



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**"TALLER DE AUTOESTIMA PARA NIÑOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL QUE PARTICIPAN EN UN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR"**

**INFORME DE PRACTICAS QUE PARA
OBTENER EL TÍTULO DE: LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA PRESENTA:**

LETICIA BELLO SÁNCHEZ

**DIRECTORA:
ELISA SAAD DAYÁN**

**REVISORA:
MIRA. PIEDAD ALADRO LUBEL**



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.



UNAM-128
2008
ej-2

M.-
Tps.

INDICE

Introducción.....	5
Justificación.....	8
Objetivos Generales.....	9
Capítulo 1	
Antecedentes Contextuales.....	10
1.1 Aprendizaje Experiencial en las prácticas integrales.....	10
1.2 Enseñanza Situada en las prácticas integrales.....	11
1.3 Aprender Sirviendo en las prácticas integrales.....	12
1.4 Aprendizaje Experiencial, Enseñanza Situada y Aprender Sirviendo elementos que forman un conjunto en la práctica.....	13
1.5 El Programa Educación para la Vida como una Asociación Civil.....	14
1.6 Programa Educación para la Vida.....	15
1.6.1 Historia.....	15
1.6.2 Programa Educación para la Vida en el Colegio Vista Hermosa.....	17
1.6.3 Grupo Técnico de Primaria.....	18
Antecedentes Teóricos.....	22
1.7 Cambio de perspectiva en la atención a personas con discapacidad.....	23
1.8 Acciones Internacionales y Nacionales a favor de la educación Inclusiva.....	23
1.8.1 Fundamentos y acciones de la UNESCO.....	24
1.8.2 Declaración de Salamanca.....	26
1.8.3 La inclusión en América Latina.....	30
1.8.4 Educación especial en México.....	30
1.8.5 Orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial.....	36
1.8.6 Educación en las personas con Necesidades Educativas Especiales.....	38
1.9 Descripción del Programa Educación para la Vida.....	41
1.9.1 Antecedentes.....	41
1.9.2 Áreas y servicios.....	43
1.10 El término de Discapacidad Intelectual.....	45
1.10.1 El modelo teórico de la Discapacidad Intelectual.....	46
1.10.2 Características de personalidad de los individuos con Discapacidad Intelectual.....	48
1.11 La autoestima y la Discapacidad Intelectual en el niño.....	49
1.11.1 Definición de Autoestima.....	49
1.11.2 Definición de Autoconcepto.....	51
1.11.3 Desarrollo de la Autoestima.....	53
1.11.4 Componentes y Áreas de la autoestima.....	54
1.11.5 Importancia de la autoestima.....	58
1.11.6 Niveles de la autoestima.....	61

1.11.7 Personalidad y psicología social en el niño con Discapacidad Intelectual.....	65
Experiencias Similares.....	68
Capítulo 2	
Programa de Intervención.....	73
2.1 Fases de las Prácticas Integrales.....	73
2.2 Objetivos Fundamentales.....	75
2.3 Población destinataria.....	76
2.4 Espacio de trabajo.....	77
2.5 Estructura general del taller.....	78
2.6 Diseño de las actividades para las sesiones.....	79
2.7 Complemento del taller en el hogar.....	81
2.8 Estrategias de evaluación.....	82
2.8.1 Cuestionario.....	83
2.8.2 Rúbrica.....	85
Capítulo 3	
Resultados.....	89
3.1 Resultados de la Evaluación Inicial y Evaluación Final.....	89
3.2 Resultados del desempeño obtenido en cada sesión del taller.....	92
3.3 Resultados de la disposición hacia cada sesión del taller.....	95
3.4 Resultados del trabajo en casa con los padres en el fortalecimiento de la autoestima de sus hijos.....	98
3.5 Análisis Integral del desempeño individual y grupal en el Taller	100
Conclusiones	
Acerca del programa de intervención y los antecedentes teóricos.....	112
Acerca de las limitaciones en el proceso de intervención.....	113
Acerca de aprendizaje vivido en la Prácticas Integrales.....	115
Algunas sugerencias para los que abordan problemáticas similares.....	116
Referencias.....	118

Anexos

- Anexo 1. Descripción de las actividades del taller "Mi autoestima"
- Anexo 2. Hoja de registro semanal de las actividades del "Fortalecimiento de la autoestima en el hogar"
- Anexo 3. Cuestionario de evaluación inicial y final (Nivel bajo)
- Anexo 4. Cuestionario de evaluación inicial y final (Nivel medio)
- Anexo 5. Cuestionario de evaluación inicial y final (Nivel alto)
- Anexo 6. Rúbricas para la evaluación del desempeño en las sesiones del taller
- Anexo 7. Rúbrica para evaluar la disposición de las sesiones
- Anexo 8. Rúbricas calificadas del alumno 1
- Anexo 9. Rúbricas calificadas del alumno 2
- Anexo 10. Rúbricas calificadas del alumno 3
- Anexo 11. Rúbricas calificadas de la alumna 4
- Anexo 12. Rúbricas calificadas de la alumna 5

INTRODUCCIÓN

Hoy en día se desea que todos los alumnos de cualquier escuela, sin importar cuales sean sus condiciones personales o sociales, puedan aprender al máximo de sus potencialidades y participar en la vida escolar, en un contexto común, sin menospreciar su identidad, sus capacidades y debilidades. Es así que, cuando se habla de integrar a todos los niños, no significa que estén en el mismo lugar tomando clases sin saber los unos de los otros, sino que haya una comunión en donde todos se sientan parte de una unidad.

Cuando en las aulas regulares se acepta que niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) entre ellos, con Discapacidad Intelectual (DI) estén dentro de un grupo; cuesta trabajo que este último replantee sus valores, creencias y prácticas escolares, lo cual dificulta la modificación de aspectos ambientales y las interacciones entre los miembros del mismo. Es por ello, que se habla de inclusión, es decir, de la finalidad de poderse encontrar en la misma aula tanto en el espacio físico, como en el ámbito educativo; es así, que es importante que se cambien los sistemas de atención y apoyo, así como las organizaciones y sociedad en general.

Sin embargo, a pesar de todo esto, uno de los principales problemas que se debe afrontar desde un punto de vista general, es la constante lucha contra las bajas expectativas de profesionales, padres y sociedad en general respecto a las posibilidades de los alumnos y adultos con discapacidad. Por otro lado, se ha prestado poca atención a la calidad de vida en el ámbito escolar, la cual, es un importante concepto en la provisión de servicios para personas con discapacidad y con necesidades especiales desde los años 90s.

Es así que, cuando se tienen bajas expectativas de cualquier persona sin importar sus características, se afecta la construcción de una autoestima positiva en ella, pues ésta, representa un juicio sobre la estimación en términos de aceptación o rechazo, que

se expresa en la actitud que el sujeto mantiene hacia sí mismo. La autoestima implica tres elementos constitutivos: 1) la relación entre competencia y merecimiento que influye en la construcción de la autoestima, 2) como se integra la calidad vital en las situaciones de la vida de la persona para manejar los retos de la misma y 3) estabilidad, manteniendo al mismo tiempo el nivel de ejecución ante las diferentes experiencias para fortalecer la autoestima (Mruk 1999; cit. en Aladro, 2005).

De acuerdo con Mruk (1999), el desarrollo de la autoestima tiene un proceso de tres estadios: durante la infancia media, la adolescencia y en la edad adulta, este proceso lo desarrollan todas las personas, no obstante, en personas con NEE y con DI no se toma con tanta consideración.

Según Hegarty (1994; cit. en Verdugo, 1997) algunas de las estrategias para garantizar una mejor calidad de vida en los alumnos pueden ser: asegurar a todos los estudiantes experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículo, crear un ambiente en el que los estudiantes disfruten, y asegurarse de que experimenten un creciente sentimiento de autovalía. En el caso de los alumnos con necesidades especiales son necesarias otras consideraciones específicas para asegurar su acceso total al currículo y que disfruten de una calidad de vida en la escuela tan positiva como la de sus iguales.

El planteamiento más integrador y probablemente de mayor aceptación en la esfera internacional es el propuesto por Shalock (1996; en Verdugo, 1997):

Calidad de Vida: Refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Si se llegan a considerar todos los aspectos anteriormente señalados, al mismo tiempo de incrementar una mejor calidad de vida, se va construyendo una autoestima positiva ya que de forma indirecta, se trabaja con los componentes de la misma que

propone Aladro (2005): autoconocimiento, confianza, respeto, aceptación y autovaloración

En los últimos años se ha enriquecido y modificado el concepto de integración con el concepto de Educación Inclusiva o Escuela para Todos, y que mejor, si se enriqueciera con el estudio mucho más centrado en el propio individuo, es decir, a través de su autoestima.

Es por ello que se hizo un taller de autoestima adaptado a niños con discapacidad intelectual que actualmente se encuentran integrados en la escuela regular, para apoyarlos en el fortalecimiento de su autoestima y favorecer su calidad de vida a través de la educación. Se realizó a través de 10 sesiones en donde cada una manejaba un apartado de la autoestima, éste se dividió en tres áreas principales con tres sesiones designadas a cada una: a) el conocimiento de uno mismo; b) el conocimiento de la existencia de uno con otras personas y c) estrategias para resolver conflictos. Sin embargo con lo que se vió durante la estancia en el escenario, se creyó importante agregar otra sección, ésta fue la última (para la cual solo hubo una sesión), trató el tema de los apoyos escolares que cada uno necesitaba.

Se encontró que cada alumno empezó con diferentes niveles en su autoestima y en distintas áreas (pues unas las tenían desarrolladas más que otras, dependiendo de sus experiencias), el taller les ayudó a cada uno a través de la experiencia grupal a desarrollarlas más, empezaron a conocer como podían trabajarlas. Viendo así que, obtuvieron elementos que les facilitaran su integración dado que se manejó la perspectiva emocional, porque en la escuela su integración se maneja desde la perspectiva grupal y en muy pocos aspectos la perspectiva emocional desde la autoestima del alumno (a).

Así mismo, se trabajo en el hogar con sus padres para el fortalecimiento de su autoestima desde la perspectiva familiar, factor importante en la formación de ésta (Bermúdez, 2000). Ellos realizaron ejercicios semanales y fueron reportando sus

resultados constantemente. Al final se encontró que los padres tuvieron mucho aprendizaje de sus hijos en esta área y viceversa, además, a ellos les sirvió para poderse comunicar emocionalmente con sus hijos.

Justificación

Bernal (2003), afirma que la aceptación de la persona con discapacidad intelectual (DI) con sus posibilidades y limitaciones es la base y el motor para continuar la vida familiar ya que pueden disminuir o aumentar los esfuerzos educativos tanto en instituciones formales como en el hogar. Un gran número de personas con DI ha sido víctima de rechazo de sus padres, amigos y maestros; es cierto, que a partir del momento en que se les integra a un grupo de pertenencia, se sienten identificados y unidos por características que comparten en común, pero cuando el grupo los niega, es más complicado identificar cómo podrán tomarlo, es decir, que conductas realizarán y el por qué de las mismas, ya que es difícil conocer como lo interpretan; pues es claro que a pesar de su discapacidad, de alguna forma tácita descifran el comportamiento de otros hacia ellos.

Después de lo mencionado anteriormente, se justifica el hecho de haber realizado un taller de autoestima en donde tuvo por objetivos los siguientes puntos: a) el reconocimiento de sí mismos a través de diversos ejercicios; b) el reconocimiento de cualidades y limitaciones en ellos y en sus compañeros; c) el desarrollo de habilidades que impulsen la solución de conflictos para favorecer su integración en el entorno escolar y; d) el reconocimiento de sus necesidades para identificar los apoyos que cada uno necesita.

Objetivos Generales

El haber realizado esta intervención tuvo como fin sensibilizar a la población con respecto al trabajo que falta por hacerse con alumnos con discapacidad intelectual en el entorno escolar; al mismo tiempo el objetivo del trabajo es aportar una idea para que otros la retomen con respecto al apoyo de la autoestima en niños con DI integrados en ambientes escolares; a través de este primer intento, se deja un diagnóstico inicial, diseño, aplicación de un taller de autoestima, la validación del mismo y un diagnóstico final de alumnos con DI.

Este taller, toma en cuenta la autoestima por medio de 3 áreas principales que abarcan desde el reconocimiento de sí mismo hasta la resolución de los conflictos con otros niños, así mismo, se manejó la importancia del conocimiento de los apoyos escolares que cada uno necesita para aprender a pedirlos y explicárselos a los demás. Al mismo tiempo, se desarrollaron actividades especializadas para realizarse con los padres en el hogar, esto sirvió para poder fortalecer su autoestima desde la perspectiva familiar dado que ambos tuvieron la oportunidad de pasar un tiempo para las emociones y poder tratar este tema.

Profesionalmente, mi objetivo fue dar a conocer un programa de intervención que demuestre que se pueden hacer actividades que favorezcan el desarrollo de la autoestima de niños con discapacidad intelectual para apoyarlos en una mejor integración; exponiendo que a pesar de lo complicado que puede parecer el tema, con las adecuaciones necesarias y los apoyos indicados cualquier profesional en el área educativa puede trabajarlo. El poder conocer estrategias que promuevan una autoestima positiva hacen que cualquier niño pueda sentirse integrado o pueda integrar mejor a sus compañeros en el entorno escolar.

Personalmente mi objetivo fue integrar y consolidar todos los saberes, competencias y aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera, en un trabajo de esta magnitud.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES CONTEXTUALES

En la realización de prácticas en contextos reales se comprende e integra de manera significativa lo que se aborda en el aula con lo que sucede en el entorno social. Así mismo, se empieza a entender cuál es el compromiso que se adquiere con la población a la cuál se le está prestando un servicio, dado que ella espera de éste, un trabajo profesional que resalte las competencias del mismo.

En este apartado se describe como se obtiene esta experiencia a través de 6 secciones: el aprendizaje experiencial de las prácticas integrales, la enseñanza situada en ellas, el aprender sirviendo en las mismas, el trabajo de estos puntos en conjunto cuando se realizan prácticas integrales, el programa Educación para la Vida como una organización civil y por último se desarrolla una breve descripción de lo que consiste el Programa Educación para la Vida.

1.1 Aprendizaje Experiencial en la Prácticas Integrales

Según Neve (2003; cit. en Díaz Barriga, 2006) el trabajo de John Dewey en conjunto y sobretodo la parte de *experiencia y educación* (1938/2000) forma el punto básico intelectual de muchas propuestas actuales que recuperan el concepto de aprendizaje experiencial. El aprendizaje experiencial en las prácticas integrales es un aprendizaje activo dado que cambia tanto el ambiente físico como el social en experiencias valiosas que a su vez establecen un gran vínculo entre aula y escuela como entre escuela y vida, esto da un aprendizaje que genera cambios importantes en la persona y su entorno ya que desarrolla capacidades reflexivas y el deseo de aprender más en los ideales humanitarios.

A su vez Donald Schön (1992; cit. en Díaz Barriga, *op. cit.*), retoma a Dewey para destacar la importancia de la formación *en y para* la práctica en donde el énfasis está en el "aprender haciendo". Es por ello, que la realización de prácticas en escenarios

reales con un asesor que supervise el trabajo concuerda con lo que plantea este autor al decir lo siguiente:

"Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer y ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de las prácticas"... (Díaz Barriga, p.8)

Para este autor el aprender haciendo es la forma de iniciar la disciplina del planteamiento y resolución de problemas en la actuación.

1.2 Enseñanza Situada en las Prácticas Integrales

De acuerdo con Baquero (2002; cit. en Díaz Barriga, 2006) desde la perspectiva situada el aprendizaje consta de una experiencia que implica pensamiento, afectividad y acción. Para el aprendizaje se reconoce que se necesita el contexto para el aprendizaje y la importancia de la actividad. Es así que, los estudiantes que están emergidos en las prácticas en escenarios naturales se integran poco a poco en una comunidad de prácticas sociales; por esta vía, también se integra la idea de aprender y hacer como acciones en conjunto. Es así que un principio básico de esta orientación es que las prácticas de los estudiantes deben ser aprendidas en el contexto pertinente.

Cuando el estudiante aprende desde esta corriente amplia e integra varios de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo; así mismo, le da prioridad a la búsqueda del sentido y significado al contenido que se ha de aprender y a su vez enfatiza la importancia del uso funcional y pertinente del conocimiento que se obtiene en los contextos de práctica apropiados; además va de la mano con la posibilidad de enfrentarse a conflictos y situaciones importantes en el entorno social o profesional (Díaz Barriga, 2006).

1.3 Aprender sirviendo en las Prácticas Integrales

La palabra que integra lo que puede ser una experiencia de aprendizaje situado y experiencial, iniciada por las prácticas auténticas en escenarios reales se encuentra en el enfoque de aprender sirviendo. Este aprendizaje se encuentra inmerso en los enfoques de aprendizaje experiencial que tienen por sustento la teoría de Dewey que tratan experiencias relevantes de aprendizaje directo en experiencias reales (Díaz Barriga, *op. cit.*).

El modelo de aprender sirviendo es un enfoque pedagógico en el que los alumnos aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad. Las prácticas en escenario cumplen con este modelo porque transcurre dentro del continuo que va del aprendizaje *in situ* a la experiencia de servicio a la comunidad, esto ocurre mientras se toman cursos curriculares ligados al proyecto de servicio a la comunidad. Asimismo esta relación alumno-comunidad hace que se desarrollen los siguientes puntos (Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2002; cit. en Díaz Barriga, *op. cit.*):

- Las relaciones entre ambos son colaborativas y los beneficios recíprocos.
- El servicio se realiza *con*, en vez de *para*, los miembros de la comunidad implicada.
- Los participantes de la comunidad se benefician directamente del programa, mientras que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades de suma importancia.
- El programa de aprender sirviendo se fundamenta y realiza en un área de competencia determinada.

1.4 *Aprendizaje Experiencial, Enseñanza Situada y Aprender Sirviendo; elementos que forman un conjunto en la práctica.*

En las prácticas que se realizan dentro del programa de Integración Educativa y Social de Personas con Discapacidad Intelectual (DI), se aprende a ver cómo los docentes de las aulas regulares adaptan sus programas a fin de que las clases puedan ser para todos, saben enseñarles de acuerdo a sus propias capacidades y a su vez, evaluar dicho conocimiento. También se van conociendo las diferentes actividades de enseñanza que se hacen en diversas asignaturas con adecuaciones curriculares a los alumnos con discapacidad intelectual. Además del aprendizaje en el aula, también se realizan visitas a lugares en donde se ejercitan diversas habilidades *in situ*, en ellas, la persona se encuentra en un momento en donde pueden ocurrir diferentes acontecimientos y es allí donde tiene que pensar, actuar y saber tomar la o las decisiones más adecuadas.

De forma paralela, da la oportunidad de familiarizarse con otras cuestiones como la organización de la escuela, tanto de manera general, como la forma en que trabajan con los niños con DI; la actitud de otros docentes escolares y alumnos del plantel (hacia estos chicos); aprender a trabajar con colegas nuevos que ya tienen experiencia en el contexto (han trabajado con los niños con necesidades educativas especiales (NEE) desde que entraron a nivel preescolar o después), y lo mucho que se puede aprender de ellos. Pero uno de los puntos que es de los más importantes es el hecho de que el estudiante puede tener un autoconocimiento en distintos puntos, por ejemplo, desde cuestionar sus creencias acerca de los alumnos con discapacidad intelectual, hasta los valores que hay al respecto.

Otro factor importante en este aprendizaje, son los seminarios, pues son un gran espacio para poder aclarar dudas de todo tipo, comentar, reflexionar y analizar más a fondo cualquier aspecto académico, social, emotivo, etc. que se haya vivido en el día.

1.5 El Programa Educación para la Vida como una Asociación Civil

Las prácticas se realizaron en el Programa Educación para la Vida en una de sus sedes que es el Colegio Vista Hermosa. Este Programa, fue diseñado y desarrollado por el Centro de Autonomía Personal y Social A.C.(CAPYS), desde 1970. Este programa ha aportado diferentes políticas sociales y educativas a favor de los derechos de las personas con discapacidad intelectual, a través de él se han encontrado diversas alternativas que aseguran la participación escolar y comunitaria de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

“Educación para la Vida” cumple con normas como: ser un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual y constituye asimismo un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación. El programa resalta -desde una visión sistémica, ecológica y comunitaria- la importancia de que los servicios a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se lleve a cabo en ambientes naturales sobre la base de un perfil de apoyos que respondan a sus necesidades (Ibero, 2006).

Este Programa al igual que muchos otros, forma una asociación sin fines de lucro y esta a favor de promover la equidad e igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad intelectual, así mismo es una organización no gubernamental ya que tiene objetivos y fines definidos por los que la hicieron y sus integrantes la crearon independientemente de un gobierno. Las asociaciones civiles son agrupaciones con carácter privado por medio de las cuales dos o mas personas persiguen un fin común, estas pueden existir bajo una razón o denominación social y se identifican con las siglas O.S.C. (Organización de la Sociedad Civil).

1.6 Programa Educación para la Vida

A continuación se describirá del Programa Educación para la Vida su historia en general y como está compuesto el grupo técnico (es el aula en donde se encuentran los niños y las niñas con discapacidad intelectual parte del tiempo) de primaria.

1.6.1 Historia

Está constituido por un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual y constituye asimismo un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación. El programa resalta - desde una visión sistémica, ecológica y comunitaria- la importancia de que los servicios a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se lleven a cabo en ambientes naturales sobre la base de un perfil de apoyos que respondan a sus necesidades.

Plantea como misión: "El desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autodeterminación".

El propósito general del programa es que el individuo con DI pueda integrarse ampliamente como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, contando con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autorepresentación (Zacarias y Saad, 1994; en Saad, 2006).

Beneficios que ofrece el programa a los estudiantes integrados (jóvenes con discapacidad):

- Los jóvenes con discapacidad logran una formación integral en un marco de pertenencia social y educativo que amplía sus horizontes,
- Fortalecen sus capacidades para tomar decisiones y manejar su propia vida,
- Adquieren competencias personales, laborales y sociales para convertirse en ciudadanos con un alto respeto de si mismos y de sus derechos y obligaciones.

Beneficios que ofrece el programa a los estudiantes regulares:

- Los estudiantes pueden favorecer la creación de una cultura de la diversidad, ser defensores de los derechos de las personas con discapacidad y convertirse en sus amigos.
- La convivencia promueve un cambio de actitudes, los hace aprender a ser más tolerantes, más pacientes, aprenden a reconocer cualidades y fortalezas en los otros y a aceptar sus propias limitaciones, al ayudarse unos a otros y al poder trabajar y departir en equipo aprenden a valorar la diferencia como algo positivo que los hace mejores personas.
- Compartir y convivir establece relaciones más equitativas fundamentales en el respeto así mismo y a los derechos de los otros

La Dra. Julieta Zacarías Ponce, con la colaboración de la Coordinación De Prácticas del Área Educativa de Psicología y la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología, desarrolla el Programa de Integración Educativa para alumnos con necesidades especiales bajo la dirección de la Mtra. Elisa Saad Dayán. El Programa opera a través de aulas de apoyo en las escuelas regulares, denominadas "grupo técnico", en el cuál todas las personas con necesidades educativas especiales, dependiendo de su edad cronológica, participan como un alumno más en el nivel educativo que les corresponde. El grupo técnico funciona como cualquier otro grupo escolar, excepto, porque en varias clases, dependiendo de las oportunidades escolares, son integrados con su grupo regular.

1.6.2 Programa Educación para la Vida en el Colegio Vista Hermosa

El Programa Educación para la Vida llegó al Colegio Vista Hermosa en 1980 (septiembre) con el apoyo del director general de ese entonces, el Padre Vicente Louwagie (congregación de los Padres Oblatos). Él reportó haber una experiencia vivida con dos primos con discapacidad intelectual en Estados Unidos, mencionó que ambos estaban en distintas escuelas, uno, en una escuela integradora y el otro, en una escuela especial. De los dos, al que vió con mejores resultados en su desarrollo integral fue al que estuvo en la escuela integrada.

En aquel entonces, la Dra. Julieta Zacarías y la Lic. Gloria Burgos se entrevistaron con el Padre Vicente para expresar su deseo por la apertura de oportunidades sociales y educativas a niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Él aceptó la propuesta y desde entonces el programa Educación para la Vida se vinculó al Colegio Vista Hermosa. El inicio de este grupo marco un importante suceso histórico en las escuelas públicas y privadas del país, ya que fue pionero y no fue hasta 15 años después que otras escuelas reprodujeron estas alternativas de educación de calidad.

El programa tiene como fin apoyar en la sensibilización y formación de profesores para abrirse a las diferencias. Funciona debido a que ha tenido el apoyo de la comunidad, los directores sucesivos valoran el impacto social que tiene sobre los estudiantes: actitudes, apoyo de compañeros, tolerancia, la amistad que entre ellos se brinda. A su vez, se fortaleció porque ha habido un eco mundial y nacional que ha apoyado a que el Colegio se apropie de esto.

De la misma forma, la filosofía del Programa es clara, estable y persuasiva en políticas escolares a favor de la integración.

1.6.3 Grupo Técnico de Primaria

Espacio:

Es un aula regular, ubicada en el mismo espacio físico que las otras aulas de la escuela, el grupo se encuentra parte del tiempo allí, en el aula hay diversos materiales didácticos y tiene diversos espacios, cada uno está pensado en un lugar en específico. Se encuentran unos lockers en donde está guardado el material nuevo o de reserva como letreros para español, cintas, calcomanías, etc. Después de ellos hay un área que es para lectura, alrededor hay estantes con material didáctico, como pirinolas, cubos, memoramas, dominós de diferentes tamaños y formas, etc.

En la siguiente estantería están los cuentos y libros con diversidad de temas y para diferentes niveles, con ellos practican la lectura y manejan diversos temas de español; después se encuentra el estante que tiene un televisor, y una videocasetera; con ellos se informan de las noticias que pasan en la ciudad o ven material audiovisual que sirven de apoyo en la enseñanza; además de esto, hay materiales didácticos como cadenas y objetos más grandes, esto lo ocupan para hacer operaciones matemáticas (sumas, restas, etc.) algunos objetos representan temáticas específicas como la familia o la ciudad y sirven en Ciencias Naturales o Conocimiento del medio .

En un espacio de cada banca están pegados los horarios visuales de los niños, esto les sirve de apoyo para organizarse; hay un calendario pegado cerca del pizarrón, en él, están los números, las letras y los días en grande, en la parte de abajo se encuentra una lista con los nombres de los niños para tomar la asistencia de la semana. Hasta arriba de todo esto, se encuentran los meses pegados con letras grandes. Con ellos repasan la fecha y actividades del día, esto lo hacen al inicio del mismo de forma grupal.

Además, hay algunos estantes con material didáctico y libros de las docentes (psicólogas), otros estantes son para que los alumnos pongan sus cosas (cada uno

tienen su nombre en la parte superior). Así como hay un lugar asignado para sus cosas, también hay uno para que ellos pongan sus mochilas al entrar al aula. Uno de los estantes está asignado para los instrumentos de cocina (trastes, manteles, trapos, y algunos alimentos) esto es, porque entre las actividades que realizan, se encuentra la preparación de sus alimentos dado que es parte de su formación de acuerdo con el Programa de Vida Independiente.

Las mesas y sillas en donde se acomodan los niños, son de diversos tamaños y tratan de adecuarlas a cada uno, hay una mesa alargada en donde se encuentran los botes de plumones, pinturas, sacapuntas, etc. además, cada mesa tiene sus propios botes. El material en general se comparte entre el grupo.

Grupo

El grupo técnico está compuesto por siete alumnos con discapacidad intelectual, cuatro hombres, cuyas edades van de los 9 hasta los 12 años y tres niñas, con rangos de edad de los seis a los once; allí se encuentran parte del tiempo; cada uno tiene su propio nivel de desarrollo, pero todos están integrados en una o más clases con el grupo regular; su horario está estrictamente planificado para cada uno, de manera que tengan un aprendizaje en distintas áreas y a la vez se sientan parte de un grupo inclusivo.

Planeación Curricular

Las docentes del grupo planean las clases que se dan en el aula del grupo técnico, haciendo una adecuación curricular para cada niño, es decir, dan el mismo tema, pero cada uno se desempeña de acuerdo a su nivel de competencia curricular; generalmente las materias que más se trabajan son español y matemáticas, en el caso de español usan un método global, el cual les ayuda en los aspectos de lecto-escritura.

Cuando el alumno se va al aula regular, si el docente de la misma se siente capacitado para adecuar su clase para el niño, lo hace; sino, se le pide ayuda a una de las docentes del aula del grupo técnico y ésta le adecua el tema que van a ver y le da una orientación a la docente de cómo podría manejar el tema con el chico y el grupo, se ponen de acuerdo y buscan la mejor opción.

Material Didáctico

Entre los materiales que se ocupan se encuentran varios objetos de diferentes materiales, calcomanías, plumones, cuadernos, libros, letreros de cartulina, imágenes grandes, el banco (unas regletas: cubitos de madera que representan las unidades, palos alargados que simbolizan 10 unidades que representan la decena y unos cuadrados -simbolizan 100 cubitos- que representan la centena); crayolas, pinturas, a veces se usa la televisión y la videocasetera, palitos de madera, la perinola, pegamento, ligas; entre otros.

Forma de Trabajo

Cada niño tiene su forma de trabajo a través de su calendario visual (adecuado a cada uno). Todos inician poniendo la fecha, repiten los meses, los días, los números de los días, en que mes se encuentran y en que año; en el pizarrón se pone el horario general que se trabajará en el aula, por último dos personas pasan la asistencia, uno menciona el nombre y el otro les pone una carita feliz o triste dependiendo de su asistencia. Continúan después cada uno con sus actividades.

Formación del profesionalista en la práctica

Entre las actividades que realizan las docentes se explica a los profesionales en formación en la práctica que trabajos deben realizar con apoyo, se ponen en práctica y poco a poco se les va dejando para que empiecen a realizar las adecuaciones curriculares y vayan dando los temas.

Normas del Aula

Se manejan distintos valores como el respeto, seguir reglas; además, son escuchados, se trata siempre de explicarles el porqué de las cosas, ya sea si es una observación de una conducta inadecuada o una felicitación. El grupo técnico es laico.

Clases Integradas

En las clases integradas se encuentran con su grupo regular, ya sea que ellos tengan sus actividades planificadas y vayan a convivir con los demás o reciban nueva información como los otros. Tratando siempre que realmente se integre a su grupo en todo los sentidos y que se vean las diferencias de todos de una manera natural y respetable.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Actualmente en las escuelas se pretende que todos los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones físicas, socioeconómicas, culturales, etc. puedan participar en la vida escolar, en un contexto común sin mirar de lado sus capacidades. El término "integración educativa" es aquél que trata de agrupar todos estos elementos, en donde se pretende que los contextos escolares sean adaptados para proporcionar suficientes elementos para la interacción de todos los alumnos, sin embargo para tener un proceso de desarrollo que no tenga fin, es decir, que no tenga barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los y las estudiantes, se necesita un nuevo término que vaya más allá de la integración.

El vocablo que en nuestros días integra todo esto es la inclusión ya que hace referencia a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito educativo sino también en el de las organizaciones y sociedad en general. Varias personas durante muchos años han tratado de realizar el camino de la integración hasta la inclusión, sin embargo, han pasado por muchos procesos y cambios en cada etapa, así pues, en este apartado se irá recorriendo ese camino que se ha ido construyendo a través del tiempo para lograr la inclusión de los y las niñas con necesidades educativas especiales.

A continuación se describe el marco teórico en cinco apartados: la visión de la discapacidad en la actualidad (acciones internacionales), las acciones que toma México para las personas con necesidades educativas especiales, en que consiste el Programa Educación para la Vida, significado del término discapacidad intelectual y por último se habla del significado de autoestima.

1.7 Cambio de perspectiva en la atención a personas con Discapacidad.

El término *discapacidad* proviene del ámbito de la salud, y alude a las barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas (Booth, 2000).

Para las personas con discapacidad, *Inclusión* significa la oportunidad de participar abiertamente en todas las actividades que son parte de la sociedad actual. La inclusión tiene que ver con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión o discriminación (Booth, *op. cit.*).

La escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

1.8 Acciones Internacionales y Nacionales a favor de la Educación Inclusiva

Las iniciativas más importantes a favor de la integración educativa y social de las personas con discapacidad se dieron en el periodo que comprende de 1981 a 1994, a continuación se representan en el siguiente cuadro y se hace una breve descripción de dichas iniciativas.

Cuadro 1.1 Iniciativas internacionales a favor de la integración educativa y social de las personas con discapacidad (1981-1994)

Año	Iniciativa a favor de la integración
1981	Año internacional de los Impedidos
1982	Programa de Acción Mundial para los impedidos
1988	Consulta de la UNESCO sobre la educación especial
1993	Normas uniformes para la igualdad de oportunidades
	Publicación de "Las Necesidades Especiales en el Aula: Un Proyecto de Formación Docente"
	Declaración de Managua
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.

Fuente: Lobato, 1997, p. 30

Las iniciativas sucedidas durante estas décadas (80s y 90s), fueron la base de lo que ahora la UNESCO estipuló como sus fundamentos, los cuáles causaron impacto en el cambio de las reformas hacia los derechos de las personas con discapacidad. De 1990 a la actualidad se da un periodo de cuestionamiento, replanteamiento y transformación de nuevos términos y enfoques hacia la educación especial, de manera breve, esto fue de la siguiente forma:

Cuadro 1.2 Acontecimientos históricos en la Educación especial (1990 - actualidad)

Fechas	1990 – actualidad
Hechos internacionales más notables	Surgen movimientos sociales a favor de los derechos de las personas con discapacidad.
Concepción del término discapacidad	Se crea el término "Necesidades Educativas Especiales" y se modifican los términos anteriores.
Atención a las personas con discapacidad	El informe Warnock, da un paso grande enfatizando la importancia de la educación como parte trascendental en este cambio.

Fuente: SEP, 2004, p. 2

1.8.1 Fundamentos y acciones de la UNESCO

La UNESCO es una de las organizaciones internacionales importantes que promueven la educación inclusiva dentro de sus políticas en su "Programa de Educación Especial"; por ello, sus actividades son una importante fuente de referencia y colaboración para la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental (ILSMH) que propicia la educación inclusiva como prioridad en su política actual. Las actividades relativas a la educación especial se iniciaron en el Sector de Educación

Especial de la UNESCO en 1966; el programa se concretó en 1981 con la proclamación del **Año Internacional de las Personas Discapacitadas** y con el **Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad**. Estas actividades han sido enmarcadas dentro de un nuevo impulso contenido en la **Declaración Mundial sobre la Educación para Todos** (revista En Marcha, 1, 1995).

Desde hace varios años, la UNESCO ha estado fomentando la idea de la educación inclusiva como un asunto prioritario a través de sus actividades en el área de la educación especial. En la Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial de 1988, la educación inclusiva fue claramente reconocida como una cuestión fundamental para la acción futura: se afirma que

"la responsabilidad para la educación especial corresponde al sistema educativo global. No deberían existir dos sistemas separados. En verdad, el sistema educativo regular se beneficiará si se producen las modificaciones necesarias para los niños con necesidades especiales. Si tenemos éxito en crear situaciones de aprendizaje adecuadas para ellos, estaremos también proveyendo las bases de una situación educativa ideal para todos los niños" (revista En Marcha, 1995).

Para la UNESCO la educación inclusiva es vista en términos de un cambio educacional más general dirigido a dar respuesta a la diversidad, incluida la discapacidad y a la oferta de una educación de calidad para todos los alumnos. Para la década de los noventa del siglo pasado se han propuesto dos áreas principales de acción: Planeamiento y Política y Formación Docente, sus características se encuentran el siguiente cuadro.

Cuadro 1.3. Principales áreas de acción en la Educación Inclusiva

Área de acción	Función	Temas tratados
Planeamiento Y Política	Publica un documento sobre los principios que sustentan la provisión de educación especial y la revisión de las prácticas actuales: <i>La educación de los Niños y los Jóvenes con Discapacidades. Principios y Examen de la Práctica</i> . Se formularon numerosas recomendaciones y planes de acción. (Hegarty, 1993; en revista En Marcha, 1, 1995).	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de escuelas que recibieran a la totalidad de alumnos. - Administración conjunta de la educación común y especial. - Aceptación de programas y métodos de enseñanza. - Formación general de los maestros y cooperación con los maestros especiales. - Transformación de las escuelas especiales y creación de escuelas "inclusivas" piloto.
Necesidades Especiales en el Aula: un Proyecto de Formación Docente	El proyecto los invita a buscar formas de adaptarse a alumnos diferentes y a reexaminar sus propios métodos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a los maestros de aulas comunes a desarrollar ideas y prácticas relativas a las formas en las que pueden responder a los alumnos que experimenten dificultades escolares. - Ayudar a los que presentan dificultades particulares, o a quienes no muestran un grado de progreso escolar satisfactorio.

1.8.2 Declaración de Salamanca

La actividad reciente de mayor importancia de la UNESCO en el área de la educación inclusiva a nivel internacional, ha sido la organización junto con el Ministerio de Educación de España, de la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad**, llevada a cabo en Salamanca en junio de 1994. Esta conferencia se desarrolló dentro del marco definido por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990; en revista En Marcha, 1, 1995) relativa a las medidas a adoptar para la educación de quienes presentan necesidades educativas especiales. La conferencia consideró como política fundamental el énfasis en la educación inclusiva que habilita a las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los niños, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales.

La Declaración de Salamanca establece que:

- Cada niño tiene características, intereses y habilidades de aprendizaje que le son propias; los sistemas educativos deben diseñarse y los programas

educacionales implementarse tomando en cuenta la amplia diversidad de estas características y necesidades;

- Quienes presentan necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas comunes que deben adaptarse a ellos sobre la base de una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades;
- Las escuelas comunes con esta orientación inclusiva constituyen los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos. También para proveer una educación efectiva para la mayoría de los niños mejorando la calidad y, en última instancia, la relación costo-eficiencia del sistema educacional global.

El *Marco para la Acción* ofrece una base de información más detallada, orientaciones concretas para la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales, las asociaciones nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales, etc., con el fin de implementar la Declaración de Salamanca. El Marco para la Acción se dirige así mismo a las formas en las que la cooperación internacional puede apoyar el movimiento hacia las escuelas inclusivas (revista *En Marcha*, 1, 1995).

Algunas afirmaciones que se plantearon en esta conferencia son las siguientes:

“El principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños, siempre que sea posible, deben aprender juntos, independientemente de sus dificultades o diferencias” (p. 4, revista *En Marcha*, 1, 1995). La idea subyacente al Marco de Acción es que las escuelas deben *adaptarse a todos los niños* cualesquiera sea su condición física, social, emocional, lingüística o de otro tipo. Se reconoce que *muchos niños pueden tener dificultades de aprendizaje* y necesidades especiales en algún momento de su vida escolar. El desafío que enfrenta la educación inclusiva es desarrollar una

educación basada en el niño, capaz de llegar con éxito a todos, incluidos los que tienen serias desventajas o discapacidades.

“Las escuelas centradas en el niño constituyen la base para construir una sociedad orientada hacia las personas, respetuosa de las diferencias y de la dignidad de todos los seres humanos”. Se impone un cambio en la perspectiva social. *La creación de escuelas inclusivas es un paso crucial para contribuir a cambiar actitudes discriminatorias, para crear comunidades abiertas y para desarrollar una sociedad integradora*. La escuela inclusiva es el medio más efectivo para construir la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus pares (p. 5, revista En Marcha, 2, 1995).

El Marco de Acción señala que *alcanzar la meta de la educación exitosa de los niños con necesidades educativas especiales no es una labor privativa de los Ministerios de Educación y las escuelas*. Requiere la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y las organizaciones voluntarias así como del público en su conjunto. *Una actitud positiva de los padres favorece la integración social y escolar*. Los Gobiernos deben asumir el liderazgo en la promoción de los padres como participantes y en el desarrollo de las *asociaciones de padres*. Los representantes de éstas deben involucrarse en el diseño e implementación de los programas tendientes a propiciar la educación de sus hijos.

La escuela como un todo y el equipo escolar, más que el maestro individual, son vistos como responsables del éxito y fracaso de los alumnos, incluyendo los que tienen necesidades especiales. Los maestros juegan un papel central como administradores del proceso educacional, apoyando a los niños mediante el empleo de los recursos disponibles dentro y fuera de la clase. Todos los estudiantes del magisterio deberían ser formados con una *orientación positiva hacia la discapacidad* y desarrollar comprensión acerca de lo que puede lograrse con los servicios de apoyo disponibles en sus localidades.

"Debe existir un continuo de apoyos y servicios para abarcar el espectro de necesidades especiales que se encuentran en toda escuela". **Debe existir un continuo que se extienda de la mínima ayuda en las clases regulares a los programas adicionales de apoyo para el aprendizaje dentro de la escuela.** "La cooperación internacional... puede jugar un papel muy importante para apoyar el movimiento hacia las escuelas inclusivas. Basadas en la experiencia pasada en el área, las organizaciones internacionales, las agencias intergubernamentales, etc., pueden aunar fuerzas para suministrar *asistencia técnica*" (p.3, revista En Marcha, 2, *op. cit*).

Para ejemplificar la importancia de los cambios que hubo en diferentes áreas en el campo de la discapacidad, se presenta a continuación un cuadro que representa los puntos básicos del paradigma tradicional y el paradigma actual

Cuadro 1.4 El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad.

	Paradigma Tradicional (Médico rehabilitatorio)	Paradigma Actual (o de Vida Independiente)
Terminología	Utiliza etiquetas y nomenclaturas que ponen énfasis en la discapacidad (Zacarias y Saad, 1994, cit. en Lobato, 1997.)	Se utiliza el término "necesidades educativas especiales (NEE)" que no remite al síndrome, sino a las situaciones enfrentadas por el alumno (a) durante su aprendizaje y a las enfrentadas por el profesor (a) durante la enseñanza. Así, las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, dinámico y relativo (Saad, 1996, cit. en Lobato, 1997.).
Énfasis	En las limitaciones	En las potencialidades y en las necesidades educativas.
Concepto de discapacidad	Se considera como un estado permanente del individuo que interfiere con su desarrollo sociocultural y psicológico (Alvárez, 1997, cit. en Lobato, 1997)	Se considera como el resultado de un proceso sociocultural y psicológico (Saad, 1996, cit. en Lobato, 1997.).
Rol de individuo	Se le considera como a un paciente y enfermo que necesita terapia para ser "curado" (Alvárez, 1997, cit. en Lobato, 1997).	Se le considera como a una persona independiente proporcionándole los apoyos para que ejerza su derecho a elegir.
Igualdad de oportunidades	Reduce la gama de oportunidades educativas de las personas con discapacidad, "soslayando sus derechos a una participación social y educativa amplia" (Saad, 1996, cit. en Lobato, 1997.)	Destaca las potencialidades y habilidades de todas las personas. Tiene su base en la igualdad, en el derecho de todos a una educación común.
Segregación / integración	Al etiquetar, separa a las personas con discapacidad de sus pares	No dicotomiza entre individuos <i>regulares</i> y <i>especiales</i> . Considera que "las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes es en realidad un estudio de la especie humana" (Van Steenlandt, 1991, cit. en Lobato, 1997).

Fuente: Lobato, 1997. p. 12

1.8.3 La Inclusión en América Latina

Para Blanco (en Booth, 2000) América Latina se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social. Pese a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y la valoración de las diferencias. Por ello es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan a ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

Como menciona Booth (*op. cit.*) los términos **inclusión o educación inclusiva** son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. La inclusión se piensa como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales.

1.8.4 Educación Especial en México

La educación especial en México es parte del Sistema Educativo Nacional, en el artículo 48 de la Ley General de Educación se menciona que todas las personas tienen el mismo derecho a la educación. En 1969 algunos padres de familia iniciaron un

movimiento para integrar a niños(as) y adolescentes con discapacidad intelectual a las escuelas regulares (Ochoa y Torres, 1996). El movimiento tuvo éxito, con ello se abrió el primer grupo integrado en la Ciudad de México en una escuela privada (Zacarias, 1993).

Algunos de los acontecimientos más importantes en el campo de de la atención a la diversidad en nuestro país se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro 1.5 Iniciativas hacia la integración en México durante 1970-1997

Año	Iniciativa hacia la integración
1970	Reforma educativa: La Dirección General de Educación Especial crea el Proyecto de Integración Educativa -alumnos con dificultades de aprendizaje estén en aulas regulares con programas de acuerdo a sus necesidades- (Lobato, 1997).
1981	Decálogo de los Derechos del Niño Mexicano: " <i>el niño lisiado, débil física o socialmente; tiene derecho a que se le rehabilite con medios modernos de educación a fin de incorporarlo a la sociedad</i> ". (DEEE-SEP, 1981, cit. en Lobato, 1997)
1989 - 1994	Plan de Modernización Educativa: Incluye propuestas para mejorar los servicios para las personas con discapacidad y planes para la integración de niños con NEE en el ciclo escolar 1994-1995 (Fletcher y Klingler, 1995, cit. en Lobato, 1997)
1995	Comisión Nacional Coordinadora: Emite el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Persona con Discapacidad. Programa dividido en: <ol style="list-style-type: none"> 1. antecedentes 2. introducción 3. coordinación 4. principios y propósitos generales 5. objetivo general 6. estrategias 7. programas de acción <ol style="list-style-type: none"> a) salud, bienestar y seguridad social b) aspectos educativos c) aspectos laborales, capacitación y trabajo d) aspectos culturales, de recreación y deporte e) acciones en cuanto a la accesibilidad, comunicación y transporte f) estrategias para la comunicación g) legislación y derechos humanos h) sistema de información sobre población con discapacidad. (Feiner, 1997, cit. en Lobato, 1997)
1997	Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con NEE. Equidad para la Diversidad. Explora las siguientes áreas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Población 2. Operación de los servicios educativos 3. Actualización y Formación del Magisterio 4. Materia de Trabajo Principios Fundamentales: <ol style="list-style-type: none"> 1. PRINCIPIO DE JUSTICIA 2. VINCULAR LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA 3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES 4. EL DERECHO DE TODOS A LA EDUCACIÓN BÁSICA (Lobato, 1997)

En junio del 2003, fue promulgada la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, esta señala que se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras (SEP, 2006).

Por su parte, La Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, constituye, un paso decidido y fundamental que reconoce los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. En el caso de educación, la Ley señala que “la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral – de las personas con discapacidad – para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes” (p.14, SEP, 2006).

En enero de 2005, se establece que principalmente a través de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica se realizarán acciones específicas para apoyar la atención educativa de la población que presenta necesidades educativas especiales, como el diseño y producción de materiales para maestros y alumnos; el desarrollo de programas específicos; el establecimiento de lineamientos para desarrollar modelos de gestión institucional en las escuelas de educación inicial, básica y especial, entre otros (SEP, 2006).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las acciones realizadas en 1999 - 2000 incrementó la integración de los niños con discapacidad a la escuela regular, con el crecimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); hizo posible el aumento de la atención de alumnos que presentan

alguna discapacidad a la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo.

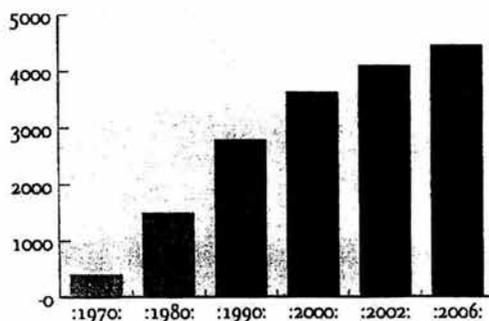
En el siguiente cuadro se describen las acciones que realizó la SEP para la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad.

Cuadro 1.6 Acciones realizadas por la SEP hacia la atención de NEE durante 1998 – 2006

Fecha	Hecho (s)	Beneficios
1998	Fortaleció la integración educativa de los niños con discapacidad, atendidos en los Centros de Atención Múltiple (CAM)	Se hicieron 980 en todo el país.
1999	Fortaleció la operación de las USAER para la atención de las NEE de los alumnos con discapacidad que ingresaron a las escuelas regulares : Aumento de Centros de Atención Múltiple	De mil 532 a mil 761, benefició a 21 mil 264 alumnos con algún signo de discapacidad en 9 mil 810 instituciones de educación básica. Se realizaron mil 192, beneficiando a 70 mil 918 alumnos con discapacidad
2005 - 2006	Atención a los alumnos con alguna discapacidad por parte de los servicios de educación especial	Atendieron a 342, 992 alumnos: - 74 197 escolarizados en CAM o en Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) - 243 en grupos integrados de CAPEP - 16, 355 recibiendo apoyo en grupo alterno en CAM o CAPEP - 252, 142 integrados en escuelas de educación regular con apoyo de USAER, CAPEP o equipos internaciones de CAM Del total de alumnos atendidos, 38 % presentan alguna discapacidad.
2006	Se incrementaron las USAER para la atención de NEE Aumento de los Centros de atención Múltiple	Se beneficiaron 2 mil 697 escuelas. En total eran 1407 centros en todo el país

Como se observa, el número de servicios de educación especial ha ido en aumento; sin embargo, es necesario reconocer que éstos aún no son suficientes para brindar apoyo a todas las escuelas de educación regular que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ni a todos los niños, niñas y jóvenes que lo requieren.

Gráfica1.1 Desarrollo de los principales servicios de Educación especial



Fuente: SEP, 2006 p. 22

Diversas instancias federales han promovido la actualización del personal de educación especial y de educación regular en temas relacionados con la integración educativa. La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ha ofrecido los siguientes cursos generales y nacionales (SEP, 2006):

- Curso general de integración educativa, elaborado por la oficina del C. Secretario de Educación Pública en 2000 y que se impartió al personal de CAPEP de todo el país.
- Curso nacional de integración educativa, promovido por el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP). Éste se ofrece desde 2002 a personal de educación especial y, a partir de 2004, a todo el personal de educación básica.
- Curso general de integración educativa, dirigido a personal de educación especial y de educación regular, de los diferentes niveles y modalidades educativas, elaborado en 2002.
- Programa de formación "La integración educativa en educación preescolar", elaborado en 2006.
- Programa de formación "La integración educativa en educación primaria", elaborado en 2006.

- Programa de formación "La integración educativa en educación secundaria", elaborado en 2006.

A partir de 2001 (SEP, 2006), existe el examen del Curso Nacional de Integración Educativa, cuyo propósito es que los docentes de educación básica y especial reconozcan el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que incorporan a su práctica profesional en el campo de la atención a las necesidades educativas especiales, como un elemento para la reflexión sobre su práctica y a la consecuente toma de decisiones.

Objetivos del Plan Nacional para la educación especial

El objetivo de los servicios de educación especial es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

En concordancia con lo que señala el artículo 41 de la Ley General de Educación, la educación especial debe propiciar la integración de estos niños, niñas y jóvenes a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en sus distintas modalidades, a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, por medio, principalmente, de los servicios de apoyo y de orientación.

En el caso de los alumnos que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial, mediante los servicios escolarizados, deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva,

para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios. Por tanto, los servicios de educación especial deben atender prioritariamente a la población con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, es decir, que requiera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación.

Estos apoyos adicionales pueden ser los siguientes:

- a) Técnicos y/o materiales: auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre otros.
- b) Humanos: personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros.
- c) Curriculares: realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna. Estas adecuaciones pueden ser en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos. En el caso de los alumnos que asisten a los servicios escolarizados de educación especial, estas adecuaciones probablemente serán muy significativas.

1.8.5 Orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial

La orientación y el funcionamiento de los servicios de educación especial deben partir, en primer lugar, del reconocimiento de la misión de educación especial y de la población a la que han de ir dirigidos. De esta manera, se podrán aprovechar los recursos humanos, técnicos y materiales para ofrecer un servicio educativo con calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, principalmente a los que presentan alguna discapacidad.

Los Servicios de apoyo.

Estos servicios son los encargados de apoyar la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades. Los principales servicios de apoyo son los mencionados anteriormente como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Sin embargo, los Centros de Atención Múltiple también pueden funcionar como servicios de apoyo.

Los servicios de apoyo deben brindar atención a las escuelas de educación inicial y básica que presenten un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad. Estos servicios están organizados por zonas o regiones, con el propósito de atender escuelas y servicios de los distintos niveles y modalidades.

Tales servicios deben entenderse como flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de las escuelas. En la medida en que estos servicios se concentren en la población a la que van dirigidos se podrán organizar de distintas maneras, para lograr favorecer la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente de los que presentan discapacidad, en el sistema educativo regular, ofreciendo los apoyos necesarios.

Es por ello que se trata de que los servicios de apoyo deban estar conformados tanto por maestros que apoyen el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, como por especialistas en las discapacidades para así ofrecer estrategias específicas que impulsen el proceso de inclusión de estos alumnos.

1.8.6 Educación en las personas con Necesidades Educativas Especiales

El sistema educativo es uno de los sistemas de apoyo más importante de lo que disponemos en la actualidad para ayudar a estas personas, en coordinación con otros sistemas de apoyos (sociales, sanitarios...). Por ello la educación es un derecho y una necesidad, para todos, incluidos los que, por diversos motivos presentan serias limitaciones en su desarrollo, alejándose así de una consideración "paternalista" hacia estas personas (Carrascosa y cols., 1999).

Se ha considerado durante mucho tiempo que el programa curricular de los alumnos con NEE debe sustentarse y basarse en la secuencia con la que el niño regular adquiere los diferentes tipos de habilidades. Es decir, seguir un modelo evolutivo derivado sobre todo de los trabajos de Piaget, según su modelo, existe una secuencia de desarrollo, que es invariable (Carrascosa y cols., *op. cit.*).

Sin embargo, a la hora de aplicar o trasladar la información evolutiva a la propuesta curricular, no es conveniente hacerlo rígidamente, ya que la comprensión o adquisición de habilidades por parte de los alumnos no siempre está en función del nivel de desarrollo de sus operaciones cognitivas. Además, el seguir el modelo evolutivo como base para definir objetivos y contenidos curriculares destinados a los alumnos con necesidades educativas graves y permanentes presenta otras dificultades e inconvenientes como las siguientes (Carrascosa y cols., *op. cit.*):

- La secuencia seguida en la adquisición de las habilidades en el desarrollo regular no tiene por qué ser la misma que la seguida por las personas gravemente afectadas.
- Los objetivos y contenidos seleccionados para la intervención educativa pueden estar basados en habilidades adecuadamente fundamentadas en datos evolutivos del alumno, pero esto no asegura que estén relacionados con el contexto habitual, edad del mismo, es decir, que sean funcionales.

- La errónea idea de igualar el aprendizaje y desarrollo, supone por hecho que la secuencia curricular para los alumnos con NEE pueda tener habilidades seleccionadas que resulten inapropiadas para las edades cronológicas de los alumnos y no ser, por tanto, esenciales para aumentar la autonomía e independencia personal y social de los mismos (en otras palabras, no ser funcional).

Por todo esto, y aún considerando la enorme aportación del modelo evolutivo, para tomar decisiones sobre el qué enseñar, hay que ayudarse de otras fuentes o modelos complementarios.

Desde la década anterior, ha emergido con fuerza el llamado *modelo funcional*. Este modelo defiende que los contenidos curriculares seleccionados deben estar directamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven en la actualidad o en los que deberán desenvolverse en el futuro (Carrascosa, y cols., *op. cit.*).

En el siguiente cuadro se presentan las características, fines o metas, principios y habilidades relevantes que es necesario trabajar y que definen un "currículo funcional", adaptado de Brown (1989), Ruedas y otros (1992; cit. en Carrascosa y cols., *op. cit.*).

Cuadro 1.7 Principales Aspectos que Definen un “Currículo Funcional”

CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS	FINES	HABILIDADES
<p>* Individualización de la enseñanza teniendo en cuenta lo que es funcional para cada alumno.</p> <p>* Integración de todos los servicios o apoyos dentro del programa de enseñanza.</p> <p>* Enseñanza de habilidades indispensables para mantener la participación efectiva en ambientes lo menos restrictivos posibles.</p> <p>* Enseñar habilidades que incrementen el número y tipos de ambientes en los que el alumno pueda participar con autonomía.</p> <p>* Enseñar habilidades que tengan influencia en su vida fuera de los ambientes escolares.</p> <p>* Evaluar la enseñanza considerando las acciones que se realizan en diferentes ambientes y no sólo en el escolar.</p>	<p>* El objetivo primordial de la enseñanza es incrementar el control sobre el ambiente por parte del alumno.</p> <p>* Las habilidades comunicativas y sociales son las habilidades más importantes que el alumno debe aprender.</p> <p>* La motivación se consigue asegurando que la enseñanza produzca los efectos deseados por el alumno.</p> <p>* Las habilidades funcionales se enseñan mejor en su contexto natural.</p> <p>* Las prioridades de la enseñanza provienen de las necesidades del propio alumno y de sus ambientes.</p> <p>* La participación de los padres es un componente crucial en el proceso educativo.</p>	<p>* Incrementar la participación de cada alumno en varios ambientes.</p> <p>* Incrementar la capacidad del alumno para influir en los sucesos que le afectan.</p> <p>* Hacer posible el desarrollo de programas escolares funcionales dentro del centro ordinario.</p> <p>* Favorecer la relación entre alumnos, padres y profesores, y definir entre todos los objetivos educativos.</p>	<p>* Habilidades comunicativas y sociales.</p> <p>* Habilidades de transición al mundo socio-laboral.</p> <p>* Habilidades de ocio y tiempo libre.</p> <p>* Habilidades para la vida diaria.</p>

Fuente: Carrascosa y cols., 1999, p. 50.

Así mismo, conviene tener presente que la escuela que integre alumnos con NEE tiene que adecuar los objetivos generales de las etapas a las características de sus alumnos. La adecuación puede hacerse:

- Dando prioridad a determinados contenidos y objetivos,
- Matizando o desarrollando más algunos objetivos y contenidos,
- Eliminando algunos contenidos, e
- Introduciendo contenidos.

Algunos criterios generales que pueden servir de guía en esta adecuación de objetivos y contenidos, y que son una secuela de lo dicho anteriormente serían:

- desarrollar habilidades de la vida cotidiana,
- desarrollar habilidades que sirvan de base para otras habilidades educativas,
- desarrollar el uso de conductas funcionales con intención,
- desarrollar el uso de conductas intencionales para modificar el ambiente,
- alcanzar el máximo potencial en autonomía y autodeterminación, y
- alcanzar el máximo potencial en la participación y adaptación a situaciones y actividades sociales.

Es así como proponen estos autores que se de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, dado que es un sistema funcional que les permite tener una educación integral que les proporciona independencia y autodeterminación.

1.9 Descripción del Programa Educación para la Vida

El Programa Educación para la Vida es un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación; está constituido por un sistema que va dirigido a la integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual. Su propósito es que el individuo con discapacidad intelectual pueda integrarse como un ciudadano más. A continuación se describe como se formó, su estructura y en que consiste.

1.9.1 Antecedentes

El programa Educación para la Vida, diseñado y desarrollado por el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS), ha impulsado desde 1970 políticas sociales y educativas a favor de los derechos de las personas con discapacidad intelectual. A

través de este programa se han encontrado diversas alternativas que aseguran la participación escolar y comunitaria de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Educación para la Vida es un sistema de servicios dirigido a la integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad intelectual y constituye asimismo un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autodeterminación. El programa resalta -desde una visión sistémica, ecológica y comunitaria- la importancia de que los servicios a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se lleve a cabo en ambientes naturales sobre la base de un perfil de apoyos que respondan a sus necesidades.

Plantea como misión: "El desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autodeterminación" (Saad, 2000 p. 218).

Como efecto de la labor de los implicados en el programa se espera que la sociedad tome conciencia de la marginación resultante que ejercen sus instituciones y que se dirija hacia un crecimiento que la convierta en una sociedad democrática que goce de una cultura de la diversidad.

Los alcances del programa han sido muy amplios. Muchos jóvenes que han transitado por las escuelas regulares y se han preparado para la vida adulta, hoy son personas productivas que tienen un empleo, ejercen sus derechos, algunos viven en sus propias viviendas, independientes de sus padres, se autodeterminan y su calidad de vida se ha visto favorecida.

1.9.2 Áreas y Servicios

El Programa Educación para la Vida es el único en México y América Latina que cubre una gran variedad de servicios en un continuo que va de la infancia a la vida adulta; estos servicios son (Saad, 2000):

Cuadro 1.8 Áreas y servicios del programa educación para la vida

Área	Servicios
Proyección social	a. Legislación b. Investigación, actualización y Formación de Profesionales c. Sensibilización y difusión d. Vinculación con organizaciones afines
Educación integrada	a. Modalidades de Integración b. Apoyo a docentes c. Apoyo a pares
Transición a la vida adulta independiente	a. Académico prácticas b. Ajuste personal c. Laboral d. Vida diaria
Apoyo a la vida independiente	a. Servicios de empleo. b. Departamentos habitacionales c. Grupos de Auto-representación
Entorno familiar	a. Orientación e información b. Padres ayudando a padres

a) Proyección social

Busca incorporar en la conciencia pública y social a la discapacidad como una característica normal y predecible del proceso humano. Para ello lleva acciones a favor de la legislación, la investigación, actualización y formación de profesionales, la sensibilización y difusión así como la vinculación con organizaciones afines.

b) Educación integrada

Parte del principio de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad que los prepare para una vida rica y productiva en la comunidad. Considera que la mejor manera de preparar a los niños y adolescentes para vivir en la comunidad es educándolos junto con sus pares, flexibilizando y adecuando el currículum e

incorporando los apoyos específicos a cada situación. La integración educativa del programa ocurre dentro de las escuelas regulares a las cuales se incorporan niños y adolescentes conforme a su edad cronológica en las secciones de preescolar, primaria y bachillerato.

Actualmente se tiene participación en: Colegio Vista Hermosa, Colegio México, Colegio Tepepan, Colegio Justo Sierra, Colegio Sierra Nevada (Planteles: Interlomas y San Mateo), Colegio Fresnos.

c) Transición a la vida adulta independiente

Estos servicios son una respuesta a la necesidad de ofrecer una continuidad desde la escuela hacia la vida adulta. Esta etapa se inicia con jóvenes a partir de los 18 años que reciben los servicios del Centro de Autonomía Personal y Social. Es una fase de transición entre aprendizajes escolares y los requerimientos de una vida adulta independiente. Los jóvenes eligen opciones de desarrollo de destrezas en ambientes normalizados y en situaciones de la comunidad.

d) Apoyo a la vida independiente

Se implementa a través de los servicios de empleo, el apoyo a los departamentos habitacionales y los grupos de autodeterminación. Los jóvenes son apoyados para obtener un empleo en la comunidad (con los apoyos requeridos) para vivir separados de sus padres aprendiendo a enfrentar la vida independiente con apoyos e impulsados a formar parte del grupo autogestivo "Personas Primero", a fin de conocer, difundir y promover sus derechos.

e) Entorno familiar

Las necesidades de orientación y apoyo que tiene una familia con un hijo con discapacidad intelectual suelen ser mayores que las de otras familias. El programa da

apertura al trabajo con padres de forma individual y grupal conforme a las necesidades del ciclo vital por el que atraviesa la familia.

Una nueva área que se está incluyendo es la de Inclusión, derechos y autodeterminación (IBERO, 2006). En ella se da particular importancia a la Transición a la Vida Independiente. El programa, desde su filosofía y sobre la base de un enfoque basado en la Inclusión, los Derechos y la Autodeterminación, considera que esta formación debiera recibirse en las Instituciones de Educación Superior ya que este es el entorno natural de formación que permite a los jóvenes en edad universitaria prepararse para enfrentar la Vida Independiente.

Desde la niñez hasta la adolescencia el programa lleva una continuidad en la integración a través de la participación en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. Esta continuidad se trunca al no existir alternativas de formación en las universidades.

Como se ha señalado previamente, aún son pocas las alternativas de integración educativa en México, menos todavía en el nivel educativo superior; aunque se conocen de algunas iniciativas aisladas para integrar a jóvenes adultos con discapacidad intelectual, no se ha documentado ampliamente ninguna experiencia.

1.10 El término de Discapacidad Intelectual

Según Fierro (1988; en Marchesi, 1999) la Discapacidad Intelectual (DI)¹ es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

¹ El autor originalmente ocupa Retraso Mental, pero actualmente ya no se utiliza esa concepción, por ello, se sustituirá siempre por DI.

Una discapacidad es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social y representa una desventaja fundamental para el individuo. La discapacidad en una persona se puede caracterizar por problemas marcados y severos en la capacidad de desempeño, la habilidad de desempeño y la oportunidad de desempeño (Marchesi, 1999).

El Sistema de 2002 de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)² especifica cinco de las premisas esenciales para comprender la definición de DI (AAMR, 2002):

- *Premisa 1:* Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en ambientes comunitarios típicos de los iguales al individuo en edad y cultura.
- *Premisa 2:* Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística así como diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- *Premisa 3:* En un mismo individuo, las limitaciones coexisten a menudo con las capacidades.
- *Premisa 4:* Un importante propósito de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de apoyos necesarios.
- *Premisa 5:* Con los apoyos personalizados apropiados, durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con DI generalmente mejorará.

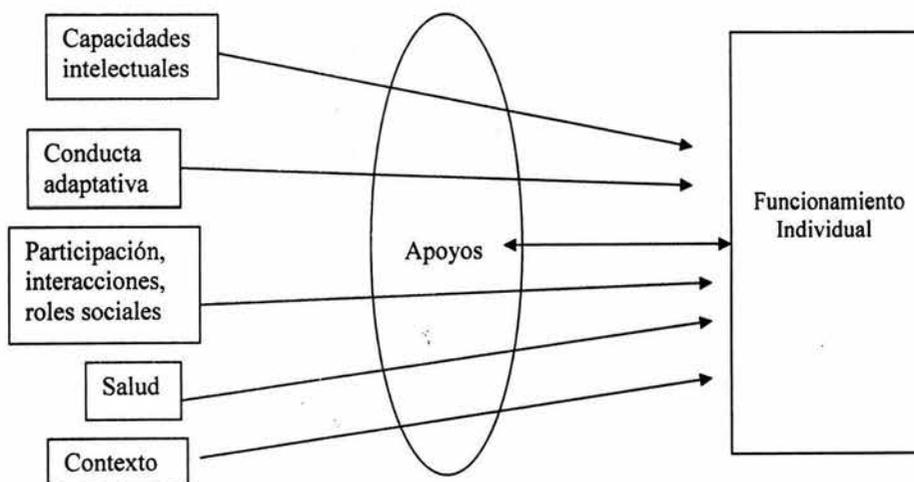
1.10.1 El modelo teórico de la Discapacidad Intelectual

Este modelo se basa en la definición de 2002 de la AAMR; emplea los tres componentes clave de: la persona, el ambiente de la persona, y los apoyos de la persona. Sin embargo, organiza estos elementos clave en un modelo multidimensional en el que las cinco dimensiones se ven filtradas o incrementadas por los apoyos para

² La agrupación originalmente se llamaba AAMR (American Association on Mental Retardation)

determinar el funcionamiento individual de la persona. Es decir, el funcionamiento de un individuo es considerado a través del prisma de los apoyos existentes. Los apoyos pueden jugar un papel mediacional en el funcionamiento de un individuo (AAMR, *op. cit.*).

Este enfoque significa que la discapacidad de un apersona debe ser considerada teniendo en cuenta los factores personales y ambientales (las cinco dimensiones), y la necesidad de apoyos individualizados. La discapacidad debe ser vista dentro de la estructura de toda la vida del individuo y no aisladamente. Al igual que el funcionamiento de los demás tiene en cuenta sus ambientes y la necesidad de apoyos, así también sucede con el funcionamiento de las personas con DI (Marchesi, 1999).



Fuente: Marchesi (1999) p. 273

La DI es un fenómeno de desarrollo cognitivo disfuncional y deficitario. Aparece acompañado de fenómenos comportamentales de personalidad. Conocemos mejor las características cognitivas y el desarrollo de la inteligencia de los individuos con discapacidad intelectual que sus características y desarrollo de personalidad. Acerca de ésta existen algunas ideas populares, bastante difundidas, pero de escaso fundamento,

y hay también algún conocimiento sólido, que, sin embargo, solo con gran cautela puede generalizarse al conjunto de las personas con deficiencia (Fierro, 1988; cit. en Marchesi, 1999).

1.10.2 Características de personalidad de los individuos con Discapacidad Intelectual

Una idea popular acerca de la D.I. es la del eterno niño. Ésta es una idea equivocada que se ha mantenido durante mucho tiempo; ya que el hecho de que una persona tenga una discapacidad intelectual alta, no significa por ningún motivo que tenga una edad mental de cinco años, y mucho menos se puede decir que sea como un niño de esa edad. Los individuos con discapacidad intelectual tienen experiencias vividas que no pasan en vano, pues por poco que haya sido su procesamiento cognitivo, determina cambios en la personalidad, en el comportamiento e incluso en las estructuras cognitivas, los cuales impiden considerar a una persona con discapacidad intelectual como un niño con cuerpo grande (Marchesi, 1999).

Así mismo, el adolescente y el adulto con D. I. no es un ser asexuado o sin control de su sexualidad. Ellos tienen las mismas necesidades afectivas y salvo, problemas orgánicos específicos, la misma capacidad y el mismo deseo sexual; son capaces de realizar la elección clara de una persona querida y de mantener relaciones relativamente estables; sin embargo, se tiene la creencia de que su discapacidad es un motivo para no poder entender y regular estas sensaciones algo que no es cierto.

Los individuos con DI pueden alcanzar una cierta *madurez humana y social* dentro de sus limitaciones, y por lo tanto, se debe respetar porque es igual que cualquier otra persona. Este concepto de sí mismo también llamado "Autoconcepto" se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias vividas por el sujeto.

1.11 La Autoestima y la Discapacidad Intelectual en el niño

¿Qué es la autoestima? ¿Qué es el autoconcepto? ¿Son lo mismo? ¿De dónde proceden? ¿Es posible fortalecer la autoestima en las personas con discapacidad intelectual? Estas preguntas (y muchas otras) generan el estudio que a continuación se trata de esclarecer sobre la autoestima y la discapacidad intelectual, para ello se consultaron a varios autores los cuales manejan el tema desde diferentes perspectivas. La información será presentada en las siguientes secciones: definición de autoestima y autoconcepto, desarrollo de la autoestima, áreas de la autoestima, importancia de la autoestima, niveles de autoestima, personalidad y psicología social en el niño con discapacidad intelectual.

1.11.1 Definición de Autoestima

El concepto de autoestima tiene su origen en los antecedentes filosóficos y psicológicos del self o “si mismo”, que como punto de partida se ha ido construyendo y transformando en las diferentes aproximaciones psicológicas, como un rasgo de personalidad, un componente del si mismo que regula las situaciones de desequilibrio, por parte de la perspectiva actitudinal como una actitud de aprobación o desaprobación de uno mismo ya sea en forma global o específica y en otro contexto psicológico la medida de la autoestima se presenta como la discrepancia entre metas y logros (Wells y Maxwell, 1976 cit. en Aladro, 2005).

El proceso de de la autoestima se inicia en la infancia temprana y se mantiene hasta el periodo de latencia, recibiendo influencia de diferentes fuentes y estas a su vez se verán determinadas por la autoestima (Mruk, 1999; Polaino-Lorente, 2003; cit. Aladro, *op. cit.*).

La autoestima representa un juicio sobre la estimación en términos de aceptación o rechazo, que se expresa en la actitud que el sujeto mantiene hacia si mismo. El

término estimación se refiere tanto a un proceso evaluador de características o cualidades del propio valor en un sentido personal, como por la vinculación entre autoestima conducta. (Mruk, 1999; Polaino-Lorente, 2003; cit. Aladro, 2005.).

Desde el punto de vista cognoscitivo, la propuesta de Mruk (1999; en Aladro, *op. cit.*) es uno de los modelos explicativos mejor integrados. Para este autor la autoestima implica tres elementos constitutivos: 1) la relación entre competencia y merecimiento que influye en la construcción de la autoestima, 2) la calidad vital y como se integra en los procesos y situaciones de la vida de la persona para manejar los retos de la vida que se presenta a lo largo del tiempo y 3) estabilidad y al mismo tiempo mantener el cambio que está determinado por el nivel de ejecución ante las diferentes experiencias para fortalecer la autoestima.

Para Cava y Musitu (2000; cit. en Aladro, *op. cit.*) la autoestima representa la conclusión del proceso de autoevaluación, se define sobre la base de la autosatisfacción, la autoeficacia y una actitud evaluativa de aprobación.

En diferentes posturas teóricas la autoestima ha sido conceptualizada en términos de valoración, que se aprenden desde la temprana infancia en el sistema familiar y cultural a través de experiencias de merecimiento, como un proceso evaluador del propio valor personal vinculado a las acciones, o a la sensación de ser amado en términos de ser apreciado, deseado y de la competencia como componente conductual que es evaluada en términos de éxito y eficacia, o la sensación de ser componente en términos de ser efectivo, hábil y dotado (André y Lelord, 2001; cit. en Aladro, *op. cit.*).

Mruk (1999) menciona que cualquier definición de la autoestima da información de los datos brutos que debemos procesar para lograr el descubrimiento de la estructura fundamental de la autoestima o aquella que da lugar a las diversas posibilidades definiciones. Los datos pueden ser organizados de múltiples formas, pero sobresalen tres características claves: los componentes o elementos básicos de la autoestima y la relación entre ellos, las cualidades de la experiencia implicada en la autoestima o como

se vive el fenómeno de la autoestima y las dinámicas de la autoestima, especialmente como es ésta razonablemente estable y al mismo tiempo abierta al cambio.

1.11.2 Definición de Autoconcepto

Para comprender qué se entiende por autoestima, es necesario entender primero qué es el *autoconcepto*. Este término hace referencia a la representación mental que la persona tiene de sí misma, es una imagen instantánea de sí mismo sobre la que no realiza ninguna evaluación (Bermúdez, 2000).

El resultado de esta evaluación es la opinión que el niño adopta sobre las características que utiliza para definirse. La evaluación se realiza en función de un criterio que es el hecho de comparar la imagen que se ha ido formando de sí mismo al percibirse en situaciones reales con la imagen ideal que él tiene de la persona que a él le gustaría ser. De esta manera el sujeto contribuye a la formación de su autoestima. Cuanto más parecida sea la imagen que el sujeto percibe de sí mismo en situaciones reales a la imagen ideal sobre cómo debería ser, menos probable es que el sujeto presente un problema de autoestima (Bermúdez, *op. cit.*).

Marsh y Shavelson (1985; cit. en Alcántara, 1993), basándose en el modelo enunciado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976; cit. en Alcántara, *op. cit.*), proponen la siguiente definición de autoconcepto:

"El autoconcepto, brevemente definido, es la percepción que tiene una persona sobre sí misma. Esta percepción se forma a través de las interpretaciones que hacemos sobre las experiencias que nos ocurren. Y está influido especialmente por las evaluaciones que hacen los otros significativos, por los refuerzos, y por las atribuciones que hacemos sobre nuestra propia conducta".

Desde su postura humanista y fenomenológica Rogers (1986; cit. en Aladro, 2005) señala que el autoconcepto es uno de los términos centrales para explicar la tendencia

a la autorrealización que se caracteriza; por la tendencia inherente hacia la actualización del organismo, la tendencia a simbolizar experiencias en su consciencia, mantener la congruencia entre su autoconcepto y su experiencia, la necesidad de aceptación positiva incondicional de si mismo y los demás en un contexto de comprensión empática.

Algunos autores españoles (Musitu, Román y Gracia, 1988; Alcántara, 1990; Lila, 1991; Villa y Auzmendi, 1992; cit. en Aladro, *op. cit.*) distinguen tres dimensiones del autoconcepto; la cognitiva, la conductual y la afectiva o evaluativa que corresponden a la autoestima. El autoconcepto se refiere a las autodescripciones abstractas, distinguiéndose de la autoestima que implica juicios de valor y la expresión del concepto de si mismo, según las cualidades de orden subjetivo y valorativo derivadas de la experiencia, que son calificadas como positivas o negativas.

De acuerdo con Resines (1996; cit. en Madrazo, 1998) los factores que determinan el autoconcepto son los siguientes:

- La actitud o motivación: es la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla positiva o negativa. Es la causa que impulsa a actuar, por tanto, será importante plantearse los porqués de nuestras acciones, para no dejarnos llevar simplemente por la inercia o la ansiedad.
- El esquema corporal: supone la idea que tenemos de nuestro cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos. Esta imagen está muy relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, complejos o sentimientos hacia nosotros mismos.
- Las aptitudes: son las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.).
- Valoración externa: es la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre nosotros. Son los refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales, reconocimiento social, etc. "

1.11.3 Desarrollo de la Autoestima

De acuerdo con Mruk (1999) es posible considerar el desarrollo de la autoestima como un proceso de tres estadios. En primer lugar están los precursores de la autoestima, cómo surge durante la infancia media y durante la adolescencia y el rol que desempeña la autoestima en la edad adulta.

Durante la primera infancia, ocurre la pre-estima, quiere decir que en este tiempo se desarrollan la competencia y el merecimiento, son factores independientes pero al parecer evolutivos antes de que la autoestima se constituya como tal, por ello éstos pueden ser considerados como precursores evolutivos de la autoestima, así como sus componentes (Mruk, 1999).

En la niñez media ocurre la aparición de la autoestima; ésta surge como tal por primera vez durante el periodo de entre 6 a 12 años, cuando el niño es capaz de iniciar conductas con destreza (lo que requiere competencia), de evaluar sus logros, en términos de normas sociales, como válidos o no válidos (merecimiento) y después experimentar una relación entre procesos. Esto es lo importante en el periodo de latencia y en el núcleo de la idea de laboriosidad versus inferioridad de Erikson (Erikson, 1983; Mruk, *op. cit.*).

La autoestima en la edad adulta se relaciona en las formas en como actúa la persona en esta etapa, tales experiencias pueden ser las de "éxito-fracaso" en cualquier actividad que se realice y "aceptación-rechazo" en la pareja, familia amistades, género, etc. (Mruk, *op. cit.*).

Hay personas muy importantes en la vida de los niños. La confianza que estas personas tienen en el niño puede afectar su autoestima. Normalmente son el papá, la mamá, los hermanos, y los abuelos. También pueden ser otras personas fuera de la familia. Las personas que son importantes para los niños tienen una gran influencia en el desarrollo de la autoestima (Haeussler, 1995).

De acuerdo con Mruk (*op. cit.*) debemos observar los componentes básicos de la autoestima y la relación existente entre ellos. Hay tres factores a considerar: qué tipo de competencia está implicada en la autoestima, a qué tipo de merecimiento se refiere y cómo interactúa la una con el otro para crear algo mayor que se denomina autoestima.

Este autor menciona que cada enfoque principal es importante porque ofrece una perspectiva diferente sobre la implicación de la competencia en relación con las aspiraciones y el éxito. White se refiere a ella en términos de dominio del mundo que nos rodea. Branden amplía el dominio para incluir cómo vivimos la vida en sí misma. Sin embargo los tres casos aluden a la competencia como la acción o componente conductual de la autoestima, lo que implica que será el componente más inmediatamente observable de la vida cotidiana.

Por otra parte, el merecimiento se basa en valores no solo a lo bien y mal que hacemos las cosas y determina o refleja nuestra autoestima. El significado de lo que es eso que hacemos también desempeña un rol vital en la creación de la autoestima. Aquí, la autoestima se considera integrada por patrones y percepciones en relación a lo que es merecedor o "bueno".

1.11.4 Componentes y Áreas de la autoestima

En esta sección se presentarán de acuerdo a diferentes autores los componentes y áreas en que se encuentra la autoestima.

I. Componentes

La estructura de la autoestima se basa en la interacción de tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual que operan en forma correlacionada (Alcántara, 1993).

Esta dinámica también se presenta en forma similar en el funcionamiento de los componentes de la autoestima como: el autoconocimiento, la aceptación, el respeto, la confianza y la propia valoración que interactúan entre sí para conformar la estimación personal (Aladro, 2005).

En este cuadro se describe cada componente.

Cuadro 1.9 Definición de las dimensiones de la estructura de la autoestima

Dimensión	Definición
Cognoscitiva	Creencias, opiniones, percepciones y procesamiento de la información, que influyen en afectos y conductas (autoconcepto)
Afectiva	Es como la esencia de la autoestima, implica un juicio de valor sobre las cualidades personales o respuestas de propia sensibilidad y emotividad ante valores y contravalores que se advierten en uno mismo.
Conductual	Representa el proceso final de la dinámica interna de la autoestima, es decir, el buscar la consideración, el respeto y el reconocimiento de las otras personas y hacia uno mismo, por medio de conductas de autoafirmación

La dimensión cognoscitiva se refiere a las creencias, opiniones, percepciones y procesamiento de la información, que influyen en afectos y conductas, esto es el autoconcepto. La dimensión afectiva es como la esencia de la autoestima, implica un juicio de valor sobre las cualidades personales o respuestas de propia sensibilidad y emotividad ante valores y contravalores que se advierten en uno mismo. La dimensión conductual representa el proceso final de la dinámica interna de la autoestima, es decir el buscar la consideración, el respeto y el reconocimiento de las otras personas y hacia uno mismo, por medio de conductas de autoafirmación (Alcántara, 2004; cit. en Aladro, *op. cit.*).

Los componentes de la autoestima son los siguientes:

a) Autoconocimiento

Es el primer componente, representa el nivel de conciencia de las propias acciones, propósitos, valores y metas que implica tanto un respeto hacia los propios pensamientos, sentimientos, necesidades en relación a lo que acontece en el mundo

externo, como el actuar sobre lo que se observa y se conoce, que en pocas palabras se refiere, al darse cuenta de sus propias debilidades y fortalezas para integrarlas al nivel de la consciencia e iniciar cambios personales en la construcción de una autoestima positiva (Andre y Leolord, 2001; cit. en Aladro, *op. cit.*).

b) Aceptación

Este segundo componente es la aceptación de uno mismo y de los demás, al dar respuestas de reconocimiento a los atributos, tolerancia ante las fragilidades y aprobación incondicional; de acuerdo a Branden (1997; en Aladro, *op. cit.*) está compuesta por tres niveles: *estar con uno mismo*, es decir, la valoración que se tiene de las propias características, habilidades, actitudes, rasgos físicos y de personalidad; *la aceptación de uno mismo*, supone la disposición a vivenciar y reconocer los pensamientos, sentimientos, a estar presente en la realidad de los actos al experimentar e identificar los pensamientos y sentimientos negativos sin negarlos o rechazarlos para integrarlos en la propia consciencia; el tercer nivel es *ser amigo de si mismo*, se refiere a una actitud de aceptación y comprensión de los propios errores y fragilidades sin juicios valorativos en forma benevolente y respetuosa.

c) Respeto

Representa una de las conductas importantes del acto de autoafirmación que significa defender los propios valores, creencias u opiniones sin mostrarse defensivo, temeroso o fingir ser otra persona para ser aprobada por los demás. La aprobación hacia uno mismo es uno de los significados esenciales del propio respeto (Rogers, 1964; Branden, 1997; cit. en Aladro, *op. cit.*).

d) Confianza

Ésta, es entendida como actuar sin excesivo temor al fracaso y al juicio de los demás, está representada por el atreverse, perseverar y aceptar los fracasos; es una

persona que generalmente adopta una actitud positiva ante las diferentes situaciones (Andre y Leolord, 2001; cit. en Aladro, 2005).

e) La propia valía o Autovaloración

Para Branden (1997; cit. en Aladro, *op. cit.*) y Miceli (2001; cit. en Aladro, *op. cit.*) la autovaloración tiene dos facetas: el valorarse para conocerse y el valorarse para gustarse. La preferencia de "valorarse para gustarse" se interpreta; que de no ser así, las personas sufren sentimientos negativos como la ansiedad, vergüenza y sentimientos de culpa. El valorarse positivamente otorga confianza e uno mismo, en la propia capacidad de éxito. Esta confianza ofrece la fuerza, el impulso para arriesgarse al fracaso o ante las experiencias que anteriormente resultaron fallidas, y otras experiencias o nuevos riesgos que permiten confirmar el propio valor.

Todos los componentes o pilares están implicados en la configuración de la propia valía y la relación entre los elementos de competencia y merecimiento que influye en la construcción de la autoestima. En el siguiente esquema se muestra la interactividad entre los componentes de la propia estima, propuesto por Aladro (2005).



Figura 1 Los componentes de la autoestima.

Tomado de Aladro (pp. 13)

II. Áreas

Bermudez (2000) menciona que son cinco áreas: la escolar, que formará el *autoconcepto académico*; el área de relaciones sociales, que dará lugar al

autoconcepto social. La consideración del niño dentro del hogar como *autoconcepto familiar*, la descripción o imagen que el sujeto tenga de sí mismo a nivel físico formará el *autoconcepto físico* y la autodescripción que realice de sí mismo a nivel moral ético corresponderá con el *autoconcepto emocional* del sujeto. Todas las personas poseen una descripción de sí mismas que les aporta identidad y seguridad personal. Esa descripción realiza a partir de la imagen que el sujeto capta de sí mismo en estas áreas. A continuación se describirán en la siguiente tabla:

Tabla 5. Áreas de la Autoestima

Área	Características
Área Escolar	El niño se evalúa para ver si da la talla en comparación con los modelos que padres o maestros le han ido enseñando de cómo debe ser un estudiante ideal. Para ello, el niño o la niña se compara con el rendimiento académico de sus mejores amigos, del resto de la clase o del compañero que obtiene las mejores calificaciones.
Área Social	El niño o la niña evalúa las interacciones y relaciones que establece con los demás niños del grupo al que pertenece según esa evaluación que él mismo hace de las consecuencias de su compartimiento con los demás niños en términos de la efectividad de los objetivos.
Área Familiar	El niño o la niña realiza una autoevaluación de su integración en el núcleo familiar y su sentido de pertenencia a ese grupo, valorando la importancia que se le conceda.
Área de Aspecto Físico	El niño o la niña lleva a cabo una autoevaluación tanto de su apariencia y presencia física como de sus habilidades y competencias para cualquier tipo de actividad física.
Área Moral-Ético	El niño o la niña se evalúa para saber si su conducta sigue aquellas normas o reglas que ha aprendido que se deben seguir para ser aceptados como sujetos merecedores de vivir en la sociedad. Los padres premian a sus hijos mediante la alabanza, el abrazo o el reconocimiento social cuando se comportan como ellos consideran que es debido. Cuando la conducta es considerada "mala" son castigados censurados o desaprobados. Esta pérdida de atención por parte del padre hacia el niño es interpretada por éste en los siguientes términos "Soy una mala persona" y es entonces cuando el niño comienza a imponerse a sí mismo las reglas de conducta que sus padres y educadores le han enseñado.

1.11.5 Importancia de la Autoestima

Tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es un presupuesto determinante de la eficacia y de la perfección que deseamos alcanzar en su formación. La causa de que en los objetivos, programaciones y actividades escolares se descuida la educación de la autoestima estriba en la ignorancia o inadvertencia respecto al influjo decisivo que tiene en todo el proceso de maduración personal.

Kaufman y Raphael (2005) mencionan que cada niño debe tener seguridad y confianza en sí mismo, sin importar la edad que se tenga, ellos pueden aprender a obtenerlas. Así mismo, estos autores dan a conocer que este aprendizaje se rige a través de cuatro partes importantes, que son:

- a) Ser responsable
- b) Aprender a elegir
- c) Llegar a conocerse, y
- d) Obtener y utilizar esa seguridad y confianza en sus relaciones personales y en su vida.

Para fines de este trabajo solo se describirán los incisos a, b y c.

a) Ser Responsable

Hace referencia a la idea de que cada niño debe hacerse responsable por el tipo de persona que es y la manera en que vive su vida. El "ser responsable" no es "estar a cargo" de otras personas y cosas, tampoco hace referencia a tomar la decisión correcta y definitiva sobre todo de los acontecimientos que le suceden, dado que hay muchas cosas en las que no puede influir. De las cosas que un niño debe ser responsable son de su propia conducta y sus propios sentimientos (Kaufman y Raphael, *op. cit.*).

En muchas ocasiones los niños creen que el dejar que otras personas los convenzan de hacer cosas de las cuales ellos no están de acuerdo los libera de la responsabilidad de sus actos. Los autores indican que cuando los niños o las niñas saben que en realidad son responsables de su propia conducta pueden tomar decisiones importantes en sus vidas. Con respecto a los sentimientos, señalan que si se les enseña a que nadie puede obligarlos a ser felices o infelices por ejemplo, ellos van aprendiendo a que son responsables de sus propios sentimientos y aprenden a decidir por sí mismos cómo quieren sentirse.

b) Aprender a elegir

Kaufman y Raphael (*op. cit.*) aluden a la idea de que si los niños consideran que son responsables de su conducta y sentimientos, ya pueden ser capaces de elegir; esto es, elegir cómo comportarse sin importar el sentimiento que este surgiendo en el momento de tomar la decisión. De acuerdo a estos autores, el niño puede elegir qué tan enojado, frustrado o triste por ejemplo, se puede sentir, incluso tiene la opción de tener diferentes sentimientos.

Así mismo, se le puede ir enseñando al niño que a pesar de tener un sentimiento fuerte que predomine sobre los demás como la tristeza o el coraje, éste tiene opciones de elegir como manejar lo que acontece en su vida.

c) Llegar a conocerse

Los niños en varias ocasiones se preocupan más por complacer a otras personas y eso provoca que les resulte difícil llegar a conocerse, esto puede ir cambiando si se les enseña a llamar por su nombre y hacer valer sus sentimientos, necesidades, sueños y futuros (Kaufman y Raphael, *op. cit.*). Para fines de este trabajo solo se describirán los dos primeros.

A los niños se les puede enseñar que los sentimientos tienen sus propios nombres y mientras más nombres conozcan podrán entender sus sentimientos y expresarlos a otras personas, para esto, se le debe enseñar el nombre adecuado ya que así aprende sobre él y cuando necesita utilizar alguno hace la decisión correcta.

De acuerdo con estos autores, al niño se le debe decir que los sentimientos no son "inadecuados" o "adecuados", "buenos" o "malos", se le debe decir que simplemente existen y la importancia de entenderlos es que le permitirá expresarlos, así mismo, se le debe recalcar que nadie sabe más de sus sentimientos que él mismo.

Con respecto a las necesidades, el niño o la niña debe aprender que existen siete necesidades básicas que todos compartimos y éstas son:

- 1) Relacionarse con otras personas
- 2) Tocar y ser tocado
- 3) Pertenecer y sentirse "uno" entre los demás
- 4) Ser diferente y estar separado
- 5) Nutrir (interesarse por otras personas y ayudarlas)
- 6) Sentirse considerado, valorado y admirado
- 7) Tener seguridad y confianza en las relaciones personales y la vida

Y al igual que los sentimientos, las necesidades no son correctas o incorrectas, buenas o malas; simplemente existen, si se conocen bien se podrán entender y explicar a otras personas (Kaufman y Raphael, *op. cit.*)

1.11.6 Niveles de autoestima

Diversos estudios en torno de los niveles de la autoestima han identificado diferentes características cognoscitivas, socioafectivas y conductuales, en las personas que presentan una autoestima alta, media o disminuida, además de contrastar las ventajas e inconvenientes o poseer una autoestima alta o limitada, determinada por los diferentes aprendizajes, condicionamientos o influencias del medio social (Quiles y Espada, 2004; cit. en Aladro, *op. cit.*).

Para Aladro las personas con una *autoestima infravalorada*, presentan las siguientes características: tienden a estar motivados por factores externos para complacer a la autoridad y obtener la aprobación externa, por lo tanto la valoración de su propia estima se define cuando reciben aprobación, carecen de autoconfianza e iniciativa, son complacientes, le es difícil tomar decisiones, predominan los sentimientos de desamparo y dependencia del maestro, tienen dificultad para predecir resultados o

consecuencias de sus actos, con frecuencia no comprenden sus necesidades personales, tienen una escasa capacidad de negociación y con frecuencia toman decisiones inadecuadas para evitar la desaprobación.

Por lo general la *autoestima baja* se caracteriza por el sufrimiento de una condición crónica de afecto negativo como; los sentimientos de inferioridad, falta de merecimiento, soledad y/o inseguridad, estos rasgos son propios de personas con trastornos de ansiedad o depresión, también implica una falta de autoconciencia que puede incluir conductas compensatorias, incluso conductas destructivas y lo denominan con diferentes nombres; autoestima discrepante, pseudo autoestima, defensiva y autoestima defensiva (Branden, O' Brien, Epstein y Mruk; cit. en Aladro, *op. cit.*).

Para André y Lelord (2001; cit. Aladro, *op. cit.*) las ventajas de una autoestima baja son; mostrarse prudente, reflexivo, paciente y saber escuchar los comentarios críticos.

Para Mruk (1999) las personas con autoestima alta están protegidas de las fluctuaciones extremas en el autoconcepto, o en otros términos mantienen una posesión más firme ante situaciones de cambio, están protegidas por una red de recursos internos e interpersonales, que protegen su si mismo de la mayoría de las situaciones traumáticas y los efectos de pequeños estresores los absorben con facilidad.

En cuanto a la *dimensión intermedia o nivel medio de la autoestima*, se ha descubierto que está asociado con ciertas características positivas y negativas de personas que se encuentran en este intervalo y que se le considera como una posición adecuada o aceptable (Mruk, *op cit.*).

Las personas con autoestima media poseen lo mejor de ambos extremos del continuo de la autoestima y se supone que no se expusieron a factores evolutivos que conducen a un nivel alto o bajo de autoestima.

Haeussler (1995), clasifica las frases de los niños de acuerdo con su nivel de autoestima, a continuación se anuncian las mismas:

a) Características de niños con autoestima positiva.

- Hacen amigos fácilmente.
- Muestran entusiasmo en las nuevas actividades.
- Son cooperativos y siguen las reglas si son justas.
- Pueden jugar solos o con otros.
- Les gusta ser creativos y tienen sus propias ideas.
- Demuestran estar contentos, llenos de energía, y hablan con otros sin mayor esfuerzo.

b) Características de los niños con autoestima negativa

- Creen no poder hacer nada bien.
- Mencionan que los demás hacen las cosas mejor que ellos.
- No les gusta intentar nuevas cosas porque de antemano tienen la percepción negativa de su desempeño.
- Aseguran que no pueden hacer lo que se les pide.
- Afirman que tendrán fracasos en sus intentos.
- No tienen una buena opinión de sí mismos.
- Mencionan que les gustaría ser otra persona.

Por su parte Alcántara (1993) comenta que las expresiones de un niño con autoestima positiva son variables y dependen tanto de factores de personalidad como de factores ambientales. Sin embargo, hay rasgos comunes que podrían sintetizarse como sigue:

a) En relación a sí mismo

- Tiene una actitud de confianza frente a sí mismo, actúa con seguridad y se siente capaz y responsable por lo que siente, piensa y hace.
- Es una persona integrada, que está en contacto con lo que siente y piensa.
- Tiene capacidad de autocontrol y es capaz de autorregularse en la expresión de sus impulsos.

b) En relación a los demás:

- Es abierto y flexible, lo que le permite crecer emocionalmente en la relación con otros.
- Tiene una actitud de valoración de los demás y los acepta como son.
- Es capaz de ser autónomo en sus decisiones y le es posible disentir sin agredir.
- Toma la iniciativa en el contacto social y, a su vez, es buscado por sus compañeros, porque resulta atractivo.
- Su comunicación con los otros es clara y directa. Los elementos verbales coinciden con los no verbales, por lo que su comunicación es congruente.
- Tiene una actitud empática; es capaz de conectarse con las necesidades de los otros.
- Establece en forma adecuada relaciones con sus profesores y con otras personas de mayor jerarquía.

c) Frente a las tareas y obligaciones:

- Asume una actitud de compromiso, se interesa por la tarea y es capaz de orientarse por las metas que se propone.
- Es optimista en relación a sus posibilidades para realizar sus trabajos.
- Se esfuerza y es constante a pesar de las dificultades. No se angustia en exceso frente a los problemas, pero se preocupa por encontrar soluciones.
- Percibe el éxito como el resultado de sus habilidades y esfuerzos.

- Cuando se equivoca es capaz de reconocerlo y de enmendar sus errores; no se limita a autoculparse ni a culpar a los otros.
- Su actitud es creativa. Es capaz de asumir los riesgos que implica una tarea nueva.
- Es capaz de trabajar en grupo con sus compañeros.

1.11.7 Personalidad y Psicología Social en el niño con Discapacidad Intelectual

En muchos casos los efectos secundarios que la discapacidad intelectual tiene sobre la personalidad y las emociones del individuo, son mucho más serios y constituyen un obstáculo mucho mayor para una adaptación efectiva, que los problemas que presentan las deficientes aptitudes cognitivas.

Muchas veces la interacción social de las personas con discapacidad intelectual se complica cuando no saben utilizar estrategias apropiadas para resolver conflictos; esto puede ser porque como efecto de no poder anticipar las consecuencias de las propias acciones, la discapacidad dispone asimismo de una reducida capacidad de autocontrol, autorregulación y hace que las personas tiendan a ser impulsivas. En consecuencia de ello, se hayan también más desasistidos para hacer frente a los conflictos y para resolverlos apropiadamente (Fierro, 1988; cit. en Marchesi, *op. cit.*).

De acuerdo con Carrascosa y cols. (*op. cit.*), además de los criterios generales mencionados anteriormente que se recomiendan tomar en cuenta en la adecuación de objetivos y contenidos durante el qué enseñar a las personas con NEE, se pueden priorizar algunos otros de acuerdo a sus necesidades más comunes como los tres puntos que a continuación se desarrollarán.

- Priorizar el desarrollo de las capacidades comunicativas

Independientemente de la etapa educativa en que esté escolarizado el alumno, el desarrollo de los aspectos comunicativo-lingüísticos constituirá un objetivo básico de la intervención educativa. De los distintos aspectos que configuran el desarrollo del lenguaje se debe priorizar en los contenidos que hacen referencia al uso del lenguaje y las reglas que gobiernan su uso en el contexto social, sin embargo darle prioridad a estos aspectos no significa dejar de trabajar los aspectos más formales y de contenido de lenguaje, todo esto sin dejar de tomar en cuenta las características y necesidades de cada alumno.

- Priorizar la relación con el medio social, su participación y adaptación a situaciones y actividades sociales.

Es importante desarrollar todos aquellos contenidos y objetivos encaminados a incrementar la comprensión de situaciones sociales y la relación interpersonal. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen serias dificultades para interactuar con personas de manera espontánea, por tanto, es importante estructurar los ambientes para hacerlos más comprensibles y manejables al tiempo que se organizan intencionalmente actividades de forma continua y sistemática para provocar estas relaciones.

En los intercambios sociales en donde el alumno aprende a comportarse adecuadamente y descubre la existencia y forma de ser de los demás, al tiempo que afirma el conocimiento de sí mismo. Las actividades más importantes para el desarrollo social son las de juego interactivo, juego simbólico y resolución de problemas.

- Priorizar el desarrollo de la autonomía e independencia personal

Los objetivos y contenidos relacionados con la adquisición y práctica de hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal por una parte, y aquellos que hacen referencia

al desarrollo de la capacidad de orientarse y desplazarse por si mismos en los lugares comunes, así como la utilización de servicios que ofrece la comunidad, éstas son de gran importancia y como tal deben de dárseles prioridad en la intervención educativa con estos alumnos.

Así mismo, el autor señala que las actividades a través de las cuales se trabajan estos contenidos adquieren un impacto educativo primordial, en la medida en que propician la autonomía e independencia personal y social.

Por todo lo anterior, se habla de la necesidad de reafirmar la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, éste, es un principio que recibe atención por los promotores del derecho a una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad. Se deriva de las actuales concepciones sociales y educativas en torno a la discapacidad y tiene su más fuerte sustento en el movimiento de vida independiente (Saad 2000).

Los derechos de las personas con NEE se han clarificado más con el paso de los años, así mismo, el sistema educativo se ha adaptado a sus necesidades y con las diferentes aportaciones de varios autores y organizaciones se ha tratado de formar una estructura en su enseñanza que forme un aprendizaje como la de cualquier otro ciudadano. Además, parte de los elementos que son importantes tomar en cuenta para dicho desarrollo, es la autoestima, porque ésta representa la estimación que cada uno tiene hacia si mismo, y dicho proceso es trascendental en la vida de cualquier individuo dado que se construye y transforma a lo largo de la vida.

EXPERIENCIAS SIMILARES

Se han realizado algunas investigaciones para conocer las circunstancias y los efectos emocionales, sociales y académicos de los niños con discapacidad intelectual que se encuentran integrados en el sistema educativo regular.

El estudio realizado por Bear, Cléver y Practor (1991; cit. en Ochoa, 1996), tuvo como objetivo, evaluar la autopercepción de 339 niños de tercer grado, inscritos en 5 escuelas primarias del Distrito de Christina en Newark, Delaware. En el grupo se encontraban niños regulares y con discapacidad intelectual leve, estos últimos asistían a 10 clases integradas del Programa TAM (Team Approach Mastery) dicho programa consiste en integrar a los niños con discapacidad intelectual durante la jornada escolar completa.

Para medir la autopercepción se aplicó a cada niño el Test SPP-C. (Self-Perceptions Scales), el cual evalúa la percepción global que la persona tiene de sí mismo y 5 aspectos de su percepción de su competencia social. Estos aspectos corresponden a: competencia escolar, deportiva, aceptación social, apariencia física y comportamiento. Los resultados mostraron que los niños con discapacidad intelectual se perciben con una competencia escolar y conductual menor a las percepciones que mostraron los niños sin discapacidad y que se encuentran integrados.

Además, se encontró que las niñas con discapacidad intelectual puntuaron significativamente menor en la percepción de su apariencia física, comparada con ambos grupos de niñas sin discapacidad. Los niños con discapacidad presentaron pobre auto- percepción global, ello tal vez se deba a que se comparan con sus compañeros.

La investigación mencionó que, esta idea no se puede asegurar ya que en el estudio no se compararon estas percepciones con las de los niños con discapacidad intelectual en ambientes segregados, siendo esto una limitante para determinar si se

logra un beneficio en el ambiente integrado o es mejor el ambiente segregado para la autopercepción de los niños con discapacidad.

Con respecto a la idea de hacer talleres que favorezcan la integración escolar, la tesis de Lobato (1997) diseñó un taller con base en los principios de fortalecimiento planteados en los movimientos de defensa /autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, dicho taller tuvo como objetivo desarrollar actitudes y acciones positivas hacia el respeto de la diversidad y a favor de los derechos de las personas que han sido y son segregadas.

El taller se aplicó a un grupo de 11 alumnos, de los cuales 3 tenían NEE en una secundaria de una escuela regular; los resultados del taller demostraron importantes diferencias en la actitud de los alumnos después del mismo, especialmente en cuanto a la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

Sobre la temática de la autoestima en niños con discapacidad se tienen algunas prácticas similares tales como los trabajos presentados que entraron al Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa 2004-2005; entre ellas está la de una primaria pública del Distrito Federal, en donde la profesora (autora del trabajo) Claudia Rodríguez Muñoz (2004) trabaja las prácticas inclusivas en el aula común.

Se comentan el caso de dos niños, uno de ellos era de sexto año con 14 años de edad y el otro, cursa el tercer grado, de él no se menciona su edad; ambos tenían discapacidad intelectual; con el primer chico se trabajaron aspectos para desarrollar habilidades de afecto y comunicación (tanto con la profesora como con los compañeros de grupo).

En el caso del otro niño, se hizo un estudio cualitativo en donde se clasificó como "de baja autoestima", es por ello que se trabajó en el fortalecimiento de la autoestima y la asertividad con el fin de que mejore su autoimagen, que se traduzca en mayor seguridad, mejor integración y aceptación por parte del grupo, creando a la vez

condiciones propicias para el aprendizaje, para ello se aplicaron programas de reforzamiento social.

Otra de las experiencias similares que se pretende trabajar fue en el Estado de México, su autora es la profesora Maria de Lourdes Álvarez Salero (2004), en una primaria pública con un chico con déficit de atención de seis años de edad que entró a primero de primaria y su familia, con el niño y sus compañeros se trabajaron técnicas de comunicación, aceptación y respeto por los demás, identificación de cualidades y con ello el aumento de autoestima; entre las técnicas se encontraban cuentos ("Los niños se burlan de Toshi", "¿A cuál vagón te pareces?", etc.), pláticas, entre otras.

Para las estrategias que se ocuparon con el alumno, la mayoría fueron del tipo conductual con economía de fichas, las conductas manejadas fueron respeto, tolerancia y control de impulsos. Para la autoestima como tal, se ocuparon las siguientes técnicas:

- **"El bote del aprecio"**: Consistió en que los padres decoraran un bote en forma de alcancía y escribían tarjetas en donde cada día escribían una cualidad de su hijo, leyéndola con él y colocándola dentro del bote, las tarjetas se leían y se acumulaban.
- **"El globo"**: Éste se hacía con un globo con harina para poder modelarse, con él se realizaban expresiones tales como tímido, asustado, dormido, enojado, etc. para identificar y manifestar sus emociones.
- **"La botella"**: Se ocupa una botella, agua, aceite y piedras de colores, los padres con el niño sostienen la botella a la vez que se introduce una piedra de color al tiempo que nombran una cualidad de su hijo, así simbólicamente se baña de todas sus cualidades el chico; y "la masa" en esta técnica, se usa una masa, los padres apoyan al hijo, ya que tiene que teñirla a la vez que manipula sus estados de ánimo: feliz a enojado y de enojado a triste, entre otros.

La siguiente experiencia que se trabaja es en un preescolar público (edo. de México), con un niño con discapacidad neuromotora y sensorial, edad de 6 años, acababa de entrar (no se menciona a que grado), sus autoras son: Dolores Cañas Mondragón, Silvia García Cerecedo y Flavia Ramírez Velásquez (2004), profesoras del preescolar.

Se hizo una observación interactiva de algunas conductas como su motivación para aprender las relaciones y la dinámica que establecía él en el aula, así como la estructuración de la pertenencia al grupo; se ocuparon técnicas para obtener las herramientas básicas para integrarse en forma positiva, avances en su autonomía y manejo de emociones alcanzando un buen nivel en su autoestima, entre las técnicas que se ocuparon están la estimulación psicomotriz la cual favoreció de forma significativa la dimensión social, física, intelectual y afectiva ya que en él se trabajaba de forma conjunta con padres de familia, alumnos y docentes de manera integral.

En el D.F. se tuvo una experiencia en una escuela privada, que tenía los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, se manejó el caso de una niña con síndrome de Down, que estaba a punto de entrar a la secundaria (no se menciona su edad); las autoras del presente trabajo son Julia Gaspar Villrias y María Teresa Aguilera Castillo (2004).

La niña se describe con una alta autodeterminación, sin embargo realizaba conductas las cuales provocaban problemas de adaptación e interacción, para disminuir esto, se utilizaron técnicas como el aislamiento voluntario sólo en momentos difíciles que lo ameritaban, esto se continuó durante la secundaria pero en menor medida ya que su aceptación fue cada vez mayor. La integración de la alumna al ambiente provocó una mayor autoestima.

En una primaria pública del estado de México, se trabajó con un niño de segundo grado (no se menciona su edad) con discapacidad visual, las técnicas que se utilizaron fueron para fortalecer sus relaciones interpersonales, su autoconfianza y lograr una

mejor autonomía, éstas fueron llevadas a cabo con el niño y con los demás, participaba mucho, hacían equipos en conjunto y todo el grupo participaba en distintas obras artísticas. Las autoras de la presente experiencia son las profesoras Rosario Jiménez Sánchez y Alicia Morales Peñaloza (2004).

Con lo visto anteriormente se puede ver que se han tratado de hacer diversas acciones para poder integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales al entorno escolar, a continuación tratando de seguir la misma línea, se presenta otra labor que se realizó con el fin de contribuir a la mejora de dichas acciones para la integración de todos los niños y niñas en los entornos escolares.

Capítulo 2

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación se describirá el diseño del programa de intervención desde el acercamiento con la población al inicio de las prácticas integrales hasta la evaluación del mismo, especificando, por medio de fases, objetivos, actividades y habilidades que se desarrollaron, así mismo, el tiempo destinado para cada una de ellas.

2.1 Fases de las Prácticas Integrales

1. Acercamiento con la población
2. Identificación de necesidades.
3. Búsqueda Documental
4. Diseño del programa
5. Evaluación inicial
6. Implementación del programa de intervención (Taller de Autoestima)
7. Evaluación del programa

Cuadro 2.1 Descripción de las fases

Fase	Objetivos	Actividades	Habilidades a desarrollar	Tiempo dedicado
1	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento y familiarización con la población - Identificar las características de aprendizaje, comunicación y socialización de alumnos con discapacidad intelectual en un entorno de escuela regular 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la institución - Convivir con las personas con las que se trabajará - Apoyar a los niños en sus actividades - Dar apoyo a los alumnos en la realización de actividades designadas por la maestra titular - Seminario: Análisis del contexto institucional 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación <ul style="list-style-type: none"> * Interactuar con niños con Discapacidad Intelectual. * Identificar la filosofía y metodología, los apoyos específicos y reglas de trabajo. - Establecer formas de comunicación y socialización apropiadas a las características de los alumnos con base en los principios integracionistas que rigen su trabajo escolar. 	Agosto-Septiembre

Fase	Objetivos	Actividades	Habilidades a desarrollar	Tiempo dedicado
2	<ul style="list-style-type: none"> - Detección de necesidades - Planeación de actividades para niños con Discapacidad Intelectual y diseño de materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar - Apoyar a los alumnos en la realización de actividades designadas por la maestra titular - Planificación de clases - Elaboración de material didáctico - Seminario: Análisis del contexto institucional 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos de las características de aprendizaje para niños con discapacidad Intelectual - Conocimiento de las adecuaciones curriculares al programa establecido - Diseñar material didáctico para niños con Discapacidad Intelectual con base en los principios de ajuste y ayuda pedagógica - Planificar actividades de enseñanza con base en los principios del diseño instruccional 	Septiembre - Octubre
3	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una búsqueda documental sobre el tema de discapacidad intelectual. - Investigar bibliografía sobre la temática de la autoestima en general y la autoestima en niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar en diferentes fuentes (periódico, revista, libros, información en páginas oficiales, etc.) - Seminario 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre como buscar en diversas fuentes. - Sintetizar la información obtenida 	Octubre- Noviembre
4	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un taller de autoestima para los niños con el nombre "Mi autoestima" [Esta fase se desarrollará por aparte más adelante] 	<ul style="list-style-type: none"> [Cada sesión tendrá sus actividades que se describirán más adelante] - Seminario 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar un taller de autoestima para niños con Discapacidad Intelectual 	Enero- Febrero
5	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer evaluación inicial para desarrollar el programa de intervención 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual con alumnos. - Seminario 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber evaluar a niños con discapacidad Intelectual 	Febrero- Marzo
6	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas con los niños y niñas con Discapacidad Intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de sesiones con base en la programación - Seminario 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de recursos didácticos en la enseñanza y facilitación del proceso de aprendizaje 	Marzo- Mayo

Fase	Objetivos	Actividades	Habilidades a desarrollar	Tiempo dedicado
7	Hacer evaluación final para conocer la funcionalidad del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual con los alumnos. - Valoración del impacto según criterios predeterminados - Seminario 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de programas - Evaluación de impacto 	Mayo-Junio

En seguida se presenta cómo se llevó a cabo el programa de intervención, el cuál, consistió en un taller de autoestima para niños con discapacidad intelectual, en un nivel multigrado, el taller tuvo como fin que los (as) alumnos (as) desarrollaran herramientas que los ayuden a entender la importancia de su autoestima y a su vez poder integrarse con mejores estrategias en el ámbito escolar.

2.2 *Objetivos fundamentales*

Diseñar, desarrollar y evaluar un taller de fortalecimiento de la autoestima en niños con discapacidad de entre 9 y 13 años que están integrados en el Programa Educación para la Vida en el Colegio Vista Hermosa, a través de:

- El conocimiento de sí mismos a través de diferentes ejercicios.
- El reconocimiento de cualidades y limitaciones en ellos y en sus compañeros (as).
- El desarrollo de habilidades que impulsen la solución de conflictos para favorecer su integración en el entorno escolar.
- El reconocimiento de sus necesidades para identificar los apoyos que cada uno necesita.

Todo esto mejorará su integración en las clases, así como sus relaciones sociales en general. De la misma forma, se obtendrán conocimientos cualitativos que hasta la fecha no se han tomado con tanta consideración sobre como actúan los niños con

discapacidad intelectual ante ciertas situaciones, que sienten, cómo interpretan ciertas acciones, etc.

2.3 Población destinataria

Cinco alumnos de primaria con discapacidad intelectual, inscritos en el Programa Educación para la Vida ubicado en el Colegio Vista Hermosa; tres hombres, dos mujeres, cuyas edades van de los 9 hasta los 13 años; cada uno tiene su propio nivel de desarrollo, todos están integrados en dos o más clases con el grupo regular.

Cuadro 2.2 Descripción de los niños

Alumn@	Datos personales	Características generales
1	(13 años) Síndrome de Down. Está integrado en 5° año	<p>Posee lecto escritura a nivel funcional. Es capaz de leer mensajes cortos sencillos y comprenderlos, seguir instrucciones orales y escritas. Maneja la numeración hasta el 900, hace sumas y restas de 3 dígitos con transformación. Resuelve problemas simples. Requiere apoyos significativos para el manejo del dinero, del tiempo y para mediar en sus relaciones interpersonales con compañeros y docentes ya que tiende a ser desafiante .Se estima que su nivel de competencia curricular corresponde al segundo grado de la educación básica.</p> <p>Aunque es capaz de automonitorearse en la realización de tareas y organización de actividades, es sumamente dependiente de la docente y cuando se le solicita tener mayor autonomía incurre en dificultades de conducta. Le cuesta trabajo manejar sus emociones.</p>
2	(9 años) Discapacidad motora general y discapacidad intelectual "leve" Está integrado en 2° año	<p>Tiene mayor movimiento del brazo derecho, posee mayor flexibilidad en los dedos índice, pulgar y anular; del brazo izquierdo puede mover los dedos pulgar e índice; dado que su movimiento con las piernas se le dificulta, necesita a una maestra de apoyo que lo apoye para trasladarse de un lugar a otro. Utiliza una computadora para escribir los números o las letras. Resuelve operaciones simples, maneja más o menos la numeración hasta el 900. Posee lesito escritura a nivel funcional; es capaz de leer mensajes sencillos con sílabas compuestas, seguir instrucciones orales. Se estima que su nivel de competencia curricular corresponde al primer grado de la educación básica.</p> <p>Le es fácil expresar emociones de felicidad o agrado, contar experiencias propias, Se le dificulta identificar la emoción que siente en algún momento determinado, sobretodo si ésta es de tristeza o desagrado. Se le facilita relacionarse con los demás.</p>

Alumn@	Datos personales	Características generales
3	(11 años) Discapacidad intelectual e hiperactividad Está integrado en 3° año	<p>Maneja la numeración hasta el 900, se sabe las tablas de multiplicar correspondientes al 9 y 8. Posee lecto escritura a nivel funcional; es capaz de escribir textos cortos, sencillos, leerlos y comprenderlos. Precisa de apoyo en el manejo de dinero. Requiere de medicamento prescrito para el manejo de su hiperactividad. Se estima que su nivel de competencia curricular corresponde al segundo grado de la educación básica.</p> <p>Por momentos se le dificulta tener claridad de lo que pasa en su entorno social (se encuentra confundido), a pesar de que es capaz de automonitorearse en la realización de tareas y organización de actividades, tiende a imitar el entorno ya sea que éste sea favorable o no para su integración o se contradiga con su opinión y emociones.</p>
4	(9 años) Discapacidad motora "moderada" y discapacidad intelectual Está integrada en 3° año	<p>Ella puede desplazarse de un lugar a otro, pero sus movimientos son muy rígidos (poco flexibles, toscos, no tiene mucho control), se le dificulta un poco el decir con claridad las palabras. Está aprendiendo la lecto escritura, maneja palabras con sílabas p, m, b, s; utiliza la computadora para escribir, sus trazos son gruesos. Utiliza el cuaderno con apoyos como los sellos o las calcomanías. Maneja la numeración hasta el 20 sin dificultades y con apoyo hasta el 50. Se estima que su nivel de competencia curricular corresponde al primer grado de educación básica:</p> <p>Es muy buena describiendo sus emociones en distintas situaciones, así mismo se le facilita contar anécdotas pasadas de distintos temas, algunos nombres de los sentimientos los describe bien aunque no sepa exactamente el nombre de los mismos. Conoce algunas estrategias para enfrentar ciertas situaciones.</p>
5	(14 años) Síndrome de Down Está integrada en 6° año	<p>Maneja la numeración hasta el 30, hace sumas y restas sencillas. Está aprendiendo palabras con las sílabas p, l, m, s, d; al escribir oraciones necesita de apoyos visoespaciales. Se le dificulta comunicarse con los demás debido a que tiene problemas de lenguaje. En el manejo del dinero ella puede hacer sumas y restas sencillas con monedas de 1, 2 y 5 pesos. Sabe colorear y es parte de las cosas que le gusta hacer. Se estima que su nivel de competencia curricular corresponde al tercer grado de educación preescolar.</p> <p>Es capaz de automonitorearse en la realización de tareas, es de carácter tranquilo, en ocasiones cuando se le dificulta la realización de sus actividades, se pone un poco ansiosa, aunque sabe controlarlo. En ocasiones le cuesta trabajo identificar algunas emociones en las situaciones específicas, así mismo, como poder enfrentarlas o actuar ante las mismas.</p>

2.4 Espacio de Trabajo

Un aula grande (salón de grupo técnico) descrita anteriormente en antecedentes contextuales.

2.5 Estructura General del taller

El taller constó de 10 sesiones, organizadas en tres áreas principales: (1) el conocimiento de uno mismo, en donde se dieron tres sesiones dedicadas al conocimiento de su persona tanto de forma interna como externa; (2) el conocimiento de uno mismo con los otros, durante las tres sesiones posteriores se conocieron las diferencias y similitudes que se tiene con los demás, así como la forma de trabajar con ellos; (3) estrategias para la solución de conflictos, en las siguientes tres sesiones se dieron estrategias para saber identificar cuestiones propias que hay que considerar cuando se puede estar en algún conflicto, hasta la manera de cómo poder resolverlo.

La última sesión se dejó para un tema que en el transcurso de la detección de necesidades se pensó trascendental y durante las sesiones se observó más su importancia; esto es, saber identificar que apoyos necesita cada uno y hacérselos saber a los demás, con el fin de recalcar la idea de que todos necesitamos diferentes apoyos y a veces los otros no nos pueden apoyar si no se los sabemos expresar.

En el cuadro 2.3 se describen las sesiones que incluyen el taller y el área a la que pertenece cada una.

Cuadro 2.3 Sesiones del taller por área.

Área	Sesiones	Objetivo
1. Yo	1. Soy importante	Los alumnos se describirán como son y lo que pueden hacer a través de dibujos.
	2. Mi escudo	- Los alumnos identificarán sus cualidades personales. - Los alumnos serán capaces de expresar al grupo los aspectos positivos que nos hacen estar orgullosos de nosotros mismos.
	3. Ser responsable de mi conducta	- Los alumnos asumirán la responsabilidad de su propia conducta.
2. Yo y los otros	4. Puedo ayudar	- A través del trabajo en parejas, identificarán la colaboración de equipo - Reconocerán sus habilidades para armar rompecabezas.
	5. Mi amigo secreto	- Por medio de la actividad podrán reconocer lo que les agrada de la otra persona. - Desarrollarán la habilidad de decir lo que sienten por medio del dibujo o la escritura.
	6. Mi figura	- Identificarán con adjetivos, diferencias y similitudes entre las personas por medio de una película - Conocerán que la apariencia física de una persona no refleja todo lo que somos.

Área	Sesiones	Objetivo
3. Estrategias en la solución de conflictos	7. Aprender a elegir	- A través de la actividad en clase identificarán qué pueden elegir como sentirse, qué hacer con esa elección e identificar cómo mis sentimientos pueden afectar a otros.
	8. Llamar a los sentimientos por su nombre	- Aprenderán a reconocer que sentimiento tienen ante diferentes situaciones. - Identificarán y llamarán por su nombre a sus sentimientos Aprenderán que ser capaz de llamar por su nombre a sus sentimientos hace más fácil comunicar a los demás qué sienten.
	9. Cómo hacer valer tus sentimientos	- Identificarán que es importante hacer valer los propios sentimientos. - Aprenderán que los sentimientos no tienen una calificación, que solo existen y están dentro de cada uno.
Los apoyos de las personas	10. Expresar y hacer valer tus necesidades	- Identificarán que apoyos necesita cada uno a través de diversos ejemplos de su vida diaria - Aprenderán a expresarles a los demás que apoyos necesita cada uno.

En este cuadro se observan tres aspectos principales que los niños (as) aprenderán, desarrollarán o ejercitarán durante todas las sesiones del taller:

- **Conceptuales:** Entre estos están "importante", "autoestima", "responsabilidad", "necesidades", "apoyos", "cualidades", etc.
- **Procedimentales:** Como el aprendizaje del reconocimiento de diferentes emociones, su expresión y comunicación a otras personas, la identificación de las propias cualidades y limitaciones, etc.
- **Actitudinales:** El saber que hacer ante situaciones que puedan provocar que ellos hagan cosas que les pueden provocar sentimientos confusos, aprenderán a ser responsables de su propia conducta, etc.

2.6 Diseño de las actividades para las sesiones

Todas las actividades de las sesiones se realizaron por la facilitadora y los temas fueron la recopilación de dos aspectos importantes: a) lo más importante que se obtuvo durante la investigación de la autoestima en niños y las necesidades detectadas en la fase anterior; y b) los resultados obtenidos en la evaluación inicial (especificada en la sección de estrategias de evaluación) realizada con un cuestionario que recopilaba



información de diferentes áreas de la autoestima. Así mismo, cada actividad se adecuó a las necesidades educativas especiales de cada niño (a). A continuación se muestra en el cuadro 2.4, el mensaje fortalecedor que se transmitió a cada alumno (a). Las actividades completas se muestran en el anexo 1.

Cuadro 2.4 Mensajes fortalecedores de cada una de las sesiones del taller por área.

Área	Sesiones	Objetivo
1. Yo	1. Soy importante	Los alumnos se describirán como son y lo que pueden hacer a través de dibujos.
	2. Mi escudo	- Los alumnos identificarán sus cualidades personales. - Los alumnos serán capaces de expresar al grupo los aspectos positivos que nos hacen estar orgullosos de nosotros mismos.
	3. Ser responsable de mi conducta	- Los alumnos asumirán la responsabilidad de su propia conducta.
2. Yo y los otros	4. Puedo ayudar	- A través del trabajo en parejas, identificarán la colaboración de equipo - Reconocerán sus habilidades para armar rompecabezas.
	5. Mi amigo secreto	- Por medio de la actividad podrán reconocer lo que les agrada de la otra persona. - Desarrollarán la habilidad de decir lo que sienten por medio del dibujo o la escritura.
	6. Mi figura	- Identificarán con adjetivos, diferencias y similitudes entre las personas por medio de una película - Conocerán que la apariencia física de una persona no refleja todo lo que somos.
3. Estrategias en la solución de conflictos	7. Aprender a elegir	- A través de la actividad en clase identificarán qué pueden elegir como sentirse, qué hacer con esa elección e identificar cómo mis sentimientos pueden afectar a otros.
	8. Llamar a los sentimientos por su nombre	- Aprenderán a reconocer que sentimiento tienen ante diferentes situaciones. - Identificarán y llamarán por su nombre a sus sentimientos Aprenderán que ser capaz de llamar por su nombre a sus sentimientos hace más fácil comunicar a los demás qué sienten.
	9. Cómo hacer valer tus sentimientos	- Identificarán que es importante hacer valer los propios sentimientos. - Aprenderán que los sentimientos no tienen una calificación, que solo existen y están dentro de cada uno.
Los apoyos de las personas	10. Expresar y hacer valer tus necesidades	- Identificarán que apoyos necesita cada uno a través de diversos ejemplos de su vida diaria - Aprenderán a expresarles a los demás que apoyos necesita cada uno.

Entre los materiales que se ocuparon se encontraron recortes de imágenes, hojas de papel (blancas o de color), lápices de colores, la computadora (para los que la necesitaban), película, televisión, rompecabezas, botecitos, etc. Cada material viene incluido por sesión en el anexo de las actividades completas.

2.7 Complemento del taller en el hogar

Durante la mitad de taller (en el área de yo y los otros) una parte importante que complementa la autoestima en los niños es la que juegan los padres, es por ello que durante tres semanas consecutivas, se les pidió a los papás que realizarán ciertas actividades con sus hijos que ayudarían al acercamiento con ellos desde diferentes puntos que se manejan en la autoestima, dichas actividades fueron obtenidas de uno de los casos que se narra en las experiencias similares (Álvarez, S.; 2004), en donde se trabajó en la integración de un alumno con necesidades educativas especiales en el aula regular. En el siguiente cuadro se muestra una breve descripción de dichas actividades.

Cuadro 2.5 Actividades para los padres de familia

Actividad	Materiales	Procedimiento
"El bote del aprecio" (15 a 20 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Un bote de cualquier tamaño• Ilustraciones que sean de agrado de su hijo (a)• Tarjetas que puedan introducirse en el bote• Pluma o lápiz	Se decora un bote de acuerdo a lo gustos del niño (a) y cada día los papás le dicen a su hijo (a) una cualidad que tenga éste, le dan ejemplos y le dicen que se la escribirán en una tarjeta (se deben asegurar que a su hijo –a- le quede clara toda la actividad), después de escribirla se la vuelven a leer y la echan en el bote. Cada día se escribe una tarjeta diferente y se acumula con las otras en el bote.
"La masa animada" (15 a 20 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Plastilina o masa no toxica	Se sientan todos juntos y le ayudan a su hijo (a) a manipular la masa representando caras con sus estados de ánimo, como de feliz a enojado, de enojado a triste y así sucesivamente. En cada estado, le preguntarán al niño (a) situaciones en las cuales se ha sentido así, en caso de que se le dificulte recordar, los papás lo ayudarán de manera que quede clara la actividad. Esto le ayuda a conocer y manifestar sus estados de ánimo.
"La fuente " (20 minutos)	<ul style="list-style-type: none">• Platoextendido un poco hondo• Piedritas o cosas pequeñas que quepan dentro del plato (10 por cada día)	Estando los tres juntos en un lugar que no tenga distractores, tanto papá como mamá deberán tomar cada uno 5 piedritas, cada piedrita representará una razón del por qué quieren a su hijo (a), arrojarán la piedra al plato, cuando uno de los padres termine sus 5 razones le continua el otro, es importante que el padre que este en turno le diga a su hijo sus razones observándolo a los ojos y tratando de que le quede claro lo que le dijo.

***Nota:** Es importante recordar que en todas las actividades se debe evitar hacer juicios de valor.

De estas actividades, se escogerían dos las cuales se realizarán en un mismo día, tres veces por semana (mínimo), tomando en cuenta que la semana tiene siete días, durante tres semanas consecutivas, sin importar la hora del día. Todas las actividades se harían estando juntos en todo el proceso los padres y el niño (a) explicándole al mismo que se está haciendo. A su vez, cada semana llenarían una hoja en donde podrían escribir como se sintieron al realizar las actividades, si tuvieron dudas y cualquier otra cosa que se hubiera presentado; así mismo si les gustó o no y porqué, o sugerencias que quisieran aportar (Ver anexo 2).

2.8 Estrategias de evaluación

Para este apartado se ocuparon dos formas de evaluación; un cuestionario utilizado para la información declarativa (tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final) que pudiese obtener información sobre su autoestima en diferentes áreas. Para conocer el progreso del taller y la disposición al mismo se utilizaron rúbricas, cada una para una sesión diferente. En el siguiente cuadro, se resumen todos los instrumentos utilizados con su respectiva función.

Cuadro 2.6 Descripción de los instrumentos usados en la evaluación del trabajo en las prácticas

Instrumento	Evalúa	Función
Cuestionario	Antes del taller y después del mismo (ver anexos 3, 4, 5)	Se utilizó para tener un panorama general de su nivel de autoestima en diferentes áreas, construido ex profeso con adaptación curricular individualizada.
Rúbrica de Desempeño en las sesiones	Cada una de las 10 sesiones. Una para cada sesión (ver anexo 6)	Evaluar si se había obtenido el objetivo de la sesión realizada en esa sesión.
Rúbrica de Disposición hacia las sesiones	La misma rúbrica para las 10 sesiones (ver anexo 7)	Evaluar durante cada sesión la disposición hacia la misma

Cada uno se describirá a continuación en los siguientes subapartados.

2.8.1 Cuestionario

En lo que concierne al cuestionario que se aplicó, éste pertenece a las Técnicas de recolección de datos, en la investigación educativa, los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio. El cuestionario que se ocupó en esta ocasión pertenece al grupo de los utilizados en la recogida de datos en las encuestas (Bisquerra, 1989).

Sin embargo, se realizó este cuestionario esperando fuera sensible en la indagación de elementos básicos que pudieran ayudar a identificar cómo estaba compuesta la autoestima de los niños (as) a través de tres áreas principales: área personal, área familiar y área escolar. El cuestionario se realizó con adecuaciones para tres niveles: bajo, medio y alto.

- **Bajo:** Es un cuestionario con más apoyo en las imágenes, ejemplo de esto se encuentra en las opciones de respuesta, en donde se puso una cara que representara a cada opción; las preguntas fueron más específicas, es decir, más cercanas a las experiencias propias del alumno (a), tuvieron diferentes ejemplos para que se comprendiera mejor; las imágenes fueron más cercanas a lo que le era familiar al alumno (en algunos era el mismo alumno (a) haciendo la actividad). *Ver anexo 3.*
- **Medio:** El cuestionario estuvo hecho para los alumnos que tenían dificultades con la motricidad fina (poder escribir con facilidad), los espacios que poseían para las opciones de respuesta estaban más apartados para que el alumno (a) pudiera tachar su elección sin confusiones, así mismo, las preguntas en donde tenían que contestar, se contestaron con ayuda de la facilitadora dado que la disponibilidad del tiempo para las evaluaciones estuvo un poco limitada por las actividades propias del escenario. *Ver anexo 4.*

- **Alto:** Este cuestionario fue construido para los alumnos con D.I. altos cognitivamente, las imágenes del mismo no eran necesariamente fotos de ellos haciendo la actividad (como en el nivel bajo), la mayoría fueron imágenes de dibujos que representaban lo que quería decir la pregunta, las opciones de respuesta no tuvieron “caras” y ellos lo pudieron contestar. Ver anexo 5.

Independientemente del cuestionario que respondió cada alumno (a), la facilitadora estuvo aplicando el cuestionario con ellos. Las preguntas de cada área se pusieron distribuidas en diferentes lugares, a continuación se presentan en el siguiente cuadro los reactivos y el área a la que pertenecía cada una.

Cuadro 2.6 Reactivos del cuestionario con su respectiva área

Número	Pregunta	Área	
1	Me gusta estar solo (a)	Personal	
2	Me gusta estar con otras personas	Amigos	Personal
		Familia	Personal
		Maestros	Personal
3	Casi siempre me siento: (alegre, triste, asustado-a, enojado-a)	Personal	
4	Confío en que puedo hacer las actividades que me piden	Personal	
5	Soy bueno (a) para	Estar con mi grupo de X°	Escolar
		Estar en el grupo técnico	Escolar
		Jugar a lo que me gusta	Escolar
6	Me salen las cosas que me gusta hacer	Personal	
7	Me gustaría ser como mis compañeros de X° año	Escolar	
8	Tengo amigos en mi salón de “X” año (si, no, cuántos, nombres, porque son mis amigos)	Escolar	
9	Todo me sale mal	Personal	
10	Los demás niños y niñas hacen las cosas mejor que yo	Escolar	
11	Los niños y niñas del grupo regular me molestan mucho	Escolar	
12	Me preocupo mucho cuando no puedo hacer algo	Personal	
13	La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos mejor que yo	Escolar	
14	Aprendo muchas cosas en la escuela	Escolar	
15	Normalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil	Escolar	
16	A veces me gustaría dejar de ir a la escuela	Escolar	
17	Me siento contento (a) con el trabajo que hago en la escuela	Escolar	
18	Me divierto mucho con mi mamá	Familiar	
19	Me divierto mucho con mi papá	Familiar	
20	Me divierto con mi papá y mi mamá cuando están juntos	Familiar	
21	Mis padres me entienden cuando estoy triste	Familiar	
22	Mis padres entienden cuando estoy contento (a)	Familiar	
23	Mis padres entienden cuando estoy enojado (a)	Familiar	
24	Mis padres entienden cuando estoy asustado (a)	Familiar	

La mayoría de las preguntas tuvieron opciones de respuesta de "sí", "a veces" y "no", solo dos, tenían opciones diferentes (preguntas 3 y 8), las opciones de respuesta eran diferentes en cada una, esto se hizo porque lo que evaluaban eran aspectos muy específicos, la forma en como se acomodaron las preguntas se observa en los anexos (3, 4, 5).

2.8.2 Rúbrica

Con respecto a la rúbrica, ésta pertenece a la Evaluación Auténtica, la premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992, cit. en Díaz Barriga, 2006), este tipo de evaluación se caracteriza por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales". Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación rigurosas.

La rúbrica es una guía o escala de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio sobre el desempeño que una persona muestra de un proceso o producción determinada. Integra un amplio rango de criterios que califican de modo progresivo el desempeño desde un nivel novato hasta el de experto. Las rúbricas son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. Representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con "criterios de la vida real" (Díaz Barriga, 2006).

En esta evaluación se ocuparon once rúbricas, 10 de ellas calificaron cada sesión del taller, lo que las rúbricas calificaron de las sesiones fue el desempeño que se

realizaba en todas las actividades que correspondían a la sesión. Además de esto, se les agregó puntuación numérica y se consideró un porcentaje del 100% para cubrir toda la sesión. Dichas rúbricas estuvieron calificando nivel de logro, el cual estuvo dividido en cuatro niveles:

- Por debajo de nivel esperado (1 punto)
- Cerca del nivel esperado (2 puntos)
- Bien ubicado en la finalidad de la tarea (3 puntos)
- Excelente trabajo, logra su cometido (4 puntos)

Además del nivel de logro, se consideraron los criterios que se establecieron en cada sesión, a dichos criterios se les asignó un porcentaje dependiendo de los que tuvo cada sesión y la importancia que se le estipuló a cada uno. Después de esto, para establecer el porcentaje que tuvo cada casilla se multiplicó el número de puntos que se tenía en cada criterio por el porcentaje del mismo

Ejemplo:

Sesión 1
“Soy Importante”

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %	Los ejemplos que menciona no tienen congruencia con el concepto de ser importante. (.20 x 1) 2 pts	Los ejemplos que menciona tienen la idea pero no son completamente los adecuados para ejemplificar qué significa ser importante. (.20 x 2) 4 pts	La mayoría de los ejemplos que menciona dejan una idea clara de qué es ser importante (.20 x 3) 6 pts	Todos los ejemplos que da, ejemplifican de manera congruente el concepto de ser importante. (.20 x 4) 8 pts

Luego se aplicó una regla de tres para estipular, que porcentaje le correspondía a cada casilla dependiendo del porcentaje total que tuviera el criterio. En el ejemplo, cada una tuvo el siguiente porcentaje:

Sesión 1
“Soy Importante”

Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Criterios				
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %	Los ejemplos que menciona no tienen congruencia con el concepto de ser importante. (.20 x 1) 2 pts 5%	Los ejemplos que menciona tienen la idea pero no son completamente los adecuados para ejemplificar qué significa ser importante. (.20 x 2) 4 pts 10%	La mayoría de los ejemplos que menciona dejan una idea clara de qué es ser importante (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los ejemplos que da, ejemplifican de manera congruente el concepto de ser importante. (.20 x 4) 8 pts 20%

Este procedimiento se ocupó para los otros criterios de la rúbrica correspondiente a la sesión 1, y para las rúbricas correspondientes a las sesiones 2 a la 10 (Ver anexo 6).

La otra rúbrica evaluó disposición del alumno (a) hacia cada sesión, la rúbrica fue la misma para todas las sesiones y estuvo dividida en indicadores y el grado en que se presentaban cada uno (no satisfecho, parcialmente satisfecho y satisfecho). Los indicadores de la rúbrica fueron los siguientes:

- Muestra interés hacia la sesión
- Muestra entusiasmo hacia la sesión
- Colabora con sus compañeros y compañeras
- Trabaja todo lo que se le pide en la sesión
- Aporta ideas o ejemplos que favorezcan la comprensión del tema a tratar en la sesión.

Cada indicador se calificó con uno de los tres grados, escribiendo las siglas del mismo:

- Indicador no satisfecho (NS)
- Indicador parcialmente satisfecho (PS)
- Indicador satisfecho (S)

Ejemplo:

Disposición hacia la Sesión 1 “Soy importante”

Grado Indicador	Indicador no satisfecho:	Indicador parcialmente satisfecho:	Indicador satisfecho:
Muestra interés hacia la sesión			s

Para ver esta rúbrica, ver el anexo 7.

Los resultados obtenidos con estos instrumentos se desarrollarán en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados obtenidos, éstos se presentan en cinco secciones; la primera, hace referencia a la evaluación inicial y final de los alumnos; en la segunda, se presenta el desempeño en cada sesión por alumno; la tercera, representa la disposición hacia las sesiones; la cuarta, indica el trabajo con los padres en el fortalecimiento de la autoestima en el hogar; por último, la quinta sección alude al análisis integral de cada participante en el taller.

3.1 Resultados de la Evaluación Inicial y Evaluación Final

En este apartado se desarrollan los resultados obtenidos en las evaluaciones hechas por el cuestionario (el mismo para las dos evaluaciones) que se aplicó antes de la realización del taller y después del mismo. Dichas evaluaciones (inicial y final) se presentan en tres secciones diferentes: área personal, área familiar y área escolar; en cada una se presenta una tabla con los reactivos de dicha área y los resultados obtenidos por los cinco alumnos en la evaluación inicial y final. Para verse el reactivo completo, ver capítulo 2 en la sección estrategias de evaluación (apartado 2.8)

Área Personal

Cuadro 3.1 Resultados de la evaluación inicial y final en el área personal

Pregunta	EVALUACIÓN INICIAL No. De niños que eligieron esa opción			EVALUACIÓN FINAL No. De niños que eligieron esa opción		
	Si	A veces	No	Si	A veces	No
1	1		4	1	1	3
2	Opción a	5		5		
	Opción b	4		3	1	1
	Opción c	5		4		1
3	Los 5 mencionaron ser alegres			4 alumnos mencionaron ser alegres, 1 dijo que se sentía "más o menos"		
4	4	1		3	2	
6	4	1		4	1	
9	2	2	1		1	4
12	1	1	3	1	2	2

En esta área, los cambios que se vieron entre una evaluación y otra fueron en aspectos en donde incrementaron su conocimiento respecto a: el nombre de las emociones que sienten en diferentes situaciones, la cualidades y limitaciones que tienen, qué significa un "amigo", los apoyos que cada uno necesita. Las observaciones que hicieron los alumnos en algunas preguntas, fueron referidas a la percepción que tienen respecto a sus limitaciones y fortalezas, o cómo se sienten al estar con otros. Ejemplos: "Soy buena en arreglar la maleta pero no en escribir con el lápiz", "yo intento, intento y a veces no logro las cosas", "No me gusta estar mucho con los maestros porque siento que me regañan casi todo el tiempo", "Yo puedo hacer lo mismo que mis compañeros pero con mis apoyos y podemos jugar todos".

Área Familiar

Cuadro 3.2 Resultados de la evaluación inicial y final en el área familiar

Pregunta	EVALUACIÓN INICIAL No. De niños que eligieron esa opción			EVALUACIÓN FINAL No. De niños que eligieron esa opción		
	Si	A veces	No	Si	A veces	No
18	4	1		3	2	
19	3		2	4	1	
20	4		1	4		1
21	1		3	2	3	
22	5			5		
23	1	1	2	2	2	1
24	2	1	2	2	1	2

En esta área, las respuestas no variaron mucho entre una evaluación y otra, ya que a pesar de que en el taller se trabajó con los padres y su cooperación en el hogar, esta parte no se reforzó lo suficiente como para encontrar cambios significativos antes y después del taller; sin embargo en algunos alumnos se encontró en la evaluación final a diferencia de la inicial que pudieron describir cómo se sentían más escuchados y apoyados por sus padres, o por lo menos ahora identificaban en qué áreas ellos, no los podían entender. Las observaciones que hicieron los alumnos en algunas preguntas refirieron a cómo se comunican con sus padres. Ejemplos: "Mis padres me entienden cuando estoy triste porque me preguntan, me consuelan y me explican", "mis padres me preguntan cómo me siento, me dan palabras de apoyo

cuando estoy asustado”, “mis papás siempre están ocupados trabajando y papá llega hasta la noche”.

Área Escolar

Cuadro 3.3 Resultados de la evaluación inicial y final en el área escolar

Pregunta	EVALUACIÓN INICIAL No. De niños que eligieron esa opción			EVALUACIÓN FINAL No. De niños que eligieron esa opción			
	Si	A veces	No	Si	A veces	No	
5	Opción a	4	1		2	2	1
	Opción b	3	1	1	2	2	1
	Opción c	5			5		
7		3		1	4	1	
8	Los 5 mencionaron tener amigos y entre sus razones estaban: <ul style="list-style-type: none"> • Porque juegan juntos • Les caen bien • Los ayudan • Les demuestran cariño • Les explican cosas • Comen juntos • Ven televisión 			De la misma forma los 5 contestaron tener amigos, además de las anteriores agregaron las siguientes razones: <ul style="list-style-type: none"> • Los quieren • Son respetuosos • Son amables • Hablan por teléfono • Van al cine juntos • Se buscan mutuamente 			
10			4	1		2	3
11				5	1		4
13			2	3	1	1	3
14	3		2		5		
15	2		1	2	1	1	3
16	1		1	3	1	2	2
17	4		1		2	3	

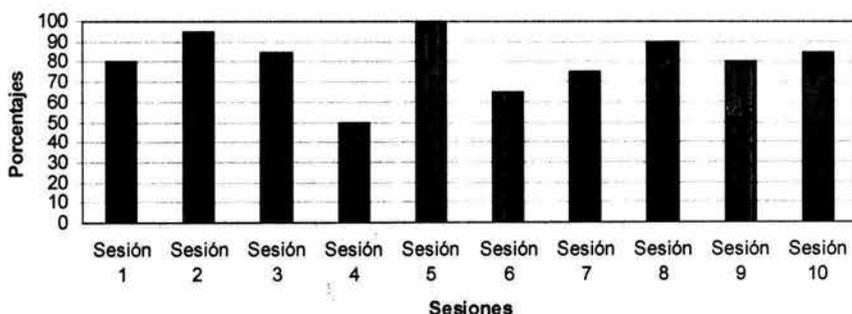
En el área escolar no se encontraron cambios significativos en ambas evaluaciones, pues al igual que en las otras dos, aumentaron el significado de aspectos relacionados con el por qué van a la escuela, por qué les agrada asistir y que hacen allí; unos cuantos pudieron dar ejemplos de porqué les gusta o no la escuela. Los alumnos refirieron en la evaluación final que las dificultades para disfrutar de la escuela se ubican en el trabajo en equipo y en la convivencia con los pares y autoridades. Las afirmaciones sobre por qué les agrada asistir se centran en el sentimiento de capacidad para la realización de las tareas escolares que les solicitan.

3.2 Resultados del Desempeño Individual obtenido en cada sesión del taller

En este apartado se desarrollan los resultados obtenidos en el desempeño que cada alumno mostró en las sesiones del taller, como se mencionó en el capítulo 2, el desempeño se evaluó con rúbricas (una por cada sesión) cada rúbrica evaluó el objetivo y las actividades de la sesión. Los resultados se presentan en gráficas (una por cada alumno -a). Después de cada gráfica se escribe lo que representa la misma.

Alumno 1

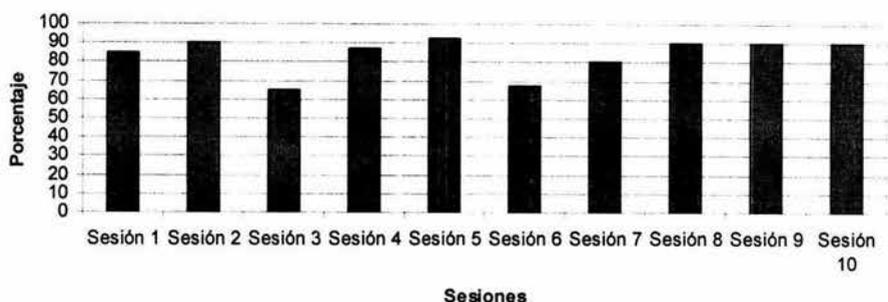
Gráfica 3.1 Porcentaje del desempeño en las sesiones del alumno 1



En la gráfica se observa que el alumno 1, mostró más desempeño en las sesiones 2, 5 y 8; correspondientes a "Mi escudo", "Mi amigo secreto" y "Los sentimientos tienen su nombre", logrando el 100% en la 5°. Por otro lado, en las sesiones donde se desempeño menos fueron la 4, la 6 y 7, correspondientes a "Puedo ayudar", "Mi figura" y "Aprender a elegir", siendo la mas baja la 4° con un 50% en su desempeño. Para ver las rúbricas calificadas del alumno 1, ver anexo 8.

Alumno 2

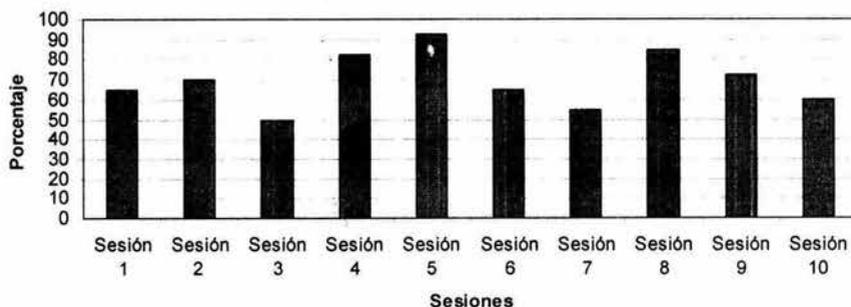
Gráfica 3.2 Porcentaje del desempeño en las sesiones del alumno 2



La gráfica muestra que el alumno 2, obtuvo un mayor desempeño en la sesión 5 "Mi amigo secreto" y un 90% de desempeño en las sesiones 2, 8, 9 y 10, correspondientes a: "Mi escudo", "Los sentimientos tienen su nombre" y "Todos los sentimientos que tengo yo" y "Mis necesidades". Por otro lado, en las sesiones en donde su desempeño bajó, fueron la 3, la 6 y 7, correspondientes a "Ser responsable de mi conducta", "Mi figura" y "Aprender a elegir", siendo la más baja la 3ª con un 65% en su desempeño. Para ver las rúbricas calificadas del alumno 2, ver anexo 9.

Alumno 3

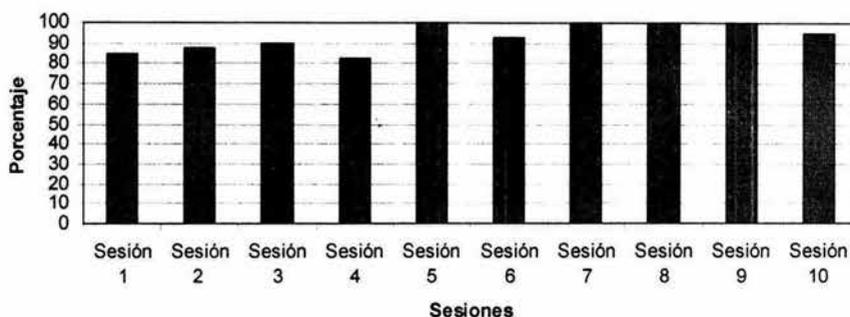
Gráfica 3.3 Porcentaje del desempeño en las sesiones del alumno 3



En la gráfica se observa que el alumno, mostró más desempeño en las sesiones 4, 5 y 8; correspondientes a "Puedo ayudar", "Mi amigo secreto" y "Los sentimientos tienen su nombre", logrando el 92.5% en la 5°. Por otro lado, en las sesiones donde se desempeño menos fueron la 3 y 7, correspondientes a "Ser responsable de mi conducta" y "Aprender a elegir", siendo la mas baja la 3° con un 50% en su desempeño. Para ver las rúbricas calificadas del alumno 3, ver anexo 10.

Alumna 4

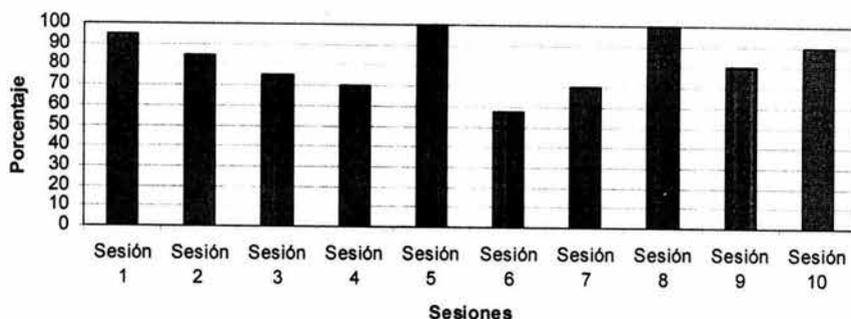
Gráfica 3.4 Porcentaje del desempeño en las sesiones de la alumna 4



En la gráfica se observa que la alumna, mostró con buen desempeño la mayoría de las sesiones, obteniendo un 100% las sesiones 5, 7, 8 y 9; correspondientes a "Mi amigo secreto", "Aprender a elegir", "Los sentimientos tienen su nombre" y "Todos los sentimientos que tengo yo". Por otro lado, en las sesiones donde su desempeño bajó un poco, fueron la 1 y la 4 correspondientes a "Soy importante" y "Puedo ayudar", siendo la mas baja la 4° con un 82.5% en su desempeño. Para ver las rúbricas calificadas de la alumna 4, ver anexo 11.

Alumna 5

Gráfica 3.5 Porcentaje del desempeño en las sesiones de la alumna 5



En la gráfica se observa que la alumna 5, mostró más desempeño en las sesiones 1, 5 y 8; correspondientes a "Soy importante", "Mi amigo secreto" y "Los sentimientos tienen su nombre", logrando el 100% en la 5°. Por otro lado, en las sesiones donde su desempeño disminuyó fueron la 4, la 6 y 7, correspondientes a "Puedo ayudar", "Mi figura" y "Aprender a elegir", siendo la mas baja la 6° con un 57.5% en su desempeño. Para ver las rúbricas calificadas de la alumna 5, ver anexo 12.

3.3 Resultados de la Disposición hacia cada sesión del taller

En este apartado se mencionan los resultados obtenidos en referencia a la disposición que tuvo cada alumno en cada sesión del taller, los resultados se presentan en cuadros (uno por cada alumno -a). Después de cada cuadro se describe lo que representa el mismo.

Alumno 1

Cuadro 3.4 Disposición en cada sesión del alumno 1

Indicador \ Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muestra interés hacia la sesión	PS									
Muestra entusiasmo hacia la sesión	PS	S	PS	S	S	S	PS	S	PS	PS

NS = Indicador no satisfecho; PS = Indicador parcialmente satisfecho; S = Indicador satisfecho

Indicador	Sesión									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Colabora con sus compañeros y compañeras	S	S	S	S	S	S	PS	S	S	S
Trabaja todo lo que se le pide en la sesión	S	S	PS	S	S	PS	PS	S	S	S
Aporta ideas o ejemplos que favorezca la comprensión del tema a tratar en la sesión	NS	NS	NS	PS	PS	NS	PS	NS	NS	PS

NS = Indicador no satisfecho; PS = Indicador parcialmente satisfecho; S = Indicador satisfecho

En el cuadro se observa que el alumno 1, mostró más disposición en las sesiones 2, 5 y 8; correspondientes a "Mi escudo", "Mi amigo secreto" y "Los sentimientos tienen su nombre", logrando obtener mayores indicadores satisfechos en la 5°. Por otro lado, en las sesiones donde su disposición disminuyó fueron la 3, 4 y 9, correspondientes a "Ser responsable de mi conducta", "Puedo ayudar" y "Todos los sentimientos que tengo yo", siendo la más baja la 3° con solo un indicador satisfecho en su disposición.

Alumno 2

Cuadro 3.5 Disposición en cada sesión del alumno 2

Indicador	Sesión									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muestra interés hacia la sesión	S	PS	PS	S	S	PS	PS	S	S	S
Muestra entusiasmo hacia la sesión	S	S	S	S	S	S	PS	S	S	S
Colabora con sus compañeros y compañeras	S	S	S	S	S	PS	PS	PS	S	S
Trabaja todo lo que se le pide en la sesión	S	S	PS	S	S	S	S	S	S	S
Aporta ideas o ejemplos que favorezca la comprensión del tema a tratar en la sesión	S	S	S	PS	PS	PS	PS	S	PS	PS

NS = Indicador no satisfecho; PS = Indicador parcialmente satisfecho; S = Indicador satisfecho

En el cuadro se observa que el alumno 2, mostró más disposición en la sesión 1 obteniendo todos los indicadores satisfechos, seguida de las sesiones 2, 4, 5, 8, 9 y 10; correspondientes a "Mi escudo", "Puedo ayudar", "Mi amigo secreto", "Los sentimientos tienen su nombre", "Todos los sentimientos que tengo yo" y "Mis necesidades", teniendo en todas ellas la mayoría de los indicadores satisfechos. Por otro lado, en las sesiones donde su disposición disminuyó fueron la 6 y 7,

correspondientes a "Mi figura" y "Aprender a elegir", siendo la mas baja la 7° con solo un indicador satisfecho en su disposición.

Alumno 3

Cuadro 3.6 Disposición en cada sesión del alumno 3

Indicador \ Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muestra interés hacia la sesión	PS									
Muestra entusiasmo hacia la sesión	PS	S	PS	S	S	S	PS	S	PS	PS
Colabora con sus compañeros y compañeras	S	S	S	S	S	S	PS	S	S	S
Trabaja todo lo que se le pide en la sesión	S	S	PS	S	S	PS	PS	S	S	S
Aporta ideas o ejemplos que favorezca la comprensión del tema a tratar en la sesión	NS	NS	NS	PS	PS	NS	PS	NS	NS	PS

NS = Indicador no satisfecho; PS = Indicador parcialmente satisfecho; S = Indicador satisfecho

En el cuadro se observa que el alumno 3, mostró más disposición en las sesiones 4 y 5; correspondientes a "Puedo ayudar" y "Mi amigo secreto", logrando tener la mayoría de los indicadores satisfechos en las dos. Por otro lado, en las sesiones donde su disposición disminuyó fueron la 3, 6 y 7, correspondientes a "Ser responsable de mi conducta", "Mi figura" y "Aprender a elegir", siendo la mas baja la 7° con todos los indicadores parcialmente satisfechos en su disposición.

Alumna 4

Cuadro 3.7 Disposición en cada sesión de la alumna 4

Indicador \ Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muestra interés hacia la sesión	PS	S	S	S	S	PS	S	S	PS	PS
Muestra entusiasmo hacia la sesión	S	S	S	PS	S	S	S	S	S	S
Colabora con sus compañeros y compañeras	PS	S	S	PS	S	S	S	S	S	S
Trabaja todo lo que se le pide en la sesión	S	S	S	PS	S	S	S	S	S	S
Aporta ideas o ejemplos que favorezca la comprensión del tema a tratar en la sesión	S	PS	S	PS	S	S	S	PS	S	S

NS = Indicador no satisfecho; PS = Indicador parcialmente satisfecho; S = Indicador satisfecho

En el cuadro se observa que la alumna 4, mostró en la mayoría de la sesiones gran parte de los indicadores satisfechos, logrando obtener todos satisfechos en las sesiones 3, 5 y 7; correspondientes a "Ser responsable de mi conducta", "Mi amigo secreto" y "Aprender a elegir". Por otro lado, la única sesión en donde salió mas baja fue la 4° ("Puedo ayudar") en donde solo obtuvo un indicador satisfecho.

Alumna 5

Cuadro 3.8 Disposición en cada sesión de la alumna 5

Indicador	Sesión									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muestra interés hacia la sesión	S	S	PS	PS	S	PS	PS	PS	S	PS
Muestra entusiasmo hacia la sesión	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Colabora con sus compañeros y compañeras	S	S	S	S	S	PS	S	S	S	S
Trabaja todo lo que se le pide en la sesión	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aporta ideas o ejemplos que favorezca la comprensión del tema a tratar en la sesión	NS	PS	PS	NS	PS	NS	NS	PS	PS	PS

NS = Indicador no satisfecho; PS = Indicador parcialmente satisfecho; S = Indicador satisfecho

En el cuadro se observa que la alumna 5, mostró más disposición en las sesiones 2, 5 y 9; correspondientes a "Mi escudo", "Mi amigo secreto" y "Todos los sentimientos que tengo yo", logrando la mayoría de los indicadores satisfechos. Por otro lado, en las sesiones donde su disposición disminuyó fueron la 4, 6 y 7, correspondientes a "Puedo ayudar", "Mi figura" y "Aprender a elegir", siendo la mas baja la 6° con solo dos indicadores satisfechos en su disposición.

3.4. Resultados del Trabajo en casa con los Padres en el Fortalecimiento de la Autoestima de sus hijos.

En este apartado se desarrolla una descripción breve sobre lo que los padres hicieron y reportaron sentir con cada uno de sus hijos al realizar las actividades en casa para fortalecer su autoestima.

Cuadro 3.9 Descripción de los ejercicios hechos en casa

Puntos de la hoja de evaluación	Padres del (a) alumno (a)			
	2	3	4	5
Actividades realizadas con el (la) niño (a)	El bote del aprecio, la masa animada, la fuente	La masa animada, La fuente y El bote del aprecio.	El bote del aprecio, la masa animada, la fuente	La masa animada, La fuente y El bote del aprecio.
Quien realizó la (s) actividad (es)	Mamá (porque el papá estaba trabajando fuera)	Ambos padres	Papá y mamá	Mamá y Papá
Sentimientos que surgieron al realizar las actividades con el (la) niño (a)	Difícil de explicar, se me quebraba la voz	Temor, felicidad, tristeza, aburrimiento, tranquilidad, alegría, espanto, asombro	De paz, dado que estuvo más tranquila porque se sintió más escuchada	Entusiasmo, la paciencia, comprensión, amor, sinceridad, sorpresa, emoción, calor, amistad.
Lo más significativo para quien estuvo con el (la) niño (a)	Ver la cara del niño entre asombro y emoción por las actividades y que pidiera que trabajáramos juntos	Descubrir que a pesar de que a mí me sonaban repetitivos algunos sentimientos, al niño le seguía asombrando lo que le digo o lo que descubre en "la masa". Darse un espacio para que los dos interactuáramos con el niño y comprobar que podemos hacerlo	El haber hecho algo muy grande por mi hija	Convivir en familia haciendo una dinámica llena de emociones.
Opinión por realizar este tipo de actividades con el (la) niño (a)	De gusto porque es un momento de comunicación muy profunda, el niño se pone contento y cada vez se interesa más por la actividad.	De gusto porque he notado que he mejorado la relación con el niño; además, puedo decirle y decirme a mí porque lo quiero y descubrir lo que él sabe de los sentimientos y las situaciones en que se le presentan.	De gusto dado que expresé sus sentimientos y me di cuenta de cómo podría ayudar; por otro lado, es bonito ver sus expresiones y conocer sus sentimientos, es decir, como nos expresaba su ser, además convivimos y nos comunicamos con ella	De gusto, porque te ríes y te comunicas con tu hija de manera puntual, descubres cosas que lleva y llevas en tu interior

En el caso del **alumno 1**, sus padres no mandaron las hojas para ver cómo fue el seguimiento que le dieron a los ejercicios, sin embargo el alumno mencionó que la actividad que hicieron en su casa con sus papás fue la fuente, él describió que le dijeron palabras que le agradaron, cuánto lo querían y porqué, mencionó que le dio pena escucharlas pero le habían gustado, lo habían hecho sentir bien.

Todos los padres en diferentes ocasiones y con distinta frecuencia trabajaron las tres actividades con los niños, compartieron sus experiencias y la mayoría refirió que les dio gusto pasar tiempo con sus hijos (as), compartir emociones que para algunos eran obvias y a la hora de hacerlas con ellos (as) resultaron no ser tan así, se expresaron diferentes emociones pero todas lograron el mismo propósito, fortalecer en cierto grado la autoestima del niño (a) desde la perspectiva familiar.

3.5. Análisis Integral del desempeño individual y grupal en el Taller

En este apartado se compararán los resultados obtenidos con la teoría describiendo que tanto se lograron los objetivos planteados en un inicio con lo que se obtuvo en el taller de fortalecimiento de la autoestima, además se habla de que tanto ayudó y en qué, el trabajo en el hogar. Se describirán de manera individual y después de manera grupal.

Alumno 1

Objetivos que más desarrolló:

- El conocimiento de sí mismo a través de diferentes formas
- El reconocimiento de sus cualidades
- El desarrollo de habilidades que le ayudarán en la solución de conflictos

Dichos puntos, el alumno los pudo fortalecer dado que fue en donde se realizó más, lo interesante fue que en dichas sesiones donde se presentó más esto, fueron las que **manejaron la temática del autoconcepto**, éste, de acuerdo con Bermúdez (2000), es la opinión que adoptaba sobre sí mismo, según sus cualidades y las experiencias que hubiese tenido.

Así mismo, según las dimensiones que maneja Alcántara (2004; cit. en Aladro, 2005) **la dimensión que más desarrolló fue la afectiva** dado que puso más desempeño en actividades en donde tuvo que emitir un juicio de valor sobre las cualidades personales o respuestas de su propia sensibilidad y emotividad ante

valores y contravalores que estuvieron en sí mismo, en pocas palabras **trabajo más la parte esencial de la autoestima.**

Aspecto que habrá que fortalecer:

- La colaboración con sus compañeros

Esto refiere a uno de los componentes de la autoestima, es decir, la aceptación, de acuerdo con Branden (1997; en Aladro, *op.cit.*) tiene que ver con la aceptación de uno mismo y los demás, en el caso del alumno, **el nivel en donde sería recomendable trabajar más es el tercero, “ser amigo de sí mismo”** dado que refiere a una actitud de aceptación y comprensión de los propios errores y fragilidades que se tienen, como en esto, los demás pudieron ayudar a que él los identificara y no estuvo listo para hacerlo de manera benevolente y respetuosa consigo mismo, se le dificultó más trabajar con sus compañeros.

El alumno mencionó que las actividades que más le gustaron fueron “Soy importante”, “Mi escudo”, “Ser responsable de mi conducta”, “Aprender a elegir” y “Mis necesidades”. Dichas sesiones manejaron temas importantes que hicieron que **el alumno desarrollara puntos clave de la autoestima, como: la dimensión cognoscitiva de la autoestima** ya que influyeron mucho en sus conductas las opiniones, percepciones y la forma en como proceso la información de las sesiones; por otro lado, todas las personas poseen una descripción de sí mismas que les aporta identidad y seguridad personal, esas descripciones en áreas específicas (escolar, social, familiar, de aspecto y moral-ética) realizan en el sujeto una imagen que capta de sí mismo (Bermúdez, 2000).

En este caso, las áreas más desarrolladas fueron la escolar y social, pues en las sesiones el alumno, en ciertos aspectos se comparo con los modelos del estudiante que se le enseña que debe ser y revisó las interacciones y relaciones que establece con los demás compañeros con los que convive en relación a como ve las consecuencias de su comportamiento con los demás compañeros en términos de la afectividad.

De acuerdo con Kaufman y Raphael (2005) dos de las partes importantes que un niño debe poseer para que tenga seguridad y confianza en sí mismo sin importar la edad que tenga son: Ser responsable y Aprender a elegir, en el taller se manejaron dos sesiones con esos temas en particular, además fueron dos de los que le llamaron la atención al alumno, con esto se reforzó la idea de que cada niño debe hacerse responsable por el tipo de persona que es, de su propia conducta y sus sentimientos; además, esto le ayudó a saber cómo controlar y manejar lo que siente en determinadas situaciones.

Aspecto que deberá trabajarse:

- El ser capaz de elegir cómo comportarse sin importar el sentimiento que este surgiendo en el momento de tomar una decisión.

De acuerdo a la teoría, a pesar de tener un sentimiento fuerte que predomine sobre los demás, como tristeza o coraje él tiene opciones de elegir como manejar lo que sucede en su vida. Esto fue importante enseñárselo dado que muchas veces la interacción social de las personas con discapacidad intelectual se complica cuando no saben utilizar estrategias apropiadas para resolver conflictos, esto sucede como efecto de no poder anticipar las consecuencias de las propias acciones, es así que la discapacidad dispone de una reducida capacidad de autocontrol, autorregulación y hace que las personas tiendan a ser impulsivas (Carrascosa, 1999).

Con referencia al trabajo del fortalecimiento de su autoestima con los papás, Bermúdez (*op. cit.*) menciona que esto le ayuda al niño a realizar una autoevaluación de su integración en el núcleo familiar y su sentido de pertenencia a ese grupo, valorando la importancia que se le conceda, lamentablemente, con el alumno no se pudo ver esto dado que sus padres no mandaron las hojas del seguimiento de los ejercicios y aunque él haya mencionado que hizo algunos, no es lo mismo que conocer lo que expresaran sus padres.

Alumno 2

Objetivo que más desarrolló:

- El progreso de habilidades que impulsaran la solución de conflictos para favorecer su integración en el entorno escolar

Las temáticas de dicho objetivo desarrollaban la dimensión conductual de la autoestima (Alcántara, 1993), es decir, buscar la consideración, respeto y reconocimiento de otras personas y hacia uno mismo, por medio de conductas de autoafirmación, este es el proceso final de la dinámica interna de la autoestima. Así mismo, el alumno **pudo favorecer el desarrollo de dos componentes básicos de la autoestima: el autoconocimiento y la propia autovaloración** (Andre y Leolord, 2001; en Aladro, 2005).

En el primero, **el alumno reconoció sus propias debilidades y fortalezas** que impulsan el proceso de integración a nivel de conciencia e iniciar cambios personales en la construcción de una autoestima positiva, **en la autovaloración relacionó que valorarse positivamente le otorga confianza en la propia capacidad de éxito**, se espera que le ofrezca la fuerza para arriesgarse ante las experiencias que anteriormente le resultaron fallidas y otras experiencias o nuevos riesgos que le permitan conformar el propio valor. Estos elementos de competencia y merecimiento influyen en la construcción de la autoestima.

Además, como se dijo con el alumno anterior, dado que la interacción social de las personas con discapacidad intelectual se complica cuando no saben utilizar estrategias apropiadas para resolver conflictos, es importante apoyarlos en esta área, en este sentido favoreció el objetivo y los contenidos de acuerdo a sus necesidades más comunes.

Aspecto que habrá que fortalecer:

- El reconocimiento de sus necesidades para identificar los apoyos que necesita

En él **desarrolló uno de los niveles de la aceptación** (componente de la autoestima), **el de “estar con uno mismo”**, ya que pudo ver a través de la sesión de *Mis necesidades* que apoyos necesitaba y esto le ayudó a conocer sus propias características y habilidades. Además Kaufman y Raphael (2005) dicen que si se conocen bien las necesidades se podrán entender y explicar a otras personas.

Aportación de los padres:

- Tener momentos de comunicación profunda con ellos

Esto concuerda con la idea de conceptualizar la autoestima como un proceso evaluador del propio valor personal vinculado las acciones o a la sensación de ser amado, en términos de ser apreciado en el sistema familiar (Andre y Leolord, 2001; en Aladro, 2005.).

Alumno 3

Objetivo que más desarrolló:

- Reconocimiento de cualidades y limitaciones en él y en sus compañeros

Las temáticas de estas sesiones se enfocaban en la dimensión conductual (*op. cit.*) y **favorecieron que el alumno buscara la consideración, el respeto, y el reconocimiento de las otras personas y hacia uno mismo, por medio de conductas de autoafirmación.** Así mismo, Según Bermúdez (*op. cit.*), el autoconcepto social hace que el niño evalúe de cierta forma, las interacciones y relaciones que establece con los demás niños del o los grupos a los que pertenece.

Aspecto que habrá que fortalecer:

- Autovaloración

Según Branden y Miceli (1997; cit. en Aladro, *op. cit.*) la autovaloración tiene dos facetas: el valorarse para conocerse y el valorarse para gustarse, cuando no se tiene muy desarrollada esta última, las personas sufren **sentimientos negativos como la ansiedad, vergüenza y sentimientos de culpa, aspectos que en momentos se vieron en el niño al realizar las actividades** sobre todo en aquellas en donde se vieron temáticas como el aprender a elegir y ser responsable de la conducta dado que **se ponía en algunos aspectos ansioso o avergonzado al no poder aportar algo en la sesión.**

Aspecto que deberá trabajarse:

- “Llegar a conocerse”

Éste es uno de los aspectos que manejan Kaufman y Raphael (*op.cit.*) para que un niño tenga seguridad y confianza en si mismo, ya que en varias ocasiones los niños se preocupan más por complacer a otras personas (aspecto que se vio en la mayoría de las sesiones en el alumno) y de acuerdo con la teoría, eso provoca que les resulte difícil llegar a conocerse, pero, esto puede ir cambiando si se le enseña a llamar por su nombre y hacer valer sus sentimientos, necesidades, entre otros; dichos temas se trataron de manejar en el taller en otras sesiones, aunque faltó reforzarlos más.

El poderle reforzar en un futuro estas áreas le podrán **apoyar en mejorar la relación con el medio social, su participación y adaptación a situaciones y actividades sociales**, ya que en ellos el alumno desarrollará más sus habilidades en donde aprenda a comportarse adecuadamente y descubrir la existencia y forma de ser de los demás, al tiempo que reafirma el conocimiento de sí mismo (Carrascosa y cols. 1999).

Aportación de los padres:

- Descubrir qué sabía su hijo sobre los mismos y en qué situaciones los presentaba

Ambos tuvieron la oportunidad de trabajar con él, esto ayudo a que el niño conversara con sus padres acerca de porqué lo quieren y conocer sus sentimientos, así mismo, ellos pudieron experimentar varios sentimientos, de acuerdo con Resines (1996; cit. en Madrazo, 1998), esto es parte de uno de los factores que determina el autoconcepto, es decir, la "valoración externa", ya que es la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre uno, son los refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales, reconocimiento social, etc. que se tengan con el niño.

Alumna 4

Objetivos que más desarrolló:

- El conocimiento de sí misma a través de diferentes ejercicios.
- El reconocimiento de cualidades y límites en ella y en sus compañeros (as).
- El desarrollo de habilidades que impulsen la solución de conflictos para favorecer su integración en el entorno escolar.
- El reconocimiento de sus necesidades para identificar los apoyos que necesita.

Así mismo, **mostraba muy fácilmente entusiasmo hacia las sesiones**, lo que demuestra que **la alumna tiene muy bien trabajados dos factores importantes que determinan el autoconcepto: "La actitud o motivación" y "Las aptitudes"**.

La primera hace referencia a la tendencia a saber reaccionar frente a una situación tras evaluarla positiva o negativa, es la causa que impulsa a actuar; las aptitudes hacen referencia a las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente. Es posible que los tuviera un poco más desarrollados que los demás dado que en su casa como en la escuela se favorecen dichas habilidades, además el taller le dio oportunidad de fortalecer más este desarrollo.

Así mismo, **las dimensiones en las que se desarrolló más fueron: la cognitiva y la afectiva**, pues, con la primera, se habilitó en conocer opiniones,

percepciones que le ayudaron en el procesamiento de la información, que influyen en sus afectos y conductas (es decir, en el autoconcepto como tal); la dimensión afectiva le apoyó en saberle dar un valor a las cualidades personales o respuestas de su propia sensibilidad y emotividad ante valores y contravalores que se advierten en sí misma (esencia de la autoestima).

Otros **dos componentes de la autoestima que se vieron desarrollados en ella fueron: “el autoconocimiento” y la “confianza”**, con respecto a la primera, en ella se observó un cierto nivel de conciencia de las propias acciones, propósitos, valores y metas que implican tanto un respeto hacia los propios pensamientos, sentimientos, necesidades en relación a lo que acontece en el mundo externo, esto refiere a que en gran parte, la alumna puede darse cuenta de sus propias debilidades y fortalezas para integrarlas al nivel de la conciencia e iniciar cambios personales en la construcción de una autoestima positiva (André y Leolord, *op. cit.*).

Además, de acuerdo a las áreas que estipula Bermúdez (*op. cit.*) **una de las áreas que se notó más desarrollada en la niña fue el área social**, ya que se pudo observar que de alguna manera supo evaluar las interacciones y relaciones que establece con los demás, dichas evaluaciones que hace de las consecuencias de su comportamiento con los otros le ayudan a saber que grado de afectividad pone en cada situación.

Por otro lado, se notó que una de las sesiones en donde cumplió en un 100% con los criterios fue la relacionada con aprender a hacer elecciones, es decir, que **la niña tiene la capacidad de ser responsable de su conducta y sus sentimientos** lo que hace que sepa como comportarse sin importar el sentimiento que le esté surgiendo en el momento de tomar alguna decisión, es así que **a ella le es muy favorable tener oportunidades para priorizar la relación con el medio social, su participación y adaptación a situaciones y actividades sociales, ya que tiene muy buenas herramientas para integrarse al entorno escolar** (Carrascosa, *op. cit.*).

Aportación de los padres:

- Expresaron varios sentimientos hacia ella
- Pudieron ver la forma de ayudarla
- Les gustó poder convivir con ella

Otra área de las que menciona Bermúdez, que pudo ampliar, es la Familiar, esto lo hizo con el trabajo del fortalecimiento de su autoestima con sus padres, puesto que, según se reportó, **se sintió más escuchada en su casa, pudo expresar sus sentimientos con ellos, se expresó de diferentes formas y se sintió comunicada con los dos**; con esto se comprueba lo que dice la autora al mencionar que en esta área, la niña participó en actividades de autoevaluación de su integración en el núcleo familiar y su sentido de pertenencia en ese grupo, valorando la importancia que se le concede.

Alumna 5

Objetivo que más desarrolló:

- El conocimiento de sí misma a través de diferentes ejercicios

Lo que refleja que, **uno de los componentes de la autoestima que pudo desarrollar más durante el taller fue el de la “aceptación”** (André y Leolord, *op. cit.*), a lo mejor no se pudieron notar tan claramente los tres niveles del mismo, dado la discapacidad de la alumna, pero por el desempeño de sus actividades se notó más el primero, “estar con uno mismo” dado que en sus dibujos representaba sus características, habilidades, actitudes, rasgos físicos y de personalidad.

Por otro lado, de acuerdo con Alcántara (1993) ella **se desarrolló más en la dimensión afectiva puesto que**, en lo que ella expresaba durante las sesiones, **dio a conocer sus cualidades personales, su propia sensibilidad y emotividad ante diversas cosas, lo que es en sí, la esencia de la autoestima**. Así mismo, se

vió la representación mental que tiene sobre sí misma y esto hace referencia al autoconcepto (Bermúdez, 2000).

Así también, de acuerdo con Resines (1996; cit. en Madrazo, 1998) y los factores que determinan el autoconcepto que él maneja, en la alumna se pueden ver dos, el primero es "La actitud o motivación", ya que este es la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla positiva o negativa, y en ella se vió percibiendo el entusiasmo que mostraba en cada sesión; el otro factor fue "el esquema corporal", pues en sus trabajos demostró la idea que tiene de su cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos que ha tenido, está imagen al igual que dice la teoría estuvo relacionada con sus interacciones sociales, modas y sentimientos que tiene hacia si misma.

Aspecto que habrá que fortalecer:

- "Ser responsable"

De acuerdo a la teoría esto le ayuda a aprender a ser responsable de su conducta y a su vez, le da la oportunidad de saber tomar decisiones, entre éstas, el poder decidir cómo sentirse.

Aportación de los padres:

- Expresarle varios sentimientos
- Convivir con ella
- Comunicarle cosas

Con respecto al trabajo del fortalecimiento de su autoestima con los papás, ella **pudo dar a conocer cosas que lleva en su interior**, así, se fortaleció uno de los factores que menciona Resines (*op. cit.*), es decir, el de la "valoración externa", puesto que hace referencia a la consideración o apreciación que hacen los demás hacia ella, como refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales, reconocimiento social, etc.

Desempeño Grupal

Objetivo que más desarrolló:

- El reconocimiento de cualidades y limitaciones en ellos y en sus compañeros (as)

Lo que nuevamente hace referencia a la valoración externa de la que ya se había hablado antes que maneja Resines; de la misma forma, se ve muy clara el área social que maneja Bermúdez, descrita en algunos alumnos anteriormente. Por último, también se relaciona con lo que dice Carrascosa (mencionado en párrafos anteriores) con respecto a la importancia de hacer interacciones sociales en las personas con discapacidad intelectual, pues como este es uno de los puntos básicos que maneja el Programa Educación para la Vida, es normal que en actividades que manejen dicho tema los alumnos se vean con habilidades muy desenvueltas, en este caso, relacionadas con la autoestima.

Se puede concluir que **el taller manejó un tema relevante y significativo, que se pudo adaptar a las necesidades de los alumnos**. Así mismo, tiene beneficios potenciales ya que cuenta con instrumentos para evaluarlo, ya fue realizado y se describe cómo fue llevado a cabo paso a paso, tiene adecuaciones para 3 niveles y se puede replicar tanto para los alumnos regulares como para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Comentarios de los niños a lo largo del Taller

Durante la evaluación inicial, las sesiones y la evaluación final del taller, los alumnos expresaron varias ideas. A continuación se presenta una síntesis de algunas de las más frecuentes:

- En general les gustan las actividades en donde puedan jugar en toda la sesión, ya que es más divertido y todos pueden estar juntos.

- A algunos, no les gusta estar con los maestros, porque sienten que los regañan casi todo el tiempo y se sienten tristes.
- Les agrada cuando les reconocen logros.
- La mayoría dijo que en ocasiones les gustaría ser como sus compañeros del grupo regular para estar todo el tiempo con ellos, no usar apoyos o ser más independientes.
- Cada uno expresó para lo que es hábil.
- Todos expresaron que no son muy buenos en deportes como voleibol, básquetbol o fútbol. Hubo temas del taller que les costó trabajo entender, como el concepto de autoestima o que la apariencia es solo una parte de las personas.
- Se consideran personas con muchos amigos ya que pueden hacer diversas actividades con ellos.
- La mayor parte del tiempo todos se consideran personas alegres; en ocasiones los demás no los comprenden emocionalmente y eso los desespera.
- Algunos se dan cuenta de que todas las personas necesitan diferentes apoyos y esto los hace sentirse igual a todos.

Estas ideas reflejan que les gusta estar con sus compañeros del grupo regular, sin embargo, hay ocasiones en las que se sienten diferentes a los demás. Cuando se trataron temas relacionados con sus limitaciones durante el taller, expresaron sus sentimientos, a unos les incomodaba más que a otros, sin embargo les agradó tener un espacio para expresar esto.

Conclusiones

En este apartado se hacen las conclusiones en cuatro secciones: a) acerca del programa de intervención y los antecedentes teóricos; b) los aprendizajes obtenidos en la experiencia vivida; c) las limitaciones que se enfrentaron a lo largo del proceso de intervención y; d) sugerencias para quienes en el futuro aborden problemáticas similares.

Acerca del Programa de Intervención y los Antecedentes Teóricos

Después de lo encontrado en los resultados del programa de intervención y el análisis con los supuestos teóricos, finalmente las conclusiones se sintetizan en los siguientes aspectos:

Los alumnos, son niños que se encuentran en proceso de **toma de conciencia** de su discapacidad y los apoyos que cada uno necesita.

Es así que, la **autoestima** de los alumnos con discapacidad pasa por los mismos procesos que la de cualquier otro estudiante; sin embargo, la toma de conciencia sobre las limitaciones y los apoyos personales suele generar sentimientos de "diferencia" a los que se le suelen asociar ideas y sentimientos devaluatorios.

Por otro lado, los alumnos regulares y con discapacidad deben aprender a valorar las **diferencias** y ver los **apoyos** como un proceso personal no estigmatizado.

Así mismo, el **aceptar las diferencias** requiere más allá de programas curriculares para la integración escolar, implica también fortalecer activamente la autoestima de cada uno de los estudiantes, favorecer la construcción de su personalidad y apoyar su sentido de pertenencia al grupo escolar sin tener que negar su discapacidad.

Acerca de las limitaciones en el proceso de intervención

Este apartado se divide en tres secciones que describen los aspectos importantes que influyeron en la realización de este trabajo. Las secciones son: 1) Aciertos y Limitaciones al realizar un taller de autoestima para alumnos con discapacidad intelectual; 2) El diseño del Taller y, 3) Las formas de Evaluación en el Taller.

Aciertos y Limitaciones para incrementar la Autoestima de Alumnos con Discapacidad Intelectual

Durante la fase 1 referente al "acercamiento / familiarización con la población"; y la fase 2, "detección de necesidades" se identificaron diferencias individuales entre los alumnos (as), esto concordó con: 1) lo revisado teóricamente en esos momentos, 2) el seminario de las prácticas integrales y, 3) lo que se veía con cada uno en la integración con su grupo regular. Todo esto, hizo que se decidiera trabajar un taller de autoestima con ellos.

Este taller al principio tenía el propósito de dar a conocer qué es la autoestima, en qué consiste, por qué es importante trabajarla todos los días y adecuar las sesiones a las áreas en donde se estaba viendo que a cada niño (a) se le dificultaba desarrollarse, pero a pesar de tener un esquema general de cuáles serían éstas y cómo se llevarían a cabo; cuando se implementó, se hicieron modificaciones por todo lo que se vió en esos momentos, esto incluyó: a) las adecuaciones de los temas para ser más comprensibles, b) la importancia de dar unos temas en vez de otros, pues hubo algunos que fueron fundamentales que no se adaptaron en el diseño del taller original, ejemplo de esto fue el área de solución de conflictos.

Ahora bien, los **aciertos** de dicho trabajo fueron los siguientes, pues por un lado les sirvió para conocer de manera muy general y breve dado las limitaciones del tiempo lo que es la autoestima, algunos de los aspectos que la componen y estrategias para poder trabajarla a través de diferentes áreas que la afectan en distintos niveles, dichas áreas pueden ser: la social, familiar, escolar, etc.

Así mismo, las **limitaciones** de esta labor, fueron: la temporalidad del taller, tanto en el número de sesiones, como en tiempo dedicado a cada una, estas situaciones son comunes cuando se realizan trabajos en escenarios reales y a pesar de que se busca la forma de adecuarse a ellos, aún así, no dejan de ser limitantes, que de resolverse serían fundamentales para la realización de un trabajo de mayor calidad, así mismo, el hecho de que las temáticas se trabajaran sólo y exclusivamente durante las sesiones influye bastante para que no se pueda generalizar en otros aspectos de las vidas de los participantes.

Otra dificultad, fue el hecho de que las sesiones no eran continuas, se daban una vez por semana y si para los niños regulares es mucho tiempo entre una sesión y otra, lo cual afecta la forma en cómo canalizan el aprendizaje, para los niños con discapacidad intelectual, esto afecta mucho más, dado que su aprendizaje tiene que ser muy repetitivo y de manera continua para poder establecerlo. Por otro lado, a pesar de que se trató de hacer un taller cooperativo, no siempre se pudo lograr y esto afectó ya que en ocasiones los alumnos trabajaron de manera individual, aspectos que estaban planeados trabajarse de forma grupal.

Diseño del Taller

Una limitante importante en este trabajo fue la planeación del taller, aún y cuando se consideró que iba dirigido a una población con discapacidad, hubo varios aspectos que no se consideraron lo suficiente, éstos fueron: 1) características de cada niño (a), 2) organización personal de cada uno y 3) la forma de trabajo en el entorno escolar, la estructura que tiene y sus reglas. Esto por momentos fue una dificultad, ya que la adaptación de algunas actividades programadas en el contexto escolar, fue complicada.

La Evaluación en el Taller

Antes de diseñar el taller, se planeó realizar una evaluación inicial para tener información sobre el nivel de la autoestima en tres áreas: la escolar, la personal y la familiar. Con esta información se esperaba contar con elementos importantes que

fueran incluidos en el taller, así mismo, esa evaluación se utilizaría al final del taller para encontrar los cambios que se hubiesen dado.

Sin embargo, las aportaciones que dió no fueron útiles, ni permitieron armar los contenidos del taller, lo cual fue una gran limitante, pues se esperaba obtener bastante información de dicho instrumento. Una razón de esto pudo haber sido los reactivos que se ocuparon.

En contraparte, las observaciones realizadas en la detección de necesidades fueron de fundamental importancia en la realización y conformación del taller. En las sesiones, las rúbricas aportaron bastante información valiosa sobre cada uno de los niños y los elementos que había que modificar en las sesiones para las posteriores, esto sirvió de ayuda para poder evaluar todo el taller de forma muy complementaria, es decir, tanto la estructura del mismo como el aprendizaje de cada alumno.

Acerca de aprendizaje vivido en la Prácticas Integrales

La oportunidad de realizar prácticas integrales en un escenario real hace que los psicólogos se percaten de todos los aspectos que hay que tomar en cuenta cuando ya se ejerce en el trabajo profesional, pues bien, éstos generalmente cuando se es estudiante no se ven con facilidad ya que hay más tiempo o control de los factores sin embargo, al tener dicha experiencia, se puede entender lo que se hará en un futuro cuando se ejerza en el campo laboral.

Por otro lado, el tener la oportunidad de trabajar con niños con discapacidad intelectual, sirve para aprender realmente qué es lo que se hace con ellos y como se les puede apoyar. Así mismo, el poder trabajar con otros profesionales que tienen experiencia en el área, ayuda a entender como se trabaja profesionalmente en el campo y la responsabilidad que implica dicha labor.

Algunas sugerencias para los que abordan problemáticas similares

Las temáticas, algunas actividades y las rúbricas pueden ser útiles para trabajar la autoestima en niños con discapacidad intelectual (DI); pero hay que tomar en cuenta que las sesiones se deben adecuar a las características de los niños (as), a la estructura del lugar, al medio que los rodea, el número de sesiones, la temporalidad entre una y otra, el manejo de la temática fuera del taller, entre otros aspectos.

No obstante, para manejar la propuesta de trabajar autoestima en estos niños, se sugiere que no se trabaje en forma de taller, pues por lo encontrado en esta experiencia, lo más adecuado sería que se trabajara de una forma más integral, es decir, en diferentes áreas de sus vidas; pues, no se puede trabajar la autoestima de una manera aislada sino que es necesario trabajar conjuntamente comportamientos en diferentes áreas (social, familiar, escolar) que favorecen la adaptación e integración a las mismas y esto consecutivamente va construyendo y modificando de manera positiva la autoestima de las personas.

Es por ello que, se propone poder abarcar estas áreas en los niños, a través de la inclusión de: padres, maestros y compañeros, ya que éstos además de construir un núcleo importante en su vida, influyen bastante en la composición de su autoestima. A continuación se describe la forma en que se podrían considerar.

- **Padres de Familia:** Se puede trabajar dándoles continuamente información sobre lo qué es la autoestima, cómo la pueden trabajar (en diferentes áreas) con su (s) hijo (s), porque es importante trabajarla, pláticas grupales con otros padres que tienen hijos que conviven con él o los propios, etc.
- **Maestros:** Incluirlos dando pláticas informativas sobre su influencia en la autoestima de sus alumnos, como poder trabajarla a través de diferentes áreas, buscar en conjunto la forma de adecuar las temáticas a las experiencias vividas de los alumnos y tratar de manejar la temática de una u otra forma todos los días sin afectar las actividades y estructura de la clase.

- **Compañeros:** Manejar las temáticas de forma grupal, integrando a niños con y sin discapacidad de manera que todos estén en la misma dirección, se sientan integrados e incluidos y sobre todo aprendan a vivir con las diferencias que todos tienen y poderse apoyar unos a otros para convivir mejor.

Hacer estos cambios y no manejar la temática solo con un taller, hace que resulte más integrador y con mejores resultados en todos los niños, sin embargo hay que hacer hincapié en que los resultados varían en cada niño.

Por otro lado, si esta temática se trabaja basándose principalmente en alumnos con necesidades educativas especiales, es importante conocer bien las necesidades de cada uno y tratar de elaborar actividades adecuadas a sus características.

REFERENCIAS

- AAMR. (2002). *Mental Retardation: definition, classification, and system of supports*. (décima edición). (M.A. Verdugo C. Jenaro, Trad.). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado 2002).
- Aladro, P. (2005). *Taller de intervención para la construcción de habilidades de una autoestima positiva*. México: UNAM (Tesis de Maestría)
- Alcántara, J. (1993). *Como educar la autoestima*. España: CEAC
- Álvarez, M. (2004). *Una prueba más allá del amor*. Documento de circulación interna [documento inédito, sometido al Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, sin dictaminación].
- Bermúdez, P. (2000). *Déficit de autoestima*. Madrid: Pirámide
- Bisquerra, M. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Booth, J. (2000). *Índice de Inclusión*. Bristol: CSIE y UNESCO.
- Cañas, M. (2004). *Caminar entre sombras*. Documento de circulación interna [documento inédito, sometido al Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, sin dictaminación].
- Carrascosa S. y Cols. (1999). *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Colegio Vista Hermosa, (actualizado en 2006). *Grupo técnico*, Recuperado el día 2 de octubre del 2006. disponible en <http://www.cvh.edu.mx/index.html>
Secciones: grupo técnico, objetivo, profesores.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc. Graw Hill
- Engler, F. (1999). *Introducción a las teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill,
- En Marcha (1993, mayo). *El camino hacia las Escuelas Inclusivas*, recopilación de los primeros seis volúmenes. Madrid: Inclusión Internacional, vol., 1 pp. 1, 4-8
- En Marcha (1993, mayo). *El camino hacia las Escuelas Inclusivas*. recopilación de los primeros seis volúmenes, Madrid: Inclusión Internacional, vol. 2, pp. 2-4
- Gaspar, J. (2004). *Los niños, el trabajo, los días y la inclusión educativa*. Documento de circulación interna [documento inédito, sometido al Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, sin dictaminación].
- Haeussler, I. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen
- IBERO. (actualizado en octubre del 2006), *Construyendo Puentes. Proyecto CAPYS-UIA*. Recuperado el día 4 de octubre de 2006. disponible en: http://www.uia.mx/departamentos/dpt_educacion/capys/antecedentes.html#mas
pp. 2-3
- Ingalls, F. (1982). *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: Manual Moderno
- Jiménez, M. (2004). *Niños con trastorno por Déficit de atención: Un tema olvidado cuando se habla de integración*, Documento de circulación interna [documento inédito, sometido al Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, sin dictaminación].
- Kaufman, R. (2005). *Cómo enseñar autoestima*. México: Pax.

- Madrazo, M. (1998). *La autoestima de los niños*. Recuperado el día 22 de octubre del 2006. Disponible en: <http://www.mipediatra.com.mx/infantil/autoestima.htm> párrafos: 2-13
- Marchesi, D. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación III*. Madrid: Alianza.
- Montes, M. (2005). *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. México: Pax México.
- Morales, S. (2000). *Análisis de reactivos del inventario de autoestima para niños de Battle*. UNAM, (Tesis de Licenciatura).
- Mruk, C. (1999). *Auto-estima, investigación, teoría y práctica*. España: Biblioteca de psicología.
- Ochoa, M. (1996). *Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular*. México: UNAM (Tesis de Licenciatura).
- Rodríguez C. (2004). *Concientización y profesionalización docente por una educación inclusiva*. Documento de circulación interna [documento inédito, sometido al Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, sin dictaminación].
- Saad, E. (2000). *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. Tesis de Maestría México: UNAM.
- Salvarezza, L. (1998). *La vejez: una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Salvarezza, L. (1999). *Psicogeriatría*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartz, D. (1999). *La autoestima y su importancia*. Primer seminario internacional de capacitación profesional, Madrid. Trabajos de Psicología
- SECRETARIA DE HACIENDA Y CREDITO PÚBLICO (SHCP) (actualizado en 1 de abril de 2004). *Comisión de Relaciones Exteriores, organizaciones no gubernamentales, internacionales*. Recuperado el día 26 de agosto de 2007, disponible en: www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/relextorg/Content/como_construir%20ONG/COMO_CONSTIUIRUNAONG.pdf
- SEP. (actualizado en octubre del 2006). *Evaluación de la subcomisión de educación del programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad. 1999-2000*. Recuperado el día 4 de octubre de 2006. <http://www.gob.mx>. Pp 1-10
- SEP. (2006). *La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en México. Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Colección de documentos sobre Gestión Escolar.
- SEP. (2004, junio). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Boletín integra NEE, año1 vol. 2 pp.2-4
- Verdugo, A. (1997). *PHS Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amaru.
- Zacarias, J. y Burgos, G. (1993). *Vida Independiente: De un movimiento social a un paradigma analítico. Psicología Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana. 1 (3), 84-86

ANEXO 1

Descripción de las Actividades del Taller "Mi autoestima"

A continuación se describe como se forma cada sesión del taller. Cada sesión se describe en dos cuadros, el primero es el general y el segundo detalla lo que se realizará durante la misma. El inicio de cada sesión tendrá un mensaje fortalecedor, que se manejará durante toda la reunión, así mismo servirá para activar conocimientos previos y dar cierre y conclusión al final de la misma. Se realizará conclusión individual y en grupo.

Sesión 1 <i>Soy importante</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que la sustenta
1	Soy importante	- Los alumnos realizarán dibujos en donde se describan como son y lo que pueden hacer.	Introductoria	5 min.	Hojas de papel lápices	Esta actividad desarrolla la inteligencia intrapersonal. Sirve para reconocer lo valioso de uno mismo y mejorar su autoestima. (Montes, 2005).
			De trabajo	15 min.		
			Final	10 min.		
Mensaje Fortalecedor: " YO SOY UNA PERSONA IMPORTANTE, UNICA Y VALIOSA"						

Descripción de la sesión 1 <i>Soy importante</i>		
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)	Variantes
1	<p>Bienvenida: La facilitadora les da la bienvenida al taller, se les explica en que consistirá (qué es autoestima) y para qué.</p> <p>1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan</p> <p>1. Se reparten hojas (cada una con el título "soy importante") a los niños.</p> <p>2. Se explica con ejemplos que significa "ser importante"</p> <p>3. Se explica con ejemplos que el juego consiste en dibujar muchas ideas sobre porqué cada uno de ellos es importante.</p> <p>4. Se les da diez o quince minutos para dibujar.</p> <p>5. Al concluir el tiempo se pide a los alumnos que cuenten las diferentes imágenes de porqué son importantes y digan cuántas son.</p> <p>1. Se concluye reflexionando sobre la importancia de reconocer todo lo que somos y hacemos, así como darnos tiempo para conocernos mejor</p> <p>2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.</p>	Habrán imágenes en las hojas, para aquellos que no puedan dibujar; señalarán con cuales se identifican

Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
2	Mi escudo	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos identificarán sus cualidades personales. - Los alumnos serán capaces de expresar al grupo los aspectos positivos que nos hacen estar orgullosos de nosotros mismos. 	<p>Introdutoria</p> <p>De trabajo</p> <p>Final</p>	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	Los necesarios para armar un collage: imágenes de revistas, periódicos, fotos, etc. ½ Papel bond o cartulina (una por cada niño), lápiz adhesivo	A partir de la exploración de las cualidades y características positivas propias, los niños consiguen un mayor conocimiento de la identidad personal y desarrollan su autoestima. Haeussler (1995)
Mensaje Fortalecedor: "CON MIS HABILIDADES PUEDO REALIZAR DIFERENTES ACTIVIDADES"						

Descripción de la sesión 2 <i>Mi Escudo</i>		
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)	Variantes
2	<p>1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan</p> <p>1. Se entrega a cada niño una hoja de papel (cada hoja tendrá dibujada la silueta de un escudo que abarque casi todo el espacio, éste estará dividido en 4 partes en la primera tendrá escrito "En lo que soy bueno" y en el cuarto "los demás dicen que soy") y se les explica que éste representa todo lo positivo (bueno) de su personalidad.</p> <p>2 Se explica que en el 2do cuadrante se pondrán las imágenes que representen en lo que son buenos cada uno (habilidades, destrezas etc.), se les apoyará ayudándolos a darse cuenta con experiencias propias de cada uno.</p> <p>3. Se explica que en el 3er cuadrante se pondrán las imágenes que representen lo que los demás dicen que son buenos (adjetivos, cualidades, etc), destrezas etc.), se les apoyará ayudándolos a darse cuenta con experiencias propias de cada uno.</p> <p>* (en caso de no haber las imágenes necesarias, se dibujarán)</p> <p>4. Se les pedirá que iluminen su escudo.</p> <p>5. En caso de haber tiempo suficiente se les preguntará quién quiere compartir su trabajo con los demás, exponiéndolo muy brevemente (todos le ayudarán), le agradecerá a quién lo haga y se pedirán aplausos después de cada intervención.</p> <p>6. Se les pedirá que se lo lleven a su casa y se lo expliquen a sus padres.</p> <p>1. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.</p>	Si no pueden moverse mucho, tendrá apoyo al realizar todas las actividades, si deciden pasar, pasarán al frente con un compañero, el le platicará lo que quiere representar y el otro lo realizará.

Sesión 3 <i>Ser responsable de mi conducta</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
3	Ser responsable de mi conducta	- Los alumnos asumirán la responsabilidad de su propia conducta	Introdutoria De trabajo Final	5 min. 15 min. 10 min.	Traer en láminas de 1/4 de cartulina la historia ya preparada con dibujos muy llamativos	Cuando las personas saben – realmente saben- que son responsables de su propio comportamiento, pueden tomar decisiones importantes por ellos mismos (Kaufman, 1993)
Mensaje Fortalecedor: "YO SOY RESPONSABLE DE MI PROPIA CONDUCTA"						

Descripción de la sesión 3 <i>Ser responsable de mi conducta</i>	
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)
3	<p>1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan</p> <p>1. Se les pedirá a todos que se sienten en círculo porque la facilitadora contará una historia muy corta (máximo de 2 min. Además de las láminas realizará muecas y gestos para atraer la atención, la historia va relacionada con alguna situación en donde otras personas nos induzcan a hacer cosas que sabemos que no debemos hacer).</p> <p>2. Se les preguntará ¿qué fue lo que entendieron?, dejando expresar lo que cada uno entendió.</p> <p>3. La facilitadora hablará de la importancia de no hacer lo que otros nos digan y ser responsables de nuestra propia conducta (con ejemplos de cómo hacer esto)</p> <p>4. Después se contará otra situación parecida pero que sea de experiencias propias de los mismos alumnos, haciendo los mismos análisis de la historia pasada.</p> <p>5. Se pondrán ejemplos con los niños (siendo los personajes ellos) sobre situaciones parecidas, dejando la historia a la mitad y entre todos ir construyendo el final (con ello se ven dudas y aclaraciones del tema).</p> <p>1. Se concluye reflexionando sobre la importancia de asumir la responsabilidad de nuestros propios actos.</p> <p>2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.</p>

Sesión 4 <i>Puedo ayudar</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
4	Puedo ayudar	- A través del trabajo en parejas, identificarán la colaboración de equipo -Reconocerán sus habilidades para armar rompecabezas	Introdutoria a De trabajo Final	5 min. 15 min. 10 min.	Rompecabezas sencillos	Es una actividad que sirve para desarrollar la inteligencia interpersonal. Sirve para dar a conocer a otros la posibilidad que tengo para ayudarlos en tareas escolares, colaboración en equipos y reconocimiento de posibilidades personales. (Montes, 2005).
Mensaje Fortalecedor: "COMPARTO MIS CUALIDADES PARA AYUDAR A LOS DEMÁS"						

Descripción de la sesión 4 <i>Puedo ayudar</i>		
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)	Variantes
4	<p>1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan</p> <p>1. Se organiza al grupo en 3 equipos y cada uno de dos integrantes (si es número impar, la facilitadora entra como parte de uno)</p> <p>2. Se entrega un rompecabezas a cada equipo y entre los dos empiezan a armarlo (puede armar cada quien la mitad y luego unirlos). No se vale que uno tome el "mando"</p> <p>3. Todo el rompecabezas se trabaja en equipo cada uno a su propio ritmo</p> <p>1. Todos comentan como nos sentimos haciendo la actividad, la facilitadora da ejemplos y puntos de interés (trabajo en equipo, armar cada quien una parte del rompecabezas, etc.)</p> <p>2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.</p>	Los que no puedan moverse mucho, utilizarán cualquier parte de su cuerpo para armar el rompecabezas con apoyo de alguien.

Sesión 5 <i>Mi amigo secreto</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
5	Mi amigo secreto	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de la actividad podrán reconocer lo que les agrada de la otra persona. - Desarrollaran la habilidad de decir lo que sienten por medio del dibujo o la escritura 	<p>Introdutoria</p> <p>De trabajo</p> <p>Final</p>	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Hojas</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p> <p>Papelitos</p> <p>Un recipiente</p> <p>Cartel con indicaciones</p>	Es una actividad para desarrollar la inteligencia interpersonal. Sirve para desarrollar relaciones afectivas interpersonales entre los compañeros del grupo y establecer comunicaciones que les faciliten la relación. (Montes, 2005).
Mensaje Fortalecedor: "ME GUSTA QUE OTROS RECONOZCAN COSAS BUENAS EN MÍ"						

Descripción de la sesión 5 <i>Mi amigo secreto</i>		
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)	Variantes
5	<p>1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan</p> <p>1. Se explica con ejemplos al grupo que el juego es el amigo secreto.</p> <p>2. Se reparte a cada alumno un papelito en el que escribirán su nombre.</p> <p>3. Los papelitos se recogen, se doblan y se colocan en un recipiente para revolverlos.</p> <p>4. Cada niño toma un papelito que es el nombre de su amigo secreto en este juego.</p> <p>5. Al tomar cada niño un papel deberá leerlo (en caso de no saber la facilitadora los apoya) y decírselo en el oído a la facilitadora. Si le toca su propio nombre, puede dejarlo en el recipiente y cambiarlo por otro papelito.</p> <p>6. Se reparten las hojas, lápices y colores.</p> <p>7. Los alumnos dibujan o escriben lo que les gusta de su amigo y lo que le ofrecen para mejorar su amistad (se explica esto con ejemplos antes de hacerlo). Anotan el nombre del alumno a quién está dirigido, pero sin anotar quien lo escribe (si no saben escribir, la facilitadora lo hace).</p> <p>8. Lo entregan, se elige uno por uno los papelitos, los lee y los muestra. También puede escogerse a un compañero del grupo para que vea los dibujos, y así hasta terminar de ver lo que su amigo secreto le dijo a cada uno.</p> <p>9. Se pregunta al grupo cómo se sienten al escuchar lo que su amigo secreto le dibujó.</p> <p>1. Se concluye hablando de la importancia de reconocer los aspectos positivos de otros y comunicárselos.</p> <p>2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.</p>	<p>Para los que no puedan dibujar, se pondrán a su disposición varios sellos que expresen valores y otras emociones, para que los pongan en las hojas.</p> <p>Para la escritura de los nombres se les dará etiquetas con los nombres de los mismos o las hojas tendrán todos los nombres del grupo; para que tachen el suyo o el de su amigo secreto.</p>

Sesión 6 <i>Mi figura</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
6	Mi figura	- Identificarán con adjetivos, diferencias y similitudes entre las personas por medio de una película - Conocerán que la apariencia física de una persona no refleja todo lo que somos	Introdutoria	5 min.	Película "Shrek" Videocasetera Televisión	Uno de los factores que está relacionado con el origen de la autoestima es el autoconcepto, el cual es la representación mental que el sujeto tiene en un momento dado de sí mismo. Se forma dos fuentes principales: por un lado las relaciones sociales que el niño mantiene con los demás en su entorno y, por otro, de las consecuencias que su conducta tiene sobre el medio. (Bermúdez, 2000)
			De trabajo	15 min.		
			Final	10 min.		
Mensaje Fortalecedor: "MI APARIENCIA NO ES LO ÚNICO QUE DICE QUIEN SOY"						

Descripción de la sesión 6 <i>Mi figura</i>	
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan 1. Se explicará que es lo que se verá y la importancia de que pongan atención. 2. Se sentarán enfrente del televisor. 3. Verán lo más cómodos posible las escenas previamente seleccionadas (en donde se maneje como al personaje principal lo juzgan solo por su apariencia y los sentimientos que expresa al respecto). Se pueden hacer intervenciones durante la película por parte de la facilitadora para enfatizar lo que se quiere ver. 4. Al finalizar la película se les preguntarán que vieron, que lo expliquen con sus palabras, se les preguntará sobre puntos específicos para que comenten que fue lo que entendieron de ello. 5. Se darán ejemplos con los mismos niños sobre situaciones parecidas y comentarán al respecto.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les preguntará que les gustó de la actividad y porqué. Se darán ejemplos. 2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.

Sesión 7 <i>Aprender a elegir</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
7	La responsabilidad de mis acciones	- A través de la actividad en clase identificarán qué pueden elegir como sentirse, qué hacer con esa elección e identificar cómo mis sentimientos pueden afectar a otros.	Introdutoria	5 min.	Tarjetas con las preguntas específicas para cada momento del cuento	Normalmente nuestras acciones están relacionadas con nuestros sentimientos. Uno puede elegir que tanto siente ese sentimiento e incluso tener diferentes sentimientos; esto hace que se pueda elegir sobre que acciones tomar ante ciertas situaciones. El aprender a elegir me enseña a responsabilizarme de mi conducta. (Kaufman, 2005)
			De trabajo	15 min.		
			Final	10 min.		
Mensaje Fortalecedor: "SI SOY RESPONSABLE DE MI CONDUCTA, YO PUEDO ELEGIR"						

Descripción de la sesión 7 <i>Aprender a elegir</i>	
Sesión	Procedimiento (introdutoria/ de trabajo/ final)
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan 1. Se explicará que se contará un cuento con diferentes acontecimientos de los cuales ellos intervendrán para dar su opinión en momentos específicos. 3. Todos se pondrán cómodos para oír el cuento, éste se narrará y en los momentos específicos se tomará una tarjeta con la pregunta correspondiente para oír la opinión de los alumnos (as) [Descripción del mismo en el siguiente cuadro] 4. Al finalizar el cuento, se arma una conclusión general entre todo el grupo resaltando el objetivo de la sesión.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.

NARRACIÓN:

José está en el recreo tiene que ir al salón pero quiere ir al baño, pero si lo hace llegara tarde al salón.
Podría primero ir al salón y pedir permiso a la maestra pero a lo mejor ella no se lo iba a dar porque ya había acabado el recreo.

TARJETA: ¿QUÉ OPCIONES TIENE JOSÉ?

- Va al baño y espera que lo regañen por llegar tarde ó
- Se va al salón, pide permiso y no lo dejan

José llega corriendo al salón y no está la maestra. entonces decide ir al baño.

TARJETA: ¿QUÉ OPINAN DE LA ELECCIÓN QUE HIZO JOSÉ? , ¿POR QUÉ?

Cuando regresa al salón, la maestra lo espera pero, no parece contenta.

TARJETA: ¿CUÁLES SON LAS OPCIONES DE JOSÉ AHORA EN RELACIÓN CON SUS SENTIMIENTOS? Y ¿EN CUÁNTO A CÓMO VA A COMPORTARSE?

Lo primero que dice su maestra es "Llegaste 15 minutos tarde, por lo cual estás castigado"

TARJETA: - ¿QUÉ CREE QUE SIENTE JOSÉ?
- ¿QUÉ OPCIONES TIENE EN CUANTO A CÓMO SENTIRSE Y CÓMO ACTUAR?
- ¿QUÉ PODRÍA HACER O DECIDIR QUE MEJORARÍA LA SITUACIÓN?
- ¿QUÉ PODRÍA HACER O DECIDIR QUE EMPEORARÍA LA SITUACIÓN?

Concluir comentando:

No siempre es fácil tomar elecciones. A veces elegimos bien y otras no tan bien.
Podemos aprender a reconocer en medio de una situación, cuáles son nuestras opciones.

Sesión 8 <i>Los Sentimientos tienen su Nombre</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
8	Los nombres de los sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenderán a reconocer que sentimiento tienen ante diferentes situaciones. - Identificarán y llamarán por su nombre a sus sentimientos - Aprenderán que ser capaz de llamar por su nombre a sus sentimientos hace más fácil comunicar a los demás qué sienten. 	Introductoria	5 min.	Un cartel con rostros de niños y niñas representando distintos sentimientos, abajo de cada uno su nombre Nota: los básicos son alegría, tristeza, enojo y miedo	Los sentimientos tienen sus propios nombres. Cuantos más nombres se conozcan más se podrán entender los sentimientos y expresárselos a otras personas. Saber el nombre adecuado para un sentimiento nos permite "tomarlo", aprender sobre él y hacer la decisión correcta. (Kaufman, 2005)
			De trabajo	15 min.		
			Final	10 min.		
Mensaje Fortalecedor: "LLAMAR POR SU NOMBRE A MIS SENTIMIENTOS ME SIRVE PARA CONOCERME"						

Descripción de la sesión 8 <i>Los sentimientos tienen su nombre</i>	
Sesión	Procedimiento (introductoria/ de trabajo/ final)
8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan 1. Se verán los sentimientos del cartel y se identificarán entre todos. 2. Se identificarán situaciones en donde se sientan de una forma en particular. 3. Se pondrán situaciones ejemplo y cada uno dirá, como una persona se sentiría al estar allí. 4. Identificará cada niño (a) con cada sentimiento en que situaciones propias lo experimentó. 5. Nombrarán cada imagen por el nombre del sentimiento que representan. 1. Se realizará una conclusión grupal sobre la importancia de conocer los nombres de los sentimientos. 2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.

Sesión 9 <i>Cómo hacer valer tus sentimientos</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
9	Todos tenemos cualquier sentimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarán que es importante hacer valer los propios sentimientos. - Aprenderán que los sentimientos no tienen una calificación, que solo existen y están dentro de cada uno. 	Introductoria	5 min.	Tarjetas de papel, una por cada estudiante, una bolsa para meterlas, lápices	Los sentimientos no son "inadecuados" o "adecuados", "buenos" o "malos". Los sentimientos simplemente existen; entenderlos permite expresarlos. Nadie sabe más de sus sentimientos que uno mismo. (Kaufman, 2005)
			De trabajo	15 min.		
			Final	10 min.		
Mensaje Fortalecedor: "LOS SENTIMIENTOS NO SON BUENOS O MALOS SOLO EXISTEN Y SON PARTE DE MÍ."						

Descripción de la sesión 9 <i>Cómo hacer valer tus sentimientos</i>	
Sesión	Procedimiento (introductoria/ de trabajo/ final)
9	<p>1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan</p> <p>1. Hacer recapitulación de lo que se hizo la sesión pasada, ya que el aprender los nombre de los sentimientos nos facilita hablar de lo que sentimos y hacer algo al respecto.</p> <p>2. Decir que hoy se verá como hacer "valer" sus sentimientos</p> <p>3. Preguntar cómo se sienten hoy, ver que sienten dentro de sí, lo describan, cada uno le buscará un nombre a ese sentimiento y lo escribirá en la tarjeta (se apoyará al que lo necesite para esto último). Lo meterán a la bolsa que la facilitadora les pasará.</p> <p>4. Se dirá que lo que acaban de hacer es valer sus sentimientos, ya que pensaron en cómo se sentían, nombraron sus sentimientos, lo escribieron en un papel, lo tienen en su poder y les pertenece.</p> <p>5. Explicar que hacer valer un sentimiento no es tan difícil, esto se logra cuando no lo hacemos a un lado, no lo ignoramos, no lo escondemos o cuando lo nombramos con su nombre y no con otro.</p> <p>6. el grupo opina sobre la idea de que todos tengamos todos los sentimientos en diferentes situaciones y en diferentes niveles</p> <p>1. Se les pedirá que cada uno de una conclusión de lo que entendió en la sesión.</p> <p>2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.</p>

Sesión 10 <i>Mis necesidades</i>						
Sesión	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo	Materiales	Teoría que lo sustenta
10	Los apoyos escolares que cada uno necesita	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarán que apoyos necesita cada uno a través de diversos ejemplos de su vida diaria - Aprenderán a expresarles a los demás que apoyos necesita cada uno. 	Introductoria	5 min.	Pizarrón, gises	Estar conscientes de las propias necesidades y pensar en cómo satisfacerlas son formas de saber defenderse por sí mismos. (Kaufman, 2005)
			De trabajo	15 min.		
			Final	10 min.		
Mensaje Fortalecedor: "EL SABER QUE NECESITO APOYOS ME FORTALECE"						

Descripción de la sesión 10 <i>Mis necesidades</i>	
Sesión	Procedimiento (introductoria/ de trabajo/ final)
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá en voz alta el mensaje fortalecedor y se les pedirá que lo repitan 1. Se mencionará que ésta es la última sesión del taller de autoestima (quererme a mí mismo). 2. Se explicará que a través de los diferentes mensajes nos hemos conocido y nos han conocido los demás, saber qué nos gusta y qué no, tanto en nosotros como en los demás. 3. entrar al tema diciendo: También hemos conocido nuestras necesidades, ahora alguien ¿sabe que significa la palabra "apoyos"? 4. Se da el ejemplo de los apoyos escolares que necesita uno o más de los alumnos para ejemplificar el concepto. Preguntar ¿sus apoyos son iguales o diferentes?, ¿qué apoyos necesita cada uno?, ¿está mal que le diga a los demás que apoyos necesito? 5. Se explica que es importante decirle a otros los apoyos que necesito para que me entiendan, se ejemplifica esto con cada alumno. 1. Concluir entre el grupo que todo esto me fortalece porque si otros saben lo que necesito me entienden y es más fácil relacionarme con ellos. 2. Se pedirá que repitan el mensaje fortalecedor.

ANEXO 2

Hoja de registro semanal de las actividades del "Fortalecimiento de la autoestima en el hogar"

MIS PADRES ME AYUDAN A FORTALECER MI AUTOESTIMA

Semana del 18 al 22 de junio

- Nombre del niño (a): _____
- Tacha los días de la semana en que se realizaron las actividades:
Lunes Martes Miércoles Jueves Viernes Sábado Domingo
- Horarios en los que se realizaron las actividades: _____
- Actividades que se realizaron: _____
- Quién realizó las actividades con el niño: _____
- Sentimientos que surgieron durante la semana _____

- Describa lo que fue mas significativo para usted esta semana: _____

- A usted ¿le gustó realizar la actividad con su hijo (a)?, ¿por qué? _____

- Comentarios, dudas, sugerencias: _____

GRACIAS POR SU APOYO

ANEXO 3
Cuestionario de evaluación inicial y final

Nivel bajo:

EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Niño () Niña ()

No. De hermanos: _____

Posición que ocupa entre los hermanos _____

Edad: _____ Vive con los padres Si () No ()

Persona con la que convive la mayor parte del tiempo:

1. Me gusta estar sola



 a) Si

 b) a veces

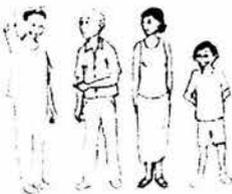
 c) no

2. Me gusta estar con otras personas

Amigos



Familia



Maestros



 a) Si

 b) a veces

 c) no

3. Casi siempre me siento:



a) alegre



b) triste



c) enojada



d) asustada

4. Confío en que puedo hacer las actividades que me piden



jugar con amigas



hacer tarea



vestirme bien

a) Si

b) a veces

c) no

5. Soy buena para:



Estar con mi grupo de 6°

a) Si

b) a veces

c) no

Estar con el grupo técnico

a) Si

b) a veces

c) no



Hacer mis trabajos

a) Si

b) a veces

c) no



Portarme bien cuando salgo de viaje

- a) Si b) a veces c) no

6. Me salen las cosas que me gusta hacer



a) Si



b) a veces



c) no

7. Me gustaría ser como mis compañeros de 6º año

NO estar en el grupo técnico



a) Si

b) a veces

SI estar en el salón de 6º



c) no

8. Tengo amigos en mi grupo de 6º



a) Si

b) no

¿Cuántos? _____ Dí sus nombres: _____

¿Por que los considero mis amigos? _____

9. Todo me sale mal



a) Si



b) a veces



c) no

10. Los demás niños y niñas hacen las cosas mejor que yo



a) Si

b) a veces

c) no

11. Las niñas y niños de mi grupo de 6° me molestan mucho.

Ejemplos:



a) Si

b) a veces

c) no

12. Me preocupo mucho cuando no puedo hacer algo.

Ejemplo: Hacer trabajos



a) Si



b) a veces



c) no

13. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos mejor que yo.

- a) Si b) a veces c) no

14. Aprendo muchas cosas en la escuela



- a) Si b) a veces c) no

15. Normalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil.



- a) Si b) a veces c) no

16. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela.



- a) Si b) a veces c) no

17. Me siento contenta del trabajo que hago en la escuela



a) Si



b) a veces



c) no

18. Me divierto mucho con mi mamá.



a) Si



b) a veces



c) no

19. Me divierto mucho con mi papá.



a) Si



b) a veces



c) no

20. Me divierto mucho con mi papá y mi mamá cuando están juntos



a) Si



b) a veces



c) no

21. Mis padres me entienden cuando estoy triste



a) Si

b) a veces

c) no

22. Mis padres entienden cuando estoy contenta



a) Si



b) a veces



c) no

23. Mis padres entienden cuando estoy enojada



a) Si

b) a veces

c) no

24. Mis padres entienden cuando estoy asustada



a) Si

b) a veces

c) no

ANEXO 4
Cuestionario de evaluación inicial y final

Nivel medio:

EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Niño () Niña ()

No. De hermanos: _____

Posición que ocupa entre los hermanos _____

Edad: _____ Vive con los padres Si () No ()

Persona con la que convive la mayor parte del tiempo: _____

1. Me gusta estar solo



a) Si

b) a veces

c) no

2. Me gusta estar con otras personas

Amigos



Familia



Maestros



a) Si

b) a veces

c) no

3. Casi siempre me siento:



a) alegre



b) triste



c) enojado



d) asustado

4. Confío en que puedo hacer las actividades que me piden

Ejemplos:



a) jugar con amigos



c) hacer tarea



c) salir de paseo

e) otro _____

a) Si

b) a veces

c) no

5. Soy bueno para:

Ejemplos:



a) Integrarme con mi grupo regular



b) Integrarme con mi grupo técnico



c) jugar a algo



d) portarme bien cuando salgo de viaje

d) Otro _____

a) Si

b) a veces

c) no

6. Me salen las cosas que me gusta hacer

Ejemplo



a) Integrarme con mi grupo regular

c) Otro _____

a) Si

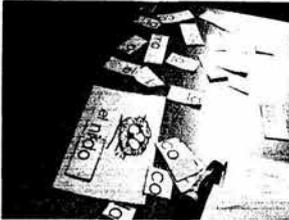
b) a veces

c) no

7. Me gustaría ser como un alumno del grupo regular (sin apoyos para aprender)

NO tener apoyos

SI estar en el grupo regular todo el tiempo



a) Si

b) a veces

c) no

8. Tengo amigos en mi grupo regular



a) Si

b) a veces

c) no

¿Cuántos? _____ Di sus nombres: _____

¿Por _____ que _____ los _____ considero _____ mis
amigos? _____

9. Todo me sale mal



a) Si

b) a veces

c) no

10. Los demás niños y niñas hacen las cosas mejor que yo

Los otros niños y niñas



yo



a) Si

b) a veces

c) no

11. Los niños del grupo regular me molestan mucho.

Ejemplos:



a) se burlan de mí



b) me pegan

c) otro: _____

a) Si

b) a veces

c) no

12. Me preocupa mucho cuando no puedo hacer algo.

Ejemplos:

Jugar con algo



Hacer trabajos



a) Si

b) a veces

c) no

13. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos mejor que yo.

Otros niños y niñas



yo



a) Si

b) a veces

c) no

14. Aprendo muchas cosas en la escuela



a) Si

b) a veces

c) no

15. Normalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil.



a) Si

b) a veces

c) no

16. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela.

NO ir a la escuela



NO ver a mis compañeros



a) Si

b) a veces

c) no

17. Me siento contento del trabajo que hago en la escuela



a) Si

b) a veces

c) no

18. Me divierto mucho con mi mamá.



a) Si

b) a veces

c) no

19. Me divierto mucho con mi papá.



a) Si

b) a veces

c) no

20. Me divierto mucho con mi papá y mi mamá cuando están juntos



a) Si

b) a veces

c) no

21. Mis padres me entienden cuando estoy triste



a) Si

b) a veces

c) no

22. Mis padres entienden cuando estoy contento



a) Si

b) a veces

c) no

23. Mis padres entienden cuando estoy enojado



a) Si

b) a veces

c) no

24. Mis padres entienden cuando estoy asustado



a) Si

b) a veces

c) no

ANEXO 5
Cuestionario de evaluación inicial y final

Nivel alto:

EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Niño () Niña ()

No. De hermanos: _____

Posición que ocupa entre los hermanos _____

Edad: _____ Vive con los padres Si () No ()

Persona con la que convive la mayor parte del tiempo: _____

1. Me gusta estar solo



a) Si

b) a veces

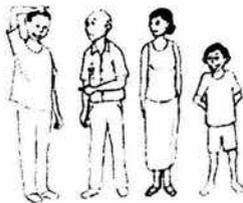
c) no

2. Me gusta estar con otras personas

Amigos



Familia



Maestros



a) Si

b) a veces

c) no

3. Casi siempre me siento:



a) alegre



b) triste



c) enojado



d) asustado

4. Confío en que puedo hacer las actividades que me piden



jugar con amigos



hacer ejercicios

a) Sí

b) a veces

c) no

5. Soy bueno para:



Estar con mi grupo de 3 °

a) Sí

b) a veces

c) no

Estar en el grupo técnico

a) Sí

b) a veces

c) no



jugar a algo

a) Sí

b) a veces

c) no



Portarme bien cuando salgo de viaje

- a) Si b) a veces c) no

6. Me salen las cosas que me gusta hacer

- a) Si b) a veces c) no

7. Me gustaría ser como mis compañeros de 3° año

NO estar en el grupo técnico



SI estar en el salón de 3°



- a) Si b) a veces c) no

8. Tengo amigos en mi salón de 3°



- a) Si c) no

¿Cuántos? _____ Di sus nombres: _____

¿Por que los considero mis amigos? _____

9. Todo me sale mal



a) Si

b) a veces

c) no

10. Los demás niños y niñas hacen las cosas mejor que yo



a) Si

b) a veces

c) no

11. Lo niños del salón de 3º me molestan mucho.



a) Si

b) a veces

c) no

12. Me preocupo mucho cuando no puedo hacer algo.

Ejemplos:

Jugar con algo

Hacer trabajos



a) Si

b) a veces

c) no

13. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos mejor que yo.



a) Si

b) a veces

c) no

14. Aprendo muchas cosas en la escuela



a) Si

b) a veces

c) no

15. Normalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil.



a) Si

b) a veces

c) no

16. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela.



a) Si

b) a veces

c) no

17. Me siento contento del trabajo que hago en la escuela



a) Si

b) a veces

c) no

18. Me divierto mucho con mi mamá.



a) Si

b) a veces

c) no

19. Me divierto mucho con mi papá.



a) Si

b) a veces

c) no

20. Me divierto mucho con mi papá y mi mamá cuando están juntos



a) Si

b) a veces

c) no

21. Mis padres me entienden cuando estoy triste



a) Si

b) a veces

c) no

22. Mis padres entienden cuando estoy contento



a) Si

b) a veces

c) no

23. Mis padres entienden cuando estoy enojado



a) Si

b) a veces

c) no

24. Mis padres entienden cuando estoy asustado



a) Si

b) a veces

c) no

ANEXO 6

Rúbricas para la evaluación del desempeño en las sesiones del taller

Sesión 1 "Soy Importante"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %	Los ejemplos que menciona no tienen congruencia con el concepto de ser importante. (.20 x 1) 2 pts 5%	Los ejemplos que menciona tienen la idea pero no son completamente los adecuados para ejemplificar qué significa ser importante. (.20 x 2) 4 pts 10%	La mayoría de los ejemplos que menciona dejan una idea clara de qué es ser importante (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los ejemplos que da, ejemplifican de manera congruente el concepto de ser importante. (.20 x 4) 8 pts 20%
Realiza un dibujo de si mismo describiéndose lo más que puede 20 %	No realiza de ninguna forma la actividad. (.20 x 1) 2 pts 5%	No realiza el dibujo, prefiere utilizar las palabras para describirse, no hace énfasis a su figura física (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su dibujo describe lo que le gusta hacer, su forma de ser y algunas características físicas. (.20 x 3) 6 pts 15%	Todo su dibujo describe lo que le gusta hacer, su forma de ser y la mayor parte de sus características físicas. (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica de alguna manera cómo es su forma de ser 20 %	Lo que explica no tiene congruencia con su forma de ser. (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación es poco precisa y da escasos ejemplos de cómo es su forma de ser (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de cómo es su forma de ser (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe perfectamente como es su forma de ser. (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica de alguna forma lo que puede hacer 20 %	Lo que explica no tiene congruencia con lo que puede hacer. (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación tiene muy pocos ejemplos de las cosas que puede hacer (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de las cosas que puede hacer (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe perfectamente las cosas que puede hacer. (.20 x 4) 8 pts 20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.20 x 1) 2 pts 5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.20 x 2) 4 pts 10%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.20 x 3) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.20 x 4) 8 pts 20%

Sesión 2 "Mi Escudo"

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Puede identificar sus cualidades (habilidades, destrezas, etc.) 30 %	Los ejemplos que menciona a la clase no son las cualidades que puede hacer. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Puede dar unos cuantos ejemplos de sus cualidades, con apoyo de los demás. (.30 x 2) 6 pts 15%	Gran parte de los ejemplos que menciona tienen que ver con sus cualidades, puede tener o no apoyo de los demás (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Todos los ejemplos que da sobre sus cualidades son congruentes, no necesita apoyos (.30 x 4) 12 pts 30%
Puede identificar las cualidades (habilidades, destrezas, etc.) de sus compañeros (as) 20 %	Los ejemplos que menciona a la clase no son las cualidades de los demás (por separado cada compañero). (.20 x 1) 2 pts 5%	Puede dar unos cuantos ejemplos de las cualidades de cada uno de sus compañeros, con apoyo de los demás (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de los ejemplos que menciona tienen que ver con las cualidades de cada uno de sus compañeros, puede tener o no apoyo de los demás (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los ejemplos que da sobre las cualidades de cada uno de sus compañeros son congruentes, no necesita apoyos (.20 x 4) 8 pts 20%
A su escudo (dibujo) le pega imágenes que describen en lo que él (ella) se considera bueno (a) y en lo que los demás lo (a) consideran bueno (a) 10%	No realiza de ninguna forma la actividad. (.10 x 1) 1pts 2.5%	Solo pega imágenes que demuestran en lo que él (ella) se considera bueno (a) (.10 x 2) 2 pts 5%	Pega imágenes que describen en lo que la persona se considera buena y en lo que los demás la consideran, requiere apoyo para diferenciar cada una (.10 x 3) 3 pts 7.5%	Pega imágenes que describen en lo que la persona se considera buena y en lo que los demás la consideran, no requiere apoyo para diferenciar cada una (.10 x 4) 4 pts 10%
Explica de alguna forma su trabajo (el escudo ya terminado) 20 %	Lo que explica no tiene congruencia con lo que representa su escudo. (.20 x 1) 2 pts 5%	Con apoyo puede explicar lo que contiene su escudo (.20 x 2) 4 pts 10%	Solo en algunas cuestiones necesita apoyo cuando explica su escudo (.20 x 3) 6 pts 15%	Explica de manera clara y congruente lo que contiene su escudo, no necesita apoyo. (.20 x 4) 8 pts 20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.20 x 1) 2 pts 5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.20 x 2) 4 pts 10%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.20 x 3) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.20 x 4) 8 pts 20%

Sesión 3
"Ser Responsable de mi Conducta"

<p align="center">Nivel de logro</p> <p>Criterios</p>	<p align="center">Por debajo del nivel esperado: 1 punto</p>	<p align="center">Cerca del nivel esperado: 2 puntos</p>	<p align="center">Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos</p>	<p align="center">Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos</p>
<p align="center">Entiende el cuento presentado por la facilitadora 10 %</p>	<p>Quando se le pregunta, no sabe lo que se está contando (.10 x 1) 1 pts 2.5%</p>	<p>Se encuentra viendo a los personajes, escucha la historia, cuando se le pregunta, solo identifica a los personajes. (.10 x 2) 2 pts 5%</p>	<p>Se encuentra viendo a los personajes, escucha la historia, cuando se le pregunta puede contestar correctamente pero con apoyo. (.10 x 3) 3 pts 7.5%</p>	<p>Se encuentra viendo a los personajes, escucha la historia, cuando se le pregunta contesta correctamente sin apoyo. (.10 x 4) 4 pts 10%</p>
<p align="center">Explica de alguna forma la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (moraleja del cuento) 20 %</p>	<p>Lo que explica no tiene congruencia con la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (.20 x 1) 2 pts 5%</p>	<p>Su explicación tiene muy pocos argumentos que dicen la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (tenga o no apoyos) (.20 x 2) 4 pts 10%</p>	<p>Su explicación tiene algunos argumentos que manifiestan la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (con o sin apoyos) (.20 x 3) 6 pts 15%</p>	<p>Toda su explicación tiene argumentos que expresan la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (sin apoyos). (.20 x 4) 8 pts 20%</p>
<p align="center">Al poner un ejemplo con las experiencias de los niños (as) sabe identificar: - Cuando el niño (a) del ejemplo, se hace o no responsable de sus actos - Lo que puede ocurrir cuando toma una u otra opción - La importancia de reconocer sus actos y hacerse responsable de los mismos</p> <p align="center">20 %</p>	<p>No identifica ninguno de los tres puntos en el ejemplo con las experiencias de ellos (as) (.20 x 1) 2 pts 5%</p>	<p>Identifica el primer punto en el ejemplo con las experiencias de ellos (as). Con apoyos (.20 x 2) 4 pts 10%</p>	<p>Identifica los dos primeros puntos en el ejemplo con las experiencias de ellos (as). Con o sin apoyos (.20 x 3) 6 pts 15%</p>	<p>Identifica los tres puntos en el ejemplo con las experiencias de ellos (as). Sin apoyos (.20 x 4) 8 pts 20%</p>
<p align="center">Quando se hace de nuevo el cuento siendo ellos los personajes y se deja que construyan el final. Sabe hacerlo reafirmando la importancia de hacerse responsable de su conducta 20%</p>	<p>Construye el final, pero no tiene congruencia con la idea de reafirmar la importancia de hacerse responsable de su conducta (.20 x 1) 2 pts 5%</p>	<p>Construye el final, con algunos aspectos que reafirman la importancia de hacerse responsable de su conducta, necesita apoyo al realizarlo (.20 x 2) 4 pts 10%</p>	<p>Construye el final, con algunos aspectos que reafirman la importancia de hacerse responsable de su conducta, no necesita apoyo al realizarlo (.20 x 3) 6 pts 15%</p>	<p>Construye el final, reafirmando completamente la importancia de hacerse responsable de su conducta, no necesita apoyo al realizarlo (.20 x 4) 8 pts 20%</p>

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el mensaje fortalecedor 30%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.30 x 2) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo. (.30 x 4) 12 pts 30%

Sesión 4 "Puedo Ayudar"

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Trabaja en equipo con su compañero (a) 20%	Trabaja por separado, toma el material y lo utiliza apartado de su compañero (a) (.10 x 1) 1 pts 5%	Trabaja por separado, pero cuando se le indica que trabaje con su compañero (a) lo hace sin problemas (.10 x 2) 2 pts 10%	Trabaja con su compañero (a), aunque por momentos toma parte del material sin trabajar en equipo con el compañero (a) (.10 x 3) 3 pts 15%	Trabaja con su compañero (a), todo el tiempo de forma cooperativa (intercambiando, negociando, argumentando) (.10 x 4) 4 pts 20%
Identifica sus cualidades y las de su compañero (a) 30%	Confunde cualidades con adjetivos en forma indiscriminada (.20 x 1) 2 pts 7.5%	De las cosas que identifica algunas son suyas y algunas de la otra persona (.20 x 2) 4 pts 15%	Identifica sus cualidades y las cualidades de la otra persona. Lo hace con apoyo (.20 x 3) 6 pts 22.5%	Identifica sus cualidades y las cualidades de la otra persona. Lo hace sin apoyo (.20 x 4) 8 pts 30%
Da ejemplos de los beneficios que tiene trabajar con otra persona 20%	Los ejemplos que da no tienen congruencia con los beneficios de trabajar con otra persona (.20 x 1) 2 pts 5%	Algunos ejemplos que da tienen congruencia con los beneficios de trabajar con otra persona (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de los ejemplos que da tienen congruencia con los beneficios de trabajar con otra persona. Necesita apoyo (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los ejemplos que da tienen congruencia con los beneficios de trabajar con otra persona. No necesita apoyos. (.20 x 4) 8 pts 20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.30 x 2) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Cuando se le pregunta que entendi del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.30 x 4) 12 pts 30%

Sesión 5
"Mi Amigo Secreto"

Nivel de logro ✓	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Le dibuja o escribe a su amigo secreto por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona 20 %	Lo que dibuja o escribe no dice por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona (.20 x 1) 2 pts 5%	Algunas cosas de lo que dibuja o escribe describen por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona (.20 x 2) 4 pts 10%	La mayoría de las cosas que dibuja o escribe describen por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona (.20 x 3) 6 pts 15%	Todas las cosas que dibuja o escribe describen muy bien por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica de alguna forma cómo se sintió al realizar la actividad 30 %	Lo que explica no tiene congruencia con como se sintió al realizar la actividad. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Su explicación tiene muy pocos ejemplos de cómo se sintió al realizar la actividad. (.30 x 2) 6 pts 15%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de cómo se sintió al realizar la actividad. (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Toda su explicación describe perfectamente como se sintió al realizar la actividad. (.30 x 4) 12 pts 30%
Explica de alguna forma como se sintió al recibir su carta 20 %	Lo que explica no tiene congruencia con como se sintió al recibir su carta. (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación describe muy poco cómo se sintió al recibir su carta (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de cómo se sintió al recibir su carta (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe perfectamente cómo se sintió al recibir su carta (.20 x 4) 8 pts 20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.30 x 2) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.30 x 4) 12 pts 30%

Sesión 6
"Mi Figura"

Nivel de logro ✓	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica con adjetivos diferencias y similitudes entre el personaje principal de la película (el ogro) y los demás (los humanos) 10 %	Los adjetivos que menciona no son congruentes con las diferencias y similitudes del personaje principal y los demás (.10 x 1) 1 pts 2.5%	Algunos de los adjetivos que menciona son congruentes con las diferencias y similitudes entre el ogro y los demás. Necesita apoyo (.10 x 2) 2 pts 5%	La mayoría de los adjetivos que menciona son congruentes con las diferencias y similitudes entre el ogro y los demás. Puede necesitar o no apoyo. (.10 x 3) 3 pts 7.5%	Todos los adjetivos que da, ejemplifican de manera congruente las diferencias y similitudes entre el ogro y los demás. No necesita apoyo. (.10 x 4) 4 pts 10%
Explica de alguna forma que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia 20 %	Lo que explica no tiene congruencia con la idea de que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación tiene muy pocos ejemplos de que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe perfectamente que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia (.20 x 4) 8 pts 20%
Da ejemplos de como todos somos diferentes en unas cosas e iguales en otras (tomando de ejemplos él o ella y sus compañeros (as)) 20 %	Los ejemplos que da no describen las diferencias y similitudes que tiene con sus compañeros (as) (.20 x 1) 2 pts 5%	Muy pocos son los ejemplos que da que describen las diferencias y similitudes que tiene con sus compañeros (as) (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de los ejemplos que da describen las diferencias y similitudes que tiene con sus compañeros (as) (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los ejemplos que da describen las diferencias y similitudes que tiene con sus compañeros (as) (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica de alguna forma que la apariencia no es lo único que importa 20 %	Lo que explica no tiene congruencia con la idea de que la apariencia no es lo único que importa (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación tiene muy pocos ejemplos de la idea de que la apariencia no es lo único que importa (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de la idea de que la apariencia no es lo único que importa (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe perfectamente la idea de que la apariencia no es lo único que importa (.20 x 4) 8 pts 20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.30 x 2) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.30 x 4) 12 pts 30%

Sesión 7
"Aprender a Elegir"

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
<p>Pone atención a los siguientes puntos del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una acción por alguna necesidad - Las consecuencias negativas que puede tener esa acción - Los diferentes sentimientos que pueden surgir por las consecuencias de esa acción <p>20 %</p>	<p>Su atención está dispersa, cuando se le pregunta responde algunas partes del primer punto. (.10 x 1) 1 pts 5%</p>	<p>Por momentos pone atención a la parte del cuento que se está narrando, algunas de las preguntas que contesta son congruentes con los dos primeros puntos. (.10 x 2) 2 pts 10%</p>	<p>Su atención esta puesta en el cuento, en algunas preguntas necesita apoyo pero contesta para los tres puntos. (.10 x 3) 3 pts 15%</p>	<p>Su atención está puesta en el cuento, lo que responde es congruente con los tres puntos, no necesita apoyo. (.10 x 4) 4 pts 20%</p>
<p>Da opciones congruentes sobre como debía explicar el personaje el por qué realizó la acción 20 %</p>	<p>Las opciones que da no son congruentes con lo que debía explicar el personaje, sobre el por qué realizó la acción (.20 x 1) 2 pts 5%</p>	<p>Con apoyo puede dar opciones que son congruentes con lo que debía explicar el personaje sobre el por qué realizó la acción (.20 x 2) 4 pts 10%</p>	<p>La mayoría de las opciones que da son congruentes con lo que debía explicar el personaje sobre el por qué realizó la acción. Si se le da apoyo en los ejemplos que tuvo equivocados puede mejorar los mismos. (.20 x 3) 6 pts 15%</p>	<p>Todas las opciones que da son congruentes con lo que debía explicar el personaje sobre el por qué realizó la acción, no necesita apoyos. (.20 x 4) 8 pts 20%</p>
<p>Las opciones que da son congruentes a los sentimientos del personaje 20%</p>	<p>Las opciones que da no son congruentes con los sentimientos del personaje. (.20 x 1) 2 pts 5%</p>	<p>Con apoyo puede dar opciones que son congruentes con los sentimientos del personaje. (.20 x 2) 4 pts 10%</p>	<p>La mayoría de las opciones que da son congruentes con los sentimientos del personaje. Si se le da apoyo en lo que tuvo equivocado puede mejorarlo. (.20 x 3) 6 pts 15%</p>	<p>Todas las opciones que da son congruentes con los sentimientos del personaje, no necesita apoyos. (.20 x 4) 8 pts 20%</p>
<p>Las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje 20%</p>	<p>Las opciones que da no son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje. (.20 x 1) 2 pts 5%</p>	<p>Con apoyo puede dar opciones que son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje. (.20 x 2) 4 pts 10%</p>	<p>La mayoría de las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje. Si se le da apoyo en los ejemplos que tuvo equivocados puede mejorar los mismos. (.20 x 3) 6 pts 15%</p>	<p>Todas las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje, no necesita apoyos. (.20 x 4) 8 pts 20%</p>

Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Criterios				
Entiende el mensaje fortalecedor 20%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.20 x 1) 2 pts 5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.20 x 2) 4 pts 10%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.20 x 3) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo. (.20 x 4) 8 pts 20%

Sesión 8
"Los Sentimientos tienen su Nombre"

Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Criterios				
Identifica los sentimientos (alegría, tristeza, enojo, miedo) con su respectiva imagen 20%	Cuando identifica, no hay congruencia entre el sentimiento y la imagen. (.20 x 1) 2 pts 5%	Algunos de los sentimientos que identifica son congruentes con la imagen. (.20 x 2) 4 pts 10%	La mayoría de los sentimientos que identifica son congruentes con la imagen. (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los sentimientos que identifica son congruentes con la imagen. (.20 x 4) 8 pts 20%
Cuando se le describe una situación menciona que sentimiento es congruente con la misma. 20%	El sentimiento que menciona no es congruente con la situación planteada. (.20 x 1) 2 pts 5%	El sentimiento que menciona es cercano al sentimiento adecuado para la situación planteada. (.20 x 2) 4 pts 10%	El sentimiento que menciona es congruente con la situación planteada, requiere apoyo para clarificar la idea. (.20 x 3) 6 pts 15%	El sentimiento que menciona es congruente con la situación planteada, no requiere de apoyo. (.20 x 4) 8 pts 20%
Cuando se le pone un sentimiento en particular menciona que situación es congruente con el mismo 20%	La situación que menciona no es congruente con el sentimiento planteado. (.20 x 1) 2 pts 5%	La situación que menciona es cercana a la situación adecuada para el sentimiento planteado. (.20 x 2) 4 pts 10%	La situación que menciona es congruente con el sentimiento planteado, requiere apoyo para clarificar la idea. (.20 x 3) 6 pts 15%	La situación que menciona es congruente con el sentimiento planteado, no requiere de apoyo. (.20 x 4) 8 pts 20%
Menciona el nombre del sentimiento que expresa cada rostro. 20%	El nombre que menciona no es congruente con el sentimiento que expresa el rostro. (.20 x 1) 2 pts 5%	Algunos de los nombres que menciona son congruentes con los sentimientos que expresa el rostro. (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de los nombres que menciona son congruentes con los sentimientos que expresa cada rostro. (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los nombres que menciona son congruentes con los sentimientos que expresa cada rostro. (.20 x 4) 8 pts 20%

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el mensaje fortalecedor 20%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.30 x 1) 3 pts 5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.30 x 2) 6 pts 10%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.30 x 3) 9 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo. (.30 x 4) 12 pts 20%

Sesión 9
"Todos los Sentimientos que tengo Yo"

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Al nombrarle una situación personal sabe identificar el nombre del sentimiento que expresó en aquella ocasión 10 %	Describe características de un sentimiento que no es congruente con el nombre que menciona. (.10 x 1) 1 pts 2.5%	El nombre que menciona del sentimiento tiene que ver un poco con las características que describe. (.10 x 2) 2 pts 5%	El nombre del sentimiento que menciona es congruente con las características que describe, requiere apoyo para realizar el criterio. (.10 x 3) 3 pts 7.5%	El nombre del sentimiento que menciona es congruente con las características que describe, no requiere apoyo para realizar el criterio. (.10 x 4) 4 pts 10%
Identifica el sentimiento que está expresando durante la sesión 20 %	Las características que describe de cómo se siente en ese momento no son congruentes con el sentimiento que identifica. (.20 x 1) 2 pts 5%	El sentimiento que identifica tiene que ver un poco con las características que describe de cómo se siente en ese momento. (.20 x 2) 4 pts 10%	El sentimiento que identifica es congruente con las características que describe de cómo se siente en ese momento. Necesita apoyo al realizar este criterio. (.20 x 3) 6 pts 15%	El sentimiento que identifica es congruente con las características que describe de cómo se siente en ese momento. No necesita apoyo al realizar este criterio. (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica correctamente a sus compañeros el sentimiento que escribe en la tarjeta (el que está expresando en la sesión) 10 %	Lo que explica no tiene congruencia con lo que escribió en su tarjeta. (.20 x 1) 2 pts 2.5%	Su explicación tiene muy pocos ejemplos del sentimiento que escribió en su tarjeta. (.20 x 2) 4 pts 5%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de cómo es el sentimiento que escribió en su tarjeta. (.20 x 3) 6 pts 7.5%	Toda su explicación describe perfectamente el sentimiento que escribió en su tarjeta. (.20 x 4) 8 pts 10%
Identifica que todos los sentimientos existen dentro de sí mismo y esto pasa con todas las personas. 30 %	Lo que explica a sus compañeros no es congruente con: - La idea de que tiene todos los sentimientos dentro de sí -Que éstos varían dependiendo de la situación – Y a su vez, que son parte de él (o ella) (.20 x 1) 2 pts 7.5%	Explica a sus compañeros de alguna manera que: - Él (o ella) tiene todos los sentimientos dentro de sí. (.20 x 2) 4 pts 15%	Explica a sus compañeros de alguna manera que: - Él (o ella) tiene todos los sentimientos dentro de sí - Y varían dependiendo de la situación (.20 x 3) 6 pts 22.5%	Explica a sus compañeros de alguna manera que: -Él (o ella) tiene todos los sentimientos dentro de sí, -Que varían dependiendo de la situación -Y que éstos son parte de él (o ella) (.20 x 4) 8 pts 30%

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el mensaje fortalecedor 30%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.30 x 1) 3 pts 7.5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.30 x 2) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.30 x 3) 9 pts 22.5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.30 x 4) 12 pts 30%

Sesión 10
"Mis Necesidades"

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los apoyos escolares que él (o ella) necesita 20 %	Los apoyos que menciona no son los que el niño (a) necesita. (.20 x 1) 2 pts 5%	Algunos de los apoyos que menciona son los que el niño (a) necesita. (.20 x 2) 4 pts 10%	La mayoría de los apoyos que menciona son los que el niño (a) necesita. (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los apoyos que menciona son los que el niño (a) necesita. (.20 x 4) 8 pts 20%
Identifica los apoyos escolares que sus compañeros necesitan 20 %	Los apoyos que menciona no son los que ninguno de sus compañeros necesita. (.20 x 1) 2 pts 5%	Los apoyos que menciona son los que necesitan algunos de sus compañeros. (.20 x 2) 4 pts 10%	Los apoyos que menciona son los que necesitan la mayoría de sus compañeros. (.20 x 3) 6 pts 15%	Todos los apoyos que menciona son los que sus compañeros necesitan. (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica de alguna forma cómo decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %	No puede explicarles a otros los apoyos que necesita. (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación tiene muy poca información para que los demás entiendan los apoyos que necesita. (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene información para que los demás entiendan los apoyos que necesita. (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe a otros perfectamente los apoyos que necesita. (.20 x 4) 8 pts 20%
Explica de alguna forma la importancia de decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %	Lo que explica no refleja la importancia de decirles a otros los apoyos que necesita. (.20 x 1) 2 pts 5%	Su explicación tiene muy pocos ejemplos de la importancia de decirles a otros los apoyos que necesita. (.20 x 2) 4 pts 10%	Gran parte de su explicación tiene ejemplos de la importancia de decirles a otros los apoyos que necesita. (.20 x 3) 6 pts 15%	Toda su explicación describe perfectamente la importancia de decirles a otros los apoyos que necesita. (.20 x 4) 8 pts 20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo lo repite y no dice nada más. (.20 x 1) 2pts 5%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, solo explica algunas palabras del mismo. (.20 x 2) 4 pts 10%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica puntos básicos del mismo. (.20 x 3) 6 pts 15%	Cuando se le pregunta que entendió del mensaje fortalecedor, explica muy claramente la idea del mismo (.20 x 4) 8 pts 20%

ANEXO 7

Rúbrica para evaluar la disposición de las sesiones

Disposición hacia las sesiones

Grado Indicador	Indicador no satisfecho:	Indicador parcialmente satisfecho:	Indicador satisfecho:
Muestra interés hacia la sesión	No sigue indicaciones, se encuentra realizando otras actividades. Lo que hace en cuanto a la sesión no lo hace bien, no aporta aspectos que favorezcan al entendimiento de la misma.	En algunos aspectos de la sesión, trabaja como se le pide, sigue instrucciones, da ejemplos del tema.	Durante toda la sesión se esmera en sus trabajos, aporta ejemplos como sus experiencias previas, pregunta y aclara dudas.
Muestra entusiasmo hacia la sesión	Muestra un aspecto molesto o enojado todo el tiempo, se le pregunta y no responde, no sigue indicaciones.	Durante la sesión tiene momentos en donde se esmera en hacer sus trabajos, su rostro aparenta estar por momentos alegre; si se le fomenta para participar lo hace.	Durante toda la sesión participa, sigue indicaciones, se esmera en sus trabajos, presenta un rostro contento.
Colabora con sus compañeros y compañeras	No trabaja cooperativamente con ninguno de sus compañeros, prefiere trabajar solo (a).	Es selectivo al trabajar con sus compañeros, cuando se le indica que trabaje con alguien en específico pone trabas para hacerlo aunque termina trabajando con el compañero (a).	Trabaja cooperativamente sin ningún problema con el compañero que se le asigna o con él (los) que elige.
Trabaja todo lo que se le pide en la sesión	Pone muchas dificultades para realizar el trabajo, no cumple con los lineamientos, no termina las actividades.	La mayoría de las actividades las realiza, algunas las hace cumpliendo con los lineamientos.	Termina todas las actividades, las realiza como se le indican.
Aporta ideas o ejemplos que favorezcan la comprensión del tema a tratar en la sesión	No menciona ejemplos que favorezcan la comprensión del tema, ni aunque se le pregunten o, los que menciona no tienen congruencia con el tema que se está tratando.	Algunos de los ejemplos que menciona (ya sea por voluntad o porque se le pregunta) tienen relación con el tema en cuestión.	Por voluntad o porque se le pregunta pone ejemplos de su experiencia y éstos son congruentes con el tema que se está viendo.

ANEXO 8

Rúbricas calificadas del alumno 1

Sesión 1 "Soy Importante"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %			15%	
Realiza un dibujo de si mismo describiéndose lo más que puede 20 %		10%		
Explica de alguna manera cómo es su forma de ser 20 %			15%	
Explica de alguna forma lo que puede hacer 20 %				20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				20%

Sesión 2 "Mi Escudo"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Puede identificar sus cualidades (habilidades, destrezas, etc.) 30 %				30%
Puede identificar las cualidades (habilidades, destrezas, etc.) de sus compañeros (as) 20 %			15%	
A su escudo (dibujo) le pega imágenes que describen en lo que él (ella) se considera bueno (a) y en lo que los demás lo (a) consideran bueno (a) 10%				10%
Explica de alguna forma su trabajo (el escudo ya terminado) 20 %				20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				20%

Sesión 3
"Ser Responsable de mi Conducta"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el cuento presentado por la facilitadora 10 %			7.5%	
Explica de alguna forma la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (moralaja del cuento) 20 %				20%
Al poner un ejemplo con las experiencias de los niños (as) sabe identificar: - Cuando el niño (a) del ejemplo, se hace o no responsable de sus actos - Lo que puede ocurrir cuando toma una u otra opción - La importancia de reconocer sus actos y hacerse responsable de los mismos 20 %				20%
Cuando se hace de nuevo el cuento siendo ellos los personajes y se deja que construyan el final. Sabe hacerlo reafirmando la importancia de hacerse responsable de su conducta 20%			15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%			22.5%	

Sesión 4
"Puedo Ayudar"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Trabaja en equipo con su compañero (a) 20 %	5%			
Identifica sus cualidades y las de su compañero (a) 30 %		15%		
Da ejemplos de los beneficios que tiene trabajar con otra persona 20 %			15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%		15%		

Sesión 5
"Mi Amigo Secreto"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Le dibuja o escribe a su amigo secreto por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona 20 %					20%
Explica de alguna forma cómo se sintió al realizar la actividad 30 %					30%
Explica de alguna forma como se sintió al recibir su carta 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 6
"Mi Figura"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica con adjetivos diferencias y similitudes entre el personaje principal de la película (el ogro) y los demás (los humanos) 10 %				7.5%	
Explica de alguna forma que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia 20 %			10%		
Da ejemplos de cómo todos somos diferentes en unas cosas e iguales en otras (tomando de ejemplos él o ella y sus compañeros (as) 20 %			10%		
Explica de alguna forma que la apariencia no es lo único que importa 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 7
"Aprender a Elegir"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Pone atención a los siguientes puntos del cuento: - Realizar una acción por alguna necesidad - Las consecuencias negativas que puede tener esa acción - Los diferentes sentimientos que pueden surgir por las consecuencias de esa acción 20 %				15%	
Da opciones congruentes sobre como debía explicar el personaje el por qué realizó la acción 20 %					20%
Las opciones que da son congruentes a los sentimientos del personaje 20%				15%	
Las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje 20%		10%			
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				15%	

Sesión 8
"Los Sentimientos tienen su Nombre"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los sentimientos (alegría, tristeza, enojo, miedo) con su respectiva imagen 20 %					20%
Cuando se le describe una situación menciona que sentimiento es congruente con la misma. 20 %				15%	
Cuando se le pone un sentimiento en particular menciona que situación es congruente con el mismo 20 %				15%	
Menciona el nombre del sentimiento que expresa cada rostro. 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 9
"Todos los Sentimientos que tengo Yo"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Al nombrarle una situación personal sabe identificar el nombre del sentimiento que expresó en aquella ocasión 10 %				7.5%	
Identifica el sentimiento que está expresando durante la sesión 20 %			10%		
Explica correctamente a sus compañeros el sentimiento que escribe en la tarjeta (el que está expresando en la sesión) 10 %					10%
Identifica que todos los sentimientos existen dentro de si mismo y esto pasa con todas las personas. 30 %					30%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 10
"Mis Necesidades"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los apoyos escolares que él (o ella) necesita 20 %				15%	
Identifica los apoyos escolares que sus compañeros necesitan 20 %					20%
Explica de alguna forma cómo decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %				15%	
Explica de alguna forma la importancia de decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

ANEXO 9

Rúbricas calificadas del alumno 2

Sesión 1 "Soy Importante"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %				15%	
Realiza un dibujo de si mismo describiéndose lo más que puede 20 %					20%
Explica de alguna manera cómo es su forma de ser 20 %				15%	
Explica de alguna forma lo que puede hacer 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 2 "Mi Escudo"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Puede identificar sus cualidades (habilidades, destrezas, etc.) 30 %					30%
Puede identificar las cualidades (habilidades, destrezas, etc.) de sus compañeros (as) 20 %				15%	
A su escudo (dibujo) le pega imágenes que describen en lo que él (ella) se considera bueno (a) y en lo que los demás lo (a) consideran bueno (a) 10%					10%
Explica de alguna forma su trabajo (el escudo ya terminado) 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 3
"Ser Responsable de mi Conducta"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el cuento presentado por la facilitadora 10 %				7.5%	
Explica de alguna forma la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (moraleja del cuento) 20 %			10%		
Al poner un ejemplo con las experiencias de los niños (as) sabe identificar: - Cuando el niño (a) del ejemplo, se hace o no responsable de sus actos - Lo que puede ocurrir cuando toma una u otra opción - La importancia de reconocer sus actos y hacerse responsable de los mismos 20 %				15%	
Cuando se hace de nuevo el cuento siendo ellos los personajes y se deja que construyan el final. Sabe hacerlo reafirmando la importancia de hacerse responsable de su conducta 20%			10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 4
"Puedo Ayudar"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Trabaja en equipo con su compañero (a) 20 %					20%
Identifica sus cualidades y las de su compañero (a) 30 %				22.5%	
Da ejemplos de los beneficios que tiene trabajar con otra persona 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 5
"Mi Amigo Secreto"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Le dibuja o escribe a su amigo secreto por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona 20 %					20%
Explica de alguna forma cómo se sintió al realizar la actividad 30 %					30%
Explica de alguna forma como se sintió al recibir su carta 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%			22.5%		

Sesión 6
"Mi Figura"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica con adjetivos diferencias y similitudes entre el personaje principal de la película (el ogro) y los demás (los humanos) 10 %			5%		
Explica de alguna forma que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia 20 %				15%	
Da ejemplos de cómo todos somos diferentes en unas cosas e iguales en otras (tomando de ejemplos él o ella y sus compañeros (as)) 20 %			10%		
Explica de alguna forma que la apariencia no es lo único que importa 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 7
"Aprender a Elegir"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
<p>Pone atención a los siguientes puntos del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una acción por alguna necesidad - Las consecuencias negativas que puede tener esa acción - Los diferentes sentimientos que pueden surgir por las consecuencias de esa acción <p align="center">20 %</p>				15%	
<p>Da opciones congruentes sobre como debía explicar el personaje el por qué realizó la acción</p> <p align="center">20 %</p>				15%	
<p>Las opciones que da son congruentes a los sentimientos del personaje</p> <p align="center">20%</p>					20%
<p>Las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje</p> <p align="center">20%</p>				15%	
<p>Entiende el mensaje fortalecedor</p> <p align="center">20%</p>				15%	

Sesión 8
"Los Sentimientos tienen su Nombre"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
<p>Identifica los sentimientos (alegría, tristeza, enojo, miedo) con su respectiva imagen</p> <p align="center">20 %</p>					20%
<p>Cuando se le describe una situación menciona que sentimiento es congruente con la misma.</p> <p align="center">20 %</p>					15%
<p>Cuando se le pone un sentimiento en particular menciona que situación es congruente con el mismo</p> <p align="center">20 %</p>				15%	
<p>Menciona el nombre del sentimiento que expresa cada rostro.</p> <p align="center">20 %</p>					20%
<p>Entiende el mensaje fortalecedor</p> <p align="center">20%</p>					20%

Sesión 9
"Todos los Sentimientos que tengo Yo"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Al nombrarle una situación personal sabe identificar el nombre del sentimiento que expresó en aquella ocasión 10 %			7.5%	
Identifica el sentimiento que está expresando durante la sesión 20 %				20%
Explica correctamente a sus compañeros el sentimiento que escribe en la tarjeta (el que está expresando en la sesión) 10 %				10%
Identifica que todos los sentimientos existen dentro de si mismo y esto pasa con todas las personas. 30 %			22.5%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				30%

Sesión 10
"Mis Necesidades"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los apoyos escolares que él (o ella) necesita 20 %				20%
Identifica los apoyos escolares que sus compañeros necesitan 20 %			15%	
Explica de alguna forma cómo decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %				20%
Explica de alguna forma la importancia de decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %			15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				20%

ANEXO 10

Rúbricas calificadas del alumno 3

Sesión 1 "Soy Importante"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %		10%		
Realiza un dibujo de si mismo describiéndose lo más que puede 20 %			15%	
Explica de alguna manera cómo es su forma de ser 20 %		10%		
Explica de alguna forma lo que puede hacer 20 %			15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%			15%	

Sesión 2 "Mi Escudo"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Puede identificar sus cualidades (habilidades, destrezas, etc.) 30 %			22.5%	
Puede identificar las cualidades (habilidades, destrezas, etc.) de sus compañeros (as) 20 %			15%	
A su escudo (dibujo) le pega imágenes que describen en lo que él (ella) se considera bueno (a) y en lo que los demás lo (a) consideran bueno (a) 10%			7.5%	
Explica de alguna forma su trabajo (el escudo ya terminado) 20 %		10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 20%			15%	

Sesión 3
"Ser Responsable de mi Conducta"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el cuento presentado por la facilitadora 10 %			5%		
Explica de alguna forma la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (moraleja del cuento) 20 %			10%		
Al poner un ejemplo con las experiencias de los niños (as) sabe identificar: - Cuando el niño (a) del ejemplo, se hace o no responsable de sus actos - Lo que puede ocurrir cuando toma una u otra opción - La importancia de reconocer sus actos y hacerse responsable de los mismos 20 %			10%		
Cuando se hace de nuevo el cuento siendo ellos los personajes y se deja que construyan el final. Sabe hacerlo reafirmando la importancia de hacerse responsable de su conducta 20%			10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 30%			15%		

Sesión 4
"Puedo Ayudar"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Trabaja en equipo con su compañero (a) 20 %				15%	
Identifica sus cualidades y las de su compañero (a) 30 %				22.5%	
Da ejemplos de los beneficios que tiene trabajar con otra persona 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 5
"Mi Amigo Secreto"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Le dibuja o escribe a su amigo secreto por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona 20 %				20%
Explica de alguna forma cómo se sintió al realizar la actividad 30 %			22.5%	
Explica de alguna forma como se sintió al recibir su carta 20 %				20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				30%

Sesión 6
"Mi Figura"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica con adjetivos diferencias y similitudes entre el personaje principal de la película (el ogro) y los demás (los humanos) 10 %			7.5%	
Explica de alguna forma que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia 20 %		10%		
Da ejemplos de cómo todos somos diferentes en unas cosas e iguales en otras (tomando de ejemplos él o ella y sus compañeros (as) 20 %			15%	
Explica de alguna forma que la apariencia no es lo único que importa 20 %		10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 30%			22.5%	

Sesión 7
"Aprender a Elegir"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
<p>Pone atención a los siguientes puntos del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una acción por alguna necesidad - Las consecuencias negativas que puede tener esa acción - Los diferentes sentimientos que pueden surgir por las consecuencias de esa acción <p align="center">20 %</p>			10%		
<p>Da opciones congruentes sobre como debía explicar el personaje el por qué realizó la acción</p> <p align="center">20 %</p>			10%		
<p>Las opciones que da son congruentes a los sentimientos del personaje</p> <p align="center">20%</p>			10%		
<p>Las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje</p> <p align="center">20%</p>			10%		
<p align="center">Entiende el mensaje fortalecedor</p> <p align="center">20%</p>				15%	

Sesión 8
"Los Sentimientos tienen su Nombre"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
<p>Identifica los sentimientos (alegría, tristeza, enojo, miedo) con su respectiva imagen</p> <p align="center">20 %</p>					20%
<p>Cuando se le describe una situación menciona que sentimiento es congruente con la misma.</p> <p align="center">20 %</p>				15%	
<p>Cuando se le pone un sentimiento en particular menciona que situación es congruente con el mismo</p> <p align="center">20 %</p>				15%	
<p>Menciona el nombre del sentimiento que expresa cada rostro.</p> <p align="center">20 %</p>					20%
<p align="center">Entiende el mensaje fortalecedor</p> <p align="center">20%</p>				15%	

Sesión 9
"Todos los Sentimientos que tengo Yo"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Al nombrarle una situación personal sabe identificar el nombre del sentimiento que expresó en aquella ocasión 10 %				7.5%	
Identifica el sentimiento que está expresando durante la sesión 20 %					20%
Explica correctamente a sus compañeros el sentimiento que escribe en la tarjeta (el que está expresando en la sesión) 10 %				7.5%	
Identifica que todos los sentimientos existen dentro de si mismo y esto pasa con todas las personas. 30 %			15%		
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 10
"Mis Necesidades"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los apoyos escolares que él (o ella) necesita 20 %				15%	
Identifica los apoyos escolares que sus compañeros necesitan 20 %				15%	
Explica de alguna forma cómo decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %			10%		
Explica de alguna forma la importancia de decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %		5%			
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				15%	

ANEXO 11

Rúbricas calificadas de la alumna 4

Sesión 1 "Soy Importante"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %			15%	
Realiza un dibujo de si mismo describiéndose lo más que puede 20 %			15%	
Explica de alguna manera cómo es su forma de ser 20 %			15%	
Explica de alguna forma lo que puede hacer 20 %				20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				20%

Sesión 2 "Mi Escudo"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Puede identificar sus cualidades (habilidades, destrezas, etc.) 30 %			22.5%	
Puede identificar las cualidades (habilidades, destrezas, etc.) de sus compañeros (as) 20 %				20%
A su escudo (dibujo) le pega imágenes que describen en lo que él (ella) se considera bueno (a) y en lo que los demás lo (a) consideran bueno (a) 10%				10%
Explica de alguna forma su trabajo (el escudo ya terminado) 20 %				20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%			15%	

Sesión 3
"Ser Responsable de mi Conducta"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el cuento presentado por la facilitadora 10 %					10%
Explica de alguna forma la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (moraleja del cuento) 20 %				15%	
Al poner un ejemplo con las experiencias de los niños (as) sabe identificar: - Cuando el niño (a) del ejemplo, se hace o no responsable de sus actos - Lo que puede ocurrir cuando toma una u otra opción - La importancia de reconocer sus actos y hacerse responsable de los mismos 20 %					20%
Cuando se hace de nuevo el cuento siendo ellos los personajes y se deja que construyan el final. Sabe hacerlo reafirmando la importancia de hacerse responsable de su conducta 20%				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 4
"Puedo Ayudar"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Trabaja en equipo con su compañero (a) 20 %				15%	
Identifica sus cualidades y las de su compañero (a) 30 %				22.5%	
Da ejemplos de los beneficios que tiene trabajar con otra persona 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 5
"Mi Amigo Secreto"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Le dibuja o escribe a su amigo secreto por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona 20 %					20%
Explica de alguna forma cómo se sintió al realizar la actividad 30 %					30%
Explica de alguna forma como se sintió al recibir su carta 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 6
"Mi Figura"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica con adjetivos diferencias y similitudes entre el personaje principal de la película (el ogro) y los demás (los humanos) 10 %				7.5%	
Explica de alguna forma que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia 20 %				15%	
Da ejemplos de cómo todos somos diferentes en unas cosas e iguales en otras (tomando de ejemplos él o ella y sus compañeros (as) 20 %					20%
Explica de alguna forma que la apariencia no es lo único que importa 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 7
"Aprender a Elegir"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Pone atención a los siguientes puntos del cuento: - Realizar una acción por alguna necesidad - Las consecuencias negativas que puede tener esa acción - Los diferentes sentimientos que pueden surgir por las consecuencias de esa acción 20 %					20%
Da opciones congruentes sobre como debía explicar el personaje el por qué realizó la acción 20 %					20%
Las opciones que da son congruentes a los sentimientos del personaje 20%					20%
Las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje 20%					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 8
"Los Sentimientos tienen su Nombre"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los sentimientos (alegría, tristeza, enojo, miedo) con su respectiva imagen 20 %					20%
Cuando se le describe una situación menciona que sentimiento es congruente con la misma. 20 %					20%
Cuando se le pone un sentimiento en particular menciona que situación es congruente con el mismo 20 %					20%
Menciona el nombre del sentimiento que expresa cada rostro. 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 9
"Todos los Sentimientos que tengo Yo"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Al nombrarle una situación personal sabe identificar el nombre del sentimiento que expresó en aquella ocasión 10 %					10%
Identifica el sentimiento que está expresando durante la sesión 20 %					20%
Explica correctamente a sus compañeros el sentimiento que escribe en la tarjeta (el que está expresando en la sesión) 10 %					10%
Identifica que todos los sentimientos existen dentro de si mismo y esto pasa con todas las personas. 30 %					30%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 10
"Mis Necesidades"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los apoyos escolares que él (o ella) necesita 20 %					20%
Identifica los apoyos escolares que sus compañeros necesitan 20 %					20%
Explica de alguna forma cómo decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %				15%	
Explica de alguna forma la importancia de decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

ANEXO 12

Rúbricas calificadas de la alumna 5

Sesión 1 "Soy Importante"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Da ejemplos de lo que es ser importante 20 %				15%	
Realiza un dibujo de si mismo describiéndose lo más que puede 20 %					20%
Explica de alguna manera cómo es su forma de ser 20 %					20%
Explica de alguna forma lo que puede hacer 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 2 "Mi Escudo"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Puede identificar sus cualidades (habilidades, destrezas, etc.) 30 %					30%
Puede identificar las cualidades (habilidades, destrezas, etc.) de sus compañeros (as) 20 %			10%		
A su escudo (dibujo) le pega imágenes que describen en lo que él (ella) se considera bueno (a) y en lo que los demás lo (a) consideran bueno (a) 10%					10%
Explica de alguna forma su trabajo (el escudo ya terminado) 20 %				15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 3
"Ser Responsable de mi Conducta"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Entiende el cuento presentado por la facilitadora 10 %				7.5%	
Explica de alguna forma la importancia de ser responsable de las acciones que hacemos (moraleja del cuento) 20 %			10%		
Al poner un ejemplo con las experiencias de los niños (as) sabe identificar: - Cuando el niño (a) del ejemplo, se hace o no responsable de sus actos - Lo que puede ocurrir cuando toma una u otra opción - La importancia de reconocer sus actos y hacerse responsable de los mismos 20 %				15%	
Cuando se hace de nuevo el cuento siendo ellos los personajes y se deja que construyan el final. Sabe hacerlo reafirmando la importancia de hacerse responsable de su conducta 20%					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 4
"Puedo Ayudar"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Trabaja en equipo con su compañero (a) 20 %				15%	
Identifica sus cualidades y las de su compañero (a) 30 %				22.5%	
Da ejemplos de los beneficios que tiene trabajar con otra persona 20 %			10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 5
"Mi Amigo Secreto"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Le dibuja o escribe a su amigo secreto por qué le gusta estar con él o ella o, acciones que le gusta hacer con esa persona 20 %					20%
Explica de alguna forma cómo se sintió al realizar la actividad 30 %					30%
Explica de alguna forma como se sintió al recibir su carta 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 30%					30%

Sesión 6
"Mi Figura"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica con adjetivos diferencias y similitudes entre el personaje principal de la película (el ogro) y los demás (los humanos) 10 %			5%		
Explica de alguna forma que a nadie le gusta que lo juzguen por su apariencia 20 %			10%		
Da ejemplos de cómo todos somos diferentes en unas cosas e iguales en otras (tomando de ejemplos él o ella y sus compañeros (as) 20 %			10%		
Explica de alguna forma que la apariencia no es lo único que importa 20 %			10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 30%				22.5%	

Sesión 7
"Aprender a Elegir"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Pone atención a los siguientes puntos del cuento: - Realizar una acción por alguna necesidad - Las consecuencias negativas que puede tener esa acción - Los diferentes sentimientos que pueden surgir por las consecuencias de esa acción 20 %				15%	
Da opciones congruentes sobre como debía explicar el personaje el por qué realizó la acción 20 %				15%	
Las opciones que da son congruentes a los sentimientos del personaje 20%				15%	
Las opciones que da son congruentes con la idea de mejorar la situación que vive el personaje 20%			10%		
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				15%	

Sesión 8
"Los Sentimientos tienen su Nombre"

Criterios	Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los sentimientos (alegría, tristeza, enojo, miedo) con su respectiva imagen 20 %					20%
Cuando se le describe una situación menciona que sentimiento es congruente con la misma. 20 %					20%
Cuando se le pone un sentimiento en particular menciona que situación es congruente con el mismo 20 %					20%
Menciona el nombre del sentimiento que expresa cada rostro. 20 %					20%
Entiende el mensaje fortalecedor 20%					20%

Sesión 9
"Todos los Sentimientos que tengo Yo"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Al nombrarle una situación personal sabe identificar el nombre del sentimiento que expresó en aquella ocasión 10 %			7.5%	
Identifica el sentimiento que está expresando durante la sesión 20 %				20%
Explica correctamente a sus compañeros el sentimiento que escribe en la tarjeta (el que está expresando en la sesión) 10 %			7.5%	
Identifica que todos los sentimientos existen dentro de si mismo y esto pasa con todas las personas. 30 %			22.5%	
Entiende el mensaje fortalecedor 30%			22.5%	

Sesión 10
"Mis Necesidades"

Criterios \ Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 1 punto	Cerca del nivel esperado: 2 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 3 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 4 puntos
Identifica los apoyos escolares que él (o ella) necesita 20 %				20%
Identifica los apoyos escolares que sus compañeros necesitan 20 %				20%
Explica de alguna forma cómo decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %			15%	
Explica de alguna forma la importancia de decirle a los demás los apoyos escolares que necesita 20 %			15%	
Entiende el mensaje fortalecedor 20%				20%