



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**EXPRESIÓN LITERARIA: ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA FAVORECER LA
AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

DIANA ELIZABETH ROMERO MUÑOZ

DIRECTORA: MTRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO

JURADO DEL EXAMEN:

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

MÉXICO, D.F.

MAYO, 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos y dedicatorias

Es importante para mí dar gracias a las instituciones sociales y personas que me apoyaron a lo largo de la realización de este trabajo, pues es el producto de los esfuerzos compartidos hechos para construir un ambiente que favoreció el desarrollo educativo y personal de quienes hemos participado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la formación de excelencia que me ha brindado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por otorgarme la beca de maestría que me permitió concluir mis estudios.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico por otorgarme la beca del proyecto IN3028122 “Validación social del modelo riesgo/resiliencia en educación especial”, que me permitió concluir el reporte de experiencia profesional.

A la maestra Laura Martínez y la doctora Guadalupe Acle por sus consejos, dirección y enseñanzas.

A cada uno de los participantes que forman parte del presente trabajo por su confianza, tiempo y colaboración.

A mi mamá quien me ha inspirado a continuar creciendo.

A mi esposo y mi hija porque su amor es mi motor para emprender nuevos viajes.

A mi familia, amigas y compañeras por todo su apoyo.



Contenido

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Educación Especial	5
Panorama histórico mundial	4
Panorama nacional	8
Categorías de atención	14
El rol de psicólogo en educación especial	15
Problemas de conducta	17
Definición y características	17
Prevalencia	20
Modelos explicativos para los problemas de conducta	21
Modelo ecológico de riesgo-resiliencia para la atención de alumnos con problemas de conducta	26
Conceptualización y características	27
Factores de riesgo y protección asociados a los problemas de conducta	31
Proceso de evaluación	35
Intervención	40
Autorregulación.	41
Expresión literaria.	44
Método	47
Objetivo general	47
Tipo de estudio y diseño	47
Contexto	48



Escenario y usuarios	51
Fase uno: Detección	52
Objetivo particular	52
Etapa I: Evaluación exploratoria.	52
<i>Objetivo específico.</i>	52
<i>Participantes.</i>	52
<i>Herramientas de evaluación.</i>	52
<i>Procedimiento.</i>	53
<i>Resultados.</i>	55
Etapa II: Evaluación diagnóstica.	56
<i>Objetivo específico.</i>	56
<i>Participantes.</i>	56
<i>Herramientas de evaluación.</i>	57
<i>Procedimiento.</i>	58
<i>Resultados.</i>	59
<i>Alumnos con problemas de conducta internalizada</i>	60
<i>Alumnos con problemas de conducta externalizada</i>	66
Discusión	77
Fase dos: Intervención	78
Objetivo General	78
Objetivos específicos del programa	78
Participantes	78
Herramientas	79
Materiales	80
Procedimiento	80



<i>Programa para alumnos</i>	81
<i>Programa para padres</i>	83
<i>Intervención con maestras</i>	84
Evaluación formativa de los alumnos con PC internalizada y externalizada	85
Proceso de autorregulación en el bloque uno: Reglas para convivir	86
Proceso de autorregulación en el bloque dos: Me conozco y me quiero	89
Proceso de autorregulación en el bloque tres: Mis emociones me enseñan	92
Proceso de autorregulación en el bloque cuatro: Puedo solucionar problemas	94
Participación de los padres de familia	97
Discusión	98
Fase tres: Valoración final	101
Objetivo general	101
Objetivos específicos	101
Participantes	101
Herramientas	101
Procedimiento	102
Etapa I: Comparación de resultados pretest-postest en alumnos con PC	104
Etapa II: Validación social	115
<i>Nivel escolar</i>	115
<i>Nivel familiar</i>	120
Discusión	123
Comentarios	125
Referencias	130
Apéndices	134
A: Autoevaluación diaria para alumnos	135



B: Ejemplo de una hoja de supervisión	137
C: Cuestionario para la evaluación de las sesiones con padres	138
D: Cuestionario para la evaluación final del programa para padres y alumnos	139
E: Cuestionario para la evaluación de la junta informativa con maestras	140
F: Programa de intervención y material de trabajo “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela”	142
G: Material informativo para padres	210
H: Material informativo para maestros y maestras	232



Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Categorías de educación especial en México	15
Tabla 2 Dimensiones que caracterizan a los problemas de conducta	19
Tabla 3 Factores de riesgo para menores con problemas de conducta	31
Tabla 4 Factores protectores presentes en personas resilientes	32
Tabla 5 Alumnos identificados con problemas de conducta internalizada y externalizada	59
Tabla 6 Resultados del WISC-R para los alumnos con problemas de conducta internalizada	61
Tabla 7 Análisis de procesos psicológicos en alumnos con problemas de conducta internalizada	61
Tabla 8 Resultados individuales del sociograma en alumnos con problemas de conducta internalizada	65
Tabla 9 Características del contexto familiar en alumnos con problemas de conducta internalizada	66
Tabla 10 Resultados del WISC-R para los alumnos con problemas de conducta externalizada	67
Tabla 11 Análisis de procesos psicológicos en alumnos con problemas de conducta externalizada	68
Tabla 12 Comportamientos problemáticos observados en alumnos con problemas de conducta externalizada	72
Tabla 13 Resultados individuales del sociograma en alumnos con problemas de conducta externalizada	73
Tabla 14 Características del contexto familiar en alumnos con problemas	

de conducta externalizada	74
Tabla 15. Factores de riesgo/protección en alumnos con problemas de conducta	76
Tabla 16 Características de los estudiantes que participaron en la intervención	78
Tabla 17 Programa “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela”	82
Tabla 18 Programa de intervención para padres	84
Tabla 19 Intervención con maestras	85
Tabla 20 Resultados de la evaluación formativa en el bloque uno	88
Tabla 21 Resultados de la evaluación formativa en el bloque dos	90
Tabla 22 Resultados de la evaluación formativa en el bloque tres	93
Tabla 23 Resultados de la evaluación formativa en el bloque cuatro	96
Tabla 24 Descripción de indicadores para valorar el área emocional	103
Tabla 25 Resultados pretest-postest en la prueba WISC-R	104
Tabla 26 Debilidades y fortalezas en procesos psicológicos	106
Tabla 27 Comparación de medias para valorar el área emocional	109
Tabla 28 Ejemplos de historias narradas en el Test de Apercepción Infantil con figuras animales (CAT-A)	111
Tabla 29 Ejemplos de la expresión gráfica antes y después de la intervención	114
Tabla 30 Resultados pretest-postest en el sociograma	116
Tabla 31 Comentarios de docentes sobre sus alumnos con problemas de conducta	118
Tabla 32 Conocimiento de docentes sobre estudiantes con problemas de conducta	119
Tabla 33 Comentarios de padres de alumnos con problemas de conducta antes y después de la Intervención	121
Tabla 34 Impresiones y sugerencias de los padres de familia sobre la intervención	122

Figuras

Figura 1 Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979)	28
Figura 2 Perfil de un alumno que necesita mejorar la resiliencia y pasos para construirla	33
Figura 3 Evaluación ecológica	39
Figura 4 Fases del estudio	47
Figura 5 Ubicación de la delegación Iztapalapa	48
Figura 6 Regiones de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI)	49
Figura 7 Croquis de la escuela	51
Figura 8 Distribución de alumnos por categorías de educación especial	56
Figura 9 Resultados de la prueba de lectoescritura en alumnos internalizados	62
Figura 10 Resultados de la prueba de lectoescritura en alumnos externalizados	69
Figura 11 Porcentajes sobre la participación de alumnos con problemas de conducta	86
Figura 12 Comparación de resultados antes y después en lectoescritura	107
Figura 15 Resultados del área emocional en alumnos con problemas de conducta	110

Resumen

La falta de atención a estudiantes con problemas de conducta (PC) en edad escolar puede predecir situaciones como fracaso escolar, expulsiones del sistema educativo, delincuencia y problemas psiquiátricos en la edad adulta (Tirado & Fernández, 2004). Las características que presentan estos alumnos, así como su dificultad en los ámbitos educativo y social, representan en sí mismos factores de riesgo que los llevan a constituir una población vulnerable, en este sentido, la detección e intervención a edades tempranas representa una oportunidad para su desarrollo educativo. Se implementó el modelo ecológico: riesgo/resiliencia (Acle, 2012) con el objetivo de valorar los efectos de un programa de expresión literaria para favorecer la capacidad de autorregulación en alumnos con PC. Participaron 15 estudiantes de segundo y tercer año de primaria (cinco mujeres, 10 varones, $\mu = 6.3$ años), tres maestras, 13 mamás y cuatro padres. Se utilizó un diseño pretest-intervención-postest. Se realizó una evaluación exploratoria a 96 estudiantes de primer y segundo año de primaria, se detectaron cinco con PC internalizada y 10 con PC externalizada, algunos factores de riesgo presentados fueron dificultad para regular su conducta y emociones, no concluyen tareas escolares, baja autoestima, rechazo o indiferencia de sus compañeros, desintegración en su entorno familiar, problemas económicos, falta de acuerdo de los padres hacia la educación de sus hijos, mientras que en la escuela se encontró elevada matrícula y dificultad para satisfacer sus aprendizajes. Como factores protectores se observó capacidad intelectual normal, apoyo en la familia extensa y en la escuela, apertura para mejorar el ambiente de aprendizaje. La intervención se dirigió a los alumnos y sus tutores en cuatro bloques referidos a su capacidad de autorregulación: Reglas para convivir, me conozco y me quiero, mis emociones me enseñan y puedo resolver problemas. Así mismo, se proporcionó a padres y maestras información sobre la categoría, además de estrategias a utilizar en sus contextos. Los resultados mostraron cambios positivos en los alumnos como incrementar comportamientos de autoeficacia, autocontrol, respeto de reglas, planeación de metas a corto plazo, seguimientos de instrucciones, autoestima, autorregulación emocional y solución de problemas interpersonales. Tanto padres como maestras refirieron haber observado mejor comportamiento, capacidad de socialización y desempeño escolar en la mayoría de los estudiantes, también enfatizaron la relevancia de contar con programas como el presente.

Abstract

The lack of attention to students with behavioral problems school age can predict situations like academic failure, expulsion of the education system, crime and psychiatric problems in adulthood (Tirado & Fernández, 2004). The features presented by these students and their problems in the educational and social fields, represent themselves risk factors that lead them to be a vulnerable population, and in this sense, detection and intervention at an early age is an opportunity for educational development. The ecological model: risk/resilience (Acle, 2012) was implemented in order to assess the effects of a program of literary expression to promote self-regulated in children with behavioral problems. Involved 15 students in second and third grade (five women, 10 men, $\mu= 6.3$ years), three teachers, 13 mothers and four fathers. A pretest-intervention-posttest design was used. An exploratory assessment to 96 students in first and second grade was conducted, detected five having internalized behavior problems and 10 externalizing behavior problems, some risk factors were presented difficulty regulating their behavior and emotions, not completing homework, low self-esteem, rejection or indifference of his companions, disintegration in the family environment, economic problems, lack of parental consent to the education of their children, while in high school found high enrollment and difficulty to satisfy their learning. As protective factors was observed average intellectual capacity, extended family support and school opening to enhance the learning environment. The intervention addressed students and their parents in four blocks related to their capacity to self-regulated: Rules to live, I know myself and I want me, my emotions teach me and I can solve problems. Also, parents and teachers about the category was reported, also were given strategies to use in their contexts. The results showed positive changes in student such as behaviors increase self-efficacy, self-control, respect for rules, planning short-term goals, follow instructions, self-esteem, emotional self-regulation and interpersonal problem solving. Parents and teachers said that they had observed better behavior, socializations skills and school performance in most students also emphasized the importance of having programs like it.

La Educación Especial (EE) en México tiene como objetivo ampliar las oportunidades educativas a los alumnos que presentan una discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas personas con aptitudes sobresalientes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009). Desde 1994 se promueve la integración de los alumnos con Necesidades de Educación Especial (NEE) a las aulas regulares, como consecuencia, los docentes se han enfrentado al reto de trabajar con un grupo de alumnos con características y capacidades diversas que demandan apoyos diferentes, la instancia encargada de atender a los alumnos con NEE son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), sin embargo, no todas las escuelas cuentan con este servicio, como lo es el caso del escenario donde se realizó el presente trabajo.

Estudios realizados por autores como Anaya (2012), Cid (2011), Domínguez (2008), Martínez (2006), por mencionar algunos, al realizar prácticas de investigación en escuelas públicas del Distrito Federal, reportaron haber detectado y atendido alumnos con diferentes NEE como problemas de lenguaje, de aprendizaje, de conducta, bajo rendimiento intelectual y aptitud sobresaliente, en escuelas que no contaban con servicios de USAER, se presume entonces que existe un número desconocido de alumnos con NEE que no están siendo atendidos, lo cual plantea una problemática importante en nuestro país.

Diversos teóricos abordan el estudio y práctica de la EE desde una perspectiva ecológica (Acle, 2012; Gargiulo, 2003; Shea, M. T. & Bauer, M. A., 1999) debido a que permite comprender y atender a los alumnos con NEE tomando en cuenta la dinámica interrelación que existe entre éstos y sus ambientes más cercanos como son familia y escuela. Acle (2012) propone el modelo ecológico: riesgo/resiliencia, para atender alumnos con NEE, en el caso de alumnos con PC se han reportado resultados favorables mediante este modelo (Domínguez, 2012; Cid, 2011)

Las características que presentan los estudiantes con PC tales como su dificultad en los ámbitos educativo y social representan en sí mismos factores de riesgo que los llevan a constituir una población vulnerable, en especial cuando viven en condiciones familiares, sociales y económicas limitadas, aunque tienen potencial de aprendizaje y capacidad intelectual normal, muestran un rendimiento académico inconstante y suelen vivir situaciones de rechazo. Se ha observado la necesidad de enseñar a estos alumnos a reflexionar, reconocer y regular tanto sus emociones como su comportamiento, debido a

que la capacidad del menor para autorregularse es esencial para que logre ajustarse tanto a su ambiente escolar como al familiar (Segura, 2006), en este sentido la intervención temprana en el desarrollo de estrategias de autorregulación se ha observado como una oportunidad preventiva hacia situaciones de mayor riesgo como fracaso escolar, expulsiones del sistema educativo, delincuencia y problemas psiquiátricos en la edad adulta (Lane, Graham, Harris, Weisenbach, Brindel & Morphy, 2008).

Durante el primer capítulo de este trabajo se describe la conceptualización y desarrollo de la EE a nivel internacional, el panorama nacional de la misma con la finalidad de observar los retos que enfrenta la disciplina, sus categorías de intervención y el papel que desempeña el psicólogo. Después se aborda la definición y características de los alumnos con PC, su prevalencia y modelos explicativos, así mismo, se dedica un apartado a la conceptualización del modelo ecológico: riesgo/resiliencia donde se analizan los factores de riesgo y protección asociados a los PC, su proceso de evaluación e intervención mediante estrategias de autorregulación y se propone la expresión literaria como técnica pedagógica que incentive la motivación de los alumnos. Posteriormente se presenta el método y resultados en tres fases: 1) detección de alumnos con PC internalizada y externalizada, 2) Instrumentación del programa de intervención y 3) evaluación final y validación social. Se finaliza con la discusión y conclusiones.

Educación Especial

La conceptualización que en una cultura se tenga sobre la EE va a determinar las maneras de entender y brindar atención en este campo y, aunque en la actualidad no existe un consenso universal que defina la EE, Sánchez, Cantón y Sevilla (2006) proponen que puede entenderse como “la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clases regular” (p. 1). A continuación, se revisará el desarrollo y evolución que se ha dado en el campo de la EE a partir de la ideología social predominante en diferentes épocas, las distintas conceptualizaciones, propósitos y formas de intervenir que se le han atribuido a lo largo de la historia. Posteriormente, se abordará el panorama nacional de esta disciplina, sus categorías de atención y el rol de psicólogo en esta área.

Panorama histórico mundial

En las sociedades antiguas se realizaron prácticas terribles con las personas discapacitadas como el infanticidio, las mutilaciones, venderlos como esclavos o el abandono, en parte debido a la ignorancia, mitos, supersticiones y miedo. Para la edad media, donde la religión era la fuerza dominante, los monasterios establecieron asilos para personas con discapacidad intelectual quienes eran llamados “los niños de Dios”, también se les dio el papel de ser los “bufones” del rey, sin embargo, tiempo después se les asoció con la posesión de poderes demoniacos y una vez más fueron víctimas de exorcismos, la tortura, el encierro o el asesinato (Gargiulo, 2003). Sánchez, Botias e Higuera (2002) sostienen que para lograr el surgimiento de la EE, la sociedad tuvo que deshacerse del concepto de que los niños eran “adultos a medio formar” para considerarlos como seres con características específicas y que a las personas con alguna discapacidad se les viera como educables.

Propiamente se puede hablar de EE a finales del siglo XIX y principios del XX, ya que gracias a los avances en el conocimiento científico, la sociedad tomó conciencia de la necesidad de atender a las personas especiales, se comenzó con la creación de escuelas para personas con ceguera y sordera, y se fundaron instituciones para atender a individuos con discapacidad intelectual. La atención que se brindó en este primer momento, se caracterizó por ser asistencial más que educativa, por lo que se le conoce a este periodo como “Institucionalización” (Sánchez, Botias & Higuera, 2002). El

pensamiento social del siglo XX emprende el camino hacia la consecución de los derechos universales, entre ellos la educación, lo cual hace que los poderes públicos tomen las medidas legislativas, sociales y organizativas para hacer realidad este derecho. De esta manera, empieza a generalizarse la educación y a fomentarse el desarrollo de pruebas psicológicas para medir la inteligencia y otras aptitudes, las cuales pusieron en boga el diagnóstico de la capacidad mental.

Por ejemplo, en 1904 en Francia se comisionó a Alfred Binet y Théodore Simon para elaborar una prueba para identificar a aquellos niños incapaces de sacar suficiente provecho a las aulas regulares, creando así, la primera escala de inteligencia con la que se introdujo el concepto de edad mental, entendida como la forma de cuantificar el desempeño general de una persona en una prueba (Aiken, 2003). A partir de esa época la idea de las pruebas de inteligencia fue absorbida por todo el mundo, se desarrollaron nuevas pruebas para medir diferentes aptitudes y se crearon versiones adaptadas para otros países.

Bajo estas condiciones, proliferaron las clasificaciones de los niños según etiquetas y con ello el establecimiento de centros especializados por déficit o según las diferentes etiologías, es así como, hacia los años de 1940 y 1950, surgieron los primeros centros para niños con autismo, ceguera, pérdida de la audición, parálisis cerebral síndrome de Down, etc. Estos centros fueron segregados, constituyendo un subsistema paralelo o apartado del subsistema educativo ordinario. De esta manera, se entendió la EE en países occidentales y algunos países de América, hasta la mitad del siglo XX (Sánchez, Botias & Higuera, 2002).

A partir del decenio de 1960, la EE logró un auge, ya que además de que comenzaron a institucionalizarse los servicios, surgieron métodos, técnicas y programas para facilitar la instrucción docente y la incorporación social de los alumnos con discapacidad a la escuela (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2006). Sánchez, Botias e Higuera (2002) describen tres modelos de intervención que se dieron en EE en los últimos años:

- Enfoques que priorizan el emplazamiento físico. Considera dos modalidades de educación: centros específicos para personas con discapacidades profundas y aulas de EE en centros ordinarios para personas con discapacidad leve. Éstas representan el primer acercamiento a una estrategia de intervención formal con

esta población. Se da importancia a la institucionalización de la EE, la formación de profesionales especializados y realizar una ubicación adecuada de los alumnos especiales. Además se parte de las premisas de que la sola presencia física de los alumnos entre sí mejora la interacción social, que los alumnos especiales serán modelados por el comportamiento de los compañeros regulares en actividades comunes y que estas modalidades de educación mejorarán el autoconcepto y la autoestima de los alumnos con discapacidad.

- Enfoques que priorizan la terapia. Trasladan la práctica clínico-médica al campo educativo. Su metodología se centra en el diagnóstico individual basado en técnicas psicométricas y clínicas, e intervención terapéutica individualizada por medio de programas en áreas específicas del desarrollo. Sus objetivos están encaminados hacia la rehabilitación y superación de las deficiencias que presentan los alumnos. Se caracteriza por poner énfasis en la causa del déficit, establecer definiciones claras del perfil de aquellas personas que requieren EE, establecer los programas al margen de la propuesta curricular del aula y delegar la responsabilidad de los avances y retrocesos al profesorado especialista. Las limitaciones de este modelo radican en que no se presta la debida atención a los aspectos pedagógicos de la actividad educativa, ni a los datos del contexto familiar, escolar o social de los alumnos.
- Enfoques que priorizan la integración. Es el modelo que actualmente se ha adoptado y supone importantes cambios en los objetivos y futuro de la EE. Se cambia el concepto de déficit por Necesidades Educativas Especiales (NEE), con lo que se propone identificar las necesidades educativas no solamente en el alumno mismo, sino también, en sus contextos de aprendizaje. Plantea la integración de los niños con NEE a los centros escolares regulares, por lo cual, se realizan modificaciones en los criterios de evaluación, organización, metodología y presentación de actividades, pero bajo los mismos objetivos y contenido curricular del aula regular. Este enfoque implica un currículo único, con diferentes niveles de adaptación, para que todos los alumnos estén implicados en el sistema educativo.

Como se puede observar la EE es una disciplina que está en vía de desarrollo, estudiar su historia permite visualizar sus progresos y entender que existe una influencia cultural, social, política y económica para caracterizar su objeto de estudio y modalidades de intervención, pues dependiendo de la ideología y normatividad de cada país, se proporcionará un tipo de servicio, instrucción, contenido curricular y organización a la población con NEE. Lo cual incide también, en los estilos de relación que establece el maestro con los alumnos, padres de familia y otros profesionales del campo. Ahora toca el turno de ver cómo se han vivido estos cambios en nuestro país.

Panorama nacional

La EE en nuestro país es una disciplina que se ha desarrollado poco a poco, mostrando cambios y avances como la defensa de los derechos educativos de las personas con discapacidad, la creación de instituciones especializadas, la reconceptualización hacia la inclusión, la promoción de la convivencia, el respeto y la aceptación de las personas con capacidades diferentes. Algunos hitos históricos que han guiado el camino de la EE en México son los señalados por Sánchez, Cantón y Sevilla (2006):

- Fundación de la escuela nacional para personas con sordera en 1867 y la escuela nacional para personas invidentes en 1870, durante el periodo presidencial de Benito Juárez.
- Creación de la primera escuela de EE para personas con retraso mental en la ciudad de León, Guanajuato, por José de Jesús González, en 1914.
- En el periodo comprendido de 1919 a 1927, se establecieron en la capital dos escuelas de orientación para hombres y mujeres, además de que empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de personas con retraso mental en la Universidad Nacional Autónoma de México. También se fundó una escuela para personas con deficiencia mental en la ciudad de Guadalajara, por el profesor Salvador Punto Lima.
- En 1932 se inaugura la Policlínica no. 2 del Distrito federal, se empieza a promocionar e implantar en el sistema educativo del país técnicas especializadas para alumnos con retraso mental y se crea el departamento de higiene escolar y psicopedagogía.

- Para 1935 Roberto Solís Quiroga plantea al Ministro de educación pública el Lic. Ignacio García Téllez la necesidad de institucionalizar la EE, logrando así incluir en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de las personas con retraso mental en el estado. También se creó el Instituto Médico-Pedagógico especializado en personas con retraso mental.
- Inauguración de la escuela de formación docente para maestros especialistas en el Instituto Médico-Pedagógico el 7 de junio de 1943.
- Creación de la oficina de coordinación de EE dependiente de la dirección general de educación superior e investigaciones científicas, en 1959.
- Fundación de las escuelas de perfeccionamiento 1 y 2 en 1960.
- Creación de 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país
- Creación de los Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) durante el sexenio del presidente Luis Echeverría (1970-1976).

Durante la década de los ochentas los servicios que ofreció el sistema educativo de nuestro país se clasificaron en: *esenciales*, cuando su asistencia a instituciones especiales resulta indispensable para lograr una integración social exitosa y adquirir cierto grado de independencia personal, por ejemplo, las personas con discapacidad intelectual severa o profunda o con una discapacidad múltiple; o bien, *complementarios* para aquellos niños que presentan problemas leves o moderados que no tienen impedimentos para asistir a un aula regular y solo requieren de estimulación o apoyo para potencializar su aprendizaje (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2006).

En la década de los noventas se gestaron diversas conferencias internacionales que influyeron en las políticas educativas del país, lo que dio pauta a una modificación en el concepto de EE y a la reorganización de sus servicios de atención. Estos referentes mundiales fueron (SEP, 2002):

- “Cumbre Mundial a favor de la infancia”. Nueva York, 1990, donde se inicia el intento por parte de las autoridades mundiales de enfrentar el problema de las personas marginadas en la educación.
- “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, Jomtien, Tailandia, 1990. En

la que surgen conceptos como pertinencia, relevancia y equidad que definen una realidad educativa. Esta nueva visión de la educación propone:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
 - Prestar atención prioritaria al aprendizaje.
 - Ampliar los medios y alcances de la educación básica.
 - Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, aprobadas en 1993, por la asamblea general de las Naciones Unidas. Esta tienen como finalidad garantizar que los niños, mujeres y hombres con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás, con el firme propósito moral y político de los estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades.
 - “Conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y Calidad”, Salamanca, España, 1994, se centró en establecer las bases para una educación de calidad y garantizar el acceso de toda la población a las escuelas y centros de enseñanza, haciendo énfasis en la población con NEE.

De estos sucesos se crearon acuerdos internacionales que buscaron impulsar la integración educativa de alumnos con NEE a los planteles de educación regular. Esta intención se ve reflejada en el artículo 41 de la ley General de Educación de nuestro país:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción

de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (SEP, 2011, p.97).

Es así que desde 1993, se ha impulsado el modelo de integración que vincula la educación regular y especial, es decir, tiene como propósito que todos los niños y niñas, independientemente de su discapacidad, diferencias sociales, culturales y personales, aprendan juntos en convivencia social. Sin embargo, la introducción de los alumnos con NEE a las aulas no ha sido suficiente, se debe brindar una atención adecuada, sin perder de vista que esta población es muy heterogénea, ya que cada individuo tiene necesidades únicas de aprendizaje, se requiere de atención multidisciplinaria, infraestructura académica, técnica y tecnológica, aspectos que no se les ha podido dar respuesta por completo (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2006).

En el informe “Principales cifras ciclo escolar 2011-2012 del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos” realizado por la SEP (2012) se registró una matrícula de 25 782 388 alumnos a nivel de educación básica, de los cuales se reportó haber proporcionado servicios de EE a un total de 501 387 estudiantes, lo que representó 1.94% de dicha población. Este dato mostró la escasez de los servicios proporcionados, pues según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) cerca del 15% de la población en un país presenta discapacidad, en el caso de los menores con discapacidad (de 0 a 14 años de edad) se calcula alrededor del 5.1%, de tal manera que teóricamente existe más de 3% de población infantil con algún tipo de NEE que no está siendo identificada, ni atendida.

También se modificó el concepto de la EE, la cual se entiende como “el conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo, para que todos los alumnos logren acceder al currículo de la Educación Básica, el cual conforma el eje para la atención de niños con NEE con o sin discapacidad” (SEP, 2006, p. 17). De esta manera, los servicios de EE pasaron de centrarse en la práctica terapéutica a ser un servicio de apoyo para la educación regular. Se dejaron de lado los diagnósticos y la categorización de los alumnos, con la intención de no etiquetarlos con términos peyorativos (SEP, 2002), sin embargo, es innegable que las diferentes categorías de EE forman parte del lenguaje profesional, facilitan la identificación

de las características y necesidades que presentan los alumnos, así como la toma de decisiones respecto a los modelos de atención disponibles. Al ser empleadas de manera responsable, informada y ética representan un beneficio, además resultan sustanciales a la hora de emplearlas para especificar los servicios que debe brindar el estado, a quienes estarán dirigidos éstos, así como para llevar un registro estadístico de la prevalencia y personas atendidas al momento de justificar la rendición de cuentas.

Además, se adoptó el concepto de NEE que fue definido como: aquellos apoyos y recursos específicos que necesita el alumno para su aprendizaje debido a que se enfrenta a barreras en su contexto, familiar, escolar o social. Estos recursos y apoyos, pueden brindarse solo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación. La detección de los alumnos con NEE se realiza por medio de una evaluación psicopedagógica, que implica un proceso enfocado a conocer las características del alumno en interacción con su contexto escolar, familiar y social, con la finalidad de identificar las barreras que impiden su aprendizaje y definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos (SEP, 2006).

Tanto los procesos de evaluación como de intervención que proporciona el estado, se realizan por medio de: a) las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que brindan servicios de apoyo a escuelas regulares con mayor número de alumnos con NEE, su equipo está formado por un director, un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y un maestro de apoyo, quienes atienden entre cuatro o cinco escuelas; b) los Centros de Atención Múltiple (CAM) que dan servicio escolarizado a personas que presentan discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que requieran de apoyos permanentes y está conformado idealmente por un director, un equipo multidisciplinario y personal administrativo; c) Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP) que ofrecen información, asesoría y capacitación (SEP, 2009). La principal forma de intervenir a la que se hace referencia consiste en eliminar o reducir las barreras que se presentan en los contextos áulico, escolar, familiar y social.

Sin embargo, las propuestas planteadas por la SEP (2006; 2009) en relación al Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se han enfrentado a algunos desafíos y limitaciones, por ejemplo, la población potencial no está

cuantificada ni caracterizada, es decir, no hay datos precisos a nivel nacional sobre personas en edad escolar que presenten NEE pero que por razones diversas no se encuentren inscritos en los centros educativos, no se establece con claridad estrategias y políticas para el logro de las metas planteadas, no se desarrollan programas de trabajo detallados para asegurar la implementación de las estrategias y obtener los resultados deseados, no se cuenta con una estrategia de cobertura de corto, mediano y largo plazo, falta de recursos y de procesos de evaluación que permitan monitorear el desempeño de los diferentes programas destinados a la EE para darles seguimiento (Red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración Educativa, 2008).

Además existe dificultad para detectar, caracterizar y atender a la población potencial que requiere EE. Parte de esta problemática se deriva de la desaparición del servicio de diagnóstico y la falta de claridad en la categorización empleada pues en algunos documentos publicados por la SEP (2010; 2011), cuando señalan a la población estudiantil atendida “con discapacidad” refieren a quienes presentan deficiencia mental, impedimentos motores, trastornos visuales y de audición, mientras que cuando hacen referencia a alumnos “sin discapacidad” incluyen a aquellos con PC, aprendizaje, lenguaje, autismo, y a quienes reciben atención temprana, en esta misma categoría, y los alumnos con aptitud sobresaliente los reportan aparte. De esta manera, no se sabe con certeza los criterios de inclusión para que los alumnos sean atendidos, cómo son detectados y tampoco se especifica las características y necesidades que presentan, lo cual debería representar el punto de partida para proporcionarles atención.

Categorías de atención

La EE abarca una población bastante amplia y con características muy heterogéneas que demandan apoyos educativos muy diferentes (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2006). Los alumnos que presentan NEE pueden ser agrupados o caracterizados de acuerdo con determinadas categorías que especifican sus necesidades y formas de intervenir, además los gobiernos federales pueden servirse de éstas para identificar a los alumnos que recibirán atención y organizar los servicios de EE, por ejemplo en Estados Unidos, la ley para individuos con discapacidades educativas (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) identifica las siguientes categorías (Gargiulo, 2003):

- Discapacidad Intelectual
- Discapacidades específicas de aprendizaje
- Perturbación emocional y trastornos de la conducta
- Superdotados y talentosos
- Trastornos del habla y del lenguaje
- Sordera y ceguera
- Deterioro auditivo
- Deterioro visual
- Trastorno del espectro autista
- Deterioro físico y de la salud

En dicho país, se parte de ésta clasificación para establecer las características físicas, psicológicas y de interacción social que presenta cada persona con discapacidad, los procedimientos para realizar una evaluación integral, los diferentes modelos para intervenir que incluyen el apoyo de la familia, los métodos para la integración en el aula y por ley se define el tipo de servicio que debe recibir cada individuo con un plan de seguimiento desde la infancia hasta la vida adulta. En México, el Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública (2011) hace referencia a cuatro categorías de atención que se presentan en la tabla 1.

Es posible observar que las políticas educativas de cada país, tiene mucha influencia en la manera de entender y atender a la población con NEE. En México nos enfrentamos ante una categorización que ha generado confusión con respecto a qué personas deberían ser atendidas por los servicios de EE, qué profesionales son los encargados de realizar la evaluación a dicha población, el tipo de métodos para su detección e intervención, lo que ha derivado en imprecisiones para determinar las cifras exactas de la población atendida y la demanda real de EE en las escuelas, además de mostrar poca claridad respecto a los resultados de los servicios proporcionados (Acle,

2012). Estos son algunos de los obstáculos que han de enfrentar los profesionales en el área, uno de ellos es el psicólogo, quien participa en los procesos de detección, evaluación e intervención.

Tabla 1

Categorías de Educación Especial en México

Categoría	Definición
Alumnos con aptitudes sobresalientes.	Son aquellos que destacan significativamente del grupo educativo y social en alguno o más de los siguientes campos: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz.
Alumnos con discapacidad múltiple.	Quienes presentan dos o más discapacidades (intelectual, motriz, visual o auditiva) y requieren apoyos en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y de desarrollo.
Alumnos con discapacidad.	Son los que presentan una deficiencia Física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno económico y social. Los apoyos que requieran dependerán del contexto y de la atención educativa que se les brinde.
Alumnos con necesidades específicas que requieren de mayores apoyos educativos.	Quienes presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación de sus compañeros de grupo, requiriendo que se incorpore a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos educativos (materiales, arquitectónicos, curriculares y profesionales). Esta necesidades específicas de apoyo pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes, o bien, a aquellos alumnos sin discapacidad que en un momento específico de su proceso de escolarización, requieren mayores apoyos y estrategias diferenciadas para favorecer el logro de sus aprendizajes.

Nota: Tomado del Diario Oficial (cuarta sección) de la Secretaría de Educación Pública (2011).

El rol del psicólogo en Educación Especial

La EE es una disciplina que requiere la intervención de profesionales de diversas áreas, entre ellas medicina, psicología, educación, trabajo social, especialistas del lenguaje, etc. En este sentido, la psicología de la educación se ha preocupado por realizar investigaciones que permitan explicar, estudiar y comprender los procesos psicológicos del aprendizaje para diseñar metodologías, técnicas, procedimientos y recursos que puedan ser aplicados al ámbito de la educación, con el firme propósito de facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de hacer más eficiente el acto educativo (Guzmán, 2005).

De esta manera, el psicólogo en el campo educativo está enfocado a comprender y mejorar los procesos educacionales. Entre sus funciones y actividades profesionales destacan: diagnosticar, diseñar, programar, prevenir, planear, investigar, intervenir y evaluar. En un estudio realizado por Guzmán (2005) en nuestro país, encontró que los

profesionales de esta área, “reportan como principal actividad laboral la docencia, seguida por la planeación y aplicación de programas educativos, la realización de entrevistas, la orientación vocacional, la elaboración de material didáctico, la asesoría, la evaluación de los aprendizajes, la aplicación de instrumentos estandarizados, la administración educativa y la educación especial” (p. 5).

Se puede observar que el trabajo que desempeña el psicólogo es amplio y de acuerdo con los documentos de SEP (2006; 2009) “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de EE” y “Modelo de Atención para los Servicios de EE” se establece que sus funciones básicas son brindar acompañamiento, asesorías y orientación a maestros de grupo, padres y alumnos con NEE en las siguientes fases:

- Detección inicial o exploratoria.
- Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.
- Elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada.
- Detección permanente.
- Vinculación con otras instituciones.

Como se describe, la participación del psicólogo en EE es muy importante, sin embargo, la problemática reside cuando, como se ha mencionado anteriormente, no existe el personal de apoyo necesario para cada una de las escuelas, limitando así el pleno desarrollo de los alumnos. Esta situación coloca en riesgo a aquellos alumnos que por sus características cognitivas, afectivas y de socialización no logran ajustarse al contexto educativo, manifestando problemas en su conducta y para acceder al aprendizaje.

Problemas de conducta

Definición y características.

En la actualidad, no existe una definición universalmente aceptada de PC, sin embargo, autores como Gargiulo (2003); Patton, Payne, Kaffman, Brown y Payne (2009) los señalan como trastornos emocionales o de comportamiento. Los desacuerdos en su definición provienen de diferentes factores como: diversidad de modelos teóricos (por ejemplo, psicodinámico, biofísicos, de comportamiento, entre otros); el hecho de que niños y jóvenes presentan PC en diferentes momentos y en diferentes situaciones; la dificultad de medir las emociones y la conducta; así como la diferencia cultural en términos de lo que es una conducta aceptable e inaceptable.

Tirado y Fernández (2004) señalan que el término PC denota que el alumno causa problemas a otras personas, o trasgrede las normas o reglas de una conducta socialmente aceptable, mientras que el término problema emocional se refiere a la manifestación conductual que tiene lugar ante estados emocionales aversivos como infelicidad, frustración o tristeza.

Así mismo, los términos que se han usado para describir a esta población son diversos: trastornos de la conducta, comportamiento desordenado, perturbación social y emocional, incapacidad emocional, incapacidad para sociabilizar, deterioro social, entre otros. Esta diversidad de términos se ve agravada por la marcada variabilidad en las definiciones de las personas que muestran comportamiento "anormal" (Gargiulo, 2003).

Garanto (1993) propone la siguiente definición para el comportamiento anormal y normal:

La conducta puede definirse como anormal en la medida en que no está sometida al control voluntario, se caracteriza por un funcionamiento psicosocial inadecuado, inapropiado y mal adaptativo, y es evaluada por el sujeto y su sociedad como un riesgo excesivo o una fuente de angustia o amenaza intolerable. Por el contrario la conducta puede definirse como normal en la medida que está sujeta al control voluntario, represente el desarrollo y la expresión óptimos de funcionamiento psicosociales de orden superior y se considere que contribuya a la satisfacción y elevación del individuo y de la sociedad a la que pertenece (p. 36).

Es común la idea de que estos alumnos con PC pueden controlar sus acciones y que son completamente responsables de su comportamiento, lo cual condiciona las relaciones que pueden establecer en sus diferentes contextos con sus compañeros, maestros, familiares, etc. Es posible que estos niños muestren también comportamientos aceptables, pero reciban nula o poca aprobación de otras personas, mientras que, hayan obtenido algún beneficio (como llamar la atención de otros o conseguir algo que desea) cuando realizan comportamientos inapropiados, por ejemplo, puede haber aprendido que la conducta agresiva es la manera de conseguir lo que necesita. Esta situación al agravarse les puede generar sentimientos de frustración, fracaso, además de rechazo social (Tirado & Fernández, 2004).

Aunque esta categoría puede hacer referencia a una amplia gama de conductas diferentes que se consideren problemáticas, Gargiulo (2003) propone cuatro condiciones del comportamiento que son comunes a la mayoría de las definiciones de los trastornos emocionales o de comportamiento:

- (1) la frecuencia (o velocidad) en el que ocurre la conducta.
- (2) la intensidad o gravedad de la conducta.
- (3) la duración o longitud de tiempo en que un comportamiento se produce.
- (4) la conveniencia de la conducta en función de la edad o etapa de desarrollo o el contexto en que se produce.

Diversos autores (Garanto, 1993; Gargiulo, 2003; Kauffman, 2005) refieren que el término PC significa una condición que exhibe una o más de las siguientes características durante un largo período de tiempo y en un grado marcado que afecta adversamente el desempeño educativo de un niño:

- Incapacidad para aprender que no puede ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud.
- Incapacidad de formar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros y profesores.
- Conducta o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales.
- Un estado de ánimo permanente de tristeza, infelicidad o depresión.

- Una tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o escolares.

Aunque algunas de estas características podrían estar presentes en niños que no se consideran problemáticos, Garanto (1993) señala que la diferencia estaría en el nivel de afección (severidad o frecuencia) y en la permanencia de estas características en un periodo de tiempo amplio.

Así mismo, se han identificado dos dimensiones de PC que implican dificultades en el ámbito educativo y social (Gargiulo, 2003; Kauffman, 2005) que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones que caracterizan a los problemas de conducta

PC internalizada.	Responden a problemas emocionales que suelen ser difíciles de detectar en el aula regular debido a que son alumnos que no representan graves problemas para los maestros y se caracterizan por mostrar aislamiento social, timidez, inseguridad, depresión y ansiedad.
PC externalizada.	Son fácilmente detectables y se caracterizan por agresividad, conductas antisociales, impulsividad, desobedecer reglas, interacciones inadecuadas.

Kauffman (2005) señala que estas dos dimensiones de comportamiento no son mutuamente excluyentes, es decir, un individuo puede tener diferentes problemas de manera simultánea o alternar entre los dos tipos, por ejemplo, un estudiante puede mostrar comportamientos externalizados y también ser depresivo.

Los niños con PC representan una población con características muy heterogénea, al respecto, Shea y Bauer (2000) señala que estos alumnos frecuentemente muestran capacidad intelectual normal o inferiores en comparación con sus compañeros, pero se pueden presentar también en estudiantes con inteligencia superior al promedio, es posible que sus calificaciones sean más bajas y existe mayor probabilidad de reprobación o deserción escolar. Así mismo, los PC pueden presentarse acompañados de problemas de aprendizaje, lenguaje u otro tipo de necesidades educativas especiales.

Las características de estos alumnos representan en sí mismo factores de riesgo que los llevan a constituir una población vulnerable, en especial cuando viven en condiciones familiares, sociales y económicas limitadas, Domínguez (2012) propone que la intervención a alumnos con PC se realice en edad temprana como medida preventiva que brinde a los niños las habilidades necesarias para promover un mejor desarrollo. Sin

embargo, en nuestro país no ha sido posible contar con estadísticas claras de la población que presenta PC, mucho menos se sabe si se realizan medidas preventivas y de qué tipo.

Prevalencia

Los sistemas gubernamentales, tanto en nuestro país como en otros, presentan variaciones en cuanto a los datos de prevalencia, por ejemplo, en Estados Unidos, Patton, et al. (2009) plantean que la estimación federal durante 20 años para la prevalencia de esta categoría fue de 2%, sin embargo, se piensa que esta cifra es bastante conservadora y que un porcentaje más realista sería del 6 al 10%, la problemática reside en que la cantidad de menores con problemas emocionales y de conducta que es identificada y atendida a nivel nacional en este país es aproximadamente del 0.9% de población escolarizada.

Estos alumnos representan uno de los grupos de EE que más se ha descuidado y desatendido en las escuelas, algunas de las justificaciones que se han planteado ante esta problemática derivan de la falta de claridad en la definición de esta categoría debido a que ha imposibilitado obtener una cuenta exacta de los chicos que se apegan a ésta y por otro lado, la falta de recursos y personal especializado para dar atención también se ha identificado como una limitante, pues en la práctica el problema con respecto a la prevalencia de estos alumnos no es cuántos existen, sino cuántos se pueden atender (Patton et al., 2009).

La realidad en nuestro país para la atención de esta categoría se ha complicado aún más, pues hasta el ciclo escolar 2005-2006 la Secretaría de Educación Pública (2006) reportó haber atendido a 18, 004 niños con PC en el país, lo que representó el 5.24% de la población que requirió EE en ese año y el 0.07% del total de la matrícula de alumnos de educación básica. Más recientemente el Sistema Integral de Información del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa hasta 2010 reportó haber atendido 31, 680 alumnos con PC que representa el 5.72% de la población atendida por los servicios de EE y el 0.12% del total de alumnos inscritos a nivel básico, sin embargo, este dato no considera a la población de ocho entidades federativas que no reportaron esta información (entre ellas el Distrito Federal), ni a los alumnos en sus escuelas no cuentan con servicios de EE.

Domínguez (2012) plantea que también en nuestro país es una de las categorías que se han descuidado y se le ha prestado poca atención, por lo cual se resalta la importancia de poner énfasis al propio alumno, dar reconocimiento al trabajo y atención de esta categoría a través de los modelos teórico-prácticos.

Modelos explicativos para los problemas de conducta

En los años 60 se comenzaron a difundir las investigaciones sobre la práctica educativa, programas en la sala de clase y los planes de estudios para la niñez y juventud con problemas emocionales o del comportamiento. Estas publicaciones presentaron una variedad de modelos conceptuales que se realizaron durante las décadas precedentes, muchas de las cuales siguen siendo prominentes en programas de EE (Gargiulo ,2003). A continuación se mencionan los principales modelos que proporcionan bases teórico-prácticas para explicar los PC.

Conductista.

De acuerdo con el trabajo desarrollado por B. F. Skinner y otros psicólogos del comportamiento, este modelo asume que los comportamientos disruptivos son hábitos aprendidos, los síntomas presentados por estos alumnos son las conductas observables, medibles, cuantificables, manipulables y detrás de éstas no hay procesos subyacentes. Se considera que las alteraciones conductuales son adquiridas por aprendizajes incorrectos, por lo cual, la explicación y abordaje terapéutico debe llevarse a cabo siguiendo los principios del aprendizaje, analizando dichas conductas, modificándolas o eliminándolas y reforzando aquellas otras que refieran niveles adecuados de adaptación (Garanto, 1993).

Para la aplicación de este modelo en las aulas, se recurren a técnicas específicas de modificación conductual y se realiza una cuidadosa medición diaria de la conducta para valorar el alcance de los objetivos deseados. Patton et al. (2009) señalan que este modelo ha sido muy útil porque cuenta con mayor respaldo de investigación científica y ha demostrado ser compatible con otros modelos.

Psicodinámico.

De acuerdo con el pensamiento en Sigmund Freud y sus seguidores, este modelo propone que los comportamientos problemáticos son síntomas de conflicto subyacente en las funciones mentales hipotéticas (identificación, ego, super-ego) que están en la interacción dinámica (Gargiulo, 2003). Los PC implican un fracaso en el proceso defensivo de la

persona, como principio fundamental se afirma que la conducta es motivada ya que encierra causas y explicaciones psicológicas. Para comprender y abordar la conducta se localizan los antecedentes, explorando los recuerdos reprimidos en el inconsciente.

Los educadores que emplean este modelo recomiendan un aula permisiva, donde el niño tenga libertad para ahondar en sus problemas o expresarlos, los educadores muestran una actitud de aceptación hacia los sentimientos del alumno y buscan comprender la motivación inconsciente de su conducta. Sin embargo, existe poca información empírica que demuestre su eficacia (Patton et al., 2009).

Psicoeducativo.

Éste implica una combinación de conceptos psicológicos y educativos, emplea nociones psicoanalíticas de la motivación inconsciente y da importancia a la relación entre el profesor y el alumno (Patton et al., 2009). Los profesores procuran ganar una comprensión de la motivación inconsciente del niño para los comportamientos del problema a través de conversaciones terapéuticas e intentan ayudar al estudiante a ganar autoconocimiento y a adquirir autodominio por medio de la reflexión (Gargiulo ,2003).

La mayoría de enseñanzas de este modelo tienen lugar a través de proyectos y artes creativas, así mismo han aportado técnicas psicoeducativas que ayudan a los niños a aprender estrategias para manejar sus problemas, sin embargo, son pocos los datos de apoyo de estudios empíricos (Patton et al., 2009).

Humanista.

Para la teoría fenomenológica, el factor dominante de la conducta es la percepción subjetiva que la persona tiene de sí misma y el mundo exterior. La ansiedad y la inadaptación están relacionadas con la frustración de las necesidades de autorrealización y las amenazas habidas hacia la estructura del sí mismo, el individuo psicológicamente desajustado, tiene que impedir que accedan a la conciencia experiencias sensoriales y viscerales importantes, las experiencias incompatibles con el sí mismo son percibidas como amenazantes y son distorsionadas, se genera un comportamiento defensivo contra las experiencias que frustran su necesidad de considerarse positivo a sí mismo (Garanto, 1993).

Se afirma que el desarrollo psicológico sano del sí mismo necesita de un clima que permita al niño la total experimentación de sus experiencias y la plena aceptación de sí

mismo, un clima en el que sea aceptado, pero que de manera razonable se le desapruében conductas concretas. Centra su atención en los aspectos afectivos de la educación y en que los alumnos participen más: que sean libres, abiertos, autodirigidos y se fomenta la autoevaluación. Se asume que los niños son capaces de generar sus propias soluciones a sus problemas y se propone generar un ambiente de apoyo donde no haya autoritarismo por parte de los profesores (Gargiulo ,2003).

Biogenético.

El comportamiento humano involucra mecanismos neuropsicológicos, no es posible percibir, pensar, actuar, sentir fuera de ellos. Plantean dos hipótesis: 1) los PC y emocionales representan una falla fisiológica y 2) estos desordenes pueden ponerse bajo control de procesos fisiológicos. Se sugiere que las causas de algunos desordenes como depresión, agresión o hiperactividad pueden manifestarse por factores genéticos, daño cerebral, aditivos alimenticios o desbalances bioquímicos, de acuerdo con este modelo, el reconocimiento del problema biológico subyacente es crítico, sin embargo un tratamiento exitoso puede o no estar dirigido a resolver el defecto fisiológico. Los tratamientos, por lo tanto, pueden consistir en medicamentos, biofeedback, dietas, ejercicio, cirugía o en alterar los factores ambientales que exacerban el problema fisiológico (Kauffman, 2005).

Cognoscitivo.

El modelo cognoscitivo de aprendizaje señala que los cambios y aparición de nuevas conductas están influenciadas no solo por el estado fisiológico actual del organismo, por la historia pasada de aprendizajes, por la situación ambiental, sino también por una gran variedad de procesos cognoscitivos interdependientes como la atención selectiva, procesos de comparación, autoevaluación, motivación, etc. Se da un papel importante al sujeto dando importancia a la comprensión de sus propias conductas, se analiza la conducta y la interacción de la persona en el contexto donde se origina y mantiene dicha conducta. Se insiste en los condicionamientos sociales de los comportamientos desadaptativos y encamina la intervención hacia la modificación de las condiciones del medio que resulten relevantes en la explicación de dichas conductas, así como a modificar tanto la conducta como las percepciones que el sujeto tiene (Garanto, 1993).

Propone desarrollar acciones educativas basándose en la idea de que el acto del pensamiento puede enseñarse, tomando como propósito desarrollar el potencial de

aprendizaje de los alumnos o modificar su estructura cognitiva. La intervención orientadora del profesor (mediador o guía que brinda apoyo en el proceso de aprendizaje) son los medios a partir de los cuales se consigue la mejora de los componentes o requisitos de la inteligencia y sus elementos metacognitivos.

Desde este enfoque también se busca dotar al alumno de recursos motivacionales necesarios para conseguir procesos significativos de aprendizaje, así como la reducción de factores afectivos disruptivos en el aprendizaje como la impulsividad, ansiedad. Los programas de entrenamiento cognitivo implican la adquisición, mantenimiento y refuerzo de nuevas formas de recibir, procesar y responder a la información que viene del exterior, a través de experiencia personales de aprendizaje y de mediadores que ayudan a interpretar y elaborar respuestas a estos estímulos externos. Por tal motivo, la formación y experiencia del educador (o mediador) será de vital importancia para la efectividad de la intervención en cualquier programa (Lou, A. & López, N., 2001).

Sociocultural.

Éste parte de las teorías de aprendizaje de Bandura, donde se propone estudiar al individuo en relación estrecha con su ambiente (familiar, escolar, social). Se postula que para que se dé el aprendizaje de las conductas no es necesario reforzar directamente, pues el mero hecho de observar cómo se gratifican o penalizan determinadas conductas puede ser suficiente. Desde esta perspectiva toman importancia los modelos comportamentales que se ofrecen a los niños. Al proponer el modelo de consecuencia social se explica que las conductas problemáticas, son consecuencia del modo con que algunas personas tratan de enfrentarse con la sociedad. Se ha encontrado que las fuerzas ambientales ejercen un papel relevante en la aparición de las conductas individuales, por lo cual es necesario centrar la atención en la modificación de un ambiente propicio para la salud mental de los individuos (Garanto, 1993).

Se insiste en que la mayor parte de las conductas pueden ser modificadas a través de la aplicación de los principios del aprendizaje y que tanto la evaluación como la modificación de las conductas se encamina directamente a las conductas problema específicas y no a las supuestas causas subyacentes, no olvidando los componentes de los ecosistemas en los que el sujeto se inserta formando parte interactiva con los mismos.

Los distintos modelos conceptuales proporcionan conjuntos de suposiciones que explican la naturaleza del problema, cómo se originó y cómo puede atenderse, para ser utilizados al trabajar con alumnos con PC y emocionales. Patton et al. (2009) advierten que al estudiar diferentes modelos explicativos es importante no aferrarse a uno solo, es necesario tener en cuenta que cada aproximación teórica tiene sus limitaciones, pues no se trata de una descripción cabal y completa de la realidad, y aunque cada modelo conceptual tiene sus propios méritos, la toma de decisiones respecto qué modelo emplear deberá estar determinado por las evidencias de investigación científica.

Cook, Tankersley, Cook y Landrum (2008) proponen el uso de las prácticas basadas en evidencia en educación especial, las cuales se refieren a aquellas que han demostrado ser eficaces mediante la investigación científica e implican la implementación de procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos para obtener conocimientos válidos, confiables y relevantes para los programas y actividades educativos. Siguiendo esta recomendación es posible tomar las mejores decisiones respecto a los modelos teóricos, procedimientos y técnicas de enseñanza que han mostrado pruebas de su efectividad. Siguiendo este principio es que el presente trabajo emplea el modelo ecológico riesgo-resiliencia para dar atención a los PC, el cual se documenta en el siguiente capítulo.

Modelo ecológico de riesgo-resiliencia para la atención de alumnos con problemas de conducta

Éste parte la integración de dos perspectivas teóricas, el modelo ecológico y el enfoque de resiliencia, que han demostrados ser compatibles y aplicables a la realidad educativa en diferentes estudios (Anaya, 2012; Cid, 2011; Domínguez, 2008; Meléndez, 2008; Martínez, 2006), donde se evalúa e interviene con alumnos que presentan alguna NEE y los principales mediadores de sus contextos próximos de interacción, como son padres de familia y maestros.

Específicamente en la atención de alumnos con PC se han reportado resultados favorables mediante este modelo, debido a que proporciona un amplio entendimiento de los factores que protegen o colocan en riesgo a los alumnos de alcanzar los objetivos de educativos, analizando los diferentes contextos en que se desenvuelve, lo cual permite desarrollar programas de intervención que respondan a las necesidades educativas y contextuales de los mismos, además de que promueve el trabajo colaborativo con padres y maestros, dando continuidad al trabajo que se realiza con los alumnos, obteniendo así resultados significativos y duraderos que reducen la vulnerabilidad de esta población (Domínguez, 2012).

Para proporcionar sistematización, Adelman y Taylor (1994) proponen un modelo de atención que permite realizar un amplio análisis de los ambientes que están en contacto con el alumno y que justifiquen la necesidad de intervenir ante las necesidades identificadas. Establecen cuatro elementos fundamentales que se interrelacionan a través de un proceso continuo y dinámico, en el que se pueden realizar modificaciones de ser necesario con la finalidad de verificar o mejorar los resultados que se desean. Dichos elementos son: 1) clasificación del problema, consiste en la identificación clara de las características y necesidades diferenciales que presenta el individuo; 2) fundamentación racional del problema, el cual permite partir de una conceptualización para justificar teóricamente la intervención; 3) instrumentación de la intervención, la cual se entiende como un proceso a través del cual se busca atender a la persona, ambiente o ambos que presentan un problema con el objetivo de obtener resultados, aunque estos no siempre serán los esperados, por lo que es indispensable contar con un sustento teórico que oriente y dirija las acciones; y 4) evaluación del problema, entendida como un proceso continuo, formativo y presente en los elementos anteriores.

Conceptualización y características

El modelo ecológico se basa en los estudios de Bronfenbrenner (1979) sobre la ecología del desarrollo humano que establece que todo individuo se desarrolla en interacción con su ambiente, el cual se entiende como un conjunto de sistemas o contextos ecológicos, que están en constante interacción y que son contenidos uno dentro de otro. Este modelo teórico permite la observación y detección de una amplia variedad de factores que influyen en el desarrollo de los individuos, ya que permite indagar y estudiar los diferentes contextos en que está inmersa la población de interés, el autor se refiere a éstos como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, la figura 1 muestra la estructura del modelo ecológico.

Bajo este enfoque el proceso enseñanza-aprendizaje, que guía a la educación, se entiende como un proceso dinámico de interacción entre maestro-alumno, alumno-pares, familia-alumno, familia-maestro y otros actores que de manera directa o indirecta inciden en el desarrollo educativo del menor, la figura 1 ilustra la interacción de los diferentes escenarios que intervienen. El modelo ecológico tiene sus implicaciones para el método y diseño de la investigación, ya que se le concede una importancia clave al constructo *validez ecológica*, que es definido por Bronfenbrenner (1979) como “la medida en que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene propiedades que el investigador piensa o supone que tiene” (p. 49), es decir, para cualquier estudio bajo este modelo resulta fundamental tener en cuenta el modo en que los participantes percibieron e interpretaron la situación de investigación.

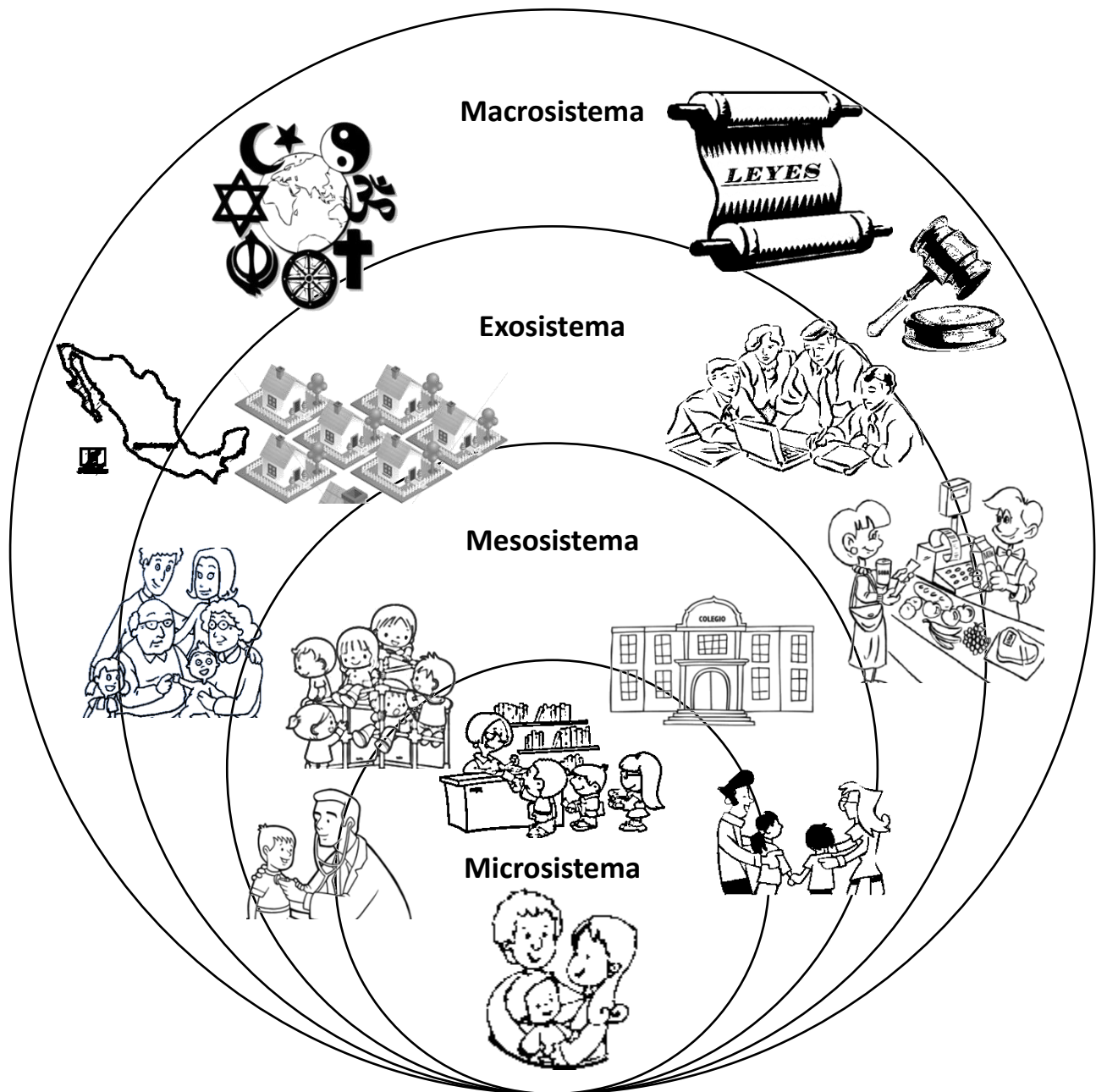


Figura 1. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979)

En el campo de la EE ha sido empleado este modelo por diversos autores en el mundo como Acle (2012) en México, Adelman y Taylor (1994), Fraser (2004), Shea y Bauer (2000) en Estados Unidos, García (2001) en España, Weitt y Moreno (2012) en Colombia. Algunas ventajas que han destacado los autores respecto a este modelo para el estudio de la EE son:

- Permite indagar y comprender mucho más allá de las causas y estrategias de instrucción ya que reconoce la complejidad de los problemas relacionados con los niños con NEE.
- Posibilita la detección de aquellos factores que obstaculizan el pleno desarrollo y aprendizaje de los alumnos, así como de aquellos que lo favorecen, tanto a nivel individual, familiar, escolar y social.
- Ayuda a identificar los diferentes apoyos, funcionales, sociales, políticos y culturales que tanto los alumnos como las familias requieren para poder desarrollarse y cumplir con sus papeles.
- La intervención bajo este enfoque enfatiza la construcción de puentes de comunicación y trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la educación como son alumnos, maestros, padres, personal directivo, comunidad.
- El efecto de la intervención, cuando se toman en cuenta los principales contextos de interacción de los alumnos, puede ser más amplio y duradero.
- Proporciona un contexto para organizar enormes cantidades de información y permite la integración de información de otras perspectivas teóricas.

Se ha demostrado que el modelo ecológico permite abordar el análisis de la resiliencia en EE “a través del que se estudie en qué forma la interacción de las distintas fuerzas ambientales y personales promueve o no la disminución de los efectos de (...) una discapacidad” (Acle, 2012, p. 58).

Por su parte, el estudio de la resiliencia se inició a finales de la década de los sesentas en el campo de la psicopatología, donde el interés se centró en la capacidad desarrollada por algunos niños, criados en familias donde uno o ambos padres eran alcohólicos, para alcanzar una adecuada calidad de vida (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997). En el campo educativo es relativamente reciente y pretende dar a entender por qué algunos estudiantes provenientes de ambientes adversos son exitosos y otros no, centrándose en el estudio de los aspectos predictores de éxito más que en los de fracaso escolar, para contribuir al diseño de intervenciones educativas efectivas. Como señala Acle (2012, p. 37) “la educación ha adoptado la resiliencia como una aproximación basada en fortalezas o en soluciones, pues, el objetivo siempre es mejorar los resultados educativos de los alumnos”.

De acuerdo con Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997) la resiliencia es la capacidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. Ésta proviene de un proceso interactivo entre de las características de la persona y su medio ambiente (familiar, social y cultural), además es una cualidad que varía a lo largo del tiempo y de acuerdo con las circunstancias. Desde este enfoque, la preocupación principal es identificar las condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo, enfatizando las fortalezas o aspectos positivos del ser humano.

Existe tres conceptos básicos relacionados con el de resiliencia: vulnerabilidad, factor de riesgo y factor protector. La vulnerabilidad es entendida como un fenómeno perceptible en el cual un individuo se enfrenta a ciertos niveles de estrés generando en él conductas desadaptativas que lo colocan en desventaja. Los factores protectores se refieren a las cualidades de una persona, contexto o su interacción que predice mejores resultados cuando se está ante situaciones de adversidad. Los factores de riesgo son aquellas características de un grupo de individuos o de su situación que permite predecir un resultado negativo en un aspecto específico (Acle, 2012; Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Entorno al campo educativo, Acle (2012) señala diversos factores presentes en las sociedades actuales que colocan a los menores en una situación de vulnerabilidad enfrentándolos a distintos tipos de riesgo: vivir en situaciones de crisis o en la calle, presentar alguna discapacidad, pertenecer a alguna minoría étnica o aun grupo marginado minoritario y pobreza. Todas estas situaciones dificultan a los niños el acceso a la educación; en el caso de alumnos que presentan una discapacidad o necesidad educativa especial, el mismo hecho de presentarla, los ubica en una situación de vulnerabilidad a la cual es necesario hacer frente fomentando en ellos conductas resilientes y minimizando los factores de riesgo.

En el caso de los alumnos con PC que muestran dificultad para adaptarse a sus contextos, son sus características, tales como bajo rendimiento académico, incapacidad para relacionarse satisfactoriamente, dificultad para regular su conducta y emociones, las que representan un factor de riesgo en sí mismas para su aprendizaje, lo cual los coloca en una situación de vulnerabilidad, motivo por el cual, desarrollar características resilientes en los alumnos y sus padres es una alternativa para disminuir los factores de riesgo que presentan (Domínguez, 2008).

Factores de riesgo y protección asociados a los problemas de conducta

Patton et. al. (2009), señalan que las causas de las conductas problemáticas en los seres humanos son consecuencia de la compleja interacción de múltiples factores biológicos, genéticos, las prácticas de crianza y educación, sin embargo, ha sido difícil comprender por completo la función exacta de cada uno. Gargiulo (2003), Tirado y Fernández (2004) mencionan que es probable que estos alumnos hayan crecido en una familia donde los progenitores presenten patrones de comportamiento agresivo y hayan usado la fuerza física como estrategia educativa más habitual, además de mostrar pautas educativas muy inconsistentes, es decir, actuar muy permisivos ante comportamientos no deseables y muy restrictivos ante comportamientos positivos. Así mismo los autores destacan factores de riesgo para los PC en la infancia y la adolescencia, que se visualizan en la tabla 3.

Tabla 3

Factores de riesgo para menores con problemas de conducta

Biológicos	<ul style="list-style-type: none">• Herencia genética.• Alto nivel de activación (arousal).
Familiares	<ul style="list-style-type: none">• Conducta delictiva y consumo de sustancias de alguno de los progenitores.• Baja frecuencia de reforzadores positivos.• Alta frecuencia de castigos.• Inconsistencia en las pautas educativas.• Déficit de muestras de afecto y de apego hacia los hijos y entre los miembros de la familia.• Bajo nivel de comunicación entre los miembros de la familia.• Abuso, maltrato o negligencia.• Discusiones o violencia doméstica.• Hacinamiento, malas condiciones de vivienda, recursos económicos insuficientes.
Escolares	<ul style="list-style-type: none">• Fracaso escolar.• Déficit en habilidades de interacción personal.• Falta de éxito en el desempeño de tareas en general.
Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Entorno socialmente deprimido.• Bajo nivel socioeconómico.• Relaciones con grupos de delincuentes o bandas.• Relaciones con consumidores de sustancias (drogas, alcohol).• Entorno violento o castigador (p. 198).

Los factores biológicos y ambientales, a menudo no son independientes entre sí e influyen en el desarrollo de problemas emocionales o de comportamiento, es decir, uno puede influir directamente sobre el otro. La evaluación de los factores de riesgo en los niveles individual, escolar, familiar e incluso social permite identificar aquellos que es conveniente disminuir o modificar en el niño y sus principales contextos, así como también, es posible detectar los factores protectores a fin de favorecerlos. En este sentido,

Henderson y Milstein (2005, p. 28) destacan algunos factores protectores y ambientales que se encuentran presentes en niños y adultos resilientes (ver tabla 4).

Tabla 4

Factores protectores presentes en personas resilientes

<p>Internos: características individuales que facilitan la resiliencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea estrategias de convivencia como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos, y resolución de problemas. • Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas. • Sentido del humor. • Control interno. • Autonomía independencia. • Visión positiva del futuro personal. • Flexibilidad. • Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste. • Automotivación. • “Es idóneo” en algo; competencia personal. • Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.
<p>Ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve vínculos estrechos. • Valora y alienta la educación. • Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico. • Fija y mantiene límites claros (reglas, normas, leyes). • Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines. • Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”. • Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación. • Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas. • Promueve el establecimiento y logro de metas. • Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación). • Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa. • Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Sin embargo, la resiliencia, más que ser un lista de rasgos de la personalidad susceptibles de aprender, es considerada como un proceso que conjuga determinadas características en un ambiente propicio que ayuda a los alumnos a desarrollar la capacidad de sobreponerse a la adversidad y adquirir competencias sociales, académicas y vocacionales necesarias para salir adelante en la vida (Acle, 2012). En este sentido, la escuela es un ambiente clave para promover en los individuos comportamientos resilientes. Henderson y Milstein (2005) proponen una estrategia de 6 pasos que muestra cómo los ambientes escolares pueden aportar factores de protección a los alumnos y construir resiliencia, los cuales se aprecian en la figura 2.

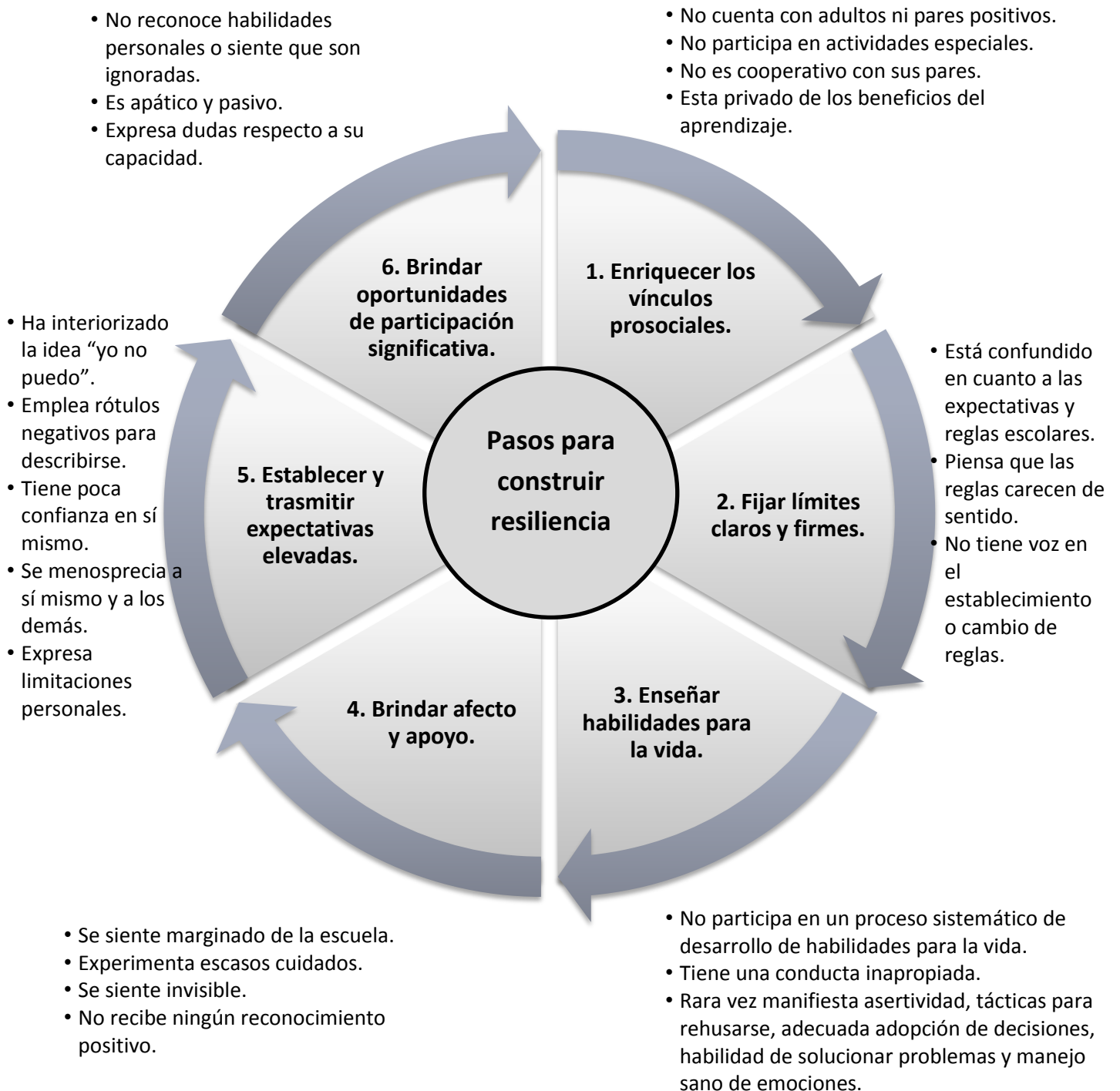


Figura 2. Perfil de un alumno que necesita mejorar la resiliencia y pasos para construirla. Se muestran seis pasos para promover la resiliencia en las escuelas, familias y comunidades, las viñetas enlistan las características de los alumnos que necesitan mejorar su capacidad de resiliencia. Adaptado de Resiliencia en la escuela, por N. Henderson & M. Milstein, 2005, p. 41. Buenos Aires: Paidós.

Los tres primeros pasos tienen como objetivo mitigar el efecto de riesgo en la vida de los niños. Esto se puede lograr: 1) al fortalecer los vínculos entre los propios alumnos, maestros y estudiantes, padres y alumnos, maestros y padres al participar en diferentes actividades escolares; 2) al establecer e implementar políticas y reglamentos escolares coherentes con la finalidad de que los estudiantes tengan claro lo que se espera de su conducta; y 3) enseñar habilidades de comunicación, cooperación, asertividad, manejo de emociones, , estrategias de resistencia, resolución de problemas y toma de decisiones, las cuales les ayudarán a superar las dificultades de la vida.

Los siguientes tres se enfocan en construir condiciones ambientales que se encuentran presentes en los individuos que se sobreponen a la adversidad, por ejemplo: 4) proporcionar respaldo, aliento y cariño incondicionales; 5) transmitir expectativas realistas y elevadas que funcionen como motivadores eficaces para los alumnos; y 6) otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal escolar responsabilidades, así como oportunidades para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. La aplicación de estos seis pasos ha permitido que los alumnos adquieran una concepción más positiva de sí mismos, generen mayor apego hacia la escuela, mayor compromiso con las reglas y disminución de comportamientos desadaptativos (Henderson & Milstein, 2004).

Por su parte, Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997) estudiaron los factores resilientes que daban cuenta cómo niños y adultos enfrentaron una situación adversa, encontrando que ningún factor en particular y por sí solo promueve la resiliencia. Por ejemplo, la inteligencia no mostró ser capaz por sí sola de actuar como mecanismo protector, a menos que lo hiciera conjuntamente con la presencia de otros factores como profesores o amigos que motiven a los niños a examinar maneras alternativas de enfrentar y sobrellevar las adversidades.

Las mismas autoras reportan los resultados de diversas investigaciones que señalan la importancia promover relaciones positivas en los contextos próximos a los alumnos, a continuación se mencionan algunos con mayor relevancia para este trabajo (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997):

- Se ha mostrado que el hecho de que la madre trabaje y los niños permanezcan frecuentemente bajo los cuidados de los hermanos mayores, genera en éstos últimos comportamientos resilientes de autonomía y responsabilidad.
- La estructura, reglas del hogar y participación en quehaceres domésticos capacitan a muchos niños para presentar comportamientos resilientes y reaccionar adecuadamente ante situaciones de pobreza.
- Los niños resilientes hacen de la escuela su hogar, fuera de su casa, por lo que un profesor puede llegar a ser un modelo de identificación para sus alumnos.
- Las experiencias positivas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar. Entre las características de las escuelas más exitosas se encuentran contar con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza.
- Quienes cuidan o educan a los niños pueden contribuir al bienestar de éstos disminuyendo la cantidad y frecuencia con que éstos niños están expuestos al estrés, así como mostrando aceptación al niño, transmitiendo sentimientos de preocupación y responsabilidad, recompensándolos por su cooperación, motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de gratificación y autoestima, forjando la convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adversidades que se tiene que enfrentar.
- Es importante crear o reforzar los factores de protección identificados por medio de los programas de intervención.

Favorecer estas formas de comportamientos resilientes en el alumno y los mediadores en sus contextos más cercanos permitirá obtener resultados positivos de mayor alcance en la ecología del sistema educativo; una evaluación ecológica es el primer paso para identificar los factores de protección y riesgo que sienten las bases para el desarrollo de los programas de intervención.

Proceso de evaluación

La evaluación desde el enfoque ecológico debe analizar en paralelo las manifestaciones conductuales de orden motor, fisiológico, cognitivo y emocional del menor en sus diferentes contextos, debido a que aportan versiones complementarias del mismo hecho y

permite la comprensión integral del problema. Forns (1993) puntualiza ciertas características de este tipo de evaluación que no se deben perder de vista:

- Tanto niños como adolescentes están sujetos a procesos normales de desarrollo que generan cambios continuos, por lo cual la evaluación debe: plantear diagnósticos abiertos que examinen los cambios del niño según sus características específicas de edad y evolución; valorar segmentos de conducta en dos momentos distintos de su desarrollo; analizar los procesos cognitivos (entendidos como el uso de habilidades y organización de estrategias) y estudiar el potencial de aprendizaje del infante; realizar exploraciones interindividuales (comparación del niño en relación a un grupo normativo) e intraindividuales (análisis de puntos fuertes y débiles del niño en relación a sus propias capacidades) diferenciales; e identificar las características dimensionales de la conducta, en vez de categorías discretas.
- El sujeto está inmerso en contextos educativos, familiares y sociales que influyen en su conducta y desarrollo. Es importante que además de analizar las características individuales del niño, también se analicen sus contextos de desarrollo en diferentes dimensiones (macro, exo, meso y micro sistemas) considerando aspectos físicos, afectivos-emocionales, reglas de funcionamiento, creencias, valores en casa y escuela, estudiando la variabilidad, situacional y temporal entre estos contextos.

Por su parte, Sattler (2003) plantea que la evaluación puede ser empleada con distintos propósitos:

- Exploratoria. Permite identificar a individuos que son candidatos idóneos para un programa determinado, o que padecen alguna discapacidad o trastorno que requiere rehabilitación, o que necesitan una evaluación más completa. No permite tomar decisiones permanentes empleando este tipo de evaluación.
- Diagnóstica. Valoración de tallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas (cognitivo, emocional, académico, lingüístico, social). Indica la clasificación que refleja el mejor nivel y tipo de funcionamiento del menor para sugerir intervenciones, canalizaciones o ubicaciones.

Ruiz (2008) menciona dos tipos de evaluación que pueden emplearse dependiendo del propósito y momento de aplicación:

- Para valorar el progreso (formativa). Se enfoca en la valoración diaria, semanal, mensual o anual del niño para estimar la eficacia de los procedimientos de intervención.
- Final. Pretende interpretar, valorar y juzgar los logros educativos y la consecución de los objetivos de una intervención, ayuda a determinar si se logró satisfacer las necesidades previstas, valorar los efectos positivos y negativos de una intervención y permite generar propuestas de mejora.

Así mismo, se proponen cuatro fuentes principales de información para una evaluación amplia y comprehensiva: procedimientos formales de evaluación (pruebas estandarizadas), entrevistas, observación y procedimientos informales de evaluación que consisten en la aplicación de pruebas no estandarizadas para complementar las pruebas formales (Sattler, 2003). La evaluación implica un “delicado compromiso” debido a que las decisiones diagnósticas tendrán consecuencias directas en el menor y sus contextos, por lo cual ésta debe ser múltiple e integrada, es decir, se debe valorar al niño en desarrollo, los contextos en que se desenvuelve y las acciones que el contexto o formas de tratamiento ejercen sobre él. Al llevar a cabo una evaluación con estas características, se obtienen varios ejes interpretativos (multiaxialdad) que aportan información y permiten llegar a una explicación con validez ecológica del problema subyacente.

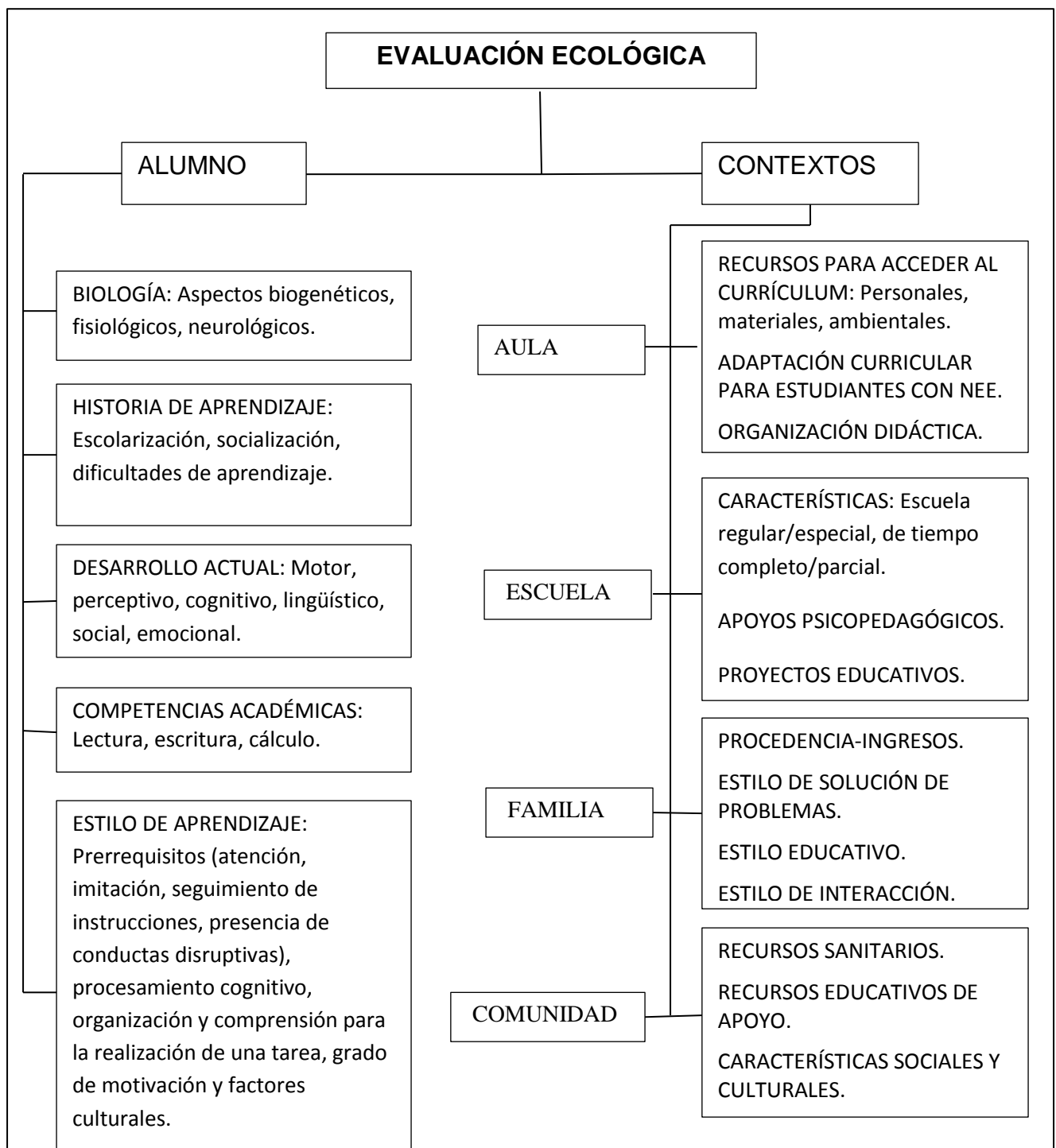
En el caso de los alumnos con PC se requiere de un proceso complejo de evaluación que incluya una variedad de métodos o instrumentos (escalas de evaluación, entrevistas, observaciones) y una variedad de fuentes o informantes (el estudiante, maestros, compañeros padres de familia). Este enfoque es esencial debido a la naturaleza transitoria de la conducta. Algunas de las estrategias más comunes y utilizadas en la evaluación de estudiantes que presentan PC son (Gargiulo, 2003):

- Entrevistas con padres, alumnos y profesores.
- Revisión de los expedientes de los alumnos.
- Escalas de evaluación de los padres, maestros y estudiantes.
- Observación en ambientes naturales.
- Evaluación de la conducta funcional.
- Evaluaciones estandarizadas de inteligencia, académicas y otras áreas.
- Estrategias de evaluación informal.

- Evaluaciones médicas.

La figura 3 ilustra la complejidad que implica realizar una evaluación ecológica, que es necesaria para identificar los aspectos que requieren atención durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en sus diferentes niveles (escuela, familia, aula, alumno) para identificar los elementos que requieren intervención.

La evaluación del comportamiento funcional examina las circunstancias que rodean la aparición y/o no ocurrencia de la conducta problemática, tratando de identificar las variables y acontecimientos que están constantemente presentes en esas situaciones. La identificación de los antecedentes y consecuencias está directamente relacionada con el desarrollo de un plan de intervención conductual. Los resultados que se obtengan deben manejarse de manera ética y dirigirse hacia la construcción de alternativas de solución o ayuda a los principales contextos implicados y hacia el desarrollo sano del niño, tomando en cuenta al momento de redactar el informe, hacia quien va dirigida la información y el uso que se le vaya a dar (Esquivel, Heredia & Lucio, 1999).



En la figura 3 se puede apreciar la diversidad, extensión y dificultad inherente a la evaluación psicopedagógica, donde interactúan numerosas variables de manera simultánea en un todo educativo. La forma en que todas estas variables se combinan, organizan y operan a través de procesos complejos convergen las respuestas emitidas por los estudiantes frente al proceso enseñanza-aprendizaje. Adaptado de "Necesidades Educativas Especiales: Manual de evaluación e intervención psicológica", (p. 27), por L. Arco & A. Fernández, 2004, España: MacGraw-Hill.

Intervención

A partir de una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de los alumnos en las áreas cognitiva, académica, social, emocional, así como en sus contextos, es posible tomar decisiones certeras respecto a las estrategias de intervención pertinentes para generar mejorías en las condiciones de los sistemas. Es necesario determinar el foco principal de la intervención, es decir, si la atención se dirige al estudiante, a su ambiente o hacia ambos, posteriormente se formulan los objetivos de la intervención que pueden estar dirigidos hacia el mantenimiento, desarrollo, mejoría o transformación del sistema. Para el diseño de un programa de atención es necesario tener en cuenta el grado de compromiso y colaboración que tienen los involucrados para su instrumentación, el cual puede ir de integrativo, coordinado y cooperativo a incordiando/no cooperativo (Adelman & Taylor, 1994).

La instrumentación de un programa de intervención requiere de constante planeación durante su fundamentación teórica, al establecer los lineamientos para ponerlo en marcha, en la administración de recursos y materiales, al llevarlo a la práctica diaria y durante el proceso de evaluación (inicial, formativa y final). Así mismo es importante establecer el nivel de prevención al que se dirige el programa: primario, dirigido a atender una posible problemática, antes de que ésta aparezca; nivel secundario, busca aminorar los efectos que produciría un problema hasta erradicarlo, y nivel terciario, se dirige a atender el problema entendiendo de antemano que éste no se eliminará. Finalmente es necesario respetar algunas consideraciones éticas respecto al costo que tendrán los beneficios obtenidos, como por ejemplo, invasión a su privacidad, a su independencia o costos económicos, además de solicitar su consentimiento informado para participar.

Respecto a la intervención de alumnos con PC, se han realizado trabajos en los que se propone favorecer su capacidad de autorregulación, por ejemplo, Cid (2011) reportó mejorías en sus relaciones interpersonales, autoconcepto, seguimiento de reglas y habilidades para solucionar problemas de manera positiva. Lane, Graham, Harris, Weisenbach, Brindel y Morphy (2008) aplicaron un modelo para el desarrollo de estrategias de autorregulación, e incluyó establecimiento de metas, auto-monitoreo, auto-refuerzo para ayudarles a manejar estrategias de lectoescritura, los resultados mostraron importantes mejoras en la integridad, longitud y calidad de las historias elaboradas por los

alumnos. En el trabajo concluyeron que este modelo proporcionó prevención efectiva para alumnos con PC internalizada y externalizada.

Autorregulación.

La autorregulación es un proceso dinámico en el que un individuo muestra la capacidad de utilizar la realimentación interna y externa para poder controlar la variedad y calidad de conductas exhibidas, también se entiende como una serie de procesos que los estudiantes orientan hacia el logro de metas (Salvador, 2005). En este proceso el niño interactúa con el adulto y su medio quien le enseña reglas, estrategias, control, pasando de una regulación externa a interna, es decir, cuando el niño se apropia de la regulación de su comportamiento, pensamiento y emociones.

Lamas (2008) refiere a la autorregulación como el proceso mediante el cual los alumnos ejercen el control sobre su propio pensamiento, el afecto y la conducta durante la adquisición de conocimientos y destrezas, implica la toma de conciencia de las dificultades que se le presentan, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminados a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas.

Es un concepto complejo para el cual se han empleado diferentes términos como control de impulsos, autocontrol, automonitoreo, autodirección, independencia, autodisciplina, sin embargo, Bronson (2000) señala que implica tanto el control del comportamiento, como de las respuestas emocionales y de los sistemas cognitivos (atención, dirección y monitoreo del pensamiento, solución de problemas y participar en actividades de aprendizaje independiente). Se han propuesto diferentes modelos explicativos del proceso de autorregulación, para el trabajo con alumnos con PC se retomó el de Schunk y Zimmerman (2007) que plantea cuatro etapas en el desarrollo de la autorregulación:

1. Observación: en esta fase el alumno observa el comportamiento o situación de enseñanza que realiza el modelo quien explica y demuestra su ejecución, se busca que los estudiantes se percaten de las estrategias cognitivas que emplean, en esta fase es posible que el facilitador exagere un elemento particular de la actividad para ayudar al estudiante a centrar su atención.

2. Emulación. Los alumnos imitan la conducta que realiza el modelo, en esta fase es importante la ayuda y guía gradual que ofrece el facilitador hasta que el niño logra el suficiente dominio para pasar al siguiente nivel.
3. Autocontrol. En esta fase el alumno muestra la capacidad para usar la habilidad o estrategia sin la presencia del modelo, aunque ya ha internalizado la habilidad solo la realiza en situaciones similares al momento de aprendizaje, por lo cual el facilitador debe ayudar al estudiante a explorar nuevas formas de utilizar la estrategia o conocimiento, ofrecer apoyo únicamente cuando el estudiante se enfrenta con una dificultad y retroalimentar su ejecución para promover creencias de autoeficacia.
4. Autorregulación. Es la fase final en la que el alumno muestra la capacidad para adaptar sus habilidades y estrategias a las condiciones personales y del contexto, puede realizar ajustes basados en las características de la situación y mantenerse motivado pensando en la meta y en su sentimiento de autoeficacia.

Así mismo, Zimmerman (2002) advierte que la autorregulación no es solo un rasgo personal que determinado estudiante puede poseer o del cual puede carecer, sino que involucra el uso selectivo de procesos específicos que deben ser personalmente adaptados a cada tarea de aprendizaje, los componentes de estas habilidades incluyen: a) el establecimiento de metas personales y específicas, b) el empleo de estrategias dirigidas a la consecución de los objetivos, c) monitorear el propio desempeño de manera selectiva en busca de signos de progreso, d) capacidad para reestructurar el propio contexto físico y social para hacerlo compatible con sus objetivos, e) administrar la utilización de su tiempo de manera eficiente, f) autoevaluar sus propios métodos, g) atribuir la causalidad de los resultados y h) la adopción de futuros métodos. De esta manera la capacidad de autorregulación de un estudiante varía en función de la presencia o ausencia de estas habilidades que componen su proceso.

La autorregulación se encuentra estrechamente relacionada con la motivación debido a que solo puede ocurrir cuando la habilidad para controlar el propio pensamiento o conducta es acompañada por el deseo de hacerlo. La influencia del ambiente es determinante para favorecer la motivación hacia la autorregulación, ya que en él se establecen metas y se enseña al niño acerca de su propia capacidad para llegar a ellas, una cantidad razonable de orden, regularidad y capacidad de respuesta en el entorno

permite al niño desarrollar un sentido de que el mundo es predecible, a medida que el menor logra interacciones exitosas en su ambiente físico y social, desarrolla sentimientos de competencia y control (Bronson, 2000).

En este sentido, un control emocional y conductual apropiado es extremadamente importante, el desarrollo emocional pasa desde la corregulación o regulación dirigida en los primeros años de vida, donde el adulto se encuentra a cargo de supervisar la conducta del niño y apoyarlo en su control, hasta ser más independiente y autorregulado, este proceso puede verse afectado tanto por la maduración como por las experiencias de su ambiente, por ejemplo, cuando se le proporcionan reglas sociales, modelos y consecuencias (recompensas y castigos) que direccionan las metas y comportamientos del menor (Bronson, 2000; Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

Brackett y Salovey (2006) señalan un modelo de inteligencia emocional que se compone por cuatro habilidades básicas: 1) percepción, consiste en identificar las propias emociones y las de los demás, así como identificarlas en historias, música, arte y otros estímulos; 2) facilitación, es la capacidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos o utilizarlas en otros procesos cognitivos; 3) comprensión, significa entender cómo las emociones se combinan, progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales; 4) regulación emocional, es la habilidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos para promover la comprensión y el crecimiento personal.

Paris y Ayres (2002) establecen que el alumno autorregulado participa activamente en su propio proceso de aprendizaje, es decir, está motivado, guía sus esfuerzos y estrategias para lograr fines específicos; se caracteriza por el pensamiento crítico y la reflexión donde:

1. El estudiante se fija metas (elige los objetivos a seguir) que surgen de su curiosidad y motivación intrínseca para mostrar su competencia y trabaja en una variedad de actividades para alcanzarlas.
2. El alumno realiza los cambios necesarios a las metas planteadas que se ajusten a la dificultad de la tarea que ha de ser desafiante, interesante, pero alcanzable.

3. Los estudiantes son conscientes de sus propias estrategias de aprendizaje y saben cómo usarlas efectivamente; saben planear, localizar recursos, buscar ayuda, evaluar su propio desempeño, revisar y corregir su propio trabajo.
4. Colaboran con sus pares en el proceso de enseñanza practicando la enseñanza recíproca, es decir proporcionan estrategias de ayuda a sus pares cuando las necesitan.
5. Se enfoca en la construcción de aprendizajes significativos que fomenten la creatividad, el debate, compartiendo y revisando el significado de una actividad.
6. El desarrollo y consecuencias de una actividad significativa funge como una recompensa personal para el estudiante, quien puede sentirse orgulloso de sus esfuerzos y el significado que construyen, debido a que la reflexión sobre sus logros aumentan sus sentimientos de propiedad y eficacia. Comprenden que sus estrategias y esfuerzos los dirigen al éxito y son menos propensos a culpar a otros por sus problemas o darle crédito a la suerte por sus logros.
7. Monitorean su propio desempeño, evalúan su progreso, establecen criterios y estándares razonables. Saben dónde su desempeño es aceptable, adquieren autocontrol de su conducta.

Lo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, consideran que el aprendizaje es un proceso proactivo, están motivados y usan las estrategias que les permitan lograr los resultados académicos deseados. Desde esta perspectiva se puede dirigir la intervención hacia el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional y del comportamiento de los alumnos, empleando la expresión literaria como vehículo para guiarlos durante este proceso.

Expresión literaria.

La expresión literaria se refiere a la demostración de ideas o sentimientos que surgen del interior de una persona hacia el exterior, mediante mensajes que transmite un emisor a un receptor con lo cual se convierte en comunicación. Puede tomar forma de poesía o prosa, donde el escritor intenta influir en el entorno y modificar o reafirmar las experiencias que tiene de su mundo, el modo de ver y vivir la realidad; la obra literaria remueve las experiencias vividas de los grandes problemas universales que instan y afectan a la humanidad. La expresión literaria en forma de prosa posee gran flexibilidad en ritmo, no se

somete a medidas métricas, es variada y ágil, mientras que la poesía requiere que el escrito tenga tres elementos principales: métrica (es la medida del verso según el número de sílabas), rima y ritmo. La literatura infantil abarca la narrativa, poesía, cuento, teatro, rimas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, fábulas, entre otras, que suscitan el interés del menor y el acto expresivo (Dámaso & Bousoño, 1997).

En edad escolar, la expresión literaria sirve como herramienta para favorecer en los alumnos la imaginación, el gusto por la lectura, la escritura y la expresión de ideas, sentimientos y emociones. Todo acto expresivo se basa en un movimiento de doble dirección: del mundo exterior hacia la persona (impresión) y de la persona hacia el mundo exterior (expresión). Dámaso y Bousoño (1997) señalan que cualquier proceso expresivo se articula sobre estos procesos:

1. Percibir. Significa estar a la escucha de uno mismo y del entorno, consiste en emplear todos los sentidos para poder captar los estímulos del exterior y dirigir la mirada hacia el mundo interior. Esto implica un estado de disponibilidad en los planos cognitivo, motriz y afectivo. Desde el punto de vista didáctico, la responsabilidad del mediador consiste en crear un clima de respeto, escucha consciente y mirada activa, una atmósfera dinámica y estimulante, ofreciendo un amplio abanico de experiencias que ayuden al alumno a tomar conciencia de sí mismo y de la realidad exterior.

2. Sentir. Es el pensamiento que tiene lugar a través de las sensaciones y la conciencia de nuestros nervios, músculos y piel. Son muchas las personas creativas que antes de encontrar las palabras o las formas adecuadas para expresarse experimentan la emergencia de las ideas en forma de sensaciones corporales, movimientos musculares y emociones que actúan a modo de trampolines que permiten acceder a una modalidad más formal del pensamiento (Root- Bernstein, 2002).

3. Hacer. El sujeto pone en acción sus imágenes interiores, las elabora a partir de un estímulo y comunica su mundo interior. Este hacer se debe orientar en dos direcciones: la exploración (periodo de ensayos múltiples y propuestas diversas) y la actualización (momento en el que la creación emerge). La actividad base de este periodo es la improvisación articulada sobre distintas situaciones.

4. Reflexionar. Se trata de disponer de un momento de pausa para volver sobre la actividad realizada y apropiarse de la experiencia vivida. Es el momento del análisis, de meditar y tomar conciencia sobre la experiencia vivida.

Visto de esta manera, las diferentes modalidades de la expresión literaria dirigidas de manera estructurada permiten llevar a la práctica educativa la autoobservación, emulación, autocontrol y autorregulación, lo cual planteó a los alumnos con PC, actividades que despertaron su interés y motivación. Autores como Sánchez Igual y Sánchez Muliterno (2010), han propuesto como estrategia educativa para enseñar a los alumnos a convivir en la escuela primaria, la utilización de los personajes de cuentos conocidos por los niños(as) para ejemplificar patrones de comportamiento aceptables e inaceptables, favorecer en ellos la creación de premisas de pensamiento para una regulación moral que progresivamente se interiorice y desarrollen control interno de su comportamiento. En este proceso, se busca que los alumnos logren definir cómo era y cómo actuaba cada personaje, también se dramatiza con la finalidad de comprobar comprensión de la actuación de cada personaje, posteriormente se plantean otros cuentos y anécdotas personales de los alumnos con el objetivo de que observen y valoren su propio comportamiento y el de otros compañeros.

Así mismo, en una escuela pública perteneciente a la región de Murcia, España, Sandoval, Carpena y López (2013) se dieron a la tarea de analizar si el cuento clásico es un recurso adecuado para favorecer valores en estudiantes de primaria y que sean críticos con los contravalores existentes, los autores encontraron que a través de la literatura se transmitieron valores de manera amena, además de que el cuento sirvió como recurso que permitió a los alumnos reflexionar y ser críticos sobre las consecuencias que derivan de sus acciones. En su estudio, los alumnos fueron capaces de generar situaciones de empatía con distintos personajes, manifestaron sus creencias, opiniones y formas de actuar, favorecieron conductas que les ayudaron a gestionar sus propias emociones y se contribuyó a la configuración de su identidad personal.

Método

Objetivo general

Valorar los efectos de un programa de expresión literaria para favorecer la capacidad de autorregulación en alumnos con PC.

Tipo de estudio y diseño

El diseño de la presente investigación fue mixto predominantemente cualitativo, es decir, durante el proceso de investigación la mayoría de los datos recolectados fueron cualitativos, pero también se integran algunos datos cuantitativos. El tipo de estudio fue descriptivo pretest-intervención-postest con un solo grupo, tuvo como propósito especificar características y rasgos de los participantes antes y después de la aplicación de un programa de intervención, el grado de control sobre las variables fue mínimo, no se contó con un grupo control y los participantes no fueron elegidos al azar (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

El trabajo se desarrolló en 3 fases: 1) Detección de los alumnos con PC (pretest), que a su vez se subdivide en dos etapas, la primera destinada a la evaluación exploratoria y la segunda a la evaluación diagnóstica; 2) Intervención, que constó del diseño e implementación de un programa de intervención para favorecer la capacidad de autorregulación en los alumnos con PC; 3) Valoración final, postest y validación social.

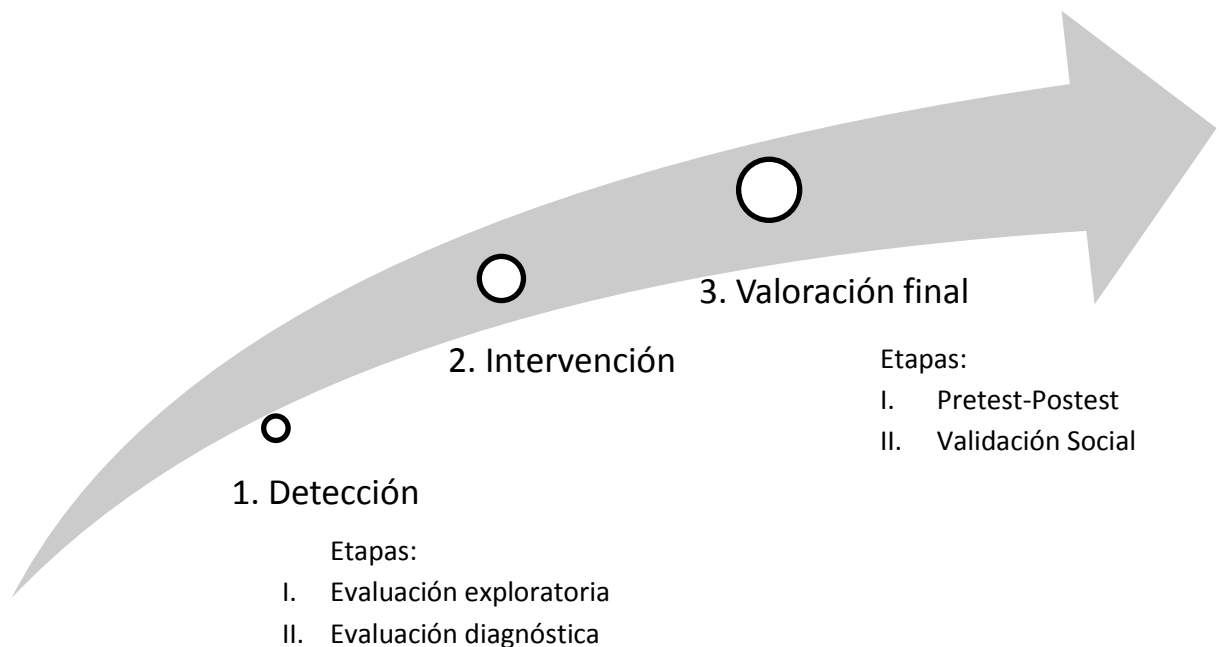


Figura 4: Fases del estudio

Contexto

Las prácticas realizadas para la elaboración del presente estudio se llevaron a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en la delegación Iztapalapa de la ciudad de México, cuyas características sociodemográficas se describen a continuación.

Al norte de Iztapalapa se encuentran la delegación de Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl, al este, el municipio de La Paz y Chalco Solidaridad (Estado de México), al sur las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco, al oeste, las delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez. Iztapalapa representa una zona geográfica importante, ya que es el punto clave de entrada y salida de la Ciudad de México, además de tener límites con el Estado de México, lo que genera una interrelación de servicios, equipamiento, transporte y actividad económica cotidiana con los municipios antes señalados (Arango & Lara, 2005). En el mapa de la figura 5 se puede observar la ubicación geográfica de la delegación Iztapalapa.



Figura 5. Ubicación de la delegación Iztapalapa.

En el mapa se observa la delegación Iztapalapa (área sombreada) dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Adaptado de Arango y Lara, (2005).

En el año 2010 la población de esta delegación fue de 1 815 786 habitantes lo que representó el 20.51% de la población total en el Distrito Federal (DF) y en la actualidad es la delegación más poblada del DF y del país (en comparación con los municipios), por lo cual existe una presión constante respecto a la demanda de infraestructura, equipamiento y servicios de salud, educación y fuentes de empleo, que exige la población (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010).

Rosales et al. (2005) explica que el crecimiento poblacional en Iztapalapa se debe a la concentración de familias originarias de otras delegaciones centrales y entidades federativas. Así mismo, señala que el Consejo Nacional de Población (CONAPO) prevé que la población continuará creciendo a un ritmo menor hasta el 2030, cuando se pronostica que la habrá alrededor de 1 925 163 habitantes, lo cual traerá consigo el agotamiento de recursos y el aumento de las demandas de infraestructura y servicios.

En 1993 comenzó a funcionar la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI, hoy conocida como Dirección General), como unidad piloto para descentralizar los servicios educativos en el DF, antes de federalizarlos a la autoridad política de la entidad. Posteriormente, se convirtió en un modelo para probar la efectividad de diversos procesos educativos que en su momento puedan ser retomados por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF, con la finalidad de implantarlos en otras unidades administrativas. La USEI se subregionalizó en cuatro regiones geográficas: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo (Gobierno del Distrito Federal, 2011). La escuela en la que se realizó el presente estudio se encuentra en la región Centro. En la figura 6 se observan las cuatro regiones USEI de la delegación iztapalapa.



Figura 6. Regiones de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI). Las cuatro regiones de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa están diseñadas como territorios para atender de manera integral todos los niveles que integran la educación básica (GDF, 2011).

Respecto al equipamiento de planteles educativos (incluyendo federales y particulares) en Iztapalapa, hasta 2010 se contaba con: 723 escuelas de nivel preescolar, 621 primarias, 211 secundarias, 17 escuelas de nivel profesional técnico, 48 bachilleratos, 2 de nivel superior, 53 escuelas de educación especial, una de educación física y 8 escuelas para adultos. Hasta el año 2010, el 20% de las escuelas públicas que operan en el DF se concentraban en esta delegación, así como 21.6% de la plantilla de maestros quienes laboran en estos planteles que atienden a casi la cuarta parte de los niños que estudian la primaria en el DF (INEGI, 2010).

A pesar de que ha aumentado la infraestructura necesaria para atender la demanda educativa básica, Arango y Lara (2005) apuntan que el mayor porcentaje de analfabetismo del DF se ubica en esta demarcación, pues representa el 24% del total, lo que significa que aproximadamente, uno de cada cuatro personas analfabetas vive en Iztapalapa. El escaso nivel educativo está relacionado con el bajo ingreso económico que caracteriza a los habitantes de esta zona.

Según datos del INEGI (2010) el 53.8% de la población en esta demarcación es económicamente activa, mientras que el resto de la población es dependiente. La distribución por ocupación es la siguiente, 20% de los hombres son artesanos y obreros, 16% son comerciantes y dependientes, 10% operadores de transporte, 7% trabajadores en servicios profesionales, 6% oficinistas, aproximadamente 5% son peones, el 35% restante se distribuye en otras ocupaciones. Por su parte, 20% de las mujeres son comerciantes y dependientes, 17% oficinistas, 9% trabajadoras en servicios personales, 8% trabajadoras domésticas y 7% artesanas y obreras.

Según el Consejo de Población del DF (como se citó en Gobierno Popular de Iztapalapa, 2009) la mayor concentración de personas con discapacidad se encuentran en la delegación Iztapalapa; en toda la delegación se registraron 30 773 habitantes con alguna discapacidad, lo cual representa 1.69% de la población. Así mismo se identificó la discapacidad motriz en primer lugar con un 47%, posteriormente la discapacidad visual, mental, auditiva y de lenguaje, con 22%, 18%, 15% y 1%, respectivamente, siendo las personas mayores de 65 años el grupo de edad que muestra mayor incidencia con estas características.

Se estima sólo el 6% de las personas con discapacidad cuentan con algún ingreso económico por su actividad, 19% son estudiantes, 73% se encuentran en sus hogares de tiempo completo. Únicamente el 17% de las personas con discapacidad son derechohabientes de los sistemas de salud y el acceso a recursos, como sillas de ruedas, bastones, muletas auxiliares auditivos, prótesis, etc., es muy limitado, debido a los altos costos que son inaccesibles para esta población, contribuyendo así a su aislamiento social y dependencia familiar (Gobierno Popular de Iztapalapa, 2009).

Escenario y usuarios

Se trata de una escuela pública de tiempo completo, lo cual significa que la estancia de los alumnos es de 8:00 a 16:00 horas, reciben alimentos dentro de la escuela y complementan los conocimientos básicos impartidos con actividades artísticas, tecnológicas y deportivas (SEP, 2011). Es importante resaltar que esta escuela no cuenta con Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Para el ciclo escolar 2011-2012 la escuela tuvo una matrícula total de 301 alumnos, de los cuales 37 eran de sexto año, 36 de quinto, 69 de cuarto, 63 de tercero, 34 de segundo y 62 de primero. Los alumnos de cuarto, tercero y primero están distribuidos en grupos A y B para cada grado, mientras que los de sexto, quinto y segundo cuentan con un grupo (A) para cada nivel. En la figura 7 se muestra la distribución de los espacios en la escuela.

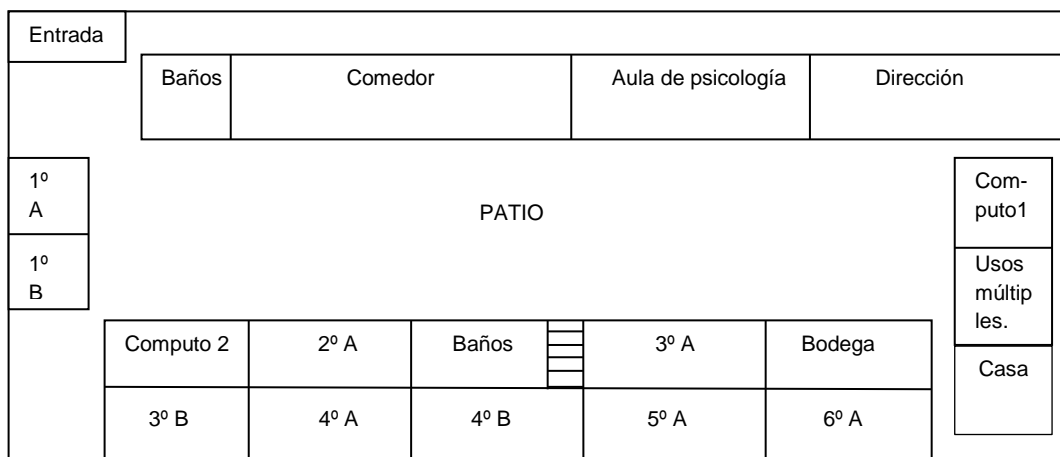


Figura 7. Croquis de la escuela.

Fase uno: Detección

Objetivo particular.

Analizar el perfil de factores de riesgo/protección en los niveles individual, familiar y escolar de los alumnos de primer y segundo grado que presentan PC en una escuela primaria.

Etapas I: Evaluación exploratoria.

Objetivo específico.

Identificar a los alumnos con posibles PC que cursan el primer ciclo en una escuela primaria de la delegación Iztapalapa.

Participantes.

96 alumnos, 51 niñas y 45 niños de primer ciclo de educación primaria, 62 de primer grado que en el momento de la evaluación exploratoria tenían una edad promedio de 6 años y 34 de segundo, con una edad promedio de 7 años.

Tres maestras de grupo y el director de la escuela.

Herramientas de evaluación.

- Escala de Inteligencia Revisada para el nivel escolar (WISC-R) de David Wechsler (1981), que es un instrumento psicométrico de inteligencia para evaluar el potencial de que muestra un individuo al realizar tareas y preguntas estandarizadas por edad, arrojando en sus resultados un nivel de Coeficiencia Intelectual (CI) que representa una clasificación relativa de inteligencia con base en el rendimiento del niño durante la aplicación.

El WISC-R está organizado en doce subescalas, seis pertenecientes a la escala verbal: Información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos. Y seis más de ejecución: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos. Tanto retención de dígitos como laberintos son escalas complementarias, porque no se utilizan para establecer el CI de los alumnos; sirven como sustituto cuando por alguna razón no se aplicó alguna subescala básica o fue invalidada.

La información obtenida con esta prueba enriquece el conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos en diversas áreas, además de que puede

brindar datos extra sobre el contexto, estilo de vida y características familiares de los mismos.

- Bitácora. Es un valioso instrumento empleado para registrar diariamente las vivencias y experiencias suscitadas en la práctica (Vasilachis de Gialdino, 2007). En ella se describieron de manera detallada las observaciones que surgieron durante la evaluación formal con cada alumno, los motivos de referencia y comentarios realizados por las maestras, los sucesos relevantes que obstaculizaron, impidieron o facilitaron el proceso de evaluación, así como las propias ideas y reflexiones que se gestaron durante este proceso.
- Hojas de supervisión. En ellas se registró, sesión por sesión, el objetivo, las actividades realizadas, las tareas programadas para la siguiente práctica, los comentarios y sugerencias relevantes que surgieron en el proceso de evaluación para llevar control y organización de las actividades realizadas.

Procedimiento.

Los pasos que se dieron para realizar la evaluación exploratoria en orden cronológico fueron los siguientes:

1. Presentación de las seis psicólogas en educación especial con padres de familia, maestras y director, solicitando su consentimiento informado. Se explicaron las actividades a realizar a lo largo del proceso formativo de la maestría en psicología: evaluación exploratoria y diagnóstica durante el ciclo escolar 2011-2012, implementación de un programa de intervención en específico en el ciclo escolar 2012-2013.
2. Presentación con los alumnos de 1º A, 1º B y 2º, mediante una canción para generar rapport, se les explicó el interés de las psicólogas por conocerlos mejor, brindarles ayuda en actividades escolares que se les dificulten y su participación en diferentes trabajos (refiriéndose a las actividades de evaluación). Una vez hecho esto, se comenzó con la aplicación del WISC-R a cada niño.
3. Cada día se organizaban los materiales y lugar de aplicación para la evaluación, se priorizó la atención a los alumnos referidos por la maestra de grupo, posteriormente se evaluó a los niños por número de lista. Se registraron los aspectos más relevantes respecto al desempeño en el aula, a los estilos de interacción con pares,

maestros o familiares, en las bitácoras, hojas de supervisión y protocolo del WISC-R. Se dispuso de 4 aulas diferentes para realizar las evaluaciones (aula de usos múltiples, salas de computo 1 y 2 y aula de psicología).

4. La aplicación del WISC-R se realizó de manera estandarizada y con prueba límite, lo cual significa que en primera instancia se dieron las instrucciones de manera estandarizada (apegado a los criterios del manual) y después se proporcionaron apoyos al niño(a), como sugerencias adicionales, brindar más tiempo, proporcionar lápiz y papel para ejemplificar alguna instrucción o para que el alumno diera una respuesta. Esta manera de proceder permite determinar si el niño puede resolver los problemas con ayuda complementaria y brinda información útil respecto a la capacidad del alumno para aprender y la cantidad de asistencia que requiere para elevar su nivel de desempeño (Sattler, 2003).

Los datos relevantes se registraron, de manera breve, en el protocolo y ampliamente en la bitácora. Además se tuvo cuidado de que la aplicación no se empalmara con actividades especiales para los niños como el recreo, educación física, inglés, computación y bailables o festividades. Otro aspecto a cuidar fue que las evaluaciones que necesitaron dos días de aplicación, no transcurriera más de una semana entre sesión y sesión.

5. Al concluir la aplicación, se agradecía a cada participante por colaborar, escuchamos su comentarios respecto a las actividades que realizó y lo llevamos a su salón, para continuar trabajando con otro alumno.
6. Al finalizar la evaluación y una vez recabados los resultados de las pruebas, se procedió a realizar una base de datos en el programa SPSS para realizar el análisis estadístico pertinente y reportar los resultados.
7. Se realizó una junta con maestras de grupo y director para presentar los resultados de la evaluación exploratoria y realizar la validación ecológica de los mismos.

Resultados.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la escala Wechsler (1974) mostraron que de los 96 alumnos atendidos, el 60.4% obtuvo inteligencia normal en comparación con los niños de su edad, el 31% presentó inteligencia por arriba de lo normal o superior, el 7.2% inteligencia por debajo de lo normal y solo un alumno se identificó con un puntaje de CI total de 68 que indica deficiencia mental según Wechsler.

Las maestras refirieron 51 estudiantes debido a: problemas de lenguaje, dificultad o lentitud para aprender, inmadurez, dificultad para consolidar la lectoescritura, lentitud para trabajar, no controlar esfínter y un caso con sospecha de autismo. En relación a la manifestación de posibles PC las docentes refirieron a 28 niños (que representan el 29% de la población evaluada) debido a que observaron características como: distracción, no respetar reglas ni límites, no trabajar, agresividad hacia sus compañeros, inquietud en cuestiones de sexualidad, inestabilidad emocional, inseguridad y timidez.

Se realizó una junta para validar los resultados de la evaluación exploratoria con maestras de grupo y director en la que se identificaron 47 alumnos (que representan el 48.9% del total de la población evaluada) con posibles necesidades de educación especial. Se llegó al acuerdo de continuar con una evaluación diagnóstica a 15 alumnos debido a posibles PC (quienes representan el 15.6% de la población total evaluada) se decidió que no era necesario continuar con la valoración de ocho estudiantes referidos por la misma causa debido a que dos de ellos eran atendidos de manera particular, dos se identificaron con aptitud sobresaliente, uno con problemas de lenguaje y en tres casos las docentes reportaron que los alumnos mostraron adaptación e integración en el aula. Así mismo, se detectaron 32 estudiantes que requirieron continuar con la evaluación diagnóstica ya que mostraron posibles necesidades de educación especial en alguna de las siguientes categorías: aptitud sobresaliente, problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento intelectual y discapacidad intelectual. En la figura 8 se muestran los porcentajes de alumnos identificados en la primera etapa de evaluación exploratoria.

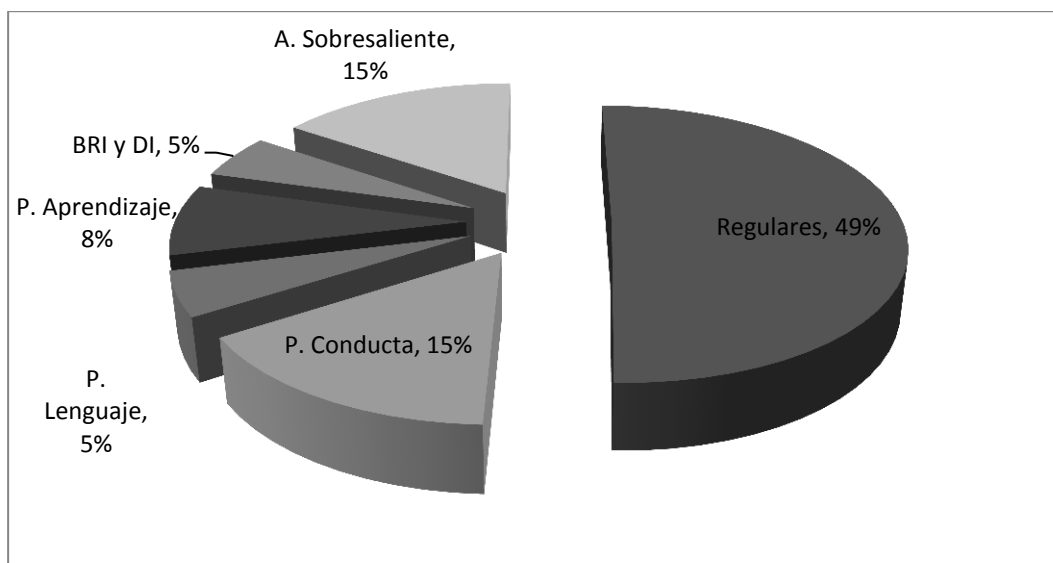


Figura 8. Distribución de alumnos por categorías de educación especial. Muestra los porcentajes de alumnos regulares y aquellos identificados con posibles necesidades de educación especial organizados en 5 categorías de la población total evaluada en la primera etapa.

Etapa II: Evaluación diagnóstica.

Objetivo específico.

- Obtener el perfil grupal de los factores de riesgo y protección que caracterizan a los alumnos con PC en los niveles individual, escolar y familiar.

Participantes.

- 15 alumnos referidos por sus maestras debido a problemas de. Seis son niñas, nueve niños, 10 alumnos cursan primer grado y cinco segundo año de primaria. La media de edad fue de 6.3 años.
- 13 mamás con una media de edad de 35 años (DE=7.2) y cuatro padres con una media de edad de 35.75 (DE=6.02).
- Tres maestras con Licenciatura en Educación Primaria, dos de primer grado con edades de 45 y 59 años de edad, sus años de servicio hasta 2012 fueron de 26 y 23 años. Una maestra de segundo grado con 39 años de edad y 16 de servicio.

Herramientas de evaluación.

Las herramientas formales empleadas fueron:

- Técnica del dibujo proyectivo Casa-Árbol-Persona (HTP, Buck y Warren, 1994). Proporciona información sobre la manera en que un individuo experimenta su yo en relación con los demás y con su ambiente familiar. Facilita la proyección de elementos de la personalidad y áreas de conflicto en sus entornos, permitiendo identificarlas para su valoración e intervención.
- Test de la familia (Corman, 1967). Mediante el dibujo de una familia el niño revela sus sentimientos, deseos, temores, atracciones, repulsiones, así como la estructura y dinámica de su familia. Proporciona una ideas de su personalidad y conflictos internos.
- Test de apercepción infantil (CAT-A, Bellak y Bellak, 1988). Constituye un método proyectivo para describir la personalidad del infante, sus relaciones interpersonales y cómo interpreta su ambiente, empleando 10 láminas que contienen cada una un dibujo determinado con los cuales debe relatar historias, reflejando en cada una, su manera de percibir y manejar diversas situaciones de la vida cotidiana. El CAT permite evaluar la manera en que el niño estructura su mundo interno (base de su futura personalidad) y el papel que juegan las principales figuras de identificación en su desarrollo.

Las herramientas informales que se utilizaron fueron:

- Guía de entrevista para padres de familia (Acle y Roque, 2012). Es una entrevista semiestructurada que proporciona datos socioeconómicos y demográficos de los integrantes de la familia, datos de antecedentes pre, peri y posnatales, problemas durante el desarrollo del menor, características de los contextos niño-madre-familia, niño-madre-escuela y madre-familia-hijo-escuela.
- Evaluación de lectura y escritura (Martínez, 2008). Es una prueba de criterio para niños de primer y segundo grado escolar que evalúa seis indicadores de lectoescritura básica: lectura oral y en silencio, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita espontánea, dictado y copia de textos.
- Test de la escena escolar (Martínez, 1999). Revela cómo se percibe el niño en el salón de clases, cómo percibe a las relaciones con sus compañeros y maestra, las

reacciones de éstos frente a los problemas, así como las situaciones antecedentes y consecuentes de conductas inapropiadas en el salón de clases.

- Entrevista a niños (Domínguez, 2008). Es de tipo semiestructurada y proporciona información sobre los principales contextos del alumno (escuela y familia) y sobre sí mismo, indaga sobre relaciones interpersonales, conocimiento de reglas, límites, consecuencias de su comportamiento, gustos, preferencias, deseos, así como de situaciones desagradables y que le generan estrés. Los temas abordados son: escuela, familia, gustos, sentimientos, salud y deseos.
- Sociograma (Domínguez, 2008). Es una técnica de análisis de datos que reporta la forma en que se establecen vínculos e interacciones sociales dentro de un grupo, así como los beneficios y las repercusiones que esta interacción tiene en cada uno de los niños.
- Observación conductual en el aula. Se empleó para identificar las conductas blanco (problemáticas) más frecuentes realizadas por el alumno, los antecedentes y consecuencias de dichas conductas y las interacciones con sus pares y maestra, en periodos de 30 minutos por alumno.
- Lista de verificación de conducta y actitud (Sa). Proporciona indicadores sobre la actitud, hábitos de trabajo, conductas, reacciones frente a las consecuencias, lenguaje y habilidades motoras del alumno durante el proceso de evaluación.
- Bitácora. En ella se registraron diariamente las observaciones que surgieron durante la evaluación de cada alumno, los motivos de referencia y comentarios realizados por las maestras, los sucesos relevantes que obstaculizaron, impidieron o facilitaron el proceso de evaluación, así como las ideas y reflexiones generadas durante este proceso.
- Hojas de supervisión. En ellas se registró, sesión por sesión, el objetivo, las actividades realizadas, las tareas programadas para la siguiente práctica, los comentarios y sugerencias relevantes que surgieron en el proceso de evaluación para llevar control y organización de las actividades realizadas.

Procedimiento.

1. Se asignaron dos días a la semana para realizar la aplicación de las pruebas antes mencionadas, cada día se trabajaron de una a dos pruebas según la disposición del alumno, sin embargo, algunos niños requirieron más de un día para concluir una

prueba, por lo cual se cuidó que no transcurriera más de una semana entre cada evaluación de una misma prueba. Así mismo se prestó atención de que no se vieran afectadas las actividades escolares de los alumnos. Las herramientas de evaluación se aplicaron de manera individual, solamente el sociograma fue contestado de manera grupal. Se realizaron observaciones de la conducta de cada alumno dentro de su aula por tiempos aproximados de 40 minutos.

2. Un día a la semana se destinó a realizar entrevistas con padres de familia.
3. Se registraron en la bitácora aspectos relevantes sobre el comportamiento, estados de ánimo, actitudes y desempeño de los alumnos durante las evaluaciones y sobre las observaciones que realizaron las maestras de grupo.
4. Al finalizar la aplicación de pruebas y entrevistas se analizaron los resultados de la evaluación diagnóstica. Se obtuvo un perfil grupal de las características y necesidades encontradas en los alumnos con PC, además se identificaron los factores de riesgo y protección en las áreas individual, escolar, familiar y social.
5. Se realizó una junta con maestras de grupo y director para presentar los resultados de la evaluación diagnóstica. Se tomaron en cuenta los comentarios de las maestras respecto a cada caso que fue referido para validar los resultados obtenidos y tomar decisiones conjuntas. Al final se decidió que los 15 alumnos participarían en el programa de intervención.

Resultados.

Los resultados de la evaluación diagnóstica permitieron identificar dos grupos de alumnos con PC que comparten determinadas características: cinco estudiantes mostraron comportamientos internalizados y 10 comportamientos externalizados, en la tabla 5 se resumen sus características.

Tabla 5

Alumnos identificados con problemas de conducta internalizada y externalizada

PC	Grado escolar		Total de alumnos
	1º	2º	
Internalizada	2 niñas	2 niñas, 1 niño	5
Externalizada	6 niños, 2 niñas	2 niños	10
Total de alumnos	10	5	15
Promedio de edad	6.2 años	7.1 años	6.6 años

Los resultados permitieron determinar un perfil grupal de factores de riesgo y protección en los niveles: 1) individual que describe sus características cognitivas, habilidades académicas y emocionales; 2) escolar que señala los estilos de interacción entre alumnos y docentes, 3) familiar, que especifica la estructura y dinámica de este ambiente. Se presentan primero los resultados de los alumnos con PC internalizada y posteriormente de los estudiantes con PC externalizada, se hace referencia a los participantes con las iniciales de sus nombres para asegurar su confidencialidad.

Alumnos con problemas de conducta internalizada

Nivel individual.

Se identificaron cuatro niñas, dos de primer año, dos de segundo y un niño de segundo año con PC internalizada, los resultados mostraron que para este grupo la media de CI total fue de 97.2 que significa inteligencia normal en comparación de los niños de su edad, solamente una alumna de este grupo (ICA) presentó inteligencia por debajo de lo normal, sin embargo, se observó en ella adecuado potencial de aprendizaje, viéndose beneficiadas de apoyos visuales y retroalimentación. Cuatro alumnos mostraron capacidad de atención y concentración en las actividades de evaluación, solo una manifestó constante distracción y dificultad para concentrarse. Se observó en los cinco alumnos habilidad organizativa perceptual normal para su edad, en tres casos se obtuvieron discrepancias considerables de 11, 16 y 19 puntos entre la escala verbal y de ejecución lo cual puede indicar dificultad para expresar su inteligencia ante estímulos verbales y facilidad para manipular estímulos visuales concretos, también se relaciona con los rasgos de timidez e inhibición que caracteriza los PC internalizada. Solamente una alumna mostró mayor habilidad en la escala verbal que en la de ejecución. En la tabla 6 se resumen estos resultados.

En cuanto al desempeño de los alumnos en tareas ejecutivas, la alumna MHM mostró dificultad con la organización visual y el procesamiento secuencial, al tratar de ordenar coherentemente los dibujos de historias, mientras que en el alumno ESPH se observaron fortalezas en estos mismos procesos, pero debilidades en su capacidad para la aritmética mental, en la velocidad de procesamiento de la información, así como en su memoria de corto y largo plazo lo cual se vio reflejado en la dificultad que el alumno presentó en lectoescritura.

Tabla 6

Resultados del WISC-R para los alumnos con problemas de conducta internalizada

Alumno(a)	Grupo	CI V	CI E	Discrepancias entre CI V y CI E	CI Total	Clasificación de inteligencia
ICA	1º A	82	93	11	87	Debajo de la norma
AERR	1º B	96	115	19	105	Normal
MSG	2º A	95	98	3	96	Normal
MHM	2º A	86	102	16	92	Normal
ESPH	2º A	111	101	10	106	Normal

Nota: Se presentan las calificaciones de 5 alumnos identificados con problemas de conducta internalizada en la escala Weschler, describiendo el CI Verbal (CI V), CI Ejecución (CI E), el puntaje de discrepancias entre ambos puntajes, el CI Total y la clasificación de inteligencia.

Cuatro estudiantes de este grupo mostraron adecuada comprensión verbal, conocimiento de palabras, desarrollo de lenguaje, riqueza de ideas y formación de conceptos, sin embargo dos alumnas revelaron razonamiento concreto y dificultad para percibir y expresar verbalmente relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos. Estos resultados se pueden apreciar en la tabla 7.

Tabla 7

Análisis de los procesos psicológicos en alumnos con problemas de conducta internalizada

Procesos psicológicos implicados en la prueba WISC-R	Alumnos				
	ICA	AERR	MSG	ESPH	MHM
Atención	■				
Concentración	■				
Memoria de corto plazo				■	
Memoria de largo plazo				■	
Comprensión verbal					■
Razonamiento abstracto y concreto	■			■	
Juicio social					
Cálculo mental				■	
Organización perceptual					■
Coordinación visomotora					■
Velocidad de procesamiento				■	
Procesamiento secuencial				■	■
Análisis y síntesis					■

Nota: Se presenta la caracterización de los procesos psicológicos de los alumnos con problemas de conducta internalizada, en color negro se observan las áreas débiles, el color blanco significa desarrollo normal para su edad y el color gris abarca las fortalezas reveladas por los estudiantes.

En cuanto a las habilidades académicas de estos alumnos, se observó en la prueba de lectoescritura (Martínez, 2008) que las dos alumnas de primer año (ICA y AERR) se encuentran en proceso de adquirir la lectoescritura, su lectura fue silabeada y lentificada, lograron comprender oraciones sencillas al leer, respetaron la direccionalidad de la escritura, escribieron de manera espontánea un texto breve, realizaron dictado y copia de

oraciones sin respetar espacios entre palabras y con faltas de ortografía normales para su grado escolar. Las dos alumnas de segundo año (MSG y MHM) han adquirido la lectoescritura, su lectura fue fluida y comprendieron las ideas principales de textos cortos, lograron realizar escritura espontánea, dictado y copia, aunque con faltas de ortografía y signos de puntuación, normales para su grado escolar. Respecto al lenguaje expresivo de las cuatro alumnas, su pronunciación fue adecuada al hablar, logrando expresar ideas, describir objetos y narrar historias en una secuencia cronológica.

Por su parte, se observó que ESPH no había adquirido la lectoescritura, su lectura fue deletreada y su nivel de escritura fue presilábica para textos espontáneos y dictado, lo cual lo colocó por debajo de los niños de su grado escolar en este aspecto, además mostró dificultada para la articulación de la consonante /r/ sustituyéndola al hablar, sin embargo sus respuestas fueron comprensibles. En cuanto al lenguaje receptivo de los cinco alumnos se observó que todos comprendieron instrucciones y textos breves leídos por alguien más. En la figura 9 se pueden observar los resultados de los alumnos con PC internalizada en la prueba de lectoescritura.

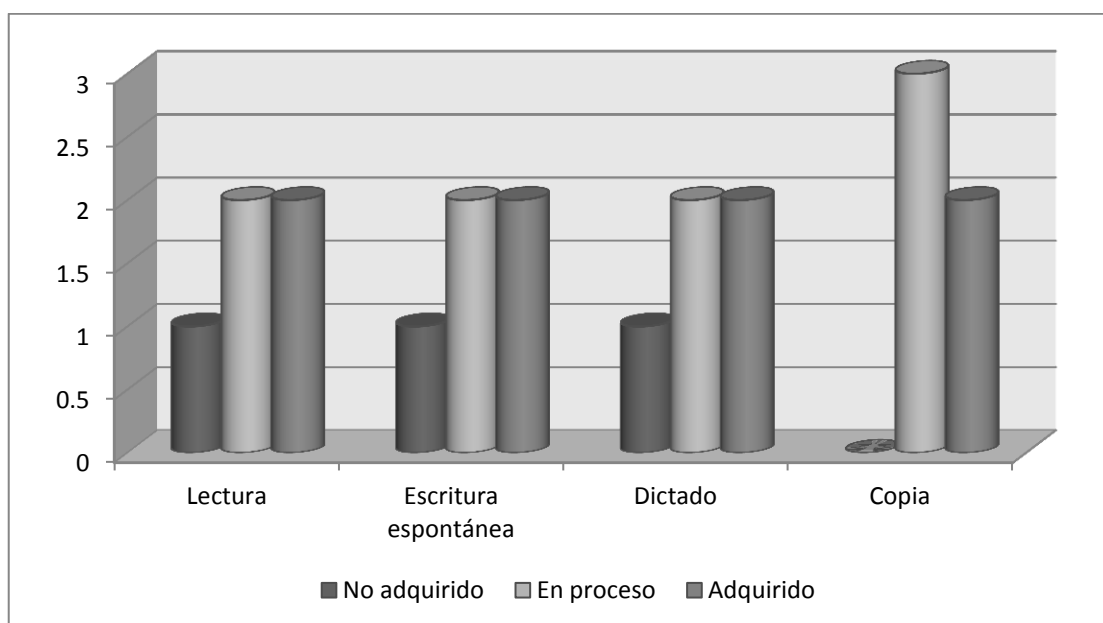


Figura 9. Resultados de la prueba de lectoescritura. Muestra el número de alumnos con problemas de conducta internalizada que no ha adquirido la lectoescritura, los que se encuentran en proceso y los que la han adquirido.

En el plano afectivo, los resultados de las pruebas proyectivas, observaciones del comportamiento en ambientes naturales (aula o recreo) y las entrevistas con el alumno, mostraron los siguientes indicadores en los alumnos con PC internalizada:

- **Inseguridad.** Frente a la situación de evaluación, los alumnos respondieron titubeantes, con temor y duda, no expresaron sus ideas de manera espontánea solamente ante una solicitud, esperaban aprobación en todo momento, manifestaron preocupación y tristeza cuando no sabían alguna respuesta o ellos mismos consideraban que era incorrecta, en el aula se observó que no participaban frente al grupo, hablaban poco, entono bajo y con timidez.
- **Baja autoestima.** Los alumnos mencionaron pensamientos negativos hacia sus propias capacidades como “no puedo”, “¿me quedó mal verdad?”, “no sé cómo hacerlo” “me porto mal”, consideraron que eran poco importantes en su grupo escolar y para sus padres, que no tienen amigos, que no les gusta expresar sus opiniones y sentimientos porque temen estar mal.
- **Dependencia.** Durante la evaluación solicitaron ayuda para formular sus respuestas, necesitaron que se les diera constante motivación con comentarios como “yo sé que tú puedes”, “eres muy listo(a)”, “lo haces muy bien”, “felicidades te estas esforzando mucho”, para que participaran en las actividades de prueba, las maestras y madres reportaron que solicitan constante ayuda y atención para realizar tareas pues de lo contrario no trabajaban.
- **Dificultad para expresar y regular sus emociones.** Se observó que difícilmente reconocen y hablaban sobre sus sentimientos, los padres reportaron que de manera frecuente lloran, se enfadan y hacen rabietas pero no hablan sobre lo que sienten, comentaron que manifiestan estados emocionales cambiantes y se les ha dificultado manejar a su carácter, las maestras de grupo comentaron que los alumnos no expresan ideas ni sentimientos y en algunos casos han mostrado llantos frecuentes dentro del aula.
- **Pasividad.** Los alumnos mostraron una postura de cabeza y hombros caídos, miraban a otros lados o hacia abajo al hablar pero no a los ojos, su tono de voz era muy bajo, no iniciaban, ni mantenían una conversación solamente establecieron comunicación cuando alguien más se acercó a ellos e insistió, las maestras de grupo reportaron que frente a una problemática no se defienden o reclaman tímidamente y no ponen límites a sus compañeros.

- **Ajustamiento a las normas.** Se observó que los alumnos siguieron indicaciones de las actividades de evaluación, se dirigieron con respeto hacia la evaluadora, en el aula se observó que respetaron las reglas de convivencia.

Nivel escolar.

Los cinco alumnos con PC internalizada fueron referidos por sus maestras, debido a que observaron los siguientes comportamientos: cubrirse la cara cuando se le habla, llorar con frecuencia en el salón de clases, estar muy callado(a), retraído(a), mostrar inseguridad, caprichos y distracción, en el caso de MSG se reportó que la alumna atravesó por problemas de salud, a partir de los cuales se observaron dichos comportamientos. Las docentes también mencionaron que los alumnos “trabajan en clase, aunque no de manera excelente”, siguen indicaciones, respetan reglas dentro del aula y que ellas establecen buenas relaciones con estos niños. Durante la observación de los alumnos en su salón de clases se encontró que dos de ellos (AERR y ESPH) mostraron capacidad para concentrarse en su tarea y concluirla, pero se les dificultó iniciar y mantener una conversación con sus pares o personas adultas, además de que suelen estar solos y callados la mayor parte del tiempo. Tres alumnas (ICA, MHM y MSG) suelen distraerse con facilidad en el aula y no logran concluir sus trabajos por sí mismas.

Los resultados del sociograma (tabla 8) mostraron que cuatro de las alumnas fueron elegidas por al menos un niño(a) de su aula para jugar, solo ICA y MHM contaban con compañeros de estudio y en el caso de ESPH se observó indiferencia por parte de sus pares, pues no fue escogido para compartir actividades lúdicas ni de estudio. El rechazo hacia estos alumnos fue mínimo, solamente un alumno(a) señaló que no jugaría con las participantes, ICA y MSG no serían elegidas para estudiar por al menos dos niños(as). ESPH fue nominado en una ocasión como un alumno que se mete en problemas, mientras que MSG fue percibida de la misma manera por tres compañeros (as), en general, estos cinco participantes fueron identificados por sus pares como estudiantes que no se meten en problemas.

Tabla 8

Resultados individuales del sociograma en alumnos con problemas de conducta internalizada

Alumno(a)	A quién escogerías para...				Quién se mete en problemas	Quién no se mete en problemas
	Jugar	No jugar	Estudiar	No estudiar		
ICA	3	1	3	3	0	1
AERR	1	1	0	0	0	3
MHM	2	1	1	0	0	1
ESPH	0	0	0	0	1	2
MSG	1	1	0	2	3	3

Nota: Se presenta el número de alumnos de un grupo que denominó a cada estudiante con problemas de conducta internalizada en las categorías señaladas, cada grupo tenía en promedio 32 alumnos.

Nivel familiar.

A través de las entrevistas a padres y alumnos se halló que en tres casos los padres viven juntos, en una de las familias los padres se encontraron en proceso de separación y en la otra el padre siempre estuvo ausente desde el nacimiento de la menor. Dos de los alumnos percibieron a su familia como integrada, es decir, además de vivir bajo el mismo techo, identificaron claramente los roles correspondientes al padre, madre e hijos y manifestaron en las pruebas proyectivas vínculos afectivos positivos. Los siguientes tres alumnos percibieron la ausencia física y emocional de alguno de sus progenitores y reportaron escuchar o presenciar peleas entre éstos (tabla 9).

Los cinco alumnos identificaron en alguno de sus padres una figura de autoridad que pone reglas en casa, que premia o castiga, a quien deben pedir permisos y rendir explicaciones de su comportamiento, una alumna percibió esta autoridad como benévola pues dijo que sus padres son buenos, le hablan para que entienda y le dan más premios que castigos, cuatro alumnos(as) percibían la autoridad como peligrosa, comentaron que cuando no obedecen o se portan mal, les pegan, regañan, gritan y les castigan con mayor frecuencia. Los padres de familia señalaron que sus principales estrategias disciplinarias son hablar con sus hijos y si no entienden ignorarlos o “darle sus nalgadas”, no comprarles lo que quieren, no dejarlos jugar, ni ver televisión, dos de las madres y un padre de familia afirmaron que sus estrategias disciplinarias les han funcionado para educar a sus hijos y dos madres de familia mencionaron que no les han sido efectivas sus estrategias con sus hijas y han llegado a desesperarse por momentos.

Tabla 9

Características del contexto familiar en alumnos con problemas de conducta internalizada

Alumno	Percepción de su familia		Figura de autoridad		Estrategias disciplina		Percepción de padres frente al PC	Respecto a la educación del hijo los padres:		Características de la familia						
	Integrada	Desintegrada	¿Quién la representa?	Lo percibe como benévolo	Lo percibe como peligroso	Eficaces		Ineficaces	Existen acuerdos	Están en desacuerdo	Padres juntos	Padres separados	Problemas económicos	Solvencia económica	Apoyos externos	Sin apoyos externos
ICA	X		mamá		X	X	X		X	X		X				X
AERR	X		mamá	X		X		X	X	X			X	X		
MSG		X	mamá		X		X			X	X		X		X	
ESPH		X	papá		X	X	X			X		X	X	X	X	
MHM		X	mamá		X		X		X	Padre ausente			X		X	

Nota: las características de contexto familiar se obtuvieron mediante las pruebas proyectivas y las entrevistas de padres y alumnos.

En tres de los casos los padres aceptaron que sus hijos tienen un problema que requiere intervención, por ejemplo, mencionaron estar preocupados debido a que observaron a sus hijos(as) como introvertidos, tímidos(as), irritables, caprichosos(as), llorones, mientras que dos madres de familia consideraron que sus hijas no tenían problemas importantes, aunque también presentaron algunas de las características anteriores. Así mismo, se encontró que en tres casos los padres no lograron ponerse de acuerdo sobre como disciplinar a sus hijos(as), sobre los tiempos que deben dedicar a sus cuidados y sobre la cobertura económica de sus necesidades, en uno de los casos la madre mencionó encontrarse sola para atender estos aspectos y que no cuenta con redes de apoyo en la familia extensa. Tres familias señalaron contar con solvencia económica y en dos casos se reportaron dificultades económicas, tanto madres como padres reportaron trabajar jornadas de 8 horas o más, por lo que el tiempo para atender a sus hijos fue poco y buscaron apoyo en la familia extensa o amigos.

Alumnos con problemas de conducta externalizada

Nivel individual.

Los alumnos con PC externalizada mostraron una media de CI total de 102.3 lo que indica que la mayoría mostró inteligencia normal en comparación con los niños de su edad. De éstos, se identificó un alumno con CI por arriba de lo normal, otro con CI superior y una

alumna con inteligencia por debajo de lo normal pero se observó en ella adecuado potencial de aprendizaje, viéndose beneficiada de apoyos visuales y retroalimentación, estos resultados se describen en la siguiente tabla.

Tabla 10

Resultados del WISC-R para los alumnos con problemas de conducta externalizada

Alumno(a)	Grupo	CI V	CI E	Discrepancias entre CI V y CI E	CI Total	Clasificación de inteligencia
AEAG	1º A	112	102	10	108	Normal
EDIS	1º A	94	100	6	96	Normal
AFS	1º B	88	109	21	98	Normal
FALH	1º B	95	82	13	87	Debajo de la norma
UFTM	1º B	102	92	10	97	Normal
JHRS	1º B	122	121	1	124	Superior
DFL	1º B	103	105	2	104	Normal
LALS	1º B	94	100	6	96	Normal
RARS	2º A	113	117	4	117	Arriba del normal
DJRA	2º A	92	101	9	96	Normal

Nota: se muestra las calificaciones de 10 alumnos identificados con problemas de conducta externalizada en la escala Weschler, describiendo el CI Verbal (CI V), CI Ejecución (CI E), el puntaje de discrepancias entre ambos puntajes, el CI Total y la clasificación de inteligencia para cada alumno.

Nueve alumnos mostraron adecuada capacidad organizativa perceptual de acuerdo a los puntajes de la escala de ejecución. En tres casos se observaron discrepancias que van de los 10 a los 13 puntos con mayor calificación en la escala verbal y menor en la de ejecución lo cual puede indicar mayor facilidad para expresar su inteligencia ante estímulos verbales. Otra alumna mostró discrepancias de 21 puntos que sugiere dificultad para expresar su inteligencia ante estímulos verbales y facilidad para manipular estímulos visuales concretos.

Tres alumnos mostraron fortalezas en la subescala de semejanzas lo que refiere que poseen habilidades de razonamiento abstracto, capacidad para percibir y expresar verbalmente relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos. Cuatro estudiantes mostraron mejor desempeño en comprensión verbal, conocimiento de palabras, desarrollo de lenguaje, riqueza de ideas y formación de conceptos, mientras que dos alumnos mostraron destreza visomotora en la subescala de claves (ver tabla 11).

Tabla 11

Análisis de procesos psicológicos en alumnos con problemas de conducta externalizada

Alumno	Procesos psicológicos implicados en la prueba WISC-R												
	Atención	Concentración	Memoria de corto plazo	Memoria de largo plazo	Comprensión verbal	Razonamiento abstracto y concreto	Juicio social	Cálculo mental	Organización perceptual	Coordinación visomotora	Velocidad de procesamiento	Procesamiento secuencial	Análisis y síntesis
AEAG	■	■				■							
EDIS	■	■			■		■	■				■	
AFS	■	■						■		■			
FALH	■	■										■	
FUTM	■	■			■		■						
JHRS	■	■			■	■	■						
DFL	■	■											
LALS	■	■			■		■						
RARS	■	■				■	■						
DJRA	■	■					■			■			

Nota: Se muestra la caracterización de los procesos psicológicos observados en los alumnos con problemas de conducta externalizada, en color negro se presentan las áreas débiles, el color blanco significa desarrollo normal para su edad y el color gris abarca las fortalezas reveladas por los estudiantes.

En general la mayoría de los alumnos evidenció capacidad normal en comparación con los niños de su edad, en procesos psicológicos como memoria, comprensión verbal, organización perceptual, velocidad de procesamiento, análisis y síntesis. Sin embargo, se identificó como principales debilidades capacidad de atención limitada, dificultad para concentrarse en cuatro casos y juicio social deficiente en cinco niños. En el caso de EDIS se reportó que el alumno fue diagnosticado con epilepsia desde los tres años de edad, desde entonces ha sido atendido y medicado por el servicio de neuropediatría.

En cuanto a sus habilidades de lectoescritura, tres estudiantes primer año (EDIS, AFS y DFL) mostraron dificultad para acceder a la lectoescritura, su lectura fue silabeada e identificaron letras sueltas del alfabeto, ninguno de estos alumnos comprendió lo que leyó, se observó un nivel presilábico para la escritura espontánea y dictado, caracterizado por falta de correspondencia entre grafía y sonido, generalmente una sola letra representó para el alumno una palabra entera o incluso un enunciado, sin embargo, demostraron

adecuada capacidad para copiar enunciados cortos sin comprender su contenido, los resultados se presentan en la figura 10.

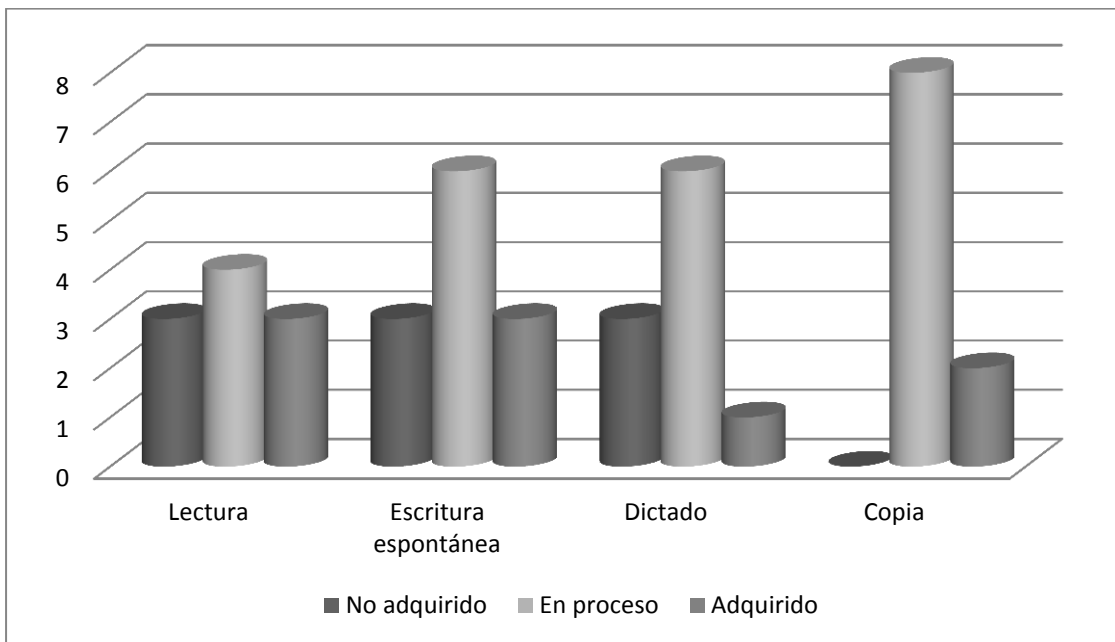


Figura 10. Resultados de la prueba de lectoescritura. Muestra el número de alumnos con problemas de conducta externalizada que no ha adquirido la lectoescritura, los que se encuentran en proceso y los que la han adquirido.

Cinco alumnos de primer año (AEAG, FALH, FUTM, JHRS y LALS) se encuentran en proceso de adquirir la lectoescritura, en general su lectura fue silabeada y lentificada, los cinco lograron comprender oraciones sencillas al leer, respetaron la direccionalidad de la escritura, realizaron oraciones para formar un texto breve mediante escritura espontánea, dictado y copia, pero sin respetar espacios entre palabras, omitiendo signos de puntuación y con faltas de ortografía normales para su grado escolar.

En cuanto a los participantes de segundo grado, se encontró que DJRA presentó lectura fluida y uno RARS leyó a un ritmo más lento, palabra por palabra, pero ambos comprendieron lo que leyeron. Éste último estudiante, presentó mala disposición y dificultad para escribir de manera espontánea, pero capacidad para producir oraciones sencillas por medio del dictado y copia. DJRA mostró adquisición de la escritura en las modalidades espontánea, dictado y copia, aunque con faltas de ortografía o signos de puntuación, que son normales para su grado escolar.

Respecto a sus habilidades de lenguaje expresivo se observó que 8 alumnos pronunciaron adecuadamente al hablar, AEAG y FUTM mostraron dificultades de

articulación con la letra “r” sustituyéndola al hablar, pese a esto, todos lograron expresar ideas y comentarios propios, describieron lo que observaron y narraron historias a partir de dibujos presentados con una secuencia cronológica. En cuanto a lenguaje receptivo, se encontró que todos comprendieron textos breves leídos por alguien más, la mayoría de ellos necesitó la repetición de instrucciones, aclaraciones y explicar con ejemplos para realizar las actividades de evaluación en especial EDIS, AFS, FALH y FUTM.

En el plano afectivo se encontró en los alumnos con PC externalizada mostraron los siguientes indicadores:

- **Baja autoestima.** Los alumnos mencionaron calificativos negativos hacia sí mismos como “siempre me porto mal”, “soy malo(a)”, “soy mentiroso”, “soy ratero”, “soy travieso”, “soy flojo”, lo cual muestra que han interiorizado calificativos que posiblemente han escuchado de las personas que los rodean sus contextos familiar y escolar. También manifestaron comentarios que expresan el rechazo que perciben de su ambiente como “odio a mis compañeros”, “nadie me quiere”, “no sé por qué siempre me regaña la maestra” y “siempre me castigan” manifestaron que se sienten poco importantes y que no son tomados en cuenta cuando tratan de explicar lo que piensan, su autoconcepto es el de un niño(a) travieso(a) y asumen este rol dentro del grupo.
- **Dificultad para regular su conducta.** Los alumnos mostraron inquietud en la situación de prueba, se levantaban constantemente de su lugar, manipulaban objetos como la goma, el lápiz, las hojas, se distraían con cualquier estímulo. Se les dificultó controlar y dirigir su comportamiento hacia la ejecución de una tarea, o bien hacia el logro de un objetivo en la evaluación y en el aula.
- **Dificultad para regular sus emociones.** Los alumnos mostraron dificultad para identificar sus emociones y para expresarlas, en algunos casos se observó incomodidad y evasión del tema, por ejemplo, mirar a otro lado, meterse debajo de la mesa, decir “no se” o no responder. Con ayuda de la psicóloga la mitad de los alumnos en esta categoría mencionaron situaciones que les provoca temor, enojo, tristeza y alegría. Los padres reportaron que se enojan de manera frecuente, hacen rabietas cuando no se les da lo que quieren o no se hace lo que ellos dicen, que difícilmente hablan sobre lo que sienten, que manifiestan estados emocionales

cambiantes y se les ha dificultado manejar a su carácter. Las maestras de grupo observaron comportamientos de agresión verbal y física hacia sus compañeros.

- **Dificultad para ajustarse a las normas.** Las maestras manifestaron que dentro del aula no respetaron las reglas de convivencia básicas, por ejemplo, no respetar los turnos para hablar cuando participan, pegar e insultar a sus compañeros, correr dentro del salón, llevar juguetes y no trabajar, estos comportamientos fueron verificados mediante la observación de los alumnos. Los padres también manifestaron que en casa los niños no obedecen, no respetan reglas y pelean de manera frecuente con sus hermanos o padres.
- **No concluyen tareas escolares.** En el momento de la evaluación se observó que la mayoría de los alumnos mostraron mala disposición a tareas de lectoescritura y no se esforzaron en sus respuestas. Las maestras reportaron que no trabajaban en clase, incluso dijeron que hubo días en que no realizaron absolutamente nada, a pesar de que mostraron tener las habilidades para hacer los trabajos, durante las observaciones se encontró que se distrajeron con facilidad, que platicaban la mayor parte del tiempo, se levantaban de manera constante de su lugar, jugaban con objetos o no llevaban los materiales necesarios. Los padres reportaron que les costó hacer que sus hijos realizaran tareas escolares y que en ocasiones los niños mencionaron no querer ir a la escuela.
- **Percibe desintegración familiar.** La mayoría de los alumnos mencionó que se sienten mal por ver a sus papás pelear, porque no pueden ver diariamente ya sea a su papá o a su mamá y en un caso debido a que no conoce a su padre, así mismo mencionaron sentir temor cuando tienen que estar solos en casa lo cual mencionaron ocurre de manera cotidiana. En algunos casos también se mencionaron frecuentes peleas entre hermanos, donde se reportó que se han agredido físicamente e insultado.

Nivel Escolar.

En cuanto al contexto escolar las maestras reportaron como comportamientos problemáticos más frecuentes dentro del aula: no trabajar, constante distracción, inquietud, agresividad verbal y física, falta de límites y de respeto por las reglas, tomar las cosas de los compañeros sin permiso, estas conductas también fueron observadas por las psicólogas participantes. También fue reportado por la maestra un alumno (DJRA) que se

baja los pantalones cuando ella sale del salón y el caso dos niños (FUTM Y JHRS) que se encerraron en el baño pero que no se sabe con certeza lo que ocurrió ahí, estos resultados se muestran en la tabla 12.

Con la mayoría de estos alumnos las docentes reconocieron relacionarse negativa debido a que necesitaron regañarlos de manera constante, imponerles castigos como dejarlos sin salir al recreo, no prestarles materiales atractivos, ponerlos a escribir planas de lo que no deben hacer, sacarlos del salón o mandarlos a otro grupo, lo cual generó sensación de desagrado de las maestras hacia los alumnos y viceversa. Durante la observación de los alumnos dentro del aula se encontró que las maestras constantemente les llamaron la atención con frases como “siéntate”, “cállate”, “ponte a trabajar”, “el que no termine no saldrá al recreo”, sin embargo, no se observó un manejo adecuado y consistente de consecuencias.

Tabla 12

Comportamientos problemáticos observados en alumnos con problemas de conducta externalizada

Comportamientos Problemáticos	Alumnos									
	AEAG	EDIS	AFS	FALH	FUTM	JHRS	DFL	LALS	RARS	DJRA
Distracción constante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Inquietud	X	X	X		X	X	X	X	X	X
No trabaja		X	X		X	X	X	X	X	
Falta de límites y reglas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Agresividad		X	X	X	X	X	X		X	X
Tomar las cosas	X	X					X			
Sexualidad precoz					X	X				X

Nota: Los resultados se obtuvieron de entrevistas informales con las docentes, la cruz indica que los comportamientos fueron observados por las maestras.

El estilo de relación entre los alumnos con PC externalizada y sus pares se observó con marcado por rechazo, los resultados de sociograma indicaron que el 100% de los participantes fueron nominados por sus compañeros de clase como aquel niño(a) con el que no les gustaría jugar ni estudiar y los percibieron como estudiantes que se meten en problemas, hubo casos dramáticos en que una tercera parte o más de la mitad de su grupo los vio de manera negativa, por ejemplo, EDIS, AEAG, FUTM, JHRS, RARS y DJRA. Así mismo, se observó que tres participantes (AFS, FAHL y JHRS) no fueron elegidos por sus pares del aula para participar en actividades de lúdicas ni académicas y el resto contó con al menos un compañero de juego y/o estudio. En nueve de los casos al menos un compañero los nominó como niños que no se meten en problemas, estos resultados se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

Resultados individuales del sociograma en alumnos con problemas de conducta externalizada

Alumno(a)	Lo escogería para...				Se mete en problemas	No se mete en problemas
	Jugar	No jugar	Estudiar	No estudiar		
AEAG	0	3	2	8	10	3
EDIS	3	11	2	5	18	4
AFS	0	3	0	3	1	1
FALH	0	3	0	3	4	1
FUTM	1	5	2	12	13	4
JHRS	0	3	0	3	11	0
DFL	3	8	0	5	0	2
LALS	1	4	1	4	5	2
RARS	1	17	3	15	30	1
DJRA	1	19	3	12	19	3

Nota: Se presenta número de alumnos de un grupo que denominó a cada estudiante con problemas de conducta externalizada en las categorías señaladas, cada grupo tenía en promedio 32 estudiantes.

Nivel familiar.

Se encontró que tres familias de los participantes son uniparentales, a cargo de la madre, en cuyos casos se dijo que el padre no apoya económicamente ni frecuenta a los menores desde hace años y tampoco contaron con ayuda de la familia extensa, lo cual los colocó en una situación de vulnerabilidad, en otros cuatro casos los padres se reportaron como separados, tres niños viven con su mamá y uno con su papá, se mencionó que ambos padres se hacen cargo de los cuidados y necesidades de los alumnos, sin embargo, solamente se informó tener solvencia económica en uno de estos casos a pesar de no contar con apoyo externo, las otras tres mamás dijeron recibir apoyo de otros familiares o amigos. En tres familias los padres señalaron vivir juntos, tener solvencia económica para satisfacer las necesidades básicas, solo en dos casos se vieron beneficiados de apoyo externo, los resultados se muestran en la tabla 14.

Cuatro parejas mencionaron no ponerse de acuerdo sobre como disciplinar a sus hijos(as), sobre los tiempos que deben dedicar a sus cuidados y sobre la cobertura de sus necesidades económicas y educativas, en tres casos estas cuestiones recaen sobre un solo progenitor y en otros tres lograron establecer acuerdos. Seis madres aceptaron que sus hijos tienen un problema que requiere intervención, por ejemplo, mencionaron estar preocupadas y haber buscado ayuda debido a que observaron en sus hijos(as) inquietud, distracción, inmadurez, desobediencia, ausencia de reglas, agresividad, frecuente enojo,

querer manipular, ser caprichosos(as), llorones y que no querer trabajar, mientras que cuatro madres de familia consideraron que sus hijos no tenían problemas importantes, aunque también presentaron algunas de las características anteriores.

Tabla 14

Características del contexto familiar en alumnos con problemas de conducta externalizada

Alumno	Percepción de su familia		Figura de autoridad		Estrategias disciplina		Percepción de padres frente al PC		Respecto a la educación del hijo los padres:		Características de la familia						
	Integrada	Desintegrada	¿Quién la representa?	Lo percibe como benévolo	Lo percibe como peligroso	Eficaces	Ineficaces	"Mi hijo necesita ayuda"	"Mi hijo no tiene problemas"	Establecen acuerdos	Están en desacuerdo	Padres juntos	Padres separados	Problemas económicos	Solvencia económica	Apoyos externos	Sin apoyos externos
AEAG	X		mamá		X	X		X				Padre ausente		X			X
EDIS	X		Ausencia			X		X			X	X			X	X	
AFS	X		mamá		X	X		X			X	X	X	X	X		X
FALH	X		mamá		X	X		X				Padre ausente		X			X
FUTM	X		mamá		X	X			X		X	X	X	X			X
JHRS	X		papá		X	X			X		X	X		X	X		X
DFL	X		mamá		X	X		X		X		X	X	X			X
LALS	X		mamá	X			X		X		X				X		X
RARS	X		mamá	X			X	X		X		X			X	X	
DJRA	X		mamá		X	X		X				Padre ausente		X			X

Nota: las características de contexto familiar se obtuvieron mediante las pruebas proyectivas y las entrevistas de padres y alumnos.

Los padres de familia dijeron que sus principales estrategias disciplinarias son hablar con sus hijos, retirarle las cosas que le gustan, no comprarles lo que quieren, no dejarlos jugar, ni ver televisión, amenazarlo, gritarle y si no entienden pegarle, dos de las madres y un padre de familia afirmaron que sus estrategias disciplinarias les han funcionado para educar a sus hijos y siete madres de familia mencionaron que no les han sido efectivas sus estrategias con sus hijos(as) y han llegado a desesperarse por momentos.

Nueve alumnos identificaron en alguno de sus padres una figura de autoridad que pone reglas en casa, que premia o castiga, a quien deben pedir permisos y rendir explicaciones de su comportamiento, dos alumnos percibieron esta autoridad como benévola pues indicaron que sus padres les hablan para que entiendan y le dan más premios que castigos, ocho alumnos(as) perciben la autoridad como peligrosa,

comentaron en su mayoría experiencias de castigo como “me pegan”, “me regañan”, “me encierran”, en un caso no se observó la representación de esta figura.

Los participantes percibieron ausencia física o emocional de alguno de sus progenitores, en algunos casos reportaron escuchar o presenciar peleas entre éstos, en tres casos aunque se dijo vivir bajo el mismo techo, los alumnos no manifestaron vínculos afectivos positivos, ni identificaron con claridad los roles correspondientes a cada miembro de la familia. En general evidenciaron algún tipo de conflicto emocional como resultado de interacciones negativas y estilos de solución de conflictos ineficaces con algún familiar ya sea madre, padre, hermanos o algún otro de la familia extensa, mostrando por ejemplo temor ante la ausencia de ambos padres debido a que trabajan jornadas completas; sentimientos de desamparo, insatisfacción de sus necesidades afectivas y materiales, ira, tristeza y frustración.

El análisis de resultados permitió caracterizar a la población e identificar los factores de riesgo que colocan en vulnerabilidad a estos alumnos y que sirvieron de guía para trazar los objetivos y estrategias de intervención, así como también aquellos factores de protección que deben continuar fortaleciéndose en los niveles inmediatos de interacción de los estos estudiantes (individual, escolar y familiar) a fin de promover su sano desarrollo educativo y social (ver tabla 15).

Tabla 15.

Factores de riesgo/protección en alumnos con problemas de conducta

Nivel	Factores de riesgo	Porcentaje de alumnos con PC		Total %
		internalizada	externalizada	
INDIVIDUAL	Dificultad para la lectoescritura.	20	30	26
	No concluyen tareas escolares.	40	70	60
	Capacidad de atención limitada.	40	100	80
	Baja autoestima	100	100	100
	Dificultad para regular su comportamiento.	20	100	73
	Dificultad para regular sus emociones	100	100	100
	Dificultad para seguir instrucciones y respetar reglas.	20	100	73.3
	Juicio social deficiente	0	50	33.3
ESCOLAR	Rechazo por parte de sus compañeros.	20	100	80
	Aislamiento, introversión.	100	0	33.3
	Agresividad hacia sus compañeros.	20	100	73
	Relación negativa maestra-alumno.	0	70	46.6
	Dificultad de las maestras para satisfacer las necesidades.			100
	Grupos numerosos que deben atender las docentes.			100
FAMILIAR	Problemas económicos.	40	60	53.3
	Padre ausente.	20	20	20
	Padres divorciados o en proceso de separación.	20	60	46.6
	Estrategias disciplinarias ineficaces.	20	80	60
	Los padres no establecen acuerdos.	60	50	53.3
	Los padres tienen poco tiempo para atender a sus hijos.	80	100	93.3
	Los alumnos perciben desintegración familiar.	60	100	86.6
	No cuentan con apoyo de redes sociales.	40	50	43.3
Nivel	Factores de protección	Porcentaje de alumnos con PC		Total %
		internalizada	externalizada	
INDIVIDUAL	Inteligencia normal comparados con sus pares.	100	80	86.6
	Inteligencia superior comparado con sus pares.	0	20	13.3
	Fortalezas en comprensión y expresión verbal.	80	40	53.3
	Lectoescritura acorde a su edad.	80	70	73.3
	Disposición hacia las tareas escolares.	60	30	40
	Capacidad de ajustarse a las reglas.	80	0	26.6
ESCOLAR	Relaciones positivas maestro-alumno	100	30	53.3
	Aceptación por parte de sus pares.	60	0	20
	Comunicación de docentes, personal directivo y psicólogas para la toma de decisiones.			100
	Interés y apertura de la maestra.			100
FAMILIAR	Padres perciben el problema de sus hijos y buscan ayuda.	60	60	60
	Los padres establecen acuerdos.	20	30	26.6
	Estrategias disciplinarias eficaces.	60	30	40
	Cuentan con redes de apoyo externo.	60	50	53.3
	Solvencia económica.	60	40	46.6

Discusión

En la fase uno se logró identificar a los alumnos con PC, en un primer momento las docentes refirieron en promedio al 29.1% de sus estudiantes por problemas de comportamiento, lo cual manifestó dificultad por parte de las maestras hacia el manejo de su grupo y la falta de habilidades de autorregulación por parte de estos alumnos. Una vez realizada la evaluación diagnóstica y que fueron validados los resultados con el equipo escolar, se detectaron 15 niños con esta categoría, lo que representó el 15.6% del total de la población participante, este dato incluso excedió al estimado por Patton et al. (2009) quien plantea que un porcentaje realista de prevalencia sobre PC y perturbación emocional entre niños y jóvenes de edad escolar en Estados Unidos sería entre 6 y 10%.

En la delegación Iztapalapa, la elevada incidencia encontrada en la población parece ir a la alza, debido a que en 2008 Domínguez encontró que el 6.2% de la población total de primer ciclo escolar en una primaria de esta demarcación presentó PC, por su parte Cid (2011) reportó en la fase diagnóstica a 12.8% alumnos con PC en una población similar, sin embargo, estos datos solo consideran alumnos de primer ciclo en determinada escuela primaria, lo cual resulta alarmante debido a que una gran parte de la población no está siendo identificada, ni atendida. Las características que presentaron los participantes de este estudio coincidieron con las presentadas en la literatura, tanto para los niños con PC internalizada como para PC externalizada, quienes a pesar de mostrar patrones de comportamiento diferentes coincidieron en la dificultad para establecer relaciones sociales positivas, para regular su comportamiento y emociones, mostraron un desempeño académico inconstante y baja autoestima.

Este fenómeno fue posible de comprender a través del modelo ecológico riesgo/resiliencia, debido a que permitió conocer y analizar los factores de riesgo a nivel individual, escolar y social que limitan a esta población y los factores de protección disponibles para ser utilizados en pro de un mejor desarrollo educativo y social. Con base en estos resultados fue posible justificar y planear un programa de intervención dirigido a los alumnos, a sus padres y maestras que buscó favorecer el proceso de autorregulación de los estudiantes con PC y brindar estrategias a los participantes del microsistema con la finalidad de favorecer un ambiente resiliente en la escuela y el hogar.

Fase dos: Intervención

Objetivo General

Describir los cambios observados en la capacidad de autorregulación de los alumnos con PC internalizada y externalizada durante la aplicación de un programa de expresión literaria.

Objetivos específicos del programa

- Favorecer el proceso de autorregulación de los alumnos con PC hacia la manifestación de conductas resilientes: respeto de reglas, autoestima, autorregulación emocional y estrategias para solucionar problemas.
- Proporcionar a padres y maestras estrategias que favorezcan en los estudiantes su capacidad para respetar reglas, valorarse a sí mismos, regular sus emociones y solucionar problemas interpersonales.

Participantes

Alumnos.

Los niños se distribuyeron conforme a su grupo escolar con la finalidad de no afectarlos en sus actividades escolares (ver tabla 16).

Tabla 16

Características de los estudiantes que participaron en la intervención.

	Alumnos	PC	Grado	Edad
Grupo 1	ICA	Internalizado	2° A	7
	AEAG	Externalizado		7
	EDIS	Externalizado		7
Grupo 2	AERR	Internalizado	2° B	7
	DFL	Externalizado		7
	AFS	Externalizado		7
	FALH	Externalizado		7
	LALS	Externalizado		7
	JHRS	Externalizado		7
	FUTM	Externalizado		7
Grupo 3	MHM	Internalizado	3° A	8
	ESPH	Internalizado		8
	MSG	Internalizado		8
	RSRS	Externalizado		8
	DJRA	Externalizado		8

Nota: Se presentan las iniciales de los niños, el tipo de problema de conducta (PC), grado y edad que tenían al iniciar la intervención, la media de edad fue de 7.3 años.

Padres de familia.

Acudieron 13 mamás con una media de edad de 35 años ($\sigma=7.2$), el 23.2% con estudios de secundaria, 38.4% preparatoria, 38.4% licenciatura, el 92% reporto que trabaja

jornadas de aproximadamente ocho horas. El estado civil del 46% fue casada, el 23% separadas y 31% eran madres solteras.

Los padres fueron cuatro con una media de edad de 35 años ($\sigma=6.02$), dos de ellos con estudios de preparatoria, dos con licenciatura, todos trabajan jornadas de ocho horas o más. El estado civil de uno era casado y tres mencionaron estar separados.

Maestras.

Se trabajó con dos maestras de segundo y una de tercero, todas con Licenciatura en Educación Primaria.

Herramientas

Se emplearon los siguientes instrumentos para realizar la evaluación formativa y sumativa en relación al comportamiento y aprendizaje de los participantes.

- Hojas de autoevaluación diaria para los alumnos. Constó de un formato que los alumnos respondieron al terminar cada sesión, el cual sirvió para que llevaran un registro de la calidad de su comportamiento, de sus aprendizajes adquiridos y expresaran inquietudes y emociones (ver apéndice A).
- Mapa de metas. Se registró al inicio de cada sesión en una cartulina una meta de aprendizaje formulada por los estudiantes, al finalizar la actividad anotaron si fue cumplida o no su meta y se les pidió que argumentaran por qué.
- Hojas de supervisión. Se emplearon formatos en los que la psicóloga evaluó en cada sesión el desempeño individual y grupal de los alumnos en los rubros: capacidad de autorregulación, participación, respeto de reglas y motivación (ver apéndice B). También sirvieron para valorar las juntas informativas con padres y maestras.
- Portafolios. Cada alumnos guardó los trabajos que les fueron más significativos en una carpeta y los emplearon para observar progreso, reconocer sus habilidades y limitaciones.
- Cuestionario para la evaluación de las sesiones con padres. Por medio de ésta, madres y padres de familia dieron su opinión respecto a la calidad y utilidad de la información proporcionada en cada una de las reuniones, además sirvió para que indicaran los cambios observados en sus hijos (ver apéndice C).
- Cuestionario para la evaluación final del programa para padres. Sirvió para recabar la opinión de las madres y padres de familia sobre la calidad y utilidad de los

programas dirigidos hacia padres y alumnos, así como los cambios observados en sus hijos y en sí mismos (ver apéndice D).

- Cuestionario para la valoración de la sesión con maestros. Se aplicó en dos momentos, primero se indagó brevemente respecto al conocimiento que tenían los docentes de los alumnos con PC y lo que han hecho para ayudarlos, después de la junta informativa, se preguntó sobre la definición, características y estrategias didácticas que pueden ser utilizadas con los estudiantes con PC (ver apéndice E).

Materiales

- Programa de intervención y material de trabajo “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela” dirigido a alumnos con PC para favorecer su proceso de autorregulación conductual y emocional, el cual se organizó en cuatro bloques: 1) Reglas para convivir, 2) Me conozco y me quiero, 3) Mis emociones me enseñan y 4) Puedo solucionar problemas (ver apéndice F).
- Programa de intervención y material informativo para padres en el que se abordaron las características de los niños con PC, la promoción de autorregulación de los alumnos mediante el manejo de reglas y límites claros en casa y estrategias para apoyar a sus hijos en: autoestima, autorregulación emocional y capacidad para solucionar problemas interpersonales (ver apéndice G).
- Material informativo para maestras: PC en el aula. Abordó aspectos como definición, características, factores de riesgo y protección de los alumnos con PC, estrategias de intervención en el aula y la promoción de comportamientos resilientes en la escuela (ver apéndice H).
- Para el desarrollo de las actividades se emplearon cartulinas, pintura digital, colores, plumones, pegamento, tijeras, cuentos, bloques de ensamble, rompecabezas, loterías, disfraces, cámara fotográfica, videocámara, reproductor de música y video.

Procedimiento

Se trabajó de manera simultánea con alumnos, padres y maestras, partiendo de la validación de resultado de la evaluación diagnóstica con docentes, se procedió a solicitar el consentimiento informado de los padres de familia mediante una junta en la que se les informó sobre las características y necesidades identificadas en sus hijos, además se

describió tanto la propuesta de intervención como los compromisos adquiridos por los participantes, de esta manera se dio inicio con la aplicación del programa a estudiantes y padres de familia. Durante este periodo se llevaron a cabo charlas informales con las maestras de grupo para registrar sus observaciones sobre el comportamiento y desempeño de los niños con PC en el aula. Cabe señalar que el grupo de 3º A tuvo cambio de maestra a medio ciclo escolar, a quien se le informó sobre el trabajo realizado y también colaboró. A continuación se describe de manera específica la intervención realizada con alumnos, padres y docentes.

Programa para alumnos.

El programa de intervención para alumnos “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela” constó de 33 sesiones de aproximadamente una hora, se aplicaron dos por semana iniciando el 26 de septiembre de 2012, hasta finalizar el 17 de abril de 2013 los estudiantes se distribuyeron en 3 equipos de trabajo dependiendo de su grupo escolar con la finalidad de no interferir con sus clases regulares (tabla 16). El objetivo fue favorecer el proceso de autorregulación de los alumnos con PC para el manejo de su propia conducta, pensamientos y emociones. Se desarrolló mediante actividades de expresión literaria, que incluyó la narrativa y creación de cuentos, autobiografías, historietas, rimas, adivinanzas, periódicos murales y representaciones teatrales, las cuales sirvieron a la psicóloga para guiar y facilitar el proceso de autorregulación de los estudiantes (ver tabla 17).

La estructura de las sesiones siempre fue la siguiente: 1) Presentación del tema, el cual fue encuadrado con el tema anterior mediante la revisión de la tarea asignada para casa; 2) Registro de metas, se establecía de manera grupal una o dos metas a alcanzar durante la sesión actual; 3) Introducción de la actividad, se dieron indicaciones claras para alcanzar la meta y concluir sus productos, algunos se realizaron de manera individual y otros de manera grupal; 4) Diálogo, se abrieron espacios para que los alumnos expresaran sus ideas y se orientó hacia la reflexión; 5) Resumen y conclusión, se identificaron los aprendizajes nuevos y se valoró el alcance de las metas; 6) Asignación de tareas para casa, tuvieron la finalidad de reafirmar los temas en compañía de sus padres, en total se dejaron 29 tareas; y 7) Autoevaluación de los alumnos sobre su comportamiento.

Tabla 17

Programa “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela”.

BLOQUE (área)	OBJETIVO PARTICULAR	SESIONES	INDICADORES DE EVALUACIÓN
1. Reglas para convivir (Autorregulación conductual)	Que los alumnos identifiquen, propongan y actúen conforme las reglas de convivencia establecidas para la escuela.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del programa 2. Reglas para convivir 3. Mis acciones tienen consecuencias 4. ¿Qué pasa cuando no respeto las reglas? 5. Me detengo si las cosas no van bien 6. Reglas y valores en casa 7. Respeto de límites 8. Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone reglas que convienen a todos • Respeta reglas • Sigue indicaciones • Detiene conductas inapropiadas • Cuida que otros cumplan las reglas • Acepta y cumple consecuencias • Evalúa consecuencias
2. Me conozco y me quiero (Autoconcepto y autoestima)	Que los niños reconozcan y valoren cualidades en sí mismos, además de identificar los aspectos que pueden mejorar.	<ol style="list-style-type: none"> 9. Todos somos únicos 10. ¿Cómo soy? 11. Lo que me agrada de mi 12. Puedo ser mejor en... 13. Pensamientos positivos 14. Evaluación 15. Así es mi cuerpo 16. Sensaciones en mi cuerpo 17. Nacimiento de un bebé 18. Cambios a través del tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros • Respeta su cuerpo y el de los demás • Reconoce gustos e intereses personales • Identifica sus cualidades • Reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo • Identifica cómo se siente ante sus características • Analiza lo que otros piensan de él o ella • Siente orgullo por sus cualidades y logros
3. Mis emociones me enseñan... (Autorregulación emocional)	Que los alumnos aprendan formas prosociales de expresar y modular sus emociones básicas.	<ol style="list-style-type: none"> 19. Controlo mi alegría 20. El miedo 21. La tristeza 22. La rabia 23. La relajación me controla 24. Expreso y comprendo mis emociones 25. Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros • Expresa sus emociones • Explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales • Emplea estrategias para controlar sus emociones • Regula sus emociones según la situación
4. Puedo resolver problemas (Solución a problemas interpersonales)	Que los alumnos se integren y participen con sus pares en la solución de problemas interpersonales.	<ol style="list-style-type: none"> 26. ¿Cómo me relaciono? 27. Las personas asertivas saben... 28. Pasos para solucionar problemas 29. Ayudo a resolver problemas 30. La actitud frente a los problemas 31. Propongo soluciones positivas 32. Elijo la mejor solución 33. Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica una situación problemática • Expresa sus ideas y escucha a los otros • Reconoce sus errores y se disculpa • Emplea estrategias para llegar a un acuerdo • Pone límites de manera asertiva • Propone soluciones positivas a los problemas

Nota: Se presentan el contenido y características del programa de intervención para alumnos.

Para incentivar a los alumnos hacia el cumplimiento del reglamento, se aplicó economía de fichas otorgándoles una ficha por cada regla cumplida, al finalizar cada bloque se hizo el conteo de sus fichas acumuladas, las cuales canjearon por un objeto del “cofre de los tesoros” que contenía artículos de papelería, el premio se les entregó en las juntas con padres de familia con la finalidad de que también obtuvieran reconocimiento social. La evaluación formativa de los alumnos se realizó mediante los trabajos y autoevaluaciones hechas por los alumnos, las observaciones diarias realizadas por la psicóloga en las hojas de supervisión, el registro del cumplimiento de metas, evaluación por portafolios, además de los comentarios de maestras y padres.

Programa para padres

Se realizó de manera complementaria al de los alumnos y tuvo como objetivo brindar a los padres de familia tanto información básica como estrategias que pudieran emplear para apoyar a sus hijos en su proceso de autorregulación. Constó de 5 sesiones de aproximadamente 90 minutos, la extensión dependió de las dudas y participación de los padres, cabe señalar que en algunos casos se dio atención individualizada después de la junta para responder a sus inquietudes respecto al comportamiento de sus hijos. En las cuatro primeras reuniones se citó a los padres de los 15 alumnos con PC y la última junta se trabajó en tres grupos, de acuerdo al que pertenecían sus hijos, debido a que se informó brevemente sobre el progreso de cada alumno al finalizar el programa.

En cuatro de las juntas se realizó una actividad de trabajo padre o madre-hijo(a) en donde los alumnos mostraron a sus padres algunos de sus trabajos elaborados y mencionaron sus aprendizajes adquiridos, mientras que los padres retroalimentaron a sus hijos y los felicitaron por sus logros y premios ganados por el cumplimiento de reglas.

Se realizó una junta con padres antes de iniciar la intervención con alumnos y las subsecuentes se llevaron a cabo al concluir cada uno de los bloques trabajados con sus hijos para reforzar las mismas temáticas (ver tabla 18). Se invitó a los padres mediante un citatorio, el cual se entregaba una semana antes de cada cita, y a partir de la tercera cita, se les llamó por teléfono para confirmar su asistencia, a los papás o mamás que por alguna razón no pudieron asistir, se les dio oportunidad para acudir en otro horario, o bien, en la siguiente junta se les proporcionó el material informativo de la sesión anterior.

Tabla 18

Programa de intervención para padres

Sesión	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
1. Presentación del programa	Informar a los padres sobre los resultados de las evaluaciones realizadas a sus hijos y presentarles la propuesta de intervención. Sensibilizar a los padres respecto a la importancia de su participación durante el programa.	Se informó sobre las características y necesidades identificadas en sus hijos, además se describió la propuesta de intervención para estudiantes con PC y sus padres, finalmente se solicitó su consentimiento para participar.
2. Reglas y límites	Mostrar a padres de familia el trabajo realizado con los estudiantes durante el primer bloque e informar sobre el manejo de reglas y límites claros en casa para fomentar la capacidad de autorregulación de sus hijos.	Los alumnos narraron a sus padres un cuento respecto a la importancia de las reglas en el aula y posteriormente se trabajó solo con los padres una actividad de reflexión, se expuso el tema y se concluyó con dos preguntas para reflexionar.
3. Autoestima	Mostrar a los padres el trabajo realizado con sus hijos durante el segundo bloque. Informar respecto al fomento de la autoestima en sus hijos	Se realizó una "Tertulia de padres e hijos" en la que los niños mostraron y comentaron su autobiografía, los padres les dieron retroalimentación. Se realizó una actividad de reflexión con padres, se expuso el tema y se dejó una tarea de autoevaluación.
4. Regulación emocional	Mostrar a los padres el trabajo que se realizó con sus hijos durante el tercer bloque. Informar respecto al manejo de emociones en sus hijos.	Se mostró a los padres trabajos realizados por sus hijos y se presentó la grabación de una pequeña obra de teatro representada por los alumnos. Se expuso el tema y se realizaron dos actividades de reflexión, se dejó tarea de autoevaluación.
5. Solución de problemas	Mostrar a los padres el trabajo que se realizó con sus hijos durante el cuarto bloque. Informar respecto a la comunicación asertiva y los pasos para solucionar problemas.	Los alumnos representaron una pequeña obra teatral a sus padres, mostraron sus trabajos más significativos y comentaron. Se dieron diplomas a los alumnos y se informó sobre los logros y dificultades de los alumnos. Se expuso el tema con ayuda de una actividad de reflexión y se dejó tarea de autoevaluación.

La efectividad del programa se valoró mediante los cuestionarios de evaluación para padres, con las actividades de reflexión y autoevaluación realizadas, así como con los comentarios y observaciones hechas por los padres de familia durante las juntas.

Intervención con maestras.

Se realizaron 5 juntas informativas con las docentes y director del plantel en las que se presentaron y validaron los resultados de evaluación a alumnos con PC en diferentes momentos de la intervención y en una junta se expuso el tema "PC en el aula" (ver tabla 19). Así mismo se llevaron a cabo pláticas informales con las maestras participantes durante el proceso de intervención, mediante las cuales las docentes expresaron

observaciones, dudas y comentarios sobre el comportamiento y desempeño de los alumnos dentro del aula, así como de la participación de padres de familia, las cuales sirvieron para valorar la efectividad del programa de intervención.

Tabla 19

Intervención con maestras

Juntas	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
1. Evaluación Exploratoria	Presentar y validar los resultados de la evaluación exploratoria realizada a los alumnos de 1º A, 1º B y 2º A e identificar a los estudiantes con posibles PC.	Se presentaron los resultados de las habilidades cognitivas y observaciones conductuales de aquellos alumnos con posibles requerimientos de educación especial, se identificaron a los candidatos a realizar una evaluación diagnóstica.
2. Evaluación Diagnóstica	Presentar y validar los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a 15 alumnos con posibles PC.	Se describieron las habilidades cognitivas y características socio-afectivas encontradas en 15 alumnos con PC.
3. Evaluación Intermedia	Presentar los resultados de la intervención realizada a 15 alumnos con PC en el periodo septiembre-diciembre 2012.	Se reportaron los avances y dificultades observadas en los alumnos con PC, así como el grado de participación de sus padres, durante los dos primeros bloques de intervención.
4. PC en el aula	Proporcionar información a las docentes sobre la categoría PC y proporcionarles estrategias de intervención en el aula	Se abordó la definición, características, factores de riesgo/protección y estrategias para favorecer la resiliencia en los ambientes de alumnos PC. Se empleó un cuestionario para valorar la calidad de la información.
5. Evaluación final	Presentar y validar los resultados finales de la intervención realizada a 15 alumnos con PC.	Se presentó el progreso observado en los 15 alumnos al concluir la intervención.

Evaluación formativa de los alumnos con PC internalizada y externalizada

La asistencia de los alumnos a las actividades del programa de intervención se dio en un rango del 60% al 97%, en promedio los estudiantes participaron en el 86% de las sesiones de trabajo, las tareas que no realizaron, fueron enviadas como tarea para casa y sus compañeros les hicieron un resumen del tema revisado el día en que se ausentaron. La asistencia de los padres de familia a las juntas informativas fue del 100% en cuatro casos (ver figura 11), la mayoría asistió por lo menos a tres de éstas y solamente dos de los padres asistió a la primera y última junta donde se le entregó el material informativo de las sesiones anteriores.

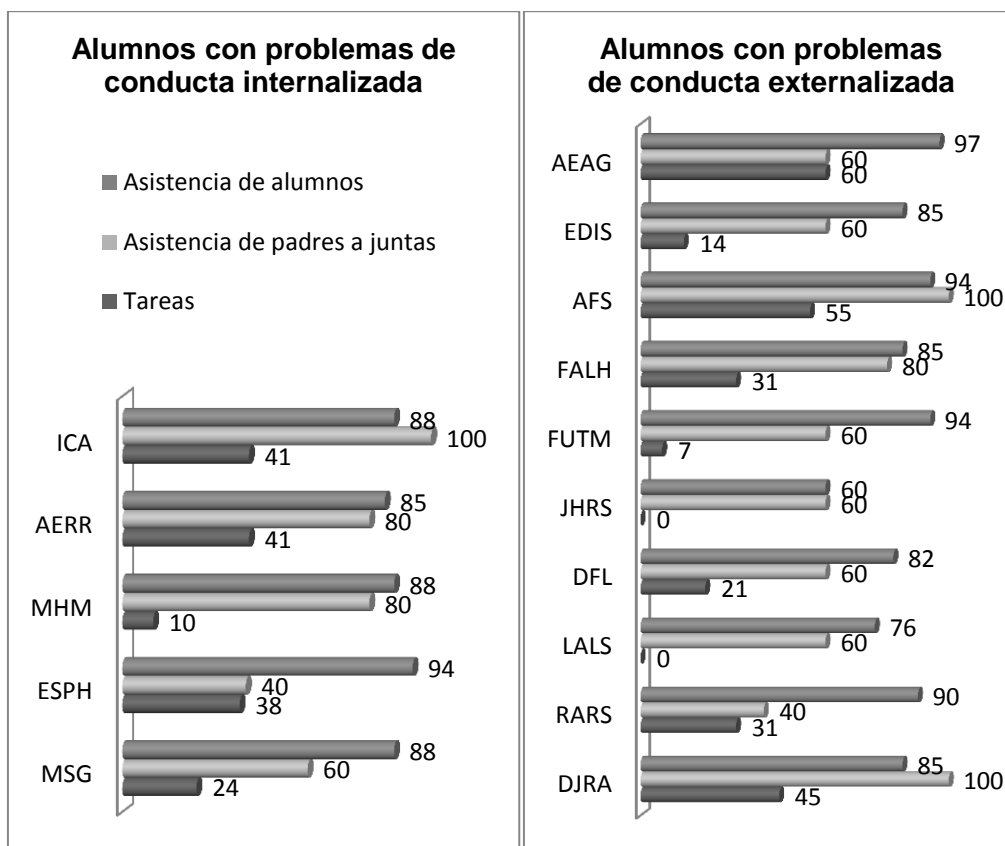


Figura 11. Porcentajes sobre la participación de alumnos con problemas de conducta.

El apoyo en la realización de tareas fue bajo, con un rango que fue del 0% en dos casos al 60%, a los estudiantes se les dio la oportunidad de comentar sobre el tópico de la tarea o de ser posible hacerla durante la sesión cuando se dispuso de tiempo suficiente, algunos padres argumentaron que no realizaron las tareas con sus hijos debido a que sus horarios de trabajo y de los niños en la escuela, fueron largos y cansados por lo cual no les daba el tiempo necesario para completarlas, ante esta situación la psicóloga les comentó que lo importante era que se mantuvieran informados sobre los aspectos trabajados con sus hijos, que reforzaran los temas en casa por medio de una charla, pasar un tiempo juntos observando el comportamiento de sus hijos y de sí mismos al convivir, o bien modelando con sus acciones aquello que desean ver en el comportamiento de sus hijos.

Proceso de autorregulación en el bloque uno: Reglas para convivir.

Al iniciar el bloque cada uno de los tres equipos de trabajo formularon un reglamento de convivencia en el cual se favorecieron seis normas básicas:

1. Respeto a mis compañeros y psicóloga.

2. Pongo atención y sigo las indicaciones.
3. Espero en silencio mi turno para hablar.
4. Todos participamos.
5. Trabajo en calma.
6. Cuido y comparto los materiales.

A través de las sesiones se ejemplificó y modeló el significado de cada una de las reglas, como se puede observar en la tabla 21 los alumnos con PC internalizada mostraron desde el inicio del bloque mejor capacidad para regular su comportamiento hacia el respeto del reglamento, por su parte los alumnos con PC externalizada fueron mostrando de manera gradual control sobre su comportamiento, por ejemplo, los niños EDIS, JHRS, LALS, RARS y DJRA necesitaron un promedio de cinco sesiones para familiarizarse con las normas de convivencia, durante este tiempo no lograron detener comportamientos inapropiados y cumplir consecuencias, posteriormente respetaron el reglamento con ayuda de la psicóloga, al igual que el resto de sus compañeros.

Todos participaron en la imitación de comportamientos aceptables y respeto de reglas mediante la formulación de metas de aprendizaje, actividades de representación de roles, lectura y creación de cuentos. En un principio los alumnos con PC internalizada lo hicieron con un tono de voz bajo, siguiendo indicaciones y apoyos de la psicóloga debido a que se les dificultó improvisar y proponer soluciones positivas ante las problemáticas planteadas por los personajes, además se les dio ayuda durante todo el bloque para que expresaran sus ideas, pues no lo hicieron de manera espontánea, por lo cual una de las reglas propuesta por la psicóloga fue “todos participamos”, de tal manera que se les hiciera un hábito.

Por otro lado, los alumnos con PC externalizada participaron por iniciativa propia, pero también necesitaron dirección continua por parte de la psicóloga durante el primer bloque, por ejemplo, se les repitieron indicaciones, reglas de convivencia, se les modelaron comportamientos apropiados y se les apoyó explicándoles las consecuencias de sus actos, el empleo de fichas fue un motivador determinante en estos niños(as) debido a que los mantuvo alerta para observar y controlar su conducta, además les ayudó a prestar atención al comportamiento de sus compañeros, en dichos aspectos fueron mejorando en los bloques posteriores.

Tabla 20

Resultados de la evaluación formativa en el bloque uno

Proceso de autorregulación	Indicadores de evaluación	PC internalizada (n=5)		PC externalizada (n=10)	
		Antes	Después	Antes	Después
Observación	Identificó y propuso reglas de convivencia	100%	100%	40%	100%
	Prestó atención a las actividades	80%	100%	0%	70%
	Siguió las indicaciones	100%	100%	30%	70%
	Fue observador de su comportamiento y el de los demás	60%	100%	0%	80%
Emulación	Participó en actividades	40%	100%	50%	100%
	Imitó y modeló comportamientos de respeto	100%	100%	30%	100%
Autocontrol	Respetó las reglas de convivencia	80%	100%	0%	70%
	Cuidó que otros cumplan las reglas	20%	100%	0%	90%
	Detuvo conductas inapropiadas	60%	100%	0%	70%
Autorregulación	Evaluó las consecuencias de sus actos	0%	100%	0%	80%
	Aceptó y cumplió consecuencias	60%	100%	20%	70%
	Autoevaluó su comportamiento y aprendizajes logrados	0%	100%	0%	100%

Como se puede observar, los alumnos con PC externalizada necesitaron mayor dirección para controlar su comportamiento, para lo cual la psicóloga les dio señales como “recuerda esperar tu turno en silencio”, “cuidar los materiales significa guardar todo en su lugar” o “debes llamar a tu compañero por su nombre para mostrarle respeto”, al finalizar la intervención, 100% de los alumnos detuvieron comportamientos inapropiados ante este tipo de indicaciones, 100% con PC internalizada y 70% con PC externalizada mostraron capacidad para autorregular su comportamiento en función de las reglas establecidas, identificaron qué regla(s) no respetaron y por qué, por ejemplo, dijeron “no respeté porque no puse atención a mis compañeros” o “no respeté porque me peleé con mi compañero y lo insulté”, además aceptaron las consecuencias.

Los alumnos EDIS, JHRS y LALS se les dio apoyo durante toda la intervención para darse cuenta qué acción los llevó a violar una regla y cumplir las consecuencias, las cuales fueron pérdida de fichas y privilegios, además necesitaron explicaciones sobre las consecuencias de transgredir o respetar las normas, éste último apoyo se le dio de

manera continua a todos los participantes debido a que se les dificultó evaluar las consecuencias de sus actos por sí mismos.

La autoevaluación diaria realizada por los alumnos indicó que fueron más observadores(as) y conscientes sobre su conducta al finalizar la intervención, comprendieron el significado de las reglas y las respetaron en un principio con ayuda de la economía de fichas y posteriormente se observó que el empleo de reforzadores sociales fue motivador suficiente para practicarlas en los cinco casos de alumnos con PC internalizada y en cuatro alumnos con PC externalizada (AEAG, FALH, DFL y DJRA).

El 100% de los participantes comentaron y registraron sus aprendizajes adquiridos en cada sesión, algunos de los más mencionados fueron: “aprendí a respetar reglas y poner atención”, “a escuchar a la maestra y mis compañeros”, “aprendí los valores a respetar cuando algo no nos gusta”, “a respetar a mis compañeros y convivir”, “cómo nos debemos comportar”, “no tenemos que pelear, tenemos que ser amables”, “a controlar mis acciones”, “a respetar los límites”, “que mis compañeros si me quieren y me hacen feliz”, “todos somos iguales y especiales, que soy bueno”, “a relajarme y calmarme”, “a solucionar problemas”, “a proponer soluciones y que soy responsable de mis acciones”, “a hablar con amabilidad y ponerme de acuerdo”.

Proceso de autorregulación en el bloque dos: Me conozco y me quiero.

Como se puede apreciar en la tabla 22, los participantes identificaron las partes de su cuerpo, solamente requirieron apoyo en la explicación de los genitales lo cual se abordó con naturalidad y reforzando el valor del respeto, los alumnos expresaron dudas al respecto de su cuerpo y el de los demás, por ejemplo: “¿Cómo nacen los bebés?”, ¿Cómo se hace la leche en los senos?, “¿Los niños hacen el amor?” Para resolver las inquietudes se abordaron 4 sesiones (de la 15 a la 18, ver tabla 17) respecto las partes del cuerpo humano, las sensaciones que experimentan, su desarrollo y responsabilidades hacia su cuidado, durante estas actividades los alumnos con PC externalizada FUTM, LALS, JHRS, RARS y DJRA requirieron mayor dirección, sin embargo, al finalizar el bloque todos imitaron y modelaron a sus compañeros una actitud de respeto al hablar sobre las diferencias entre el cuerpo de las niñas y niños.

Tabla 21

Resultados de la evaluación formativa en el bloque dos

Proceso de autorregulación	Indicadores de evaluación	PC internalizada (n=5)		PC externalizada (n=10)	
		Antes	Después	Antes	Después
Observación	Identificó las partes de su cuerpo y diferencias con otros	80%	100%	80%	100%
	Identificó sus cualidades	0%	100%	0%	100%
Emulación	Reconoció gustos e intereses personales	20%	100%	20%	100%
	Reconoció lo que le gusta y no le gusta de sí mismo	20%	100%	0%	100%
Autocontrol	Respetó su cuerpo y el de los demás	100%	100%	30%	100%
	Identificó cómo se siente ante sus características	0%	100%	0%	70%
Autorregulación	Analizó lo que otros piensan de él o ella	0%	100%	0%	60%
	Concluyó actividades		100%		70%
	Expresó sentir orgullo por sus cualidades y logros	20%	100%	40%	100%

Al inicio del bloque todos los participantes requirieron ayuda para señalar cualidades, gustos e intereses personales, en el caso de aquellos con PC internalizada, su participación se dio de manera gradual debido a que experimentaron pena de hablar frente a sus compañeros, sin embargo, al observar cómo lo hizo la psicóloga y otros compañeros aceptaron comentar, en promedio necesitaron ayuda en el 40% de las sesiones del programa y durante el último bloque pidieron la palabra de manera espontánea para comentar en el 75% de las clases de éste.

El 100% de los estudiantes mencionó con mayor facilidad características físicas agradables para sí mismos, por ejemplo, “me gustan mis pestañas”, “me gustan mis pies porque puedo bailar”, “mis manos me gustan”, “soy muy bonita”, al finalizar el bloque todos identificaron aspectos positivos de su personalidad como “soy inteligente”, “soy obediente”, “me porto bien”, “soy valiente”, “me gusta que ayudo a todos mis compañeros”, “soy cariñosa”, “soy trabajador”, “siempre hago mis tareas”, “soy ágil y veloz en los deportes”. Así mismo reconocieron aspectos en los que son buenos y lo que les cuesta trabajo hacer

como: “a veces no puedo hacer mi tarea, pero soy buena para escribir, sumar, restar y para jugar” o “me cuesta trabajo multiplicar pero soy buena en las sumas”.

Los estudiantes con PC internalizada mencionaron haberse comportado como un ejemplo para sus compañeros en el 90% de las sesiones, mientras que aquellos con PC externalizada consideraron haber actuado como un ejemplo para sus compañeros el 81% de las reuniones, lo cual habla de que se percibieron a sí mismos como estudiantes que respetaron reglas y cumplieron con las expectativas de la psicóloga la mayor parte del programa, además la mayoría logró reconocer en qué ocasiones actuó de manera incorrecta, los niños EDIS, JHRS y LALS necesitaron ayuda constante en este último aspecto.

Todos identificaron aspectos positivos de sí mismos que expresaron sus compañeros y psicóloga, por ejemplo, “es buen amigo(a)”, “es inteligente”, “amable”, “es obediente”, “es muy veloz”, así mismo, señalaron pensamientos positivos que los ayudan a afrontar dificultades, algunos de ellos fueron: “puedo lograrlo”, “muchas personas me quieren”, “puedo hacerlo mejor” “me porto bien”, “soy buen estudiante”, “lucho por tener lo mejor”.

De los estudiantes con PC internalizada se observó que AERR y MSG concluyeron por sí mismas el 100% de las actividades realizadas durante toda la intervención, ICA, MHM y ESPH necesitaron ayuda de la psicóloga y compañeros para terminarlas en el 10%, lo cual mostró en los alumnos capacidad de autonomía. En cambio aquellos con PC externalizada necesitaron apoyos constantes, en especial los alumnos EDIS en el 80% de las sesiones. LALS en el 62% y RARS en el 43% a quienes se les ayudó principalmente en actividades de lectoescritura, AEEG y FALH terminaron sin ayuda el 100% de las tareas del programa de intervención, FUTM el 90%, DFL y DJRA el 80%, AFS y JHRS el 70%.

En la autoevaluación diaria realizada por los alumnos se observó que los alumnos con PC internalizada AERR, MHM, MSG y ESPH afirmaron sentirse “muy orgullosos” de sus trabajos realizados y de lo aprendido en cada reunión en el 100% de las sesiones en que asistieron, ICA dijo sentirse de la misma manera en el 45% y “regular” o “poco” orgullosa en el resto, esta valoración hecha por la alumna indicó que fue más autocrítica

que sus compañeros, además calificó su capacidad de atención, seguimiento de indicaciones y amabilidad como “regular” en el 40% de las actividades, esta evaluación no concordó con lo observado por la psicóloga quien le apoyo haciendo evidente sus capacidades, sus buenos modales, la importancia de su participación y de sus ideas.

En promedio los estudiantes con PC externalizada sentirse “muy orgullosos” de sus producciones en el 94% de las sesiones y su autoevaluación coincidió con los registros de observación hechos por la psicóloga en el 70% de los casos, se observó que AEAG, AFS, FALH, FUTM, DFL, RARS y DJRA mejoraron en su capacidad para juzgar con honestidad su conducta y aceptar sus errores. La psicóloga dio retroalimentación positiva a los cinco alumnos respecto a sus habilidades, trabajos realizados, conducta y logros durante los bloques restantes.

Proceso de autorregulación en el bloque tres: Mis emociones me enseñan.

Al inicio del bloque los alumnos con PC internalizada AERR, MHM y ESPH identificaron cinco emociones básicas: “felicidad, enojo, tristeza, preocupación y celos”, señalaron situaciones que les provocan cada una de éstas y mencionaron que las últimas cuatro te pueden causar problemas, las alumnas ICA y MSG dijeron solo conocer la alegría. De los niños(as) con PC externalizada AEAG, FALH, FUTM, LALS, DFL y DJRA identificaron las emociones: “felicidad, enojo, tristeza y asustado”, además mencionaron ante que situaciones las experimentan y cómo les hacen sentir, por ejemplo “me siento triste cuando mis papás se enojan” o “estoy asustado cuando pelean”, mientras que EDIS, AFS, JHRS y RARS necesitaron ayuda para hablar sobre sus emociones.

Durante las actividades del bloque, todos los participantes observaron en sus compañeros y personajes de cuentos cuatro emociones básicas (alegría, rabia, tristeza y miedo) y explicaron las causas que las generaron, por ejemplo comentaron, “ella está triste porque sus papás pelearon y cree que no la quieren, pero yo si te quiero” o “me enoja que mi compañero interrumpa y moleste pero también puedo ayudarlo” (ver tabla 23).

Tabla 22

Resultados de la evaluación formativa en el bloque tres

Proceso de autorregulación	Indicadores de evaluación	PC internalizada (n=5)		PC externalizada (n=10)	
		Antes	Después	Antes	Después
Observación	Identificó emociones básicas en sí mismo	60%	100%	60%	100%
	Identificó emociones básicas en otros	60%	100%	30%	100%
Emulación	Expresó sus emociones	20%	100%	40%	100%
	Explicó las causas de sus emociones	0%	100%	0%	100%
	Habló sobre las consecuencias de sus estados emocionales	0%	80%	0%	60%
Autocontrol	Identificó estrategias para controlar sus emociones	0%	100%	0%	100%
	Utilizó estrategias para controlar sus emociones	0%	100%	0%	60%
Autorregulación	Moduló sus estados de ánimo de acuerdo a la situación	0%	100%	0%	60%

En los resultados de la autoevaluación diaria de los alumnos se encontró que 73% de los participantes mencionó haberse sentido feliz durante todas las reuniones del programa, los niños(s) con PC externalizada AFS, AEAG, FUTM y RARS identificaron emociones de tristeza y enojo en 18% de las sesiones en promedio, por ejemplo, cuando cometieron algún error, cuando perdían una ficha o privilegio, sin embargo, la psicóloga los alentó a reconocer su falla y dar su mejor esfuerzo. Así mismo, 73% de los participantes consideraron haber comunicado “mucho” sus ideas y emociones en el 100% de las actividades, el 27% (EDIS, AFS, RARS y DJRA) se calificó en este aspecto como “nada” o “poco” en el 15% de las primeras sesiones y posteriormente se autoevaluaron con “regular” y “mucho” en la expresión de sus emociones, durante este proceso, la psicóloga brindó apoyo a todos los estudiantes al observar sus reacciones e indagar sobre sus estados de ánimo, se solicitó que escucharan a sus compañeros, que comentaran cómo podrían ayudar o qué podrían hacer para sentirse mejor.

El 53% de los estudiantes (AFS, FUTM, RARS y DJRA con PC externalizada y ESPH, AERR y MHM con PC internalizada) reconocieron no haber solicitado ayuda cuando la necesitaron en el 37% de las actividades en promedio, sin embargo, en

sesiones posteriores se observaron muestras de apoyo hacia sus compañeros y psicóloga, por ejemplo, mostrando cómo escribir una palabra, explicando cómo realizar la actividad, dando consuelo a sus compañeros o compartiendo materiales, esta capacidad para dar y pedir apoyo se observó también como una estrategia para manejar sus emociones ante situaciones de dificultad.

Al concluir el bloque tres 100% de los alumnos identificaron para 4 emociones básicas (alegría, tristeza, miedo e ira) diferentes grados de expresión y los emplearon para señalar la magnitud de su sentir al describir sus experiencias, señalaron estrategias para regularse, tales como respirar profundo, contraer y relajar el cuerpo, mirar a otro lado, pensar en una solución o en algo diferente y hablar con alguien, así mismo, mencionaron en qué lugares y situaciones es correcto mantenerse controlado(a), por ejemplo: “en una biblioteca”, “cuando hacemos una tarea en el salón”, “en un hospital”.

Al finalizar el programa de intervención los alumnos con PC internalizada y 60% con PC externalizada, mostraron de manera espontánea comportamientos como: hablar sobre lo que sienten, explicar por qué experimentaron una emoción, mencionar qué aprendieron de esa experiencia, se mantuvieron controlado(a)s para escuchar a los demás o para esperar su turno en alguna actividad, conservaron la calma ante el fracaso en una tarea y se esforzaron por mejorarla, brindaron consuelo o palabras de aliento a sus compañeros, pidieron disculpas cuando hicieron sentir mal a alguien y perdonaron, los alumnos EDIS, LALS, JHRS y RARS necesitaron dirección constante para realizar las mismas acciones, la psicóloga les apoyos como “tranquilo, recuerda que lo puedes volver a intentar”, “tienes razón, eso fue molesto, ¿cómo se lo puedes decir?”, “entiendo que te sientas triste, pero recuerda que estoy aquí para escucharte y ayudarte” “sabes que confío en ti”.

Proceso de autorregulación en el bloque cuatro: puedo solucionar problemas.

En las primeras sesiones de este bloque el 100% de los participantes observaron e identificaron de qué manera (pasiva, asertiva, agresiva) suelen relacionarse con sus compañeros y con adultos, por ejemplo, tres alumnos con PC internalizada ICA, AERR y ESPH dijeron que generalmente se portan como personas asertivas y pocas veces lo hacen de manera pasiva, el resto de los estudiantes comentaron que han actuado conforme a los tres estilos en diferentes situaciones y dieron ejemplos, pero reconocieron

que les gustaría hacerlo más como persona asertiva. Todos refirieron que reaccionar gritando, pegando, insultando genera problemas, pero requirieron apoyo para comprender que actuar con temor, timidez y sin poner límites, también puede traerles problemas.

Como se puede observar en la tabla 24, el 100% logró identificar y describir problemas interpersonales de otras personas y de ellos mismos al comentar experiencias con familiares, amigos o compañeros de la escuela, al hacerlo identificaron sus errores cometidos, como “me enojé con él y lo pellizqué, pero así no se resuelven los problemas”, “no quise compartir con mi hermano y le quité la computadora, mi mamá me regañó” o “no obedecí a mi mamá y me caí”. Los alumnos estuvieron de acuerdo en que “ser responsable de tus actos, es decir la verdad de lo que hiciste y cumplir tu castigo”, por ejemplo el alumno AEAG compartió la experiencia: “tuve un problema cuando me robe un billete de la casa donde me cuidaban, mi mamá se dio cuenta y el dije la verdad, me regañó, me castigó, yo me sentí muy mal, lo devolví y pedí disculpas, no debes agarrar las cosas que no son tuyas”.

En su autoevaluación 80% de los participantes mencionaron haber sido amables con sus compañeros y psicóloga en el 100% de las reuniones, los niños FUTM, RARS y DJRA reconocieron no haberlo sido en el 15% de las actividades al inicio del programa y se les alentó a explicar cómo podrían mejorar. Mediante actividades de representación de roles, se dio apoyo a todos los alumnos para actuar de manera asertiva, todos necesitaron que la psicóloga modelara y repitiera instrucciones específicas como: “recuerda mirar a los ojos cuando hablas con alguien”, “habla en un tono de voz medio para que te escuchen, pero sin gritar”, “dinos lo qué piensas y qué sientes”, realizaron ensayos de este tipo durante todo el bloque.

Posteriormente el 100% identificó el respeto y la amabilidad como habilidades que pueden usar para evitar o solucionar problemas, además se esforzaron por imitar y modelar comportamientos asertivos, tales como decir por favor y gracias, esperar su turno para participar, llamar a sus compañeros por su nombre, ofrecer ayuda, escuchar a los demás, compartir materiales, pedir y dar disculpas, los alumnos RARS y JHRS necesitaron dirección constante para pedir y otorgar disculpas a sus compañeros.

Tabla 23

Resultados de la evaluación formativa en el bloque cuatro

Proceso de autorregulación	Indicadores de evaluación	PC internalizada (n=5)		PC externalizada (n=10)	
		Antes	Después	Antes	Después
Observación	Identificó situaciones problemáticas	80%	100%	40%	100%
	Emitió juicios sobre las causas de un problema	80%	100%	50%	100%
	Escuchó a sus compañeros	60%	100%	40%	100%
Emulación	Reconoció sus errores y pidió disculpas	40%	100%	0%	80%
	Mostró capacidad para perdonar a sus compañeros	40%	100%	0%	90%
Autocontrol	Puso límites de manera asertiva	0%	100%	0%	70%
	Respetó los límites puestos por sus compañeros	60%	100%	0%	70%
Autorregulación	Propuso soluciones positivas a conflictos	40%	100%	30%	100%
	Empleó estrategias para llegar a un acuerdo con sus compañeros	0%	100%	0%	70%

Durante las actividades el 80% de los estudiantes mostró capacidad para poner límites a sus compañeros diciendo por ejemplo, “el sacapuntas es mío, te lo puedo prestar si me lo pides”, “no hagas eso por favor porque me molesta”, “no quiero jugar así”, “alto me distraes”, los niños JHRS, RARS y EDIS necesitaron dirección de la psicóloga para poner y respetar los límites puestos por sus compañeros, cabe señalar que la mamá de EDIS reportó al finalizar la intervención que en la última revisión médica se le diagnosticó clínicamente trastorno por déficit de atención e hiperactividad e inició con la medicación lo cual se relacionó con el apoyo constante que requirió el alumno, así como con los avances y retrocesos que mostró durante el transcurso del programa.

Finalmente el 100% de los alumnos propuso soluciones positivas frente a situaciones conflictivas como: estar calmado(a), compartir, disculparse, perdonar, dar y pedir ayudar, obedecer las reglas, hablar para llegar a un acuerdo, turnarse en un juego o tarea, ser amable y hacer amigos, el 80% mostró capacidad para ponerlo en práctica ante dificultades surgidas con sus compañeros. Un aspecto en el que el 100% requirió apoyo y dirección de la psicóloga, fue para plantear diversas soluciones positivas a un mismo un

problema, evaluar las consecuencias de cada una y elegir la mejor para todos los implicados.

Participación de los padres de familia

En la primera sesión los padres que asistieron a la junta, identificaron las características y necesidades educativas de sus hijos, firmaron una carta de consentimiento informado para participar en el programa de intervención donde se especificaron algunos compromisos que adquirirían con la finalidad de apoyar a sus hijos a favorecer su capacidad de autorregulación, el 100% de los participantes estuvo de acuerdo.

En la segunda sesión reflexionaron sobre el papel que adquieren como educadores de sus hijos, comentaron algunas experiencias sobre lo que creen que es una sana educación y aquellas reacciones que como padres han producido en sus niños frustración, inseguridad, dependencia, irresponsabilidad o infelicidad, así mismo, se les proporcionaron estrategias de acción que pueden realizar en casa con la finalidad de guiar a sus hijos en el desarrollo de autorregulación.

Durante la tercera sesión los asistentes señalaron las cualidades y limitaciones que observaron en su labor de padres, por ejemplo, mencionaron como aspectos positivos ser honestos, amorosos, exigentes, trabajadores y responsables, mientras que como aspectos negativos mencionaron manifestar un descontrol de emociones hacia sus hijos, escasez de tiempo para convivir, ser impacientes, poco tolerantes y permisivos.

Se retomaron sus ideas, se explicó de qué manera algunas prácticas no favorecen el desarrollo de la autoestima en sus hijos, se enfatizó que la autoestima debe desarrollarse a la par de la autorregulación y se proporcionaron estrategias para favorecer la autoestima en sus hijos, así como algunos temas para reflexionar en casa, sobre los cuales fijaron una meta para mejorar en su rol de padres, por ejemplo comentaron: “controlar mis emociones para relacionarme mejor con mis hijos”, “elogiar más a mis hijos cuando realizan algo bueno o bien”, “tenerle más paciencia al realizar las tareas”.

En la cuarta junta reflexionaron sobre la manera en que ellos mismos como padres manejan sus emociones para afrontar las dificultades de la vida cotidiana, encontraron que las formas en que ellos reaccionan ante los problemas son reproducidas en igual o mayor

intensidad en sus hijos, por ejemplo, una mamá reconoció ver en su hijo estados de estrés, enojo y agresión que ha visto en formas de reaccionar de ella misma, por lo cual identificó cómo área a mejorar “la regulación de mis emociones, manejar el ejemplo con reacciones positivas, escuchar a mi hijo y evitar resolverle los problemas”.

En la última reunión se dio pie a la reflexión sobre la forma en que suelen relacionarse con sus hijos, con su pareja, con la maestra de sus hijo y con otras personas, de tal manera que lograron mencionar las implicaciones que su estilo para relacionarse tiene sobre la educación y comportamiento de sus hijos, por ejemplo, comentaron “como todo aprenden, es malo para él mostrarse agresivo ante los demás y se comportarían de igual manera ante los demás”, “trato de ser asertivo para que él comprenda el porqué de llamarle la atención por algo que no realiza adecuadamente”, “me doy cuenta de que no es constante mi forma de comunicarme con diferentes personas”.

Finalmente se proporcionaron algunas estrategias para favorecer el estilo de comunicación asertivo en sus hijos y los pasos para guiarlos en la resolución de problemas. En cada una de las sesiones los padres comentaron que les agradó que sus hijos expusieran los productos y aprendizajes desarrollados durante cada bloque, sobretodo mostraron mayor entusiasmo en las actividades de representación teatral.

Discusión

Se observó que el empleo de la expresión literaria para favorecer el proceso de autorregulación en los alumnos con PC fue una estrategia educativa adecuada debido a que a través de la lectura de cuentos, de la creación de textos y de la representación teatral, los alumnos desarrollaron su capacidad de autoobservación, de reflexión, para ser críticos, así como para que realizaran autoevaluaciones sobre su comportamiento y aprendizajes adquiridos, además se convirtió en un recurso que estimuló la motivación de los estudiantes que participaron activamente y de los padres que buscaron la manera de asistir a las juntas debido a la insistentes peticiones de sus hijos, en las cuales refirieron los cambios que observaron en el comportamiento de sus hijos y aquellos aspectos que consideraban necesario continuar favoreciendo.

Otros aspectos que se vieron favorecidos con el uso de la expresión literaria fue que, a través de la narración y creación de cuentos, los alumnos observaron en los personajes diferentes valores, fortalezas, virtudes y formas de actuar que pusieron en práctica la capacidad de los niños para evaluar las consecuencias que se derivan de las acciones de otras personas y de sí mismos, también, se favoreció la interiorización de algunas reglas de comportamiento para el aula, los alumnos participaron expresando ideas, sentimientos y acciones de su propia experiencia para valorar la manera en que les pueden ayudar a relacionarse mejor, se proporcionaron pautas a los alumnos para el reconocimiento de sus cualidades y limitaciones personales para la configuración de su identidad, se contribuyó a reforzar hábitos de lectura, escritura y expresión de ideas de manera verbal y corporal mediante la actuación. Estos resultados coinciden con los de Sandoval, Carpena y López (2013) y Altamirano (2008) sobre los beneficios de emplear el cuento clásico y la representación teatral para favorecer la capacidad de autorregulación de los estudiantes en edad preescolar y primaria.

Así mismo, se observó que los alumnos con PC internalizada y externalizada, a comparación del inicio de la intervención, mejoraron su capacidad de autorregulación en el respeto de reglas, autoestima, emociones y solución de problemas interpersonales, sin embargo, se observaron diferencias individuales en la capacidad que cada alumno mostró, lo cual se relacionó con las características personales de éstos y con factores ambientales observados en sus contextos familiar y escolar de éstos, por ejemplo en el caso de los

padres, fue determinante su apoyo para la realización de tareas, el refuerzo en casa sobre los temas vistos, su participación en las juntas informativas, la puesta en práctica de las estrategias propuestas para favorecer la capacidad de autorregulación de sus hijos en el hogar, e incluso el nivel de comunicación entre los padres y miembros de la familia sobre estas mismas estrategias.

Por otro lado, para la escuela fue importante la capacidad de los docentes y psicólogas en el manejo de reglas y límites dentro del aula, el grado de consistencia en el uso de consecuencias, el estilo de relación que establecen con estos alumnos, la apertura para dar y recibir apoyo de otros profesionales, también su perfil de profesional, experiencia, formación y capacidad para actuar bajo estrés. Así mismo Jurado (2013) señala otros factores que influyen en la presencia de conductas disruptivas y el fracaso escolar como son la organización espacio-temporal del centro escolar, exceso de diversidad en el aula, falta de recursos, contenidos curriculares poco adecuadas o motivadoras, falta de atención individualizada, entorno sociocultural negativo, nivel socioeconómico bajo y deficiencias del sistema educativo, lo cual se ha reportado con anterioridad como características presentes en este escenario.

Al considerar que estos alumnos se desenvuelven en dichas condiciones, se hace necesaria una intervención integral, intensa y sostenida (Gragiulo, 2003), en este caso al favorecer su capacidad de autorregulación se observó que en especial los estudiantes con PC externalizada necesitaron de ayuda constante por parte de la psicóloga para monitorear su conducta, emociones y aprendizaje durante la mayor parte de la intervención, debido a que como explican Bronson (2000), Esquivel, Heredia y Lucio (2007), se encuentran aún en un proceso de corregulación, por lo que necesitan la ayuda constante de las personas que los cuidan, sin embargo, se espera que los adultos a su cargo continúen con este proceso de regulación dirigida con la finalidad de que interioricen por sí mismos las normas de control conductual, este paso es decisivo para un sano desarrollo socio-afectivo y depende en gran medida de los valores, reglas, conductas y prácticas de regulación que observan de sus padres y personas que están a su cargo.

Fase tres: Valoración final

Objetivo General

Valorar los efectos de un programa de expresión literaria en 15 estudiantes con PC, en sus padres y maestras.

Objetivos específicos

- Presentar los resultados obtenidos por los alumnos antes y después de haber participado en el programa de intervención.
- Evaluar el grado de efectividad del programa de intervención en función de la validez social otorgada por los participantes.

Participantes

15 alumnos con PC, cinco con PC internalizada, de los cuales cuatro eran niñas y un niño, dos alumnas cursaban segundo grado de primaria y tres estudiantes tercer año, la media de edad fue 7.6 años. Diez estudiantes con PC externalizada, dos niñas y ocho varones, dos niños cursaban tercer grado y el resto segundo año de primaria, la media de edad fue 7.2 años.

13 madres de familia y cuatro padres con una media de edad de 35 años.

Tres maestras, dos de segundo grado y una de tercero.

Herramientas

Los instrumentos utilizados para valorar los efectos de la intervención fueron algunos de los utilizados en las fases anteriores, por lo cual ya no se especificará su uso, éstos fueron:

- Escala de Inteligencia Revisada para el nivel escolar, WISC-R (Wechsler, 1981).
- Técnica del dibujo proyectivo Casa-Árbol-Persona, HTP (Buck y Warren, 1994).
- Test de la familia (Corman, 1967).
- Test de apercepción infantil, CAT-A (Bellak y Bellak, 1988).
- Sociograma (Domínguez, 2008).
- Lista de verificación conductual y actitud (Sattler, 2003).

Además se emplearon los formatos de evaluación para padres y maestro con la finalidad de reportar el progreso de los alumnos después de la intervención, así como los comentarios y percepciones hechas por los padres de familia y docentes.

Procedimiento

Se analizaron los hallazgos encontrados a los largo de la evaluación formativa de los alumnos con PC y sus padres durante su participación en el programa, posteriormente al concluir la intervención se aplicaron las herramientas antes mencionadas, los resultados de la prueba de inteligencia WISC-R, del sociograma y de las tres pruebas proyectivas se sometieron a un análisis estadístico con la finalidad de valorar si se encontraron cambios estadísticamente significativos.

Al valorar el área emocional se identificaron 15 indicadores que fueron incluidos en cuatro rubros: ajuste a las reglas, autoestima, afectividad y solución de problemas interpersonales (ver tabla 20) éstas fueron retomadas a partir de los contenidos trabajados en el programa de expresión literaria y de las características presentes en los alumnos con PC, por ejemplo, la transgresión a normas de conductas socialmente aceptables (Tirado & Fernandez, 2004), incapacidad para formar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias, conducta o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales y un estado de ánimo de permanente, tristeza, infelicidad o depresión (Gargiulo, 2003; Kauffman, 2005).

Los resultados antes y después para cada indicador se obtuvieron a partir de la interpretación de tres pruebas proyectivas HTP (Buck & Warren, 1995), CAT-A (Bellak & Bellak, 2011) y Test de la familia (Corman, 1967) con el fin de observar indicios convergentes, es decir, se consideró que el alumno posee el indicador solo al ser corroborada su presencia en al menos dos de los tres test proyectivos, de lo contrario se consideró que no poseía el indicador, debido a que como señala Corman (1967) los hallazgos en un test proyectivo brindan hipótesis sobre la personalidad del individuo, las cuales deben ser sometidas a comprobación mediante la aplicación de otros test de la personalidad.

Se asignó un punto a cada indicador que el alumno poseía antes y después de la intervención, se calificó con cero cuando se observó la presencia del indicador en solo una o ninguna prueba proyectiva. Los puntajes obtenidos por cada alumno se sometieron a

análisis estadístico, se aplicó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, para comparar los resultados de los alumnos con PCI y posteriormente se aplicó la misma prueba para los estudiantes con PCE. Una vez obtenidos los resultados del análisis estadístico se redactaron los resultados.

Tabla 24

Descripción de indicadores para valorar el área emocional

Rubros	Indicadores	Descripción
Ajuste a las reglas (AR)	1. Muestra una actitud positiva en relación a la autoridad	El alumno(a) manifestó en sus narraciones acuerdo hacia las peticiones del personaje que representa la autoridad.
	2. Identifica reglas y límites claros en su ambiente	En sus historias mencionó reglas y límites socialmente aceptables dentro de su ambiente familiar o escolar.
	3. Percibe hábitos y estructura en sus actividades cotidianas	Describió en sus historias la secuencia de actividades de autocuidado y obligaciones con las que los personajes colaboran en su ambiente familiar o escolar.
	4. Identifica consecuencias de sus actos (premios y castigos)	Explicó las consecuencias positivas o negativas que obtuvieron los personajes en función de su comportamiento.
Autoestima (AU)	1. Percepción positiva de sí mismo(a)	Se observó en la representación gráfica y verbal cuando asignó a los personajes con que se identificó cualidades y/o habilidades positivas.
	2. Identifica un rol estable y adecuado dentro de su familia	Se observó en la representación gráfica y verbal, la correspondencia con el lugar y funciones que desempeña en su familia real.
	3. Se percibe capaz de obtener satisfacción dentro de su ambiente	Se observó en la representación gráfica y verbal.
Afectividad (AF)	1. Identifica personas significativas en su ambiente	Se observó en la representación gráfica y verbal, la presencia de personas con las que sostiene vínculos afectivos positivos.
	2. Expresa y explica estados emocionales	En la descripción de sus historias explica las causas y consecuencias de estados emocionales en sus personajes.
	3. Manifiesta que sus necesidades de atención, afecto, protección y salud son satisfechas	Se observó en la representación gráfica y verbal.
	4. Expresa estrategias de autorregulación emocional	En la narración de sus historias los personajes mostraron pensamientos y/o acciones dirigidas a modular sus emociones.
	5. Percibe un ambiente sano y estimulante.	Se observó en la representación gráfica y verbal.
Solución de problemas (SP)	1. Analiza situaciones problemáticas	En sus narraciones explicó las causas y consecuencias de una problemática definida.
	2. Describe y propone soluciones positivas a los conflictos	En sus narraciones formuló soluciones positivas para los personajes.
	3. Muestra actitud y afrontamiento eficiente hacia problemas interpersonales	En sus narraciones describe con acciones concretas sobre qué y cómo hizo el o los personajes para solucionar un problema.

Etapa I: Comparación de resultados pretest-postest en alumnos con PC

De acuerdo con la escala de inteligencia WISC-R en el postest, la media de CI Total en 14 alumnos con PC fue de 101 que significa inteligencia normal en comparación con los niños de su edad, para la estudiante IAC no se presenta este dato debido a que en el periodo de evaluación final se ausentó y no se le aplicó esta prueba. Se aplicó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon no encontrando diferencias estadísticamente significativas en el CI total, CI verbal y CI de ejecución, antes y después de la intervención, lo cual indica que la mayoría de los alumnos mantuvo la misma clasificación de inteligencia que en el pre test (ver tabla 25).

Tabla 25

Resultados pretest-postest en la prueba WISC-R

Alumno(a)	CI V		CI E		CI Total		Clasificación de inteligencia		
	A	D	A	D	A	D	ANTES	DESPUÉS	
PC internalizada	AERR	96	102	115	112	105	107	Normal	Normal
	MSG	95	107	98	91	96	100	Normal	Normal
	MHM	86	86	102	100	92	91	Normal	Normal
	ESPH	111	108	101	95	106	102	Normal	Normal
PC externalizada	AEAG	112	117	102	111	108	116	Normal	Arriba del normal
	EDIS	94	81	100	104	96	91	Normal	Normal
	AFS	88	80	109	105	98	91	Normal	Normal
	FALH	95	103	82	78	87	90	Debajo de la norma	Normal
	FUTM	102	111	92	92	97	102	Normal	Normal
	JHRS	122	122	121	121	124	124	Superior	Superior
	DFL	103	97	105	102	104	100	Normal	Normal
	LALS	94	108	100	101	96	105	Normal	Normal
	RARS	113	106	117	115	117	111	Arriba del normal	Arriba del normal
DJRA	92	107	101	85	96	96	Normal	Normal	

Se observó que al finalizar la intervención, seis de los alumnos incrementaron su CI total de dos a nueve puntos, cabe señalar que en el caso de AEAG se modificó su clasificación de inteligencia de ser normal en el pretest a arriba del normal en el postest y para FALH cambió de ser por debajo de la norma a normal, dos estudiantes mantuvieron la misma puntuación que el pretest y los seis restantes bajaron su CI total de uno a siete puntos, y aunque conservaron la misma clasificación de inteligencia que antes de iniciar el programa, en estos casos se observaron algunos factores ambientales que pudieron influir en estos resultados, por ejemplo, la baja participación por parte de los padres en las juntas

informativas y en la realización de tareas, los padres se encontraban en proceso de separación, manifestaron constantes desacuerdos y peleas en relación a la forma de educar a sus hijos, o bien se reportaron como madres solteras, con problemas económicos y todos mencionaron tener poco tiempo para atender a sus hijos

Los resultados del postest en la prueba de inteligencia Wechsler (1981) mostraron que la capacidad intelectual de 11 estudiantes fue normal en comparación de los niños de su edad, para dos niños fue por arriba de lo normal y en un caso fue superior. La prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas mostró diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de aritmética ($p=.003$), retención de dígitos ($p=.01$) y composición de objetos ($p=.046$), lo cual significó que 14 estudiantes mejoraron en su capacidad de razonamiento numérico y aplicación de procesos aritméticos básicos, por otra parte, se observó que los niños ESPH, AEAG, JHRS, LALS y FUTM disminuyeron su puntaje en su capacidad de memoria secuencial auditiva de corto plazo, además FALH, DFL y DJRA mostraron dificultad en tareas de construcción, lo anterior se relacionó con características aún presentes de impulsividad y ansiedad, sin embargo, se tiene en cuenta que los participantes se encontraban en proceso de desarrollo y que con los apoyos proporcionados en prueba límite mejoraron su ejecución.

Como se aprecia en la tabla 25, los estudiantes AERR, MSG, AEAG, FALH, FUTM, LALS y DJRA mostraron mejor desempeño en el postest en el área verbal a comparación del pretest, MHM y JHRS mantuvieron su puntaje, ESPH, DFL, RARS, AFS y EDIS disminuyeron, sin embargo, su capacidad de comprensión verbal fue normal en comparación de los niños de su edad, lo anterior se complementa con lo observado en la tabla 26, debido a que 53% de los participantes mostraron esta área como fortaleza y solamente el niño EDIS mostró debilidad en razonamiento abstracto, además de dificultad para percibir y expresar relaciones entre objetos o conceptos. En lo que se refiere a la escala de ejecución, se observó que el 73% de los participantes redujo su puntaje a comparación del pretest, sin embargo, el 93% mostró desempeño normal para su edad en organización perceptual, a excepción de DFL quien fue el único alumno en mostrar debilidad en este aspecto.

Cabe señalar que 86% de los casos no se observó como debilidad su capacidad de atención y concentración lo cual indica que lograron seguir indicaciones y realizar las

actividades de evaluación hasta concluir las. Así mismo, los niños FUTM, JHRS, LALS, RARS y DJRA mostraron desarrollo normal en juicio social, a diferencia del pretest donde se encontró como debilidad, este cambio se relacionó con un mejor conocimiento de reglas convencionales de comportamiento.

Tabla 26

Debilidades y fortalezas en procesos psicológicos

Alumno (a)	FORTALEZAS		DEBILIDADES	
	Antes	Después	Antes	Después
ICA			Atención Razonamiento abstracto	
AERR	Comprensión verbal		Razonamiento abstracto	Cálculo mental
MSG	Comprensión verbal	Organización perceptual		
MHM	Comprensión verbal Coordinación visomotora		Procesamiento secuencial	
ESPH	Comprensión verbal Razonamiento abstracto Procesamiento secuencial	Comprensión verbal	Cálculo mental Memoria Velocidad de procesamiento	Memoria auditiva de corto plazo
AEAG	Razonamiento abstracto	Comprensión verbal Razonamiento abstracto	Atención Concentración	Memoria auditiva de corto plazo
EDIS	Comprensión verbal	Comprensión verbal	Atención Concentración Cálculo mental Procesamiento secuencial	Atención Razonamiento abstracto
AFS	Coordinación visomotora	Coordinación visomotora	Atención Concentración Cálculo mental	Atención
FALH		Comprensión verbal Organización perceptual	Atención Procesamiento Secuencial	
FUTM	Comprensión verbal	Comprensión verbal Cálculo mental	Atención Concentración Juicio social	Memoria auditiva de corto plazo
JHRS	Comprensión verbal Razonamiento abstracto	Comprensión verbal Cálculo mental	Atención Juicio social	Memoria auditiva de corto plazo
DFL		Comprensión verbal Coordinación visomotora	Atención	Organización perceptual
LALS	Comprensión verbal	Comprensión verbal	Atención Juicio social	Memoria auditiva de corto plazo
RARS	Razonamiento abstracto	Organización perceptual	Atención Juicio social Velocidad psicomotora	Velocidad psicomotora
DJRA	Coordinación visomotora		Atención Juicio social	

Nota: Se muestran las fortalezas y debilidades observadas en los procesos psicológicos de los participantes antes y después del programa de intervención, los espacios en blanco significan desarrollo normal en comparación con los niños de su edad.

En cuanto al lenguaje expresivo, se observó que los alumnos ESPH, AEAG corrigieron su pronunciación con la consonante /r/ que fue la única dificultad identificada en la valoración inicial y al igual que el resto de los participantes lograron expresar de manera fluida sus ideas, es posible que este cambio se deba a que el empleo de la expresión literaria favoreció en los estudiantes tanto sus procesos de lectoescritura como en su lenguaje receptivo y expresivo, así mismo, el proceso de autorregulación estructurado en cada sesión permitió a los estudiantes ser conscientes también de su forma de hablar, leer y escribir, lo cual contribuyó a que aprendieran a autocorregirse.

El lenguaje receptivo de los 15 alumnos fue adecuado, comprendieron instrucciones y textos breves leídos por alguien más. Respecto al área de lectoescritura se encontró que los estudiantes ICA, AERR, AEAG, FALH, FUTM, LALS y JHRS consolidaron su lectoescritura y al igual que los alumnos(as) de tercer grado MSG, MHM, RARS y DJRA se encontraron en nivel alfabético, es decir, leyeron de manera fluida textos breves comprendiendo la idea central, realizaron escritura espontánea, dictado y copia durante las actividades realizadas en el programa de intervención respetando la direccionalidad, espacio entre palabras, uso adecuado de mayúsculas y algunos signos de puntuación, sin embargo, mostraron faltas de ortografía normales para su grado escolar (en ocasiones preguntaron cómo escribir palabras desconocidas), se esforzaron en la calidad de su caligrafía y trabajos (ver figura 12).

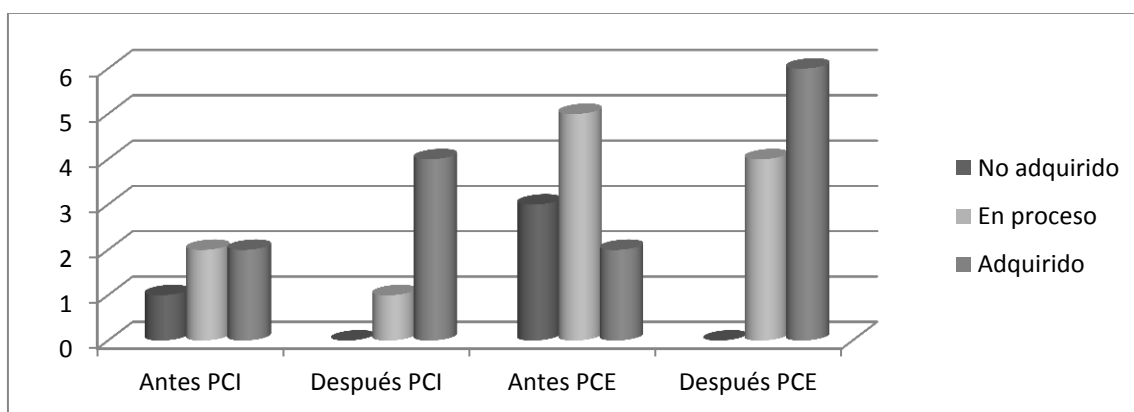


Figura 12. Comparación de resultados antes y después en lectoescritura de los estudiantes con problemas de conducta internalizada (PCI) y externalizada (PCE).

ESPH, AFS y DFL mejoraron su lectoescritura, de mostrar nivel presilábico en el pretest, a nivel silábico-alfabético al finalizar la intervención, se encontraron en proceso de adquirirla debido a que su lectura fue lentificada pero comprensible para sí mismos y sus compañeros, en escritura espontánea y dictado se observaron algunas dificultades como omisión de letras, sustitución de la /b/ por la /d/ y la /g/ por la /j/, uso de mayúsculas en medio de las palabras y no respetar espacios, también se observaron faltas de ortografía normales para su grado escolar. EDIS mostró poco avance en esta área, pasó de nivel presilábico a silábico, es decir, generalmente escribió una grafía por cada golpe de voz o sílaba, lo cual aún lo colocó por debajo de los niños de su grado escolar.

Con la finalidad de valorar la significancia de los resultados en el área emocional, se sometieron a análisis estadístico 15 indicadores identificados en la evaluación de tres pruebas proyectivas aplicadas en el pretest y el postest, (HTP, CAT-A y Test de la familia). Se asignó un punto al ser corroborada la presencia del indicador en al menos dos de los test proyectivos y se calificó con cero cuando se observó la presencia del indicador en solo uno o ninguno de éstos. A los puntajes obtenidos se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, se compararon los resultados antes y después de los alumnos con PC internalizada y posteriormente se aplicó la misma prueba para los estudiantes con PC externalizada, en la tabla 27 se visualizan los resultados.

Tabla 27

Comparación de medias para valorar el área emocional

Rubros e indicadores	Grupo PCI (n=5)			Grupo PCE (n=10)		
	M antes	M después	p	M antes	M después	p
Rubro: Ajuste a las reglas (AR)	.8	3.8	.039*	.2	2.8	.005*
AR1. Muestra una actitud positiva en relación a la autoridad	.4	1	.083	0	.6	.014*
AR2. Identifica reglas y límites claros en su ambiente	.2	1	.046*	.1	.7	.025*
AR3. Percibe hábitos y estructura en sus actividades cotidianas	0	1	.025*	0	.5	.003*
AR4. Identifica consecuencias de sus actos (premios y castigos)	.2	1	.046*	.1	1	
Rubro: Autoestima	.2	3	.034*	.1	2	.006*
AU1. Percepción positiva de sí mismo(a)	0	1	.025*	0	.9	.003*
AU2. Identifica un rol estable y adecuado dentro de su familia	.2	1	.046*	.1	.5	.046*
AU3. Se percibe capaz de obtener satisfacción dentro de su ambiente	0	1	.025*	0	.6	.014*
Rubro: Afectividad	1	4.2	.041*	.9	3	.004*
AF1. Identifica personas significativas en su ambiente	.8	1	.317	.8	1	.157
AF2. Expresa y explica estados emocionales	.2	1	.046*	.1	1	.003*
AF3. Manifiesta que sus necesidades de atención, afecto, protección y salud son satisfechas	0	.6	.083	0	.3	.083
AF4. Expresa estrategias de autorregulación emocional	0	1	.025*	0	.6	.014*
AF5. Percibe un ambiente sano y estimulante	0	.6	.083	0	.1	.317
Rubro: Solución de problemas interpersonales	1.2	2.8	.066	.2	2.5	.004*
SP1. Analiza situaciones problemáticas	.4	1	.083	.2	.9	.008*
SP2. Describe y propone soluciones positivas a los conflictos	.2	1	.046*	0	1	.002*
SP3. Muestra actitud y afrontamiento eficiente hacia problemas interpersonales	0	.8	.046*	0	.6	.014*
Resultados globales	2.6	13.6	.041*	1.4	10.2	.005*

Nota: Se presenta la comparación de medias antes-después de la intervención y los valores de p en 15 indicadores, cuatro rubros y resultados globales, en alumnos con problemas de conducta internalizada (PCI) y externalizada (PCE). *p<.05.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para ambos grupos con PC en los resultados globales que incluyeron los 15 indicadores ($p=.041$ para los alumnos con PCI y $p=.005$ para aquellos con PCE). Así mismo, las diferencias fueron significativas en los cuatro rubros: ajuste a las reglas (AR), autoestima (AU), afectividad (AF) y solución de problemas interpersonales (SP), sin embargo, los estudiantes con PCI no mostraron diferencias estadísticamente significativas antes y después en solución de problemas ($p=.066$), puede ser debido a que dos niños de este grupo mostraron en el pretest habilidad en esta área, estos resultados también se ilustran en la figura 15.

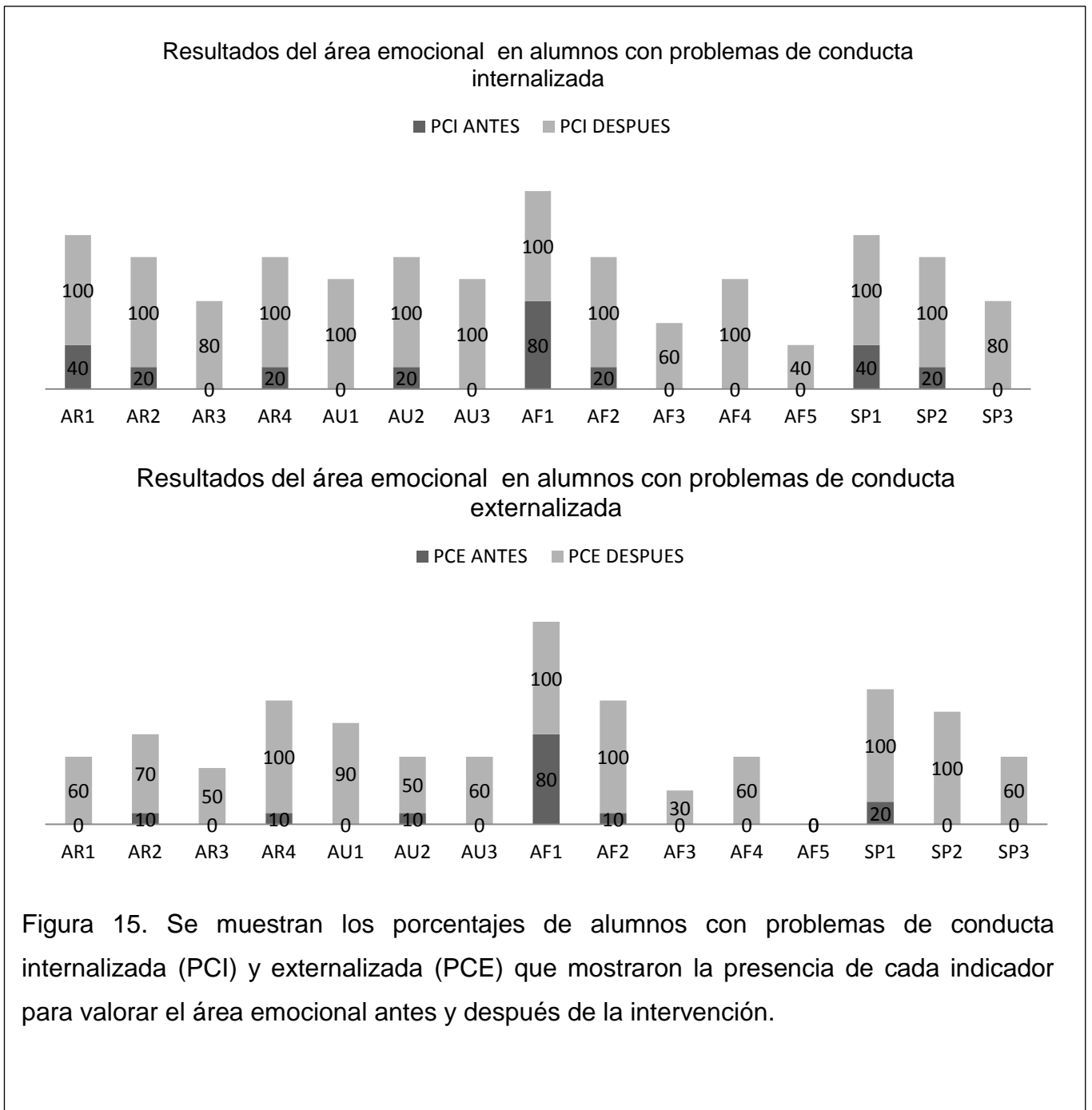


Figura 15. Se muestran los porcentajes de alumnos con problemas de conducta internalizada (PCI) y externalizada (PCE) que mostraron la presencia de cada indicador para valorar el área emocional antes y después de la intervención.

Se realizó el mismo análisis comparando antes y después para cada indicador, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los indicadores, tanto para PCI como para PCE, exceptuando AF1: Identifica personas significativas en su ambiente ($p=.317$); AF3: Manifiesta que sus necesidades de atención, afecto, protección y salud son satisfechas ($p=.083$); AF5: Percibe un ambiente sano y estimulante ($p=.083$). Estos resultados indicaron que los alumnos aún después de la intervención percibían carencias y dificultades en su ambiente familiar, sin embargo, el 100% de ellos identificaron personas que les proporcionaron seguridad, afecto y apoyo para superar adversidades, además de que identificaron en sí mismos habilidades y capacidad para afrontar problemáticas de la vida diaria.

En la narración de las historias del CAT-A en el postest (ver tabla 28), revelaron ser conscientes de reglas de comportamiento socialmente aceptables, así como del tipo de comportamiento que las personas de su ambiente cercano esperan de ellos, de las consecuencias positivas o negativas que podrían tener sus actos y que pueden decidir actuar de manera correcta o no, en algunos casos además se observó que los estudiantes perciben mayor estructura y orden en sus actividades cotidianas a comparación del pretest.

Tabla 28

Ejemplos de historias narradas en el Test de Apercepción Infantil con figuras animales (CAT-A)

ALUMNO	ANTES	DESPUES
ICA PCI Reactivo 8	Había una vez una mamá y su hijo y sus abuelos, la abuela y la mamá todos eran asesinos. Se escondieron y mataron al niño con un cuchillo y lo llevaron al oso, estaba la foto de la abuelita. Entonces los tres mataron a la abuelita y luego se puso triste el oso porque se iba a morir.	Había una vez cuatro changos que andaban tomando café y luego la mamá del changuito le dijo a su hijo que se portara bien y que no hiciera tiradero porque si no iba a recoger sus juguetes ¡ya! –Sé que a ti no te gusta recoger los juguetes. Entonces el changuito hizo tiradero. Cuando se fueron los tíos le dijo la mamá tranquila: -Recoge tus juguetes porque no los quiero ver en la habitación. El changuito no le hacía caso y dijo que ya se había cansado, pero después el changuito entendió y fue aprendiendo y recogió sus juguetes, se sintieron felices y fin.
MHM PCI Reactivo 1	Había una vez unos pollitos que estaban comiendo y después viene la gallina y se echan a correr y dijeron ¡la comida! Y después la gallina se la come. Se echaron a correr porque era muy grandota y luego tenían mucha hambre y no había nada de comer... se mueren y se hicieron viejitos.	Estaban jugando, como la mamá gallina hacía de comer les dijo que se sentaran a comer. Se lavaron las manos, se pusieron su babero, se sentaron a comer, su mamá les dio la sopa de espagueti, empezaron a comer, la mamá gallina se sentó con ellos y les dijo provecho, los pollitos dijeron igualmente mamá. Acabaron de comer y

		se lavaron los dientes, se asomó la luna, se sentaron a la mesa, cenaron y se fueron a dormir, les contó un cuento su mamá. Fin.
AEAG PCE Reactivo 8	La familia mono. La mamá mona estaba hablando con el papá y la tía estaba hablando con el monito, como hacia travesuras, se salía de su casa y lo llevaron al doctor y ahí tenía un animalito en su corazón que era el que hacía las travesuras y se quedó ahí y sus papás lo extrañaban mucho. Fueron por él sus papás y luego el monito ya no estaba porque se murió se había caído a un drenaje profundo.	Había una familia que era de monos, la abuelita le aconsejaba a su nieto que no haga travesuras, los dos jugaban y dijo que si podían ir a otro cuarto a jugar y le preguntó -¿Qué quieres jugar? -Un juego de mesa, serpientes y escaleras. Jugaron. Los papás fueron a buscar comida, el niño se quedó preocupado, el abuelo se quedó cuidando al niño, pasó un rato caminando por la selva, cuando regresaron estaba ahí y dijo -¡Me asustaron papás! Te quiero, no me vayas a asustar otra vez así. Dijo -Sí. La familia estuvo feliz porque nadie estaba preocupado.
FUTM PCE Reactivo 2	Había una vez unos osos que se peleaban por un listón que era para salir a una cueva y no permitía que se llevaran la esa, porque se iban caer al lago, jalaban y jalaban y no podía el oso y salió el sol y se estaba quemando sus pies y una cuerda se rompió y se cayeron al agua y se ahogaron (oso y osito) y el otro no se ahogó, es menos pesado. Después dijo el osito: ¿Por qué se rompió? ¿Por qué nos salimos? Y se rompió una patita.	Se están peleando, juegan a jalar la cuerda, el chiquito ayuda al otro, éste se va a caer al piso, pasará un accidente y cuando lleguen sus papás van a decir que se portaron mal porque tiraron al osito, los tres se portaron mal, se estaban llevando. Llegaron los papás les contaron lo que pasó y dijeron: -Los perdonamos pero no vuelvan a hacer eso porque tal vez puede pasar una accidente más malo los hijos dijeron sí y obedecieron y pidieron perdón.
JHRS PCE Reactivo 9	Había un bebé en esa cama y un conejo estaba enojado porque le cerraron la puerta y empezó a chillar y después que le dijeron: -¿Por qué chillas? Dijo:-Por nada. Dijo: - Buenas noches. Después se durmió, cuando amaneció se comió mucha azúcar con un licuado, con la licuadora se cortó un dedo, se hizo solito el licuado porque no quería decirle a sus papás... Él pensó que ya podía hacerlo solo, el papá lo llevó al hospital y lo regañó porque ocupó la licuadora sin pedirselo.	El niño esta acostado en su cuna, no se quiere acostar, sus papás lo mandan a la cama, se va enojado y luego hace un plan, les lanza varias cosas a sus papás porque no quería dormir ni ir a la escuela... No estuvo bien porque le van a pegar y lo van a regañar y el papá le dijo que se fuera a la cama y andaba de respondon, pero aprendió la lección, le diría que ya no haga travesuras para ser bueno, ir a la escuela, estudiar para aprender y ya no lo van a regañar. El niño ya no fue tan malo ya no fue tan respondon.
RARS PCE Reactivo 4	Había una vez un canguro pequeño que se quería aventar de un edificio porque no lo quieren. La cangura está enojada porque el canguro se porta mal, bueno todos están enojados, no se quieren, si son familia pero no se quieren, porque ninguno se quiere. Yo sería la cangura mayor porque es más grande y puede castigar a todos y les daría de nalgadas.	Son canguros, que la cangura grande lleva a su bebé jalando de un triciclo creo que van a un día de campo, ven una sombra gigante de humo, deben ir para atrás porque hay una flecha que indica para atrás, regresan, encuentran su casa, ellos se llevan bien, la mamá no le dice: -¡Cállate!, le dice: -hijito agárrate bien. Se comieron su comida y terminaron satisfechos.

Se observó que los alumnos(as) mostraron en el postest una percepción más positiva de sí mismos a comparación del pretest, tanto en la expresión gráfica (ver tabla 29) como en la verbal, por ejemplo, se describieron como personas felices, inteligentes, obedientes, buenos estudiantes, amables, asertivos(as), amigables, bonitos(as), tiernos(as) y que ayudan a los demás, así mismo, se percibieron integrados a una familia de la que reciben afecto, por ejemplo, en el caso de RARS se observó un cambio

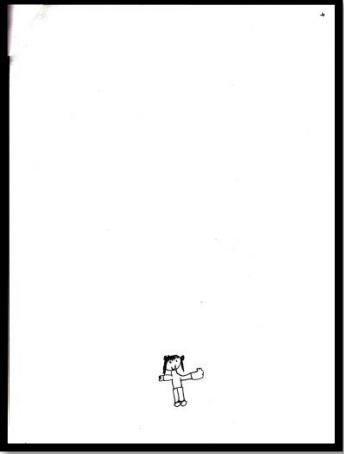
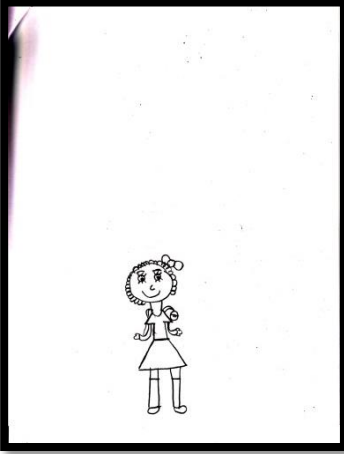
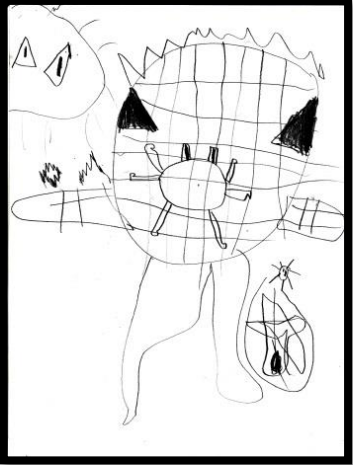
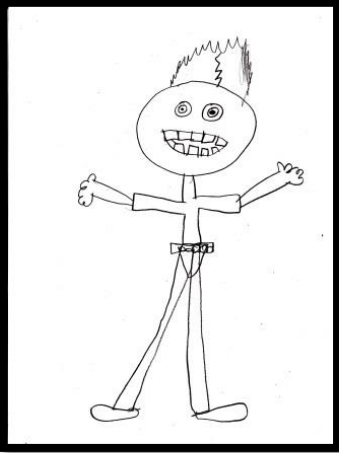
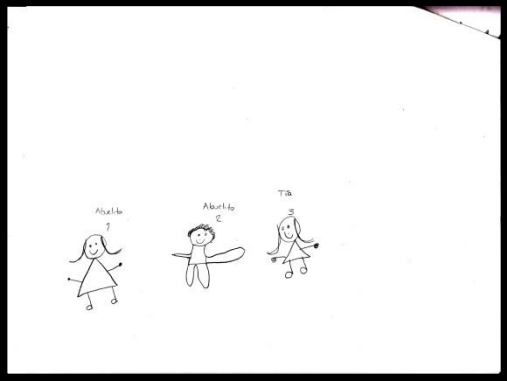
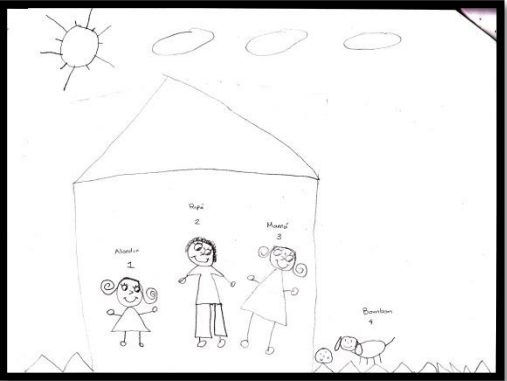
evidente, en su historia del pretest (tabla 28) expresó rechazo y agresión entre los integrantes de la familia, falta de afecto hacia sí mismo, impotencia y deseo de tomar la posición de autoridad para ejercer agresión y descargar sus emociones, aunque si bien en el postest el alumno aún manifestó tensión y peligro proveniente de su ambiente familiar, reveló sostener relaciones más satisfactorias con sus padres.

Los estudiantes se identificaron partícipes de un rol de hijo y/o hermano, que en algunos casos concordó con su familia real, sin embargo, cinco de los alumnos con PCE mostraron en el postest deseo de ser tratado como un bebé, sin adquirir tantas responsabilidades y para recibir mayor atención y cuidados (EDIS, JHRS, DFL, RARS y DJRA). El 100% de los alumnos expresó y explicó estados emocionales, como ejemplo, se aprecia en las historias del postest de AEAG y FUTM la importancia que los alumnos concedieron a la expresividad de sus propias emociones, su capacidad para comprender y aceptar sus errores, pedir disculpas, tener estrategias para controlar sus emociones y modificarlas por otras más positivas (en el caso de AEAG fue jugar con sus abuelos, caminar por la selva hasta que llegan sus papás y explicarles cómo se sentía), lo cual revela que aumentaron su capacidad para autorregular sus emociones.

Como se mencionó, los alumnos aún en el postest manifestaron que sus necesidades de afecto, atención, protección y salud no son completamente satisfechas, en particular expresaron falta de atención y cuidados por parte de los padres debido a que deben salir a trabajar y tienen poco tiempo para atender a sus hijos (100%), falta recursos económicos y alimentación insuficiente (MSG, AEAG, FALH, FUTM y DJRA), temor ante la ausencia de la madre por enfermedad (ICA, AERR, MHM, AEAG y DJRA) o abandono (ESPH y JHRS) en algunos casos también por abandono del padre (MHM, AEAG, FALH, DFL y DJRA), además se observó antes y después de la intervención, que los participantes perciben tensión en su ambiente debido a peleas entre los padres que se encontraban en proceso de separación (ESPH, AFS, FUTM y JHRS) y peleas con los hermanos que se quedan a cargo de ellos (MSG, ESPH, EDIS, AFS, FALH, JHRS y LALS).

Tabla 29

Ejemplos de la expresión gráfica antes y después de la intervención

ALUMNO	ANTES	DESPUÉS
MSG PCI Persona 1 en el HTP		
DJRA PCE Persona 1 en el HTP		
AERR PCI Test de la familia		

Nota: Se muestran tres ejemplos del cambio en la representación gráfica de alumnos con problemas de conducta internalizada (PCI) y externalizada (PCE) antes y después de la intervención en dos pruebas proyectivas.

En el postest se observó que este cúmulo de situaciones continuó presente y fueron vistas por los alumnos como causantes de angustia, tensión y ansiedad, sin embargo, también manifestaron capacidad de analizar, afrontar y solucionar situaciones problemáticas, por ejemplo, en la narración de sus historias dieron importancia a decir lo que sienten, calmarse, ser valiente, hablar en vez de gritar o pelear, ser amable, hacer amigos, buscar compañía cuando estas triste, pedir ayuda y ayudar a los demás, compartir, jugar a algo diferente que no sea peligroso, ponerse de acuerdo, obedecer reglas, poner límites, reconocer tus errores, pedir disculpas y perdonar, aprender de tus errores. De esta manera fue posible observar que a pesar de las dificultades y tenciones presentes en su ambiente familiar o escolar, los alumnos con PCI y PCE contaron con mayor capacidad para hacerles frente y sentirse mejor.

Etapa II: Validación social

Nivel escolar.

Uno de los instrumentos que sirvió para valorar si se dio un cambio en la percepción que los compañeros de clase tenían sobre los alumnos identificados con PC, antes y después de su participación en el programa de intervención, fue el sociograma, los resultados fueron analizados con la prueba estadística no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las seis preguntas que componen este instrumento (ver tabla 30).

Sobre la primera pregunta que se les planteó a los estudiantes de cada grupo ¿A quién escogerías para jugar?, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p= .002$) entre el pretest y postest, lo cual indica que después de la intervención se incrementó, en la mayoría de los casos, el número de compañeros que elegirían para jugar a los alumnos identificados con PC y aunque fueron más elegidos para participar en actividades lúdicas que de estudio, se observó en el postest que 100% de los participantes tenía por lo menos un compañero de juego y que 40% aumentó el número de amigos que los escogerían para estudiar, lo cual manifiesta que al finalizar la intervención lograron relacionarse mejor con sus pares dentro del aula y fueron más aceptados.

Tabla 30

Resultados pretest-postest en el sociograma

Alumno(a)	A quién escogerías para...								Se mete en problemas		No se mete en problemas		
	Jugar		No jugar		Estudiar		No estudiar		A	D	A	D	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
PCI	ICA	3	3	1	0	3	3	3	0	0	0	1	6
	AERR	1	2	1	0	0	2	0	0	0	0	3	3
	MHM	2	4	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0
	ESPH	0	6	0	1	0	6	0	0	1	0	2	5
	MSG	1	5	1	1	0	5	2	1	3	0	3	0
PCE	AEAG	0	5	3	2	2	5	8	3	10	3	3	4
	EDIS	3	5	11	4	2	2	5	4	18	11	4	0
	AFS	0	8	3	0	0	3	3	0	1	0	1	1
	FALH	0	2	3	2	0	3	3	2	4	4	1	1
	FUTM	1	3	5	3	2	2	12	5	13	6	4	0
	JHRS	0	1	3	5	0	0	3	5	11	13	0	1
	DFL	3	2	8	5	0	1	5	5	0	5	2	1
	LALS	1	4	4	3	1	0	4	3	5	5	2	2
	RARS	1	1	17	8	3	1	15	6	30	12	1	0
	DJRA	1	2	19	8	3	1	12	6	19	8	3	0
p=	.002*		.011*		.122		.023*		.046*		.345		

Nota: Se presenta el número de compañeros que nominaron antes (A) y después (D) a cada estudiante con problemas de conducta en las preguntas señaladas. La última fila muestra el nivel de significancia obtenido al aplicar la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en cada pregunta, los resultados marcados con asterisco indican que se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Otro resultado relevante fue que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las preguntas ¿A quién no escogerías para jugar? ($p=.011$), ¿A quién no escogerías para estudiar? ($p=.023$) y ¿Quién se mete en problemas? ($p=.046$), lo cual significa que después del programa de intervención disminuyó el número de niños que no los elegiría para jugar o estudiar y además fueron menos los compañeros que los percibían como niños que se meten en problemas, este dato habla de que se redujo de manera importante el rechazo que se observó en el pretest sobretodos hacia los participantes con PC externalizada.

Así mismo, las docentes mencionaron cambios observados después de la intervención en el comportamiento de los alumnos con PC internalizada dentro del aula, por ejemplo, la maestra de ESPH, MHM y MSG dijo “se esfuerzan por lograr sus objetivos”, “se expresan bien de sí mismos(as)”, “se festejan sus logros” y “se saben defender, ponen límites para que no los molesten, cosa que no hacían antes”, finalmente comentó refiriéndose particularmente a ESPH “me agrada que ya lee él solo” y sobre MHM “no tiene problemas académicos pero demanda atención, desea que esté al pendiente de

ella”. Por su parte la maestra de ICA, como aspectos positivos observados en la alumna, señaló “es entusiasta, participa más en las actividades, es comprensiva y tiene con ganas de superarse”. En el caso de AERR la docente refirió “se concentra mucho en sus trabajo, ayuda a sus compañeros y participa más en clase”.

En relación a los alumnos con PC externalizada, la maestra de AEAG dijo “ha mejorado su comportamiento, reflexiona más las cosas, es inteligente y muy capaz cuando se lo propone” y respecto a EDIS señaló “he observado mejorías y retrocesos tanto en su comportamiento como en lectoescritura, por parte de la mamá no hay continuidad en su participación”.

La docente a cargo de los alumnos AFS, FALH, FUTM, JHRS, LALS y DFL comentó “he trabajado la parte de motivación y autoestima con los alumnos y me ha funcionado muy bien, observo que concluyen sus actividades cuando los motivo ante sus logros, también he aplicado mayor organización en las actividades y les fomento hábitos, ante estos cambios han respondido bien, también considero que hay que seguir trabajando la parte de respeto y solución de problemas con sus compañeros, específicamente los alumnos JHRS y LALS necesitan continuar con la atención, aunque se ha obtenido poca respuesta de los padres” este comentario de la docente revela que fue consciente de que los comportamientos de sus alumnos responden al estilo de interacción que establece ella con el grupo y reconoció en gran medida su responsabilidad y papel para dirigir a los alumnos, así como la necesidad de la colaboración de los padres de familia.

Finalmente la maestra de DJRA y RARS dijo “Han mejorado poco a poco, en ocasiones se comportan bien, trabajan, muestran cortesía con las compañeras, pero en momentos se meten en problemas, les cuesta trabajo pensar en las consecuencias de sus actos, hacen gestos de desagrado cuando se les da una orden pero la acatan, todavía les cuesta trabajo disculparse con sus compañeros. Son muy inteligentes, sé que pueden ser sociables y cuando están motivados para trabajar lo hacen muy bien”, este comentario también muestra que la percepción y actitud de las maestras sobre los alumnos con PC externalizada ha cambiado en comparación del pretest donde los comentarios fueron negativos (ver tabla 31).

Tabla 31

Comentarios de docentes sobre sus alumnos con problemas de conducta

Alumnos	Antes	Después
PCI	“Es muy tímida(o), se cubre la cara cuando le hablo” “Le falta seguridad en sí misma(o)” “Es muy dependiente conmigo” “Se aísla de los compañeros” “Es sensible y por eso se aprovechan sus compañeros” “Necesita mejorar en su autoestima” “Llega llorando a la escuela”	“La observó más entusiasta, comprensiva y con ganas de superarse” “Se esfuerza por lograr sus objetivos” “Se festeja sus logros” “Se expresa bien de sí mismo” “Participa más en clase” “Se sabe defender, pone límites para que no lo molesten, cosa que no hacían antes” “Se concentra mucho en sus trabajos, ayuda a sus compañeros”
PCE	“No pone atención, ni termina los trabajos” “No sigue las indicaciones” “No respeta reglas en el salón” “Dice mentiras” “Es muy inquieto para todo” “Es agresivo grosero y retador” “No manifiesta ser amado, siempre provoca a los demás”	“Ha mejorado su comportamiento” “Es más sociable” “Ha aprendido a disculparse, es amable y compartido” “Concluye sus trabajos” “Es inteligente y muy capaz cuando se lo propone” “Muestra habilidades y seguridad en áreas académicas” “Se motiva más en sus trabajos y le pone empeño”

Respecto a la junta informativa que se abordó con los docentes y personal directivo sobre “PC en el aula” se encontró que los 12 maestros(as) que participaron en la reunión consideraron haber identificado “muchos” alumnos con PC a lo largo de su experiencia profesional, mencionaron que por lo general se presentan de uno a seis en cada grupo y coincidieron que se ha incrementado el número de casos en este ciclo escolar.

Antes de proporcionar la información se indagó qué sabían los docentes respecto a las características de estos alumnos y qué habían hecho hasta el momento dentro del aula para atenderlos, como se puede apreciar en la tabla 32, se encontró que las principales características que tomaron en cuenta al identificarlos tuvo que ver con comportamientos agresivos, inquietud, falta de límites y atención, sin embargo, después de la exposición del tema la mayoría los docentes tomo en cuenta características planteadas en la definición teórica de esta categoría, como dificultad en sus relaciones interpersonales, presentar problemas emocionales, conductas inapropiadas para su edad y contexto social en alta frecuencia, así como falta de motivación hacia el aprendizaje.

Respecto a las estrategias que pueden utilizar en el aula se observó que después de la plática informativa la mayoría identificó más estrategias para intervenir en el aula, con la finalidad de proporcionarles consistencia en el manejo de reglas y consecuencias,

adecuar sus actividades y generar un ambiente agradable y motivador para los alumnos, así mismo, en los comentarios de las maestras sobre la información recibida se aprecia que les fue de utilidad para ampliar su gama de estrategias para proporcionarles atención y para reflexionar sobre la influencia que tiene sobre el comportamiento de sus alumnos.

Tabla 32

Conocimiento de docentes sobre estudiantes con problemas de conducta

¿Qué caracteriza a los alumnos con PC?	
ANTES	DESPUÉS
No reconoce límites (50%), agresividad (50%), no ponen atención (33%), se involucran en problemas de otros (33%), inquietos (25%), tiene serios problemas familiares (25%), reta a la autoridad (17%), no respetan a sus compañeros(17%), tiene problemas para relacionarse(17%), intolerante (17%), baja autoestima (8%), no realizan sus tareas académicas (8%), carentes de la parte emotiva-afectiva (8%), demandantes (8%), dice groserías (8%), son descuidados (8%).	Problemas en sus relaciones interpersonales (67%), problemas emocionales (58%), agresividad (58%), ambiente familiar o escolar disfuncional, carente de reglas y límites (50%), falta de autocontrol (42%), realiza con frecuencia conductas inapropiadas para su edad y contexto social (33%), no tienen límites(33%), baja autoestima(33%), falta de motivación hacia el aprendizaje (33%), falta de atención y concentración (25%), intolerantes (17%), no respeta a las reglas (17%), distraídos (17%), Introvertido y retraído (17%), no respeta acuerdos (8%), difícilmente logra metas (8%), demandantes (8%).
¿Qué puede hacer usted en el aula para ayudarlos?	
ANTES	DESPUÉS
Platicar con ellos y con sus padres(50%), ponerles actividades diferentes para captar su atención (25%), brindarles confianza e interés (25%), encausar y potencializar sus habilidades (17%), orientarlos (17%), establecer límites (17%), manejar los valores para sensibilizarlo(8%), entender su situación (8%), apoyarlos en la parte afectiva (8%), asignar tareas y responsabilidades en el grupo (8%).	Poner reglas y consecuencias claras, ser constante (67%), motivarlo en el aprendizaje y reconocer sus logros (58%), brindarle atención, confianza y hacerle saber que es valioso (58%), pláticas y orientación hacia los padres y los niños (50%), utilizar material concreto, atractivo y presentar el aprendizaje paso a paso, verificar la comprensión (42%), integrarlo en actividades en equipo(42%), guiarlo en el logro de objetivos (33%), fortalecimiento de valores (33%), canalizarlo (33%), darles apoyo emocional (17%)
¿Cómo le pareció la información y de qué manera le será útil?	
<p>“Buena, pues nos ayuda a tener más estrategias”</p> <p>“Útil y fácil de entender para mejorar el ambiente en clase”</p> <p>“Excelente, me hizo reflexionar sobre mi manera de tratar cada caso”</p> <p>“Muy adecuada y concreta, observé las fallas que he cometido en mi labor docente”</p> <p>“Interesante y asertiva, para apoyar a los chicos a que logren una buena integración y aceptación”</p> <p>“Muy valiosa para realizar mejor mi tarea, para una mejor atención a los alumnos, que se integren más y mejore su desempeño”</p> <p>“Clara y concisa, me recuerda que muchas veces yo misma puedo generar problemas de conducta en los alumnos y que puedo ser la diferencia entre que un alumno siga y logre sus metas o se rinda ante cualquier adversidad”</p>	

Nota: la tabla muestra las respuestas de 12 docentes, antes y después de recibir la junta informativa “Problemas de conducta en el aula”, entre paréntesis se presenta el porcentaje de maestros(as) que coincidieron en sus respuestas.

Nivel familiar.

Los padres de familia, al ser parte fundamental del proceso de intervención desde el modelo ecológico riesgo/resiliencia, participaron en cinco juntas informativas, pero además dieron seguimiento a las actividades del programa con alumnos mediante la realización de tareas en casa, los resultados de este trabajo conjunto se observaron a través de los cuestionarios para la evaluación de las juntas con padres y del programa en general, además de los comentarios hechos a través de las sesiones. Respecto a la calidad del programa, el 100% de los padres consideraron que la información manejada en las juntas informativas fue muy útil y les sirvió para entender mejor a sus hijos, la presentación de los temas por parte de la psicóloga les pareció muy clara y el 86% de los padres evaluó como “muy bueno” y el 14% restante como “bueno” el trabajo realizado por la psicóloga con sus hijos y durante las sesiones con padres.

En la tabla 33 se aprecian los comentarios hechos por los padres respecto a la percepción que tenían de sus hijos antes y después de participar en el programa de intervención, se observó que en el 93% de los casos los padres reportaron cambios positivos hacia el comportamiento, autoestima, aprovechamiento académico, capacidad de autorregulación emocional y capacidad de afrontamiento hacia los problemas en sus hijos, solamente la mamá de MSG alumna con PCI comentó “me ha costado mucho trabajo porque no respeta reglas, es muy enojona y no expresa lo que siente, es muy agresiva con sus hermanos, siento que ha bajado en la escuela, es muy contestona y grosera”, de manera individualizada se le informó a la señora que el comportamiento de la niña durante todo el programa fue opuesto a lo que ella reporta y que al indagar con la maestra de grupo también comentó que MSG respeta reglas, concluye sus trabajos y que en general no observó problemas con la alumna, así que se le preguntó a la mamá bajo qué circunstancias su hija responde negativamente y reconoció que ella suele actuar con violencia física y verbal hacia sus hijos, motivo por el cual se le recomendó tomar una terapia individualizada, así mismo, algunos padres de familia reconocieron por iniciativa propia que requieren continuar en un proceso de intervención psicológica para continuar mejorando su desarrollo personal y el de sus hijos, así que se les dio la canalización, estos fueron los padres de los alumnos FALH, AFS, LALS, DFL, ESPH, DJRA.

Tabla 33

Comentarios de padres de alumnos con problemas de conducta antes y después de la intervención

	ANTES	DESPUÉS
Alumnos con PCI	<p>“Se distrae fácilmente y platica mucho, me gustaría que pusiera más atención en el estudio”</p> <p>“En ocasiones es muy contestona y hace caras o muecas”</p> <p>“Necesita elevar su autoestima y seguridad en sí mismo”</p> <p>“A veces si no consigue lo que quiere se torna agresivo verbalmente, berrinchudo, intolerante”</p> <p>“La socialización le cuesta trabajo, adaptarse a nuevas cosas y personas, cuando se le dificulta una actividad se enoja mucho y no lo vuelve a intentar”</p> <p>“Le cuesta trabajo solucionar problemas con sus compañeros, necesita mayor seguridad en sí misma y no ser tan tímida”</p>	<p>“Trata de llevar a cabo lo que realiza en las sesiones con toda la familia y es menos tímida para expresarse”.</p> <p>“Ha tenido muchos avances tanto en lo académico como en su forma de saber relacionarse con los demás”.</p> <p>“Sabe que hay que dar y pedir respeto, comprende las razones de los límites”.</p> <p>“Cuando la regaño y le levanto la voz, me dice que no le hable así, que ella entiende y me hace reflexionar mucho”.</p> <p>“Constantemente expresa sus emociones y yo como madre debo poner más atención a ello”</p> <p>“Con otras personas va muy bien, pero con su hermana todavía le cuesta trabajo controlarse”.</p> <p>“Todavía no comprende bien todas sus emociones pero sus reacciones ya son menos”.</p>
Alumnos con PCE	<p>“No socializa y se desespera, no es paciente y no le gusta convivir con su hermano, le cuesta trabajo hacerse responsable de sus pertenencias, permanece en silencio por mucho tiempo y eso me preocupa mucho”</p> <p>“Necesita mejorar en el respeto a sus compañeros y a las reglas”</p> <p>“Anda muy inquieto y distraído, no se a que se deba, me gustaría que sea obediente”</p> <p>“Es muy distraído, enojón y desesperado”</p> <p>“Es agresiva, desobediente, de mal carácter y algunas veces no respeta límites”</p> <p>“No sigue instrucciones para realizar tareas, no respeta límites, ni obedece, porque aunque se le nieguen las cosas él quiere hacer lo que se le da la gana, últimamente no quiere venir a la escuela y no quiere trabajar en el salón de clases”</p> <p>“Es poco tolerante, explosivo y no respeta reglas en casa ni en la escuela”</p> <p>“Para mí es muy importante que controle esos impulsos agresivos, que aprenda a solucionarlos sin agredir”</p> <p>“Me gustaría que respetara más a las personas y no hable groserías, me molesta que siempre tiene una justificación”</p> <p>“Me gustaría que aprendiera a manifestar sin llanto berrinche lo que no le parece; que demuestre sus sentimientos hacia su hermano con tolerancia y respeto, además que no sea tan voluntariosa y despectiva”</p>	<p>“Su cambio en la escuela y con su familia ha sido muy marcado, es más respetuoso, es más compartido, es muy dedicado a sus trabajos”</p> <p>“Centra por más tiempo la atención en actividades, sabe identificar cuando se equivoca y pide disculpas, tiene menos episodios de enojo y furia”</p> <p>“Respeto reglas y límites, mejoró mucho su autoestima, expresa sus ideas con claridad, habla de lo que no le gusta y también en lo que quiere”</p> <p>“Ha aprendido poco a poco a respetar reglas en casa y en escuela, sabe que debe comportarse de manera adecuada para poder convivir bien”</p> <p>“Su autoestima la tiene muy elevada”</p> <p>“Con las sesiones él ha aprendido a saber cuáles son sus emociones y a detectar el momento en que no son adecuadas”</p> <p>“Ha aprendido a controlar un poco más sus emociones y comenta con los miembros de la familia sobre cómo medir las emociones, qué debe hacer ante un enojo fuerte y cuáles son los pasos a seguir”</p> <p>“Lo he sentido más responsable, más obediente y eso nos alegra mucho, lo noto más seguro de sí mismo, es más expresivo, se desenvuelve mejor y reconoce cuando se comportó inadecuadamente”</p> <p>“Lo noto más tranquilo cuando platico en él”</p> <p>“Ha cambiado en cuanto a la conducta, en sus emociones, en su avance académico”</p>

Los comentarios hechos por los padres de familia muestran que el programa de intervención tuvo un efecto positivo tanto en los alumnos como en ellos mismos ya que

destacaron lo positivo que fue comprender las necesidades de sus hijos, escuchar las experiencias de otros padres, expresar sus inquietudes, reflexionar sobre su papel de educadores y mediadores en el proceso de autorregulación de sus niños, así mismo, señalaron que el programa les ayudo a darse cuenta en qué aspectos requieren continuar trabajando y cómo hacerlo (ver tabla 34). La mayoría de los padres coincidió en que es muy necesaria e importante la atención para los alumnos y para ellos mismos y que de ser posible se debería involucrar a toda la comunidad escolar, dedicándole mayor tiempo y espacio a este tipo de programas.

Tabla 34

Impresiones y sugerencias de los padres de familia sobre la intervención

Impresiones sobre el programa	<p>“La verdad este taller siento que ayudó mucho a mi hijo ya que aprendió el significado de cada emoción y afirmó que al hacer algo bien se obtiene una recompensa”</p> <p>“Mejoró mucho la relación escuela-familia, he conocido más a mi hija”</p> <p>“Se dieron muchas opciones y ejemplos para contribuir al desarrollo de mi hija”</p> <p>“Se tocaron diversas necesidades de los niños y pude identificar las necesidades de mi hijo”</p> <p>“El diálogo y las opiniones diversas nos ayudan a reflexionar y enriquecer nuestra forma de enseñar”</p> <p>“Pudimos encontrar estrategias a seguir para fortalecer el trabajo cotidiano de aprendizaje de nuestra hija”</p> <p>“Compartimos más tiempo con nuestros hijos, nos expresaron lo que han aprendido y también a la vez se divirtieron mucho”</p> <p>“Me sirvió para entender en lo que estoy fallando”</p> <p>“Me gustó el poder reflexionar situaciones y poderme dejar claro si estuve bien en mi actuar”</p> <p>“Me gustaron las dinámicas del cuento para que nuestros hijos nos entiendan y comprendan lo importante que son respetar los límites y las reglas”</p> <p>“Me gustó que pude identificar mis limitaciones y aceptarlas para poder trabajar sobre esto”</p> <p>“Entendí que debo prepararme más y llevar a cabo lo aprendido y relacionarme más con mi hija”</p> <p>“Aprendí a manejar el ejemplo y sobre todo cambiar también para corregir los malos hábitos”</p>
Comentarios y sugerencias	<p>“Que asistan y participen todos los padres, entendimiento de los mismos”</p> <p>“Trabajar con los demás alumnos del grupo”</p> <p>“Me gustaría que las sesiones para padres duraran más tiempo y fueran más seguidas”</p> <p>“Dar un taller para las maestras para que puedan comprender mejor a los alumnos”</p> <p>“En lo particular me gustaría que siguieran con el programa, ya que eh notado mucha mejora en la personalidad de mi hija”</p> <p>“Las sesiones me gustan, son agradables y mi hija me comenta lo que hace. Ojalá tuviera atención personalizada. Gracias.”</p> <p>“Me gustaría que en las escuelas hubiera este apoyo pues es muy importante para el desarrollo de los seres humanos”</p> <p>“Me gustaría seguir buscando ayuda profesional para mejoras en mi persona y para con mi familia”</p>

Discusión

Los alumnos con PC representan una de las categorías de educación especial que es poco atendida (Domínguez, 2008; Patton et. al., 2009), lo cual tiene que ver con diversos factores de entre ellos se encuentran los distales o macrosociales como las políticas educativas establecidas por el sistema educativo mexicano que determinan el tipo de atención que se debe dar en las escuelas, por ejemplo, integración de los alumnos con NEE a las escuelas regulares, se ha visto como un factor de riesgo en la medida que no se otorgan los recursos pedagógicos, materiales, estructurales y humanos necesarios para proporcionar la atención educativa que necesita una población de estudiantes tan heterogénea (Sánchez, Cantón & Sevilla, 2006).

Como muestran los resultados del presente trabajo y otros (Cid, 2011; Domínguez, 2008) en un aula regular conviven día a día alumnos con necesidades de aprendizaje muy diferentes como alumnos con aptitud sobresaliente, bajo rendimiento intelectual, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, problemas de lenguaje, entre otros, de tal manera que el docente debería contar con la capacitación pertinente para dar respuesta a la diversidad del aula. Hasta la fecha, la instancia encargada son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, sin embargo, no todas las escuelas cuentan con este apoyo, como lo es el caso del escenario donde se realizó este trabajo.

Otro factor distal que influye en la problemática reside en los lineamientos para entender y atender a los alumnos con NEE, pues de acuerdo con documentos de SEP (2010; 2011) se atienden estudiantes con NEE con o sin discapacidad, en este último rubro se encuentran los alumnos con PC junto con otras categorías de EE, se ha observado dificultad para detectar y caracterizar a los alumnos con NEE y PC debido a que no se especifica con claridad los criterios de inclusión para que los alumnos sean atendidos y los métodos para detectarlos (Acle, 2013).

Aunado a esto también se observan factores de riesgo a nivel proximal, por ejemplo, en el presente estudio se encontró que la mayoría de las familias de estos alumnos los padres no contaron con el tiempo suficiente para atenderlos debido a sus horarios de trabajo, además de las problemáticas familiares que comentaron, por ejemplo, en los casos de padres en proceso de separación, mencionaron tener discusiones y peleas con sus parejas, desacuerdos en la forma de educar a sus hijos o incluso debido a

la custodia de los menores, mientras que en los casos de madres solteras dijeron que en ocasiones no cuentan con alguien para dejar a cargo de sus hijos, como cuando trabajan los fines de semana, en algunos casos los alumnos se han tenido que quedar solos en casa, lo cual reveló que las situaciones cotidianas que viven estas familias son complejas. Así mismo, se observó que la participación de algunos padres en la realización de tareas en casa fue nula o baja, sin embargo, ellos mismos reconocieron estar fallando en ese aspecto.

Por lo cual fue importante que la psicóloga valorara los tiempos que la mayoría de los padres tomaron para participar en las juntas y encausarlas lo más posible a generar en ellos reflexión sobre el papel que desempeñan como modelos y guías en el proceso de autorregulación de sus hijos, además de que tienen en sus manos la posibilidad de modificar las condiciones que no están favoreciendo el comportamiento de sus hijos y que la práctica de estrategias de autorregulación puede convertirse en una herramienta para la construcción de hábitos positivos que ayudarán a sus hijos a relacionarse mejor en casa, escuela y a sentirse mejor consigo mismos.

Fue posible identificar que las profesoras participantes tenían una idea fragmentada de las características y necesidades educativas de los alumnos con PC, como señalan Tirado y Fernández (2004) tenían la creencia de que ellos son completamente responsables de su comportamiento y que pueden controlar sus acciones pero simplemente no quieren hacerlo, sin embargo, se observó que modificaron esta percepción hacia una explicación relacional, es decir, dieron cuenta de qué manera se encuentran implicadas en la manifestación de conductas problemáticas en sus alumnos, por ejemplo, con la falta de límites y reglas claras dentro del aula, la inconsistencia en el manejo de consecuencias o mostrar una actitud negativa o de rechazo hacia ellos, así mismo, mostraron comprender que estos alumnos generalmente viven una serie de factores ambientales difíciles que los llevan a actuar formas problemáticas, por lo cual, tanto el personal docente como directivo, reconocieron ser un agente activo y que hay medidas que pueden tomar con la finalidad de mejorar las condiciones del ambiente escolar, por ejemplo, cumplir el reglamento escolar, ser consistente en la aplicación de consecuencias al transgredir las normas y mantener comunicación asertiva con los padres de familia.

Comentarios

La intervención proporcionada en el presente trabajo a 15 estudiantes con PC, a sus padres y maestras muestra la falta de cobertura por parte del Sistema Educativo Mexicano para atender a los alumnos con NEE, de acuerdo con las estadísticas planteadas por SEP (2012), a nivel nacional, tan solo el 14% de las escuelas de educación básica regular cuentan con algún servicio de apoyo de EE, en el Distrito Federal, lugar donde se llevó a cabo el presente estudio, el porcentaje de cobertura reportado fue de 35%, lo cual indica que en más de la mitad de los planteles de esta entidad, teóricamente, se podrían encontrar estudiantes con diferentes NEE que difícilmente podrán ser detectados y atendidos.

En el caso de alumnos con PC, no se presentaron datos precisos, debido a que éstos se incluyen en el rubro “otras condiciones” junto a estudiantes con dificultades de aprendizaje y comunicación, durante el ciclo escolar 2010-2011, en un informe sobre el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2012) se reportó haber atendido un total de 654, 782 estudiantes, de los cuales 143, 122 tenían discapacidad, 165, 865 aptitud sobresaliente y 345, 795 mostraron “otras condiciones”, de tal manera que no ha sido posible conocer el número exacto de alumnos con PC a quienes se les ha dado atención. En el mismo documento se reporta que los servicios de EE atienden a menores con discapacidad intelectual, visual, auditiva, motriz, psicosocial o mental y múltiple, así como trastornos generalizados del desarrollo, trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad y aptitud sobresaliente (intelectual, artística, psicomotora, socioafectiva y creativa), sin embargo, no se reconoce claramente la intervención a alumnos con PC, lo cual plantea un factor de riesgo a nivel macrosocial importante.

Esta problemática resulta preocupante debido a que la intervención temprana con estos estudiantes representa una oportunidad para prevenir situaciones de mayor riesgo. Lane et. al. (2008) coinciden en que las dificultades sociales, conductuales y académicas que caracterizan a los estudiantes con PC se vuelven más resistentes a los esfuerzos de la intervención a medida que estos niños crecen, así mismo, consideran que “*la ventana de prevención*” para estos estudiantes se cierra cerca de los ocho años, cuando entran a

tercer grado, por lo cual resulta imperativo impulsar la detección e intervención durante el periodo comprendido entre los tres y ocho años de edad.

La detección de estos alumnos requiere profesionales calificados, debido a sus características heterogéneas, no obstante, en las instituciones educativas los docentes adquieren la responsabilidad de identificar y dar respuesta a estos alumnos debido a que no todas las escuelas cuentan con servicios de EE, sin embargo, como se observó en los resultados los docentes por sí mismos no están lo suficientemente preparados para afrontar estos retos. Por ello, es común que los docentes identifiquen alumnos que, a su juicio, se comportan de maneras indeseables o inapropiadas, sin embargo, podrían caer en el error de nominar a un alumno de manera inadecuada, o bien pasarlos por alto en especial cuando se trata de estudiantes con PC internalizada debido a que generalmente no representan un “problema” o distractor para el grupo.

Así mismo, se tiene en cuenta que esta categoría de EE requiere de una intervención integral, intensa y sostenida, pues de acuerdo con Gargiulo (2003) la atención para estos estudiantes requiere de un plan de transición y seguimiento desde la niñez, adolescencia y hasta la vida adulta, en el cual exista coordinación entre diferentes servicios educativos, de salud y recreativos, dirigidos hacia la atención de estos estudiantes y sus familias. En este sentido, fue posible observar en los casos reportados, que los alumnos con PC requieren llevar un seguimiento para fortalecer y verificar su capacidad de autorregulación en diferentes ámbitos de su vida, por ejemplo, en su comportamiento, emociones, aprendizaje y relaciones interpersonales, además de continuar proporcionando apoyo a sus padres y profesoras.

De ahí se plantea un reto para los profesionales en educación, debido a que adquieren la responsabilidad de mantenerse capacitados en EE y en aprendizaje continuo de las prácticas que han mostrado evidencia científica de su eficacia al intervenir en un aula diversa, con la finalidad de ofrecer atención de calidad, tanto a menores con NEE como a sus pares (Acle, 2006). El psicólogo especializado en educación especial, además tiene la tarea de orientar y sensibilizar a la comunidad acerca de las características y requerimientos especiales de estas personas, fomentar una cultura de la discapacidad, defender los derechos de la población especial, interesarse por mejorar tanto su

educación como su calidad de vida, además de tomar acciones en pro de la equidad social.

Aunque es difícil incidir directamente sobre las políticas educativas, es posible adoptar una actitud diferente en torno a la discapacidad y a los alumnos con PC, es un deber como profesionales en el área informarse sobre las características y necesidades de esta población más allá de lo que plantea el sistema educativo, para tomar las decisiones más pertinentes con respecto a los métodos de evaluación-intervención y sobre todo para prevenir, que es la manera ideal de hacerle frente a las NEE. Son los profesionales los que pueden marcar la diferencia desde su área de trabajo, al tomar como principal herramienta el conocimiento científico adaptado a las necesidades de los alumnos, llevar una práctica guiada bajo principios éticos y realizar una constante autoevaluación de su desempeño profesional.

Así pues, las diferentes perspectivas teóricas pueden aportar a la intervención educativa, pero se debe comprender que los alcances de su aplicación van a depender de las características y necesidades específicas de cada alumno o población. En este sentido, el modelo ecológico: riesgo/resiliencia (Acle, 2012) permitió estructurar el proceso de evaluación-intervención para atender alumnos con PC y sus contextos más cercanos (familia y escuela), sirvió para organizar e integrar la información obtenida de los diferentes contextos en que interactúan estos estudiantes, lo cual resulta imprescindible en esta categoría de EE, debido a que están muy bien documentados los factores de riesgo y protección presentes en el ambiente que influyen en la presencia de los PC (Gargiulo, 2003; Kauffman, 2005; Tirado y Fernández, 2004) y es necesario tomarlos en cuenta en la intervención. Como parte de una evaluación ecológica inicial se identificaron factores relacionales que influyen los PC, por ejemplo, las características económicas, la dinámica familiar, los estilos disciplinarios en casa y la escuela, la aceptación o rechazo de sus pares, familiares y maestros, lo cual permitió alcanzar el objetivo de la fase uno.

Sobre la fase dos (intervención) se puede concluir que el empleo de la expresión literaria para favorecer el proceso de autorregulación en los alumnos con PC fue un recurso adecuado debido a que incrementó los niveles de motivación, tanto de los alumnos como de los padres de familia al apreciar los productos de sus hijos, así mismo, permitió favorecer el proceso de autorregulación en los alumnos debido a que

desarrollaron su capacidad para observar sus propios pensamientos y formas de actuar, generaron empatía con algunos personajes positivos de los cuentos, manifestaron sus ideas, opiniones y experiencias personales, mostraron capacidad crítica y reflexiva sobre las consecuencias de las acciones de otros y de sí mismos, se vieron favorecidos en el conocimiento, expresión y entendimiento de sus emociones y se contribuyó al desarrollo de hábitos lectores. Estos resultados coinciden con los de Sandoval, Carpena y López (2013) sobre los beneficios educativos observados con el empleo de la literatura para favorecer la convivencia escolar.

Al finalizar la intervención se observó que los alumnos con PC internalizada y externalizada mejoraron su capacidad de autorregulación en el respeto de reglas, autoestima, emociones y relaciones interpersonales, a comparación del inicio, sin embargo, tres alumnos con PC externalizada requirieron apoyo constante por parte de la psicóloga para monitorear su conducta, emociones y aprendizaje durante toda la intervención. Al respecto, diversos autores (Bronson, 2000; Esquivel et. al., 2007), explican que los menores atraviesan por un proceso de corregulación, por lo que necesitan la ayuda constante de las personas que los cuidan, sin embargo, se espera que los adultos a su cargo continúen con este proceso de regulación guiada con la finalidad de que interioricen por sí mismos las normas de control conductual, este paso es decisivo para un sano desarrollo socio-afectivo y depende en gran medida de los valores, reglas, conductas y prácticas de regulación que observan de sus padres y personas que están a su cargo.

Respecto a la fase de valoración final, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la capacidad intelectual de los alumnos, pero se observó que la intervención mediante expresión literaria favoreció a los alumnos en el área de comprensión verbal, donde más de la mitad mostraron fortalezas al final de la intervención y a la consolidación de la lectoescritura. En el área socio-afectiva fue donde se encontraron cambios estadísticamente significativos, los cuales también fueron reportados y validados por los padres de familia y docentes.

Estos resultados coinciden con los de Domínguez (2012) y Cid (2011), sobre la importancia este modelo ecológico: riesgo/resiliencia en la atención a alumnos con PC debido a que permitió comprender la problemática e intervenir desde diferentes sistemas sociales que impactan en el comportamiento del menor, sistematizar un proceso de

evaluación del alumno antes, durante y después de la intervención en sus contextos, trabajar de manera cercana con padres y maestros, edificar relaciones positivas entre los padres de familia que asistieron al taller, así como fundamentar la toma de decisiones al planear y realizar la intervención. En el presente trabajo, la intervención se dirigió a modificar sus respuestas frente a los factores de riesgo detectados, así como fortalecer y extender los factores de protección en los niveles: individual, escolar y familiar, lo cual proporcionó resultados positivos en su ecología escolar.

De acuerdo con Rosales et. al. (2005) la educación ha sido un aspecto que influye positivamente en lo que hombres y mujeres consideran para tener éxito en la vida, es decir, una formación de calidad se ha visto como un factor que permite alcanzar las metas planteadas a lo largo de la vida de las personas y se ha observado que existe una relación directa entre el nivel de escolaridad alcanzado y la percepción del papel que implica la educación en la consecución de objetivos, por estos motivos resulta importante continuar impulsando la educación en especial con los niños en contextos como la delegación Iztapalapa, que se caracteriza por un acelerado crecimiento poblacional, asentamientos irregulares, escasez de recursos e infraestructura, servicios insuficientes, marginación y alto grado de delincuencia (Gobierno popular de Iztapalapa, 2009).

Es necesario señalar algunas limitaciones que pueden servir para trabajos posteriores, como se mencionó antes resulta importante proporcionar seguimiento a los alumnos con PC, a sus padres y docentes en especial en los casos en que se observó mayor dificultad por parte de los alumnos y sus padres para llevar a cabo el proceso de regulación dirigido. También es viable reforzar la intervención dentro del aula, siguiendo la línea del programa de expresión literaria, será interesante que los mismos alumnos con PC realicen una actividad para demostrar lo aprendido a sus compañeros de grupo y maestra al finalizar cada bloque, por ejemplo, con la lectura o representación de un cuento, de esta manera se contaría con más elementos para realizar la evaluación de su capacidad de autorregulación en interacción con sus pares, así mismo, la forma de estructurar la actividad serviría para modelar a las docentes estrategias para intervenir con el grupo, y finalmente, es necesario intervenir de manera profunda con las docentes e incluso plantear estrategias de resolución de conflictos desde el centro.

Referencias

- Acle, G. (2012). Resiliencia en Educación especial. Una experiencia en la escuela regular. México: Gedisa.
- Acle, G. (2006). Educación Especial. Investigación y práctica. México: Plaza y Valdez.
- Aiken, L. R. (2003). Test psicológicos y evaluación. México: Pearson educación de México, S. A. de C. V.
- Adelman, H. S & Taylor, L. (1994). On Understanding Intervention in Psychology and Education. United States of America: Praeger.
- Altamirano, L.L. (2008). Estrategias para favorecer la autorregulación emocional del niño en el segundo grado de educación preescolar. Informe de proyecto de innovación de acción docente. México: UPN.
- Anaya, L. A. (2012). Problemas de aprendizaje y autorregulación en niños de primer ciclo: una aproximación ecológica. Informe de experiencia profesional. México: UNAM.
- Arango, A. & Lara, C. (2005). *Delegación Iztapalapa: Perfil Sociodemográfico*. En Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad. Estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Recuperado el 04 de diciembre de 2011 de: http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_perfil_sociodemografico.pdf
- Bellak, L. & Bellak, S. (1998). Test de Apecepción Infantil con figuras de animales (CAT-A) para niños de 4 a 10 años. Argentina. Paidós.
- Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. España: Paidós.
- Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: nature and nurture. New York: The Guilford Press.
- Buck, J. & Warrem, W. (1994). HTP. Manual y guía de la interpretación. México: El manual moderno.
- Cid, D. D. (2011). Promoción de comportamientos resilientes en niños con problemas de conducta. Informe de experiencia profesional. México: UNAM.
- Cook, B. G. & Cook, L. (2008). No experimental quantitative research and its role in guiding instruction. 44 (2), 98-104.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. J. (2008). Evidence-Based Practices in Special Education: Some practical Considerations. 44 (2), 69-75.
- Corman, L. (1967). El test del dibujo de la familia en la práctica médica-pedagógica. Argentina: Kapelusz.
- Dámaso A. & Bousoño C. (1997). Seis calas en la expresión literaria española prosa, poesía, teatro. España: Grados.
- Dettmer, P., Thurston, L. P. & Dyck, N. (2002). Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs. USA: Allyn and Bacon.
- Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (2000). ¿Descentralización o aislamiento? Recuperado de http://www.oas.org/udse/gestion/justo/sv_pre_justo2.htm
- Domínguez, D. L. (2008). Modelo de evaluación Intervención para niños con problemas de conducta. Informe de experiencia profesional. México: UNAM.
- Domínguez, D. L. (2012). Modelo de evaluación e intervención para niños que presentan problemas de conducta. En G. Acle (Ed.), Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular (307-352). México: Gedisa.

- Esquivel, F., Heredia, M. C., Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fraser, M. (2004). *Risk and resilience in childhood. An ecological Perspective*. USA: NASW PRESS.
- Forns, S. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova, Temas Universitarios.
- Garanto, J. (1993). *Trastornos de la conducta en la infancia*. Barcelona: PPU.
- García, S. F. A. (2001). *Conceptualización del desarrollo y de la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas*. Recuperado de: <http://paidos.rediris.es/genysi/actividades/jornadas/xijorp/xl.García.pdf>
- Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Gobierno del Distrito Federal. (2011). Delegacion Política de Iztapalapa. México: Extraído el 01 de diciembre, 2011 de <http://www.iztapalapa.gob.mx/pdf/SIBDSI/DUyD/PDD.pdf>
- Gobierno Popular de Iztapalapa (2009). *Programa delegacional de desarrollo de la delegación Iztapalapa*. México: Autor.
- Guzmán, J. C. (2005). *La formación profesional del psicólogo educativo en México: Sintética*, agosto 2004-enero 2005. Recuperado de: <http://paidos.rediris.es/genysi/actividades/jornadas/xijorp/xl.García.pdf>
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1978). *Exceptional children. Introduction of special education*. United States: Prentice-Hall.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hewitt, N. & Moreno, J. (2010). Programa de intervención psicológica para el manejo de comportamientos internalizantes y externalizantes en niños de 8 a 12 años. En prensa. Colombia.
- Jurado, P. (2013). Comportamientos disruptivos en el aula y fracaso escolar: análisis de las percepciones de los docentes de ESO. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero & R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (559-568). España. GEU.
- Kauffman, J. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. United States of America: Pearson Prentice Hall.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud: Fundación W. K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Sociedad Peruana de Resiliencia*, 14, 15-20.

- Lane, K.L., Harris, K.R., Graham, S., Weisenbach, J.L., Brindle, M. & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 234-253.
- Lou, M. A. & López, N. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España: Pirámide.
- Martínez, L. M. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito. Informe de experiencia profesional*. México: UNAM.
- Meléndez, C. J. (2008). *Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual aplicado a la escuela regular. Informe de experiencia profesional*. México: UNAM.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html
- Paris, S. G. & Ayres, L. (1994). *Become reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. USA: American psychological association.
- Patton, J. R., Payne, J. S., Kauffman J. M., Brown, G. B. & Payne R. A. (2009). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración educativa (RIIE, 2008). *Informe final de consistencia y resultados del "Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa"*. México: UNAM.
- Root- Bernstein Robert & Root- Bernstein Michèle (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Rosales, R., Montero D. & Melgoza J. (2005). *Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa*. México: UAM-Iztapalapa.
- Ruíz, J. Ma. (2008). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Salvador, J. (2005). *La autorregulación y la comprensión lectora de textos expositivos en textos otomíes*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Sánchez, C. J. F., Botias, P. F. & Higuera, E. A. M. (2002). *Supuestos Prácticos de la Educación Especial*. España: CISSPRAXIS.
- Sánchez, E. P., Cantón, M. B. & Sevilla, S. D. (2006). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, E. & Sánchez, J. (2010). *Aprender a convivir juntos... y en paz. En educación primaria*. México: Trillas.
- Sandoval, Carpena, A. & López, O. (2013). *El cuento clásico como promotor de la convivencia escolar*. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero & R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (245-250). España. GEU.
- Sattler, J.M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen 1*. México: Manual Moderno.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). *Influencing children's self-efficacy and self-regulation of Reading and writing through modeling*. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Educación especial en el distrito federal. Educación con calidad: Una escuela para todos*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública (2002). *Integración educativa. Compromiso de todos*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelos de Atención de los servicios de educación especial. CAM Y USAER*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Diario oficial. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). México. Recuperado el 04 de diciembre de 2011 de: http://www2.sep.df.gob.mx/inf_sep_df/escuelas.jsp
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado el 07 de enero de 2013 de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- Shea, M. T. y Bauer, M. A. (1999). *Educación especial un enfoque ecológico*. México. McGraw Hill.
- Tirado, J. L. & Fernandez, A. (2004). Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica. España: Mc Graw-Hill.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Wechsler, D. (1981) WISC-R-Español. Escala de Inteligencia Revisada para el nivel escolar. México: Manual Moderno.
- Zimmerman (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Apéndices

Apéndice A: Autoevaluación diaria para alumnos

Fecha: _____

Tema: _____ Sesión: _____

Nombre: _____

1. Respete las reglas para convivir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho
2. Presté atención y escuche a mis compañeros y maestra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho
3. Expresé mis ideas y sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho
4. Seguí las indicaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho
5. Pedí ayuda cuando la necesité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho
6. Me comporté como un buen ejemplo para mis compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho
7. Fui amable con mis compañeros y maestra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

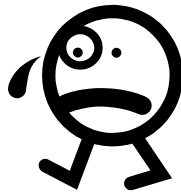
Nada	Poco	Regular	Mucho
8. Me siento orgulloso de lo que aprendí y logré hoy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nada	Poco	Regular	Mucho

Hoy me sentí...



Feliz



triste



enojado



asustado

Hoy aprendí que...

Lo que más me gustó fue...

No me gustó que...

Me gustaría aprender...

GRACIAS



Apéndice B: Ejemplo de una hoja de supervisión

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL, RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Fecha: 31 de octubre de 2012 Bloque 1: Reglas para convivir. No. De sesión: 7

Grupo: 2º B

Objetivos: 1) Que cada alumno señale un comportamiento que no permite a los demás e identifique los límites que marcan sus compañeros. 2) Que empleen la estrategia de detener su comportamiento cuando se les señale un límite.

Alumno:	Autorregulación				Participación				Reglas				Comentario sobre la motivación del alumno(a) hacia la actividad
	Observación	Imitación	Autocontrol	Autorregulación	Prestó atención	Expresa ideas	Concluye tareas	Tareas en casa	Respeto reglas	Detiene conductas inapropiadas	Evalúa las consecuencias	Acepta y cumple consecuencias	
DFL													No asistió
AFS	L	L	A	A	A	A	A	L	A	A	N	A	Participó comentando su tarea y contenta en las actividades
FALH	L	L	A	A	L	L	L	L	A	A	N	A	Comentó sobre los valores y participó contenta
LALS													No asistió
JHRS	L	A	A	N	A	L	A	N	A	A	N	N	Participó motivado
AERR	L	L	A	A	L	L	L	N	L	L	A	L	Participó contenta
FUTM	L	L	A	A	L	L	L	N	A	A	A	A	Participó expresando ideas y motivado en las actividades

N=no logra realizarlo

A=logra hacerlo con ayuda

L=logra hacerlo por sí mismo

Observaciones generales: Se revisó la tarea y los alumnos comentaron sobre aquellos valores que practican en su casa (aunque no hayan realizado su tarea). Se realizaron las actividades planeadas para las sesión 7, todos comentaron sobre cómo pueden poner límites a sus compañeros cuando hacen algo que los molesta, identificaron por lo menos una situación que no permiten a sus compañeros, ni que nadie más les haga. Se les dificultó a JHRS y FUTM detenerse cuando se les indicó un límite pero lo intentaron. Todos comentaron que les agradó mucho la actividad.

Apéndice C: Cuestionario para la evaluación de las sesiones con padres

Fecha: _____

Nombre de la madre, padre o tutor: _____

Nombre del alumno: _____

Le agradezco su participación en esta sesión. Su opinión acerca de la información proporcionada es muy valiosa, por lo cual, le solicito que por favor conteste las siguientes preguntas tachando la opción que describa mejor su opinión. Recuerde que sus comentarios son confidenciales e importantes para la mejora de las sesiones posteriores.

1. ¿Cómo se sintió durante la sesión?

MUY BIEN BIEN REGULAR MAL

2. ¿Qué tan útil le pareció la información proporcionada?

MUY ÚTIL ÚTIL POCO ÚTIL NADA ÚTIL

3. ¿Considera que la información le sirve para entender mejor a su hijo?

MUCHO REGULAR POCO NADA

4. ¿Qué tan clara se presentó la información?

MUY CLARA CLARA POCO CLARA NADA CLARA

5. ¿Cómo evaluaría el trabajo de la psicóloga?

MUY BUENO BUENO REGULAR MALO

6. ¿Qué le gustó de la sesión?

7. ¿Qué no le gustó?

Comentarios y sugerencias.

Apéndice D: Cuestionario para la evaluación final del programa para padres y alumnos

Le agradezco su participación en este taller. Su opinión acerca de la información proporcionada es muy valiosa, por lo cual, le solicito que por favor conteste las siguientes preguntas. Recuerde que sus comentarios son confidenciales e importantes para la valoración del taller.

1. ¿Le fue útil la información proporcionada en este taller? ¿En qué le sirvió?

2. ¿Qué temas le parecieron más importantes?

3. ¿Observó cambios positivos en su hijo(a) a partir de su participación en el taller?
¿Cuáles?

4. ¿Qué piensa al respecto de su papel como padre para mejorar el desarrollo educativo de su hijo?

5. ¿Cómo evaluaría el trabajo y trato de la psicóloga hacia su hijo y hacia usted?

6. ¿Qué le gustó del taller en general?

7. ¿Qué no del taller en general?

Comentarios y sugerencias.

Apéndice E: Cuestionario para la evaluación de la junta informativa con maestras.

**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Maestría en psicología profesional: Residencia en Educación Especial.**

Psicóloga Diana Elizabeth Romero Muñoz

Actividad 1: Antes de iniciar la junta informativa “Problemas de conducta en el aula”, por favor responda las siguientes preguntas.

Grado escolar que tiene a su cargo: _____

Años de servicio: _____

¿En su opinión qué caracteriza a los alumnos con problemas de conducta?

¿En su experiencia laboral ha identificado estudiantes con problemas de conducta?
¿Aproximadamente cuántos?

¿Qué hizo usted para apoyarlos?

Estimada(o) maestra(o), para valorar la calidad y utilidad de la información que ha recibido le solicito de la manera más atenta que responda las siguientes preguntas.

Con sus propias palabras ¿Cómo definiría al niño(a) con problemas de conducta?

¿Cuáles son las características principales de los alumnos con problemas de conducta?

¿Qué factores pueden impactar en el desarrollo social, emocional y escolar del niño con problemas de conducta?

¿Cuáles son las estrategias con las que usted puede apoyarlos en el aula?

Sobre la sesión:

¿Qué le pareció la información?

¿De qué manera le será útil?

Apéndice F: Programa de intervención y material de trabajo “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela”

Bloque 1: Reglas para convivir

Sesión: 1

Tema: Presentación.

Objetivo: Dar a conocer el contenido y objetivo del programa, realizar la presentación de compañeros y fijar las metas que desean alcanzar con su participación.

Procesos implicados: Atención, motivación, planeación, autoevaluación.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimiento previo	Presentación de la psicóloga y el programa como un espacio donde podrán expresar y compartir sus ideas, sentimientos, experiencias para aprender a convivir con sus compañeros, maestros y familiares. Se empleará un cartel con imágenes que ilustren el contenido de los temas.	Cartel con imágenes ilustrativas	10
EMULACIÓN: Establecimiento de metas	Presentación de los alumnos. Se les dará una hoja de cartulina en donde: 1) escribirán su nombre, 2) se dibujarán a sí mismos y 3) escribirán lo que les gustaría aprender y lograr en el transcurso del taller.	Hojas de cartulina,	20
AUTOCONTROL: Activación del conocimiento metacognitivo	Emplearán su producto para presentarse y se ira haciendo un consenso sobre las metas que podrán alcanzar al finalizar el taller, las cuales se escribirán en estrellas que se pegarán en la parte superior de una cartulina, mientras que el dibujo de sí mismos lo colocarán en la parte inferior, simbolizando el camino que tendremos que recorrer para alcanzar dichas metas.	recortes en forma de estrella, plumines, pegamento.	15
AUTORREGULACIÓN: Autoevaluación	Se les pedirá que respondan la hoja de autoevaluación diaria	Formatos y lápices.	15
TAREA PARA CASA	Decorar su cuaderno de trabajo y colocarle sus datos.		
EVALUACIÓN	Mediante: productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

Objetivo: Que los alumnos identifique las reglas para convivir en el aula como guías para controlar su comportamiento.

Procesos implicados: Atención, motivación, lenguaje (receptivo y expresivo), planeación.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se iniciará preguntando qué es una regla, cuáles conocen en la escuela, para qué sirven y qué pasa cuando se cumplen o cuando no se cumplen. Redactaremos entre todos una meta a lograr para esta sesión.	Tarjeta para redactar la meta Plumones.	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL: Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Se narrará el cuento “El grupo de la señorita Miel” y ayudarán a escribir el reglamento que los niños usarán para aprender a comportarse mejor en el salón de clases. Se empleará economía de fichas para premiar o sancionar el cumplimiento de las reglas, se mostrarán los premios que podrán ganar al juntar determinado número de fichas.	Hojas con el cuento escrito, lápices Fichas, cartulina para registrar, premios a alcanzar	35
AUTORREGULACIÓN	Concluiremos señalando que en todos los lugares hay reglas que nos ayudan a comportarnos y convivir mejor. Contestarán la hoja de autoevaluación diaria.	Hoja de autoevaluación diaria, lápices.	15
TAREA PARA CASA	Se llevarán el cuento y escribirán qué pasó después de que los alumnos hicieron su reglamento: ¿espeteron las reglas? Sí o No ¿Por qué?		
EVALUACIÓN	Mediante: productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

"El grupo de la señorita Miel"

Había una vez un grupo de alumnos que tenían a una maestra muy buena llamada señorita Miel. Ella los quería mucho y le gustaba verlos felices, así que les permitía hacer lo que quisieran. Si sus alumnos querían jugar, ella los dejaba, aunque no trabajaran nada ese día. A veces los alumnos peleaban, se insultaban, rompían los lápices, se aventaban cosas, se empujaban o gritaban, pero la maestra solo les decía con cariño "pórtense bien mis niños", pero nadie le hacía caso. Hasta que un día, otras maestras se quejaron porque ese grupo hacía mucho ruido, los padres se quejaron porque sus hijos no aprendían nada, perdían sus útiles o llegaban lastimados a casa, entonces decidieron despedir a la Maestra Miel si sus alumnos seguían portándose de esa manera. Cuando los alumnos se enteraron de la noticia se pusieron muy tristes, porque querían demasiado a su maestra, así que pensaron en un plan para comportarse mejor y que la maestra se quedara con ellos. Mario un niño muy inteligente propuso una idea: "lo que debemos hacer es un reglamento que nos diga cómo debemos comportarnos para aprender y convivir mejor"...Todos estuvieron de acuerdo y propusieron las siguientes reglas:



Finalmente a Manuela, otra alumna de la señorita miel se le ocurrió una idea genial para asegurarse de que todos cumplieran las reglas: "usaremos fichas que ganaremos si respetamos las reglas y perderemos cuando no respetemos esas una regla, al final del día veremos si nos alcanza para cambiarla por algún premio que estará en la caja de los campeones". A todos les gustó la idea y estuvieron de acuerdo.

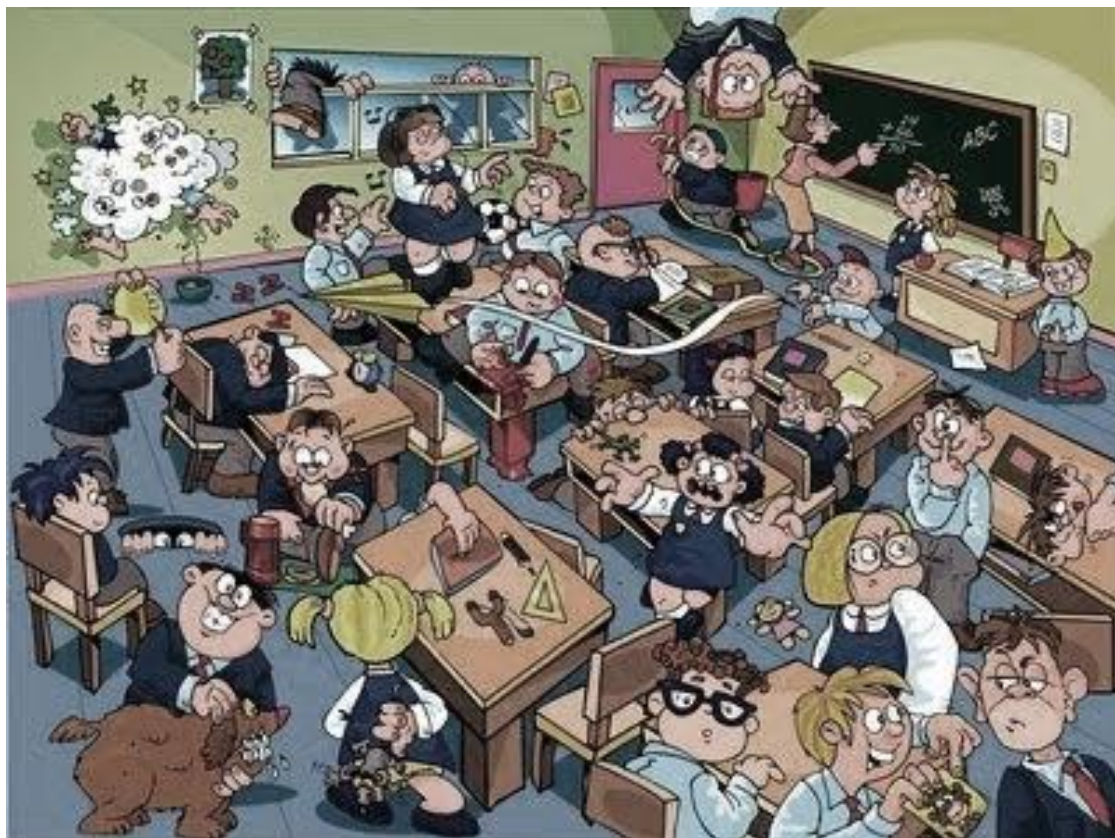
Bloque 1: Reglas para convivir**Sesión: 3****Tema: Mis acciones tienen consecuencias**

Objetivo: Que los alumnos identifiquen comportamientos en los que no se respetan las reglas de convivencia y evalúen las consecuencias de esos actos.

Procesos implicados: Atención, lenguaje (expresivo y receptivo), memoria, planeación.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos cómo terminó el cuento “El grupo de la señorita Miel”, reforzando cuales fueron las reglas para el salón de clases, si las respetaron o no, por qué y que pasó en cada caso. Plantear una meta para esta sesión.	Hojas con el cuento Reglamento del salón	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL: Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Se presentará los alumnos una lámina que muestra “El grupo de la señorita Miel” antes de tener su reglamento. Se les pedirá que encierren los comportamientos de los alumnos que no están respetando una regla. Se les pedirá que expliquen por qué consideran que están violando una regla y cuáles pueden ser las consecuencias de actuar así. Cada alumno escribirá un ejemplo en una hoja para su portafolio.	Fichas 5 Láminas con el “Grupo de la señorita Miel” Plumines Lápices	30
AUTORREGULACIÓN	Se concluirá reforzando la importancia de pensar en las consecuencias que les traerá no cumplir una regla antes de actuar. Se asignaran las fichas y contestarán la autoevaluación diaria.	Hojas de autoevaluación	15
TAREA PARA CASA	Piensa en una situación en la que no hayas respetado una regla, dibújala y escríbela. Se empleará para iniciar la siguiente sesión.		
EVALUACIÓN	Mediante: productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

El grupo de la señorita Miel antes de hacer su reglamento



Observa a los alumnos de la señorita Miel y encierra con colores diferentes a los niños o niñas que no están respetando el reglamento. Escoge un ejemplo y contesta:

¿Qué regla no está respetando este niño o niña?

¿Por qué?

¿Qué podría pasar si tú actuaras así?

¿Crees que le ayudaría pensar en las consecuencias antes de actuar? ¿Por qué?

Objetivo: Que los alumnos identifiquen situaciones en la que no lograron controlar su comportamiento y faltaron a una regla. Generar soluciones alternativas.

Procesos implicados: Atención, motivación, auto-observación, autocontrol, lenguaje expresivo y receptivo, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se introducirá el tema comentando su tarea: una ocasión en que haya faltado a una regla, ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Actuamos bien o mal? ¿Cómo pueden saberlo? ¿Por qué es importante comportarnos bien? Lluvia de ideas. ¿Cuál podría ser una meta para el día de hoy?	Tarea de la sesión anterior Tarjeta y plumones para escribir la meta de hoy Fichas	15
EMULACIÓN	Se escogerá una situación problemática de las narradas por los alumnos, o bien, se elegirá una propuestas por la psicóloga para representarla. Una vez actuado, se identificará ¿Cuál fue el problema? ¿Por qué se originó? ¿Qué reglas no se respetaron? ¿Cómo reaccionaron los personajes?	3 tarjetas con una situación problemática escrita. Accesorios para caracterizarse	20
AUTOCONTROL: Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Ellos deberán decir cómo podrían resolver el problema. Responderán en su cuaderno a las preguntas hechas en la fase de auto-observación y escribirán la solución alternativa al problema. La solución está referida al auto control de la conducta.	Cuaderno	15
AUTORREGULACIÓN	Se concluirá si las soluciones propuestas serían efectivas para ellos en otras situaciones y por qué. Pasarán a poner una calcomanía para registrar el cumplimiento de la meta y se otorgarán fichas de acuerdo al respeto de reglas. Contestarán la hoja de autoevaluación diaria.	Calcomanías "cofre de tesoros" Formatos	10
TAREA PARA CASA	Se llevarán una situación problemática a la que le buscarán solución con ayuda de sus padres.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

Ejemplo de una situación problema: Un día le metí el pie a un compañero para tirarlo, solo quería divertirme, al caer se pegó en la boca y le salió sangre, el director me regañó muy fuerte pero yo lo dejé hablando solo, la mamá del niño me reclamó al salir de clases, me pidió que me disculpara con su hijo y yo le dije que no me importaba lo que le pasara a su hijo.

Piensa, reflexiona y responde: ¿Cuál fue el problema? ¿Por qué se originó? ¿Qué reglas no fueron respetadas? ¿Cómo reaccionaron los personajes? ¿Cuál fue la solución alternativa?

Bloque 1: Reglas para convivir**Sesión: 5****Tema: Me detengo si las cosas no van bien**

Objetivo: Que los alumnos observen y controlen su propio comportamiento, identificando las consecuencias de sus actos al no respetar una regla y formulen soluciones alternativas.

Procesos implicados: Atención, motivación, auto-observación, autocontrol, lenguaje expresivo y receptivo, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo Minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando las situaciones problemáticas que quedaron de tarea y sus respectivas soluciones alternativas. Reforzaremos la importancia de actuar de acuerdo con las reglas y el “poder” que ellos mismos tienen para controlar su conducta. Se fijará una meta para el día.	Tarea de la sesión anterior Tarjeta y plumones para escribir la meta de hoy	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL: Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Representaremos una de las problemáticas de tarea, empleando los siguientes señalamientos: círculo rojo con la leyenda “Alto”; círculo amarillo con la leyenda “Piensa y reflexiona”; el círculo verde “lo haces bien continúa”. La psicóloga los usará para moderar y guiar el proceso de autorregulación al representar la situación problemática y llegar a la solución. Se especificará claramente que ante la señal roja la escena se quedará congelada, ante la señal amarilla pensaremos y expondremos nuestras ideas; la señal verde nos indicara que vamos bien.	Fichas y “cofre de tesoros para los campeones” Señales roja, amarilla y verde Accesorios para caracterizarse	20
AUTORREGULACIÓN	Comentaremos cómo se sintieron durante la actividad, haciendo referencia a su habilidad de autocontrol e importancia de pararse a pensar en los propios actos. Escribirán sus impresiones. Pasarán a poner una calcomanía para registrar el cumplimiento de la meta. Contestarán la hoja de autoevaluación.	Cuaderno Calcomanías “cofre de tesoros” Formatos	25
TAREA PARA CASA	Escribirán en su cuaderno las principales reglas que se deben respetar en su casa como se explica en el formato de tarea titulado “Tres reglas de oro”.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

Tarea en casa: "Tres reglas de oro"

Con ayuda de tu papá o mamá haz una lista de las 3 reglas más importantes que se deben respetar en tu casa, escríbelas. En el transcurso del día deberás esforzarte por respetarlas, antes de acostarte a dormir con ayuda de tus papás registrarás si lograste respetarlas o no y cuáles fueron las consecuencias de tus actos. Guíate en el ejemplo:

La fecha del día de hoy es: sábado 13 de octubre de 2012

Las tres reglas de oro en mi casa son:	Las respeté		¿Cuáles fueron las consecuencias?
	SI	NO	
1. Hacer la tarea de la escuela	X		Cuando terminé me dejaron salir a jugar futbol por una hora
2. Recoger los juguetes que uso		X	No me permitieron ver la tele
3. Ser amable con mis hermanos		X	Le pedí disculpa a mi hermana por gritarle y quitarle su muñeca

Ahora escribe en el cuadro las tres reglas de oro que hay que respetar en tu casa.

La fecha del día de hoy es:

Las tres reglas de oro en mi casa son:	Las respeté		¿Cuáles fueron las consecuencias?
	SI	NO	
1.			
2.			
3.			

Objetivo: 1) Que los alumnos comparen las reglas de casa y escuela. 2) Que identifiquen por lo menos 3 valores que se pueden fomentar mediante las reglas de convivencia.

Procesos implicados: Atención, percepción, memoria, motivación, lenguaje, auto-observación, autocontrol, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos las “Tres reglas de oro de su casa”, compararlas con las de sus compañeros y las de la escuela. Se reforzará que en todos los lugares hay reglas, que existen consecuencias al no cumplirlas y que nos sirven para fomentar valores y convivir en armonía. Se fijará una meta para el día de hoy.	Cuaderno con tarea Reglamento de la escuela Tarjeta para escribir la meta	15
EMULACIÓN	Jugaremos la lotería de valores, para lo cual se explicaran las reglas de juego y se irá explicando de manera breve el significado de cada valor. Se otorgarán fichas por comportamiento y al ganador.	Lotería de valores Frijolitos Fichas	30
AUTOCONTROL: AUTORREGULACIÓN	Relacionarán imágenes de alumnos que practican diferentes valores con un enunciado que ejemplifica cada valor y escribirán tres valores que son más importantes para ellos mismos. Comentaremos que las reglas de convivencia están hechas para actuar con forme a cada uno de esos valores que son necesarios en todos los lugares: escuela, casa, museos, parques, en la calle, etc. Pasarán a pegar la calcomanía de logro de la meta y contestarán la hoja de autoevaluación diaria.	Hojas de actividades Calcomanías Hojas de autoevaluación diaria Cofre del tesoro	15
TAREA PARA CASA	Se llevarán la tarea del “Cofre de valores” en la que escribirán los principales valores que se practican en casa y un ejemplo de una situación donde actuaron con forme a uno de esos valores.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

Los valores humanos

Une con una línea el dibujo con el valor que corresponde, fíjate en el ejemplo:



HONRADEZ: Devolver las cosas que no son nuestras



RESPECTAR A LAS AUTORIDADES: Seguir las indicaciones y reglas de las autoridades



AMISTAD: jugar con mis compañeros y aceptarlos como son

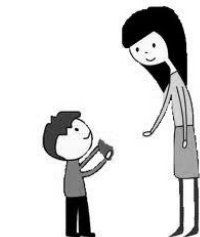


RESPECTAR LAS REGLAS DEL JUEGO



IGUALDAD: todos tenemos los mismos derechos

GUSTO POR ESTUDIAR



AMOR

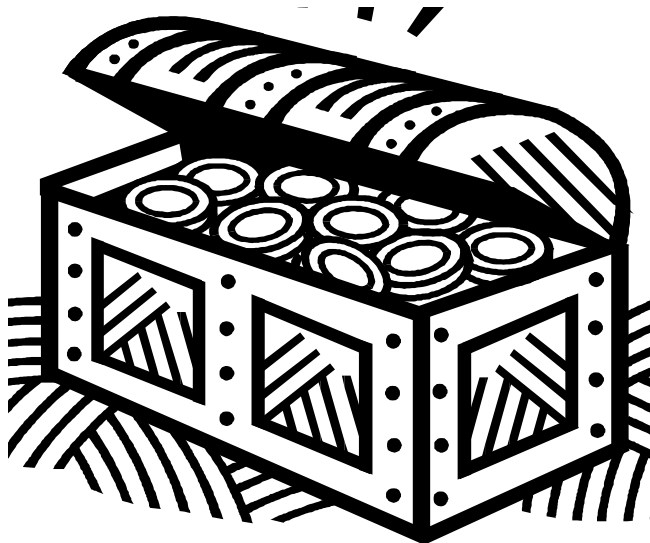
Los valores humanos

Los valores se reflejan en nuestro comportamiento de cada día, cuando decidimos hacer el bien a los demás para convivir felices. Con forme vamos creciendo aprendemos que hay comportamientos que podemos evitar o dejar de hacer porque pueden hacer daño, por ejemplo, jugar golpeando, burlarse de los demás o agarrar las cosas sin permiso. Las reglas de convivencia nos enseñan a comportarnos de acuerdo a valores humanos.

Contesta. Los valores más importantes para mí son:

Tarea en casa: "El cofre de valores"

Escribe en las monedas los valores más importantes para tu familia y que practican en casa. En las líneas escribe un ejemplo de una situación en la que practicaron uno de esos valores.



PRACTICAMOS el valor de _____ cuando _____ _____ _____ _____ _____
--

Objetivo: 1) Que cada alumno señale un comportamiento que no permite a los demás e identifique los límites que marcan sus compañeros. 2) Que empleen la estrategia de detener su comportamiento cuando se les señale un límite.

Procesos implicados: Atención, memoria, motivación, lenguaje, auto-observación, autocontrol, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos los valores que se fomentan en sus casas. Retomaremos el valor del respeto para explicar que todas las personas necesitamos establecer y respetar "límites". Se indagará lo que saben al respecto. Se redactará una meta para la sesión.	Cuaderno con tarea Reglamento de la escuela Tarjeta para escribir la meta	10
EMULACIÓN	Escribirán en su cuaderno lo que significa poner límites y lo ilustrarán con imágenes que se les proporcionarán. Cada quien dibujará un ejemplo de una situación donde les moleste el comportamiento de alguien más bajo el título "Esto no lo permito".	Ilustraciones Pegamento Lápices Colores	20
AUTOCONTROL: Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Saldremos al patio a realizar una actividad donde estarán dibujados círculos en el suelo, se les pedirá que brinquen encada círculo sin salirse de los "límites" hasta llegar a la meta, cuando se les de la señal de alto deberán quedarse como estatuas y ante la señal de "sigue" podrán continuar hasta llegar a la meta. El niño que no respete los límites de los círculos en las dos primeras ocasiones tendrá que regresar al inicio, la tercera ocasión se saldrá del juego.	Gises de colores Señales roja y verde	15
AUTORREGULACIÓN	Comentaremos como los círculos representan los límites ponemos las personas y podemos controlarnos para no pasarnos de esos límites y aun así lograr nuestras metas. Comentarán sus impresiones. Registrarán la consecución de la meta del día. Contestarán la hoja de autoevaluación.	Calcomanías Formato de autoevaluación. Fichas Cofre del tesoro	15
TAREA PARA CASA	Se llevarán a casa una hoja de registro semáforo que les ayudará a darse cuenta de su comportamiento.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		

Los límites

Los límites son como una rayita que nos dice hasta dónde podemos llegar, las personas ponen límites cuando dicen:

¡NO!

¡YA BASTA!

¡HASTA AQUÍ!

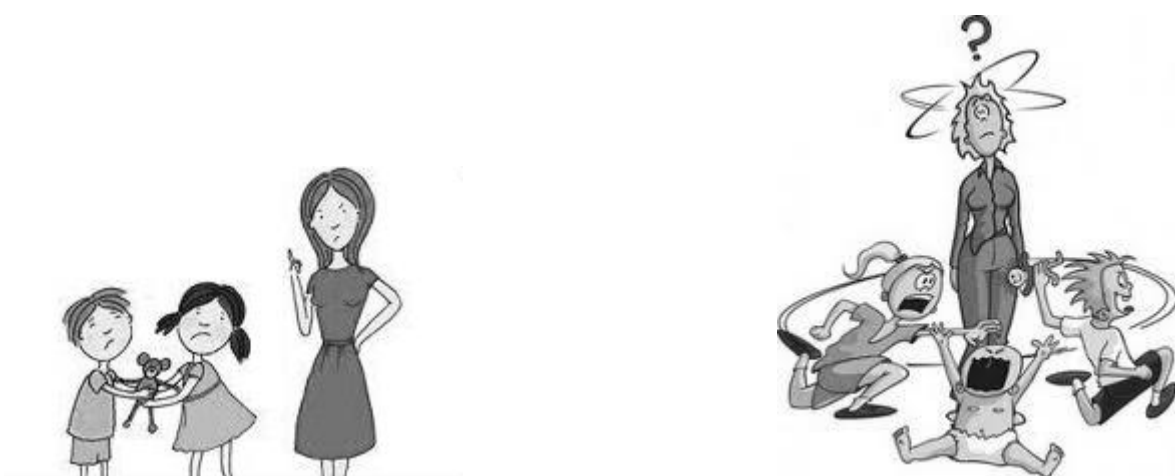
¡YA NO!

¡YA PARALE!



Todos los niños necesitan límites, para crecer contentos y sentirse seguros.

Encierra el dibujo donde se ponen límites y comenta que pasa en ambas situaciones.



Escribe y dibuja algo que te moleste que hagan tus compañeros y que no permitas.

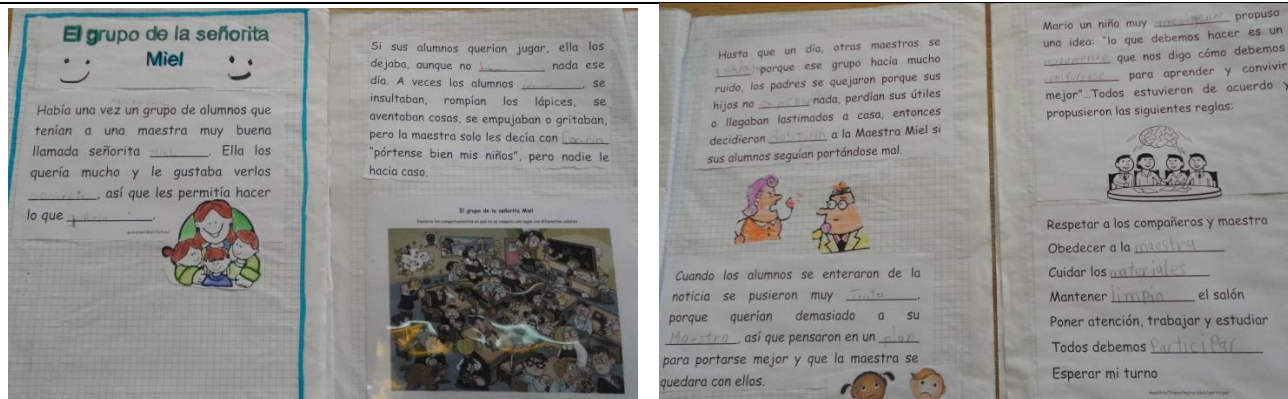
YO NO PERMITO QUE:

DIBUJA AQUÍ

Objetivo: Evaluar los aprendizajes de los alumnos durante el módulo de reglas para convivir.

Procesos implicados: Atención, memoria, motivación, lenguaje, auto-observación, autocontrol, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos sobre la tarea “Hoja de registro semáforo”, señalarán las situaciones en que no respetaron una regla, si lograron o no detener el mal comportamiento, qué pensaron y si lograron resolverlo. Señalaremos esta actividad como una estrategia para observar y controlar su conducta. Plantearemos una meta para este día.	Cuaderno con tarea Tarjeta para escribir la meta Tarjeta para redactar la meta	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Comenzaremos con la elaboración de nuestro cuento “El grupo de la señorita Miel” en grandes dimensiones que utilizarán para exponerlo a sus padres. Se les proporcionarán los materiales para que reconstruyan el cuento, cada alumno participará recordando las ideas principales, escribiendo alguna parte del cuento, iluminando o colocando las imágenes. Durante el proceso la psicóloga usará las señales para alertar a los alumnos de comportamientos inapropiados que violen las reglas. Se insistirá en que cada vez que se les muestre la señal roja quiere decir “alto” porque hay una regla que no se está respetando.	Hojas de papel bond Imágenes del cuento Plumones Colores Señales roja, amarilla y verde	30
AUTORREGULACIÓN	Al finalizar el cuento, registrarán en su reglamento si respetaron cada una de las reglas del salón, recordando que si se les mostró la señal roja quiere decir que no fue respetada alguna regla. Al final por cada regla respetada se les entregará una ficha para canjear en el cofre del tesoro. Realizarán su autoevaluación diaria.	Reglamento Fichas Cofre del tesoro Calcomanía para registrar el logro de la meta Formato de autoevaluación.	15
TAREA PARA CASA	Repasarán en casa el cuento “El grupo de la señorita Miel”		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Propone reglas que convienen a todos, sigue indicaciones, respeta reglas, cuida que todos cumplan las reglas, detiene conductas inapropiadas, acepta y cumple consecuencias, evalúa consecuencias.		



Bloque 2: Me conozco y me quiero Sesión: 9 Tema: Todos somos únicos

Objetivo: Que los alumnos identifiquen cualidades en diferentes personajes y en sí mismos.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje oral y escrito.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se dará la bienvenida comentando que seguirán observando que se respeten las reglas de convivencia y emplearemos las fichas. Comentaremos que todos somos diferentes, tenemos cualidades y defectos, que nadie es perfecto, pero lo más importante es que somos únicos y especiales . Escribiremos una meta para esta sesión.	Reglamento de salón Fichas Cofre Mapa del cumplimiento de metas Plumones	10
EMULACIÓN	Para ejemplificar la situación leeremos el cuento "Había una vez una tortuga*" estableciendo turnos para leer.	Cuento "Había una vez una tortuga"	15
AUTOCONTROL	Explicarán cómo se veía cada uno de los animales que aparece en el cuento y resolverán la actividad 1. Responderemos las preguntas de la actividad 2 respecto a cómo se veía al principio de la historia la tortuga Lentejuela y cómo se vio al final de la historia.	Hojas de actividades 1 y 2 Pegamento Lápices con goma	20
AUTORREGULACIÓN	Comentaremos si en alguna ocasión se han sentido como la Tortuga lentejuela y por qué. Cada alumno se despedirá mencionando una cualidad positiva de sí mismo por ejemplo: "yo soy Diana y me despido diciendo que estoy muy orgullosa de ser cariñosa". Responderán la hoja de autoevaluación diaria, registrarán el cumplimiento de la meta de hoy y del reglamento.	Hojas de autoevaluación diaria Mapa de metas Reglamento Fichas Cofre	15
TAREA PARA CASA	Contarán a sus padres el cuento "Había una vez una tortuga" y responderán ¿Qué personaje del cuento te gustaría ser y por qué?		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

*Modificado de Páez, A. &Cantero N. (2008). *Había una vez... una tortuga. Cuentos para ayudar a mejorar la conducta*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

"Había una vez una tortuga*"

Había una vez una tortuga llamada Lentejuela que vivía en compañía de otros animales: el elefante, el león, el guepardo, la jirafa y la golondrina. El elefante estaba tan orgulloso de ser un animal de un peso y tamaño tan, tan grande que siempre que visitaba algún circo llamaba la atención de todos los niños. -"Yo soy el más grande", repetía constantemente. El león está encantado porque le habían nombrado "el rey de la selva" y era encargado de organizar cualquier tarea y tomar decisiones importantes. -"Por algo me han nombrado el rey", repetía una y otra vez. El Guepardo estaba muy contento de que lo nombraran "el Correo", por ser el más rápido y corría de un lado a otro para llevar las noticias: -"Yo soy el más veloz", decía sin cesar. La jirafa estaba entusiasmada por el cuello tan largo que tenía, pues le permitía divisar cualquier acontecimiento que se acercaba: -"Gracias a mi altura, diviso lo que se acerca", decía estirando el cuello al máximo. La golondrina estaba muy alegre al saber que su cuerpo tan pequeño poseía unas hermosas alas que le permitían volar de un lado a otro. -"Yo puedo volar" repetía mientras cantaba. Sin embargo, la tortuga siempre se sentía muy triste, pues se veía tan lenta, tan lenta, que creía que lo único que podía hacer era llegar tarde a todos los sitios. -"Por algo me llaman Lentejuela, por pequeña y lenta..., pequeña y lenta...", repetía siempre.

Un día sobrevino un terremoto por aquel lugar. Los árboles se sacudían unos contra otros, a la vez que un tremendo ruido se escuchaba. Todos huyeron a toda prisa para colocarse en un lugar seguro. Bueno todos menos Lentejuela... El elefante empujaba con fuerza para que todos avanzaran más de prisa: -¡Migran peso me ayudará! El rey león organizaba la huida: -¡Soy el rey y tengo que hacer que todos estén orgullosos de mí! La jirafa con su cuello estirado no dejaba de vigilar: -¡Gracias a mi altura divisaré qué es lo que ocurre a lo lejos! La golondrina volaba sobre ellos, entonando alguna canción para hacer más dulce la huida: -¡Batiendo mis alas, mi vuelo me ayudará!... Nuestra amiga Lentejuela se quedó parada, metida en su caparazón sin hacer nada, creía que iba a morir y no merecía la pena luchar...

De repente, notó un extraño cosquilleo, era una hormiguita que pudo meterse por un hueco que había en su caparazón. Elenita dijo a Lentejuela: -Como soy tan pequeña tengo la suerte de entrar en cualquier lugar, al ser tan blandita que debo buscar un lugar donde esté segura y protegida, te doy las gracias por dejar esconderme en tu duro caparazón. ¡Aquí estaré a salvo! ¡Tú caparazón es perfecto para ello! ¡Debes estar muy orgullosa de él! Lentejuela se quedó sorprendida, pues pasaba tanto tiempo compadeciéndose de aquello que no poseía que no había descubierto todo lo bueno que tenía. -¿Orgullosa por qué? pregunto Lentejuela. -¡Por el tesoro que llevas encima de ti! Seguro que mirar siempre hacia abajo, te impide mirar hacia arriba. ¡Hazlo, descubrirás lo hermoso y duro que es tu caparazón! Tú no has tenido que huir para refugiarte. Tu refugio va contigo y siempre estarás segura en él. Tienes que conocerte más, cuidar y valorar lo bueno que hay en ti.

Por primera vez Lentejuela se sintió segura y confiada, su cara comenzó a mostrar la más hermosa de sus sonrisas. Lentejuela le dijo a Elenita Pacientita: -Creo que alguien que me quería mucho Me puso el nombre de Lentejuela por ser pequeña, lenta y porque mi caparazón, que reluce como el sol, hace que brille como una verdadera Lentejuela. La tortuga y la hormiga caminar despacio hasta el refugio y contaron lo ocurrido a los demás animales, ellos organizaron una fiesta y decidieron darles un premio, pues gracias al trabajo y paciencia que demostraron lograron salvarse. Desde entonces Lentejuela caminó lenta y sonriente, sin olvidar lo mucho que valía. FIN.

***Modificado de Páez, A. &Cantero N. (2008). Había una vez... una tortuga. Cuentos para ayudar a mejorar la conducta. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.**

Comenta cómo se veía cada uno de los personajes que aparecen en el cuento "Había una vez una tortuga". Une con una línea al personaje con la descripción de sus cualidades.

Estaba entusiasmada por su cuello tan largo que le permitía divisar cualquier acontecimiento.

El león

Era el animal más pequeño y estaba tan feliz de ser paciente y amigable.

La golondrina

Estaba tan orgulloso por ser el animal más pesado y grande que llamaba la atención de todos.

El elefante

Estaba muy alegre porque su pequeño cuerpo poseía unas hermosas alas para volar de un lado a otro.

El guepardo

Estaba encantado porque lo habían nombrado "el rey de la selva" y tomaba decisiones importantes.

La hormiga Elenita

Estaba muy contento de que lo nombraran "el Correo" por ser el más rápido al correr de un lugar a otro para llevar las noticias.

La jirafa

Ahora responde de acuerdo al cuento:

1. ¿Cómo se ve Lentejuela al inicio de la historia?

2. Después de la llegada de Elenita ¿Cómo se ve lentejuela?

3. ¿Cuándo crees que es más feliz al principio del cuento o al final? ¿Por qué?

Bloque 2: Me conozco y me quiero Sesión: 10 Tema: ¿Cómo soy?

Objetivo: 1) Que los alumnos describan características físicas y personales de sí mismos. 2) Que los alumnos valoren sus características físicas y personales.

Procesos implicados: Atención, percepción, auto-observación, lenguaje, creatividad.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se indicará que así como los animales del cuento aprendieron a ver cualidades en sí mismos, ellos comenten ¿Qué es lo que les gusta más de sí mismos y qué es lo que les gusta menos? ¿Por qué? Escribiremos una meta para la sesión de hoy.	Mapa del cumplimiento de metas Plumones	10
EMULACIÓN	Realizaremos la actividad "Mi autorretrato" para lo cual necesitan conocerse, así que nos sentaremos en círculo y al centro habrá un espejo, cada quién tendrá su turno para pasar a mirarse, describirá sus características físicas y personales, mencionando lo que le gusta más y menos de sí mismo (2 minutos para cada participante). La facilitadora iniciará modelando la actividad, los demás deberán atender y escuchar con respeto.	Tapete Espejo	15
AUTOCONTROL	Una vez que identificaron sus características, podrán realizar su autorretrato que consistirá en un dibujo de sí mismo, empleando pincel y acuarelas. Se escuchará música instrumental de fondo.	Hojas de cartulina, pinceles, acuarelas, música instrumental	15
AUTORREGULACIÓN	Firmarán su obra con su nombre y escribirán 3 características de sí mismo que le gusten y 3 en las que le gustaría mejorar o cambiar. Emplearán su autorretrato para exponerlo al grupo. Responderán la hoja de autoevaluación, registrarán el cumplimiento de la meta de hoy y del reglamento.	Hojas de autoevaluación diaria Reglamento de salón Fichas Cofre	20
TAREA PARA CASA	Elige una fotografía tuya, la que más te guste y pégala en tu cuaderno. Pídele a tus familiares que miren la fotografía y que escriban lo que más les gusta de ti.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Bloque 2: Me conozco y me quiero Sesión: 11 Tema: Lo que me agrada de mi



Objetivo: Que los alumnos identifiquen características positivas en sí mismos y sus compañeros.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, interacción social.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando su tarea: ¿cómo los describen sus familiares?, ¿Creen que son así?, ¿Creen que hay otras características que no mencionaron? ¿Cuáles? Se explicará que la sesión de hoy se tratará de conocer todos aspectos positivos de su persona y compañeros. Formularemos una meta para hoy.	Tarea YO SOY Mapa de metas Plumones Reglamento	10
EMULACIÓN	A cada alumno se le repartirá una hoja dividida en 4 partes con los siguientes títulos: “1) Lo que más me gusta de mi es...”; “2) Yo soy bueno(a) para...”; “3) Mis compañeros creen que lo mejor de mi es...”; “4) Mi psicóloga cree que lo mejor de mi es...”. Cada alumno escribirá responderá la parte 1 y 2. La psicóloga participará modelando la actividad.	Hojas de colores Plumines	15
AUTOCONTROL	Posteriormente pegarán la hoja en su espalda y cada uno de sus compañeros le escribirá una o más características positivas a cada participante, la psicóloga participará escribiendo una o más características positivas a cada alumno. Se usará música relajante de fondo.	Diurex Música relajante	15
AUTORREGULACIÓN	Responderemos a las preguntas ¿Qué les ha parecido la actividad? ¿Conocías todas las cosas buenas que hay en ti? ¿Has descubierto otras cosas buenas que no conocías? ¿Cuáles? Responderán la hoja de autoevaluación, registrarán el cumplimiento de la meta de hoy y del reglamento.	Hojas de autoevaluación diaria Reglamento de salón Fichas Cofre	20
TAREA PARA CASA	Platica con tus padres y escribe aquellas cosas que no te gustan de ti mismo, lo que más te cuesta trabajo hacer, lo que no te gusta de tu familia y de la escuela.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Tarea en casa: "Lo que no me gusta"

Escribe en las líneas las cosas que no te gustan, pláticalo con tus padres. Ilumina las imágenes.

<p>Lo que no me gusta de mi es:</p>  <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Lo que no me gusta de la escuela es:</p>  <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Lo que no me gusta de mi familia es:</p>  <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Lo que más me cuesta trabajo hacer es:</p>  <hr/> <hr/> <hr/>

Bloque 2: Me conozco y me quiero Sesión: 12 Tema: Puedo ser mejor en...

Objetivo: 1) Que los alumnos identifiquen situaciones en las que les es difícil y fácil realizar una tarea. 2) Que señalen en qué actividades son buenos y en cuales no, pero pueden mejorar.

Procesos implicados: Atención, percepción, coordinación viso espacial, memoria, observación, lenguaje, interacción social.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando su tarea, asignando turnos para que comenten lo que no les gusta y lo que les cuesta trabajo hacer. Explicaremos que siempre con esfuerzo y empeño podemos lograr hacer cosas más difíciles o que nos desagradan pero que son importantes. Formularemos una meta para hoy.	Tarea "Lo que no me gusta" Mapa de metas Plumones Reglamento	10
EMULACIÓN	Se explicará que la actividad de hoy consiste en superar 6 retos algunos serán fáciles y otros más difíciles. Todos tendrán oportunidad de afrontarlos, para cada reto se darán 2 minutos y se cambiará de reto. La psicóloga moderará las actividades con cronómetro.	Rompecabezas, cuento, panel con imagen a color y sombreretes para igualar con la imagen, cubos de ensamble, tarjetas con los retos escritos, hoja de registro, lápices, cronómetro.	30
AUTOCONTROL	Se aplicarán un reto diferente a cada alumno y después de dos minutos registraran en su cuaderno si fue fácil o difícil esa actividad y si lograron superar el reto en el tiempo indicado o no. Posteriormente cambiarán de actividad, las cuales irán rotando en dirección a las manecillas del reloj.		15
AUTORREGULACIÓN	Al finalizar los 6 retos los alumnos comentarán y responderán las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál fue la actividad más fácil para mí? 2) ¿Cuál fue la más difícil? 3) ¿Podría superarla si me esfuerzo más? 4) Hoy me di cuenta que soy bueno para... 5) Las actividades que me cuestan trabajo, pero que puedo mejorar son... Se concluirá comentando que todos somos buenos para algo y tenemos la oportunidad de ser mejores cada día. Registrarán el cumplimiento de la meta, el cumplimiento del reglamento y contestarán la autoevaluación	Cuaderno Mapa de metas Fichas Hojas de autoevaluación	20
TAREA PARA CASA	Platica con tus padres que piensas cuando tratas de hacer una tarea muy, muy difícil que no te sale y lo que piensas cuando sacas una buena calificación. Escribe esos pensamientos que pasan por tu mente en tu cuaderno.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

"Hoja de retos":

Juguemos a afrontar los retos, escucha de que se trata y sigue las instrucciones, cuando la psicóloga de la indicación tendrás que parar y poner tus manos quietas sobre la mesa y tachar la respuesta que indique cómo te pareció el reto y si lo superaste. No es necesario contestar todo porque no es un examen, solo da tu mejor esfuerzo.

1. Rompecabezas: Junta estas piezas para armar un pollito.

Fue fácil Fue difícil Reto superado Reto no superado

2. Lee el siguiente verso.

Después, escríbelo aquí.

Luce la oveja coqueta

su abrigo blanco y caliente.

Es ruidosa, muy inquieta

y bala constantemente

Fue fácil Fue difícil Reto superado Reto no superado

3. Completa al animal con los sombreretes del color que corresponde.

Fue fácil Fue difícil Reto superado Reto no superado

4. Observa y describe al animal respondiendo lo que se pide.

¿Cómo se llama? _____

Escribe al menos tres características: _____

Fue fácil Fue difícil Reto superado Reto no superado

5. Con estos bloques arma una torre igual a esta (mostrar el modelo).

Fue fácil Fue difícil Reto superado Reto no superado

6. Cada domingo le dan a Manuela \$7 ¿Cuánto juntará en tres domingos?

El resultado es: _____

Fue fácil Fue difícil Reto superado Reto no superado

Actividad "Los retos": Responde.

1) ¿Cuál fue la actividad más fácil para mí? _____

2) ¿Cuál fue la más difícil? _____

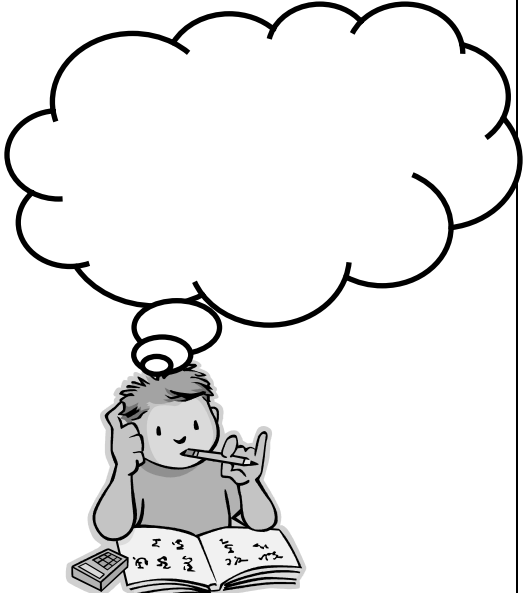

3) ¿Podría superarla si me esfuerzo más? _____

4) Hoy me di cuenta que soy bueno para... _____

5) Las actividades que me cuestan trabajo, pero que puedo mejorar son... _____

Tarea en casa: "Lo que pienso cuando..."

Escribe dentro de los globos de diálogo lo que piensas cuando:

<p>Haces una tarea muy, muy difícil.</p> 	<p>Obtienes una buena calificación</p> 
--	---

Bloque 2: Me conozco y me quiero Sesión: 13 Tema: Pensamientos positivos

Objetivo: 1) Que los alumnos identifiquen el tipo de pensamientos que les producen diferentes situaciones, 2) Que diferencien entre pensamientos positivos y negativos, 3) Que identifiquen pensamientos positivos que los hacen sentir felices.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando sobre su tarea, observando las similitudes y diferencias entre lo que piensa cada alumno y los compañeros cuando realizan una tarea muy, muy difícil y cuando sacan buenas calificaciones. Se explicará cómo nuestros pensamientos nos pueden hacer sentir bien o mal. Formularemos una meta para hoy.	Tarea "Lo que pienso cuando..." Mapa de metas Plumones Reglamento	10
EMULACIÓN	Se iniciará con un juego en el patio, se dibujará un círculo de 2m de diámetro con gis, fuera del círculo habrá 12 hojas de colores con diferentes frases escritas de pensamientos positivos y negativos. Los alumnos deberán estar dentro del círculo, se les leerán 10 situaciones distintas y cada vez tendrán salir a poner su nombre en la hoja que tiene el pensamiento que les viene a la mente en cada situación. El alumno que diga que no piensa nada o ninguna de las frases escritas se le pedirá que diga qué piensa y lo podrá escribir en otra hoja. Una vez que todos hayan colocado su nombre, regresarán al círculo para escuchar la siguiente situación. El alumno que no respete las reglas del juego saldrá de la actividad y observará.	Gises 12 hojas de colores, 6 con pensamientos positivos y otras 6 con pensamientos negativos escritos Hojas extra Tarjetas con las situaciones escritas	20
AUTOCONTROL	Una vez leídas las diez situaciones, recogerán las hojas y en grupo separaremos cuales son pensamientos negativos y cuáles son positivos, cada alumno verá qué tipo de pensamientos tuvo más veces. Comentaremos que podemos cambiar los malos pensamientos por otros que nos hagan sentir más alegres, proporcionando dos ejemplos (ver actividad 1).	Plumines Actividad 1	10
AUTORREGULACIÓN	Realizarán la actividad 2 en la que colocarán pensamientos positivos como alternativa a otros negativos. Registrarán el cumplimiento de la meta, del reglamento y contestarán la hoja de autoevaluación diaria.	Actividad 2 Reglamento Mapa de metas Hojas de Autoevaluación	20
TAREA PARA CASA	Elige un pensamiento positivo que sea tu favorito, escríbelo con letras grandes en una hoja tamaño carta, decóralo como te guste y pégalo en alguna parte de tu casa para que lo recuerdes siempre.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Situaciones para el juego:

1. Un compañero se burla de mí
2. Me quedó mal la tarea de matemáticas
3. Se me cayó el agua en la hora de la comida
4. Reprobé el examen de español
5. Un amigo hizo una fiesta pero no me invitaron
6. Perdí mi juguete favorito
7. Mis compañeros están jugando y dicen que no quieren jugar conmigo
8. Mi mamá me dice "Siéntate y haz la tarea ahora mismo"
9. La maestra me manda a la dirección por no respetar las reglas
10. El maestro de educación física organiza una competencia y quedé en último lugar
11. Saqué 9 en el examen de matemáticas
12. La maestra me da un premio por mi buen comportamiento
13. Jugué lotería con mis compañeros y les gané
14. Hice la tarea yo solo
15. Mis papás hablan conmigo sobre mis calificaciones

PENSAMIENTOS NEGATIVOS

No puedo hacerlo.

Todo me sale mal.

Nadie me quiere, por eso no tengo amigos.

Siempre me regañan por todo.

Soy muy malo, siempre me porto mal.

PENSAMIENTOS POSITIVOS

Soy muy inteligente y buen estudiante

Hay cosas que no me salen muy bien pero sé que puedo hacerlo mejor.

No le agrado a ese niño, pero tengo otros amigos y personas que me quieren.

A veces me llaman la atención y eso me ayuda a aprender de mis errores.

Hoy fallé al respetar las reglas, pero puedo hacerlo mejor porque soy una buena persona.

Actividad 1: Cuando tenemos pensamientos negativos que nos hacen sentir mal, podemos cambiarlos por otros que nos pongan más alegres. Tacha los pensamientos negativos y rodea con tu color favorito los pensamientos positivos.

Cuando un compañero se burla de mí



Todos se burlan de mí.

Muchos compañeros me quieren, no debo hacerle caso.

Cuando me queda mal la tarea



Solamente ha sido esa tarea, puedo hacerlo mejor.

Todo me sale mal

Actividad 2: Lee los pensamientos negativos y recorta de la parte de abajo un pensamiento positivo que puedes emplear cada vez.

PENSAMIENTOS NEGATIVOS	PENSAMIENTOS POSITIVOS
Soy mal estudiante	
Todo me sale mal, no puedo hacerlo	
Nadie me quiere, por eso no tengo amigos	
Siempre me regañan por todo	
Soy muy malo, siempre me porto mal.	



No le agrado a todos, pero tengo muchos amigos y personas que me quieren.

Soy muy inteligente y buen estudiante

Hay cosas que no me salen muy bien pero sé que puedo hacerlo mejor.

Hoy fallé al respetar las reglas, pero puedo hacerlo mejo porque soy una buena persona

¿Hice algo mal? Cuando me corrigen puedo aprender de mis errores

Objetivo: Evaluar los aprendizajes de los alumnos durante el módulo Me conozco y me quiero.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos cuál fue su pensamiento positivo favorito y en qué parte de su casa lo colocaron. Se les explicará que realizarán una autobiografía que podrán mostrar a sus padres la siguiente sesión, para lo cual deben estar muy atentos de seguir las indicaciones pues de ello dependerá que puedan encontrar las pistas y resolver las actividades. Escribirán una meta para hoy.	Tarea Mi pensamiento favorito Mapa de metas Plumones Reglamento	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se irán dando pistas que señalan los lugares donde se encuentran los materiales que emplearán para realizar cada página de su autobiografía y las instrucciones para realizarla (Ver actividad). Podrán resolver la pista en grupo, la psicóloga modelará el proceso y proporcionará apoyo cuando lo requieran. Una vez conseguidos los materiales, trabajarán su autobiografía de manera individual.	Tarjetas con pistas e instrucciones Hojas de colores Lápices con goma	30
AUTORREGULACIÓN	Una vez realizada la última página de la autobiografía, unirán las páginas (que tendrán orificios en el margen izquierdo) empleando listón. Comentarán cómo se sintieron en la actividad, si les agradó y qué han aprendido de ellos mismos o de sus compañeros. Registrarán el cumplimiento de la meta, del reglamento y contestarán la hoja de autoevaluación diaria.	Hojas de su autobiografía Listón Hojas de autoevaluación Reglamento Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	Se les pedirá que dibujen en su cuaderno lo que más les ha gustado del taller y que escriban lo que han aprendido.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Pistas para encontrar los materiales e instrucciones:

1. Búscame en este lugar
Debajo de donde te sientas
Me has de encontrar

Solución: Debajo de una silla encontrarán un sobre con la página uno de su autobiografía que deberán completar y la pista dos, que se leerá hasta que todos concluyan.

2. Estoy muy bien escondido
Entre muchos libros
En un sobre color amarillo

Solución: Encontrarán la página dos de su autobiografía que deberán contestar para continuar con la última pista.

3. Sal y sal a buscar
Donde subes y bajas
Me podrás hallar

Solución: El sobre se encontrará en la parte de debajo de las escaleras y contendrá la página tres de su autobiografía y una fotografía de cada alumno que emplearán para completar la tarea. Ejemplos de la autobiografía ya elaborada:

Lo que más me gusta de mi cuerpo es: mis pies porque puedo hacer ballet y también porque mis manos

Lo que más me gusta de mi comportamiento es: que ayudo y los ayudo a todos mis compañeros

Soy buena para: Escribir para hacer las sumas y restas también para jugar

Lo que más me cuesta trabajo hacer es: hacer mi tarea y para pararme

Cuando algo me cuesta trabajo mi pensamiento positivo favorito es: muchas personas me quieren

Lo que más me gusta de mi cuerpo es: Mis Ojos mi pelo

Lo que más me gusta de mi comportamiento es: _____

Soy buena para: Leer, Para escalar, Para escribir, Para correr, Para sumar y para restar

Lo que más me cuesta trabajo hacer es: Correr Caminar

Cuando algo me cuesta trabajo mi pensamiento positivo favorito es: soy buen estudiante

Lo que más me gusta de mi cuerpo es: Todo mis Ojos, mis orejas


Lo que más me gusta de mi comportamiento es: que me porto bien inteligente Trabajar

Soy buena para: Leer, Multiplicaciones, cantar


Lo que más me cuesta trabajo hacer es: las divisiones

Cuando algo me cuesta trabajo mi pensamiento positivo favorito es: pueto logado 😊

Autobiografía de:



Yo nací el _____



Mis familiares son _____

Lo que más les gusta a mis padres de mí es

Lo que más me gusta de mi cuerpo es.


Lo que más me gusta de mi comportamiento es: _____

Soy bueno para: _____

Lo que más me cuesta trabajo hacer es:

Cuando algo me cuesta trabajo mi pensamiento positivo favorito es:

Creo que soy muy valioso(a) porque:



Pega tu foto aquí

Me esfuerzo en la escuela porque de grande quiero ser: _____

¡Sé que puedo lograrlo!

Firma

Objetivo: Que los alumnos describan las partes de cuerpo e identifiquen las diferencias entre niño y niña.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, discriminación, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se iniciará con dando el saludo, recordando las reglas de convivencia para el grupo. Jugaremos a la papa caliente y en cada turno, los alumnos comentarán la actividad que más les haya gustado realizar hasta el momento y qué fue lo que aprendieron en esa ocasión. Comentaremos que el día de hoy lo dedicaremos a conocer mejor su cuerpo y escribirán una meta a alcanzar en esta sesión.	Reglamento Pelota suave Tarjeta Lápiz Mapa de metas	15
EMULACIÓN	Los alumnos se colocarán en círculo y se indicará que realizaremos un ejercicio sencillo para observar qué tan bien conocen las partes de su cuerpo. La psicóloga se colocará en el centro y les pedirá que toquen la parte de su cuerpo que se indique, al inicio lo modelará, después ya no, e irá aumentando la velocidad y complejidad, quien se equivoque se irá sentando. Se les felicitará por el conocimiento que tienen de su cuerpo, así como por las partes que acaban de aprender. Posteriormente se les indicará que pondrán en práctica su conocimiento para armar a una persona. La psicóloga formará 2 equipos, dirá adivinanzas de las partes del cuerpo y si aciertan les entregará los materiales. Un equipo tendrá el cuerpo de un niño desnudo en forma de rompecabezas y el otro tendrá el cuerpo de una niña, se les dará 5 minutos para armarlo y vestirlo. Lo presentarán explicando cómo es su cuerpo y las diferencias con el sexo opuesto, se les proporcionará retroalimentación y apoyo de quererlo.	Rompecabezas del cuerpo de un niño desnudo Rompecabezas del cuerpo de una niña desnuda Ropa de papel para niño y niña Pegamento	30
AUTOCONTROL			
AUTORREGULACIÓN	Cerraremos la actividad explicando que es importante y muy natural que conozcan su cuerpo, además de que es esencial el respeto hacia su cuerpo y el de sus compañeros. Se registrará si cumplieron la meta propuesta y qué otros objetivos lograron. Contestarán la autoevaluación diaria y se retroalimentará sobre su comportamiento y respeto de reglas.	Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	15
TAREA PARA CASA	Se pedirá que de tarea escriban en una hoja sin nombre al menos una pregunta que deseen conocer respecto de su propio cuerpo, el cuerpo del sexo opuesto u otro aspecto de su sexualidad, para colocarla en el buzón de dudas al día siguiente.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación del alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Actividad 1: Lee las adivinanzas y une con una línea el dibujo de la respuesta correcta.

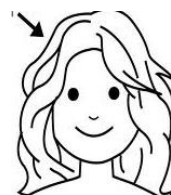
Unas son redondas,
otras ovaladas,
unas piensan mucho
otras casi nada.



No son flores,
pero tienen plantas
y también olores.



Cuando sonrías se asoman
blancos como el azahar
unas cositas que cortan
y que pueden masticar.



Adivina, adivinanza:

¿tiene un solo ojo
y una cara ancha?

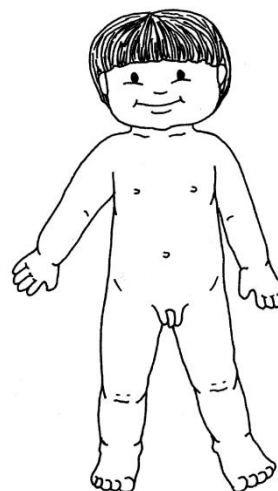
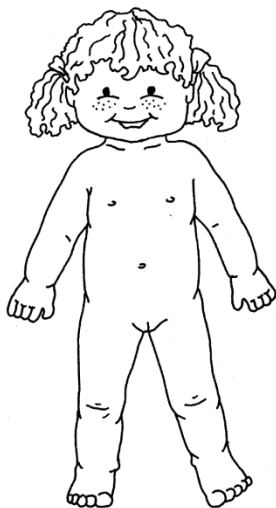


Una señora muy aseñorada
que lo escucha toda y no entiende nada.



Si los abro veo, si los cierro sueño.

Actividad 2: Observa los dibujos, contesta las preguntas, vístelos y decora.



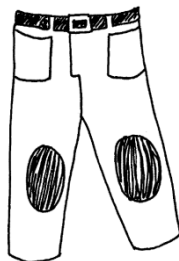
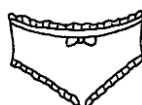
Esta es una _____

Este es un _____

¿En qué son diferentes? _____

¿En qué son iguales? _____

Aunque sean diferentes, los dos son especiales, necesitan cuidado y mucho respeto.



* Ilustraciones obtenidas de Bolaños, M. C., Gonzales, M. D., Jiménez, M., Ramos, M. E. & Rodríguez, M. I. (1991) Educación afectivo-sexual en la educación infantil. Material didáctico. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia. Recuperado de la página: http://www.educagenero.org/ESJunta/Primaria/6-9/nuestro_origen_A.pdf











Objetivo: Que los alumnos identifiquen su cuerpo como fuente de sensaciones y de comunicación.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, pensamiento abstracto, metacognición.



Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comenzaremos saludándonos, se les pedirá que coloquen sus dudas en el buzón, sino las escribieron se les dará 5 minutos para que las escriban y coloquen en el buzón, las cuales serán retomadas en la siguiente sesión. Se explicará que el día de hoy prestaremos mucha atención a lo que nuestro cuerpo siente y nos comunica. Redactarán una meta para la sesión.	Hojas Lápices Buzón de dudas Mapa de metas Reglamento	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	La psicóloga introducirá el tema explicando que a través de los cinco sentidos nuestro cuerpo puede percibir sensaciones agradables o desagradables. Pondremos a prueba esta capacidad de los alumnos sentándonos en círculo, un alumno se sentará en el centro, le vendaremos los ojos y un compañero que muestre mejor comportamiento podrá sacar al azar un objeto de la caja de las sorpresas, lo llevará hasta el alumno que tiene los ojos vendado y sin hablar, lo ayudará a explorar con sus sentidos su textura, forma, olor, sabor o sonido (de ser posible) para que adivine de qué se trata. La actividad termina cuando todos hayan pasado. Contestarán la actividad 1.	Paliacate Caja con diferentes objetos (uvas, cebolla, ajo, chocolate, muñecos de peluche, café, instrumentos musicales, plumas de pollo, etc.)	30
AUTORREGULACIÓN	Comentaremos cómo se sintieron, si les fue fácil identificar el objeto, qué sensaciones experimentó su cuerpo, fue agradable o desagradable, cómo reaccionaba su cuerpo, la ayuda que les proporcionó su compañero fue adecuada, qué aprendieron sobre su cuerpo. Se explicará que nuestro cuerpo nos comunica a través de las sensaciones y también podemos comunicarnos con las personas por medio de él (con caricias, abrazos, besos). Se registrará si cumplieron la meta propuesta y que otros objetivos lograron. Contestarán la autoevaluación diaria y se retroalimentará sobre su comportamiento y respeto de reglas.	Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	Dibujarán o pegarán un recorte de una situación que les agrade sentir y otra que les desagrada.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Mi cuerpo es muy especial porque me deja sentir, ver, oír, probar y oler, usando mis 5 sentidos yo puedo identificar lo que me gusta y lo que no agrada sentir, mi cuerpo me lo comunica y yo lo digo.

Actividad: une cada uno de los sentidos con la situación que experimentan los niños.

Gusto			<p>Escribe si te gusta o no cada sensación.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Vista			
Oído			
Olfato			
Tacto			

Tarea en casa: Realiza un dibujo o pega una imagen de lo que más te gusta sentir y lo que no te gusta sentir. Fíjate en el **ejemplo:**

<p>Lo que más me gusta sentir es un abrazo de mamá.</p> 	<p>No me gusta escuchar los gritos.</p> 
---	---

Objetivo: Que los alumnos expresen sus dudas respecto a la reproducción humana y sean respondidas por la psicóloga.

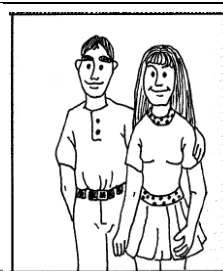
Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando la actividad de tarea, que consistió en describir una situación que les guste sentir y una que les desagrade, señalando cómo podemos responder con respeto ante dichas situaciones. Se indicará que el día de hoy leeremos un cuento sobre el nacimiento de los bebés, realizaremos una lluvia de ideas sobre lo que saben al respecto. Formularemos una meta para esta sesión.	Hojas Lápices Mapa de metas Reglamento Pizarrón Marcadores	20
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se asignarán turnos para que los alumnos lean el cuento “El nacimiento de Sara*” nos detendremos en cada turno para que los alumnos comenten la información que saben al respecto y las dudas que tienen. Todo el tiempo se enfatizará tratar el tema con naturalidad y respeto, pues todos hemos llegado a existir gracias al amor que se expresaron nuestros padres. Asimismo comentaremos la importancia que tienen los órganos sexuales masculino y femenino pues permiten dar la vida un nuevo ser.	Cuento “El nacimiento de Sara*”	20
AUTORREGULACIÓN	Realizaremos la actividad 1: “Como nace un bebé”, concluiremos señalando que tener un bebé es una decisión que podemos tomar hasta que tenemos madurez para educar a un nuevo ser y hasta que nuestro cuerpo se ha desarrollado lo suficiente. Ser padres y formar una familia implica muchas responsabilidades, se les invitará a mencionar algunas de éstas y elaborar sus propias conclusiones. Registraremos el cumplimiento de la meta y el cumplimiento de reglas.	Actividad 1 Pegamento Colores Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	Comentarán con sus padres como fue su nacimiento y platicarán sobre los cuidados que requiere un bebé.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

* Modificado de Bolaños, M. C., Gonzales, M. D., Jiménez, M., Ramos, M. E. & Rodríguez, M. I. (1991) Educación afectivo-sexual en la educación infantil. Material didáctico. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia. Recuperado de la página: http://www.educagenero.org/ESJunta/Primaria/6-9/nuestro_origen_A.pdf

Actividad 1: Lee el cuento "El nacimiento de Sara" y coloca las imágenes donde corresponda.

Pega la imagen	El nacimiento de Sara
	<p>Sara y Andrés son dos adultos que se quieren mucho, les gusta hacer muchas cosas juntos, pasear, abrazarse, besarse.</p> <p>Un día estaban muy juntitos y Andrés puso su pene en la vagina de Sara, sentían unas cosquillitas muy agradables. Después decidieron tener un bebé, así que pasaron mucho tiempo juntos y del pene de Andrés salió una celulita que se unió a otra de Sara dentro de su vientre.</p>
	<p>Poco a poco la celulita fue creciendo y también poco a poco creció el vientre de Sara. Ella estaba embarazada.</p> <p>En la casita calentita que tenía en su vientre se estaba formando un bebé, era una niña.</p>
	<p>Cuando el bebé creció lo suficiente ya tenía un cuerpecito con ojos, nariz, boca..., y hasta un poco de pelo. Sara sintió dolores fuertes en su vientre y Andrés la llevo al hospital.</p> <p>Ahí su vulva se fue estirando como un chicle y una doctora le ayudó para que pudiera salir. Primero salió la cabeza, luego el cuerpecito y por último los pies.</p>
	<p>Andrés y Sara están muy contentos con su hija. Le pusieron el mismo nombre que su mamá.</p> <p>Es muy pequeñita y necesita muchos cuidados de sus padres.</p> <p>Sara la alimenta con su leche materna.</p> <p>Andrés la cambia y la cuida.</p>



Objetivo: Que los alumnos identifiquen los cambios que ocurren el cuerpo conforme van creciendo.

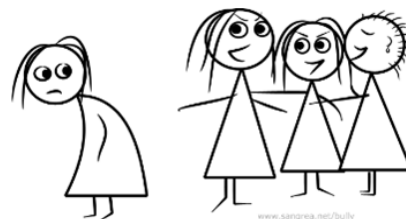
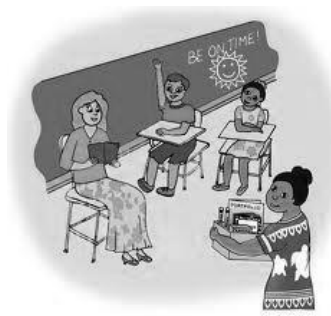
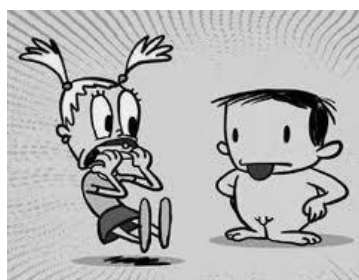
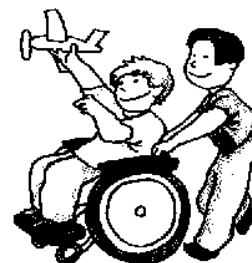
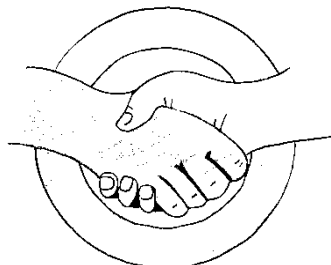
Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos sobre los cuidados que requieren los bebés y cómo fue su nacimiento. Señalaremos que el nacimiento de un bebé es el comienzo de muchos cambios que ocurren en el cuerpo y que en la sesión de hoy los veremos. Formularemos una meta.	Hojas Lápices Mapa de metas Reglamento	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Nos sentaremos en círculo, la psicóloga indicará que jugaremos a “actuar como” empleando solo mímica sin hablar, los alumnos que muestren buen comportamiento tendrán su turno para sacar un papelito de la bolsa, que tendrán palabras como: bebé, niño o niña, hermano mayor, mamá, papá, abuelo, abuela. El juego consiste en pasar al frente y actuar por 30 segundos como el personaje que les tocó (podrán emplear objetos de una caja), no podrán hablar. El niño que adivine explicará cómo se dio cuenta de que se trataba del bebé, abuelo, etc. La actividad termina cuando todos hayan pasado.	Bolsa con papelitos que indiquen los distintos personajes Caja con objetos para personificarse.	20
AUTORREGULACIÓN	Realizarán la actividad 1 en la que se les darán recortes de revistas de bebés, niños, jóvenes, adultos y ancianos, tendrán que agrupar a los personajes en orden progresivo respecto a su edad y crecimiento. Comentaremos los cambios que se dan en el cuerpo de las personas con la edad y concluiremos que en cualquier etapa de la vida, cada persona merece respeto y es especial. Registraremos el cumplimiento de la meta y su comportamiento.	Actividad 1 Pegamento Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	30
TAREA PARA CASA	Responderán la tarea lo que puedo hacer para respetar a los demás y a mí mismo.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica las partes de su cuerpo y diferencias con otros, respeta su cuerpo y el de los demás, reconoce gustos e intereses personales, identifica sus cualidades, reconoce lo que le gusta y no le gusta de sí mismo, identifica cómo se siente ante sus características, analiza lo que otros piensan de él o ella, siente orgullo por sus cualidades y logros.		

Actividad 1: observa los recortes de personas y colócalos donde corresponde dependiendo su edad y etapa de desarrollo, comenta tus dudas.

<p>Bebés Su cuerpo es muy pequeño. No tiene dientes. Tienen poco pelo. No pueden hablar, ni caminar, necesitan muchos cuidados.</p>	<p>Niños y niñas Su cuerpo está en pleno crecimiento. Pueden hacer cosas por sí mismos como vestirse, ayudar a limpiar la casa, leer, escribir y jugar.</p>	<p>Jóvenes Su cuerpo se ha desarrollado más pero no completamente. Pueden practicar deportes, estudiar, y tener más.</p>	<p>Adultos Su cuerpo se ha desarrollado al máximo. Pueden tomar decisiones importantes como formar una familia y trabajar.</p>	<p>Adultos mayores Su cuerpo ha envejecido, la piel se arruga, el pelo se vuelve blanco o se cae. Dan consejos, ayudan en la casa, trabajan y cuidan a los nietos.</p>

Tarea en casa: Comenta con tus papás cómo puedes mostrar respeto. Tacha las acciones que no demuestran respeto y encierra las que puedes hacer para respetar a los demás.



Objetivo: Evaluar el conocimiento que los alumnos tiene sobre las emociones y su capacidad de autorregulación ante situaciones que provocan exaltación y alegría.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, pensamiento abstracto, metacognición.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Comentaremos la tarea anterior sobre lo que podemos hacer para fomentar el respeto de uno mismo y de las personas. Se indicará que cuando nos relacionamos podemos experimentar diferentes emociones, realizaremos una lluvia de ideas sobre aquellas que conocen, lo que generalmente hacen ante cada emoción y si se han metido en problemas en esas situaciones. Se explicará que esta sesión y otras posteriores las dedicaremos a conocer más sobre las emociones. Formularemos una meta.	Mapa de metas Reglamento Pizarrón Plumones	20
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se les indicará que realizaremos un juego para poner a prueba su capacidad para controlar la risa y alegría. Los alumnos se sentarán en círculo, pasará un voluntario al centro, tendrá un minuto para intentar hacer reír a sus compañeros sin tocarlos, burlarse o insultarlos, podrá hacer gestos, ruidos, contar chistes o bailar. El primer compañero que sonría o ría tomará su lugar y ganará el niño(a) que aguante más tiempo sin reírse. La psicóloga mostrará estrategias para controlar la risa como respirar profundamente, relajar los músculos, autoinstrucciones y distracción imaginativa. Se repetirá el juego, pero ahora podrán emplear objetos para disfrazarse y conseguir que sus compañeros se rían.	Cronómetro Máscaras Antifaces Narices Bigotes Pestañas postizas Pelucas Lentes Sombreros	20
AUTORREGULACIÓN	Los alumnos responderán las siguientes preguntas: ¿Qué te pareció el juego? ¿Lograste aguantar la risa? ¿Qué hiciste para controlar la risa? ¿Te funcionó alguna estrategia de la psicóloga? ¿En qué te ayudó? Se comentará que la alegría es una emoción básica, la más positiva pues siempre nos hace sentir bien y nos indica que hemos logrado algo o que podemos disfrutar. Pero a veces necesitamos controlar nuestra alegría y expresarla en momentos adecuados, se pedirá que comenten ejemplos de cuando es bueno expresarla y cuándo debemos controlarla. Registrarán el cumplimiento de la meta y contestarán la autoevaluación diaria.	Actividad con preguntas Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	¿Alguna vez te has metido en problemas por no poder controlar alguna emoción? Dibújalo o escríbelo en tu cuaderno.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.		

Objetivo: Que los alumnos identifiquen las situaciones que les causan temor y que comprendan lo que la emoción de temor indica.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Los alumnos comentaran una situación en la que se metieron en problemas por no controlar una emoción. Se explicará que dentro de nosotros viven muchas emociones que siempre nos comunican y enseñan algo, se pedirá que expliquen la emoción que trabajamos la sesión pasada y se indicará que hoy revisaremos el miedo. Formularemos una meta.	Mapa de metas Reglamento Pizarrón Plumones	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Leeremos el libro “Conociendo nuestras emociones: el miedo*” para explicar qué nos enseña esta emoción, las situaciones en que lo experimentamos, las reacciones del cuerpo y la escala del temor (precaución, desconfianza, miedo, susto, pánico). Se pedirá a los alumnos que escriban una situación que les causó temor alguna vez, que observen la escala de miedo e iluminen hasta donde llegó su emoción y contestarán las siguientes preguntas: ¿Qué te comunicó esa emoción? ¿Controlaste el miedo para afrontar la situación? ¿Cómo le hiciste? Se les proporcionará retroalimentación y apoyo.	Libro* Escala del temor Hojas de actividad	30
AUTORREGULACIÓN	Practicaremos dos ejercicios breves, uno para controlar la respiración y otro de distensión-relajación que pueden emplear cuando enfrentan situaciones atemorizantes. Realizarán la autoevaluación diaria y registro del cumplimiento de la meta.	Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	15
TAREA PARA CASA	Realizarán la tarea “Leyenda Huichola de las emociones**”.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.		

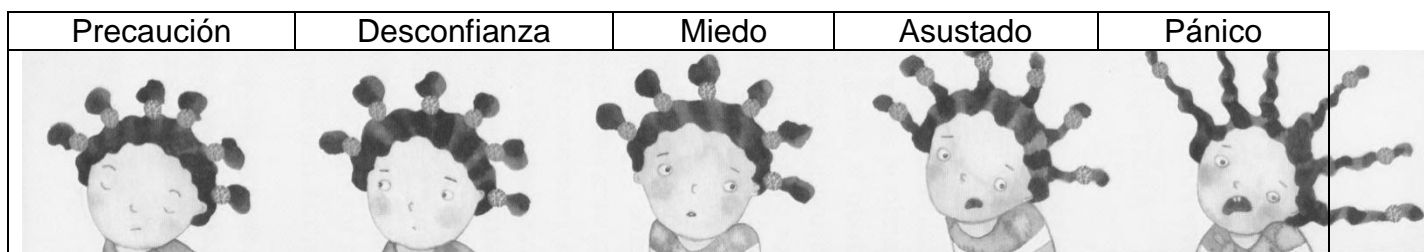
* Lescano, R. O. (2005). Conociendo nuestras emociones: El miedo. México: Euromexico.

** Modificado de Núñez, R. (2005) ¿Para qué siento lo que siento? México: Sociedad mexicana de hipnosis.

El miedo es una emoción que nos ayuda a cuidarnos porque nos avisa que hay un peligro cerca y nos prepara para enfrentarlo. Nuestros padres y maestros nos ayudarán a confiar cuando sentimos miedito.

Actividad: Escribe una situación que te cause miedo.

Observa la escala del miedo e ilumina hasta donde llegó tu temor.



Responde las siguientes preguntas:

¿Qué te comunicó esa emoción? _____

¿Controlaste el miedo para afrontar la situación? _____

¿Cómo le hiciste? _____

Tarea en casa: Lee la siguiente leyenda y coméntala con tus papás.

Leyenda Huichola de las emociones.
 Cuenta una leyenda que las emociones son como pequeños hijitos que viven dentro de cada persona y siempre nos quieren comunicar que algo pasa. Debemos ponerles atención, escucharlos, aceptarlos y controlarlos para que nos puedan ayudar. Cuando no lo hacemos, pueden hacernos travesuras y meternos en problemas. Si tratamos de comprender nuestras emociones podremos aprender mucho de ellas.**



** Modificado de Núñez, R. (2005) ¿Para qué siento lo que siento? México: Sociedad mexicana de hipnosis.

Objetivo: Que los alumnos identifiquen las situaciones que les causan tristeza. Que comprendan lo que la emoción de tristeza puede enseñarles. Que señalen lo que pueden hacer cuando se sienten tristes.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando sobre la leyenda Huichola de las emociones y sacaremos una conclusión que escribirán en su cuaderno. Se les explicará que la sesión de hoy trabajaremos con la emoción de la tristeza, cada alumno podrá escribir en el pizarrón una situación que le cause tristeza.	Mapa de metas Reglamento Pizarrón Plumones	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se irá asignando turnos a los niños dependiendo de su buen comportamiento para que leamos el libro "Conociendo nuestras emociones: la tristeza*". Se les irá haciendo preguntas para enfatizar lo más importante, por ejemplo, ¿Qué nos produce la tristeza? ¿Cómo nos damos cuenta de que estamos tristes? ¿Qué pensamientos pasan por tu mente cuando estas triste? ¿Qué debemos hacer cuando sentimos tristeza?	Libro "Conociendo nuestras emociones: la tristeza*"	20
AUTORREGULACIÓN	Los alumnos contestarán las preguntas anteriores en su cuaderno y armarán la escala de la tristeza (confundido, aburrido, triste, frustrado, deprimido). Concluiremos señalando lo que nos enseña la emoción de tristeza cuando la sentimos. Realizarán la autoevaluación diaria y registro del cumplimiento de la meta.	Cuaderno Escala-tristeza Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	25
TAREA PARA CASA	Realizarán la tarea "Mis emociones me enseñan".		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.		

* Lescano, R. O. (2005). Conociendo nuestras emociones: La tristeza. México: Euromexico.

La tristeza es una emoción que a veces nos cuesta trabajo resolver y aceptar. Empieza con pensamientos negativos que se repiten como nadie me quiere, no puedo, estoy sola, continua con lágrimas y hasta nos aleja de las personas y de todo lo que nos gusta.

Actividad: Contesta las siguientes preguntas.

¿Qué nos produce la tristeza? _____

¿Cómo nos damos cuenta de que estamos tristes? _____

¿Qué pensamientos pasan por tu mente cuando estas triste? _____

¿Qué debemos hacer cuando sentimos tristeza? _____

Construye una escala de la tristeza colocando la imagen que corresponde.



La tristeza nos enseña a reflexionar sobre nuestros actos y los de los demás, para aprender de lo que nos ha lastimado y aliviar nuestras heridas.

Tarea en casa: Une cada emoción con la enseñanza que te da.



Me ayuda a reflexionar para aprender de lo que me ha lastimado.



Me indica que he logrado algo y puedo disfrutar.



Me pone alerta cuando hay algún peligro alrededor.



Me sirve para poner límites, para defenderme y para respetar a los demás.

Objetivo: Que los alumnos identifiquen las situaciones que les causan rabia, que comprendan lo que esta emoción les enseña y señalen lo que pueden hacer cuando se enojan.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando sobre lo que nos enseñan cada una de las cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y rabia), se les preguntará si pueden identificar cuando sienten cada una y cómo pueden actuar frente a cada emoción para asegurar su bienestar. Se les indicará que hoy trabajaremos con la emoción de la rabia y formularemos una meta a lograr.	Tareas Mapa de metas Reglamento Pizarrón Plumones	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se irá asignando turnos a los niños dependiendo de su buen comportamiento para que leamos el libro "Conociendo nuestras emociones: la rabia". Los alumnos podrán hablar sobre sus experiencias sobre esta emoción y se irá explorando su capacidad para controlarla.	Libro "Conociendo nuestras emociones: la rabia"	20
AUTORREGULACIÓN	Partiendo de la lectura, los alumnos contestarán las siguientes preguntas en su cuaderno: ¿Cuándo sentimos rabia? ¿Qué pasa cuando no controlamos la rabia? ¿Cómo llegamos a sentir odio? ¿Qué podemos hacer para controlar la emoción de rabia? Posteriormente construirán su rabiómetro (enojo, bronca, rabia, furia y odio) e indicarán hasta dónde pueden controlar la rabia para no pelear. Concluiremos señalando que la rabia es una emoción que sentimos frente al peligro o la amenaza y necesitamos aprender a controlarla para vivir tranquilo y resolver problemas sin violencia. Realizarán la autoevaluación diaria y registro del cumplimiento de la meta.	Cuaderno Escala de rabia Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	25
TAREA PARA CASA	¿Cómo me siento cuando...?		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.		

*Lescano, R. O. (2005). Conociendo nuestras emociones: La rabia. México: Euromexico.

La rabia viene del dolor y produce dolor, es una emoción difícil de aceptar, nos pone en problemas cuando la sentimos de manera frecuente, porque podemos contagiarla a los demás y terminar en peleas. Cuando la controlamos nos ayuda a defendernos, a poner límites y a respetar a los demás.

Actividad: Contesta las siguientes preguntas.

¿Cuándo sentimos rabia? _____

¿Qué pasa cuando no controlamos la rabia? _____

¿Cómo llegamos a sentir odio? _____

¿Qué podemos hacer para controlar la emoción de rabia? _____

Completa la escala de la rabia colocando los nombres correspondientes a cada nivel, e indica hasta donde puedes controlar tu rabia para no pelear con los demás.

Necesitamos aprender a controlar nuestra rabia para poder convivir sin violencia.

Tarea en casa: Tacha la emoción que indica cómo te sientes cuando...

Un niño me quita mis colores				
Mamá me da un beso				
Estoy solo en casa y a oscuras				
Un niño me golpea				
No se cómo hacer el trabajo				
Se perdió mi juguete favorito				

Objetivo: Promover en los alumnos el desarrollo de la autorregulación emocional mediante la inducción de estados de contracción, distensión y relajación.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando cómo se sienten ante las diferentes situaciones que se indican en la tarea, podrán apoyarse en las escalas de las emociones, se preguntará qué pueden hacer cuando las emociones se salen de control. Se indicará que hoy practicaremos en diferentes ejercicios de relajación que nos ayudarán a controlar nuestras emociones. Formularemos una meta.	Tareas Mapa de metas Reglamento	15
EMULACIÓN	Realizarán los ejercicios haciéndoles notar las diferencias entre la sensación de tensión y relajación, no serán permitidas las groserías, burlas o agresiones: 1. Se les pedirá que simulen estar enojados, contrayendo lo más posible su cuerpo y sostener esta postura 10 segundos, inmediatamente después relajarán su cuerpo con tres respiraciones profundas. 2. Colocarán una barra de plastilina a la altura de su pecho y a la cuenta de tres deberán aplastarla lo más fuerte posible durante 10 segundos, posteriormente se relajarán con 3 respiraciones profundas. 3. Todos los participantes se colocan frente un muro y colocan sus manos como si fueran a empujarlo, a la cuenta de tres comienzan a empujar durante 10 segundos, al final se relajarán respirando profundo.	Tapete de hule Plastilina	30
AUTOCONTROL	4. Forman parejas, acostados en el suelo uno frente a otro elevan sus pies y los juntan en el aire (pie con pie) a la cuenta de tres empujarán con sus pies tratando de doblar las rodillas del compañero durante 10 segundos, después descansarán respirando profundamente. 5. Se pondrá música instrumental de fondo, uno de los niños se acostará boca abajo y otro le realizará un masaje circular y lineal a su compañero en la espalda, cuello, cabeza y hombros, utilizando las palmas de las manos, los pulgares y las yemas de los dedos durante 3 minutos, posteriormente se invierten los papeles, la psicóloga modelará los movimientos y corregirá los movimientos que no relajen al compañero. 6. Los alumnos se quitarán los zapatos y calcetines, untarán gel antibacterial en sus pies y posteriormente se les dará aceite humectante para que se apliquen masajes a sí mismos durante 2 minutos, posteriormente, se colocan calcetines y zapatos.	Gel antibacterial Aceites humectantes. Reproductor de música (relajante)	
AUTORREGULACIÓN	Para finalizar la actividad comentaremos sobre cómo se sintieron durante la actividad, se irá guiando la conversación hacia su habilidad de autorregulación: ¿Cuándo se sintieron tensos? ¿Cuándo relajados? ¿Qué les ayudó a tranquilizarse? ¿En qué situaciones de su vida les puede servir relajarse? ¿Cómo podrían hacerlo? Concluiremos cuando nos sintamos mal, relajarnos nos ayudará a pensar mejor las cosas y	Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	15

	buscar una solución mejor a lo que nos preocupa.
TAREA PARA CASA	Realizarán la tarea "Yo puedo controlar mis emociones"
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.

Bloque 3: Mis emociones me enseñan

Sesión: 23

Tema: La relajación me controla

Cuando nos ocurre algo que nos hace sentir muy mal es difícil controlar nuestras emociones, entonces podemos alejarnos del problema un momento, respirar profundo 3 veces, relajarnos, escuchar música suave, darnos un masaje, platicar con alguien de nuestra confianza, pensar mejor las cosas y buscar soluciones.

Tarea en casa: lee los pasos que te pueden ayudar a controlar tus emociones e ilústralos con los dibujos o recortes.

1. Detente y aléjate un momento de la situación, para no lastimar con agresiones.
2. Trata de relajarte dando tres respiraciones profundas o con un masaje.
3. Escucha tus emociones. Contesta las preguntas ¿Cómo me siento? y ¿Por qué? Puedes pensarlo tú solo o platicarlo con tus padres, maestros o alguien de confianza.
4. Piensa en una manera de solucionar las cosas.

Objetivo: Que los alumnos desarrollen sus habilidades de expresión y comprensión de los estados afectivos para conseguir autorregulación.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando sobre los pasos que deben dar para lograr controlar sus emociones, se pedirá que compartan ejemplos de su experiencia cotidiana en que han logrado o no controlar sus emociones y las consecuencias que han tenido. Se indicará que el día de hoy repasaremos las 4 emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, rabia. Formularemos una meta para la sesión.	Tareas Mapa de metas Reglamento	15
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se indicará a los alumnos que cada quien realizará una máscara de una de las cuatro emociones básicas, llegaremos a acuerdos con la finalidad de que se representen las 4, podrán decorarlas con pintura digital, gises o diamantina y le colocarán un resorte para poder usarla. Al finalizar cada alumno se pondrá su máscara y se asignarán turnos para realizar una breve representación de las emociones, diciendo qué emoción representan, cuándo se sienten de esa manera, cómo pueden controlar esa emoción y que les puede enseñar.	Cartulinas en forma de máscara lápices Tijeras Pintura digital Gises Diamantina Resorte	30
AUTORREGULACIÓN	Se explicará que a veces las preocupaciones y problemas enredan nuestras emociones y podemos sentirnos confundidos, si las dejamos así no podrán ayudarnos, necesitamos escuchar lo que nos dicen nuestras emociones para desenredarlas y poder utilizarlas saludablemente para construir soluciones a nuestros problemas. Realizarán la autoevaluación diaria y registro del cumplimiento de la meta.	Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	15
TAREA PARA CASA	Se explicará que la siguiente sesión realizaremos una obra teatral, por lo cual cada alumno se llevará la parte del diálogo que le corresponde que se asignará de acuerdo a la emoción de su máscara.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.		

Historia de las emociones.

Todos los alumnos estarán sentados en círculo esperando su turno para participar.

Narradora: Cuenta una leyenda que las emociones son como pequeños hijitos que viven dentro de cada persona y siempre nos quieren comunicar que algo pasa. Por ejemplo, podemos sentir alegría (se levantan los alumnos que representan esa emoción con su máscara puesta).

Alegría: Yo soy la alegría, me gusta reír, cantar y bailar, vengo a enseñarte que es momento de festejar (bailando con música de fondo). Estoy alegre siempre que... (los alumnos dirán lo que les causa alegría). Pero tienes que controlarme en los lugares donde debe haber silencio (se quita la máscara, respira hondo, hace señal de silencio y se sienta en su lugar).

Narradora: También podemos sentir "miedito" (con música de fondo que inspira suspenso y terror).

Miedo: Soy el Miedo (hablando asustado), te hago temblar, gritar y los pelos de punta parar. Te vengo a enseñar que con cuidado los peligros debes afrontar. Sientes miedo cuando.....(los alumnos dirán lo que les causa temor). Para controlarme debes ser valiente y respirar profundamente (se quita la máscara y da tres respiraciones hondas, se sientan en su lugar).

Narradora: Otras veces es la tristeza quien nos visita (con música melancólica de fondo).

Tristeza: soy tristeza (sollozando), te hago llorar, no te dejo disfrutar y a veces te alejo de las personas, pero una lección te puedo enseñar de aquello que te pudo lastimar. Te visito cuando (los alumnos dirán lo que les causa tristeza). Si quieres controlarme trata de relajarte y piensa en una solución (se quita la máscara, respira hondo, hace muecas de pensativo y se sienta en su lugar).

Narradora: Pero que me dicen de la rabia, a veces nos ataca (con música de fondo).

Rabia: Soy Rabia (gruñendo) voy contagiando el mal humor, con gritos y tensión, pero si me controlas te puedo enseñar a poner límites y respetar. Te invado cada vez que (los alumnos dirán lo que les causa rabia). Para controlarme primero tienes que calmarte, respira hondo, recuerda que la violencia no es la solución (se quita la máscara, respira hondo y se sienta en su lugar).

Narradora: Debemos escuchar, aceptar y controlar nuestras emociones para que nos puedan ayudar. Si no lo hacemos, pueden hacernos travesuras y meternos en problemas. Si tratamos de comprender nuestras emociones podremos aprender mucho de ellas. FIN

Objetivo: Evaluar los aprendizajes de los alumnos durante el módulo “Mis emociones me enseñan”.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Los alumnos mostrarán su tarea, si no tuvieron oportunidad de hacerla se darán 10 minutos para completar su diálogo y practicarlo, se comentará que esta sesión realizaremos la representación teatral de la historia de las emociones para lo cual deben estar atentos a las indicaciones. Formularán una meta.	Diálogos para cada alumno Mapa de metas	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se pedirá que se sienten en círculo, cada quien con su máscara en las manos, se indicará se hará un primer ensayo. La psicóloga iniciará narrando la historia y cuando se llame a cada emoción tendrán que levantarse de su lugar y decir su diálogo, al terminar de actuar su parte se sentarán y escucharán sus compañeros. En este primer ensayo la psicóloga podrá modelar la forma de actuar y dar ayuda si la necesitan. Se realizarán un segundo ensayo la psicóloga solo dará ayuda verbal si olvidan algún diálogo. Finalmente se realizará la representación final que será grabada.	Tapete de hule Máscaras Reproductor de música Cámara de video	30
AUTORREGULACIÓN	Los alumnos podrán observar su representación, al finalizar podrán comentar cómo se sintieron, si actuaron bien la emoción que les tocó representar, cómo podrían mejorarla, que aprendieron de las emociones, cómo pueden practicar lo aprendido en el salón de clases y la escuela. Realizaran su autoevaluación diaria y registrarán el cumplimiento de la meta.	Memoria extraíble Computadora Hojas de evaluación diaria Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	Los alumnos mostrarán su tarea, si no tuvieron oportunidad de hacerla se darán 10 minutos para completar su diálogo y practicarlo, se comentará que esta sesión realizaremos la representación teatral de la historia de las emociones para lo cual deben estar atentos a las indicaciones. Formularán una meta.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica 4 emociones básicas en sí mismo y otros, expresa sus emociones, explica las causas y consecuencias de sus estados emocionales, emplea estrategias para controlar sus emociones, regula sus emociones según la situación.		

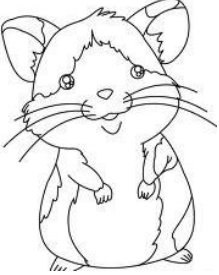
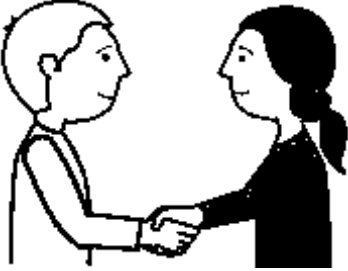



Objetivo: Que los alumnos identifique 3 estilos de relacionarse (pasivo, agresivo, asertivo), señalen cuál practican comúnmente y cuál es el más positivo para relacionarse.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

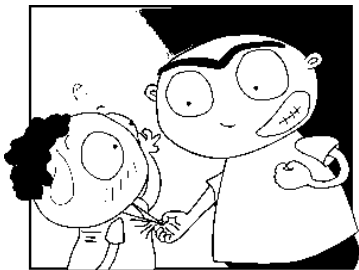
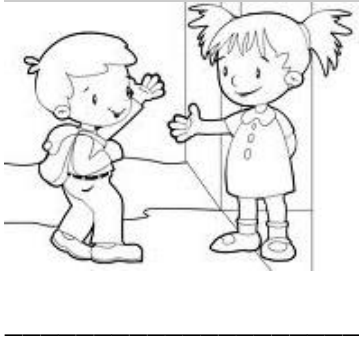
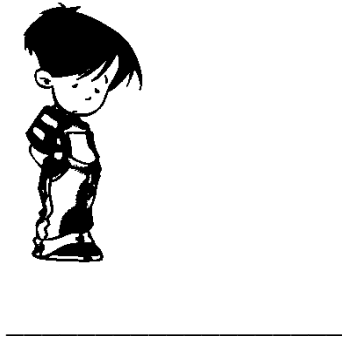
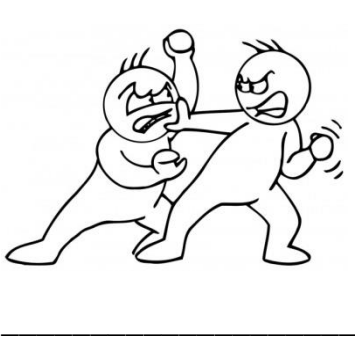
Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se iniciará mostrando a los alumnos la representación de su obra “Mis emociones me enseñan”, se pedirá que observen cómo fue su actuación y comportamiento, si lograron respetar los turnos de sus compañeros y las reglas, comentaremos qué pueden hacer para mejorarlo. Se indicará que en las próximas sesiones aprenderemos cómo actuar para solucionar problemas. Formularemos una meta.	Grabación de la obra Computadora Reglamento Mapa de metas	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Comentaremos que cuando las personas nos relacionamos podemos actuar de tres formas distintas: como un ratoncito, como un monstruo o como persona, se mencionaran las características en su lenguaje corporal, tono de voz, expresión facial, manera de hablar y relacionarse de cada uno. La psicóloga modelará las 3 posturas usando orejas de ratón, cuernos de monstruo y sin nada, diciendo la frase “silencio”. Se pedirá a los alumnos que se pongan en parejas y representen diferentes estilos (ratón-persona, ratón- monstruo, persona monstruo) diciendo frases como “si-no”, “hazlo- no quiero”, “dame-no tengo”.	Imágenes de niños relacionándose con los 3 estilos 2 diademas con orejas de ratón 2 diademas con cuernos de monstruo	30
AUTORREGULACIÓN	Los alumnos realizarán la actividad 1 donde contestará las preguntas favoreciendo la reflexión ¿Qué estilos existen para relacionarnos con las personas? ¿Qué estilo utilizo yo con mayor frecuencia? ¿Me trae problemas actuar así? ¿Por qué? ¿Qué estilo me ayuda a relacionarme mejor? Se autoevaluarán y registrarán el cumplimiento de meta.	Actividad 1 Hojas de autoevaluación Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	Se mostraran imágenes y los alumnos escribirán si actúan como ratón, monstruo o persona.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Cuando las personas nos relacionamos podemos hacerlo con tres estilos diferentes, fíjate:

Como ratón-pasivo	Como persona asertiva	Como monstruo agresivo
 <p>No te miran directo a los ojos, están agachados y tímidos, su voz es suave como suplicando, no se defienden cuando alguien los agrede, tiene dificultad para expresar lo que piensan y sienten. Siempre obedece las reglas.</p>	 <p>Dicen lo que piensan y sienten respetando a los demás, miran a la cara, son firmes pero tranquilos, usan tono medio para hablar, saben escuchar, no interrumpen al otro, se defienden sin agredir, saben negociar y llegar a acuerdos.</p>	 <p>Dice lo que quiere cuando quiere, pero no piensa en los sentimientos de los demás, mira directo a los ojos, desafían, gritan, insultan, se burlan o agreden, imponen su voluntad y nunca logran llegar a acuerdos. No respeta reglas.</p>

Actividad 1. Comenta y responde en tu cuaderno las siguientes preguntas: ¿Qué estilos existen para relacionarnos? ¿Qué estilo utilizo yo para relacionarme? ¿Me trae problemas actuar así? ¿Por qué? ¿Qué estilo me ayuda a relacionarme mejor?

Tarea en casa: Mira los dibujos y escribe en la línea si están actuando como ratón-pasivo, como persona o como monstruo.



Objetivo: Los alumnos practicarán las habilidades de las personas asertivas. Identificarán las habilidades logran realizar y aquellas que necesitan mejorar.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se comentará la tarea y observaremos si los alumnos lograron identificar los tres estilos de relación, comentaremos sobre las ventajas y desventajas de cada uno, se llevará a la conclusión de la importancia de usar el estilo asertivo. Se explicará que hoy conoceremos las habilidades de las personas asertivas. Formularemos una meta.	Tareas Reglamento Mapa de metas	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se realizará una lluvia de ideas sobre las habilidades o características de las personas asertivas, escribirán sus respuestas en el pizarrón, la psicóloga complementará la información mencionando 6 habilidades (escucha, expresa sus ideas y sentimientos, acepta sus equivocaciones, sabe poner límites, llegar a acuerdos y respetar) los niños podrán dar ejemplos de ellas. Se les indicará que en la siguiente actividad deberán actuar como personas asertivas para armar en equipo un castillo con cubos de ensamble. Se alentará a los alumnos para que pongan en práctica las 6 o más habilidades, si algún alumno genera desorden faltando al respeto, no podrá participar en la construcción y solo observará.	Pizarrón Plumón Tarjetas con las 6 habilidades escritas Cubos de ensamble	30
AUTORREGULACIÓN	Los alumnos observarán cómo quedó su castillo y ayudarán a guardar los cubos. Contestarán una actividad en su cuaderno para autoevaluarse en las 6 habilidades de la persona asertiva. Contestarán su hoja de autoevaluación diaria y registrarán el cumplimiento de meta.	Actividad Hojas de autoevaluación Mapa de metas	20
TAREA PARA CASA	Resolverán laberintos cuyas salidas muestran las habilidades de las personas asertivas.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Las personas asertivas practican diferentes habilidades que les ayudan a evitar los problemas o bien a resolverlos, por ejemplo:

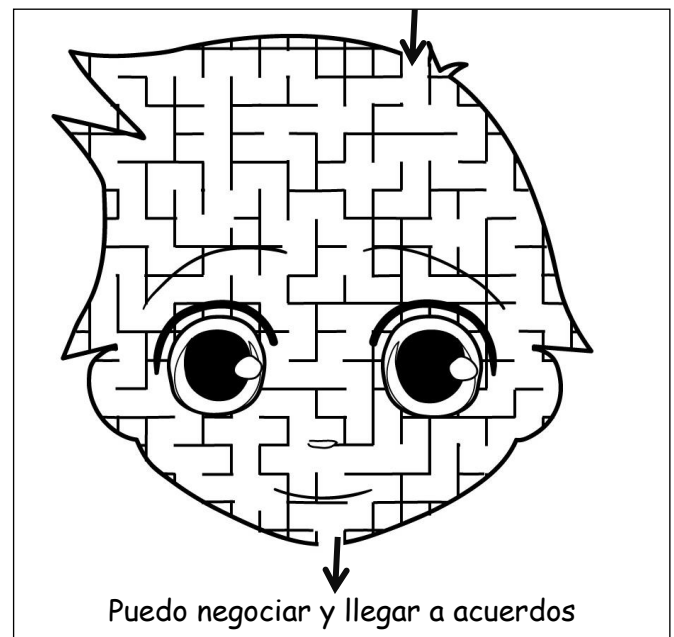
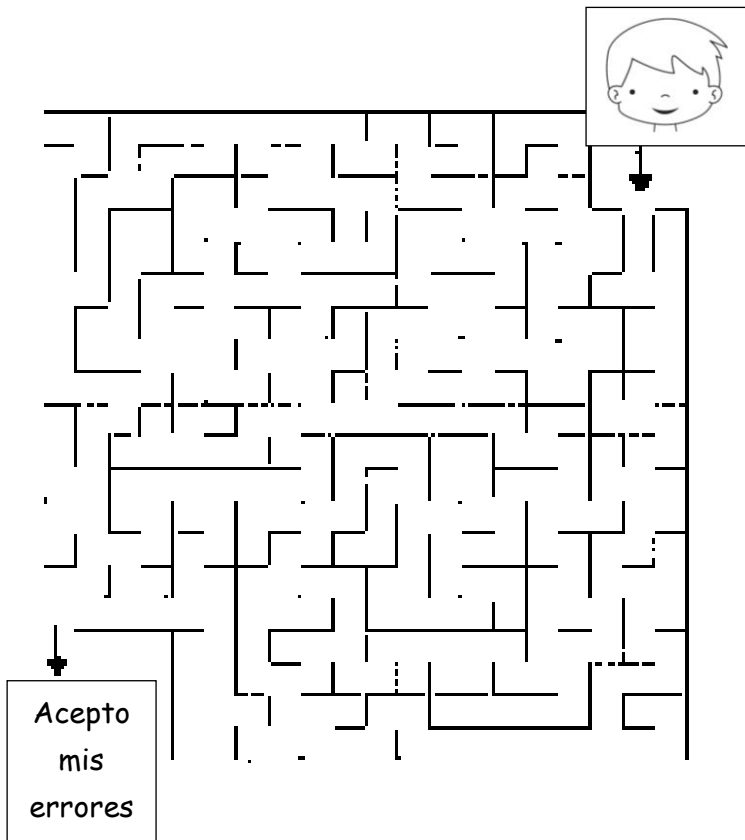
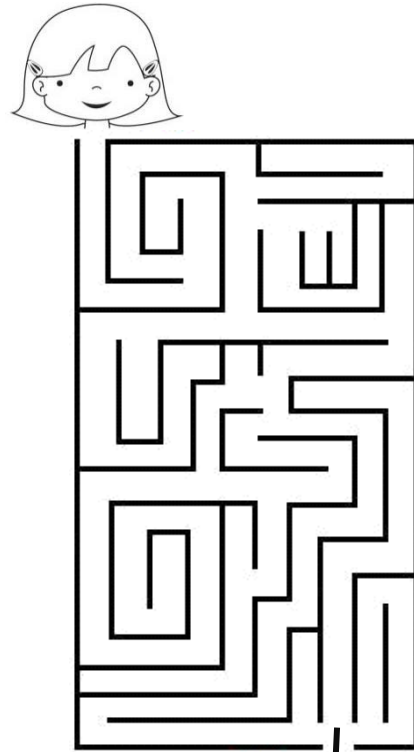
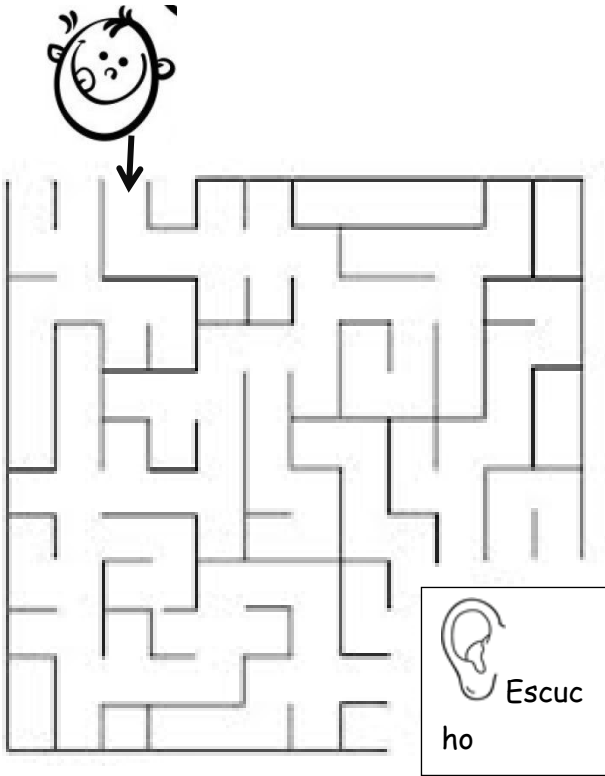


Actividad: Haz equipo con tus compañeros para armar un castillo utilizando las 6 habilidades de las personas asertivas, después califica que tan bien lo hiciste tachando una respuesta.

1. Escuché las ideas y sentimientos de mis compañeros. POCO / REGULAR / MUCHO
2. Expresé mis ideas y sentimientos sin insultar ni agredir. POCO / REGULAR / MUCHO
3. Pedí disculpas cuando no respeté a un compañero o alguna regla. No / Si
4. Puse límites y dije NO cuando alguien no me respetó. POCO / REGULAR / MUCHO
5. Me puse de acuerdo para construir el castillo. POCO / REGULAR / MUCHO
6. Compartí los cubos con mis compañeros, sin pelear. POCO / REGULAR / MUCHO
7. Cuando pedí los materiales dije por favor y gracias. POCO / REGULAR / MUCHO
8. ¿Qué habilidades me gustó practicar? _____

9. ¿Qué debo mejorar? _____

Tarea: Guía a los niños por el camino para que lleguen hacia las habilidades de una persona asertiva. Platica con tus papás qué puedes hacer para comportarte de manera asertiva.



Objetivo: Los alumnos conozcan cinco pasos para solucionar problemas y los apliquen a una situación cotidiana.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se revisará la tarea y los alumnos dirán lo que pueden hacer para comportarse de manera asertiva, repasaremos las 6 habilidades. Comentaremos que el día de hoy veremos cómo podemos resolver problemas como personas asertivas. Se formulará una meta.	Tareas Reglamento Mapa de metas	10
EMULACIÓN	Se pedirá a los alumnos que dibujen en su cuaderno una situación en la que se metieron en problemas por hacer algo que no se debe, como mentir, hacer trampa en un juego, tomar algo que no es suyo, insultar, agredir, etc. Escribirán dónde ocurrió, quienes estaban y cómo reaccionó cada participante (como ratón pasivo, monstruo agresivo o persona asertiva), se asignarán turnos para que lo comenten.	Cuadernos Lápices, plumones y colores.	20
AUTOCONTROL	Posteriormente, se explicará a los alumnos que cuando enfrentamos un problema podemos seguir 5 pasos para resolverlo (se mostrarán en cartulina con imágenes y retomando los ejemplos): 1) identifico el problema, 2) Hablo con amabilidad y respeto, 3) escucho a los otros, 4) Soy responsable de mis acciones y 5) proponer soluciones.	Tarjetas con los 5 pasos para solucionar problemas	10
AUTORREGULACIÓN	Escogerán una de las situaciones para que entre todos exploremos los 5 pasos para solucionar problemas de manera asertiva y contestarán en su cuaderno 4 preguntas que los guiarán a resolver el problema. Contestarán la hoja de autoevaluación diaria y registrarán el cumplimiento de la meta.	Actividad Hojas de autoevaluación Mapa de metas Hojas con la tarea	20
TAREA PARA CASA	Resolverán la tarea "Puedo solucionar problemas".		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Cuando nos hemos metido en problemas podemos seguir 5 pasos que nos ayudarán a encontrar una solución, fijate:

1. **Identifico el problema.** Tengo que ver qué es lo que nos molesta, qué quiero yo y qué quiere la otra persona.
2. **Hablo con amabilidad y respeto.** Habla a las personas por su nombre, di cómo te sientes, qué te gustaría que se haga, explica cuál fue el problema y di "lo siento" cuando es necesario.
3. **Escucho a los otros.** No interrumpas cuando habla alguien más, no uses malas palabras.
4. **Soy responsable de mis acciones.** Tengo que aceptar cuando me equivoco, en vez de culpar a los demás,
5. **Proponer soluciones.** Debo enfocarme en lo que puedo hacer para resolver el problema, en vez de pelear, juntos podemos encontrar diferentes soluciones y elegir una.

Actividad 2: Junto con tus compañeros elijan uno de los problemas y respondan las preguntas.

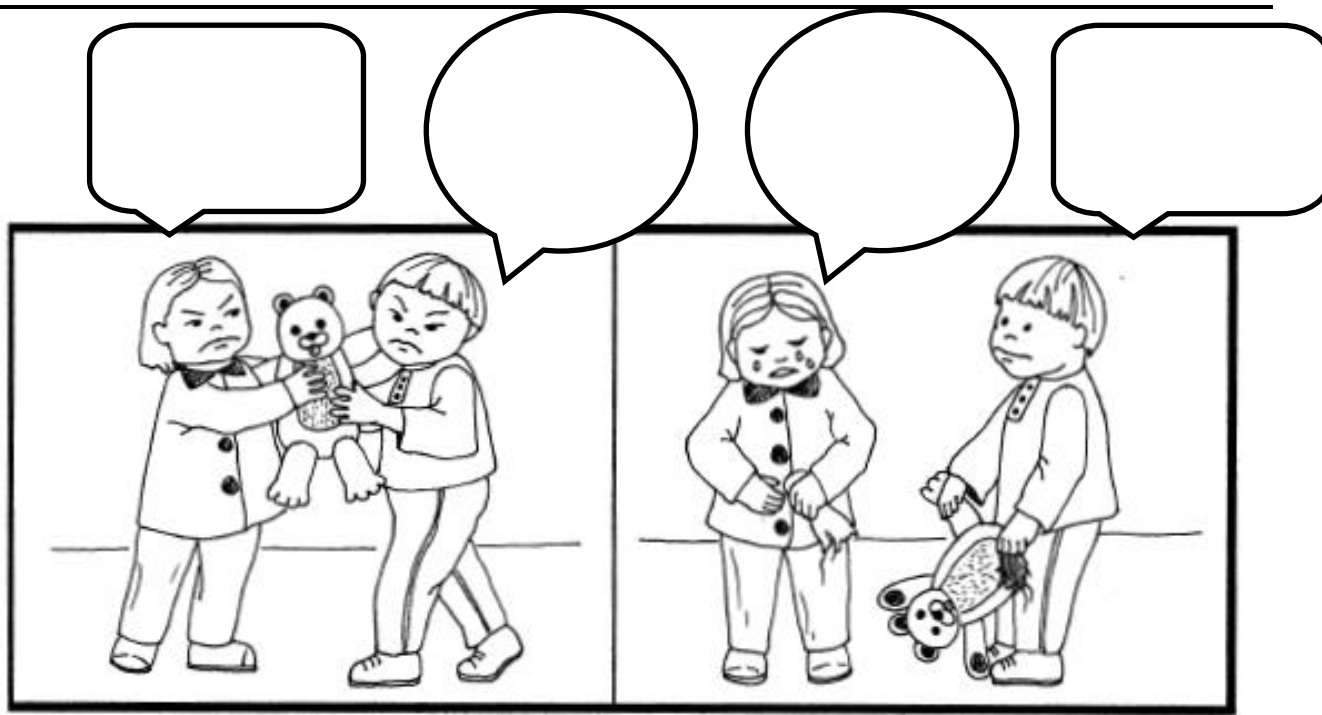
¿Cuál fue el problema? _____

¿Qué puede decir para tratar de solucionarlo? _____

¿Qué hice para ser parte del problema? _____

¿Qué puedo hacer para ser parte de la solución? _____

Tarea en casa: Observa las imágenes y con ayuda de tus padres responde las preguntas y escribe dentro de los globos que debe decir cada niño para solucionar el problema.



¿Cuál es el problema?

¿Cuál es la solución?

* Ilustración obtenida de Bolaños, M. C., Gonzales, M. D., Jiménez, M., Ramos, M. E. & Rodríguez, M. I. (1991) Educación afectivo-sexual en la educación infantil. Material didáctico. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia. Recuperado de la página: http://www.educagenero.org/ESJunta/Primaria/6-9/nuestro_origen_A.pdf

Objetivo: Que los alumnos identifiquen los cinco pasos para la solución de problemas y los utilicen para analizar el conflicto de una historia.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se pedirá a los alumnos que recuerden los 5 pasos para solucionar problemas, cada quien pegará uno en el orden que corresponde y explicará de qué se trata empleando los dos ejemplos que quedaron de tarea, la psicóloga y los compañeros daremos retroalimentación. Formularán una meta a lograr para la sesión.	Tareas Reglamento Mapa de metas	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se explicará que en la sesión de hoy practicaremos los primeros tres pasos solucionar problemas, para lo cual observaremos un fragmento de la película “El increíble castillo vagabundo” (del minuto 29 al 49). Posteriormente contestaremos algunas preguntas en el cuaderno para analizar la historia en relación a los cinco pasos para resolver problemas ¿Qué problemas observaron en la historia? ¿De quién es el problema? ¿Qué hicieron los personajes para causar el problema? ¿Qué dijeron? ¿Qué les ayudaría a resolverlo?	Película Computadora Hojas con la actividad lápices	35
AUTORREGULACIÓN	Se promoverá la reflexión entre los compañeros para comentar qué acciones de las que observaron en los personajes les serían útiles en su vida diaria para resolver problemas y cuáles no lo serían. Realizarán su autoevaluación diaria y registrarán el cumplimiento de la meta.	Hojas de autoevaluación Mapa de metas Hojas con la tarea	15
TAREA PARA CASA	Los alumnos discriminaran entre aquellas acciones que les causan problemas y aquellas que les ayudan a solucionar problemas.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Tarea en casa: Recorta por la línea punteada las tarjetas, cada una tiene escritas acciones que te pueden causar problemas o que te pueden ayudar a encontrar soluciones, léelas y pégalas en la columna que corresponde, coméntalo con tus padres. Fíjate en el ejemplo:

Lo que me causa problemas	Lo que me ayuda a encontrar soluciones
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; width: fit-content;">PEGAR</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; width: fit-content;">NEGOCIAR</div>

GRITAR	HABLAR CON RESPETO	HACER COMO SI NO ME IMPORTARA	LLEGAR A UN ACUERDO
CALMARME	BURLARME	SER AMABLE	COMPARTIR
ESCAPAR	INSULTAR	LLORAR	PEDIR AYUDA
DECIR LA VERDAD	PENSAR POSITIVO	MENTIR	ENOJARME
AFRONTAR EL PROBLEMA	IGNORAR	ESCUCHAR A LOS DEMÁS	QUEDARME CALLADO

Objetivo: Que los alumnos señalen los sentimientos y actitudes que intervienen cuando se presenta un problema. Que identifiquen el estado emocional y la actitud que les sería de ayuda para solucionar un problema.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación-

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando sobre las acciones que pueden causarles problemas y aquellas que los ayudan a encontrar soluciones, se pedirá que digan cuales realizan con mayor frecuencia. Se comentará que el día de hoy veremos qué es lo que sentimos y cómo actuamos cuando enfrentamos un problema. Formularan una meta.	Tareas Reglamento Mapa de metas	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se presentará a los alumnos un segundo fragmento de la película “El increíble castillo vagabundo” (del minuto 1: 40 a 1:55). Al finalizar comentaremos cual fue el problema, cómo se sintió Sophie, la bruja calamidad, Marco y Howl, qué acciones les ayudó a resolver el problema, cómo hizo Sophie para ayudar a los demás a tranquilizarse, qué les gustó más de la película.	Película Computadora	30
AUTORREGULACIÓN	Después resolverán una actividad en su cuaderno respecto a la actitud que es mejor adoptar cuando afrontan algún problema o quieren ayudar a alguien a resolverlo, se pedirá que den un ejemplo de su vida cotidiana. Realizarán la autoevaluación de su comportamiento y registrarán el cumplimiento de la meta.	Actividad Hojas de autoevaluación Mapa de metas Hojas con la tarea	20
TAREA PARA CASA	Las decisiones que tomo tienen consecuencias. Se presentará a los alumnos 3 situaciones problema y dos opciones diferentes de actuar (una positiva y una negativa) se pedirá que escriban las consecuencias de cada una.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Cuando afrontamos un problema podemos sentir enojo, miedo, tristeza, celos, envidia y muchas emociones que nos hacen sentir mal y nos llevar a actuar de manera incorrecta, recuerda que es necesario calmarnos, hablarlo y buscar una solución.

Actividad: Observa con atención el final de la película "El increíble castillo vagabundo", coméntalo con tus compañeros y psicóloga. Responde las siguientes preguntas.

¿Qué formas de actuar negativas observaste en los personajes?

¿Qué formas de actuar positivas observaste y en quién?

¿Qué puedes aprender de los personajes?

¿Cómo lo puedes aplicar a tu vida diaria?

Tarea en casa "Las decisiones que tomo tienen consecuencias", con ayuda de tus padres lee los problemas, las diferentes formas de actuar y escribe que consecuencias te traería cada decisión.

PROBLEMA	FORMAS DE ACTUAR	CONSECUENCIAS
Un amigo me dice que le ayude a quitarle un juguete a Mario...	Le digo que sí y sostengo a Mario con mucha fuerza para que mi amigo le quite su juguete.	
	Le digo que no porque no es suyo y además estoy haciendo el trabajo que dejó la maestra.	
Un compañero me dice que le caigo mal y no quiere jugar conmigo...	Le pregunto por qué y veo si podemos arreglar nuestras diferencias	
	Le digo que no hay problema y juego con alguien más.	
	Me enojo y lo empujo	
En el recreo vi que se le cayó una moneda de diez pesos a una compañera pero ella no se dio cuenta...	No le digo nada y me quedo el dinero	
	Le digo que se le cayó el dinero y se lo devuelvo.	

Tema: Puedo resolver problemas

Área: Resolución de problemas

Objetivo: Que los alumnos analicen diferentes opciones de solución y sean capaces de tomar decisiones adecuadas ante un conflicto.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Revisaremos la tarea respecto a las consecuencias que les trae sus acciones, se enfatizará la importancia de pensar en estas consecuencias antes de actuar y la posibilidad que tienen de tomar la mejor decisión. Repasaremos los 5 pasos para solucionar problemas y formularán una meta.	Tareas Reglamento Mapa de metas	10
EMULACIÓN AUTOCONTROL	Se explicará a los alumnos que el día de hoy elaboraremos una historieta sobre algunos niños que tienen un problema, para lo cual trabajarán en equipo, se les entregarán imágenes con los personajes, espacios para narrar la historia y escribir los diálogos. Tendrá que ponerse de acuerdo y escribir el título de la historia, el problema que enfrentan los personajes, cómo actuaron, qué dijeron, cada alumno propondrá una solución diferente y elegirán un final feliz para la historia. Se observará si logran llegar a acuerdos para crear la historia, utilizar los materiales y para que todos participen, se les ofrecerá dirección y ayuda si lo requieren.	Historieta con imágenes de niños y los globos en blanco. Lápices Tarjetas con los 5 pasos para solucionar problemas	30
AUTORREGULACIÓN	Se pedirá a los alumnos que comenten cómo se sintieron, si escucharon las ideas de sus compañeros, si todos participaron, si lograron llegar a acuerdos, si tomaron las mejores decisiones para trabajar en equipo, si todos quedaron conformes con la historieta o les gustaría cambiar algo y por qué. Realizarán la autoevaluación de su comportamiento y registrarán el cumplimiento de la meta.	Hojas de autoevaluación Mapa de metas Hojas con la tarea	20
TAREA PARA CASA	Buscando soluciones.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Actividad: Trabaja en equipo con tus compañeros para elaborar una historieta, ponte de acuerdo para describir el problema que enfrentan los personajes, los diálogos y el final de la historia. Responde lo que se te pide.

¿Cuál es el problema de la historia?

En equipo escriban tres soluciones diferentes y pon una paloma a la que escogieron para que sea el final de la historieta.

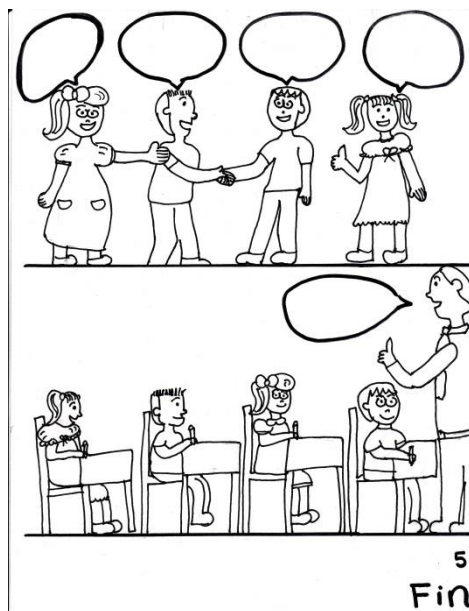
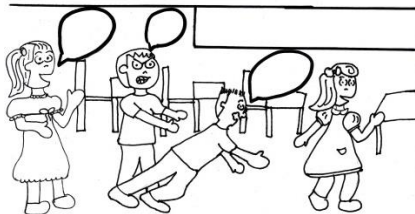
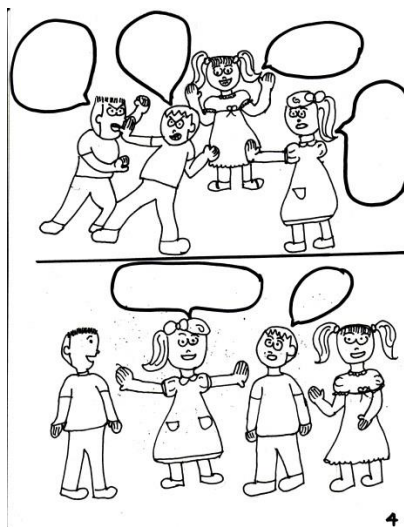
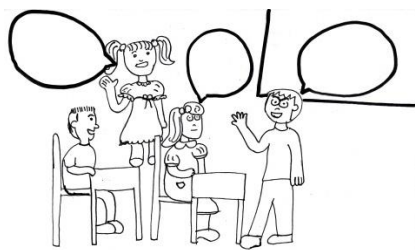
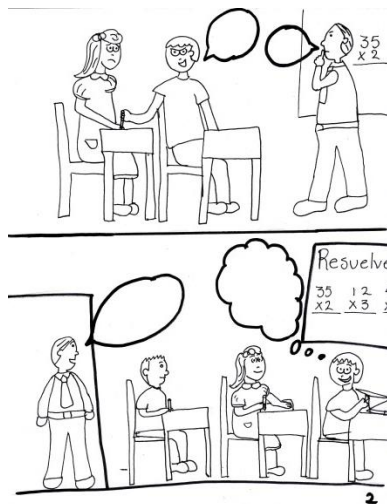
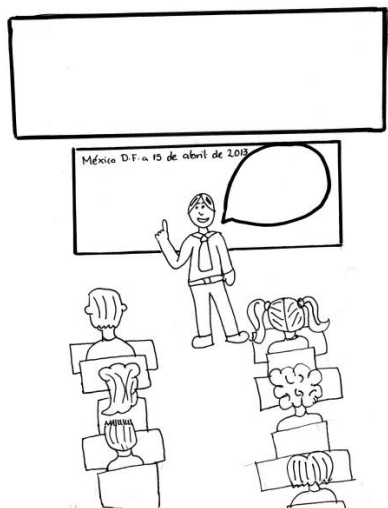
Solución 1 _____

Solución 2 _____

Solución 3 _____

Tarea en casa "Buscando soluciones": Escribe un problema que te haya ocurrido en la escuela y otro que te haya pasado en casa, después con ayuda de tus padres escriban dos soluciones positivas diferentes para cada problema.

Problema que te ocurrió en la escuela	Solución positiva 1	Solución positiva 2
Problema que te ocurrió en casa	Solución positiva 1	Solución positiva 2



Objetivo: Que los alumnos resuelvan una situación conflictiva a partir de los 5 pasos aprendidos.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Iniciaremos comentando sobre su tarea, cada alumno dirá un ejemplo de un problema que ha tenido y la manera en que lo solucionó de manera positiva, repasaremos los cinco pasos. Se indicará que la sesión de hoy ensayaremos una obra de teatro y nos guiaremos es su historieta. Formularemos una meta.	Tareas Reglamento Mapa de metas	15
EMULACIÓN	Leeremos entre todos la historia que crearon en la clase pasada y se pondrán de acuerdo para decidir qué personaje representarán, si se les dificulta se les propondrá hacerlo al azar. Realizarán un primer ensayo para escenificar la historia que será grabado, podrán participar los alumnos que sigan las indicaciones y respeten a los compañeros de lo contrario solo podrán observar.	Historietas de los alumnos. Ropa y objetos para escenificar. Cámara de video	30
AUTOCONTROL	Los alumnos observarán su actuación y comentarán cómo se sintieron, de que dar tiempo podrán realizar un segundo ensayo, se alentará a los alumnos a hacerlo mejor.	Tarjetas con los 5 pasos para solucionar problemas	
AUTORREGULACIÓN	Se pedirá a los alumnos que comente qué es lo que más les ha gustado de este último bloque, lo que han aprendido, lo que han llevado a la práctica, lo que se les ha costado más trabajo hacer, lo que les necesitan seguir intentando y lo que les gustaría lograr más adelante sus relaciones con compañeros, maestros y familiares.	Hojas de autoevaluación Mapa de metas Hojas con la tarea	15
TAREA PARA CASA	Repasar los temas vistos en el bloque de "Solución de problemas".		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Tema: Evaluación del bloque

Área: Resolución de problemas

Objetivo: Evaluar los aprendizajes de los alumnos durante el módulo de resolución de problemas.

Procesos implicados: Atención, percepción, observación, lenguaje, autocontrol, autorregulación, pensamiento abstracto.

Proceso de autorregulación	Descripción de la actividad	Materiales	Tiempo minutos
OBSERVACIÓN: Activación de conocimientos previos.	Se indicará que la sesión de hoy es la última que trabajaremos y en ella realizaremos en equipo un periódico mural de lo que hemos aprendido en el bloque de solución de problemas para compartirlo con la escuela.	Reglamento Mapa de metas	5
EMULACIÓN	Se les entregará un metro y medio de papel Kraft con las siguientes frases incompletas: Cuando nos relacionamos podemos hacerlo de tres maneras diferentes... Para relacionarnos como personas asertivas debemos... Utilizo cinco pasos para solucionar problemas que son...	Hojas de colores, imágenes para ilustrar los temas, resistol, tijeras, plumones, papel kraft, diurex.	30
AUTOCONTROL	Soy mejor solucionando problemas cuando... Así mismo se entregarán materiales para que desarrollen las ideas, de ser necesario se dirigirá para que lleguen a acuerdos. Una vez terminado saldremos a pegarlo al patio.		
AUTORREGULACIÓN	Para finalizar, se pedirá a los alumnos que observen los trabajos que han realizado en sus cuadernos y aquellos que realizaron en equipo para hacer un resumen de lo que vimos en el taller, así como también felicitarlos por su empeño y sus avances. Los alumnos podrán participar comentando qué les gustó y qué no les gustó del taller, qué aprendieron, cómo lo han aplicado en la escuela y en su casa, qué pueden seguir mejorando. Nos despediremos recordando que es importante llevar a cabo todos lo que hemos aprendido para convivir mejor en la escuela y con la familia. Se asignará el número de fichas obtenido en este bloque y podrán cambiarlas por un premio.	Trabajos realizados por los alumnos a lo largo del taller.	25
TAREA PARA CASA	Se indicará que la sesión de hoy es la última que trabajaremos y en ella realizaremos en equipo un periódico mural de lo que hemos aprendido en el bloque de solución de problemas para compartirlo con la escuela.		
EVALUACIÓN	Mediante: tareas, productos elaborados, mapa de metas, autoevaluación el alumno y hoja de supervisión. Indicadores: Identifica una situación problemática, expresa sus ideas y escucha a los otros, reconoce sus errores y se disculpa, emplea estrategias para llegar a un acuerdo, pone límites de manera asertiva, propone soluciones positivas a los problemas.		

Periódico mural elaborado por los alumnos de 3º A.

Quando nos relacionamos podemos hacerlo de tres maneras diferentes...

Utilizo cinco pasos para solucionar problemas que son...

Soy mejor solucionando problemas cuando...

Me encuentro a greibo grito, pega, y dice lo que pienso y gritando y dice grocerias y maltrata a sus compañeros.



en a. Del Santiago

Raton Pasivo tiene la vista brando hacia abajo y habla muy bajo es timido, es obiquito. tiene cabello negro



y ya Michelle Hernandez

1. NTEG con el Problema



hablar con la verdad ser responsable de mis acciones



- 1 Cuando estoy trangua
- 2 Cuando ofronto el problema
- 3 Cuando pensamos en una solucion
- 4 Cuando estas Feliz

2 escuchalos otros



Personas asertivas es amable, Respeto, es Responsable en sus acciones.



Para relacionarnos como personas asertivas debemos... Mirar a los ojos, poner positividad, escuchar, poner limites



3 hablas con Respeto y amabilisado.



5 Pensar en una Solucion



Apéndice G: Material informativo para padres

Programa para alumnos y padres de familia: Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela

Psicóloga Diana Elizabeth Romero Muñoz
psicdianaromero@hotmail.com

Sesión 1

Fecha:

Contenido: Presentación, información sobre las características y necesidades observadas en los alumnos, descripción del programa de intervención para padres y alumnos, e intervención mediante la autorregulación.

Objetivos:

1. Informar a los padres sobre el trabajo que se ha realizado con sus hijos y darles a conocer las necesidades identificadas.
2. Presentar a padres de familia el programa de intervención: objetivo general, bloques temáticos, forma de trabajo, tareas en casa, papel de la facilitadora.
3. Sensibilizar a los padres respecto a la importancia de su participación durante el programa.

Presentación

Estimado padre o madre de familia:

Se ha elaborado esta carpeta informativa con el objeto de brindarle información sobre los aspectos que se trabajan con sus hijos en este espacio de atención psicológica que la escuela le ha abierto al Programa de Maestría en Educación Especial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El equipo de psicólogas que laboramos en la escuela realizamos el ciclo escolar pasado una evaluación que nos permitió conocer a los alumnos en diferentes áreas e identificar características y necesidades observadas para favorecer el desarrollo integral en la educación de sus hijos.

A continuación se presenta una tabla que describe las características, necesidades identificadas en los alumnos y propuestas de trabajo de manera general con la intención de que usted marque con una **X** las que ha observado en su hijo.

ÁREA	CARACTERÍSTICA	X	NECESIDAD	PROPUESTA
CONDUCTUAL	Distracción durante la realización de tareas en el salón de clases		Requieren de actividades que llamen su atención y que los motiven. Reglas y límites claros.	Instruir al alumno en estrategias que le permitan hacerse consciente de sus necesidades, sus logros y controlar su comportamiento Proporcionar a padres de familia información y estrategias de atención
	Inquietud, movimientos constantes, levantarse de su lugar, jugar con cualquier objeto			
	Dificultad para poner atención y concentrarse por periodos largos		Valorar e incrementar sus esfuerzos al realizar tareas escolares.	
	Dificultad para concluir tareas por sí mismo.			
	Dificultad para seguir límites y reglas.		Orientar su comportamiento hacia la consecución de una meta.	
	Comportamientos inadecuados como pegar, empujar, gritar, insultar.			
EMOCIONAL	Poco conocimiento de sus cualidades y defectos como persona.		Favorecer la observación de sus debilidades y fortalezas para mejorar y quererse tal y como es.	Favorecer en los alumnos el conocimiento y control de sus propias emociones.
	Poca valoración hacia sí mismo.			
	Dificultad para identificar y expresar de manera adecuada sus emociones.		Identificar que situaciones le provocan determinada emoción, aprender estrategias para controlarla y expresarla de manera positiva.	
	Respuesta emocional negativa ante la crítica o cuando no obtiene lo que quiere.			
SOCIAL	Le cuesta trabajo hacer amigos y mantener relaciones positivas.		Observar y entender cómo su comportamiento provoca que sus compañeros u otras personas se alejen o se acerquen. Aprender a crear y fortalecer relaciones positivas en casa y escuela. Identificar situaciones de conflicto con sus compañeros y proponer soluciones alternativas.	Que los alumnos identifiquen y practiquen soluciones alternativas ante problemas que se presentan con sus compañeros
	Frente a un problema con sus compañeros trata de resolverlo con agresiones o no intenta resolverlo.			
	Poca aceptación o rechazo de los compañeros.			
	Frecuentes regaños, castigos y etiquetas de adultos o compañeros.			
Habilidades académicas	Tienen inteligencia normal comparada con los niños de su edad.		Motivar y potenciar su aprendizaje. Orientar su comportamiento hacia la consecución de una meta.	Por medio de las diversas actividades promover la consolidación de la lectoescritura
	Adecuado potencial de aprendizaje.			
	Rendimiento académico inconstante.			
	Dificultada para adquirir lectura y escritura, comparados con los niños de su edad.		Favorecer estrategias de aprendizaje para la lectoescritura.	

Nota: Las características y necesidades expresadas por cada niño son diferentes, algunos manifestaron solo algunas de estas características y en diferentes grados de frecuencia e intensidad.

El trabajo a realizar con los alumnos en el programa “Cuentos para aprender a comportarme y convivir en la escuela” el cual tiene como objetivo general para los niños, estimular su proceso de autorregulación y procesos psicológicos para el manejo de sus pensamientos, comportamientos y emociones, con el fin de que logren actuar de manera positiva en situaciones cotidianas para mejorar su situación escolar. En el programa también participan los padres y el objetivo es proporcionarles la información necesaria y estrategias que puedan emplear para favorecer la autorregulación del comportamiento y emociones en sus hijos.

Se trabajará mediante la expresión literaria que incluye la narrativa de cuentos, teatro, rimas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, fábulas, entre otras, que suscitan el interés del menor y sirvan como medio para que la psicóloga guíe en cada sesión el proceso de autorregulación en los alumnos.

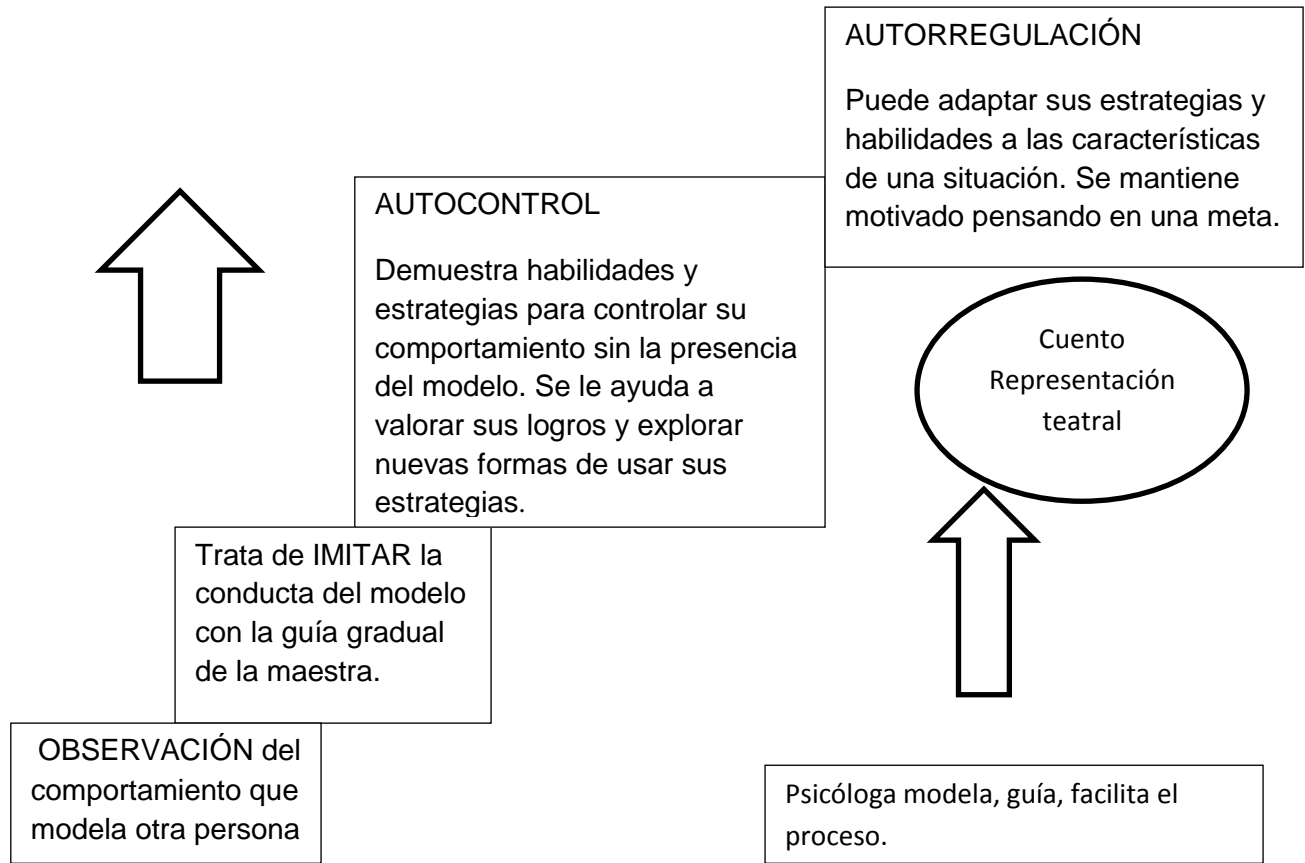
¿Qué es la autorregulación?

Es la habilidad de una persona para controlar sus pensamientos, emociones y comportamientos y orientarlos hacia el logro de una meta.

Son habilidades internas que fortalecen la voluntad y el carácter y que permiten actuar con coherencia de pensamientos y acciones.

Es la capacidad de hacer lo que se debe y cuando se debe hacer, nos guste o no.

¿Cómo se sucede la autorregulación?



El programa está planeado para desarrollarse en 33 sesiones de una hora, de las cuales cinco serán con la colaboración de padres de familia. Los temas a abordar son: "Reglas para convivir" que incluye la identificación y registro del cumplimiento de reglas, límites y fomento de valores humanos; "Me gusta como soy", tratará aspectos de autoconocimiento y autoestima; "Mis emociones me enseñan", considera la identificación, expresión y regulación de emociones; "Puedo solucionar problemas" contiene el empleo de estrategias alternativas para manejar conflictos con compañeros de la escuela y familiares.

Sesión 2

Fecha:

Contenido: Narración del cuento “el grupo de la señorita Miel”, importancia de fomentar reglas y límites a nuestros hijos.

Objetivos:

1. Mostrar a los padres el trabajo que se realizó con sus hijos durante el primer bloque mediante la narración de un cuento.
2. Proporcionar información respecto al fomento de la autorregulación de sus hijos mediante el establecimiento de reglas y límites claros.
3. Sensibilizar a los padres respecto a la importancia de su participación durante el programa.

Actividad 1

Lectura del cuento “El grupo de la señorita Miel” con la participación de los alumnos.

Actividad 2

Reflexione en su papel como padre o madre en la educación de su hijo(a). Tache la opción que mejor describa su opinión sobre las siguientes creencias:

- | | | |
|--|------------|------------|
| 1) Las frustraciones producen traumas. | De acuerdo | Desacuerdo |
| 2) El amor es suficiente para crear una buena autoestima. | De acuerdo | Desacuerdo |
| 3) Mi hijo siempre necesita de mi ayuda | De acuerdo | Desacuerdo |
| 4) Si mi hijo tiene una infancia más fácil de la que yo tuve será más feliz. | De acuerdo | Desacuerdo |
| 5) El éxito o fracaso de mi hijo me califica o descalifica como padre . | De acuerdo | Desacuerdo |
| 6) Los deseos de mi hijo, son necesidades. | De acuerdo | Desacuerdo |

Comente generando lluvia de ideas escuchando los comentarios de los otros padres.

CONCLUSIONES

Si contesto en la mayoría de acuerdo, puede ser que usted esté muy preocupado por hacer feliz a su hijo, resolviéndole sus problemas, evitándole las situaciones de frustración y fracaso, dándole todo lo que pide, sin embargo, el efecto que podemos provocar a largo plazo podría ser el contrario generando en el niño(a) inseguridad, dependencia, poca tolerancia ante la frustración, irresponsabilidad e incluso infelicidad.

AUTODISCIPLINA O AUTORREGULACIÓN

Los niños necesitan **aprender** a regular su deseo de satisfacción inmediata (por ejemplo ver la televisión, comer golosinas, videojuegos, etc.) para alcanzar una recompensa o meta más importante (generar aprendizajes nuevos, desarrollarse en algún deporte, mantenerse saludable), a esto se le llama autodisciplina y es fundamental para desarrollar la conciencia y carácter de nuestro hijos.

Los principales encargados de enseñar a los niños a “**hacer lo que se debe hacer cuando se debe hacer, nos guste o no**” son los padres y como apoyo en la escuela los maestros. La autodisciplina es necesaria para que los niños se integren en la escuela, presten atención, realicen las actividades y desarrollen su aprendizaje.

Para desarrollar autodisciplina en los hijos es necesario que **los padres** de familia sean el **modelo** de esta cualidad. Los niños deben de ver coherencia entre lo que dicen y hacen sus padres, de no ser así perderán confianza en ellos. Además se debe hacer una costumbre de la práctica de los **hábitos de autodisciplina** para que sus hijos logren:

- ✓ Tomar las decisiones correctas ante situaciones peligrosas y comprometedoras.
- ✓ Actuar correctamente será algo que consideren necesario y por lo tanto obtendrán mayor éxito social y felicidad.
- ✓ Fomentar hábitos de autodisciplina les permitirá ser personas civilizadas y humanas.

Dos hábitos importantes son:

1) Regular la libertad con límites y con reflexión sobre las consecuencias.

La libertad es la capacidad de las personas para tomar decisiones sin dañarse o dañar a los demás. También consiste en la facultad para actuar según el propio deseo pero respetando las reglas y límites sociales. Algunas estrategias para desarrollar este hábito son:

- **Establecer reglas claras y consecuencias justas** que los hijos puedan cumplir. Al poner reglas es recomendable establecer **acciones en forma positiva** como “hablar tranquilos para resolver un problema” en vez de “no gritar”, entre más pequeño es el niño es necesario ser muy **específico** con las consecuencias por ejemplo cuando revise que terminaste la tarea, podrás ver televisión 1 hora”, en vez de “cuando termines tu tarea puedes ver la televisión”. Hay que evitar amenazas que no se van a cumplir como “¡si no recoges tus juguetes los tiraré a la basura!” cuando es algo que no lo haríamos. Estas actitudes quitan la credibilidad de los padres y crean el entendido de que jamás sufrirán las consecuencias negativas de sus actos.
- **No proteger a los hijos de las consecuencias de sus malas decisiones**, por ejemplo, si al jugar rompe un objeto, no es correcto justificarlo diciendo “fue un

accidente” y privarlo de las consecuencias. Deberá asumir las consecuencias de sus actos.

- ***Evitar las segundas oportunidades, especialmente si la causa fue un descuido u olvido.*** Darle una segunda oportunidad equivale a ahorrarle al hijo las consecuencias de sus actos, lo que lo lleva a pensar e todo está permitido.
- ***Los privilegios se ganan, no se regalan.*** Por ejemplo, ir al cine, comprarle disco o juguete, salir con los amigos, son privilegios que los hijos tiene que merecer, con el cumplimiento de sus obligaciones en casa y la escuela.
- Limitar el uso y supervisar el contenido de los medios de comunicación (televisión, internet, celulares) y videojuegos.

2) Permitir que los hijos experimenten las consecuencias de sus decisiones.

Este segundo hábito se complementa con el anterior y es uno de los aprendizajes más importantes y significativos para los hijos. Al fomentar este hábito aprenderán a elegir y regular sus acciones, el efecto opuesto es educar personas inmaduras y poco capaces de responder por sus actos. Algunos puntos que contribuyen a desarrollar responsabilidad en nuestros hijos son:

- *Que asuman las consecuencias de sus decisiones y errores.* Cuando pierde un juguete en un restaurant, cuando se le advirtió que no lo llevara, la consecuencia es que el niño se quede sin juguete sin reponérselo, aunque llore y nos rompa el corazón, porque si nos compadecemos de él o ella no aprenderá a ser responsable de sus cosas y culpará de sus errores a los demás.
- *La vida es dura algunas veces, pero no por eso se la suavizaremos a nuestros hijos.* En nuestros hijos tiene que aprender a ser tolerantes y autorregulados ante situaciones de incomodidad y aburrimiento.
- *Dejar que nuestros hijos se enfrenten a situaciones de fracaso.* Los errores son una experiencia de aprendizaje necesaria para toda persona, se pueden utilizar estas experiencias de manera positiva para fortalecer la autoestima con los logros y éxitos personales que obtiene después de realizar varios intentos.
- *No justificar los fracasos de nuestros hijos,* evitando que sufran las consecuencias negativas de sus actos, por ejemplo, tratando de disculpar sus acciones, mentir para defender a los hijos para que no los castiguen, culpar a los demás sin responsabilizar a los hijos. El efecto podría ser que el niño adopte una posición de víctima: “yo no tengo la culpa, sino los otros”.

Reflexione y piense en qué medida ha favorecido estos hábitos en sus hijos y qué puede hacer para reforzarlos.

Sesión 3

Fecha:

Contenido: Presentación de la Autobiografía de los alumnos a sus padres y entrega de premios. Información respecto al autoconocimiento y manejo de autoestima en los niños.

Objetivos:

1. Mostrar a los padres el trabajo que se realizó con sus hijos durante el segundo bloque mediante la presentación de la autobiografía de sus hijos.
2. Proporcionar información respecto al manejo de la Autoestima de sus hijos.
3. Sensibilizar a los padres respecto a la importancia de su participación durante el programa.

Actividad 1 “Tertulia de padres e hijos”.

Alumnos y padres de familia participarán en la celebración de una Tertulia, cada alumno presentará sus autobiografías a sus padres quienes participaran expresando lo que más les gusta de su hijo(a) y sus opiniones. Posteriormente se repartirán los premios que los alumnos escogieron con el número de fichas que lograron acumular durante el bloque dos del presente programa. Se dará 15 minutos a esta actividad.

Actividad 2 “Temas para reflexionar” 20 minutos.

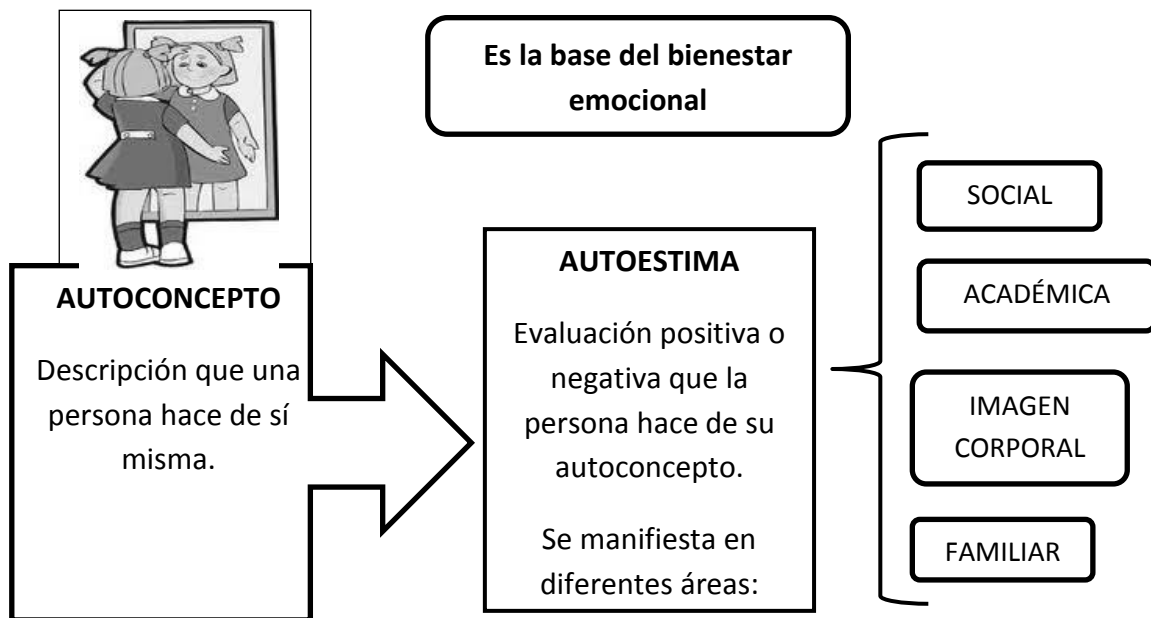


Antes de intentar que nuestro hijo(a) tengan conocimiento de sí mismos, ¿Me he propuesto ser consciente de mis cualidades y limitaciones como padre? Escríbalos:

Cualidades:

Limitaciones:

Reflexione sobre alguna cualidad o limitación personal y escriba cómo influye en su quehacer de padre.



Aspectos que NO favorecen el desarrollo de autoestima en los hijos.

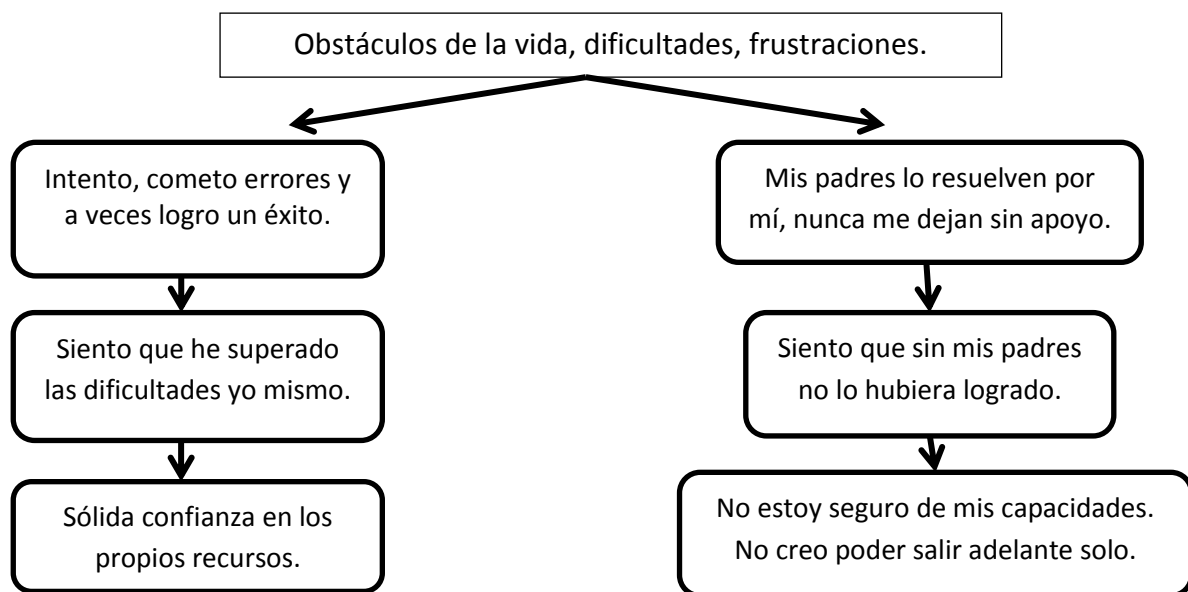
1. **Sobreprotección.** Es frecuente que los padres sientan frustración al observar las dificultades que experimentan sus hijos al realizar una tarea y traten de hacerla por ellos. De esta manera se impide que los niños(as) enfrenten situaciones de riesgo y fracaso. El padre protector comunica interés y afecto pero impide que su hijo aprenda a tomar decisiones y asumir sus consecuencias, dándole el mensaje de que es incapaz de enfrentar la realidad por su cuenta.
2. **Exagerar la autoestima.** Actualmente los padres se preocupan por fomentar una alta autoestima en sus hijos diciéndoles frases como: “Eres el más inteligente”, “eres el mejor”, “Eres el único bueno del equipo, campeón”, “Eres la niña más hermosa”. Pero sobre valorar las capacidades de nuestros hijos, asignarles un papel de mayor importancia frente a los demás, ser el centro de atención, satisfacer todos sus caprichos y recibir privilegios sin haber hecho méritos para ganarlos, puede generar en los niños las siguientes conductas: apatía, tendencia a engañarse y engañar a los demás, exigir reconocimiento a partir del mínimo esfuerzo, culpar a los demás por sus propios errores e incluso agresividad, especialmente hacia los que consideran más débiles. ***El reconocimiento ilimitado hace un ego más frágil.***
3. **Sobresaturar los elogios y reconocimientos.** Es natural felicitar a nuestros hijos por sus logros, pero elogiarlos una y otra vez, aplaudirles cada pequeño paso que dan, otorgarles grandes premios en virtud de un esfuerzo insignificante es peligroso. Demasiados elogios pueden tener un efecto contraproducente, en vez de hacerlos sentir bien, podemos: 1) provocarles mayor preocupación por no fallarle al adulto o miedo de no cumplir las expectativas, 2) el niño puede perder motivación para perfeccionar sus capacidades; 3) puede crearse una falsa impresión de dominio y cuando se percate de sus limitaciones puede afectarle negativamente en su autoestima.

4. **Exigir tareas perfectas** y hacer por el niño(a) las tareas que le cuestan trabajo, desalienta sus intentos, iniciativa e independencia para trabajar, no podrá experimentar sensaciones reales y propias cuando vea el resultado final.

La autoestima debe desarrollarse a la par del autocontrol y autodisciplina en los niños, es decir, como padres debemos centrar nuestra atención en fomentar las habilidades de nuestros hijos para perseverar en las situaciones que más se les dificultan y permitirles que experimenten la frustración para que desarrollen su fortaleza.

La autoestima no puede ser donada ni creada artificialmente, por el contrario, **es a través de las propias vivencias que se construye**. El niño al poner en acción sus habilidades, pondrá a prueba su concepto de sí mismo y será testigo, por ejemplo, de que aunque sus padres le han dicho que sus dibujos son los mejores del planeta, ha perdido el concurso que tenía tanta ilusión de ganar.

Sin embargo, la autoestima tampoco es proporcional a la suma de éxitos que tenga, más bien **se trata de la forma en que enseñamos y modelamos la habilidad de dar significado a las situaciones que nos rodean**. La valoración del esfuerzo realizado en una tarea difícil, en la que fracasa al inicio, pero que después de varios intentos por fin obtiene un logro, son experiencias importantes que aumentan la sensación de eficacia en las propias capacidades y de orgullo en uno mismo. Solamente el niño que se ve enfrentado a la experiencia de superar obstáculos puede ir formando una estructura de confianza en sus propios recursos.



Es precisamente en las áreas en las que nuestros hijos presentan dificultades en las que la construcción de la confianza en sí mismos es fundamental.

Para favorecer una **autoestima elevada y verdadera** necesitamos tomar en cuenta los siguientes elementos:

Amor incondicional. Da a los niños el mensaje de que es valioso para sus padres y es un elemento esencial en los primeros años de vida, sin embargo no es suficiente.

Estándares firmes y claros. El niño(a) necesita saber qué es lo que se espera de él, lo que puede hacer, lo que no está permitido, las consecuencias a cada acción, sus derechos, obligaciones y horarios. Mantener el control y supervisión de los hijos.

Libertad, pero con límites y consecuencias. Los padres al permitir que sus hijos(as) tomen decisiones dentro de ciertos límites, asuman las consecuencias de sus actos y enfrenten situaciones de frustración, les muestran que confían en ellos, les hacen sentir útiles y con la capacidad de enfrentar por sí mismos las dificultades.

Permita que sea su hijo(a) quien construya su autoestima mediante su propio esfuerzo y experiencias de éxito. Algunas sugerencias que puede llevar a cabo para consolidar la autoestima de sus hijos son:

1. **Los reconocimientos o premios deben ser proporcionales a su esfuerzo.** No es recomendable otorgar una magnífica recompensa ante un logro poco insignificante.
2. **Aplaudir su esfuerzo, pero no alabar su persona.** Cuando felicite a sus hijos, en vez de decirle “¡eres el mejor!”, emplee frases que se refieran a los hechos concretos, dígame por ejemplo: “Gracias a tu dedicación y esfuerzo alcanzaste el primer lugar”. Le permitirá al niño ver una conexión entre su esfuerzo y los resultados que obtiene.
3. **Permitirles afrontar obstáculos y situaciones de frustración.** En este proceso la actitud que como padre adopte es muy importante pues debe alentarlos a superar metas reales y alcanzables en un tiempo determinado, por ejemplo, “Hoy escribiré 3 oraciones en 15 minutos”. Además es necesario que lo motive a intentarlo nuevamente cuando se equivoca y lo ayude a remplazar los pensamientos de “no puedo” por pensamientos más positivos como “la estrategia que use no funcionó, así que usaré una estrategia diferente y lo intentaré otra vez”.
4. **Hacer valer nuestra autoridad y respeto como padres,** jamás permitir las faltas de respeto.
5. **Enseñarlos a contribuir.** Dele oportunidad de colaborar en casa asignándole responsabilidades. Debemos desarrollar en nuestros hijos una actitud de servicio y ayuda tanto dentro como fuera del hogar.
6. **Los privilegios se ganan** cuando se cumple una responsabilidad. Los derechos de los niños son claros: educación, alimentación, protección, salud, entre otros, lo demás son regalos que los padres dan a sus hijos con amor porque se los ganan.

Temas para reflexionar en casa:

- ¿Lo que hago con mayor frecuencia es elogiar los logros de mi hijo(a) o señalar sus defectos?

- ¿Procuro ser objetivo en alabanzas y recriminaciones que le hago?

- ¿Motivo a mi hijo(a) para que continúe esforzándose?

- ¿Oriento su comportamiento hacia la consecución de metas que puede lograr?

- ¿El reconocimiento que le doy lo hace sentirse bien?

- Enseño a mi hijo(a) a reflexionar sobre sí mismo, por ejemplo, preguntándole ¿Cómo te sientes hoy? ¿Qué te ocurre hoy? O diciéndole “Tienes muchas cualidades (explicarlas) y algunos defectos (explicarlos)”, “Puedes esforzarte y mejorar mucho más”.



Escriba una meta para mejorar algún aspecto de su rol como padre o madre.

Contenido: Muestra de los trabajos realizados por los alumnos durante el bloque tres, entrega de estímulos ganados por los estudiantes debido al cumplimiento de reglas. Información respecto al manejo de emociones en los niños.

Objetivos:

1. Mostrar a los padres el trabajo que se realizó con sus hijos durante el tercer bloque mediante la presentación de diversos materiales utilizados y trabajos realizados.
2. Proporcionar información respecto al manejo de las emociones en sus hijos.
3. Sensibilizar a los padres respecto a la importancia de su participación durante el programa.

Actividad 1: Observe algunos de los trabajos que realizaron sus hijos, así como los materiales que se emplearon para darles la información. Se dedicaron 4 sesiones para tratar el tema respeto hacia la sexualidad, las actividades se centraron en el reconocimiento de las partes del cuerpo, experiencia sensorial (5 sentidos), el origen de los bebés y el desarrollo del cuerpo humano, en todas las sesiones se reafirmó el valor del respeto, cuidado hacia el propio cuerpo y el de los demás. Los alumnos se interesaron en los temas, expresaron dudas y comentaron. Será necesario continuar reforzando en casa acciones de respeto y cuidado hacia el propio cuerpo y el de los demás.

También se trabajaron 7 sesiones para el conocimiento y regulación de las emociones, podrá observar la grabación del cuento “Mis emociones me enseñan” representado por los alumnos. Finalmente, se entregará a cada padre el premio que ganó su hijo(a) mediante la acumulación de fichas otorgadas por el respeto y cumplimiento de reglas (20 minutos).

Exposición del tema “Las emociones” (5 minutos).

Las emociones son una serie de respuestas de tipo químico y nervioso que siguen cierto patrón en todos los individuos, pero además tiene un factor de aprendizaje social que determina la forma en que las emociones han de expresarse, de esta manera, almacenamos en nuestra memoria las formas de reaccionar. Podemos expresarlas por medio de nuestro cuerpo y nos proporcionan información muy útil, que nos puede servir para adaptarnos y ajustarnos mejor a nuestro medio, aprender de las experiencias, informar a las personas de lo que nos pasa y pedir ayuda. Funcionan como una “alarma” que nos ayuda a observarnos y protegernos, además de avisar a los demás de nuestras preocupaciones y necesidades.

Muchas veces cuando las emociones se activan simplemente reaccionamos: se enciende la “alarma” e inmediatamente respondemos a lo que nos molesta o amenaza. Nuestra forma de reaccionar dependerá de la forma en que hayamos aprendido a expresar cada emoción. Entre más pequeña es una persona, tiene menos capacidad para identificar lo que siente y expresarlo de manera adecuada, cuando esto sucede, su conducta se puede

salir de control reaccionando, por ejemplo, con berrinches. Por lo cual es de suma importancia desarrollar en los niños la habilidad para reconocer, aceptar y modular sus respuestas emocionales.

Existen 4 emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y rabia) de las cuales se desprenden otras más complejas como la culpa, vergüenza, preocupación, celos, etc. Puede observar la hoja anexa de las emociones (página 19).



Actividad 2: Reflexione en la manera en que usted mismo afronta las dificultades de la vida cotidiana. Responda las preguntas. (10 minutos)

¿Tengo reacciones emocionales como fuerte tristeza o enojo cuando las cosas no salen como quiero? SI NO

¿Qué situaciones me causan frustración? _____

¿Cómo reacciono, qué hago? _____

¿Qué consecuencias tiene mi reacción? _____

¿Qué hago para controlar mis emociones?

Pasos para el manejo de la frustración en nuestros hijos (15 minutos).

1. **Comenzar por el ejemplo.** Los niños aprenden más de las acciones de sus padres y cuidadores que de lo que se les explica, su forma de reaccionar ante los problemas las podrá ver reflejadas en sus hijos.
2. **Escuchar atentamente lo que su hijo tenga que decirle.** Su hijo debe tener oportunidad de expresar sus quejas y emociones y usted al escucharlo podrá conocer la manera en que su hijo enfoca los problemas, por ejemplo, puede observar su reacción emocional ante los problemas, si acepta sus errores, si culpa a los demás o a sí mismo, si trata de buscar soluciones o se enfasca en el problema. Si el niño expresa una emoción muy fuerte déle tiempo y opciones para calmarse, por ejemplo, salir a caminar, que grite con una almohada en la cara o llamar a un amigo.
3. **No evite la situación aunque esté en sus manos hacerlo.** En algunas situaciones nos parece más fácil resolverle los problemas a nuestros hijos, por ejemplo

justificando sus malas acciones, comprándole lo que quiere aunque no lo haya ganado o haciendo las cosas por él o ella. Sin embargo, el momento que usted se tome para enfrentar la situación será el punto de partida para ayudarlo a su hijo a enfrentarse a las dificultades.

4. **Explique las razones por las que ha decidido no resolverle el problema.** No espere que su hijo comprenda de inmediato por qué no le resuelve usted el problema, basta con que en ese momento tenga la experiencia de demorar la gratificación, es decir, entender que las cosas no serán siempre como él espera, en el momento que lo desea.
5. **Ayúdelo a identificar y validar sus sentimientos.** Ayude a su hijo a nombrar y explicar lo que está sintiendo y entender qué es lo que le está molestando. Haga preguntas como: ¿Cómo te sientes al hablar de esto? ¿Qué es lo que más te molesta? ¿Qué te haría sentir mejor? ¿recuerdas otra situación en la que te has sentido de forma similar? ¿Cómo has resuelto en otra ocasión el problema? De ejemplos de su propia experiencia, ayúdelo a encontrar soluciones alternativas.
6. **Enfóquese en el esfuerzo más que en los resultados.** Por ejemplo: “Estoy orgulloso de ti por el esfuerzo que hiciste”. Oriente su atención hacia lo que ganó en el proceso, a pesar de que las cosas no salieran como esperaba. Felicítelo por su capacidad de expresar, entender y controlar sus emociones.

Es necesario que establezca acuerdos con su pareja y las personas encargadas del cuidado del menor sobre el manejo de la frustración en la vida del niño. Será difícil enseñarle al niño a afrontar situaciones si hay personas que con sus acciones contradicen lo que pretende promover. Su perseverancia será la clave para el éxito en la promoción de autorregulación emocional.



Actividad 3: “Regalos para nuestros hijos” (15 minutos).

Lea la siguiente reflexión: Si la felicidad fuera un edificio ¿Qué pasaría si en lugar de regalarle dinero para construirlo o lo ayudara a poner cada ladrillo, mejor le regalara una caja de herramientas para que él mismo lo construya? Los valores que le enseñó a mi hijo le servirán como herramientas para enfrentar la vida.

En equipo leamos los ejemplos de cómo fomentar valores y vaya escribiendo de qué valor se trata, guíese en la siguiente lista de valores.

Responsabilidad Asertividad Puntualidad Expresión de sentimientos
Empatía Flexibilidad Perseverancia Relación esfuerzo/premios

Ejemplos de cómo fomentar el valor.	¿De qué valor se trata?
Introduzca los conceptos de tiempo gradualmente. Por ejemplo, explique que deben estar a cierta hora en un lugar y por eso dentro de 10 minutos deberá guardar sus juguetes. Los avisos previos les ayudan a organizar sus actividades.	
Durante un juego puede introducir mensajes como: “A mí me gusta el carro rojo, pero no tengo problemas con usar el azul” o “Tal vez la próxima vez me toca”. Sea usted mismo flexible con los resultados que espera de él o ella y aprenda a apreciar la creatividad y ocurrencias de los niños.	
Crear rutinas diarias como arreglarse para ir a la escuela, lavarse los dientes, levantar los trastes de la mesa, ordenar sus juguetes, hacer las tareas escolares, etc.	
Promueva en las situaciones cotidianas un vocabulario que incluya diversas formas de nombrar los sentimientos. Evite interpretar los sentimientos de su hijo, en vez de eso pregúntele cómo le hace sentir tal o cual situación.	
Aproveche la admiración de sus hijos ante los artistas o deportistas famosos e inicie discusiones acerca de los esfuerzos que estas personas debieron realizar para alcanzar el éxito. Subraye y valide los esfuerzos de su hijo más allá de los éxitos alcanzados.	
Encuentre en la vida diaria ejemplos a partir de los cuales las cosas solamente se logran si se es perseverante. Promueva actividades y juegos en los que no gane el más rápido o el más bonito, sino el que más persistencia muestre en la tarea.	
Incluya en las conversaciones con sus hijos el tema de “¿Qué hubieras hecho tú si estuvieras en su lugar?”, “¿Cómo te sentirías si te sucediera algo así a ti? Puede realizar este ejercicio mientras ve una película o caricatura. Invítelo a imaginar distintas situaciones y las distintas formas de actuar según las circunstancias.	
Enséñele que defenderse no significa vengarse de alguien, sino que significa ser honesto y hablar en favor de uno mismo, hacer valer sus derechos pero al mismo tiempo respetando los de los demás.	

Evaluación de la sesión (10 minutos).

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y APOYO.

Actividad para realizar en casa: Autoevaluación en el manejo de la frustración.

Utilice esta hoja para registrar cómo realizó los pasos sugeridos para manejar la frustración en su hijo(a). Evalúe del 1 al 10 su éxito en la intervención de cada uno de los pasos. Al final escriba cuáles son las áreas en las que considera que debe mejorar. Puede volver a realizar la autoevaluación después de cierto tiempo, esto le dará retroalimentación de los progresos y cambios que ha hecho.

PASOS	CALIFICACIÓN
1. Sea un buen ejemplo para su hijo al regular sus propias emociones.	
2. Escuche atentamente lo que su hijo tenga que decirle.	
3. No evite la situación, aunque esté en sus manos hacerlo.	
4. Explique las razones por las que ha decidido no resolverle el problema.	
5. Identificación y validación de los sentimientos.	
6. Enfóquese en el esfuerzo más que en los resultados.	

Áreas para mejorar:

Material para trabajar en casa.

FAMILIAS DE LAS EMOCIONES

Las emociones son como el arcoíris de la vida pues las hay desde básicas como la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo, hasta otras más complejas como la vergüenza, los celos, la culpa, etc. Es importante que en casa ayude a sus hijos a identificar, reconocer, aceptar y controlar cada una de las emociones, recuerde que siempre hay algo que aprender de estas experiencias.

A continuación se muestra la familia de cada una de las emociones básicas, le serán de utilidad para enseñar a su hijo(a) a nombrarlas cuando las experimenta él mismo o algún miembro de su familia.

ALEGRÍA	TRITEZA	ENOJO	MIEDO
Feliz	Deprimido	Rabioso	Asustado
Tranquilo	Destrozado	Irritado	Angustiado
Capaz	Sometido	Enérgico	Perplejo
Abierto	Aburrido	Lejano	Inseguro
Amoroso	Aislado	Endurecido	Aturdido
Íntimo	Solo	Inconforme	Huidizo
Respetuoso	Vacío	Disgustado	Confundido
Despreocupado	Utilizado	Frustrado	Cobarde
Confortado	Evasivo	Desafiante	Callado
Tolerante	Preocupado	Incómodo	Alarmado
Radiante	Derrotado	Insolente	Tímido
Realizado	Tonto	Exploado	Indeciso
Complacido	Agobiado	Despreciado	Voluble
Afectuoso	Apenado	Violento	Pasivo
Cariñoso	Rechazado	Resentido	Desesperado
Gustoso	Avergonzado	Vengativo	Celoso
Emocionado	Desalentado	Enfurecido	Paralizado
Calmado	Conmovido	Impaciente	Amenazado
Gozoso	Apesadumbrado	Iracundo	Tenso
Fuerte	Abandonado	Agresivo	Culpable
Optimista	Distante	Envidioso	Confuso
Estimado	Lloroso	Dominante	Ansioso
Satisfecho	Suplicante	Beligerante	Sorprendido
Cercano	Cansado	Destruyivo	Horrorizado
Tierno	Agotado	Furioso	Destruído

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y APOYO.

Contenido: Muestra de los trabajos realizados por los alumnos durante el bloque cuatro, entrega de reconocimientos a los alumnos. Información respecto a la comunicación asertiva y pasos para solucionar problemas. Conclusión del taller.

Objetivos:

1. Mostrar a los padres el trabajo que se realizó con sus hijos durante el cuarto bloque mediante la presentación de diversos trabajos realizados por los alumnos.
2. Proporcionar información respecto a la comunicación asertiva y pasos para solucionar problemas.
3. Sensibilizar a los padres respecto a la importancia de su participación durante el programa.

Actividad 1: Observe los trabajos que elaboraron los alumnos a lo largo del taller, escuche sus comentarios respecto a qué fue lo que más les gustó, que aprendieron, qué necesitan continuar trabajando, usted retroalimente a su hijo diciéndole en qué aspectos ha observado alguna mejoría y en cuáles necesita esforzarse más. Posteriormente se entregará a los alumnos un reconocimiento por su participación en el programa (25 minutos).

Exposición del tema: Comunicación asertiva.

Cuando nos relacionamos con las demás personas es común que adoptemos una de las siguientes posturas:

- 1) Pasiva cuando no expresa sus ideas y sentimientos o lo hace demasiado tarde, no se defiende, reclama tímidamente, se disculpa por todo, se pone en segundo lugar, es insegura y siempre respeta reglas.
- 2) Agresiva cuando expresa lo que piensa y siente pero sin considerar a los demás, agrede, impone sus opiniones, no sabe negociar ni llegar a acuerdos, descalifica, no acepta errores, insulta, rompe reglas y es vengativa.
- 3) Asertiva cuando expresa sus ideas y pensamientos respetando a los demás, se defiende sin agredir, respeta reglas, sabe negociar y llegar a acuerdos, acepta los errores, pone límites cuando es necesario y sabe decir “no” sin agredir.

Es posible que se relacione con diferentes estilos ante diversas situaciones y personas, pero siempre debe tomar en cuenta que usted es un modelo para su hijo.



Actividad 2: Reflexione sobre su estilo para relacionarse con las siguientes personas y escríbalo en la línea (pasivo, agresivo, asertivo), al final escriba qué implicaciones tiene para la educación que recibe su hijo.

Con mi hijo me relaciono de manera _____

Con mi pareja me relaciono de manera _____

Con la maestra de mi hijo me relaciono de manera _____

Con un desconocido me relaciono de manera _____

¿Qué implicaciones tiene en la educación de mi hijo? _____

Algunas estrategias para favorecer el estilo de comunicación asertivo en su hijo(a) son:

- **Nombrar sentimientos y necesidades.** Trate de no juzgar a su hijo por lo que siente, en vez de eso escúchelo, ayúdelo a interpretar sus sentimientos y a cambiar hacia un estado de ánimo más positivo.
- **Hacer y recibir cumplidos.** Enséñele a observar las cualidades de otras personas y a expresarse de manera positiva de ellas, esto le ayudará a formar buenas relaciones con niños de su edad y adultos.
- **Hablar con amabilidad y respeto.** Enséñelo a llamar a las personas por su nombre y a expresar lo que siente y lo que quiere sin insultar.
- **Rehusarse.** Su hijo necesita aprender que en relación con sus compañeros y amigos, él tiene el derecho a no hacer lo que otros quieren que ellos hagan y negarse a acceder son opciones que tiene.
- **Metas claras.** Ayude a su hijo a establecer situaciones específicas de algo que quiere lograr contestando las siguientes preguntas: qué, cuándo, en dónde, con quién, de esa manera podrá romper metas grandes en otras más pequeñas, por ejemplo, en vez de “hacer amigos” sería “invitar a mi amigo Luis a la casa este sábado”.
- **Aprender respuestas alternativas.** Los niños pueden aprender la diferencia entre actuar de manera pasiva, agresiva y asertiva, muéstrele ejemplos que observe en películas o en situaciones cotidianas, explique las ventajas y desventajas de cada una y juntos propongan soluciones alternativas.

Pasos para solucionar problemas

Finalmente, practique con su hijo los siguientes pasos para dirigirlo hacia la solución de problemas que puedan surgir con miembros de la familia o con sus compañeros en la escuela.

- 1. Identificar el problema.** Piense qué es lo que realmente le está molestando, qué es lo que quiere usted, qué es lo que quiere la otra persona. Permita que cada persona involucrada plantee el problema desde su propio punto de vista.
- 2. Mantenerse enfocado en el problema.** Los conflictos pueden tener muchas trampas. Si la otra persona comente una falta, tenga cuidado de no engancharse, por ejemplo, cuando usted le pide a su hijo que arregle su habitación, él culpa a alguien más diciendo “yo no fui, fue mi hermanita”, usted podría estar tentado a contestar “Claro que fuiste tú, yo te vi”, sin embargo una respuesta agresiva o sarcástica únicamente mantendrá el conflicto activo, en vez de eso podría decir “Bueno, el problema es que los juguetes se encuentran regados por toda la habitación y necesitamos guardarlos para que cuando quieras jugar sepas en dónde se encuentran”.
- 3. Atacar al problema no a la persona.** Evite poner adjetivos negativos a la persona como “eres un grosero, no me contestes así”, puede decirse “Me molesta que me hables de esa manera, ahora dímelo lo que quieres con respeto”.
- 4. Escuchar con mente amplia.** No interrumpa, ni ponga palabras en la boca de la otra persona, use un tono de voz medio, pregunte cuando no entienda algo y permita el desacuerdo.
- 5. Tratar los sentimientos de la otra persona con respeto.** Por ejemplo diciendo: “pareces enojado ¿Quieres hablar al respecto?” “Me preocupa cómo te estás sintiendo en este momento”
- 6. Responsabilícese por sus acciones y construya soluciones.** Culpar a los demás evita que se asuma la responsabilidad de lo que se hizo. Pregúntese: “¿Qué puedo hacer para manejar este problema?”

Recuerda que “Si usted no es parte de la solución, entonces puede ser parte del problema”.

Evaluación de la sesión (de 10 a 20 minutos).

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y APOYO.

Actividad para realizar en casa: Autoevaluación sobre mi capacidad para solucionar problemas.

Utilice esta hoja para registrar cómo realizó los pasos sugeridos para enseñar a su hijo(a) a solucionar problemas. Evalúe del 1 al 10 su éxito en la intervención de cada uno de los pasos. Al final escriba cuáles son las áreas en las que considera que debe mejorar. Puede volver a realizar la autoevaluación después de cierto tiempo, esto le dará retroalimentación de los progresos y cambios que ha hecho.

PASOS	CALIFICACIÓN
1. Identificar el problema.	
2. Mantenerse enfocado en el problema.	
3. Atacar al problema no a la persona.	
4. Escuchar con mente amplia.	
5. Tratar los sentimientos de la otra persona con respeto.	
6. Responsabilícese por sus acciones y construya soluciones.	

Áreas para mejorar:

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y APOYO.

Apéndice H: Material informativo para maestros y maestras

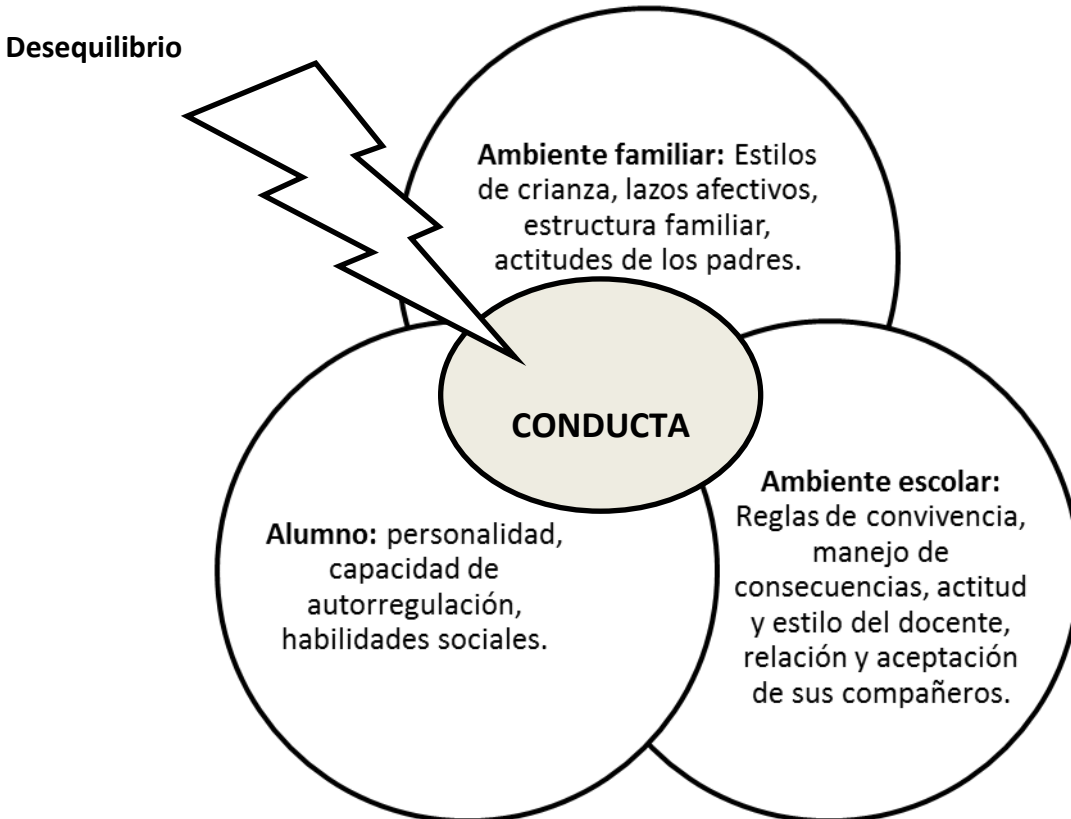
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Maestría en psicología profesional: Residencia en Educación Especial

Psicóloga Diana Elizabeth Romero Muñoz

PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA

Los problemas de conducta son una categoría de educación especial que se presenta de manera común en el aula, los alumnos que se identifican con esta categoría muestran dificultad para relacionarse con sus compañeros, maestros y/o familiares, lo cual puede repercutir de manera negativa en su aprendizaje, colocándolos en una situación de desventaja para su desarrollo social y educativo.

El comportamiento de los alumnos se ve influenciado por su ambiente familiar y el entorno social que se crea a su alrededor durante su desarrollo. Los problemas de conducta se generan cuando existe un desequilibrio en alguno de los contextos que conforman su entorno y que repercuten en su comportamiento convirtiéndolo en problemático (Silva, Vázquez, Jarabo & Araujo, 2004).



No existe una definición universal para los problemas de conducta debido a que en cada cultura, sociedad y contexto pueden existir variaciones en cuanto a lo que se

entiende por un comportamiento “normal” o “anormal”, sin embargo, se han identificado dos dimensiones de comportamiento que implican dificultades en el ámbito educativo y social (Gargiulo, 2003; Kauffman, 2005):

Problemas de conducta internalizada	Responden a problemas emocionales de los alumnos, quienes se caracterizan por mostrar aislamiento social, timidez, inseguridad, depresión y ansiedad. Estas problemáticas en ocasiones pasan desapercibidas por los docentes.
Problemas de conducta externalizada	Son fácilmente detectables por los docentes y se caracterizan por agresiones físicas o verbales, impulsividad, hiperactividad, robo, mentira, desobedecer reglas e interacciones inadecuadas.

Existen algunos focos rojos que indican cuando un alumno tiene probabilidad de presentar problemas de conducta, **las características que presentan son:**

- **Incapacidad de formar o mantener relaciones interpersonales** satisfactorias con sus compañeros y profesores. Generalmente les cuesta trabajo hacer o mantener amistades, resolver problemas de manera positiva y suelen experimentar rechazo de sus compañeros y adultos que los rodean.
- **Incapacidad para aprender** que no puede ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud. El Coeficiente Intelectual de estos alumnos se encuentra dentro de lo normal, es decir que cuentan con las habilidades cognitivas para lograr los aprendizajes esperados a su edad, sin embargo, posiblemente su rendimiento académico sea bajo y muestre desinterés o falta de compromiso hacia las tareas escolares.
- **Conducta o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales.** Se les dificulta identificar, expresar y controlar sus estados emocionales
- **Un estado de ánimo** permanente de tristeza, infelicidad o depresión.
- **Tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores** asociados con la escuela y ellos mismos. Es posible que muestren apatía y falta de motivación hacia la escuela.

Aunque algunas de estas características podrían estar presentes en niños que no se consideran problemáticos, Garanto (1993) señala que la diferencia estaría en el nivel observado de afección y en la permanencia de estas características, tomando en cuenta:

- (1) La frecuencia o número de veces en que se presenta la conducta inapropiada.
- (2) La intensidad o gravedad de la conducta, por ejemplo, grado de enojo o molestia.
- (3) La duración o longitud de tiempo en que un comportamiento se produce.
- (4) La edad en que el niño presenta la conducta.

La manifestación de comportamientos problemáticos obstaculiza el desempeño y aprendizaje de los alumnos, por lo cual es importante detectarlos y entenderlos desde una perspectiva integral que considere aspectos intelectuales, emocionales y sociales, la evaluación a estos alumnos está dirigida a indagar estas áreas mediante pruebas formales e informales, entrevistas (a padres, maestros y alumnos) y observación del comportamiento, con la finalidad de comprender la conducta del niño en función de los estilos de relación que establece en sus ambientes escolar y familiar. Como docente es de suma importancia mantener comunicación con los padres de familia de menor con la finalidad de establecer acuerdos sobre los comportamientos que se desea favorecer y aquellos que deben eliminar en los alumnos mediante el fomento de reglas, valores y hábitos, así como con el manejo de consecuencias positivas y negativas ante su comportamiento, manteniendo un objetivo en común: el sano desarrollo educativo de los niños.

Factores de riesgo y protección.

A través de las investigaciones se han identificado algunos factores de riesgo que cuando están presentes en el ambiente de los menores es más probable que se manifiesten los problemas de conducta en el aula, así mismo existen factores protectores que evitan y previenen la manifestación de comportamientos indeseables en los alumnos, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Nivel	FACTORES DE RIESGO	FACTORES PROTECTORES
INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> No cuenta con estrategias para controlar su conducta, sus emociones y resolver problemas. Manifiesta aislamiento, agresividad, no logra hacer amigos. No tiene control interno. Muestra dependiente, inseguridad o baja autoestima. Tiene una visión pesimista de su futuro personal. Falta de motivación e interés hacia las actividades escolares. Dificultad para adquirir los aprendizajes que puede deberse a distracciones y falta de concentración. 	<ul style="list-style-type: none"> Emplea estrategias de convivencia como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos, y resolución de problemas. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas. Sentido del humor. Control interno. Autonomía independencia. Visión positiva del futuro personal. Flexibilidad y adaptación hacia diferentes situaciones. Capacidad para el aprendizaje. Automotivación. Sabe que es bueno para alguna actividad, siente competencia personal. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> No hay expectativas y reglas claras. Inconsistencia en las pautas educativas. No recibe ningún reconocimiento positivo. No participa en actividades significativas y especiales. No recibe muestras de afecto. Experimenta rechazo o indiferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Se promueven vínculos estrechos. Se valora y alienta la educación. Se emplea un estilo de interacción cálido y no crítico. Ponen y mantienen límites claros (reglas, normas, leyes). Fomentan relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.

FAMILIAR

- Conducta delictiva y consumo de sustancias de alguno de los progenitores.
 - No se elogian o premian las conductas positivas.
 - Se castiga de manera frecuente.
 - Hay inconsistencia en las pautas educativas.
 - Pocas o nulas muestras de afecto y de apego hacia los hijos y entre los miembros de la familia.
 - Bajo nivel de comunicación entre los miembros de la familia.
 - Abuso, maltrato o negligencia.
 - Discusiones o violencia doméstica.
 - Hacinamiento, malas condiciones de vivienda, recursos económicos insuficientes.
 - Alientan la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.
 - Cuentan con recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
 - Expresan expectativas de éxito elevadas y realistas.
 - Promueven el establecimiento y logro de metas.
 - Fomentan el desarrollo de valores prosociales (como el respeto) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
 - Proporcionan liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
 - Aprecia los talentos específicos de cada individuo.
-

Estrategias de intervención en el aula

Intervenciones ambientales o físicas. Son estrategias empleadas para prevenir la ocurrencia de comportamientos problemáticos e incluye: la planeación y organización de horarios para maximizar el tiempo de trabajo efectivo en los alumnos; el manejo adecuado de los periodos de transición entre una actividad y otra; desarrollar procedimientos claros para el uso de espacios en el salón de clases; arreglar la disposición física (asientos, colocación de materiales, ubicación del maestro) y decoración del salón (iluminación, empleo de láminas atractivas para los temas importantes).

Intervención en las estrategias de enseñanza.

Incluyen los apoyos y modificaciones en los programas o materiales de enseñanza curricular que requieren los alumnos con problemas de conducta, mediante la incorporación de los intereses de los estudiantes en el currículo, por ejemplo:

- Comenzar cada clase con una declaración de objetivos y con una revisión del aprendizaje previo.
- Presentar materiales nuevos en pequeños pasos, con la práctica de los estudiantes después de cada paso.
- Proporcionar práctica activa y suficiente para los estudiantes, organice actividades individuales, en pequeños grupos y donde todos participen.
- Hacer varias preguntas, verificando con frecuencia la comprensión de los alumnos y obteniendo respuestas de todos los estudiantes.
- Utilice organizadores gráficos, diagramas de contenido, mapas mentales, imágenes, notas y guías de estudio para facilitar la comprensión de conceptos y temas importantes.

- Proporcionar retroalimentación y correcciones a los estudiantes cuando la requieren.
- Es necesario que la docente sea un modelo de las habilidades que desea enseñar a sus alumnos, proporcionando instrucción explícita y práctica de las actividades.
- Fomentar que los estudiantes se monitoreen activamente en las actividades respondiendo a las preguntas ¿Cuál es mi objetivo en esta tarea? ¿Cuáles son los pasos a seguir para lograr mi objetivo? ¿Cómo lo hice? ¿Logre mi objetivo? ¿Cómo lo puedo hacer mejor?
- Continuar proporcionando la práctica de los contenidos y habilidades de aprendizaje hasta que los estudiantes sean independientes y seguros.
- Mantenga expectativas realistas hacia el alumno, motíVELO a hacer un mejor intento cada vez y escuche sus intereses, ideas, emociones y problemas.

Intervenciones conductuales

- Especifique reglas claras para el aula que indiquen a los alumnos qué comportamientos se esperan de él, cuales no y las consecuencias hacia cada uno.
- Para incrementar conductas positivas: elogie y motive a sus alumnos por todos los comportamientos positivos que observe en ellos, premie a los alumnos al concluir alguna actividad empleando materiales de su preferencia como cuentos, plastilina, rompecabezas, etc.
- Utilice economía de fichas, por ejemplo, poniendo sellos en sus cuadernos por cada actividad concluida, por su participación y buen comportamiento, para que puedan ser observados por sus padres y cambiadas por algún privilegio para el alumno.
- Mencione por qué ciertos comportamientos como mentir, robar, agredir, insultar no está permitido, indique cuáles son las consecuencias y aplíquelas inmediatamente al observarlas.
- Aplique la pérdida de privilegios como principal consecuencia de comportamientos inapropiados.
- Siempre que observe un comportamiento inapropiado pídale al alumno que se detenga e indique él mismo si es adecuada o no su conducta, pregúntele qué es lo que necesita y si hay otra forma de obtenerlo.

La escuela como promotora de comportamientos resilientes

Henderson y Milstein (2005) proponen una estrategia que muestra cómo los ambientes escolares pueden aportar factores de protección a los alumnos y construir resiliencia llevando a cabo los siguientes seis pasos:

- 1) Fortalecer los vínculos entre los propios alumnos, maestros y estudiantes, padres y alumnos, maestros y padres al participar en diferentes actividades escolares.
- 2) Establecer e implementar políticas y reglamentos escolares coherentes con la finalidad de que los estudiantes tengan claro lo que se espera de su conducta.

- 3) Enseñar habilidades de comunicación, cooperación, asertividad, manejo de emociones, estrategias de resistencia, resolución de problemas y toma de decisiones, las cuales les ayudarán a superar las dificultades de la vida.
- 4) Proporcionar respaldo, aliento y cariño incondicional.
- 5) Transmitir expectativas positivas y realistas que funcionen como motivadores eficaces para los alumnos.
- 6) Otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal escolar responsabilidades, así como oportunidades para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Referencias:

Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.

Henderson, N. & Milstein, M. M., (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos aires: Paidós.

Kauffman, J. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. United States of America: Pearson Prentice Hall.

Patton, J. R., Payne, J. S., Kauffman J. M., Brown, G. B. & Payne R. A. (2009). *Casos de educación especial*. México: Limusa.

Silva, S., Vázquez, F., Jarabo, M. & Araujo, L. (2004). *Problemas de conducta y resolución de conflictos en educación infantil ¿cómo actuar ante estas situaciones?* España: Ideas propias Editorial.

Bibliografía complementaria:

Aguilar, G. (2009). *Problemas de la conducta y emociones en el niño normal*. México: Trillas.

Amaya, G., J & Prado, M., E. (2011). *Los hábitos de la autodisciplina*. México: Trillas.

Sánchez, I. E. & Sánchez M. J. (2010). *Aprender a convivir juntos... y en paz*. México: Trillas.