



UNIVERSIDAD SALESIANA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE 3156-25

“PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA SOLUCIONAR
CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ALUMNOS DE 5° Y 6°
GRADO DE NIVEL PRIMARIA”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A :

NAYELI ARIZMENDI ALMARAZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. EMILIANO LEZAMA LEZAMA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2017



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

Quiero agradecer a Dios quien me da constantes oportunidades de vida y así poder culminar mis estudios, siempre estuvo presente escuchándome y dándome lecciones de vida es por tal motivo que hoy me encuentro realizando los agradecimientos de mi tesis.

Gracias a la UNAM que me permitió estudiar la licenciatura en Psicología de manera incorporada.

La Universidad Salesiana México me abrió las puertas en agosto del 2011, de una manera muy alegre, tradicional y con un ambiente de unión, cooperación y sobre todo la ayuda proporcionada, no en balde tiene 44 años de prestigio, es un orgullo decir que soy alumna egresada de la UNISAL México. Gracias por dejarme pertenecer a la comunidad salesiana.

Quiero agradecer a mi familia a la cual quiero demasiado comenzando por: mi mamá Amelia María Almaraz Monjaraz una gran mujer que día a día ha luchado por darnos lo mejor a mí y a mis hermanos, ejemplo de lucha y superación, gracias a ella y su trabajo (STUNAM) pude estudiar la licenciatura. A mi padre Gabriel Arizmendi Arizmendi (finado) sé que está orgulloso de mí por este logro más, un hombre responsable, trabajador. Mi hermana Yareli Gabriela Arizmendi Almaraz una mujer de lucha constante que está conmigo en las buenas y en las malas, me ha enseñado hacer las cosas de manera correcta.

La vida sin duda da mil vueltas y es por eso que cuento con un padrastro: el Señor Vicente Rico Sánchez, él nos aceptó en su hogar, al igual que su familia, cuidó de nosotras al igual lo hubiera hecho mi padre, lo hizo sin pedir nada a cambio, su único objetivo es que nosotras terminemos una carrera para ser alguien en la vida, le agradezco cada palabra, regaño, crítica que me han ayudado a crecer. Mi hermano Jesús Vladimir Rico Almaraz quien a pesar de su corta edad me ha apoyado en todo momento, está siempre con un comentario acertado en el momento.

Quiero agradecer a una persona muy especial que llegó a mi vida en el último semestre de la licenciatura, mi pareja: Gilberto Vásquez Lucas un hombre: dedicado, honesto, sincero, respetuoso, responsable lo amo muchísimo y ha estado conmigo en las buenas y en las malas apoyándome, dándome ánimos para llegar a la meta. Cada día junto a él es un nuevo aprendizaje que lo agradezco de todo corazón.

A mi asesor de tesis el Lic. Emiliano Lezama Lezama y profesores que con su sabiduría y experiencia me guiaron, resolvieron mis dudas, me dieron ánimos para terminar la tesis, hicieron posible que como alumna egresada terminara con la tesis en tiempo y forma adecuado.

Y por último agradezco a aquellas personas que fueron testigos de esta gran carrera, que estuvieron desde un inicio apoyándome sin importar nada a cambio, animándome, preguntándome, brindándome una sonrisa, un abrazo, unas palabras que me animaban a seguir en la lucha día a día para no rendirme.

GRACIAS TOTALES!!!!

INDICE

Resumen

Introducción

CAPITULO I LA EDAD ESCOLAR

| | |
|--------------------------------------|----|
| 1.1 La educación básica..... | 10 |
| 1.2 Etapa operaciones concretas..... | 10 |
| 1.2.1 Desarrollo emocional..... | 12 |
| 1.2.2 Desarrollo cognitivo..... | 12 |
| 1.3 Relaciones familiares..... | 15 |
| 1.4 Relaciones con el docente..... | 16 |
| 1.5 Relaciones entre iguales..... | 20 |

CAPITULO II APRENDIZAJE NIVEL PRIMARIA

| | |
|--|----|
| 2.1 Proceso enseñanza aprendizaje..... | 23 |
| 2.2 El aprendizaje desde la psicología genética..... | 25 |
| 2.3 El docente..... | 25 |
| 2.4 Las normas escolares..... | 26 |
| 2.5 El ambiente escolar..... | 28 |
| 2.6 La modificación conductual escolar..... | 31 |

CAPITULO III CONDUCTAS DISRUPTIVAS

| | |
|---|----|
| 3.1 Definición de conducta..... | 34 |
| 3.2 Conductas disruptivas en el aula..... | 34 |
| 3.3 Tipos de conductas disruptivas..... | 39 |
| 3.4 Factores que influyen en las conductas disruptivas..... | 40 |

CAPITULO IV TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL

| | |
|--|----|
| 4.1 Antecedentes históricos..... | 42 |
| 4.2 Primera, segunda y tercera generación..... | 43 |
| 4.2.1 Mindfulness..... | 52 |
| 4.2.2 Mindfulness para niños..... | 57 |

CAPITULO V PROPUESTA DE PROGRAMA PARA SOLUCIONAR CONDUCTAS DISRUPTIVAS

| | |
|--|----|
| 5.1 Capacitando al docente..... | 59 |
| 5.2 Evaluación de las conductas disruptivas..... | 61 |
| 5.3 Cartas descriptivas..... | 64 |
| 5.4 Consideraciones importantes..... | 79 |
| 5.5 Anexos | 82 |
| | |
| Conclusiones..... | 88 |
| | |
| Referencias | |
| Bibliográficas..... | 92 |

RESUMEN

El presente trabajo aborda las conductas disruptivas que se presentan dentro del aula de clases, en alumnos de 5° y 6° grado nivel primaria en tres momentos diferentes: al inicio de las clases, en el intermedio y al final. Tiene como objetivo principal sistematizar una propuesta de un programa para docentes, para la solución de conductas disruptivas dentro del aula, se propone una forma de evaluación para identificar aquellos alumnos que presenten ese tipo de conductas; también un manual de capacitación que con ello se podrá aplicar el mismo programa, contiene técnicas cognitivo conductuales de tercera generación y se fundamenta en la terapia denominada Mindfulness o atención y consciencia plena, que es definida como “prestar atención deliberada al momento presente con aceptación”. Es un estado mental en el que la persona presta atención a la experiencia en el aquí y el ahora, sin “rumiar” sobre el pasado o preocuparse por el futuro. Tiene, entre otros, el beneficio potencial de mejorar la atención de los niños y las habilidades sociales, la reducción de ansiedad ante los exámenes y la mejora en mantener la calma. Se han llegado a objetivar cambios en la conducta de los practicantes de meditación mindfulness, en combinación con técnicas conductuales y cognitivas como el reforzamiento positivo, economía de fichas, autocontrol, aislamiento y otras. Las técnicas se podrán aplicar en tres tiempos, al inicio, intermedio y al final de cada clase. El programa integra un conjunto de instrucciones, cartas descriptivas y consideraciones importantes para que el docente comprenda de manera clara el modo como debe aplicarlo.

INTRODUCCIÓN.

La educación básica constituye uno de los pilares importantes dentro de la vida de los infantes de 6 a 12 años de edad. En cuanto a los centros educativos de nivel primaria tienden a presentarse conductas tales como: aventar objetos, levantarse del asiento, silbar, cantar, gritar, agresivas, pellizcar, empujar, denominadas conductas disruptivas, tienden a incrementar en los últimos grados de primaria 5° y 6°, puesto que en esta etapa comienzan a darse cambios a nivel biopsicosocial teniendo relación con la presencia de conductas disruptivas.

Es decir: las conductas disruptivas son un comportamiento de tipo antisocial de uno o varios alumnos, se caracteriza por una ruptura muy marcada respecto a las normas de conducta que tanto la institución como el docente a cargo del grupo establecen, este tipo de conductas pueden amenazar la armonía e incluso la supervivencia del grupo a través de acciones hostiles y provocadoras que incitan a la desorganización de las actividades grupales. Se debe agregar que las conductas disruptivas impiden que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve de una manera adecuada perjudicando el aprovechamiento escolar de los alumnos.

El estilo de crianza y/o educación que recibe el alumno por parte de los progenitores, la zona geográfica donde vive la familia, el nivel socio-económico, el grado de estudios de los padres y las diversas problemáticas que día con día se presentan en el núcleo familiar del alumno, son factores que provocan que los alumnos presenten conductas disruptivas dentro del aula, hay que mencionar que los docentes lo nombran: el niño es un reflejo del hogar, es necesario recalcar que identificar los factores que emiten las conductas disruptivas será de gran utilidad para los docentes.

El ambiente dentro del aula, el proceso de enseñanza aprendizaje, la personalidad del docente y las normas dentro del aula, son factores institucionales que están

ligados al escenario principal donde se presentan las conductas, considerando que los alumnos están expuestos a diversos estímulos, la conducta se modifica constantemente dada la diversidad de factores que se han señalado.

Para la solución de conductas disruptivas se cuenta con diversas estrategias las cuales están fundamentadas en diferentes modelos de intervención al alcance de los docentes; sin embargo, no se ha logrado erradicar la problemática debido a: que los docentes presentan dudas respecto a la aplicación de estrategias, la falta de tiempo en su planeación, falta de material didáctico en los centros educativos y la presencia de un psicólogo. Por lo que cada docente ha creado sus propias estrategias para la erradicación de dichos comportamientos, como: cambiarlos de su asiento asignado, mandarlos a dirección, diagnosticarlos con TDA, TDAH, trastornos de la conducta o decir que es bullying.

Lo anterior planteado justifica la propuesta para atender la problemática de conductas disruptivas en alumnos de 5° y 6° grado, se hace la propuesta de un programa que ayude al docente a solucionar las conductas disruptivas dentro del aula, esta propuesta se basa en estrategias, métodos y técnicas de primera, segunda y tercera generación, fundamentadas en el conductismo y la psicología cognitiva. De manera fundamental se apoya en la estrategia Mindfulness “Atención plena” acompañada de técnicas de la primera generación (conductismo) y segunda generación (cognitivo-conductual). El Mindfulness, como nueva terapia, crea consciencia sobre los sentimientos, pensamientos y conductas en aquellos alumnos que presentan la problemática y a partir de ello pueda generar procesos de cambio.

Por lo tanto, la presente tesis está organizada en cinco capítulos de la siguiente manera.

El capítulo I aborda la descripción de las características de la edad escolar de nivel primaria, poniendo énfasis en las características de los niños entre 10 y 12 años de edad. Para ello se hará una revisión de la teoría de Jean Piaget.

En capítulo II aborda como se da el aprendizaje en el nivel primaria. Se hace alusión a la teoría de Jean Piaget para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones educativas.

El capítulo III aborda el tema de las conductas disruptivas. Se consideran las diversas definiciones, los tipos y los factores que influyen para que se presenten dentro del aula las conductas.

El capítulo IV desarrolla los fundamentos de la terapia cognitivo conductual, se analizan los antecedentes, las tres generaciones del conductismo y por último la terapia en la cual se fundamenta la propuesta; Mindfulness.

El capítulo V se expone la propuesta, con su estructura, cartas descriptivas y las condiciones necesarias a cumplir para la implementación como una capacitación al docente, una propuesta de evaluación y los anexos que ayudan a guiar el desarrollo del programa.

Finalmente se abordan las conclusiones que se pueden desprender de la revisión hecha y de la propuesta realizada.

CAPITULO I.

LA EDAD ESCOLAR

En este primer capítulo se mencionan las características de los niños de 10 a 12 años. Para ello se tomará como base la teoría de Jean Piaget, en el periodo de la primaria, los niños se ubican en la etapa de las operaciones concretas y, por otra parte, se toman en consideración las relaciones más significativas que establece el niño durante esta fase.

1.1 Educación Básica

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica, ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar; además sienta las bases para que en el nivel de Educación Secundaria los estudiantes alcancen el perfil de egreso y desarrollen las competencias para la vida, que les permitan construir su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Durante la Educación Primaria los estudiantes experimentan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje por lo que es necesario que en este nivel tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. En ese sentido, la escuela y sus profesores requieren asesoría y un acompañamiento congruente con las necesidades de la práctica docente cotidiana, que genere acciones para atender y prevenir el rezago. Pública, S. d. (2013).

1.2 Etapa operaciones concretas

La etapa operaciones concretas remite a los estudios del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1942), describe que este es un período comprendido entre los 7 y 11 años de edad. En este periodo las características físicas y el desarrollo cognitivo del niño se modifica, el pensamiento se torna concreto; el desarrollo alcanzado le permite una flexibilidad del pensamiento, manifestada por la posibilidad de que las

operaciones mentales sean reversibles, a la par el niño de esta etapa desarrolla cambios físicos que lo preparan para el siguiente nivel educativo.

Los niños en edad escolar generalmente tienen habilidades motrices fuertes y fluidas. Sin embargo, su coordinación (en especial ojo mano), resistencia, equilibrio y capacidades físicas varían Feigelman, (2014).

Las destrezas motrices finas también varían ampliamente. Estas destrezas pueden afectar la capacidad del niño para escribir en forma pulcra, vestirse de forma adecuada y realizar ciertas tareas domésticas, como tender la cama o lavar los platos.

Habrán diferencias considerables en estatura, peso y tipo físico entre los niños de este rango de edad. Es importante recordar que los antecedentes genéticos, al igual que la nutrición y el ejercicio, pueden afectar el crecimiento.

El sentido de la imagen corporal comienza a desarrollarse alrededor de los 6 años. Los hábitos sedentarios en niños en edad escolar están ligados a un riesgo de presentar obesidad y cardiopatía de adultos. Los niños en este grupo de edad deben hacer una hora de actividad física por día.

También puede haber una diferencia en la edad en que los niños comienzan a desarrollar las características sexuales secundarias. Para las niñas, las características sexuales secundarias incluyen:

- El desarrollo de las mamas
- El crecimiento de vello en el pubis y las axilas

Para los niños, estas características incluyen:

- Crecimiento de vello en el pubis, las axilas y el pecho
- Crecimiento del pene y los testículos

En este período el pensamiento es lógico y la percepción de la realidad es objetiva, por ello es concreto. Puede fijar su atención en aspectos de la realidad que son predecibles, lo que le ofrece estabilidad, aumentando su capacidad de aprender. Podrá fijar su atención para obtener información, descubrir y conocer el mundo que le rodea. Dentro de las operaciones concretas se pueden analizar aspectos como el desarrollo emocional, cognitivo y del lenguaje, así como el desarrollo social.

1.2.1 Desarrollo emocional

Autoconcepto: Las expectativas de autoeficacia caen dentro de lo que, en general, puede denominarse el concepto de sí mismo o autoconcepto. Esta denominación, en realidad, es una abreviatura para un conjunto bastante amplio de representaciones mentales, que incluyen imágenes y juicios y no sólo conceptos, que el individuo tiene acerca de sí mismo y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. El autoconcepto comporta juicios descriptivos sobre uno mismo y también juicios evaluativos de autovaloración. En general, el autoconcepto es autoconocimiento y engloba operaciones y esquemas cognitivos: autopercepciones, juicios descriptivos y evaluativos, memoria autobiográfica, etc.

Autoestima: La autoestima permite una relación positiva con los demás. Así de este modo hacemos que se quiera y acepte a sí mismo, esta es la base para relacionarse con los demás y para tener más amigos. La autoestima garantiza el futuro de la persona. Crecen sus aspiraciones de ser mejor cada día, no va conformarse con lo que tiene. La autoestima constituye el centro de la personalidad. En el proceso de formación le va a determinar su comportamiento de la adultez así tendrá éxito o fracaso en la vida.

1.2.2 Desarrollo cognitivo

Pensamiento: En este período del ciclo vital, los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas (Piaget), en la cual, por primera vez, los niños son capaces de pensar en forma lógica. Pese a ello, las actividades mentales que

llevan a cabo están vinculadas a objetos y situaciones concretas (que ven y tocan), es decir, no pueden hacer abstracciones.

Es importante también señalar que si bien en esta etapa el niño continúa teniendo aspectos de egocentrismo, éste disminuye bastante en forma general, sus características principales son: el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico, el darse cuenta de que los elementos pueden ser cambiados o transformados y, aun así, conservar muchos de sus rasgos originales, la comprensión de que dichos cambios pueden ser revertidos.

Lenguaje.

Pronunciación: Casi todos los niños de educación básica dominan la mayor parte de los sonidos de su idioma materno, aunque algunos les quedan por aprender. Es por ello que a pesar de entender y ser capaces de valerse de muchas palabras, prefieren utilizar aquellas que pueden pronunciar mejor. La entonación o el énfasis de una palabra también pueden causar problemas, ya que si el significado de una oración es ambigua y la entonación es lo que marca la diferencia, entonces los niños de 8 o 9 años pueden equivocarse.

Sintaxis: En esta etapa adquieren logros como la comprensión y uso de estructuras gramaticales complejas, como los artículos, los adjetivos y las conjunciones.

Vocabulario y significado: Un niño de 6 años ya posee un repertorio de palabras de entre 8 000 a 14 000 palabras, según la estimulación que haya recibido. Tanto la etapa preescolar como escolar se ha demostrado que son etapas sensibles para el enriquecimiento del lenguaje. Fomentar la lectura en los niños de edad preescolar permitirá ampliar el vocabulario en los niños de la edad escolar.

Pragmática: La pragmática es el uso adecuado de la comunicación. Al ser una característica del lenguaje, es necesario que el niño desarrolle y utilice las herramientas que están implícitas dentro del lenguaje favoreciendo el proceso de comunicación; alumno-familia-docentes.

Conciencia metalingüística: Esta se desarrolla aproximadamente a los cinco años, es decir, hacia el final del período preescolar. Esto quiere decir que tienen conocimientos del lenguaje mismo y están preparados para estudiar y extender las reglas que han estado implícitas, entendidas, pero no expresadas de manera consciente. Este proceso continúa durante toda la vida en la medida que en que aumenta nuestra capacidad de manejar y comprender el lenguaje.

Memoria: La memoria aumenta bastante durante el período escolar, producto del aprendizaje de las técnicas mnemotécnicas que adquieren en el colegio. Dentro de estas se pueden mencionar la recitación, asociación, elaboración, etc. Por otra parte, el contexto escolar obliga al niño a concentrarse más en sus acciones y percepciones lo que naturalmente mejora el proceso de retención de la información tanto a corto como a largo plazo. Bárbara, C. O. (2005).

Los logros esperados en la etapa operaciones concretas son los siguientes:

Conservación: Es la habilidad de reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen iguales (en sustancia, peso, volumen y área) hasta que nada sea añadido o quitado. En otras palabras, son capaces de descentrarse. La capacidad de un niño para resolver problemas de conservación va a depender de la comprensión de tres aspectos: identidad, compensación y reversibilidad. Identidad: El niño sabe que si nada se agrega y nada se elimina el material sigue siendo el mismo.

Compensación: Sabe que un cambio aparente en una dirección puede ser compensado por uno en otra, es decir, si el líquido alcanza un nivel más alto en el vaso, éste debe ser más estrecho.

Reversibilidad: Es capaz de anular mentalmente el cambio realizado. La conservación de sustancia, peso y volumen, no se adquieren de forma simultánea. La conservación de volumen se adquiere aproximadamente entre los 6 y 7 años. La conservación de sustancia y peso también entre los 6 y 7 años y la conservación de área se adquieren entre los 8 y 10 años.

Clasificación: Se define como la capacidad de agrupar los objetos en categorías. Este logro depende de la capacidad del niño de concentrar la atención en una sola característica de los objetos de un conjunto y agruparlos de acuerdo con ella. Seriación: Es el acto de arreglar los objetos en un orden secuenciado de acuerdo a un aspecto, como el tamaño, peso o el volumen. Bárbara, C. O. (2005).

1.3 Relaciones familiares

La familia, como primer sistema social, representa un espacio de seguridad para el niño, en el caso de los padres corresponde educar al niño inculcando valores y principios. El niño reflejara en la institución a la cual esté inscrito la educación y los valores que desde casa los padres les enseñaron, lo anterior mencionado corresponde a la base para entablar relaciones tanto en familia como en los diferentes ambientes en los cuales interactúe. La manera en que los padres educan a sus hijos repercute en el comportamiento de los niños dentro de las instituciones educativas. En ocasiones se llega a pensar en que la institución es la indicada para educar al niño, y prepararlo académicamente. En la antigüedad el papel del docente era enseñarles los contenidos académicos a sus alumnos en conjunto la educación de principios y valores.

En la antigüedad la educación que recibían estaba inclinada hacia un modelo conductista por parte de ambos padres, no se les permitía comer a la misma hora que los adultos, no se les permitía que se les respondiera a los padres, tenían que obedecer a ambos padres, los horarios demasiado establecidos para llevar a cabo las actividades. Había ocasiones que los padres recurrían a los golpes físicos para hacer obedecer a los niños.

Actualmente el estilo de crianza se ha modificado conforme al año y las nuevas tecnologías que están apareciendo en el estilo de vida de las familias mexicana, hoy en día las familias ya no están constituidas como en la antigüedad ya que solo una persona ya sea padre o madre se encargan de educar al niño, en otros casos los que se encargan de la educación de los niños son los abuelos, de una u otra manera el que el niño no sea educado por ambos padres repercute en sus

relaciones sociales y cada problemática del hogar el niño la reflejara dentro de la institución.

1.4 Relaciones con el docente

El aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el alumno. Y como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular. No obstante, la relación profesor-alumno en el aula presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal:

1.- La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta 'imposición': están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales.

2.- Es una relación bipolar de ida y vuelta que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter.

3.- La relación de docencia es una relación interpersonal pero no amical. Primero, porque la relación amistosa se establece entre dos personas en su concreta individualidad, es decir, conociéndose mutuamente. Segundo, esa relación estrictamente personal consiste en un mutuo querer y procurar, cada uno, los fines personales e individuales del otro. Cameré E. (2009)

En el trato y la relación maestro-alumno (de 'ida'), se realiza el esquema de la amistad: aquél busca en el discípulo al individuo concreto y determinado. El hecho

de que la clase sea colectiva no menoscaba la individuación concreta, porque el esfuerzo radical del profesor se encamina a descubrir, bajo lo común y general, lo propio y particular de cada educando.

En cambio, la relación del discípulo con el maestro (de 'vuelta') no realiza el esquema de amistad puesto que el alumno no busca esencialmente el hombre concreto que hay debajo del maestro. La actitud del alumno, por el contrario, tiende a mantener con el docente un tipo de relación puramente profesional y externa.

El maestro se pone al servicio de los fines particulares del alumno. En la docencia, la persona del maestro se entrega, por tanto, a la consecución de los fines del estudiante. En cambio, el discípulo no se pone a su vez al servicio de los fines particulares del maestro. El maestro 'da' y el alumno 'recibe', sin devolver. El alumno en el buen sentido del término es ingrato siempre; lo es por definición, por esencia. Lo es por necesidad vital, con una ingratitud no imputable al vicio y de la que el maestro rigurosamente no tiene derecho a quejarse. Pero la dedicación y la abnegación le permiten darse cuenta de que el discípulo, con solo serlo, devuelve en cierto modo indirectamente lo que recibe. El profesor, al ser amigo y atender a sus alumnos, descubrirá realizados en cada uno de ellos sus propios fines como frutos de su entrega y esfuerzo. Entonces, la manera como el alumno corresponde y compensa los afanes del maestro consiste sencillamente en aceptarlos y aprovecharlos.

4.- Por su condición de tal, al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación. En primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los alumnos.

En segundo lugar, para promover un clima apropiado dentro del aula el docente es quien da el ejemplo de cómo se deben comportar dentro del aula, en otras profesiones no, ya que en las otras solo se basan en la eficiencia. Los docentes deben de tomar que se está trabajando con niños y la ejemplaridad es sin duda alguna algo que estará siendo parte de la relación que se esté planteando.

En tercer lugar, porque la construcción de un ambiente apropiado y cálido dentro del aula reclama que el docente no enajene su responsabilidad en el control y manejo de la disciplina. Los brotes de indisciplina exigen una rápida respuesta pues atentan contra el desarrollo eficiente de una clase. Un ambiente cálido y exigente a la vez se construye:

- Con reglas claras y sanciones efectivamente impuestas. El docente no puede extraer de la 'manga' con arreglo a su estado de ánimo las reglas y las sanciones. Tiene que existir objetividad y continuidad. Normas pocas y claras, por lo tanto, las sanciones acordadas tienen que ser aplicadas. Por función, por ser testigo de excepción, y a mayor abundamiento porque los alumnos esperan que las reglas se cumplan, al docente le corresponde directamente el control disciplinario del aula.

Trasladar por comodidad, por debilidad o por no afectar su 'popularidad' a los superiores, la corrección y la sanción, supone una pérdida de prestigio para el propio docente. Para los directivos representa una manera sutil de minar su autoridad, pues, al ejercerla, sin elementos de juicio objetivos, deciden parcializándose, lo que perjudica a una de las partes: al alumno o al profesor. Al mismo tiempo, el traspaso frecuente de la propia responsabilidad disciplinaria termina por desnaturalizar la figura de la autoridad dado que solo se acude a ella en su función remunerativa y se le coloca en la tesitura de tomar medidas radicales para eliminar los brotes de indisciplina.

- El docente debe velar y cuidar para que dentro del aula los elementos físicos y materiales estén armónicamente dispuestos, ordenados y limpios.

De ese modo también se contribuye a la generación de un ambiente cálido y propenso al trabajo.

- Organizar eficazmente las actividades a realizar con los alumnos comenzando, indudablemente, con una concienzuda preparación del dictado de clase.

5.- La relación se establece con cada uno y con todos los alumnos en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el docente difiere aunque no radicalmente de alumno a alumno. Por eso es importante cimentar en el aula, sobre la base de unas reglas “un sistema de referencia para poder reconocer y aceptar la realidad de otros mundos para otros sujetos sin necesidad de negar la realidad de su mundo propio. De esta suerte se crea, por encima de la diversidad de los mundos individuales, un sistema general de transferencias o traducciones que permiten cernerse sobre todos esos mundos -sobre el suyo propio también y le ponen en posesión de uno como integración de todos los mundos individuales” García Morante, (1975).

6.- Cada alumno aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas.

7.- Igualmente, el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus emisiones y también en sus respuestas. Cuando el profesor no controla sus reacciones, cuando se deja llevar por sus emociones, por sus simpatías, por procedimientos en el pasado eficaces sin atender el presente, cuando trasluce su tedio, cuando externaliza su disconformidad con alguna norma del colegio, cuando extrapola machaconamente su experiencia personal como modelo de lo que debería ser o lo que se debería hacer, mediatiza y contamina la relación con sus alumnos.

8.- La materia que imparte el docente está tan integrada a su persona que corre el riesgo de creer que aquella tiene por sí misma el atractivo suficiente para el

alumno, de modo que este responda siempre con atención y con eficiencia en clase. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad, donde los alumnos valoran y admiran el dominio de los conocimientos, en el colegio la eficacia de la instrucción pasa necesariamente por la percepción que tenga el alumno de la personalidad del profesor. Por eso el docente debe “evitar empujar la enseñanza hasta los extremos límites a que puede llegar en el conocimiento del tema. Abnegadamente debe refrenar ese ímpetu a rebasar las fronteras asignadas a su grado o materia. En verdad, no es cosa fácil sino esforzada mantener el nivel más homogéneo posible dentro del grupo. Pero es requisito indispensable. Porque el abandono de algunos discípulos equivale a la comisión de una iniquidad por parte del profesor. Las consecuencias son perjudiciales para el niño o el joven”. García Morante (1975).

9.- La relación profesor-alumno que se establece no es gratuita de entrada. Al comienzo se basa en la apreciación de papeles establecidos que con la continuidad se delimitan, se precisan y consolidan. La función del docente contiene más funciones y es más amplia: instruye, estimula, corrige, forma y orienta. Cuando el docente es íntegro conoce su materia, es cálidamente exigente por ser ejemplar, logra el afecto y la admiración de sus alumnos. Su prestigio mueve al alumno a responder con respeto, atención e interés por su curso.

10.- En la relación con el alumno interviene otro elemento que es fundamental para su sostenimiento: la axiología y principios del colegio, que el docente debe procurar encarnar; de manera que, desde su ámbito, contribuye eficazmente al logro del perfil del alumno, en el cual está comprometido el centro educativo. Cámere E., (2009).

1.5 Relaciones entre iguales

En esta etapa la amistad se define por la cooperación y ayuda recíprocas ya que los amigos se perciben como personas que se ayudan para lograr objetivos comunes. El avance de la capacidad de descentración, que supone ponerse en el punto de vista de los otros, concede al niño la posibilidad de analizar, comprender

y apreciar no sólo las conductas manifiestas de los otros, sino también las intenciones, los sentimientos y los motivos que los mueven, y comprender que pueden ser distintos a los suyos.

Esta descentración cognitiva permite el niño entender las relaciones basadas en la reciprocidad: evalúa el comportamiento de los amigos, pero éstos también evalúan. La posibilidad cognitiva de realizar evaluaciones recíprocas confiere un nuevo carácter a las relaciones de amistad: se empieza a considerar que la confianza mutua y la ayuda recíproca son los pilares para el mantenimiento de la amistad. A esta edad los niños que más amigos tienen son aquellos que más ayudan; que aprueban a los otros, prestan atención y cariño a sus compañeros y acceden con gusto a sus peticiones, mientras los más rechazados son los que se niegan a colaborar, ignoran a los demás o los ridiculizan, acusan y amenazan. En este momento evolutivo, las amistades se entienden como relaciones más duraderas y menos frágiles que en la etapa anterior, debido a que se desarrollan con mutuos actos de ayuda y manifestaciones de buena voluntad que tienen lugar a lo largo del tiempo.

Las amistades cumplen funciones importantes en el desarrollo afectivo y social, por cuanto permiten adquirir experiencias, emociones y sentimientos, como afecto, cariño, apoyo emocional y seguridad afectiva.

Las amistades ejercen numerosas influencias en el desarrollo de la personalidad del individuo: dan seguridad y facilitan el control emocional, contribuyen al desarrollo de la identidad personal, facilitan el desarrollo moral y desarrollan la capacidad de tomar de perspectiva social.

Las relaciones de amistad ofrecen la seguridad emocional necesaria para afrontar situaciones nuevas o difíciles, pues desarrollan la capacidad empática: es más fácil compartir los sentimientos con los amigos que con los desconocidos, lo que facilita el control emocional. Además, las interacciones con los amigos, al ser igualitarias e íntimas, permiten experimentar una amplia gama de sentimientos y valores, tanto positivos (cariño, apoyo, afecto, confianza, lealtad), como negativos

(celos, enojo, resentimiento, tristeza), contribuyendo a la diferenciación de estas emociones y al control de las relaciones negativas.

Las amistades también son logros sociales significativos; son índices de competencia social, y, en consecuencia, el establecimiento de nuevas amistades es probable que dé origen a un aumento de la autoestima. Mónica Álvarez F., María M. et al (2004).

CAPITULO II

APRENDIZAJE NIVEL PRIMARIA

En este segundo capítulo se aborda el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario saber cuáles son las alternativas teóricas más significativas para llevar de la mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejándose en la superación académica de la escuela. Es importante analizar los factores que están inmersos en el proceso, permite conocer y mejorar en caso necesario, se retoman aspectos tales como: el docente con sus respectivas características y su rol dentro del aula e institución, las normas dentro de la escuela y dentro del aula. Finalmente es de interés conocer el ambiente dentro de las instalaciones y de qué manera repercute en el alumno.

2.1 Proceso enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio, de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se entienden como: “simultáneamente fenómenos que se viven y se crean desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; se entiende también como un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”.

Es indispensable tomar en cuenta las necesidades educativas especiales se descarta la idea de que el tipo de atención es una tarea de gabinete y muy individualizada. Particularmente, el cuerpo de profesionales de educación especial

tendrá que pensar en función del grupo escolar, de aprendizaje en la escuela, de estrategias de enseñanza para el colectivo de alumnos, de ajustes y adecuaciones al currículo. Junto con el maestro de grupo, tendrá que comprender que lo más importante, en el contexto de la integración educativa, será la generación de condiciones de trabajo pedagógico que favorezcan, efectivamente, el aprendizaje individual y colectivo.

En los primeros está presente la idea de instruir, moldear, dirigir desde el exterior. La educación implica una especie de injerto en el alumno de producciones externas a él, destinadas a formarlo. Entre los métodos que se corresponden con esta visión se encuentran el de transmisión magistral, los instruccionales, los que se apoyan en la estructura de los contenidos.

Los métodos modernos parten del supuesto de que al niño o el joven trae consigo los medios para propiciar su desarrollo, para que el factor determinante de la acción pedagógica sea la propia persona y el objeto de conocimiento está sometido a sus iniciativas. Entre estos métodos se puede distinguir el descubrimiento mediante la observación, la invención por medio de la experiencia adaptativa, entre otros.

Por otra parte es posible integrar las ventajas de ambos tipos de métodos superando su contraposición. Los conocimientos actuales sobre el aprendizaje y los avances en los procedimientos didácticos nos fuerzan a utilizar procedimientos variados que tienen mucho más en cuenta a la diversidad presente en los alumnos.

La sociedad ha delegado en la escuela la formación del futuro ciudadano esencial en diferentes etapas del desarrollo. Por ello, los aprendizajes escolares representan una fuente de desarrollo para los alumnos, pues a la vez que promueven su socialización como miembros de una sociedad y una cultura, posibilitan un desarrollo personal. Pública, S. d. (2009)

2.2 El aprendizaje desde la psicología genética.

Si bien la obra de Piaget (1947) no se orientó al estudio de los procesos educativos, el objetivo más importante de su vasta obra fue explicar cómo desarrolla el hombre su conocimiento: cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, lo cual es de una importancia fundamental para la educación. Concibió el conocimiento como resultado de un proceso de construcción en el que está implicado directa y activamente el sujeto, es decir, el conocimiento es construido por cada uno de nosotros, a través de la interacción de nuestras estructuras mentales con el ambiente. Las personas, por naturaleza somos activas y buscamos la interacción con el entorno, esta interacción nos permite ir construyendo nuestra propia realidad, nuestro conocimiento de todo lo que nos rodea.

Piaget (1947) considera que el desarrollo del conocimiento es un proceso de reestructuración del mismo (conocimiento).

“El aprendizaje escolar es entonces la actividad constructiva que desarrolla el alumno sobre los contenidos escolares, mediante una permanente interacción con los mismos, descubriendo sus diferentes características, hasta que logra darles el significado que se les atribuye culturalmente” (SEP 2000, pp 2).

2.3 El docente.

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona. Juvonen, J. Y wentzel, K.R. (2001)

Un docente debe llevar a cabo una labor social orientada a los alumnos, preocuparse por conocer e identificar los sucesos que orientan su actuar en el grupo y, ante todo, trascender hacia la comunidad. Debe ser un educador social en todo el sentido de la palabra, puesto que como agente social, que desempeña su labor cara a cara con los alumnos, está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Fierro, (2000).

La función del maestro, como profesional que trabaja en una institución, está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional. Estas diferencias no solamente se refieren a la edad, el sexo o la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista, pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las diferencias políticas. Fierro, (2000).

2.4 Las normas escolares.

Las normas sociales se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas por los miembros del grupo que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones. Los grupos pequeños tienden a fijar las normas más apropiadas del comportamiento manifiesto, y tratan además de controlar las palabras, los sentimientos y los pensamientos de los miembros. En la escuela, los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permita el funcionamiento del centro educativo en general y del aula en concreto y que les ayude a tener conciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen esperan de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Coll C., et al (1994).

Estas normas en la escuela no siempre se expresan directamente, sino que suele hacerse a través del ejemplo, la asignación de deberes y obligaciones y de sanciones positivas y negativas. El proceso de aprendizaje de normas pasa por una serie de etapas:

a) En las primeras edades escolares, el niño incorpora las normas impuestas a través de un proceso denominado aceptación, y que implica la sumisión a esta imposición social aunque no se comprendan las razones o la necesidad de hacerlo.

b) Posteriormente, el niño se conforma a las normas escolares, y esta acción de conformidad, que ya implica una cierta reflexión y evaluación por parte del niño, puede provenir de dos posicionamientos distintos: por un lado, el niño se pliega a las normas escolares porque conoce y acepta su posición dentro del sistema de roles (docente/alumno) y el comportamiento que, en función de este sistema, los demás esperan de él, en cuyo caso podemos hablar de conformidad voluntaria con las normas.

Puede ocurrir también que el alumno se resigne ante el marco normativo existente con el fin de evitar ciertos efectos y consecuencias negativas, en cuyo caso estaríamos en una situación de conformismo forzado con las normas; estamos ante un caso en el que el individuo muestra un comportamiento conformista y, sin embargo, su actitud hacia las normas es de rechazo o de resistencia.

c) En un paso siguiente, los alumnos dejan de cuestionar sistemáticamente la validez o adecuación de las normas y las aceptan como regla básica de funcionamiento escolar, porque comprenden su necesidad para organizar la vida colectiva; hablamos entonces de un proceso de interiorización de las normas.

La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento, y ello puede dar lugar a conflictos personales y de relación con los demás. En la anterior definición de normas se señalaba que los grupos pequeños no solamente fijan las normas apropiadas del comportamiento manifiesto, sino que también tratan de controlar

las palabras, los sentimientos y los pensamientos de los miembros. Coll C. et al (1994).

2.5 El ambiente escolar.

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. A.C. CEP Parras, (1997).

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. Chaparro, (1995).

Esto mismo puede aplicarse al ambiente escolar. Cuando entramos en un centro educativo, las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración, en fin, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior, etcétera. Dos términos suelen ser empleados de modo equivalente a la hora de referirse al espacio de las aulas: «espacio» y «ambiente».

Sin embargo, puede establecerse una diferencia entre ellos, si bien debe tenerse en cuenta que están íntimamente relacionados. El término «espacio» se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto). De un modo más amplio podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida.

Es por eso que se dice que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes. Desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas: dimensión física, qué hay en el espacio y cómo se organiza; dimensión temporal, cuándo y cómo se utiliza; dimensión funcional, para qué se utiliza y en qué condiciones; dimensión relacional, quién y en qué condiciones. Dimensión física hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.).

También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio). Dimensión funcional. Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente.

La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las

construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, se habla de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera. Dimensión temporal. Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados.

Dimensión relacional. Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.).

Sin entidad material como el espacio físico, la existencia del ambiente se da en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí. Es por eso que cada persona lo percibe de modo distinto. Teniendo en cuenta estas cuatro dimensiones el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje, ha de ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa. Esto va a depender, entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos: los presupuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza, dando lugar a que distintos modelos educativos configuren el ambiente de aprendizaje de modo diferente.

El espacio escolar como ambiente de aprendizaje y como elemento curricular supone la toma de decisiones en torno a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad, cómo organizar el acceso de los niños a los espacios del aula y cómo estructurar el proyecto formativo en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos. Forneiro, M. L. I. (2008).

2.6 Modificación conductual escolar.

Las conductas disruptivas son el resultado de la interacción de las siguientes variables:

- a) el contexto interpersonal y medioambiental
- b) la fisiología de la persona
- c) el funcionamiento emocional
- d) la conducta
- e) la cognición (Díaz-Sibaja, 2005).

A partir de los objetivos propuestos y que se nombran a continuación se detallarán los objetivos concretos que tienen la utilización e intervención de las herramientas y estrategias a las que se hace referencia.

Las técnicas son:

Contrato de conducta: La técnica consiste en un acuerdo escrito entre las partes afectadas (padre-hijos, profesor-alumno, etcétera). El contrato debe establecerse en torno a una negociación previa. Y mediante este contrato se regulan las conductas que el/la alumno/a ha de realizar y las consecuencias que obtendrá.

Control estimular: Técnica de modificación de conducta que se basa en la restricción de los estímulos provocadores o elicitadores de conductas-problema y/o en la instauración o desarrollo de estímulos cuya presencia favorezca el aumento de una conducta que se desea incrementar. Su empleo está indicado para: la adquisición y mantenimiento de conductas deseables, la disminución de la conducta problemática.

Coste de respuesta Es una técnica basada en el castigo que implica la pérdida de reforzadores positivos (agradables y que ya posee) tras la emisión de la conducta que queremos eliminar. Su empleo está indicado para: la disminución de conductas problemáticas.

Técnica de economía de fichas: Se trata de un sistema de modificación de conducta donde interviene el reforzamiento positivo (las fichas que el/la alumno/a ganará por las respuestas deseadas) y el castigo negativo (las fichas que perderá por hacer conductas no deseadas). La técnica consiste en establecer un sistema de refuerzo mediante la utilización de unas pequeñas fichas (tarjetas, clips, etc.) para premiar las conductas que se desean registros, escalas y técnicas relacionadas con la conducta y dentro del ámbito escolar. Los alumnos son recompensados con fichas que posteriormente son intercambiadas por reforzadores materiales y/o sociales que, en un principio se han acordado con el profesorado. Esta técnica está especialmente indicada para la modificación de conductas problemáticas tales como: llamar la atención con risas, payasadas, etcétera; alborotar; peleas; correr y gritar por la clase; cualquier comportamiento disruptivo; y para incrementar el rendimiento académico.

Entrenamiento auto instruccional: Esta técnica tiene como objetivo final que el alumno/a aprenda a utilizar el lenguaje como regulador de su propio comportamiento de forma que el sujeto los internalice y generalice, transformándose así en un esquema cognitivo, que vaya guiando su comportamiento. Es conveniente para: la disminución de excesos de comportamentales, la instauración de comportamientos no existentes en su repertorio conductual del alumno/a o que se dan en tasa baja de frecuencia.

Extinción: Mediante la técnica de extinción se evita reforzar la conducta indeseada. La conducta deja de emitirse porque deja de producirse una consecuencia reforzante. Sirve para la disminución de conductas problemáticas.

Reforzamiento positivo: Esta técnica consiste en reforzar la conducta deseada de manera que la aparición de la misma tenga lugar contingentemente una consecuencia agradable para el/la alumno/a. Esta inmediatez del refuerzo hace que se fortalezca la relación entre la respuesta y la consecuencia, aumentando la probabilidad que esa conducta se produzca en el futuro.

Su empleo está indicado para: El desarrollo de una conducta nueva no existente en el repertorio conductual del alumno/a. El aumento de la frecuencia de una conducta ya existente aunque en tasa baja. Cuando el refuerzo de esa conducta disminuye la aparición de una conducta incompatible no deseada, es decir disminución de la conducta problemática.

Sobrecorrección: Es una técnica de modificación de conducta indicada para acabar con los comportamientos indeseables persistentes. Utiliza consecuencias naturales para romper con los malos hábitos y para enseñar comportamientos apropiados al mismo tiempo.

Técnica de autocontrol: El objetivo de esta técnica es que el/la alumno aprenda a regular su propio comportamiento haciendo que asuma progresivamente su responsabilidad en el proceso de cambio. Su empleo está indicado fundamentalmente para: la disminución de excesos comportamentales.

Técnica de solución de problemas: Se trata de un proceso complejo donde el alumno/a debe tomar una decisión. El proceso de toma de decisiones puede enseñarse y aprenderse a partir de: La definición de un problema, la proposición de soluciones, el análisis de dichas soluciones o alternativas, la elección de una opción, la evaluación de los resultados.

Técnica de aislamiento: Consiste en dejar al alumno fuera del ambiente, que le resulta estimulante y divertido. Se le aleja de los reforzadores dejándolo a un lado durante un tiempo estipulado previamente. El objetivo es que el alumno se aburra y para ello es importante que no reciba ningún tipo de estimulación. No debe ser motivado ni distraído. Albert, M. (2007)

CAPITULO III

CONDUCTAS DISRUPTIVAS

En este tercer capítulo se comienza por abordar las definiciones de conducta, disrupción escolar, así como las diversas características que posee esta misma, se darán a conocer las diferentes conductas disruptivas y las situaciones en las cuales se presentan. Entre más información este proporcionada será de utilidad para los docentes y así reconocer las conductas disruptivas,

3.1 Definición de conducta.

La palabra conducta se refiere a las acciones que desarrolla un sujeto frente a estímulos que recibe es decir conducida o guiada que todas las manifestaciones que se comprenden dentro de sí suponen que son conducidas por algo que bien pudiera ser interno o externo. Partiendo de esta idea y de las diferentes soluciones que se dedican al problema psicofísico, la conducta puede ser guiada tanto por los fenómenos psíquicos como por la influencia que ejerce el medio social sobre el sujeto; desde una perspectiva idealista se sugiere que la conducta es el resultado de los fenómenos psíquicos que se expresan mediante manifestaciones corporales en el medio externo donde el sujeto se desarrolla.

En contraposición con esta teoría, la concepción materialista expone que la conducta es un resultado de la influencia social a la que el sujeto está sometido y que se expresa a partir de las condiciones psíquicas del mismo. Sin embargo, ampararse en uno u otro enfoque minimiza la riqueza y enclaustra la comprensión que puede brindar un término que en la actualidad constituye un punto de análisis primordial para comprender al ser humano, siendo necesario examinarlo en su propio movimiento y desarrollo a través de las diferentes posiciones psicológicas Delgado S. J. (2006).

3.2 Conductas disruptivas en el aula.

Algunas definiciones de las conductas disruptivas se orientan a considerarlas como un conglomerado de conductas inapropiadas o “enojosas” de los alumnos

que “obstaculizan” la “marcha normal” de la clase, tales como falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresividad, etc.

Por ello un primer problema a solventar es acordar qué es y qué no es inadecuado, pues de ahí se derivan las consecuencias que se han de implementar de forma consistente y coherente. Muchos profesores interpretan esta pregunta a través de la elaboración de normas que marquen definitivamente las conductas inapropiadas. Se puede llegar a precisar que es inadecuado aquello que moleste al profesor. Sin embargo, en la interacción del aula, cada profesor mantiene rutinas que estructuran la clase, formas de proceder propias que a menudo son también elementos normativos que los alumnos deben respetar. De ahí la importancia de crear un marco de discusión del cuerpo docente que instruye en determinados niveles educativos, dado que en cada tramo educativo, además de cada asignatura, se establecen tratamientos metodológicos específicos y propicios para cada etapa en particular.

La conducta disruptiva será aquella que atente con cualquiera de estos principios e impida el buen funcionamiento de la clase. Conviene señalar que hay una gran variedad de descripciones de estas conductas que van desde manifestaciones de “baja intensidad”, como molestar, dar respuestas inadecuadas, no respetar el turno de palabra, retar al profesor, etc., hasta agresiones físicas o verbales graves, conductas antisociales, absentismos, maltrato a otro compañero, y en casos extremos, a conductas derivadas de problemas psicológicos.

Es decir, una conducta disruptiva de baja intensidad y no repetitiva tiene como respuesta una serie de técnicas e interacciones que cada profesor con su estilo personal domina y despliega; sin embargo, ciertas conductas más graves y repetitivas aconsejan medidas consistentes y compartidas por el grupo de profesores que imparte en el mismo grupo, ciclo o en el claustro en su totalidad. Es por esto que se debe estipular aquello que se considera grave o muy grave y arbitrar medidas concretas que den una respuesta educativa a las mismas.

El término “disrupción escolar” se refiere a estas conductas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, que pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, y que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias. Las consecuencias de las conductas disruptivas se dejan sentir en el retraso de los aprendizajes, dado el tiempo perdido en su corrección, así como en el deterioro progresivo del clima del aula y de las relaciones personales entre los distintos profesores/as y sus alumnos y alumnas.

A pesar de ser considerado por el profesorado como uno de los problemas más importantes, existen pocos estudios que cuantifican y analizan el fenómeno de la disrupción. Hay estudios parciales, limitados a zonas y Comunidades concretas, no estudios globales que definan este fenómeno y permitan estudiar su evolución. Sin embargo, proliferan los ensayos sobre los problemas de la disrupción en las aulas basados en demasiadas ocasiones en prejuicios o análisis poco claros, describiendo escenarios catastróficos que no siempre se corresponden con la realidad.

El fenómeno de la disrupción en el aula se sitúa en el marco de los cambios vividos en la enseñanza en nuestro país: la educación se ha generalizado a todos los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años, y todos los chicos y chicas tienen garantizada una plaza escolar en el sistema educativo.

Ahora bien, tener escolarizados a todos los alumnos y alumnas supone que dentro del mismo centro haya una gran variedad de intereses, aptitudes, motivaciones, actitudes y situaciones entre los alumnos y alumnas, y que, frente a la selección del alumnado y la homogeneidad de aquellos que antes seguían los estudios, en estos momentos la diversidad sea la norma y la atención a la diversidad el principio básico y fundamental para la organización de la vida de los centros; diversidad que hay que hacer extensiva al profesorado que, lejos de presentar una

única y homogénea línea de acción, presenta gran diversidad en cuanto a sus conceptos, teorías, metodologías y formas de evaluar.

Las conductas disruptivas son conductas complejas. En ellas influyen factores muy diversos, de tipo social y familiar, que deben ponderarse adecuadamente. Para el profesorado las causas y factores de estas situaciones deben buscarse fuera del centro, fundamentalmente en las familias, la administración y la sociedad actual. Sin embargo, para ser operativos y poder buscar alternativas a la disrupción, es necesario centrarse en los factores propios de los centros, en la actuación como profesores/as, en aquello que está en nuestras manos y podemos, por ello, cambiar.

La parte visible de las conductas disruptivas: las conductas disruptivas son muy diferentes y variadas entre sí y pueden agruparse en relación con las dos grandes dimensiones que caracterizan cualquier centro educativo es un centro de aprendizaje y, a la vez, ser un centro de convivencia.

Las conductas contrarias a la dimensión “centro de aprendizaje” pueden agruparse en tres grandes categorías. En primer lugar, la falta de rendimiento, manifestada en la pasividad, no traer el material, no hacer los ejercicios, negarse a hacer exámenes o evaluaciones; en segundo lugar, molestar en clase, manifestado de muchas formas, hasta 162 comportamientos diferentes: hablar constantemente, levantarse, cambiarse de sitio, jugar, cantar, pasear a un compañero a hombros, imitar ruidos de animales, no dejar trabajar a los compañeros, etc.; por último, el absentismo, manifestado en faltas de puntualidad, faltar a clase a una hora o asignatura concreta.

Las conductas contrarias a la “dimensión de convivencia” pueden agruparse también en tres categorías: la falta de respeto, manifestada en conductas que consideran al profesor/a como uno igual, desobedeciendo sus indicaciones o contestando de manera impertinente y desproporcionada al profesor/a; en segundo lugar, los conflictos de poder entre el profesor/a y un determinado alumno/a o grupo, en el que se entra en una espiral incontrolable de

agresión general, suele terminar perdiendo el profesor/a; por último, las conductas puntuales violentas, que utilizan la violencia en sus múltiples formas verbal, física, social psicológica y, recientemente, cibernética.

Es necesario profundizar y buscar aquellos factores que están incidiendo en su aparición. Las conductas disruptivas deben considerarse síntomas de problemas más graves, expresión de otras disfunciones educativas importantes que es preciso atajar.

Como diría Galtung, citado por (Calderón C. P. 2009) estas conductas no pueden entenderse si no se analizan otras dimensiones invisibles como las dimensiones estructural y cultural que las hacen posibles. Resulta fácil quedarse únicamente en la parte visible y tomar medidas disciplinarias para corregir estas conductas. Pero entonces las soluciones no son efectivas, se aplican sólo a los síntomas y no a las causas, repitiéndose una y otra vez las conductas disruptivas, manteniéndose e incluso agravándose el malestar entre el profesorado, incapaz de poner coto a estos problemas.

A su vez, las conductas disruptivas ponen de manifiesto las insuficiencias en cuanto a la atención a la diversidad de los alumnos/as. Los centros no han conseguido todavía adaptarse a la nueva situación en la que atienden a todos los chicos y chicas; aquellos alumnos/as que presentan diversos intereses, distintas necesidades de atención, se van quedando fuera, sin que el centro tenga adecuados mecanismos de inclusión, formas de conseguir que estos alumnos/as entren de nuevo en el proceso. El profesorado intenta y quiere buscar la mejor manera de atender la diversidad, pero hay factores estructurales que se lo impiden.

También las conductas contrarias a la dimensión de convivencia, son señales de nuevas necesidades educativas de los alumnos/as. Suele considerarse normal que los alumnos/as no sepan determinadas materias, que deban aprenderlas a lo largo del proceso educativo, ya que para eso acuden a los centros; pero suele darse por hecho que los alumnos/as ya tienen que saber cómo comportarse, algo

que tienen que haber aprendido en su casa y practicarlo en el centro; pero no es así y los alumnos necesitan aprender cuáles son las formas de relación apropiadas, internalizar las reglas que hacen posible la convivencia con otras personas y desarrollar habilidades sociales e interpersonales que hagan posible una relación estable y positiva. Sería deseable que esto ya lo hubieran aprendido en casa, pero la realidad nos dice que esto no es así. (Calderón C. P. 2009)

3.3 Tipos de conductas disruptivas

En nuestro país no se cuenta con gran fuente de información sobre este estudio. Por lo que se destacan algunas investigaciones realizadas por Peiró y Carpintero (1978) y Jiménez y Bernia (1981). Estos indican, que las conductas disruptivas más destacadas son: la agresividad, falta de compañerismo, las conductas moralmente inadecuadas, las que atentan contra la autoridad del docente, las que dificultan el rendimiento académico, las que alteran las normas de funcionamiento de la clase y las dificultades de adaptación a la situación escolar y de aprendizaje. En el año 1983, (García Correa, A. et al) extrajeron las siguientes conclusiones sobre las conductas más frecuentes: charlatán, distraído, inquieto, agresivo, ruidoso, injurioso, rebelde, indolente, mentiroso, no participativo.

Este tipo de conductas distorsionadoras se puede agrupar en cinco categorías diferentes según Gotzens, (1986):

- a) Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, andar a la "pata coja", desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse.
- b) Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.
- c) Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.

d) Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatarse objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos.

e) De orientación en la clase: girar la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

Conducta disruptiva y sexo: Por lo general en el día a día dentro de un aula podemos observar que un niño con conducta disruptiva se comporta de la siguiente forma niños: violentos y agresivos (físicamente), inquietos, rebeldes, ruidosos, nerviosos y rechazados. Niñas: Charlatanas, explosivas verbal y emocionante, injuriosas, miedosas.

En la etapa de educación infantil, las conductas más frecuentes son: estar fuera del asiento, saltar, dar vueltas por la clase, empujar, pellizcarse, destrozar y golpear objetos, no esperar el turno de palabra. Este tipo de conductas pueden ser desencadenantes porque los niños aún no han aprendido una forma aceptable de hacer las cosas, es decir, algunas veces no saben que es lo verdaderamente correcto y otras veces tienen una ligera idea del buen comportamiento.

En la etapa de la educación primaria las conductas que más suelen destacar como disruptivas son: las ruidosas, verbales y agresivas siendo el segundo ciclo donde más se dan. Conductas disruptivas y rendimiento escolar: Los alumnos de peor rendimiento, difieren en ellos el éxito o el fracaso en el comportamiento escolar. Los alumnos pertenecientes al fracaso escolar, echan la culpa a la escuela y los profesores, defendiendo así su sentido de autoestima y autoconcepto positivo Cerezo, (2013).

3.4 Factores que influyen en las conductas disruptivas

Los factores que influyen de manera directa en las conductas disruptivas, según Ison (2004) son:

Constitución del grupo familiar: número medio de hijos por unidad familiar, situación conyugal de los progenitores / cuidadores, datos relativos a la edad de los progenitores.

Situación económica / laboral familiar: empleo estable, empleo inestable, desocupados.

Relaciones de pareja: agresión física y/o verbal entre sus miembros. Hábitos de crianza: estrategias disciplinares de los padres, negligencia física, negligencia psicofísica.

Relaciones sociales de los progenitores: relaciones con vecinos - amigos, relación con familia extensa.

Nivel educativo de los cuidadores: analfabetos, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta. Salud mental de los progenitores: trastornos psicológicos diagnosticados por profesionales de la salud.

Los factores que el autor menciona son los más comunes ya que de manera directa influye en las conductas de los niños, en especial en esta etapa, la escolar en la cual se enfrentaran a diversos cambios.

Es necesario que de cada alumno se tenga información sobre su grupo familiar, estilos de crianza, grupo social, su nivel socioeconómico y por último el grado de estudios de los padres. Esta información confidencial permitirá a los docentes descubrir si hay una relación correlacional entre las características anteriormente mencionadas y las conductas disruptivas.

CAPITULO IV

TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL

En este cuarto capítulo se retoman aspectos fundamentales sobre la historia del conductismo, la cual es la base de este trabajo, posteriormente se retoma la terapia cognitivo conductual ya que es la más utilizada en la actualidad, con una mayor aportación al campo de la psicología, permite llevar un trabajo con los sujetos de manera completa, tomando en cuenta: pensamiento, sentimientos y la conducta. Por último se abordaran las técnicas adecuadas para su aplicación a nivel primaria y que serán de gran utilidad para el docente ya que al aplicarlas adecuadamente nos llevara a una disminución de las conductas disruptivas presentes en el aula de clases.

4.1 Antecedentes históricos.

El conductismo desde un principio se inspiró en los trabajos realizados por el Ruso Iván Pavlov sobre reflejos condicionados y sobre los estudios acerca del aprendizaje realizados por Thorndike (Cf. Hilgard y Bower, 1975). El conductismo se desarrolló a comienzos del siglo XX; y como ya se mencionó, su figura más destacada fue el psicólogo estadounidense John B. Watson.

En aquel entonces, la tendencia dominante en la psicología era el estudio de los fenómenos psíquicos internos mediante la introspección, método muy subjetivo. Watson no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, pero insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables. Este enfoque estaba muy influido por las investigaciones pioneras de los fisiólogos rusos Iván Pávlov y Vladimir M. Bekhterev sobre el condicionamiento animal. Watson propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando sólo procedimientos objetivos tales como experimentos de laboratorio diseñados para establecer resultados estadísticamente válidos.

Estas nuevas orientaciones conductistas difieren en cierto grado de sus antecesores pero, al mismo tiempo, toman muchos elementos de teóricos del

aprendizaje anteriores como Pavlov y Thorndike. A partir de la década del '30, se desarrolló en Estados Unidos el "condicionamiento operante", como resultado de los trabajos realizados por B. F. Skinner y colaboradores. El enfoque de este psicólogo, filósofo y novelista, conocido como conductismo radical, es semejante al punto de vista de Watson, según el cual la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea.

4.2 Primera, segunda y tercera generación.

Históricamente la terapia del comportamiento es la que ha ofrecido mejores respuestas a las problemáticas clínicas, sin embargo la ciencia enseña que un tratamiento puede ser superado en posteriores estudios.

La terapia de la conducta inicialmente se basó en el análisis experimental y la psicología aplicada, siempre sosteniendo los resultados en datos recolectados empíricamente por medio de métodos científicos basados en las ciencias naturales.

Steven Hayes (2004) evalúa la necesidad de realizar una agrupación de los tratamientos en base al desarrollo que han ido alcanzando desde la aparición de las terapias de la conducta:

Terapias de primera generación: Conductismo (J.B. Watson; B.F.Skinner).

El enfoque conductista se llevó a formular una teoría psicológica en términos de estímulo-respuesta. Según esta teoría, todas las formas complejas de comportamiento como las emociones, los hábitos, e incluso el pensamiento y el lenguaje se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Watson sostenía que las reacciones emocionales eran aprendidas del mismo modo que otras.

La teoría watsoniana del estímulo-respuesta supuso un gran incremento de la actividad investigadora sobre el aprendizaje en animales y en seres humanos, sobre todo en el periodo que va desde la infancia a la edad adulta temprana. A

partir de 1920, el conductismo fue el paradigma de la psicología académica, sobre todo en Estados Unidos. Hacia 1950 el nuevo movimiento conductista había generado numerosos datos sobre el aprendizaje que condujo a los nuevos psicólogos experimentales estadounidenses como Edward C. Tolman, Clark L. Hull, y B. F. Skinner a formular sus propias teorías sobre el aprendizaje y el comportamiento basadas en experimentos de laboratorio en vez de observaciones introspectivas. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio (o ambiente).

Terapias de Segunda Generación: Terapias Cognitivas (A.Beck; A. Ellis; Siegel).

Lo que define a la terapia cognitivo conductual es la planeación e implementación del tratamiento de acuerdo a unos principios y una metodología cognoscitiva. La terapia cognitivo conductual no debe ser reducida a un conjunto de técnicas sino a una manera de pensar y organizar la problemática del paciente en un conjunto conceptualmente integrado de datos. Es decir la terapia cognitivo conductual parte de un modelo cognoscitivo que incluye una fundamentación epistemológica, unos principios teóricos debidamente validados y una metodología específica y la generación de constantes hipótesis clínicas. Riso W. (2006)

El modelo cognitivo, tal como lo expresa J. Beck, (2000):

“... propone que todas las perturbaciones psicológicas tienen en común una distorsión del pensamiento, que influye en el estado de ánimo y en la conducta de los pacientes. Una evaluación realista y la consiguiente modificación del pensamiento producen una mejoría en esos estados de ánimo y comportamientos. Esta mejoría permanente resulta de la modificación de las creencias disfuncionales subyacentes.”

Estas dificultades, unidas al hecho de que ninguna de estas aproximaciones ofreció un análisis empírico adecuado del lenguaje y la cognición humana supuso,

como en el caso anterior, un punto de inflexión cuya expresión una vez más, se desarrolló a través de un segundo movimiento u ola: la denominada “Segunda Ola” de terapias de conducta o “Terapias de Segunda Generación”.

Lo que caracterizó en esta ocasión a esta segunda ola de terapias, surgida en la década de los 60, fue el hecho de considerar al pensamiento o a la cognición como causa principal de la conducta y, por ende, como causa y explicación de los fenómenos y trastornos psicológicos. Aunque esta nueva ola de terapias, que pueden ser agrupadas bajo el vasto umbral de las denominadas Terapias Cognitivo-Conductuales, mantuvieron (y aún lo hacen) las técnicas centradas en el cambio por contingencias o de primer orden (generadas por la primera ola de terapias), las variables de interés por excelencia fueron trasladadas a los eventos cognitivos considerándolos, ahora, como la causa directa del comportamiento y, por tanto, transformándose el pensamiento en el objetivo principal de intervención. Como consecuencia de ello, tanto la variable de análisis así como los objetivos perseguidos y muchas de las técnicas, se centraron primordialmente en la modificación, eliminación, reducción o, en la alteración, en cualquiera de sus formas, de los eventos privados.

En este contexto, se entiende por eventos privados tanto a las cogniciones o pensamientos propiamente dichos, así como también al conjunto de emociones, recuerdos, creencias o, por ejemplo, las propias sensaciones corporales Terapias de Tercera Generación. Mañas, I. (2007).

Terapias de Tercera Generación: Programa de Reducción del Estrés basado en la Atención Plena (J. Kabatt Zin), Terapia de Aceptación y Compromiso (Hayes y Strosahl), Terapia Dialéctica Conductual (M.Linehan), Terapia Cognitiva basada en Mindfulness (Scherer-Dickson, Segal, Teasdale y Williams), Psicoterapia Analítica Funcional (Kohlenberg y Tsai), Terapia Integral de Pareja (Jacobson, Christensen, Prince, Cordova, Eldridge).

La tercera generación de la terapia conductual se sitúa a partir de la década de 1990, aunque se daría a conocer ampliamente hasta el 2004. Hayes (2004),

considera la tercera generación de terapias de la conducta como fundamentada en una aproximación empírica y enfocada en los principios del aprendizaje. Considera que la tercera ola de terapias cognitivas y conductuales es particularmente sensible al contexto y a las funciones de los fenómenos psicológicos, y no sólo a la forma, enfatizando el uso de estrategias de cambio basadas en la experiencia y en el contexto además de otras más directas y didácticas. Estos tratamientos buscan la construcción de repertorios amplios, flexibles y efectivos en lugar de tender a la eliminación de los problemas claramente definidos, resaltando cuestiones que son relevantes tanto para el clínico como para la persona.

La tercera ola reformula y sintetiza las generaciones previas de las terapias cognitivas y conductuales y las conduce hacia cuestiones, asuntos y dominios previos y principalmente dirigidos por otras tradiciones, a la espera de mejorar tanto la comprensión como los resultados. La emergencia de esta nueva generación de terapias psicológicas se debe tanto al desarrollo del análisis de la conducta y del conductismo radical, como a las limitaciones de la terapia cognitivo-conductual, las cuales tendrían que ver con la estandarización de los tratamientos en perjuicio de aplicaciones más flexibles y ajustadas al caso.

Las aportaciones de las TIG se aprecian en las terapias concretas que las constituyen, las cuales tienen como principio terapéutico el abandono de la lucha contra los síntomas y en su lugar la reorientación de la vida. Haciendo frente al ensañamiento contra los síntomas que caracterizan a la psiquiatría biológica y en buena medida también a la terapia cognitivo-conductual. Pérez, (2006).

Las TIG se refieren o conectan con procesos relacionados directamente con la aceptación psicológica; los valores, tanto de la persona como los del propio terapeuta; un proceder dialéctico durante el curso de la terapia; así como cuestiones relacionadas con la espiritualidad y la trascendencia, Mañas (2007). De acuerdo con Hayes (2004) las terapias de la tercera ola buscan cumplir diversos objetivos, entre ellos: abandonar el compromiso de utilizar exclusivamente cambios de primer orden; adoptar presupuestos básicos de corte más contextualista; utilizar estrategias de cambio más experimentales en lugar de

emplear exclusivamente estrategias de cambio directas o de primer orden; así como ampliar y modificar de forma considerable el objetivo a tratar o cambiar.

Hasta el momento se desconoce si la tercera ola de terapias resultará más efectiva que la anterior. La literatura sobre las TTG es aún muy joven como para poder indicar algo, pero se cuenta con importantes indicios de que marcarán un cambio positivo en las terapias del comportamiento.

En la actualidad las principales TTG son, la Terapia de Aceptación y Compromiso (Hayes, McCurry, Afari, & Wilson, 1991; Wilson & Luciano, 2002), la Psicoterapia Analítica Funcional (Kohlenberg & Tsai, 1991), la Terapia de Conducta Dialéctica (Linehan, 1993), la Terapia Conductual Integrada de Pareja (Jacobson & Christensen, 1996), la Terapia de Activación Conductual (Jacobson, Martell & Dimidjian, 2001), la Terapia de Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP) (Kabat-Zinn, 1990), la Terapia Cognitiva con base en el estar atento (Mindfulness) (Segal, Williams, & Teasdale, 2002) y la Terapia basada en el estar atento (Mindfulness) para el trastorno de ansiedad generalizada (Evans et al., 2008). Las anteriores ocupan técnicas que no se enfocan tanto en los síntomas al sujeto, sino en modificar su experiencia subjetiva y la conciencia de ella, de tal modo que los síntomas resulten excesivos u obsoletos.

Entre las terapias antes mencionadas, sobresale la terapia de REBAP, basada en la atención plena Mindfulness, la cual es una técnica que se desprende de la filosofía milenaria del budismo, es sencilla, breve, fácil de aprender y aplicar, que puede utilizarse tanto en formato grupal como individual, la cual ha demostrado su eficacia en múltiples enfermedades y entornos sanitarios, como se revisará más adelante, y resulta especialmente aceptable en atención primaria. Finucane & Mercer, (2006).

Hay un cierto consenso en la distinción de dos componentes en mindfulness (Bishop et al., 2004): el mantener la atención centrada en la experiencia presente (atención que se autorregula de tal manera que si se distrae ésta vuelve de nuevo al momento presente) sin juicio valorativo; y Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez,

una actitud de curiosidad y aceptación de la experiencia, sea ésta agradable o desagradable.

El mindfulness es como una forma de ver la vida siempre desde el momento presente, con conciencia, apertura y compasión. Existe consenso científico acerca de que el mindfulness, como rasgo, refleja la capacidad de permanecer con mayor frecuencia en un estado de atención plena Didonna (2011). El aquí y ahora es la consigna del mindfulness, no se puede estar en otro lugar y en otro tiempo más que en el actual, cuando la mente está en otro marco espacio-temporal no es posible conectar con lo que es, con lo que está sucediendo en este preciso momento. Estar presente, en español, incluye dos acepciones imprescindibles para el mindfulness: el presente temporal y la presencia como característica de vivir consciente. Aunque en los últimos años está en auge el mindfulness, no es algo actual sino algo milenario, su origen se remonta al Budismo, hace más de 25 siglos.

Entrenar la mente ya se entendía como la forma principal para conseguir salud física y mental, Siegel et al.,(2011). Lo actual es el uso del término y su aplicabilidad práctica. Su objetivo ha sido siempre el alivio del sufrimiento creado por nuestra mente. Es en los últimos años cuando se está fomentando más su conocimiento y práctica en España. Según Bishop Mindfulness e Inteligencia Emocional: Aspectos Comunes y Diferenciales et al. (2004), la psicología actual utiliza el mindfulness como una técnica para incrementar la consciencia sobre los distintos problemas psicológicos. Aunque proceda del budismo, el mindfulness también integra aspectos de las teorías cognitivas, conductuales, experienciales y psicodinámicas (Martin, 1997). Se introdujo en el campo terapéutico a través de la labor pionera de Kabat-Zinn (1982, 1990), que desarrolló el método de Mindfulness Based Stress Reduction Program (MBSR); y de Linehan (1993), que desarrolló la terapia conductual dialéctica para el trastorno límite de personalidad.

Kabat-Zinn, en 1979, creó el centro de mindfulness en la Universidad de Massachusetts, en la facultad de medicina, para tratar los casos que no respondían al tratamiento médico convencional. Lo popularizó como procedimiento

para trastornos psicossomáticos (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012). Gracias al mindfulness, es decir a la atención y observación de nuestros procesos mentales y emocionales, podemos descubrir las identificaciones en las que a veces nos quedamos “enganchados”. Se considera al mindfulness como una técnica de cognitive defusion (Blackledge, 2007), que se traduciría como “desactivación cognitiva”. Mindlessness o mindless sería lo contrario a mindfulness, es la ausencia de atención consciente y consistiría en hacer las cosas de forma automática. El objetivo de la atención plena es observar sin elaborar ningún tipo de valoración ni juicio; ya sea una circunstancia agradable o desagradable, se trata de observarla sin más, con la visión de un principiante. No hay nada más bello que observar desde la mirada inocente de un niño, una mente amorosa y compasiva que acoge lo que hay, lo que es. Este “no juicio” nos lleva con más facilidad a la aceptación de la experiencia.

El mindfulness también facilita el soltar y el desapegarnos de todo aquello que nos impide vivir en el presente, y no por ello dejar de aprender. Para lograr todo esto un ingrediente fundamental es la paciencia, si logramos aceptar el proceso y todo lo que nos rodea en su ritmo natural, será más fácil que la paz, la calma, la conciencia se manifieste. Con prisas sólo conseguimos frustración y con esperacalma-pacencia conseguimos la paz. Mindfulness tiene una clara aplicación práctica sobre nuestro día a día. Según Salmon, Santorelli y Kabat-Zinn (1998), más de 240 hospitales y clínicas en los Estados Unidos y el extranjero ofrecen programas de reducción del estrés con entrenamiento en mindfulness.

La aplicación del mindfulness es amplia y no está restringida a ningún tipo de persona en concreto ni a ningún tipo de situación. Todo aquel que quiera puede aplicarlo, el ingrediente principal sería: tener la intención y el deseo de hacer o sentir mindfulness. Y se puede hacer tanto a nivel formal, buscando un sitio tranquilo y una postura idónea para prestar esa atención plena, como a nivel informal, donde se aplicaría a la rutina diaria, recordándonos prestar atención a lo que hacemos sin alterar dicha rutina. Esta atención plena y constante es difícil de conseguir, sobre todo al principio de la práctica de la misma.

El estudio de Mañas, Luciano y Sánchez (2008) muestra cómo en cuestión de segundos la atención se desvía, y suele desviarse hacia los pensamientos. Es con el entrenamiento como se consigue la atención continua. Convertirnos en observadores conscientes de nosotros mismos y del mundo que nos rodea nos permite vivir con más coherencia y plenitud, respondiendo más adecuadamente a cada situación, desde la luz de la consciencia y no desde la sombra o la ceguera. La práctica de mindfulness permite desarrollar la concentración, y la concentración a su vez permite lograr serenidad, y la serenidad aumenta la comprensión de la realidad (Simón, 2007). Esto la hace una herramienta valiosísima en la psicología clínica, para el trabajo con los distintos Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez, R. 166 desórdenes emocionales y conductuales existentes. Y sin llegar a la práctica clínica, la práctica cotidiana del mindfulness nos permite desarrollar la mejor de las herramientas preventivas de problemas físicos, mentales, emocionales y espirituales.

Desde que Kabat-Zinn, en 1979, impulsara el mindfulness como procedimiento para tratar problemas psicosomáticos (1982), se ha ido aplicando a distintos problemas físicos y psicológicos, por ejemplo: ansiedad (Kabat-Zinn, Massion, Kristeller, Peterson, Fletcher y Pbert, 1992; Rodríguez-Peña, Manzaneque, Vera, Godoy, Ramos et al., 2014); depresión (Rodríguez-Peña et al., 2014; Scheer-Dickson, 2004); psoriasis (Kabat-Zinn, Wheeler, Ligth, Skillings, Scharf et al., 1998); cáncer (Tacón, Caldera y Ronaghan, 2004); trasplante de órganos (Gross, Kreitzer, Russas, Treesak, Frazier et al., 2004); fibromialgia (Parra Delgado, Latorre Postigo y Montañés Rodríguez, 2012); problemas de sueño (Black, O'Reilly, Olmstead, Breen e Irwin, 2015).

Abordajes como el cognitivo-conductual han ido utilizando el mindfulness como técnica para ayudar al paciente a soltar sus pensamientos y/o sentimientos, permitiéndole tomar conciencia y aceptar primero lo existente para cambiarlo después (Didonna, 2011). Inteligencia Emocional Respecto a la IE, es en el año 1920 cuando Thorndike, psicólogo estadounidense, publica un artículo titulado "La inteligencia y sus usos" y donde introduce el componente social de la inteligencia

en su definición, haciendo esta última referencia al manejo de las relaciones humanas. En 1983 surge la figura de Gardner, quien escribió un libro titulado *Frames of Mind*, en donde expone su teoría acerca de la inteligencia humana, con la que intenta exponer un enfoque del pensamiento humano más completo que los aceptados hasta ahora, y donde procesos cognitivos, cultura, entorno, sistema educativo que instruye y forma, etc., tengan cabida bajo un mismo concepto. Gardner propone dejar de lado el concepto de “inteligencia” para comenzar a adoptar el de “inteligencias múltiples”, en donde el término “múltiples” recoge desde la inteligencia musical y artística, hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo, hasta ahora nunca tenidos en cuenta. Para él, los test ya no medirían la inteligencia, sino sólo una parte de ella.

La capacidad verbal, lógico-matemática, espacial, kinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica tendrían el mismo grado de importancia dentro del amplio concepto de “inteligencia” hasta ahora aceptado. Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez, R.

La inteligencia interpersonal, definida como la capacidad para entender a las otras personas; y la inteligencia intrapersonal, como representante del autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para dirigir la propia vida, son las grandes aportaciones de Gardner al estudio actual del concepto de inteligencia (Hardy, 1992). Actualmente la inteligencia deja de ser considerada como el resultado de la realización de unas pruebas con ítems por parte del sujeto a estudio, para comenzar a ser entendida como algo que permite su desarrollo, adaptación al medio, comprensión del mismo, relación con sus iguales, etc. Es dentro de este marco teórico donde aparecen las figuras de Salovey y Mayer, que en 1990, y recogiendo todas estas aportaciones, acuñan el término de Inteligencia Emocional, definida por los autores como un tipo de inteligencia que facilita la habilidad de manejar nuestras propias emociones además de conocer y responder a las emociones de los demás. Para estos autores, este nuevo concepto del término incluiría la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno

mismo y en los otros, o la utilización del contenido emocional en la solución de problemas. Salovey y Mayer, (1990)

4.2.1 MINDFULNEES

Mindfulness es un término que literalmente quiere decir: “ATENCIÓN PLENA”. Se trata de un concepto que surge de la mano del Dr. Kabat Zinn, médico y fundador de la Clínica de Reducción del Estrés de la Universidad de Massachusetts en 1979. El citado autor aplicó un abanico de técnicas de meditación budista con sus pacientes, comprobando insospechados resultados positivos.

Pasando el tiempo y requiriendo difundir los beneficios de lo investigado, expuso los fundamentos básicos de la meditación pero contándolo de otra forma, una forma desnuda de contenidos de inspiración religiosa y espiritual. Y sucedió que las personas y entidades nacidas en el siglo XX de gran racionalismo, admitieron de muy buen grado el aséptico paquete de herramientas de autoconsciencia y enfoque de la atención que Kabat Zinn proponía. Las Universidades que hasta entonces se mostraban renuentes al término “meditación”, tal vez por considerarlo ajeno y orientalista, se sintieron menos amenazados y bajaron sus defensas.

No se tardó en admitir la propuesta de Mindfulness como una gran herramienta anti estrés de profundos beneficios psicofísicos. Más tarde, la ola de la atención y la presencia fue extendiéndose. Y sucedió que las milenarias prácticas budistas que se habían topado con barreras ideológicas en muchos estamentos occidentales, se colaban en el mundo institucional y pragmático de la ciencia, por ir desvestidas de doctrina e ideología religiosa. Estrada J.E. (2013)

Tan sólo convencían por lo que eran: técnicas de enfoque de atención y la presencia. Es decir, herramientas de gran utilidad no sólo para el campo de la salud, sino también para la educación, la empresa y el deporte. A partir de ésta presentación de mindfulness en la sociedad laica, ha ido creciendo imparable una corriente de desarrollo personal que trabaja con la propuesta de mindfulness. Se trata de una corriente que no solo anida en el nivel humanista, sino que también es trabajada por las escuelas de desarrollo transpersonal, escuelas que a su vez

reconocen la dimensión esencial del ser humano como identidad compasiva y trascendente.

Hay un cierto consenso en la distinción de dos componentes en mindfulness (Bishop et al., 2004): el mantener la atención centrada en la experiencia presente (atención que se autorregula de tal manera que si se distrae ésta vuelve de nuevo al momento presente) sin juicio valorativo; y Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez, una actitud de curiosidad y aceptación de la experiencia, sea ésta agradable o desagradable.

El mindfulness es como una forma de ver la vida siempre desde el momento presente, con conciencia, apertura y compasión. Existe consenso científico acerca de que el mindfulness, como rasgo, refleja la capacidad de permanecer con mayor frecuencia en un estado de atención plena (Didonna, 2011). El aquí y ahora es la consigna del mindfulness, no se puede estar en otro lugar y en otro tiempo más que en el actual, cuando la mente está en otro marco espacio-temporal no es posible conectar con lo que es, con lo que está sucediendo en este preciso momento. Estar presente, en español, incluye dos acepciones imprescindibles para el mindfulness: el presente temporal y la presencia como característica de vivir consciente. Aunque en los últimos años está en auge el mindfulness, no es algo actual sino algo milenario, su origen se remonta al Budismo, hace más de 25 siglos.

Entrenar la mente ya se entendía como la forma principal para conseguir salud física y mental (Siegel et al., 2011). Lo actual es el uso del término y su aplicabilidad práctica. Su objetivo ha sido siempre el alivio del sufrimiento creado por nuestra mente. Es en los últimos años cuando se está fomentando más su conocimiento y práctica en España. Según Bishop Mindfulness e Inteligencia Emocional: Aspectos Comunes y Diferenciales et al. (2004), la psicología actual utiliza el mindfulness como una técnica para incrementar la consciencia sobre los distintos problemas psicológicos. Aunque proceda del budismo, el mindfulness también integra aspectos de las teorías cognitivas, conductuales, experienciales y psicodinámicas (Martin, 1997). Se introdujo en el campo terapéutico a través de la

labor pionera de Kabat-Zinn (1982, 1990), que desarrolló el método de Mindfulness Based Stress Reduction Program (MBSR); y de Linehan (1993), que desarrolló la terapia conductual dialéctica para el trastorno límite de personalidad.

Kabat-Zinn, en 1979, creó el centro de mindfulness en la Universidad de Massachusetts, en la facultad de medicina, para tratar los casos que no respondían al tratamiento médico convencional. Lo popularizó como procedimiento para trastornos psicósomáticos (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012). Gracias al mindfulness, es decir a la atención y observación de nuestros procesos mentales y emocionales, podemos descubrir las identificaciones en las que a veces nos quedamos “enganchados”. Se considera al mindfulness como una técnica de cognitive defusion (Blackledge, 2007), que se traduciría como “desactivación cognitiva”. Mindlessness o mindless sería lo contrario a mindfulness, es la ausencia de atención consciente y consistiría en hacer las cosas de forma automática. El objetivo de la atención plena es observar sin elaborar ningún tipo de valoración ni juicio; ya sea una circunstancia agradable o desagradable, se trata de observarla sin más, con la visión de un principiante. No hay nada más bello que observar desde la mirada inocente de un niño, una mente amorosa y compasiva que acoge lo que hay, lo que es. Este “no juicio” nos lleva con más facilidad a la aceptación de la experiencia.

El mindfulness también facilita el soltar y el desapegarnos de todo aquello que nos impide vivir en el presente, y no por ello dejar de aprender. Para lograr todo esto un ingrediente fundamental es la paciencia, si logramos aceptar el proceso y todo lo que nos rodea en su ritmo natural, será más fácil que la paz, la calma, la conciencia se manifieste. Con prisas sólo conseguimos frustración y con espera-calma-pacencia conseguimos la paz. Mindfulness tiene una clara aplicación práctica sobre nuestro día a día. Según Salmon, Santorelli y Kabat-Zinn (1998), más de 240 hospitales y clínicas en los Estados Unidos y el extranjero ofrecen programas de reducción del estrés con entrenamiento en mindfulness.

La aplicación del mindfulness es amplia y no está restringida a ningún tipo de persona en concreto ni a ningún tipo de situación. Todo aquel que quiera puede

aplicarlo, el ingrediente principal sería: tener la intención y el deseo de hacer o sentir mindfulness. Y se puede hacer tanto a nivel formal, buscando un sitio tranquilo y una postura idónea para prestar esa atención plena, como a nivel informal, donde se aplicaría a la rutina diaria, recordándonos prestar atención a lo que hacemos sin alterar dicha rutina. Esta atención plena y constante es difícil de conseguir, sobre todo al principio de la práctica de la misma.

El estudio de Mañas, Luciano y Sánchez (2008) muestra cómo en cuestión de segundos la atención se desvía, y suele desviarse hacia los pensamientos. Es con el entrenamiento como se consigue la atención continua. Convertirnos en observadores conscientes de nosotros mismos y del mundo que nos rodea nos permite vivir con más coherencia y plenitud, respondiendo más adecuadamente a cada situación, desde la luz de la consciencia y no desde la sombra o la ceguera. La práctica de mindfulness permite desarrollar la concentración, y la concentración a su vez permite lograr serenidad, y la serenidad aumenta la comprensión de la realidad (Simón, 2007). Esto la hace una herramienta valiosísima en la psicología clínica, para el trabajo con los distintos Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez, R. 166 desórdenes emocionales y conductuales existentes. Y sin llegar a la práctica clínica, la práctica cotidiana del mindfulness nos permite desarrollar la mejor de las herramientas preventivas de problemas físicos, mentales, emocionales y espirituales.

Desde que Kabat-Zinn, en 1979, impulsara el mindfulness como procedimiento para tratar problemas psicosomáticos (1982), se ha ido aplicando a distintos problemas físicos y psicológicos, por ejemplo: ansiedad (Kabat-Zinn, Massion, Kristeller, Peterson, Fletcher y Pbert, 1992; Rodríguez-Peña, Manzaneque, Vera, Godoy, Ramos et al., 2014); depresión (Rodríguez-Peña et al., 2014; Scheer-Dickson, 2004); psoriasis (Kabat-Zinn, Wheeler, Ligth, Skillings, Scharf et al., 1998); cáncer (Tacón, Caldera y Ronaghan, 2004); trasplante de órganos (Gross, Kreitzer, Russas, Treesak, Frazier et al., 2004); fibromialgia (Parra Delgado, Latorre Postigo y Montañés Rodríguez, 2012); problemas de sueño (Black, O'Reilly, Olmstead, Breen e Irwin, 2015).

Abordajes como el cognitivo-conductual han ido utilizando el mindfulness como técnica para ayudar al paciente a soltar sus pensamientos y/o sentimientos, permitiéndole tomar conciencia y aceptar primero lo existente para cambiarlo después (Didonna, 2011). Inteligencia Emocional Respecto a la IE, es en el año 1920 cuando Thorndike, psicólogo estadounidense, publica un artículo titulado “La inteligencia y sus usos” y donde introduce el componente social de la inteligencia en su definición, haciendo esta última referencia al manejo de las relaciones humanas. En 1983 surge la figura de Gardner, quien escribió un libro titulado *Frames of Mind*, en donde expone su teoría acerca de la inteligencia humana, con la que intenta exponer un enfoque del pensamiento humano más completo que los aceptados hasta ahora, y donde procesos cognitivos, cultura, entorno, sistema educativo que instruye y forma, etc., tengan cabida bajo un mismo concepto. Gardner propone dejar de lado el concepto de “inteligencia” para comenzar a adoptar el de “inteligencias múltiples”, en donde el término “múltiples” recoge desde la inteligencia musical y artística, hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo, hasta ahora nunca tenidos en cuenta. Para él, los test ya no medirían la inteligencia, sino sólo una parte de ella.

La capacidad verbal, lógicomatemática, espacial, cinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica tendrían el mismo grado de importancia dentro del amplio concepto de “inteligencia” hasta ahora aceptado. Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez, R.

La inteligencia interpersonal, definida como la capacidad para entender a las otras personas; y la inteligencia intrapersonal, como representante del autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para dirigir la propia vida, son las grandes aportaciones de Gardner al estudio actual del concepto de inteligencia (Hardy, 1992). Actualmente la inteligencia deja de ser considerada como el resultado de la realización de unas pruebas con ítems por parte del sujeto a estudio, para comenzar a ser entendida como algo que permite su desarrollo, adaptación al medio, comprensión del mismo, relación con sus iguales, etc. Es dentro de este marco teórico donde

aparecen las figuras de Salovey y Mayer, que en 1990, y recogiendo todas estas aportaciones, acuñan el término de Inteligencia Emocional, definida por los autores como un tipo de inteligencia que facilita la habilidad de manejar nuestras propias emociones además de conocer y responder a las emociones de los demás. Para estos autores, este nuevo concepto del término incluiría la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros, o la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Salovey y Mayer, 1990).

4.2.2 MINDFULNEES PARA NIÑOS.

Cada edad conlleva diferentes posibilidades en el camino del autodescubrimiento. Y en este sentido cuando no hay enseñanzas directas en el colegio o en la familia, los hijos suelen comenzar de forma espontánea a practicar meditación y celebrar el silencio, si los mayores lo vienen naturalmente practicando. No obstante en la actualidad y conforme los padres se desarrollan y expanden como personas, no dejan de demandar programas mindfulness para niños y adolescentes.

En realidad muchos de tales educadores reconocen que si se hubiesen encontrado antes con las herramientas que actualmente les facilitan desarrollo y sentido, se habrían ahorrado muchos errores en sus respectivos caminos de la vida. Y por ello anhelan que sus hijos encuentren antes que ellos tal abanico de posibilidades. Estrada J.E. (2013).

Consciente de ésta necesidad para lograr la atención plena, se entrena a niños mediante variadas técnicas de respiración consciente, de atención a los sentidos, de identificación de sentimientos y emociones, de visualizaciones creativas y en definitiva un programa que brinda a los que comienzan a vivir, una puerta de entrada a la autoconciencia y a los talentos y recursos que de ello se derivan.

La meditación es una práctica contemplativa que conlleva observación y el consiguiente aquietamiento de la corriente mental como puente a una dimensión transpersonal que va más allá del pensamiento, que es muy eficaz para la expansión de la consciencia y que no tiene que ver con términos religiosos.

Al meditar lo que se busca es despertar la inteligencia del corazón y la atención consciente, que esto conlleva a enseñar al niño a desarrollar la presencia en el ahora y el darse cuenta como expansión de la conciencia, como si se encontraran en una sala de un cine viendo una película y se toma conciencia como espectadores. En éste caso sería como “espectadores de la vida diaria”. La idea de la felicidad que comúnmente los adultos manejan, suele llevar aparejada la admiración, la atracción, la preferencia, la evaluación y finalmente algún tipo de satisfacción o beneficio implícito. Por lo tanto la felicidad de un niño brota desde el corazón, por ejemplo en la práctica meditativa, es profundo y va más allá y con otras posibles cualidades.

Se trata de una felicidad que como estado de consciencia late desde la identidad esencial, una felicidad que trasciende el sentimiento y la emoción, abraza compasiva e incondicionalmente a toda forma de vida. En realidad la felicidad de un niño es una dimensión de amor-consciencia que se manifiesta de manera universal desde un sentir que brotando del corazón, sirve al propósito de lo profundo e inunda belleza y sentido. Estrada J.E. (2013).

Para aplicar Mindfulness en la educación, se tomaran diversas herramientas que día con día se ofrece pedagógicamente como: (juegos, textos, cuentos, canciones, danzas, expresión plástica, estiramiento), junto con técnicas de atención plena adaptadas a la escuela (trabajos corporales, respiraciones conscientes, ejercicios de atención y concentración, teatro pedagógico, danza consciente, etc.) como elemento para el desarrollo integral y educativo del niño. Es muy importante ofrecerle al educando una experiencia llena de significado para invitarlo a ser consciente de su postura, respiraciones, emociones, cuerpo como campo de juego pero con un fin más allá que es, el de darse a cada momento. Así que el niño podrá unirse a éste espacio transpersonal cuando se le apetezca y que no sea de manera obligada. Estrada J. E. (2013).

CAPITULO V

PROPUESTA DE PROGRAMA PARA SOLUCIONAR CONDUCTAS DISRUPTIVAS

En este capítulo se presenta la propuesta del programa el cual va dirigido a docentes, para que ellos puedan aplicarlo. Lo que se pretende con este manual es que por medio de la técnica de tercera generación en conjunto con técnicas de la primera y segunda generación se lleve a cabo una disminución gradual de las conductas disruptivas y se consiga un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje. Teniendo un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, se verá reflejado en el aprovechamiento de los alumnos

5.1 CAPACITANDO AL DOCENTE.

Es necesario que el docente conozca sobre los siguientes temas, ya que le permite conocer mejor a la población con la cual trabaja.

Características generales de los alumnos de 5° y 6°.

- Desarrollo físico del niño y de la niña
- Etapa operaciones concretas
- Gustos de los alumnos (as)
- Pasatiempos
- Situación familiar
- Situación socio-económica
- Grupos a los cuales pertenecen
- Aprovechamiento escolar
- Ídolos a seguir
- Religión
- Historia escolar

Conductas disruptivas.

- Definición de conducta disruptiva
- Características de las conductas disruptivas
- Etiología de las Conductas Disruptivas: factores psicológicos, factores familiares y factores escolares
- Interacciones: relaciones docente- docente, relaciones docente- alumno, relaciones alumno/a – alumno/a
- Tipos de Conductas Disruptivas: Agresiones, problemas de disciplina, conductas sexuales.

El docente deberá conocer los temas anteriormente mencionados ya que es la base fundamental para poder llevar a cabo una intervención. Es de vital importancia que el docente este informado sobre las características generales, posteriormente los temas revisados los adaptara al grupo con el cual se esté trabajando.

Como apoyo para una mejor comprensión de las conductas disruptivas, el cuadro ayuda a distinguir conductas disruptivas, las cuales se dividen en tres aspectos que a continuación se mencionan:

| VERBALES | MOTRICES |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Conversar con los compañeros en momentos inadecuados | <ul style="list-style-type: none">• Estar fuera del asiento asignado |
| <ul style="list-style-type: none">• Llamar al docente para conseguir atención | <ul style="list-style-type: none">• Dar vueltas por el salón |
| <ul style="list-style-type: none">• Gritar | <ul style="list-style-type: none">• Hacer ruido con papel, rasgándolo o aventándolo |
| <ul style="list-style-type: none">• Cantar | <ul style="list-style-type: none">• Desplazar el mobiliario |
| <ul style="list-style-type: none">• Silbar | <ul style="list-style-type: none">• Sentarse de manera inadecuada en el mobiliario |
| <ul style="list-style-type: none">• Reír | <ul style="list-style-type: none">• Balancearse en el mobiliario |

| | |
|---|--------------------------------------|
| • Toser | • Golpear el suelo con los pies |
| • Llorar | • Golpear la silla con las manos |
| AGRESIVAS | • Saltar |
| • Pegar | • Dar palmadas |
| • Empujar | • Tirar objetos |
| • Pellizcar | • Girar cabeza y/o cuerpo hacia otro |
| • Abofetear | • Mostrar objetos a otro |
| • Arrebatar, lanzar y destrozar objetos | • Observar a otros largamente |

El cuadro será de guía para el docente, para que en primera instancia reconozca la conducta, que se está presentando y sepa detectar a que se refiere: verbal, motriz o agresiva y en segunda instancia dentro de las actividades proporcionadas se señala la utilidad para disminuir la conducta según se presente.

5.2 PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

El instrumento de evaluación para las conductas disruptivas, que se proporciona le permitirá identificar y saber con exactitud que alumno o alumnos presentan las conductas disruptivas. Es necesario que en primera instancia se lleve a cabo una aplicación del instrumento, permitiéndole saber con más claridad y objetividad que alumnos presenta las conductas disruptivas, para proceder con la aplicación de las actividades.

Indicación para el docente: En el periodo en el cual se imparte la clase, el docente solo se encargara de observar a sus alumnos, cuando sea hora del recreo o de otras clases, el docente responderá el instrumento y lo calificara de acuerdo a las instrucciones que en la parte baja aparecen. Al conocer los resultados de los alumnos que presentan conducta disruptiva, el docente llevara a cabo las actividades que a continuación se le proponen.

ÍNDICE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS PARA SER VALORADAS POR EL DOCENTE.

| | | | |
|---|-------|---------|---------|
| Nombre del alumno (a): | | | |
| Edad: | | | |
| Grado: | | | |
| | Nunca | A veces | Siempre |
| Esta fuera del asiento asignado | | | |
| Da vueltas por el aula | | | |
| Salta en el aula | | | |
| Mueve el mobiliario | | | |
| Se sube en el mobiliario | | | |
| Se balancea en su lugar de trabajo | | | |
| Golpea el suelo con los pies | | | |
| Golpea el mobiliario con las manos | | | |
| Patea la mesa y silla de trabajo | | | |
| Da palmadas | | | |
| Hace ruido con el papel | | | |
| Rasga el papel | | | |
| Tira libros u objetos | | | |
| Derriba mesas o sillas de trabajo | | | |
| Conversa con otros compañeros | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Llama al docente para conseguir atención | | | |
| Grita | | | |
| Canta | | | |
| Silba | | | |
| Tose | | | |
| Llora | | | |
| Le pega a sus compañeros | | | |
| Empuja | | | |
| Pellizca | | | |
| Abofetea | | | |
| Golpea con objetos | | | |
| Arrebata objetos o trabajos pertenecientes a otro | | | |
| Destroza propiedad ajena | | | |
| Lanza objetos | | | |
| Vuelve la cabeza y/o cuerpo hacia otro compañero | | | |
| Muestra objetos a otros compañeros | | | |
| TOTAL | | | |

Tomado como referencia del: Cuestionario de conducta de CONNERS para PROFESORES (1969)

Instrucciones: Asigne puntos a cada respuesta del modo siguiente:

NUNCA = 0 PUNTOS.

A VECES = 1 PUNTO.

SIEMPRE = 2 PUNTOS.

Para obtener el Índice de Conductas Disruptivas dentro del aula sume las puntuaciones obtenidas.

Puntuación:

Para los NIÑOS entre los 6 – 11 años: una puntuación mayor 12 es sospecha de Conductas disruptivas dentro del aula.

Para las NIÑAS entre los 6 – 11 años: una puntuación mayor 12 es sospecha de conductas disruptivas dentro del aula.

5.3 CARTAS DESCRIPTIVAS DE ACTIVIDADES PARA 5° Y 6° GRADO.

Las cartas descriptivas que se presentan son para un total de 12 sesiones de intervención; la intervención está programada para llevarse a cabo en 1 mes, los días programados para intervenir en la semana son: lunes, miércoles y viernes, con un rango de intervención de 25 minutos hasta 60 minutos.

La intervención con las cartas descriptivas es de manera grupal, se reforzaran las actividades con técnicas conductuales para aquellos alumnos que hayan obtenido un puntaje alto en el instrumento proporcionado.

INSTRUCCIONES.

- Antes de iniciar con las sesiones de intervención es necesario que el aula se encuentre en condiciones adecuadas para llevar a cabo las actividades

- Es de gran importancia que todos los alumnos cuenten con el material que se señala en las cartas descriptivas
- Es importante que todos los alumnos participen en las actividades programadas
- El docente deberá de dirigir las actividades con un tono de voz adecuado para cada actividad.
- Se recomienda llevar a cabo las sesiones tal cual lo menciona la propuesta para un mejor resultado.
- Es necesario que el docente haya leído en la totalidad el manual, para poder aplicar la propuesta.
- Se recomienda llenar las cartas descriptivas tal cual se indica a continuación

Llenado de datos de cartas descriptivas:

Numero de sesión: en este caso la carta descriptiva cuenta con el número asignado de sesión.

Fecha: Se pide que se coloque la fecha, ya que si se llega a suscitar algún problema ajeno a la planeación, el psicólogo podrá acudir a inspeccionar, si así se requiere modificar actividades para volver a intervenir con el grupo.

Grado: La propuesta está planteada para ambos grados 5° y 6° así que es necesario especificar el grado.

Docente: es necesario que el docente a cargo del grupo coloque su nombre ayudando a identificar, la persona a cargo del grupo al igual que el grado que tiene a su cargo.

Se manejan tres tiempos dentro de la intervención: al inicio, después del recreo y antes de salir de clases.

Al inicio: Corresponde cuando los alumnos llegan al aula de clases, se acomodan en sus respectivos lugares, se inicia con la materia según corresponda al horario establecido.

Después del recreo: Los alumnos cuentan con un descanso, en el cual se comen el lunch y tienen un espacio para el juego libre, es necesario que los alumnos conozcan la gran diferencia entre aula y el espacio del recreo, se establezcan reglas de lo que está o no está permitido en el aula, así como en el lugar asignado de recreo.

Antes de salir de clases: Ya que los alumnos están en espera de salir del aula para poder ir a casa, se comienzan a presentar un tanto inquietos, es necesario intervenir para poder concluir con las actividades del día.

Observaciones: En las observaciones, se escribirán aquellas situaciones ajenas a la planeación que se presentaron durante la sesión.

Actividades a desarrollar las cuales se explican de manera más amplia en las cartas descriptivas:

- * Relajación breve
- * Atención plena
- * Pintura a través de la música
- * Pluma acariciante
- * Espuma masajante
- * Sonidos increíbles
- * El nuevo reflejo
- * Que dice nuestra nariz
- * Sube y baja
- * Escritura de sonidos
- * Bota, bota
- * Baile temático sin palabras

| | | | | | |
|------------------|-------------|---|---|----------|----------|
| No. de sesión: 1 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | |
| Relajación breve | Mindfulness | El docente podrá utilizar esta técnica pre y post las conductas disruptivas que se presenten en el aula. Al aplicar una relajación breve a los alumnos, se podrá continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. | Instrucciones | Duración | Material |
| | | | Hacer la actividad al inicio de las clases y después del descanso con las luces apagadas y las persianas cerradas, cada alumno se sienta en su sitio, ponerse "cómodos" (recostados sobre los brazos, por ejemplo). Dar indicaciones del tipo: piensa en tu color favorito, recuerda aquel día que fuiste tan feliz, piensa en tu mejor amigo, etc. | 40 mins | ----- |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|------------------|-------------|--|---|----------|----------|
| No. de sesión: 2 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | |
| Atención plena | Mindfulness | Que el docente por medio de esta técnica, les enseñe a sus alumnos la importancia de una atención plena en todo momento. La atención plena se enseñara como un proceso de reciprocidad e individual. | Instrucciones | Duración | Material |
| | | | Se les pide a los alumnos que se centren en los ruidos del exterior. Después se comenta lo que se ha escuchado. En este caso el ejercicio de "atención plena" nos centraremos en los sonidos y sensaciones del propio cuerpo. Se les da indicaciones del tipo: "fijate en tus manos y haz un recorrido por todos y cada uno de tus dedos". Después se comenta lo que cada quien ha escuchado. | 30 mins | ----- |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------|-------------|--|--|----------|--|
| No. de sesión: 3 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | |
| Pintura a través de la música | Mindfulness | El docente por medio de la pintura y música, les enseñara a sus alumnos a expresar sus sentimientos y emociones. | Instrucciones | Duración | Material |
| | | | Los alumnos escuchan diferentes tipos de música y tienen que plasmar solo con las manos lo que les sugiera. Después, se realiza una exposición de estos dibujos y cada alumno, explica los motivos por los que había hecho ese dibujo. | 50 mins | Hojas blancas Pinturas de diferentes colores Grabadora Música de diferentes géneros |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|-------------|--|---|----------|---------------------------------------|
| No. de sesión: 4 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | Material |
| La pluma acariciante | Mindfulness | El docente mediante la técnica, les enseñara a los alumnos que cada acción que lleven a cabo tendrá una reacción. Respeto hacia el docente y hacia su compañero mediante esta técnica. | Instrucciones | Duración | Plumas sintéticas de diversos colores |
| | | | Los alumnos se colocan en círculo, se dan una mano, y en la otra tendrán una pluma tendrán que acariciar al compañero de al lado durante 5 minutos posteriormente lo harán a la inversa | 30 mins | |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------|-------------|---|---|----------|--|
| No. de sesión: 5 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | |
| Espojas relajantes | Mindfulness | El docente mediante la música y pelotas de espuma enseñara a sus alumnos a expresar pensamientos y emociones, los cuales los compartirán con sus compañeros de una manera adecuada. | Instrucciones | Duración | Material |
| | | | Los alumnos se tendrán que levantar y formar en filas de 6, se pondrá música relajante, con la pelota de espuma al compañero de enfrente se le dará un pequeño masaje expresando el pensar y sentir en la espalda del compañero de una manera respetuosa. | 40 mins | Pelotas de espuma Grabadora Música relajante |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------|-------------|--|---|----------|----------|
| No. de sesión: 6 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | |
| Sonidos increíbles | Mindfulness | El docente mediante la técnica le enseñara a los alumnos a escuchar sus pensamientos negativos que los conducen a tener conductas disruptivas y esto los ayudara a evitar llevar a cabo las conductas disruptivas. | Instrucciones | Duración | Material |
| | | | El docente pedirá que el área de trabajo Se trabaja con la voz, diferentes sonidos que no se está acostumbrados a experimentar. Sonidos agudos, graves... | 40 mins | |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------|--|-------------|--|--|--|---|--|
| No. de sesión | | 7 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | | | |
| Actividad | | Técnica TCC | | Objetivo | | Momento de aplicación: | |
| El nuevo reflejo | | Mindfulness | | <p>Por medio de esta técnica el docente, le ayudara a sus alumnos a reconocerse y reconocer a sus compañeros, ya que si se es consciente de cómo se es, de cómo es el otro será un punto a favor antes de agredir al compañero o al docente.</p> | | <p>Instrucciones</p> <p>Con la ayuda de un espejo de un metro y medio el cual estará colocado al frente del salón de clases, los alumnos se formaran en "U" frente a él, aleatoriamente irán pasando, se colocaran frente al espejo y se observaran durante 3 minutos así será con todos los alumnos. Al termino se sentaran en círculo y comentaran lo que observaron de ellos mismos y de sus compañeros.</p> | |
| | | | | | | Duración | |
| | | | | | | 60 mins | |
| | | | | | | Material | |
| | | | | | | Un espejo de metro y medio de largo. | |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------|-------------|--|--|--------|----------|---|--|
| No. de sesión | | 8 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | Duración | Material | |
| ¿Qué dice nuestra nariz? | Mindfulness | <p>Por medio de esta técnica el docente le enseñara a sus alumnos a reconocer olores que día a día están presentes y que de una u otra forma no se les presta la suficiente atención. Atención es fundamental en las relaciones docente-alumno, alumno-alumno.</p> | <p>Instrucciones</p> <p>Se formaran 5 equipos de 4 personas cada uno, cada equipo tendrá dos paliacates, y los siguientes objetos: cuadernos, gomas, lapicera, plumones, lunch, etc. Dentro del equipo se elegirán a dos personas las cuales tendrán los ojos vendados y los otros dos les presentaran los objetos para que la persona que los tenga vendados pueda oler los objetos, cuando se acaben de presentar los objetos se hará de una manera viceversa.</p> | | 50 mins | <p>Paliacates</p> <p>Cuadernos</p> <p>Gomas</p> <p>Lapiceras</p> <p>Plumones</p> <p>Lunch</p> | |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------------|-------------|--|---|--------|----------|--|--|
| No. de sesión | | 9 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | Duración | Material | |
| El sube y baja | Mindfulness | <p>Por medio de esta actividad el docente le enseñara a sus alumnos a sentir su respiración, darse cuenta del proceso de inhalar y exhalar, el cual si se practica de una manera cotidiana para el alumno será de gran utilidad aplicarlo a una situación que le genere conflictos al sujeto o a otras personas.</p> | <p>Instrucciones</p> <p>Se les pide a los alumnos que despejen el área del salón, se recuestan en el suelo en un tapete de su tamaño, se van a colocar una pelota chica de espuma en su pecho, se les dará la indicación de inhalar profundamente y exhalar de una manera tranquila, dentro de este proceso los alumnos se percataran como la pelota de esponja sube y baja de acuerdo a su ritmo de respiración.</p> | | 40 mins | <p>Tapete individual tamaño proporcional a su estatura.</p> <p>Pelota chica de esponja</p> | |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------------------|-------------|---|---|--------|----------|---|--|
| No. de sesión | | 10 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | Duración | Material | |
| Escritura de sonidos | Mindfulness | Por medio de esta actividad el docente les enseñara a poner atención en la música y a escribir todos aquello que les transmite, será un momento de relajación. Donde se percataran de lo que les produce la música. | Instrucciones En su lugar asignado, se colocaran en una postura adecuada, se les proporcionara una hoja blanca, y se pondrá música relajante, cada uno debe de escribir todo aquello que le transmite la música, para que al final se comparta con el docente y con el grupo aquellos que se sintió con la música. | | 30 mins | Hojas blancas Pluma tinta negra Grabadora Música relajante | |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------------|-------------|--|---|--------|----------|--|--|
| No. de sesión | | 11 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | Duración | Material | |
| Bota, bota | Mindfulness | Que el alumno se percate de su respiración y su ritmo cardiaco mediante la utilización de música y pelotas, esto con apoyo del docente, sirviéndole a futuro para controlar su respiración antes de llevar a cabo una conducta disruptiva. | Instrucciones Se despejara el área de trabajo, se les pedirá a los alumnos que se formen en círculo en cada mano traerán una pelota chica de esponja, la grabadora con diversos ritmos estará al centro, al iniciar la música avanzaran e irán botando las pelotas conforme al ritmo de la música. | | 40 mins | Pelotas de esponja chicas Grabadora Música diferentes ritmos | |
| Observaciones: | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|-------------|--|---|--------|----------|---|--|
| No. de sesión | | 12 | | Fecha: | | Grado: | |
| Docente: | | | | | | | |
| Actividad | Técnica TCC | Objetivo | Momento de aplicación: | | Duración | Material | |
| Baile temático sin palabras | Mindfulness | El docente mediante el baile, les pedirá que expresen emociones, pensamientos, sin hablar, enseñándoles a los alumnos la importancia de expresarse mediante la palabra y en conjunto con el movimiento del cuerpo. | Instrucciones Se despejara el salón dejando un espacio amplio para trabajar, se formaran parejas, se pondrá música de diferentes ritmos, comenzaran a bailar de la manera que sienta la música, la única condición es que no hablen o emitan sonido alguno de la boca. | | 60 mins | Grabadora Música diferentes ritmos Disfraz temático | |
| Observaciones: | | | | | | | |

5.4 Consideraciones importantes

| ACTIVIDAD | MINDFULNESS | TEC. CONDUCTUAL | CONDUCTA DISRUPTIVA |
|----------------------------------|-------------|--|------------------------------|
| Relajación breve | ✓ | Reforzador positivo Autocontrol Entrenamiento auto instruccional | Verbal Motriz Agresiva |
| Atención plena | ✓ | Autocontrol Reforzamiento positivo | Motriz Verbal |
| Pintura a través de la música | ✓ | Economía de fichas Reforzamiento positivo | Agresiva |
| La pluma acariciante | ✓ | Autocontrol Economía de fichas Reforzamiento positivo | Verbal Motriz Agresiva |
| Esponjas relajantes | ✓ | Economía de fichas Reforzamiento positivo | Motriz Agresiva |
| Sonidos increíbles | ✓ | Reforzamiento positivo Autocontrol | Verbal Agresivo |
| El nuevo reflejo | ✓ | Entrenamiento auto instruccional | Verbal Agresivo |

| | | | |
|--|---|---|------------------------------|
| | | Autocontrol Reforzamiento positivo | |
| Que dice nuestra nariz | ✓ | Economía de fichas Reforzamiento positivo Autocontrol | Motriz Verbal |
| Sube y baja | ✓ | Autocontrol Entrenamiento auto instruccional | Verbal Motriz Agresiva |
| Escritura de sonidos | ✓ | Economía de fichas Reforzamiento positivo | Verbal Motriz |
| Bota, bota | ✓ | Entrenamiento auto instruccional Autocontrol Reforzamiento positivo | Verbal Motriz Agresiva |
| Baile temático sin palabras | ✓ | Economía de fichas Reforzamiento positivo Autocontrol | Verbal Motriz Agresiva |

En el cuadro que arriba se proporciona información sobre las actividades que se llevan a cabo durante las 12 sesiones, basándose en la TTG Mindfulness, en combinación con técnicas conductuales y cognitivas, que permiten que se dé un

mejor resultado, ya que dentro del cuadro esta explicado las conductas disruptivas con las cuales se trabajara para una mejor orientación.

Tomando en cuenta:

- El docente debe tener en cuenta que las características de su grupo difieren a comparación de las características generales que el autor menciona.
- La capacitación es únicamente para el docente, ya que es el responsable del grupo.
- Se le proporciona un temario al docente enfocado en dos temas específicos: características generales de los alumnos de 5° y 6°, también sobre las conductas disruptivas dentro del aula, para que no se confundan las conductas disruptivas con: TDA, TDAH, TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ETC.
- La planeación cuenta con 12 sesiones, las cuales se llevaran a cabo los días: Lunes, Miércoles y Viernes, queda a elección el momento de llevar a cabo la intervención según lo requiera tanto el docente como el grupo.
- La propuesta ofrece una gama de actividades las cuales el podrá aplicar al grupo, teniendo en cuenta que se pueden presentar variables ajenas a la planeación que se le proporciona.
- Se le proporciona al docente un instrumento que le permite evaluar a sus alumnos en general, permitiéndole identificar a los alumnos que realmente presentan conductas disruptivas, los resultados los conocerá el docente y las autoridades correspondientes.
- Referente a los resultados obtenidos en la prueba, se recomienda al docente no etiquetar a aquellos alumnos que hayan obtenido un puntaje alto.
- Con aquellos alumnos que se obtuvo un puntaje alto, se sugiere elaborar un contrato de conducta, el cual será redactado por ellos mismos con la leyenda: “YO _____ ME COMPROMETO A: _____”. Con la fecha del día que se elabora,

firma del docente y del alumno. Este contrato estará bajo resguardo del docente.

- Se recomienda al docente que junto con su grupo de elabore un reglamento interno: uno de ellos estará elaborado en grande para que este en un lugar visible, todos los alumnos deberán traer una copia del reglamento en el cuaderno que más utilicen, firmado por el docente y por ellos.
- El docente cuenta con un orden específico de las sesiones, el momento en que lleve a cabo la intervención ya depende de la situación del grupo en el día asignado para la intervención.
- El docente cuenta con un cuadro sintetizado de las actividades y las técnicas que se utilizan para llevar a cabo una intervención completa con los alumnos.
- La técnica en la cual está basada la planeación es MINDFULNESS “ATENCIÓN PLENA” complementándose con técnicas conductuales, cabe mencionar que las actividades se llevaran a cabo de manera generalizada, Las actividades propuestas están planteadas de manera general para los alumnos.
- Las actividades traen consigo técnicas conductuales y técnicas de tercera generación.

5.5 Anexos.

TÉCNICAS CONDUCTUALES Y SU APLICACIÓN.

Aislamiento.

Es una técnica muy utilizada para eliminar una conducta problemática y consiste en separar al niño del contexto en el que está ocurriendo la conducta anómala.

- ✚ La aplicación de esta técnica solamente se llevara a cabo con aquellos alumnos que hayan obtenido un puntaje alto en la evaluación sugerida.

- ✚ El aislamiento debe de ser contingente a la conducta que se esté presentando, es decir inmediatamente se presenta la conducta disruptiva se llevara a cabo un aislamiento.
- ✚ Se aplicara antes, durante las sesiones de intervención y después de la intervención, para que el alumno sepa el porqué de su aislamiento del grupo.
- ✚ La técnica se inicia con 5 minutos de aislamiento, en un lugar donde no tenga contacto alguno con sus compañeros, material y docente, pasando los 5 minutos el alumno se incorpora a las actividades con el grupo, si continúan presentándose las conductas disruptivas se propone ir aumentando el tiempo de aislamiento en múltiplos de 5, ejemplo: 5, 10, 15, 20...etc. Hasta que el alumno regrese a incorporarse a las actividades grupales y ya no presente las conductas disruptivas.

Autocontrol.

La capacidad para poder dirigir la propia conducta en el sentido deseado, y desde este punto de vista se relaciona con prácticamente cualquier cualidad humana.

- ✚ El autocontrol es parte fundamental de la intervención tanto para los alumnos que presentan las conductas disruptivas como para los alumnos en general, ya que es una capacidad que constantemente se está utilizando, es una de las herramientas para tener una inteligencia emocional.
- ✚ El autocontrol va de la mano con la técnica mindfulness, ya que en un inicio se intervendrá con los alumnos para que dentro de las 12 sesiones ellos aprendan las técnicas y puedan auto controlarse así se evita la conducta disruptiva dentro del aula.

Contrato de conducta.

Los contratos de conducta, o contratos de contingencias, son una técnica específica para el desarrollo y/o disminución de determinadas conductas. La técnica en sí consiste en un acuerdo escrito entre las partes afectadas (padre-hijos, profesor-alumno, etc...).

- ✚ El contrato debe establecerse en torno a una negociación previa. Mediante el contrato de conducta se regulan las conductas que el/la alumno/a ha de realizar y las consecuencias que obtendrá.
- ✚ Claridad y objetividad de las contingencias individuales ya que el/la alumno/a sabe en cada momento cuáles son las consecuencias de realizar o no determinadas conductas. Mayor participación del/la alumno/a en su cambio comportamental.
- ✚ Debe ser fruto de una negociación entre las partes intervinientes. Deben exponerse claramente las conductas que debe realizar el/la alumno/a y las consecuencias positivas que éste obtendrá por la realización de las mismas, así como las consecuencias negativas por su incumplimiento.
- ✚ El Contrato debe realizarse periódicamente, para evaluarlo e introducir las modificaciones que se acuerden entre las partes.
- ✚ Se debe tender, en la medida de lo posible, a la eliminación gradual de reforzadores materiales por los sociales y/o de actividad. Uso de autorregistros como procedimiento complementario. El periodo de vigencia del contrato debe durar hasta que se consoliden las conductas-objetivo propuestas en el mismo.

Economía de fichas.

Su principal objetivo es motivar al niño en la ejecución de determinados aprendizajes y también fomentar la aparición de conductas positivas, controlando o eliminando las disruptivas.

Técnica simple, de fácil comprensión por los niños y altamente motivante (si se construye y utiliza adecuadamente).

- ✚ La economía de fichas es una técnica que se ocupara de manera general, aquellos alumnos que presentan conductas disruptivas, verán que sus compañeros que llevan a cabo las actividades dentro del aula tal cual las marca el docente reciben un premio.
- ✚ Se sugiere al docente la elaboración de un tablero de tamaño grande, el cual contenga nombre de cada alumno y este cuadriculado para 1 mes, el tablero deberá estar en un lugar visible para los alumnos y en un lugar donde solo el docente tenga acceso.
- ✚ Se les explicara a los alumnos que cada actividad que ellos realicen adecuadamente y siguiendo las instrucciones del docente serán merecedores de una palomita color verde, de lo contrario serán merecedores de un tache color rojo en la cuadrícula, así será iniciando el mes hasta finalizarlo.
- ✚ Al finalizar el mes se llevara a cabo el conteo de quienes obtuvieron más palomitas color verde ya que eso los hará acreedores de un premio, según las posibilidades de cada docente.
- ✚ Esta técnica se aplicara en el mes de Septiembre y hasta finalizar el ciclo escolar.
- ✚ Tanto directivos como padres de familia estarán informados sobre la técnica que se implementara en el grupo.

Entrenamiento auto instruccional.

Es una técnica cognitiva de cambio de comportamiento en la que se modifican las auto verbalizaciones (verbalizaciones internas o pensamientos) que un sujeto realiza ante cualquier tarea o problema, sustituyéndolas por otras que, en general, son más útiles para llevar a cabo dicha tarea.

- ✚ El docente actúa como modelo durante la aplicación de las sesiones en las cuales se lleva a cabo la relajación, mientras se habla a sí mismo en voz alta sobre lo que está haciendo (Modelado cognitivo)
- ✚ El niño lleva a cabo la misma tarea del ejemplo propuesto por el docente, bajo la dirección de las instrucciones de éste (Guía externa en voz alta).

- ✚ El niño lo vuelve a hacer mientras se dirige a sí mismo en voz alta (Autoinstrucciones en voz alta).
- ✚ Ahora el niño lleva a cabo la tarea de nuevo, pero sólo verbalizando en un tono muy bajo (autoinstrucciones enmascaradas)
- ✚ El niño guía su propio comportamiento a través de autoinstrucciones internas, mientras va desarrollando la tarea (autoinstrucciones encubiertas).
- ✚ El entrenamiento auto instruccional va de la mano con el auto control y la técnica de mindfulness que predomina en la intervención.

Mindfulness.

Es un término que literalmente quiere decir “atención plena”, surge la necesidad de lograr la atención plena, se entrena a niños mediante variadas técnicas de respiración consciente, de atención a los sentidos, de identificación de sentimientos y emociones, de visualizaciones creativas y en definitiva un programa que brinda a los que comienzan a vivir, una puerta de entrada a la autoconciencia y a los talentos y recursos que de ello se derivan.

- ✚ La técnica de mindfulness es en la cual está basada la propuesta de intervención, tanto con los alumnos que presentan conductas disruptivas, como con el grupo en general.
- ✚ Mindfulness constituye una nueva manera de intervenir con los alumnos, trabajando dinámicamente, ya que esto les permitirá desarrollar habilidades necesarias en su desarrollo emocional, de gran utilidad para la actualidad y el futuro.
- ✚ En un inicio el docente deberá enseñar a sus alumnos como se lleva a cabo una relajación, una respiración y posteriormente el o los alumnos realizaran la actividad en lugar de llevar a cabo una conducta disruptiva.

Reforzamiento positivo.

Es un estímulo que aumenta la probabilidad de que una determinada conducta se vuelva a concretar en un futuro.

- ✚ El reforzador como estímulo se deberá otorgar a aquel o aquellos alumnos que hayan hecho la actividad siguiendo las instrucciones del docente.
- ✚ Queda a libre elección del docente, el reforzador positivo que otorgue a sus alumnos
- ✚ Si el alumno llevo a cabo la actividad en tiempo y forma, según instrucciones del docente será acreedor al reforzador, de lo contrario no recibirá absolutamente nada.
- ✚ La técnica de reforzamiento positivo va de la mano con la técnica de economía de fichas, queda a libre elección del docente unir ambas técnicas o llevarlas a cabo por separado.
- ✚ El reforzador que se otorgue debe estar dentro de las posibilidades del docente y que vaya de acuerdo al ambiente donde se encuentran.

Conclusiones.

La educación primaria abarca de 6 a 12 años de edad. Este trabajo se centró en los dos últimos grados 5° y 6° que corresponden al intervalo de 10 a 12 años. Considerando que en estas edades comienzan a darse cambios a nivel físico como cambio de voz, presencia de vello púbico en niños y en las niñas crecimiento de senos, menstruación; en el nivel social se presenta la pertenencia a un grupo en específico y en el aspecto psicológico el pensamiento de cada alumno es variado, las situaciones que vive día con día tienen un efecto en las características psicológicas que presentan y que influyen en los comportamientos disruptivos en el salón de clases. Lo anterior justifica por qué se retoman los últimos grados de la educación primaria.

Habría que mencionar también que la presencia de conductas disruptivas ha estado presente desde la educación preescolar y continúan en la primaria, se debe agregar que estos comportamientos tienen lugar en el escenario principal del proceso de aprendizaje, el aula de clases, debido a diversos factores: 1) familiares: su ubicación geográfica, su situación socioeconómica, los diferentes estilos de crianza, el nivel de estudios de los padres; 2) institucionales: las normas escolares generales y particulares, la personalidad de cada docente, las relaciones que establece el profesor con el alumno, la planeación anual elaborada y las relaciones padre, profesor y alumno, la triada, que es un elemento básico en la educación primaria. Los factores señalados son elementos importantes que explican por qué día con día se presentan las conductas disruptivas dentro del aula.

Al centrar la atención sobre el docente, como la persona a cargo del grupo, debe cubrir cierto perfil como: contar con una formación profesional, estar actualizado sobre la educación básica, tener capacidad para conocer la situación personal de cada uno de sus alumnos, disposición para elaborar reglas dentro y fuera del aula y ser constante en su aplicación. Al tomar en cuenta dichas características, la propuesta de programa para tratar las conductas disruptivas se elabora de una manera abierta que permite una adecuación según sea el caso. Cada alumno es

único y cuenta con una historia de vida que se refleja totalmente en la conducta dentro del aula de clases. Otro factor que se analizó en los docentes es que ellos no se percatan a tiempo de esta situación, por lo que tienden a encasillar como TDA, TDAH, trastornos de conducta o bullying; con ello se comenten errores de diagnóstico que provocan que se lleven a cabo estrategias de intervención no acordes a la naturaleza del problema y que se discrimine al alumno por un diagnóstico que desde un inicio es incorrecto.

En cuanto a la institución escolar es necesario que se cuente con la participación de los tres agentes importantes: docente-alumno-padres de familia, es decir la triada en la educación básica, con el objetivo de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental considerar que los alumnos constituyen una población heterogénea, por ello es importante que los alumnos se conozcan, desarrollen su interacción, ya que comparten un espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso los hace pertenecientes al grupo en el cual están inscritos, ya que trabajaran un ciclo escolar completo con los mismos compañeros y con el docente. Durante el tiempo compartido se harán presentes las relaciones que se establecen dentro del aula, de qué manera establecen las relaciones, los liderazgos dentro del salón de clases, la manera de trabajo ya sea individual y/o grupal. Habría que decir también que día con día cada alumno está expuesto a situaciones que afectan de manera significativa a cada uno, y todo en conjunto se relacionan con los otros factores que influyen para que las conductas disruptivas se presenten dentro del aula de clases.

No solo el docente y los alumnos también los padres de familia son parte fundamental dentro de la triada. Tienen como funciones la educación dentro del hogar e interesarse por la que reciben fuera; el bienestar de la familia al igual que de los hijos, la salud física, emocional de cada miembro de la familia, proporcionar vestimenta, alimentos, materiales para el hogar y escuela, la atención a los hijos para apoyarlos en todo momento, la participación en actividades culturales, educativas, etc. Todo lo mencionado constituye un conjunto de condiciones

necesarias para el óptimo desarrollo del niño, y con ello hacer un aporte para que el comportamiento del niño sea lo más equilibrado con el medio social donde se produce su vida.

De ahí que las conductas disruptivas estén ligadas al mal funcionamiento de la triada, es decir, sino se hace partícipes a los personajes principales, será muy difícil que funcione y así poder evitar su presencia. Cada personaje sabe cuáles son sus funciones, por lo tanto, lo único que requieren en un inicio es el apoyo de un profesional de la salud, el cual este inmerso en la institución educativa en la cual se lleve a cabo el programa.

En la actualidad el psicólogo educativo no es reconocido como profesional de la salud, se tiene la creencia que su única participación es en la elaboración de planes curriculares para docentes; es preocupante saber que como profesionales de la salud no se nos reconoce por las actividades que realizamos y podemos realizar dentro de las instituciones. Los profesionales de la salud en el ámbito de la educación no cuentan con la aprobación de las instituciones para llevar a cabo intervenciones que mejoraran y facilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acerca del psicólogo, profesional que cuenta con los conocimientos sobre la educación y el campo clínico, deberá realizar intervenciones, siempre y cuando se cuente con la autorización de los directivos de la institución, comenzando por la elaboración de programas, entablar relaciones adecuadas tanto con el docente como con los alumnos, no se debe olvidar el enfoque con el cual se fundamenta el programa que sin duda proporciona un basamento teórico, finalizando con la aplicación del programa.

Dicho brevemente la educación básica necesita que se lleve a cabo un trabajo multidisciplinario entre los profesionistas: Psicólogos-docentes-pedagogos-directivos-administradores educativos, con el único fin de que la educación avance en todo aspecto, sin que falte áreas educativas importantes por cubrir.

Respecto a la propuesta, para una aplicación conveniente de ella, es recomendable que el docente conozca acerca de las características generales de

los alumnos pertenecientes al 5° y 6° grado, así como el tema de conductas disruptivas con el fin de implementar el programa. Hacer partícipe a los padres de familia, para que la triada junto con el programa funcione. El docente tendrá que administrar los tiempos para llevar a cabo la intervención si es que en realidad desea solucionar las conductas disruptivas dentro del aula.

Finalmente el programa le brinda la oportunidad al docente de adaptarlo de acuerdo a la población (características físicas, psicológicas y sociales) y a su planeación anual. El programa está organizado en 12 sesiones de trabajo, con un tiempo mínimo de 25 minutos hasta 60 minutos, el enfoque en el cual está basada la propuesta es de tercera generación; Mindfulness “Atención plena”, por medio de esta terapia novedosa se les enseñara a los alumnos a ser conscientes de lo que sucede en su interior al comportarse de una manera inadecuada.

Mediante ejercicios de respiración y relajación muscular los alumnos aprenderán a controlar los impulsos de llevar a cabo las conductas disruptivas y mediante materiales sencillos de conseguir el alumno podrá expresar sentimientos y pensamientos de una manera más tranquila, sin necesidad de perjudicar el ritmo de la clase o dañar a terceros.

No se dejó de lado técnicas conductuales ni técnicas cognitivo-conductuales que serán de utilidad para el docente antes de la actividad y para el cierre, es decir Mindfulness reforzado con técnicas de primera y segunda generación, para la solución de conductas disruptivas.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. (2007). *Técnicas de modificación de conducta*. Obtenido de http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/mod_conducta/documentos/TECNICAS-MODIFICACION-CONDUCTUAL.pdf
- Bados López, A. &. (2011). *Técnicas operantes*. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>
- Bárbara, C. O. (2005). *La etapa escolar 6 a 12 años*. Obtenido de <http://bcastilloo.blogspot.mx/2005/09/la-etapa-escolar-6-12-aos.html>
- Busquets, C. M. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula . *Electronic Journal of Reserch in Educationa Psychology*, 33-58.
- Castillo, M. (2011). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. En *Actualidades Investigativas en Educación* (pág. 5 (3)).
- Coll, C. P. (1994). *Contenidos en la reforma*. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15COLL-Cesar-POZO-Ignacio-y-Otros-Las-Actitudes-conceptualizaciones-y-su-inclusion-en-los-nuevos-curriculos.pdf>
- Concha, P. (2009). *Teoría de los conflictos de Johan Galtung*. Obtenido de Revista paz y conflictos 2, 60-81: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- De Mileto, T. (s.f.). *Epistemología e historia del surgimiento del conductismo*. Obtenido de http://virtual-book.net/adistancia/TeorContemEduc/U2/lecturas/TEXT_1_S2_EpistemHistConduc.pdf
- Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Edistio, C. (01 de agosto de 2009). *Entreeducadores*. Obtenido de La relación profesor-alumno en el aula : <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

- Edith, E. J. (2013). *Mindfulness en niños y jóvenes... como un jardín donde plantar*. Obtenido de <http://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/11/mindfulness-en-ninos-y-adolescentes.pdf>
- Escobar Medina, M. (2015). *Influencia en la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de PAAKAT: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Fierro, C. (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación de acción. México-Buenos Aires : Paidós .
- Fly Bussines. (2012). *Fundación CADAH* . Obtenido de <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/en-que-consisten-las-escalas-de-conners-para-evaluar-el-tdah.html>
- Forniero, M. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar* . Obtenido de Revista Iberoamericana de educación: <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>
- García, R. M. (2009). Novedades en el tratamiento conductual en niños y adolescentes . En *Clínica y salud* (págs. 119-130).
- Gómez M., D. M. (2015). Mindfulness e inteligencia emocional: Aspectos comunes y diferenciales. <http://revistas.innovacionumh.es/index.php?journal=psicologiasalud&page=article&op=view&path%5B%5D=678&path%5B%5D=44>.
- Herruzo, J. &. (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia, Decir-hacer. *Revista Latina de Análisis del Comportamiento* , 2-9.
- Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. En *Su función docente social* (págs. 325-345). Foro de educación .
- Lázar, P. G. (2014). Mindfulness en pediatría: el proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena". En *Pediatría Atención Primaria* (págs. 169-179).
- Lovo, J. (s.f.). *Modificación de la conducta: una aproximación* . Obtenido de http://www.psicologia-online.com/monografias/psicologia_clinica/modificacion-de-la-conducta-una-aproximacion.shtml
- Mañas, I. (2007). Nuevas terapias psicológicas: La tercera ola de terapias de conducta o terapias de tercera generación. *Gaceta de Psicología* .

- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: al acto didáctico*. Obtenido de Universitat Rovira i Virgili:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf;jsessionid=4A11A857B77B5633F2578F4AE4FA7350.tdx1?sequence=32>
- Mónica Álvarez F., M. B. (2004). Obtenido de El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico:
http://www.educativo/profesores/basica/ninos_amistades.pdf
- Parra, C. (2012). *La disrupcion en el aula*. Obtenido de
<http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2010/04/LA-DISRUPCI%C3%93N-EN-EL-AULA.pdf>
- Psicodiagnosis: Psicología infantil y juvenil. (2016). *Técnicas conductuales para niños*. Obtenido de
<http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/tecnicasdeintervencion/tecnicasconductualesaplicadasanios/index.php>
- Pública, S. d. (2009). *Proceso de enseñanza aprendizaje*. Obtenido de Pross-enseñanza-SEP: <http://docplayer.es/11118757-Proceso-de-ensenanza-aprendizaje.html>
- Pública, S. d. (2013). *"Programas de estudio Primaria"*. Obtenido de
<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>
- Puchol Esparza, D. (2011). *El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia*. Obtenido de PSICOLOGÍA ONLINE:
<http://www.psicologia-online.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml>
- Sepúlveda Millán, J. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de Educación Primaria*. Obtenido de
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3566/1/TFG-B.342.pdf>
- Walter, R. (2006). *Terapia Cognitiva. Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. México: Norma.
- Wentzel, J. y. (s.f.). Motivación escolar . En *Que implica ser docente* (pág. 448). Universidad Iberoamericana .