



UNIVERSIDAD LATINA
CAMPUS CUAUTLA



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
INCORPORADA A LA U.N.A.M

CLAVE: 8939-25

**“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA
ATENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN NIÑOS QUE
ACUDEN AL USAER 23 UBICADO DENTRO DE LA PRIMARIA
RURAL “AGUSTÍN CAZARES” DE JUMILTEPEC, MORELOS”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LUPITA ESTEPHANY GARCÍA MENDOZA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. GERÓNIMO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

CUAUTLA MORELOS

JULIO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD LATINA

CAMPUS CUAUTLA



Universidad
Latina

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
CON NÚMERO DE RVOE 8939-25 UNAM

“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE
CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN NIÑOS QUE ACUDEN AL USAER 23 UBICADO
DENTRO DE LA PRIMARIA RURAL “AGUSTÍN CAZARES” DE JUMILTEPEC,
MORELOS”

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LUPITA ESTEPHANY GARCÍA MENDOZA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. GERÓNIMO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

CUAUTLA, MORELOS, MÉXICO, JULIO DEL 2017



H.H. Cuautla, Mor. A 19 de Julio del 2017

C. Valeria Juárez Galán.

Coordinadora de Servicios Escolares UNILA

Universidad Latina Campus Cuautla

P r e s e n t e

Por medio de la presente, el suscrito DR. GERÓNIMO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ catedrático de la Universidad Latina, declaro haber fungido como director de la Tesis ***"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN NIÑOS QUE ACUDEN AL USAER 23 UBICADO DENTRO DE LA PRIMARIA RURAL "AGUSTÍN CÁZARES" DE JUMILTEPEC, MORELOS"***, presentada por la C. LUPITA ESTEPHANY GARCIA MENDOZA para obtener el Título de Licenciada en Psicología.

Consideramos que dicho trabajo reúne los requisitos para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tengo el agrado de emitir mi voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de la sustentante C. LUPITA ESTEPHANY GARCIA MENDOZA.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente

Dr. Gerónimo Hernández Martínez

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate.

C.C.P. Director de Campus Cuautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez.



H.H. Cuautla, Mor. A 19 de Julio del 2017

C. Valeria Juárez Galán.

Coordinadora de Servicios Escolares UNILA

Universidad Latina Campus Cuautla

P r e s e n t e

Por medio de la presente, los docentes de la Universidad Latina abajo mencionados, declaramos haber revisado y emitido nuestros comentarios a la Tesis **"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN NIÑOS QUE ACUDEN AL USAER 23 UBICADO DENTRO DE LA PRIMARIA RURAL "AGUSTÍN CÁZARES" DE JUMILTEPEC, MORELOS"**, presentada por la C. LUPITA ESTEPHANY GARCIA MENDOZA para obtener el título de Licenciada en Psicología.

Consideramos que dicho trabajo reúne los requisitos para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tenemos el agrado de emitir nuestro voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de la sustentante C. LUPITA ESTEPHANY GARCIA MENDOZA.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente

Dr. Gerónimo Hernández Martínez

Mtra. Rosa Elba Bahena Flores

Mtro. Carlos Nieto Bautista

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate.

C.C.P. Director de Campus Cuautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 PRESENTACIÓN	16
1.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	17
1.2.1 Reporte de resultados de búsqueda web.....	18
1.2.2 Reporte de consulta en COMIE.....	22
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	26
1.3.1 Pregunta de investigación	26
1.3.2 Preguntas subsidiarias.....	26
1.4 OBJETIVOS	26
1.4.1 Objetivo general.....	26
1.4.2 Objetivos específicos.....	27
1.5 JUSTIFICACIÓN	27
1.6 ALCANCES Y LÌMITES	28
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	29
2.1 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	30
2.1.1 Definición.	30
2.1.2 Ámbitos de actuación.	31
2.1.3 Principios por lo que se rige.	32
2.1.4 Modelos de intervención psicopedagógica.	33
2.2 CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	35
2.2.1 Definición.	35
2.2.2 Antecedentes.....	36
2.2.3 Causas.....	38
2.2.4 Consecuencias.....	39
2.2.5 Modelos de intervención	40
CAPITULO 3: METODOLOGÍA.....	41
3.1 TIPO DE ESTUDIO	42
3.2 SUJETOS DE ESTUDIO	43
3.3 HIPÓTESIS GENERAL	43

3.4 VARIABLES	43
3.5 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	43
3.6 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	45
3.7 PROPUESTA INTERVENTIVA	45
3.8 PROCEDIMIENTO	65
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	67
4.1 Conductas en las que hubo cambio para la mejora	68
4.2 Variables en las que hubo cambio negativo	83
4.3 Variables en las que no hubo cambio estadísticamente significativo	103
CONCLUSIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	124

Dedicatoria.

A MI PADRE. El Prof. Héctor García Villagrán, Gracias, por sus consejos, orientación y apoyo incondicional en los momentos débiles de mi vida. Y gracias por los principios y valores que me inspiró con amor. Recuerdo que usted fue quien me enseñó las primeras letras y nunca olvidaré aquellas tardes en que me tomaba de la mano, y me incitaba a terminar aquellas largas planas, que tanta flojera me daba realizar. Ahora puedo decir con satisfacción aquí está la cosecha de aquella semilla que tiempo atrás sembró.

A MI MADRE. La Profa. María de los Ángeles Mendoza Alonso, gracias, por su amor, cuidados, oraciones y consejos alentadores que siempre me ha brindado. Y por ser mi ejemplo fiel de vida, esfuerzo, perseverancia y superación en el trabajo y sobre todo en la familia. De no haber sido por el apoyo de usted y su valiosa confianza en mi destino, jamás habría llegado a la cima.

Quiero decirles a los dos que el término de la licenciatura, constituye la herencia más valiosa que pudiera recibir, por eso con gratitud permanente, emoción y respeto hoy les digo a los dos, "GRACIAS HE CUMPLIDO". Y ahora me incorporo a una vida productiva y de servicio a la sociedad.

A MI HERMANA. Jessica García Mendoza por ser parte importante en mi vida y darme en todo momento su apoyo incondicional.

A VICENTE REYES QUINTERO. Por su paciencia y aceptación en todo lo que implicó mi preparación profesional y por haber sido una parte importante en mi vida.

A MIS HIJOS AMÉRICA RENATA REYES GARCÍA Y MIGUEL GIOVANY ESTRADA GARCÍA.

Ustedes me motivaron a mi superación. Comparto este éxito, como homenaje para ustedes, rogando a Dios que sean los profesionales que anhelen ser, y que también alcancen las metas trazadas.

A:

DIOS.

Primeramente me gustaría agradecerle a ti Dios, por haberme permitido vivir hasta este día y haberme acompañado y guiado a lo largo de mis estudios por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por bendecirme para llegar hasta donde he llegado porque hiciste realidad este sueño que mucho anhelé.

MI INSTITUCION DE ESTUDIOS UNILA CAMPUS CUAUTLA Y A LA CASA MAXIMA DE ESTUDIOS UNAM.

Gracias por haberme abierto las puertas del saber, gracias también por el apoyo brindado durante el tiempo en que he sido alumna de la misma y por haberme permitido formarme en ella. ya que no sólo aquí he recibido saberes, sino también amistades y buen trato humano.

A MIS DIRECTORAS: LA MTRA. NANCY MIROSLAVA FIERROS MARTÍNEZ Y LA MTRA. MARÍA DE JESÚS GÓMEZ ZARATE.

Gracias por su colaboración y apoyo para revisar los últimos detalles de este trabajo de investigación, es poco el tiempo que llevo de conocerlas pero me llevo de ustedes un grato recuerdo, ya que son unas valiosas personalidades a las cuales admiro por su dedicación y principalmente profesionalismo en el trabajo que desempeñan.

MI DIRECTOR DE TESIS Y PROFESOR DR. GERÓNIMO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ.

Le ofrezco mi mas amplio agradecimiento por haber mostrado interés para guiar mi camino en la realización de esta tesis y llegar a la conclusión de la misma, gracias por su valiosa dirección y paciencia que me brindó. Y por haber sido parte fundamental de mi formación profesional. “Dios lo bendiga”.

A MIS LECTORES DE TESIS: EL PSIC. CARLOS NIETO BAUTISTA Y LA PSIC. ROSA ELBA BAHENA FLORES.

Gracias por su profesionalismo y su valioso tiempo para corregir mis errores, los aprecio bastante ya que fueron una parte importante en mi formación profesional, además de haber sido para mí unos excelentes profesores me llevo en mi memoria un grato recuerdo de ustedes.

MIS PROFESORES DE LA LICENCIATURA.

Por sus sabias enseñanzas, su valiosa colaboración y apoyo para que mis sueños sean una realidad. Muchas gracias por compartir el pan del saber.

AL MAESTRO GUILLERMO ANZALDUA ANDREU.

Un especial agradecimiento por sus valiosos conocimientos, paciencia y colaboración en la revisión de este trabajo de investigación.

A MIS PADRES.

Por ser pilares importantes para mi realización profesional así como la fuente de luz y sabiduría de mi vida.

A MIS ABUELOS.

Por su ejemplo para salir adelante.

Y un reconocimiento especial a mi Abuelito Timoteo Mendoza Álvarez hombre trabajador y de buen ejemplo, que comenzó el camino para que las mujeres de la familia tuvieran la oportunidad de ser profesionistas. Que en paz descanse siempre te recordaré.

MI HERMANA.

Porque me apoyo constantemente para seguir adelante.

MIS HIJOS.

Por comprender que los momentos que he pasado sin ellos, los he aprovechado para prepararme y que no les falte nada. Son el mejor regalo que la vida me dio y el motivo que me inspira a ser mejor cada día.

AL PROF. VICENTE REYES ANZURES Y LA PROF. JULIA EVALINA QUINTERO GALICIA.

Agradecimientos por todo su comprensión apoyo ilimitado y amor incondicional que me han brindado a mí y a mi hija. DIOS LOS BENDIGA.

A MIS SOBRINOS (AS).

Por compartir conmigo este triunfo.

A MIS AMIGOS (AS) DE LA LICENCIATURA.

Por su amistad. Y por los momentos compartidos que siempre guardare en mi mente.

A TODA MI FAMILIA EN GENERAL.

Seres tan importantes que la vida me dio para compartir con ellos. Los aprecio.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo lugar en el USAER No 23 ubicado dentro de la escuela primaria “Agustín Cazares” de la comunidad de Jumiltepec Municipio de Ocuilco Morelos. La situación problemática que dio origen a esta propuesta consistió en que en esta escuela los maestros y padres de familia de varios grados escolares estaban reportando ante la dirección escolar la presencia de alumnos que presentaban problemas de conducta. En los reportes efectuados así como en las entrevistas que se hicieron a los maestros para ver qué tipo de conducta era el que estaba afectando, se pudo ver que lo que predominaba en los niños eran las conductas disruptivas lo cual estaba imposibilitando el desarrollo normal de las clases y debido a esta inquietud de los docentes, el director del plantel decide referir a estos alumnos para que fueran atendidos mediante programas de intervención psicopedagógica por parte del personal del USAER. Por consiguiente y tomando en cuenta esta inquietud se decide implementar en los alumnos un programa de intervención para la disminución de las conductas disruptivas de los alumnos.

La inquietud que dio origen a esta investigación fue el hecho de ver que uno de los problemas principales que se presentan dentro de la educación básica —y que por tal motivo son canalizados al USAER— son los problemas de conducta en los niños, especialmente aquellos relacionados con las conductas disruptivas, especialmente entre niños de 7 a 12 años.

Estos comportamientos que, según Torrego y Moreno (1999; citados en Muñoz, 2004) suponen un boicot permanente al trabajo del profesor y de los demás alumnos y al desarrollo de la actividad en el aula, podrían denominarse “comportamientos disruptivos”.

Entre los más frecuentes, Fernández (2001; citado en Muñoz, 2004) menciona: violar las normas establecidas dentro del aula (por ejemplo: tirar cosas en la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida,

generar ruidos en clase), alterar el desarrollo de las tareas (por ejemplo: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otras actividades, no traer el material requerido), oponerse a la autoridad del profesor (por ejemplo: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar aun profesor) y la agresión hacia otros compañeros (por ejemplo: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultar a un compañero en clase). Estos comportamientos manifestados de forma persistente, además de distorsionar el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula, fuerzan al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza de que dispone en hacerles frente.

De hecho, un número importante de profesores sitúan en los problemas de comportamiento de los alumnos el principal escollo que hallan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Goodson, 1992; citado en Gotzens, 2003). Lo cierto es que, un tema que cabía valorarse como secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones instruccionales de los docentes, ha pasado a ocupar un casi indiscutible primer puesto (Gotzens, 1997; citado en Gotzens, 2003) y a pesar de los esfuerzos tanto individuales como colectivos de los docentes y, en cierta medida, de la propia administración escolar, por el momento no parece que nos hallemos en un camino con garantías de solución (Gotzens et al, 2003).

Lo cierto es que los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula traen serias repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que, entre otras razones, limitan el tiempo de dedicación al aprendizaje del alumno (Fernández Balboa, 1990; citado en Gotzens, 2010). Y es lamentable ver que, por una detección tardía, una falta de interés de los padres o la escuela. o por una intervención ineficaz, la mayoría de estos niños terminan convirtiéndose en niños con una autoestima muy lastimada, en niños con una personalidad muy a la defensiva o pobremente integrada y, en casos más extremos, en deserción de los alumnos o personas que muy probablemente desarrollaran una conducta delictiva Pichardo (2008, pp. 442-443).

De acuerdo con Pichardo (2008, pág. 441); Estas investigaciones señalan que:

...el desarrollo adecuado y positivo de habilidades sociales en la infancia es un cimiento importante para el buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida. Igualmente, el desarrollo de habilidades sociales inadecuadas durante la niñez está asociado a diversas consecuencias negativas, incluyendo problemas psiquiátricos, problemas externos como la conducta antisocial agresiva y el trastorno por déficit de atención por hiperactividad, así como problemas internos como la depresión, el retraimiento social y la ansiedad. Por todo ello, se considera de vital importancia el desarrollo de estas habilidades en edades tempranas.

Teniendo en cuenta que la función específica de la institución escolar es educar, preparar para la vida, apoyando el pleno desarrollo de cada individuo; se ha considerado que la escuela es una institución que tiene la obligación de enseñar y entrenar las habilidades sociales más de lo que lo hace, siendo además una institución idónea para hacerlo, dado que el entrenamiento de las habilidades sociales es más eficaz cuando se realiza en grupo (Sheridan, 1995, citado en Pichardo 2008).

El presente estudio fue desarrollado con el propósito de evaluar el impacto a mediano plazo (2 años) de un programa de intervención aplicado en dicho USAER y de este modo contar con datos que nos permitan valorar la efectividad de este tipo de programas en el mediano y largo plazo lo cual eventualmente evitaría la presencia de otro tipo de problemas de conducta que pudieran eventualmente presentarse cuando dichos estudiantes sean mayores.

En el primer capítulo se muestran los antecedentes generales de la investigación. Para ello, se presenta el tema u objeto general de estudio, el estado de la cuestión —es decir, la revisión de estudios empíricos realizados sobre la problemática estudiada—, se plantea el problema de investigación, los objetivos que se persiguen mediante la intervención, la justificación de la investigación, así como sus alcances y límites.

En el segundo capítulo se abordan las nociones que dan sustento teórico a la investigación. En este caso, se trabajó con dos temas que se consideraron fundamentales: la conceptualización y principios orientadores de la intervención psicopedagógica, así como su ámbito de intervención; y los enfoques de estudio sobre las conductas disruptivas.

El tercer capítulo está dedicado a la presentación del diseño metodológico empleado, así como la descripción de las características específicas del estudio, es decir, los sujetos de estudio, la hipótesis general y las de trabajo, las variables de estudio, los instrumentos para la recolección de datos empíricos, los instrumentos y técnicas para el procesamiento e interpretación de dichos datos, la propuesta interventiva que se llevó a cabo y, finalmente, el procedimiento que se realizó.

El capítulo cuarto muestra los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos y técnicas descritos en el capítulo tercero. Allí se trabajaron tres grandes dimensiones o categorías: las variables en las que hubo mejora, las que presentaron un cambio negativo y, por último, aquellas en las que no hubo cambio estadísticamente significativo.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegó, así como las fuentes consultadas y los documentos auxiliares o anexos.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PRESENTACIÓN

Los problemas de conducta en las aulas, específicamente aquellos relacionados con las conductas disruptivas, han sido uno de los temas de los que siempre se ha hablado en el ámbito escolar y que en los últimos años se ha presentado con mayor frecuencia, siendo motivo de queja por parte de los profesores, padres de familia e incluso de los propios alumnos, ya que estos comportamientos presentados por algunos alumnos imposibilitan que el docente lleve de manera satisfactoria la impartición de los conocimientos a sus estudiantes y que al mismo tiempo, el grupo sienta un rechazo ante sus compañeros que distraen la clase; y por consiguiente que a los padres de familia les despierte cierta inquietud al ver que sus hijos se encuentran inmersos dentro de un grupo o escuela donde existe la presencia de niños problema como muchas veces los llaman.

Lo cierto es que desde cualquier posición en que uno se encuentre todos y cada uno demanda solución a este problema, porque los comportamientos disruptivos tienen importantes consecuencias negativas (Torrego y Moreno, 1999): que implican una enorme pérdida de tiempo, genera incomunicación en las aulas, y tiene una relación directa con el incremento del absentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y una influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos – disruptivos o no-. Por otra parte, tal como lo señala Muñoz (2004) también hay autores que han relacionado estas conductas disruptivas con el futuro comportamiento antisocial (Ruchkin, Kopusov, Eisemann y Hägglöf, 2001; citados en Muñoz, 2004).

Gotzens (2010) señala que existen dos tipos de conductas disruptivas que alteran el orden y el buen ambiente tanto en las aulas como en todo el centro escolar, las cuales son las conductas disruptivas sociales que se relacionan con el consumo de drogas, engaño, insubordinación, absentismo, así como las denominadas conductas disruptivas instruccionales (Gotzens, 1997; Grebennikov, 2005; ambos citados en Gotzens 2010) dichas conductas se caracterizan por alterar el orden en el aula a consecuencia de infringir o desconocer las normas específicas que regulan el funcionamiento del grupo de clase. Ello puede suceder

bien porque el docente no ha elaborado suficientemente la regulación de la disciplina en el aula, bien porque no la ha dado a conocer al alumnado, o bien porque estos o algunos de ellos la infringen (Corrie, 1997; citado en Gotzens, 2010). En todo caso se trata de conductas disruptivas que el docente puede gestionar y optimizar, es decir, que está en sus manos el preverlas o, en todo caso, intervenir de manera directa sobre las mismas (Gotzens y colaboradores 2007; citado en Gotzens 2010).

En los estudios que hablan sobre ambientes escolares se ha visto que las conductas disruptivas tienen cierta relación de una u otra forma con una gran variedad de temas que incluyen problemas de conducta, indisciplina, convivencia escolar, violencia, bullying, por nombrar algunos. Lo cierto es que al hablar de cada uno de estos temas siempre se busca que dichos comportamientos cambien por uno donde exista la disciplina para que exista una mejor convivencia; las nuevas líneas de trabajo nos han llevado a ver que hablar de disciplina no es siempre equiparable a castigo. La disciplina admite desde formas preventivas, a estrategias de refuerzo y adquisición de nuevas formas de interacción social (Badia 2001) lo cual se relaciona con los fines que este trabajo busca alcanzar pero más específicamente con las conductas disruptivas instruccionales.

1.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para tener una visión sobre el tema objeto de la presente investigación, se llevó a cabo una búsqueda de información de investigaciones que se relacionan directamente con el tema de conductas disruptivas. Es conveniente decir de que esta revisión, se llevó a cabo mediante una búsqueda web en revistas arbitradas que cuentan con versión electrónica de libre consulta, asimismo, se consultó el reporte de COMIE (Furlán y Sptizer, 2013) sobre el estado del conocimiento en materia de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. A continuación se presenta un breve resumen de las investigaciones.

1.2.1 Reporte de resultados de búsqueda web

Trianes y colaboradores (2006) realizaron un estudio para medir las características del test que diseñaron a partir de otro test (el *California School Climate and Safety Survey*) donde evalúan clima social. Para esto se llevó a cabo una investigación en ocho centros públicos de nivel económico medio de Málaga (España) capital y provincia con un total 925 estudiantes con una edad media de 14.18 años que a su vez fueron divididos en dos grupos o muestras uno de 346 chicos y otro de 349 chicas de segundo y tercer grado de educación secundaria obligatoria seleccionados de manera aleatoria. Los resultados del análisis indicaron que existe una correlación entre el clima social del centro escolar y las conductas de los estudiantes. De acuerdo con estos autores, los ambientes que proporcionan seguridad y confort se relacionan con un aumento de creatividad y conducta exploratoria, cooperación y relaciones amistosas, lo cual posibilita procesos de madurez personal organización de competencias psicológicas, así como funciones de aprendizaje y motivaciones, en tanto que los ambientes violentos constituyen el polo opuesto, generando estrés en los estudiantes e inhibiendo el desarrollo de las habilidades mencionadas. Asimismo, las relaciones con los profesores también inciden en la salud psicológica de los estudiantes, de acuerdo con este estudio. Finalmente, los autores concluyen que existe una adecuada utilidad en el instrumento que diseñaron para medir el clima social y la percepción que los estudiantes y los maestros tienen de él.

Gotzens, y colaboradores (2003), a partir del estudio realizado por Badia (2001) como tesis doctoral, presentan resultados del análisis de las percepciones declaradas por profesores y alumnos acerca de la manera en la que se tratan los conflictos de disciplina en escuelas de secundaria obligatoria en Barcelona (España) los datos fueron recabados de una muestra de 1,389 estudiantes así como 170 docentes pertenecientes al mencionado nivel educativo dentro de dicha región estos resultados ponen de manifiesto diferencias significativas, aunque moderadas, en la percepción de comportamientos castigados. Pero dichas diferencias se acentúan al considerar el tipo de intervención realizada por los profesores.

Entre las conclusiones que se desprenden de esta investigación, los autores nos dicen que existen profundas discrepancias entre profesores y alumnos en sus respectivas percepciones, tanto sobre cuáles son los comportamientos objeto de castigo, como acerca de las formas de intervención –o castigo– aplicadas por los profesores ya que se observan diferencias significativas entre las percepciones de profesores y alumnos, tanto en el tipo de comportamientos que profesores y alumnos dicen ser castigados, como en las estrategias punitivas que dicen utilizar los profesores y las que dicen recibir o constatar los alumnos.

Asimismo, señalan que el panorama es inquietante, puesto que a pesar de los esfuerzos que en los últimos tiempos se vienen realizando para mejorar la formación de los docentes en el tema de disciplina escolar, en tanto que los resultados de la investigación vislumbran un desencuentro persistente entre lo que profesores y alumnos ven y viven en las aulas. Los profesores afirman incidir sobre los comportamientos disruptivos en el aula mediante unas formas de intervención no reconocidas por los alumnos, quienes, a su vez, observan acciones por parte de los docentes que –según afirman estos últimos– no se ajustan a sus patrones de intervención.

En este artículo Gotzens, y colaboradores (2010) presentan un análisis comparativo de tres muestras de docentes pertenecientes a las regiones de Combría, Barcelona y Murcia (España) que proporciona una visión sobre la importancia que conceden los docentes a las conductas disruptivas y como las diversas perspectivas y valoraciones afectan el quehacer diario del profesorado. Esta investigación se trata de un estudio empírico descriptivo que compara los datos obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario a una muestra de 146 docentes de enseñanza infantil primaria y secundaria de tres ciudades españolas.

En el apartado correspondiente a la discusión de resultados y elaboración de conclusiones se indica que el profesorado de este estudio muestra mayor preocupación sobre las transgresiones de orden social que se dan en el grupo de clase, relegando a posiciones de menor importancia las conductas disruptivas de tipo instruccional cuya implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje esta

rigurosamente comprobada. Por otra parte, los años de experiencia parecen ejercer un efecto moderador en la preocupación por las conductas sociales llegando a equipar en gravedad con las instruccionales, observándose dicha equiparación de forma preferente entre los docentes de sexo masculino que entre sus compañeras del sexo femenino.

Pichardo et al. (2008) realizaron un estudio en el cual se buscó evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales, dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). Los resultados muestran una mejora significativa en competencia social y socialización en los participantes. En el estudio participaron 150 estudiantes. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre 6 y 9 años. De los 150 estudiantes que participaron en el estudio, 76 fueron asignados, de forma aleatoria, al grupo experimental y 74 al grupo control. Las variables consideradas para evaluar los efectos del programa fueron las habilidades sociales, evaluadas a través de la Escala de Conducta Social en la Escuela (SSBS), por siglas en inglés diseñada por Merrell (2003, citado en Pichardo, 2008) y la socialización, evaluada a través de la Batería de Socialización (BAS-2) elaborada por Moreno y Martorell (1982, citados en Pichardo, 2008). Los resultados indican que los niños del grupo experimental, tras la realización del programa, tienen una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen un mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales, son más populares y tienen una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control a los que no se les aplicó el programa.

Valdés Cuervo y colaboradores (2010) llevaron a cabo un estudio fenomenológico de corte cualitativo con el propósito de describir las percepciones de docentes de una escuela secundaria en Sonora, acerca de las causas de los problemas de disciplina de los alumnos, las estrategias que utilizan para su manejo y sus necesidades de capacitación al respecto. Para tal fin se utilizó un muestreo de casos típicos, seleccionándose a 22 docentes para participar en el estudio. La recolección de información se llevó a cabo con entrevistas a

profundidad y un grupo de enfoque. Los resultados evidenciaron que los docentes poseen una visión amplia, aunque poco profunda de las causas de los problemas de disciplina de los estudiantes, que incluyen su gestión entre los factores que afectan la disciplina en el aula y que utilizan estrategias convencionales tales como el castigo y la negociación para el manejo de ella. Para validar la información, las entrevistas fueron analizadas por varios expertos y posteriormente se le presentaron los resultados de los análisis a los mismos docentes para que ellos los validaran. Los resultados comprueban que los docentes mostraron una visión amplia de las causas de los problemas de disciplina, pues consideraron que sobre ellos influyen aspectos sociales, familiares, de los mismos estudiantes, de la escuela y de su propia práctica. El hecho de que haya resaltado que ciertas características de su práctica pueden afectar la disciplina en el salón de clases resulta especialmente llamativo, ya que es contrario a los hallazgos de estudios que realizaron otros autores, tales como Fierro (2005), Palomero y Hernández (2001). Sin embargo, se observó que el nivel de profundidad del análisis de los maestros de las causas es pobre, ya que sus respuestas tienden a ser estereotipadas y de sentido común, y no muestran un conocimiento profundo acerca de la forma en que se produce la influencia de la familia, el propio alumno y su propia práctica docente en los problemas de disciplina.

Verónica Pérez et al (2004). realizó en Chile una investigación que evalúa el efecto que tiene una intervención conductual Titulada el *Good Behavior Game* Juego del Buen Comportamiento), Para evaluar los efectos de la intervención conductual en los cursos que se aplicó el JBC, se elaboró un diseño cuasi-experimental con pre-prueba y grupo control. Se trabajó con una muestra de 149 estudiantes de cuatro escuelas diferentes. En el grupo de estudio, se evaluaron 45 niños que recibieron la intervención. El grupo control estuvo constituido por 104 niños, quienes no participaron en el JBC, y que presentaban características socio-demográficas similares a las del grupo de estudio. Ambos grupos fueron evaluados en primero básico y a fines de tercero básico. Durante las evaluaciones (pre y post) se evaluaron las conductas del grupo de estudio (intervenido) y grupo control con instrumentos que fueron contestados por los padres y profesores de

los niños, antes y después de la intervención. Los análisis estadísticos se realizaron a través del programa SPSS (versión 10.0), utilizando las pruebas de diferencias de porcentajes y diferencias de promedio paramétricas y no paramétricas, con un nivel máximo de error aceptable de un 5%. Los resultados indicaron que la intervención al cabo de dos años conlleva a una mejoría significativa de la conducta disruptiva, en comparación con el grupo control, en los factores desobediencia y/o agresión y deficiencia cognitiva e inmadurez. En el resto de las comparaciones no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en este tipo de escolares.

Muñoz y colaboradores (2004) realizaron un estudio que perseguía analizar qué componentes de la competencia social se relacionan con la presencia de comportamientos disruptivos en una muestra de 348 alumnos de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Cádiz (España). Los resultados indicaron que las escalas donde se manifestaron diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos disruptivos y no disruptivos fueron, entre las actitudes sociales, las de liderazgo prosocial, agresividad y terquedad, siendo los sujetos disruptivos los que presentaron la mayor puntuación en ellas. Entre las variables cognitivas, los sujetos disruptivos presentaron mayores puntuaciones en la escala de impulsividad. Los sujetos con puntuaciones altas en las escalas de agresividad y terquedad, e impulsividad se caracterizan por mostrar una actitud tendente a exhibir comportamientos intimidatorios y hostiles hacia los demás, discutir y protestar con frecuencia, presentar episodios de ira y cólera, precipitación al actuar, y cambiar con frecuencia de actividad.

1.2.2 Reporte de consulta en COMIE

De acuerdo con el reporte de COMIE (Furlán y Spitzer, 2013), entre 2002 y 2011 se generaron en nuestro país un total de 54 investigaciones en torno a la indisciplina escolar, de las cuales ocho corresponden a nivel primaria, 14 a secundaria, siete a educación básica, ocho a media superior, cinco a educación superior, tres abarcan los niveles de educación básica y media superior, uno básica, media superior y superior, y ocho no corresponden a ningún nivel

educativo. En cuanto a la naturaleza de las investigaciones, tres fueron libros, 29 artículos, 12 tesis o tesinas, un informe de estudio y nueve ponencias.

Este mismo informe, en el apartado correspondiente a propuestas de intervención, únicamente señala tres investigaciones, mismas que a continuación se describen.

Viana Sánchez (2010) realizó una intervención diagnóstica cuyo propósito fue el explorar la manera o maneras en las cuales se manifiesta la indisciplina en una escuela secundaria ubicada en Yucatan. Los resultados indicaron una divergencia de opiniones entre los diversos actores del espacio escolar, ya que, para los estudiantes, la indisciplina es entendida principalmente como falta de respeto a los profesores y escaparse de clase, en tanto que los docentes la ven como falta de respeto, desorden e incumplimiento de las indicaciones, y los directivos la definen como la trasgresión de las normas.

Ávila Rodríguez (2007) elabora una propuesta de intervención a partir de su práctica docente con alumnos de tercer grado de una primaria de León Guanajuato, y en dicha propuesta distingue entre medidas autoritarias y democráticas. Las conclusiones a las que llega giran en torno a la efectividad de dichas medidas, y señala que las medidas autoritarias implementadas para resolver problemas de indisciplina no funcionan porque no involucran a los niños. Uno de los aspectos más significativos de la propuesta es que la docente logra confrontar y modificar su propia conclusión de indisciplina, entendida como el acatamiento pasivo de las normas impuestas por los docentes por parte de los niños; otro aspecto es la modificación de sus ideas previas sobre el valor positivo del silencio en el salón de clase. A partir de estos cambios, la propuesta se orienta hacia la formación moral de los alumnos, para lo cual diseña un taller que enfatiza el desarrollo de la autonomía y el autocontrol.

Saucedo Ramos (2006) realiza una investigación de corte etnográfica desarrollada a lo largo de tres años, mientras se efectuaba un programa de atención psicológica en tres escuelas secundarias del estado de México. Su investigación concluye que, los problemas concretos para la orientación

psicológica de los estudiantes surgen principalmente por las siguientes razones: a) por las expectativas de la escuela en relación a su propia función, y b) por la falta de programas que contemplen la integración de la escuela y la familia. La investigadora enfatiza que las propuestas de intervención que aportan los psicólogos deben de tener en cuenta las características culturales, tanto del contexto como de las y los destinatarios con los que se lleva a cabo.

Fierro y Evans (2005) analizan los dilemas éticos que afrontan los directivos de escuelas de educación básica frente a situaciones de indisciplina en las que, para muchos estudiantes, se juega la posibilidad de concluir o no el ciclo de educación básica. Los principales hallazgos indicaron que los docentes tienen a ser más autoritarios e impositivos en relación con las normas y reglas del comportamiento, y a no considerar las opiniones de los estudiantes para definir las, lo cual crea un ambiente de sanciones. Asimismo los profesores que ejercen en las escuelas multigrado de organización completa, tienden a ser más autoritarios que quienes atienden sólo dos grados. Este trabajo señala también que el procedimiento más utilizado consiste en establecer acuerdos con los infractores, decisión que refuerza la idea de que el problema compete estrictamente al alumno quien será capaz de resolverlo si está dispuesto a ello.

Aguilera y cols. (2007) elaboran un reporte sobre el estudio centrado en la disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de la república mexicana, en el cual se encontró algunas formas de ejercicio de la disciplina por parte del personal docente. Por un lado mediante el uso a veces indiscriminado, de sanciones como expresión de autoridad en la relación con los estudiantes, por otro lado mediante el uso de medidas disciplinarias como remedio a las conductas de indisciplina y desacato, y finalmente se observa que la disciplina ejercida por los profesores puede funcionar como un medio para ofrecer al grupo las condiciones necesarias para el trabajo académico y el buen desempeño de cada uno de los estudiantes. Asimismo este reporte identifica varios factores que inciden en la gestión de la disciplina en las escuelas tales como: 1) El enfoque disciplinario que enfatiza, 2) la formalidad del

sistema disciplinario, 3) la organización y cantidad de personal, 4) la cantidad, variedad y gravedad de las conductas de indisciplina.

Sánchez Guzmán (2010) desde un enfoque centrado en la teoría del poder de Foucault estudia la relación espacio-tiempo como una tecnología del cuerpo en el código normativo de las sociedades disciplinarias. Donde el espacio escolar aparece conceptualizado como un dispositivo de poder ya que afecta las relaciones sociales a medida que clasifica, registra, separa, encuadra, distribuye, vigila y analiza los cuerpos y procedimientos para organizar la vida escolar

A modo de conclusión sobre el reporte del estado de la cuestión; resulta curiosa la ausencia de propuestas de intervención en relación con esta problemática, en especial si tomamos en cuenta que desde algunas instituciones de educación superior se promueve esta modalidad de trabajo recepcional que, como señalamos anteriormente, se concreta a partir de docentes en servicio para la obtención de grado de licenciatura. Desde ese punto de vista puede plantearse, a manera de hipótesis que la relación disciplina/indisciplina sigue considerándose como un problema de docentes, directivos y escuelas; un problema menor que aborda en la formación de grado, un problema que, desde el sentido común, continua explicándose por la ausencia de aptitudes o de experiencia de los docentes, en lugar de considerarse como un asunto de incumbencia institucional que requiere el involucramiento de la comunidad educativa en su abordaje, ya que fácilmente puede desplazarse hacia expresiones cada vez más graves hasta desembocar en distintas modalidades de violencia.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.3.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera el “Programa de intervención para alumnos con problemas de conducta del USAER No 23 de la escuela Primaria “Agustín Cazares”, de la comunidad de Jumiltepec, Municipio de Ocuilco Morelos” permite disminuir en el mediano plazo las conductas disruptivas en un grupo de 8 estudiantes que fueron atendidos en el USAER 23 de Jumiltepec Morelos en el ciclo escolar 2012-2013?

1.3.2 Preguntas subsidiarias

¿Cuáles conductas presentan una mejoría a mediano plazo (2 años) después de haberse implementado el programa de intervención para alumnos con problemas de conducta del USAER No. 23?

¿Cuáles conductas presentan un empeoramiento a mediano plazo (2 años) después de haberse implementado el programa de intervención para alumnos con problemas de conducta del USAER No. 23?

¿Cuáles conductas no presentan cambios a mediano plazo (2 años) después de haberse implementado el programa de intervención para alumnos con problemas de conducta del USAER No. 23?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Conocer el impacto a mediano plazo (2 años) en la disminución de las conductas disruptivas en un grupo de alumnos después de la implementación de un programa interventivo diseñado con ese fin.

1.4.2 Objetivos específicos

- Recabar los resultados del diagnóstico efectuado a un grupo de estudiantes atendidos en el USAER 23 de Jumiltepec, municipio de Ocuiluco, Morelos, durante el ciclo escolar 2012-2013.
- Presentar la intervención psicopedagógica implementada en dicho grupo de estudiantes.
- Presentar resultados de evaluación de dicha intervención en el corto plazo (fin del ciclo escolar)
- Recabar, después de transcurridos dos ciclos escolares, información sobre comportamiento de los estudiantes atendidos en el USAER 23 de Jumiltepec, municipio de Ocuiluco, Morelos, durante el ciclo escolar 2012-2013
- Comparar los resultados obtenidos mediante las evaluaciones en el mediano plazo

1.5 JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con la bibliografía consultada son pocas los reportes generados en relación a proyectos de intervención (3 en la última década de Acuerdo con el reporte de COMIE) que se han llevado a cabo en nuestro país sobre este tema. Es por eso que esta investigación se considera relevante ya que pretende contribuir a la resolución de conductas disruptivas y desarrollar en los estudiantes habilidades personales y sociales, que les permitan un desarrollo sano dentro del contexto escolar.

Independientemente de que existe poca información en México sobre esta problemática, y aunque ya existen escritos que han hablado sobre esta temática y la han visto desde diferentes perspectivas, la investigación se considera de vital importancia por ser la primera intervención acerca de conductas disruptivas en el departamento de USAER no 23 de Ocuiluco Morelos trayendo consigo un beneficio tanto a los alumnos que formaron parte de la intervención como para las personas que los rodean ya que al disminuir o eliminar por completo conductas disruptivas se crea un mejor ambiente de convivencia en las aulas y se lograría un

buen ajuste tanto social, como personal a lo largo de la vida de los niños resolviendo así un problema presente o que pudiera surgir en un futuro dejando así beneficios tanto al ámbito educativo como social y con dicha intervención se pudiera abrir campo a futuras intervenciones que pudieran surgir acerca de las diferentes inquietudes que puedan salir a raíz de esta intervención.

1.6 ALCANCES Y LÍMITES

El horizonte disciplinar de la presente investigación es el de la psicopedagogía. El horizonte epistémico-metodológico es el de un estudio de caso. El horizonte espacial es el del USAER 23 de Jumiltepec, municipio de Ocuiltepec, Morelos. Y el horizonte temporal es el relativo al período comprendido entre enero-julio del ciclo escolar 2012-2013 para el programa interventivo, y noviembre de 2015 para la evaluación de su impacto a mediano plazo (2 años).

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

2.1.1 Definición.

De acuerdo con Luis Bravo (2009) el término psicopedagogía deriva probablemente de “psicología pedagógica”, concepto ya utilizado en la década de los años cincuenta del siglo pasado por Claparède en Suiza. Asimismo, este autor señala que existen diversas definiciones sobre este enfoque disciplinar de la psicología. Sobre este aspecto, indica que el *Diccionario de la Real Academia Española* la define como la “rama de la psicología que se ocupa de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos” (Bravo, 2009, p. 219). Por su parte, Brito (1983, citado en Bravo, 2009) señala que se trata de “la pedagogía que está fundamentada esencialmente en la psicología como ciencia”. Por ello, Bravo (2009, p. 220) puntualiza:

De estas definiciones y descripciones se desprende que el término psicopedagogía se refiere a una especialización psicológica y pedagógica, cuya acción concreta consiste, principalmente, en la aplicación de los conocimientos derivados de ambas ciencias a problemas concretos que surgen en el campo de la educación.

El mismo Bravo (2009) advierte que existe también otra acepción de la psicopedagogía, entendiéndose ésta como una función especial dentro de la pedagogía, que se encuentra a cargo de profesionales encargados de atender niños que presentan problemas escolares de aprovechamiento y conducta. Desde este punto de vista, señala que Careaga (S.F.; citado en Bravo, 2009, p. 220) la define como “la disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y contextualizado, y sus alteraciones”.

2.1.2 Antecedentes históricos.

Cabrera y Bethencourt (2010) indican que la psicopedagogía es una consecuencia directa del nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental, sobre todo aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales. Por su parte, Bravo (2009, p. 220) señala:

La psicopedagogía como un quehacer profesional empezó en la década de los años cincuenta con la creación de algunas clínicas psicopedagógicas destinadas a atender a escolares con diferentes déficits en su desarrollo. Como hemos visto, su actividad profesional no derivó de la psicología educacional, sino del trabajo escolar con niños que requerían ayuda psicopedagógica especializada para mejorar su aprendizaje. En este sentido, la psicopedagogía aparece desde su origen estrechamente ligada al proceso del aprendizaje escolar y a las dificultades que presentan algunos niños que tienen un desarrollo atípico para seguir la escolaridad común.

Como se puede identificar, la importancia de la psicopedagogía radica en que involucra aspectos propios de la psicología, que también puede ser llamada científica y de la pedagogía, particularmente en lo relacionado a los procesos de aprendizaje escolar en el ámbito infantil.

2.1.2 Ámbitos de actuación.

De acuerdo con Cabrera Pérez y colaboradores (2010) la evidencia muestra: primero, que la psicopedagogía tanto como disciplina científica como de formación para el ejercicio profesional goza de carácter autónomo desde hace más de un siglo; segundo, que la psicopedagogía, o términos afines, surge para definir un tipo de conocimiento pedagógico y psicológico, el referido a situaciones educativas con necesidades especiales, o diferenciadas; tercero, los psicopedagogos y psicopedagogas, por tanto, desarrollan su ejercicio profesional en contextos educativos formales y no formales, y han sido siempre profesionales de la intervención psicopedagógica.

En el rol del psicólogo educativo han confluído tres grandes líneas de actuación (Forns, 1994):

- Una proveniente de un enfoque socio laboral, que pretendía la inserción eficaz y madura del alumno en la vida activa (funciones de orientación profesional, asesoramiento vocacional).

- Otra línea de actuación es de tipo psicológico y pedagógico y pretende la mejora de la vida escolar, en una línea de apoyo a la comunidad educativa (funciones de asesoramiento, de formación de apoyo didáctico).

- Una tercera línea puede ser caracterizada como de orientación terapéutica (reeducadora, compensadora).

La labor profesional de la psicopedagogía no sólo se desarrolla en el contexto educativo escolar, sino que incluye ámbitos familiares, empresariales, centros de educación de adultos, centros de formación y capacitación, asociaciones laborales y comunitarias, centros recreativos y medios de comunicación. Debido a esta diversidad de campos de acción, se ha generado que los profesionales involucrados tiendan a realizar las mismas actividades y tareas, siendo necesario por tanto el hacer claridad y delimitar estos campos de acción de modo que se logre la complementariedad y el trabajo en equipo. (Coll 1996) Para lograr esta integralidad, se requiere que la formación académica de los psicólogos que realicen intervención psicopedagógica, centre sus conocimientos en aspectos como: procesos de aprendizaje escolar, relaciones entre enseñanza y aprendizaje, aprendizaje de contenidos específicos en los contextos escolares, micro sociología de las instituciones educativas, estrategias de asesoramiento y trabajo grupal colaborativo, trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, procedimientos y técnicas de evaluación diagnóstico, y finalmente organización de la atención educativa a la diversidad (Coll, 1996).

2.1.3 Principios por lo que se rige.

Según Henao López (2006) la concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirigen.

Principio de prevención. La intervención preventiva debe ejecutarse de manera grupal, con quienes no presenten desajustes significativos, lo que no excluye a los que puedan ser potencialmente una población en riesgo ; por otra

parte, se intenta reducir el número de casos de la población que pueda verse afectada por un fenómeno, ya sea de tipo personal o contextual, de tal manera que si no se logra una modificación de las condiciones del contexto, pueda ofrecerse una serie de competencias para desenvolverse de manera adaptativa, a pesar de las condiciones nocivas.

Principio de Desarrollo. La meta de toda educación es incrementar y activar el desarrollo del potencial de la persona, mediante acciones que contribuyan a la estructuración de su personalidad, acrecentar capacidades, habilidades y motivaciones, a partir de dos posiciones teóricas no divergentes pero sí diferenciales: el enfoque madurativo y el enfoque cognitivo; el primero postula la existencia de una serie de etapas sucesivas en el proceso vital de toda persona, que van unidas a la edad cronológica, y por tanto, con fuerte dependencia del componente biológico; el segundo concede gran importancia a la experiencia y a la educación como promotoras de desarrollo, el cual es definido como el producto de una construcción, es decir, una consecuencia de la interacción del individuo con su entorno, que permite un progreso organizado y jerárquico

Principio de acción social: Definido como la posibilidad de que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales y de esta manera hacer uso de competencias adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a éstas en su constante transformación.

2.1.4 Modelos de intervención psicopedagógica.

Generalmente se denominan modelos a las teorías; sin embargo, se ha dicho que es más pertinente decir que las teorías derivan modelos y que éstos representan correlatos y relaciones con las teorías. Para Martínez (2002, citado en Henao, 2006), los modelos configuran una representación de la realidad y constituyen una forma aplicada de la teoría, que posibilita el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de intervención.

Clasificación de los modelos de intervención:

Atendiendo a criterios como la teoría subyacente en el planteamiento teórico, el tipo de intervención y el tipo de organización, se han propuesto categorías que clasifican los modelos en:

Teóricos: Se conceptualizan como aportes provenientes de las diversas corrientes de pensamiento. Modelos básicos de intervención: su conocimiento es la unidad básica de intervención clínica, por programas, por consultas o psicopedagógicas.

Organizativos: encargados de plantear la manera de organizar la orientación en un contexto determinado. Modelos mixtos o de intervención, se han combinado para satisfacer las necesidades de un contexto determinado, ejemplo de éstos serían los modelos comunitarios, ecológicos, sistémicos y psicopedagógicos.

Los modelos de intervención psicopedagógica a su vez han recibido diversas clasificaciones, resumidas por autores como Bisquerra (1996; cit. en Henao, 2006).

Modelo de counseling o modelo clínico: establece una atención directa e individualizada, y concibe la orientación como un proceso clínico y en tanto tiene un carácter terapéutico basado en la relación orientador orientado, de carácter remedial y centrado en necesidades específicas de quien consulta.

Modelo de consulta: ejerce una acción indirecta de carácter preventivo y de desarrollo, posibilitando la adquisición de conocimientos y habilidades para resolver problemas.

Modelo de programas: se caracteriza principalmente por ser contextualizado y dirigido a todos, mediante una intervención directa y grupal de carácter preventivo y de desarrollo. Es uno de los más aceptados en la intervención psicopedagógica, por su carácter preventivo, globalizador,

comprensivo, crítico, ecológico y reflexivo; concibe los trastornos como resultantes de la relación del sujeto con su entorno sociocultural.

2.2 CONDUCTAS DISRUPTIVAS

2.2.1 Definición.

Según Badia (2001) las conductas disruptivas se tratan de aquellas en las que los alumnos en este caso quieren llamar la atención de sus compañeros y profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y rendimiento académico. La disrupción tiene un marcado carácter académico. El niño disruptivo puede tener características especiales que demandan atención a sus problemas conductuales además de académicos. La hiperactividad, la falta de autocontrol, el niño impulsivo, el adolescente con tendencias antisociales pueden representar cuadros clínicos no abordables desde la estructura escolar.

De acuerdo con Muñoz (2004) esto se compara a lo que nos dice el Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar (2000) por mostrar cómo para los profesores el principal problema al que han de enfrentarse es la conducta de los alumnos cuando ésta no les permite que se impartan las clases. Estos comportamientos que según Torrego y Moreno (1999), suponen un boicot permanente al trabajo del profesor y de los demás alumnos y al desarrollo de la actividad en el aula, podrían denominarse “comportamientos disruptivos”.

Entre los más frecuentes, Fernández (2001) cita: violar las normas establecidas dentro del aula (por ejemplo: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, generar ruidos en clase), alterar el desarrollo de las tareas (por ejemplo: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otras actividades, no traer el material requerido), oponerse a la autoridad del profesor (por ejemplo: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar a un profesor) y la agresión hacia otros compañeros (por ejemplo: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultar a

un compañero en clase). Estos comportamientos manifestados de forma persistente, además de distorsionar el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula, fuerzan al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza de que dispone en hacerles frente.

Gotzens (2010) señala que existen dos tipos de conductas disruptivas que alteran el orden y el buen ambiente tanto en las aulas como en todo el centro escolar, las cuales son las conductas disruptivas sociales que se relacionan con el consumo de drogas, engaño, insubordinación, absentismo, así como las denominadas conductas disruptivas instruccionales (Gotzens, 1997; Grebennikov, 2005; citados en Gotzens 2010) dichas conductas se caracterizan por alterar el orden en el aula a consecuencia de infringir o desconocer las normas específicas que regulan el funcionamiento del grupo de clase.

La disrupción en el aula según INSFORED (S.F)

Es un tipo de conducta que afecta fundamentalmente a 3 aspectos:

- Proceso educativo
- Autoridad del profesor (Indisciplina)
- Ambiente social en el aula

2.2.2 Antecedentes

Badia (2001) nos dice que los comportamientos disruptivos son un problema de alta prevalencia que pueden traer serias consecuencias si no son tratados de forma adecuada y con especial interés. Esta misma autora señala que mucho se ha escrito a lo largo de los años sobre el comportamiento problemático de los alumnos en las escuelas, tal es el caso de las investigaciones de Wickman(1928) incluyendo algunas clásicas publicaciones de Higfield y Pinsent (1952), encuesta de NFER y Caspari (1976) y citados todos en Badia (2001).

El término problemas de comportamiento es todavía profundamente usado por los profesores y aparece frecuentemente en libros de niños que necesitan educación especial. Es aceptado generalmente que la descripción apropiada para

lo que se llamó previamente “disrupción” “alumno molesto” sea “niños con problemas emocionales y/o comportamentales” .

Según Forehand y Mac Mahon (1981, citados en Badia, 2001) se podría definir la conducta de desobedecer como:

La negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado de tiempo de 5,10, y 20 segundos dependiendo de los autores esta orden puede hacerse en el sentido de hacer o en el sentido de no hacer, de detener una determinada actividad.

Galloway y Rogers (1994 citados en Badia, 2001) concluyen que el comportamiento disruptivo incluye cualquier comportamiento que aparece como problemático, inapropiado o molesta al profesor.

Para Houghton Welldall Merret (1998, citado en Badia, 2001) se podría definir comportamiento disruptivo como: una actividad molesta, que preocupa y estresa a los profesores, y que interrumpe el buen orden en el aula causando problemas y llevando a los profesores a comentar sobre ello continuamente.

Según Muñoz (2004), los comportamientos disruptivos en el aula han aumentado progresivamente en los países industrializados en la última década (García, 2001, citado en Muñoz, 2004), si bien los datos varían mucho en función del modo en que se ha abordado su estudio. Así, como señala Calvo (2002, citado en Muñoz, 2004), en los estudios en los que la conflictividad escolar se ha medido contabilizando el número de sanciones impuestas se argumenta que el deterioro de la convivencia en los centros no es alarmante, mientras que, por su parte, en los estudios donde se han utilizado la frecuencia con que se manifiestan las conductas disruptivas, los datos son muy distintos y apuntan hacia un deterioro grave de la convivencia en los centros.

De acuerdo con Badia (2001) en los últimos años diferentes autores han estudiado que el número de estudiantes que se comportan disruptivamente ha ido en aumento. Los niños se están convirtiendo más disruptivos a temprana edad, de

modo que comportamientos de indisciplina considerados de exclusividad de la escuela secundaria, también pertenecen ahora a la escuela primaria. Esto puede indicarnos por una parte que los niños ahora parecen ser más violentos, y algunos adolescentes en general son más propensos a la violencia, careciendo del sentido de culpa o remordimientos aunque también se abogaría por la permisividad de la sociedad en general ante toda la situación.

Cabe decir que muchos de los niños disruptivos descritos por los diversos autores provienen de hogares problemáticos, hogares disfuncionales pero que una vez más, se debe hacer constar que hoy en día y debido a la excesiva permisividad de ciertas familias los niños son cada vez más consentidos, y quedan alejados de hacer ningún esfuerzo por conseguir aquello que desean. Así en las familias denominadas “bien” se pueden dar casos de indisciplina más o menos grave (Badia, 2001).

2.2.3 Causas

De acuerdo con Muñoz (2004), las causas de estos problemas generalmente se encuentran en factores extrínsecos a lo escolar y no dependen, para su solución, de su propia capacidad de respuestas: así, el 44% es atribuido a causas personales del alumno (temperamento, problemas de personalidad, conducta antisocial, etc.); el 32% a causas familiares (separación, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos y promesas, etc.); el 10% entiende que las causas se sitúan en la esfera social (publicidad, radio, televisión, ausencia de patrones conductuales adecuados, etc); el 5% en la administración educativa (falta de medidas preventivas, normativa inadecuada para regular los conflictos, etc.); y el 9% restante a causas escolares (aplicación defectuosa de normas, actitud inadecuada del profesorado, etc.).

1. Externas al ámbito escolar: Sociales, familiares, y escolares, destacando especialmente relaciones con los padres, trastornos de apego, ambiente extraescolar.

2. Directamente relacionadas con los alumnos: (Suárez, 2004; Fernández, 2007; Tyson, 2005; Vázquez et al., 2006, todos citados en Gotzens, 2010). Sucesos vitales estresantes, falta de empatía, falta de habilidades sociales, baja autoestima y problemas de autorregulación de la conducta.

3. Relacionadas con el ámbito escolar: (Uruñuela, 2009, citado en Gotzens, 2010) Falta de motivación del alumno, desinterés, carencia de ámbitos de trabajo, falta de conocimientos previos, ausencia de entorno de disciplina o autoritarismo, falta de infraestructuras escolares.

4. Directamente relacionados con el docente: (García y Barrios, 2002 y Rogers Warren, 1985, citados en Gotzens, 2010) Carencias en el planteamiento didáctico, gestión aula, actividades no adecuadas, aburrimiento, desmotivación, heterogeneidad de aula, ausencia de regulación de disciplina, falta de motivación, falta de formación del profesorado

2.2.4 Consecuencias

De acuerdo con Muñoz (2004), estos comportamientos tienen importantes consecuencias negativas (Torrego y Moreno, 1999, citados en Muñoz, 2004): implican una enorme pérdida de tiempo, genera incomunicación en las aulas, tiene una relación directa con el incremento del absentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y tiene una influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos —disruptivos o no—.

Por otra parte, también hay autores (Ruchkin, Kuposov, Eisemann y Hägglöf, 2001, citados en Muñoz, 2004) que han relacionado estas conductas disruptivas con el futuro comportamiento antisocial.

2.2.5 Modelos de intervención

De acuerdo con Badia (2001), existen diversas estrategias de acción frente a la disrupción. Éstas pueden ser clasificadas como:

Estrategias sancionadoras. Se muestra una evolución de acciones por parte de los adultos, que van desde las más inmediatas, como la amonestación hasta la exteriorización de retirada de afecto, aislamiento, tareas asociadas a la acción, asociación a evaluaciones sobrevenidas y exclusión temporal.

Estrategias afirmadoras de las acciones positivas. Diálogo, refuerzo positivo, distribución de privilegios por parte del profesor y distribución de tareas para la incorporación del alumno con apoyo adecuado, además de puesta en marcha de técnicas de autocontrol.

Integración aula-profesor-alumno. Se muestra la necesidad de integración de los distintos tipos de medidas en una forma de acción conjunta coherente que incluya a todos los actores que intervienen en la acción del alumno.

Prevención e intervención. Existen distintas dinámicas puestas en marcha en varios países, que pasan fundamentalmente por la incorporación e integración de los distintos agentes, que desarrollan programas específicos.

CAPITULO 3: METODOLOGÍA.

3.1 TIPO DE ESTUDIO

Esta intervención se trata de un estudio de caso de corte cuantitativo que adopta la forma de los estudios experimentales utilizando un diseño pre experimental. Con aplicación de prueba y post-prueba.

Se dice que este proyecto de intervención es un estudio de caso ya que según lo dicho por Stake (2007) un estudio de caso es el que abarca la complejidad de un caso en particular. Se trata de una intervención porque precisamente surge de la necesidad de darle solución a una problemática que se estaba presentando en un ambiente determinado.

Como los resultados son cuantificados en una base de datos, esta intervención toma forma de un diseño cuantitativo, y que adopta las formas de un modelo experimental porque, de acuerdo a lo que se define como diseños experimentales y no experimentales, como primer punto debe de haber una manipulación de las variables y se debe de medir el efecto que la variable independiente tiene sobre la variable dependiente y finalmente debe de haber un control y una validez interna. Por todo ello, es posible decir que esta intervención se adapta perfectamente al diseño experimental ya que en ella existe una manipulación de las variables con la aplicación del programa para posteriormente ver los efectos que el programa tuvo sobre la población en el que fue aplicada. Asimismo, tomando en cuenta que los diseños experimentales más comúnmente citados de acuerdo con la tipología de Campbell y Stanley (1966; citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), quienes dividen los diseños experimentales en tres clases: a) pre experimentos, b) experimentos “puros” y c) cuasi experimentos, es posible afirmar que este tipo de intervención entra dentro de lo que es el diseño preexperimental porque no existe un grupo control, sólo un grupo experimental teniendo un grado de control mínimo que además ocupa el diseño de pre-prueba y post-prueba ya que en el grupo experimental antes de que se le aplique el programa de intervención se hará un pre-prueba para evaluar las características disruptivas que el grupo presenta inicialmente y posterior a la aplicación del programa se volverá a emplear la misma prueba para ver si hubo alguna modificación en sus conductas.

3.2 SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos que participaron en este proyecto son ocho estudiantes (Siete hombres y una mujer) de una comunidad rural, de 2° 3° y 6° de la escuela Primaria Agustín Cazares de Jumiltepec Mor., que al mismo tiempo acuden a los servicios que les brinda el USAER No. 23, ubicado dentro de las instalaciones del plantel. La mayoría de estos alumnos son referidos por su profesor (a) de grupo, y los casos más extremos también son referidos por el director de la escuela a esta esta área (USAER No. 23) por presentar problemas de conducta y agresividad, siendo el más relevante el caso de un niño de tercer grado, el cual ya es catalogado por toda la escuela como el niño problema, motivo por el cual maestros y alumnos de la escuela han tendido a omitirlo de actividades escolares debido a su excesiva agresividad y su mal comportamiento.

3.3 HIPÓTESIS GENERAL

El programa empleado para la atención de conductas disruptivas en niños que acuden al USAER No. 23 permite disminuir dichas conductas y sus efectos pueden ser apreciados en el mediano plazo (2 años) después de implementado dicho programa.

3.4 VARIABLES

Variable dependiente: Conductas disruptivas

Variable independiente: Programa interventivo

3.5 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Cuestionario para maestros del hospital del niño morelense.

Se trata de un cuestionario de autoaplicación con un total de 57 ítems. Dicho cuestionario evalúa cuatro aspectos. El primero consta de una ficha de identificación del alumno. El segundo aspecto mide la presencia o ausencia en los niños de treinta y cinco conductas (distracción, desidia, descuido, desmemoriado, impulsión, desafío,

mentiras, gritos, desorganización del grupo, intranquilidad, egocentrismo, apropiación de objetos, autoestima, expulsión de clase, expulsión de escuela, fantasía, somnolencia, agresividad, destrucción, crueldad, impudicia, rebeldía, torpeza, dificultad para desarrollar juegos, caídas, tropiezos, no respeto de turnos, trampas, no saber perder, infantilismo, antipatía, estado de ánimo, insatisfacción, egoísmo y expresión de sentimientos) medidas bajo una escala de Likert que mide cuatro niveles que son: nunca, ocasional, frecuente y muy frecuente.

El tercer aspecto se divide en tres apartados: el primero mide el aprendizaje dividido en once categorías que incluye dictado, copia, lectura, pronunciación, matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, idioma, educación física y educación artística; el segundo evalúa visión y audición, y el tercer apartado mide la cooperación que la familia tiene con el niño hacia la escuela. Los tres apartados que se evalúan en esta sección del test son cuantificados mediante una escala Likert que mide tres niveles de rendimiento que son mal regular y bien.

Y en el cuarto y último aspecto que se mide se hacen preguntas generales estructuradas de manera abierta para evaluar algunas impresiones que el docente tiene sobre el alumno cabe mencionar que posterior a la evaluación de conductas disruptivas se encuentran dos preguntas más que miden de la misma forma la percepción que el maestro de grupo tiene sobre el alumno en cuestión.

Para los propósitos de este estudio, únicamente fueron considerados como variables 34 de los 35 ítems correspondientes a la descripción de las conductas (se descartó “estado de ánimo”) 10 de los 11 relativos a los aprendizajes (se descartó “idioma”) y los 5 pertenecientes al grado de cooperación de la familia, para sumar un total de 51 variables medidas.

El formato del instrumento utilizado se puede ver de manera detallada en el Anexo1.

3.6 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 23 y se realizaron pruebas de estadística descriptiva (frecuencias), así como una prueba T de Student para comparar los resultados del pretest y postest.

En el presente trabajo se utilizó como técnica estadística la T de Student porque es una de las diversas formas de comprobar hipótesis. Esta prueba consiste en comparar las medias y la desviación estándar de las muestras, a fin de poder determinar el grado de error estadístico. En el caso del presente estudio, se trabajó con un error máximo de 0.5% (es decir, la prueba tuvo un nivel o intervalo de confianza del 99.5%), y en los resultados se rechazó la hipótesis cuando los márgenes de error fueron mayores al 0.5%.

3.7 PROPUESTA INTERVENTIVA

El programa de intervención educativa fue diseñado a partir de un programa previo que había sido utilizado en el USAER no 23 en el cual tuvo lugar la intervención. Dicho programa fue ampliado con una serie de actividades adicionales que fueron tomadas y adaptadas de fuentes diversas. El total de actividades que se llevaron a cabo fueron 64 de las cuales 34 fueron tomadas del programa de psicomotricidad para alumnos con problemas de conducta llevado a cabo con anterioridad en el USAER 23 cabe resaltar que este programa contaba con un total de 50 actividades pero únicamente se retomaron 34 de ellas y las 30 restantes que a completaron el programa del cual nos ocupa fueron recolectadas en distintas fuentes.

Dichas actividades perseguían el propósito de lograr en los niños que participaron en la intervención lo siguientes objetivos:

- Lograr que el niño auto perciba sus sensaciones emociones y sentimientos.
- El niño reorganizará y reestructurará su auto concepto.
- Se establecerá un espacio de escucha para que los niños expresen sus pensamientos, temores, sentimientos, entre otros.

- Se establecerán en los niños hábitos y disciplinas escolares de acuerdo a las necesidades individuales de cada caso, para el manejo eficiente, de actividades y de rutinas de tareas escolares.
- El niño lograra un autocontrol de su conducta para que reaccione positivamente ante conflictos escolares.

El programa tuvo una duración de seis meses aproximadamente y se llevó a cabo de lunes a viernes en un trascurso de dos horas por día. Los detalles del programa implementado pueden consultarse a continuación. Cabe mencionar que en dicho programa aparecen dos sesiones de dos horas (9:00 am a 11:00am y de 11:00am a 1:00pm), en la primera sesión se trabajaron las actividades descritas y la segunda sesión se dedicó a realizar los informes de las actividades realizadas.

El programa implementado se presenta a continuación:



DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN ESPECIAL

Secretaría de Educación
Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos
Dirección de Educación Elemental
Departamento de Educación Especial
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 23
Clave: 17FUA0025P
CICLO ESCOLAR 2012-2013

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR NO. 23

ESCUELA PRIMARIA “AGUSTIN CAZARES” CICLO ESCOLAR: 2012 - 2013

Titulo: Programa de intervención para alumnos con problemas de conducta del USAER No 23 de la escuela Primaria Agustín Cazares, de la comunidad de Jumiltepec, Municipio Ocuiltepec Mor.

Objetivo general: Intervenir para que los niños del USAER 23 disminuyan conductas disruptivas y desarrollen habilidades personales y sociales, que le permitan a los niños un desarrollo sano dentro del contexto escolar para adecuar su conducta y su ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar.

Objetivos específicos

- Lograr que el niño auto perciba sus sensaciones emociones y sentimientos.
- El niño reorganizará restructurará su auto concepto.
- Se establecerá un espacio de escucha para que los niños expresen sus pensamientos, temores, sentimientos, entre otros.
- Se establecerán en los niños hábitos y disciplinas escolares de acuerdo a las necesidades individuales de cada caso, para el manejo eficiente, de actividades y de rutinas de tareas escolares.
- El niño logrará un autocontrol de su conducta para que reaccione positivamente ante conflictos escolares.

INTEGRANTES: 8 ALUMNOS

DURACIÓN: SEIS MESES. LOS DÍAS LUNES, MARTES, MIÉRCOLES, JUEVES Y VIERNES.

EL PROGRAMA SE REALIZARÁ DE 9:00 AM A 11:00 AM Y DE 11:00 AM A 1:00 PM REALIZARÁN ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL PROGRAMA COMO LA:

- INTERPRETACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, DE CADA SESIÓN.
- DE ACUERDO A ESTO SI ES NECESARIO SE PLANEARÁN MÁS DINÁMICAS QUE AYUDEN A RETROALIMENTAR LAS ACTIVIDADES.

RECURSOS: LA BIBLIOTECA ESCOLAR.

PROPÓSITO	COMPETENCIA	ACTIVIDADES	Aprendizajes esperados	Instrumentos de Evaluación
Presentación del taller	Presentación del taller	1. "Presentación gestual." Todos/as nos colocamos en círculo. La primera persona sale al centro, hace un gesto o movimiento característico suyo, y seguidamente dice su nombre. Vuelve a su lugar y en ese momento salen todos dando un paso hacia delante y repiten su gesto y nombre.	Aprender los nombres de las personas con las cuales vamos a compartir un rato de juego. -Facilitar una comunicación participativa. - Estimular un ambiente distendido.	Portafolio de evidencias (fotos)

<p>Lograr que el niño auto perciba sus sensaciones emociones y sentimientos.</p>	<p>Expresión global</p>	<p>2. Realice las definiciones y escenificaciones de diferentes sentimientos tales como: burla, rechazo, violencia, odio, aceptación, etc.</p> <p>3.- Dibujo de la familia.</p> <p>- En plenaria explicar su dibujo.</p> <p>4.- Explicar los diferentes tipos de familia que existen.</p> <p>5. Se le mostrará a los niños una serie de ilustraciones que representen algún hecho por ejemplo.</p> <p>-Una mamá que abraza a un hijo o hija.</p> <p>-Un perro que ladre a un niño.</p> <p>-Un papá que juega con su hijo</p>	<p>Incitar al niño a expresar sus sentimientos</p> <p>El niño será capaz de reconocer la estructura de su familia, y los diferentes tipos de familia que existen para que logre aceptar a su familia tal y como es y elimine todo sentimiento negativo hacia su familia.</p> <p>El niño reconocerá y explicar</p>	<p>Portafolio de evidencias (fotos).</p> <p>Portafolio de evidencias.</p> <p>(producciones personalizadas)</p> <p>Prueba psicológica de la familia</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos, material)</p>
--	-------------------------	--	---	--

		<p>(a).</p> <p>-Otro que regaña</p> <p>-Preguntarle al niño después de observar estas láminas.</p> <p>-¿Cómo se sentirá la mamá?</p> <p>-¿Qué sentirá el niño?</p> <p>-¿Cómo me sentiría yo en una situación así?</p> <p>-Si yo fuera el papá y Si yo fuera el hijo etc.</p> <p>6. Los niños pensarán en las cosas que hace la gente cuando se siente contenta: quién recuerda alguna; díjala....</p> <p>-Ahora pensarán en cosas que hace la gente que no se sienta contenta.</p> <p>-Los niños pensarán ahora en algo que les guste mucho.</p>	<p>algunos sentimientos.</p> <p>Los niños aprenderán a reconocer sentimientos negativos y</p>	<p>Portafolio de evidencias (fotos)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos)</p>
--	--	--	---	---

	<p>-Se les preguntará a los niños ¿quién quiere decirnos que es lo que más les gusta hacer?</p> <p>-Se les pedirá a los niños que piensen en lo que menos les gusta hacer; para posteriormente decirlo.</p> <p>7. Se Iniciará el juego de las estatuas de marfil.</p> <p>8. Caminar rápida y lentamente.</p> <p>9. Gatear rápida y lentamente.</p> <p>10. Arrastrarse por el piso, gatear, rodar, correr, trotar etc.</p> <p>11. Los niños ejecutarán ordenes con los ojos abiertos y con los ojos cerrados.</p> <p>12. El alumno, reconocerá una hoja en blanco como su espacio al que llame vacío, y lo pintará a su</p>	<p>positivos</p> <p>El niño se expresará corporalment e.</p>	
--	--	--	--

		<p>libre albedrio, con suavidad, con rapidez, con coraje etc.</p> <p>13. Los niños manipularán una hoja con fuerza y con coraje, y harán lo mismo con pelotas, globos, cajas de cartón, costal de arena etc.</p> <p>14. Los niños colorearán de colores diversos dibujos.</p> <p>15. Los niños gritarán tan fuerte como puedan, respirarán más rápido, ahora más lento, ahora que detenga la respiración, que cierre sus ojos y grite su nombre y baje el volumen.</p> <p>16. Se le pedirá a los niños que brinquen la cuerda.</p> <p>17. Los niños se arrastrarán,</p>	<p>El niño descargará sus sensaciones emociones y sentimientos</p>	<p>Portafolio de evidencias</p> <p>(producciones personalizadas)</p> <p>(fotos)</p>
--	--	---	--	---

		<p>gatearán, subirán y bajarán en diferentes ritmos su cuerpo.</p> <p>18. Con música como la del cascanueces, u otra parecida, el niño aprenderá a moverse libremente acostado en el piso.</p> <p>19. Los niños ejecutarán ordenes con los ojos abiertos y con los ojos cerrados.</p> <p>20.- Autopercepción aquí está mi foto.</p> <p>21. Por parejas dibujarán los niños la figura humana. En una hoja de papel.</p> <p>22. Los niños inventarán una</p>	<p>Los niños reconocerán las sensaciones que le causa escuchar música relajante , y</p>	<p>Portafolio de evidencias (fotos) (material)</p>
--	--	--	---	---

		<p>historia para el dibujo realizado y explicarán como es que se siente y las actividades que realiza ese dibujo.</p> <p>23. Juego de gigantes y enanos.</p> <p>24. Imitemos algunos animales.</p> <p>25. Corra sin rumbo, primero con fuerza, ahora lentamente.</p> <p>26. Que camine pisando con fuerza y luego que camine ligero.</p> <p>27. Se le pedirá al niño que pose su cuerpo y se deje caer suavemente, buscando la postura más cómoda para que haga un real descanso.</p> <p>28. Los alumnos tocarán el cuerpo de su compañero a un ritmo, ahora que su compañero toque el suyo.</p>	<p>realizar actividades con los ojos cerrados y abiertos</p> <p>Los alumnos expresarán sus sentimientos</p> <p>Incitar al niño a expresar sus sensaciones, emociones y sentimientos.</p>	<p>Portafolio de evidencias (producciones)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos)</p>
--	--	--	--	--

		<p>29. Los niños sentados se darán palmadas en el pecho y piernas a un ritmo.</p> <p>30. Los niños se pondrán de pie y marcharán moviendo la cabeza y manos al ritmo de la música.</p> <p>31. Los alumnos pasarán una pelota, un globo, una lija, una tela de textura áspera, suave por todo el cuerpo.</p> <p>32. Los niños bailarón moviendo los brazos a los lados y al frente de su cuerpo, y caminarón de puntillas.</p> <p>33. Los niños harán movimientos de flexión u otros.</p> <p>34. Los niños realizarón Ejercicios físicos etc.</p> <p>posteriormente mezclarlos con música diversa</p>	<p>El niño reconocerá sus sensaciones</p> <p>El niño será capaz de elegir como</p>	
--	--	--	--	--

		<p>(chuchugua, banda, romántica, clásica).</p> <p>35. Los niños describirán las sensaciones y emociones que tuvieron al realizar los diferentes ritmos.</p> <p>36. Los niños realizarán en papel bond su silueta.</p> <p>37. Los niños explicarán que es lo que hacen ellos, para poder expresarse de forma verbal y corporal.</p> <p>38. Dinámica para ansiedad para Ayudar al individuo a manejar sus niveles de ansiedad.</p> <p>Se les pedirá a los participantes que imaginen una situación en la que sientan la menor ansiedad o angustia posible. Y otra donde experimenten mayor ansiedad o angustia posible.</p>	<p>moverse a su libre albedrío. Y de expresar los sentimientos que le causan el realizar esto.</p> <p>Los niños reconocerán y expresarán sus sentimientos y sensaciones.</p>	<p>Portafolio de evidencias (fotos) (material)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos) (material)</p> <p>Portafolio de evidencias. (Producciones personalizadas) (fotos)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos)</p>
--	--	---	--	--

		<p>Por último describirán brevemente la escena.</p> <p>39. Dinámica “quien anda ahí”. Se formarán parejas Los niños tendrán que tocar la espalda de su pareja y tendrán que hacerlo de forma de algún animal por ejemplo si es una hormiga solo pasarán sus uñas presionando poco, si es una víbora se desplazaran de forma discontinua y rápidamente entre otros.</p> <p>40. Risotada seria.</p> <p>-Un jugador previamente escogido dice a su compañero de la derecha: ¡ah!. Este a su vez dice también a su compañero de la derecha: ¡Ha! ¡Ha!. Y así sucesivamente, cada jugador aumenta un ¡Ha!. En el momento en que dice ¡Ha!, el jugador debe de estar serio. Si sonrío, se le impone un castigo.</p>	<p>Los niños desahogarán sus emociones</p> <p>Los niños reconocerán sus sensaciones</p> <p>Los niños aprenderán a reconocerse a si mismo</p>	<p>Portafolio de evidencias (fotos)</p>
--	--	---	--	---

<p>EL NIÑO REORGANIZA- RA Y REESTRUC- TURARÁ SU AUTOCON- CEPTO.</p>	<p>RECONOCI- MIENTO A SÍ MISMO</p>	<p>Auto concepto</p> <p>41. Desarrollo de auto-concepto (1). 42. Desarrollo de auto-concepto (2). 43. Desarrollo de auto-concepto (3). 44. El espejo.</p> <p>45. La interacción social, niños buenos niños malos (agresivos y no agresivos).</p> <p>46. “La importancia del nombre”. El infante expresará las cosas que le gustan de él. Se le explicará ála importancia de su nombre (para qué sirve).</p> <p>47. “De semilla a flor” El niño expresará las cosas que tiene y que son su favorito ejemplo; su cama, su taza, almohada, lápiz entre otros.</p> <p>48. “Turisteando” El niño narrará los lugares que ha visitado y que más</p>	<p>El niño reflexionará acerca de su auto concepto</p> <p>Practicar técnicas de relajación útiles para reducir la ansiedad</p>	<p>Rúbricas.</p>
---	------------------------------------	--	--	------------------

		<p>le gustan.</p> <p>49. "Pasatiempos" el niño tendrá que narrar las actividades que mas le gustan hacer.</p> <p>50. "Mi foto" se le pedirá al niño tomar en sus manos un foto suya y le dirá lo mucho que se quiere, al mismo tiempo que abraza acaricia y besa la foto.</p> <p>51. Reflexión "el árbol confundido" se leerá a los niños la reflexión posteriormente el niño expresará lo que entendió.</p> <p>El niño narrará las cosas que no le gustaría ser en algunos años.</p> <p>-El niño narrará cosas que le gustaría ser en algunos años.</p>		<p>Portafolio de evidencias (fotos)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos)</p> <p>Portafolio de evidencias (material)</p>
--	--	--	--	--

		<p>52. Carta a mí mismo.</p> <p>-Los niños se dirán que quieren hacer de sí mismos.</p> <p>-Los niños se describirán cómo se ven a si mismos.</p>	<p>El niño reflexionara acerca de su auto concepto</p>	<p>Portafolio de evidencias (material)</p> <p>Portafolio de evidencias (material)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos)</p> <p>Rúbricas.</p>
--	--	---	--	--

<p>FORMAR EN EL NIÑO HÁBITOS PARA EL MANEJO EFICIENTE, ACTIVIDADES Y DE RUTINAS DE TAREAS ESCOLARES.</p>	<p>ENSEÑAR HÁBITOS Y DISCIPLINAS ESCOLARES</p>	<p>53.- Normas de conducta de la clase.</p> <p>54. El juego de portarse bien.</p> <p>55- dinámica de tipos de conducta en clase para reforzar conductas adecuadas dentro del salón del clase.</p>	<p>El alumno comprenderá el por qué de las reglas y disciplinas escolares</p>	<p>Portafolio de evidencias (material)</p> <p>Rúbricas</p>
--	--	---	---	--

<p>El niño logrará un autocontrol de su conducta para que reaccione positivamente ante conflictos escolares.</p>	<p>Autocontrol</p>	<p>56. Hábitos y disciplinas.</p> <p>- Espacios físicos.</p> <p>- Rutinas y horarios.</p> <p>- Deberes y derechos de cada miembro de la familia.</p> <p>57. Cómo desarrollar hábitos sanos</p> <p>*De alimentación</p> <p>*Sueño</p> <p>*Tv</p> <p>*Orden</p> <p>*Disciplina y responsabilidad.</p> <p>58. Plática dirigida a los niños para hacer frente a sus presiones.</p> <p>59. Habilidades para una buena convivencia en el aula.</p> <p>“Aprender a convivir en el aula.”</p> <p>60. Aprender a convivir en el aula.</p>	<p>El niño aprenderá a auto controlarse</p> <p>El niño aprenderá a auto controlarse</p>	<p>Portafolio de evidencias (material)</p> <p>Portafolio de evidencias (fotos)</p>
--	--------------------	--	---	--

		<p>61. "La vida en mi aula."</p> <p>62. Concurso de posición. --Dos estudiantes se colocan cara a cara en una postura específica. Cuando el instructor diga "Ya", ningún estudiante deberá moverse, hablar o cambiar su expresión facial. El primer estudiante que lo haga pierde.</p> <p>63. Pistoletazo de salida.</p> <p>-Los estudiantes se alinean en la línea de salida. El instructor dice "preparados... listos...". Cuando llegue el momento de decir "Ya," el</p>		
--	--	---	--	--

		<p>instructor dirá "Ya" o cualquier otra palabra empezando con "Y", o que rima con "Ya", como "Yegua" o "Llave". Los estudiantes que salgan cuando la palabra no es "Ya" se tienen que colocar más alejados de la línea de salida como penalización.</p> <p>Cuando el instructor por fin diga "Ya", todos los estudiantes corren hasta la meta.</p> <p>64. Carrera de relevos.</p> <p>*Un juego de relevos, es un juego en el que un grupo de participantes esperan su turno</p>		<p>Rúbricas</p>
--	--	--	--	-----------------

		<p>para contribuir uno por uno a cumplir el objetivo del equipo, esto puede enseñar mucho autocontrol. Los estudiantes deben esperar hasta que les llegue su turno aunque estén alterados y con restricciones de tiempo. Deben pasar los turnos de acuerdo a los métodos establecidos.</p> <p>Finalmente, como trabajan en grupo, deben demostrar paciencia cuando otros miembros fallan.</p>		
--	--	---	--	--

3.8 PROCEDIMIENTO

Para poder tener una aproximación al objetivo planteado en la investigación, primero se les aplicó los maestros de grupo de cada uno de los niños que participaron en esta intervención el cuestionario descrito en el apartado correspondiente al instrumento para la recolección de datos (ver Anexo 1), con el propósito de tener una idea de cómo iniciaban los niños y cuáles eran las

conductas disruptivas que presentaban. Estos resultados fueron cuantificados y se les dio el valor de resultados de pre-test.

Posteriormente se trabajó con el programa de intervención diseñado para la disminución de dichas conductas, mismo que es descrito de manera detallada en el apartado correspondiente. Cabe mencionar que debido a que esta investigación ha sido conducida bajo un diseño preexperimental, no hubo grupo de control y únicamente se trabajó con un grupo que es nuestro grupo experimental el cual consta de ocho alumnos de entre siete y doce años que van en 3° 4° y 6° año de primaria esto se elaboró durante el ciclo escolar 2012 -2013 el programa se llevó a cabo a partir del mes de Febrero a Julio del año 2013 donde se trabajó de lunes a viernes con una duración de dos horas. Se midió la consecución de objetivos de cada una de las actividades mediante una rúbrica diseñada en forma de escala tipo Likert con cuatro niveles de desempeño: deficiente, moderadamente satisfactorio, satisfactorio y excelente.

Se decidió realizar la evaluación de los resultados del programa mediante un monitoreo de la presencia/ausencia de conductas disruptivas después de transcurridos dos ciclos escolares una vez concluido el mismo. La evaluación del programa interventivo fue realizada mediante la aplicación del mismo cuestionario utilizado en el pre-test, pero en este caso fue aplicado a los maestros del ciclo escolar correspondiente a los estudios que se encontraban cursando los estudiantes en el momento de la realización de dicha evaluación.

Es importante señalar que para la fase de evaluación solo se tomaron en cuenta siete alumnos ya que uno de los estudiantes fue promovido al siguiente nivel educativo (secundaria) por lo tanto no se pudieron obtener los datos de este alumno, y en las tablas de frecuencia fue registrado como "No aplica."

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

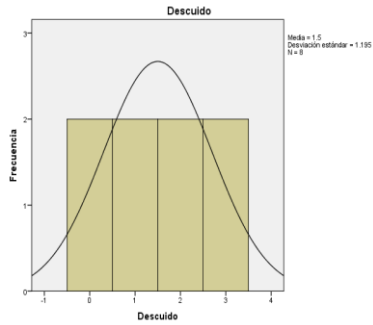
De los resultados obtenidos en la evaluación del impacto a mediano plazo del programa de intervención psicopedagógica para la atención de estudiantes con conductas disruptivas, y después de haber comparado dichos resultados con los arrojados por el diagnóstico (pretest), se encontró modificación de conductas tanto para mejora como en sentido contrario. A continuación se realizará la presentación y discusión de resultados por agrupación de variables dentro de tres grandes categorías: cambio para la mejora, cambio negativo y conductas que no presentaron cambios.

4.1 Conductas en las que hubo cambio para la mejora

De un total de 52 variables medidas, hubo 14 variables en las cuales es posible afirmar que hubo un cambio significativo en el grupo estudiado. Estas fueron las siguientes: Descuido, mentiras, liderazgo negativo, destructividad, no respeta turnos, infantilismo, antipatía, dictado, copia, lectura, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física.

Variable: DESCUIDO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

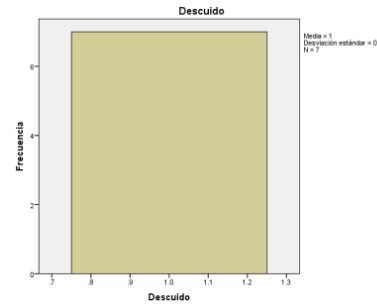


Tabla de resultados prueba T de student

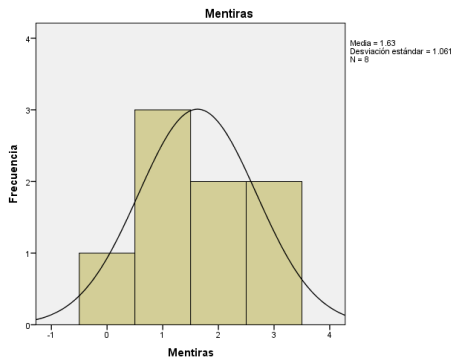
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Descuido_D	3.550	7	.009	1.500	.50	2.50

En esta opción se puede notar una mejoría, porque después de haber tenido en el pretest que evalúa en los niños el descuido personal resultados muy variados, en el último test todos los niños mostraron tener un descuido personal de forma ocasional. En cuanto que los últimos resultados mostraron una reducción en la frecuencia en la que este comportamiento se presentaba. Finalmente, el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó que hubo un cambio estadísticamente significativo ($p = .009$).

Variable: MENTIRAS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

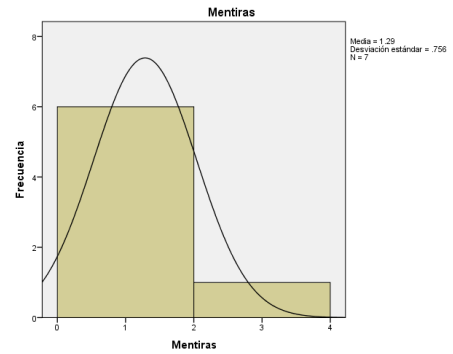


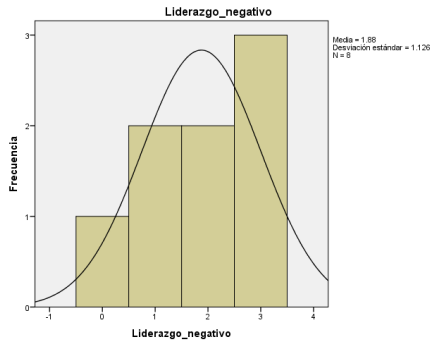
Tabla de resultados prueba T de student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Mentiras_D	4.333	7	.003	1.625	.74	2.51
Mentiras_E	4.500	6	.004	1.286	.59	1.98

Aquí los resultados de cierta forma mejoraron ya que antes los niños mentían con más frecuencia y ahora casi todos los niños se concentraron en la opción de mentir ocasionalmente por lo que se ve que hubo una disminución en este comportamiento con lo que se puede decir que los alumnos mejoraron y el análisis de nuestra prueba T de Student mostro que hubo cambios significativos (p=.004).

Variable: LIDERAZGO NEGATIVO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

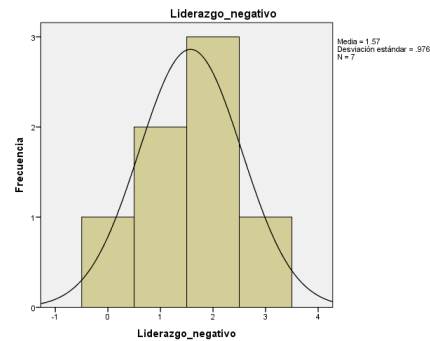


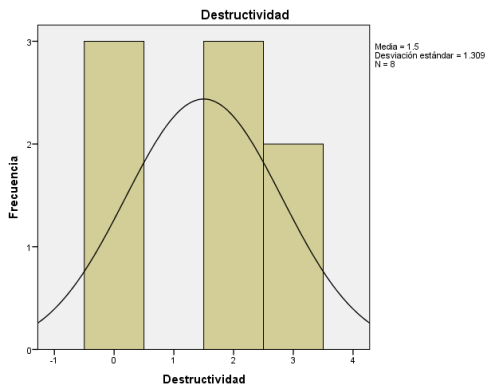
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Liderazgo_negativo_D	4.710	7	.002	1.875	.93	2.82
Liderazgo_negativo_E	4.260	6	.005	1.571	.67	2.47

En liderazgo negativo se puede notar que en los resultados obtenidos, las cifras casi continúan de la misma forma que en el primer test solo cambio en la opción de muy frecuentemente que ahora solo presenta un alumno pero aumentó en la opción de frecuente que antes tenía a dos alumnos ahora presenta a tres. Con lo que se puede decir que los niños pasaron de ser líderes negativos de muy frecuentemente a frecuentemente. Y el análisis de la prueba T de Student mostro cambios significativos ($p=.005$) por lo tanto la presencia de este comportamiento disminuye teniendo con ello una mejora.

Variable: DESTRUCTIVIDAD

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postets

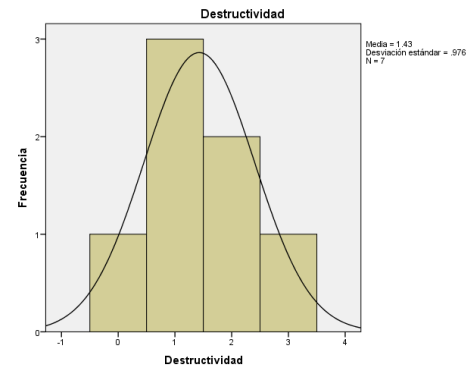


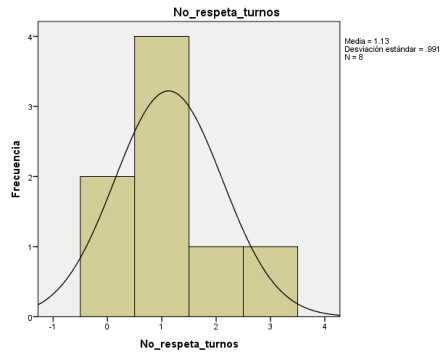
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única							
	Valor de prueba = 0						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Destructividad_D	3.240	7	.014	1.500	.41	2.59	
Destructividad_E	3.873	6	.008	1.429	.53	2.33	

En cuanto a la variable de destructividad los resultados dejan ver que la opción de ocasional ganó puntajes, la opción de nunca después de haber tenido a tres niños ahora solo mantiene a uno y las opciones de frecuente y muy frecuentemente disminuyeron con lo que se llega a la conclusión de que los niños pasaron de presentar esta conducta de frecuente, muy frecuentemente y nunca a presentar conductas de destructividad a presentarla de forma ocasional. Y los resultados de la prueba T de Student muestran un cambio significativo (P= .008) La conducta de destructividad disminuye de cierta forma.

Variable: NO RESPETA TURNOS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

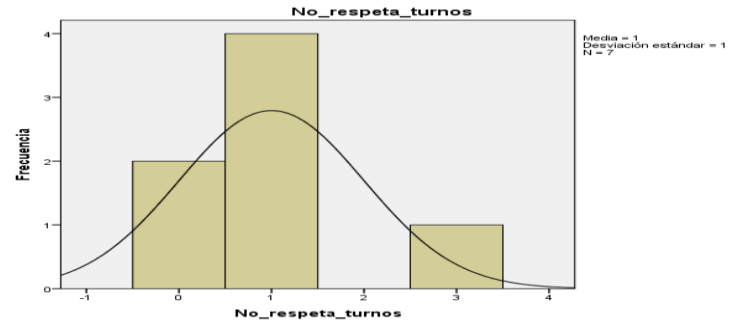


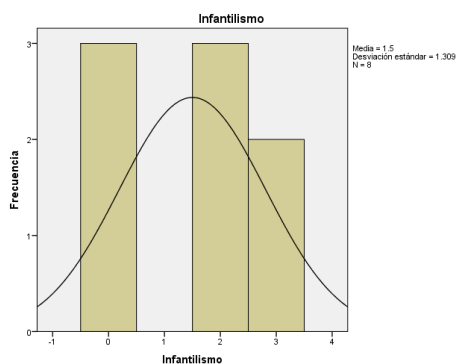
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
No_respetar_turnos_D	3.211	7	.015	1.125	.30	1.95
No_respetar_turnos_E	2.646	6	.038	1.000	.08	1.92

Las conductas de los alumnos en cuanto a no respetar turnos se mantienen con los mismos puntajes.

Variable: INFANTILISMO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

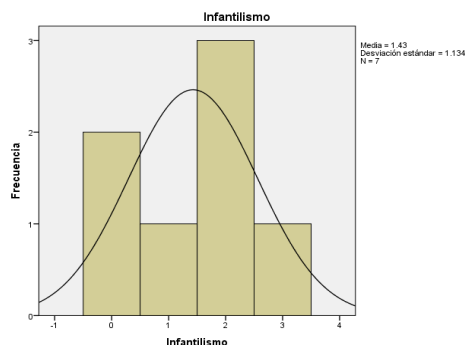


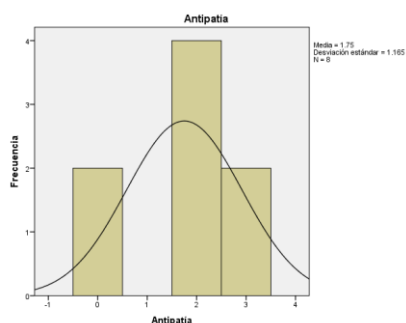
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Infantilismo_D	3.240	7	.014	1.500	.41	2.59
Infantilismo_E	3.333	6	.016	1.429	.38	2.48

Se puede ver que en este aspecto a calificar el cual hace referencia a la presencia de conductas de infantilismo anteriormente más de la mitad presentaba esta conducta de forma frecuente y muy frecuentemente ahora ya solo la mitad presenta este comportamiento, la opción que en el primer test no obtuvo a ningún alumno ahora ya incrementa a un alumno y fue la de ocasionalmente, con lo que se puede decir que las conductas infantiles de cierta forma disminuyeron. Y la prueba T de Student muestra resultados ($p=.016$) por lo hay una disminución en las cifras del postest existiendo una mejoría en este comportamiento.

Variable: ANTIPATÍA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postet

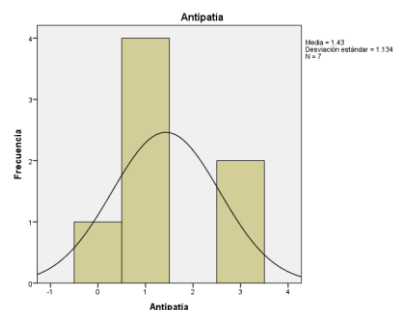


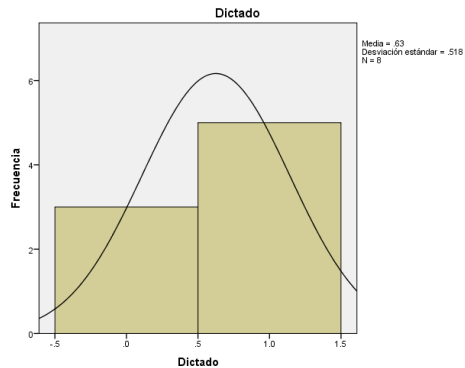
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Antipatía_D	4.249	7	.004	1.750	.78	2.72
Antipatía_E	3.333	6	.016	1.429	.38	2.48

Aquí se puede decir que la presencia de comportamientos antipáticos en los niños disminuyen esto de acuerdo a que anteriormente la mitad de los niños presentaba este comportamiento frecuentemente en la actualidad esa respuesta cambio a ocasionalmente ya que ahora la mitad de los niños mantienen conductas antipaticas, y la opción de muy frecuente se mantiene con la misma puntuacion con lo que se llega a la conclusión que la presencia de esta conducta disminuyó. Los resultados de la prueba T de Student muestran un (p=.016) por lo tanto este comportamiento tiene una mejoría.

Variable: DICTADO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

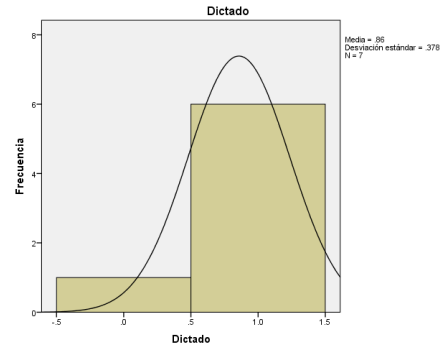


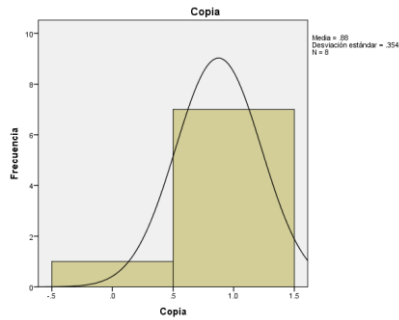
Tabla de resultados prueba de T de Studet

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Dictado_D	3.416	7	.011	.625	.19	1.06
Dictado_E	6.000	6	.001	.857	.51	1.21

El dictado mejoró un poco pues de 3 niños que realizaban mal esta acción ahora solo uno hace mal esto y la opción de regular gana porcentaje con lo que se puede decir que el dictado en los niños se da de forma regular nuestra prueba estadística T de Student muestra ($p=.001$) por lo que los cambios fueron estadísticamente significativos.

Variable: COPIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

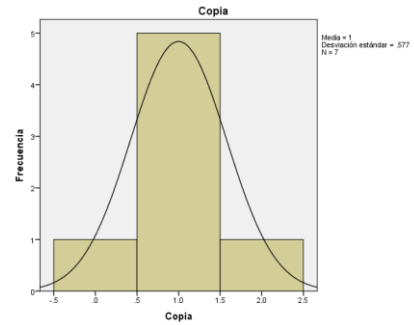


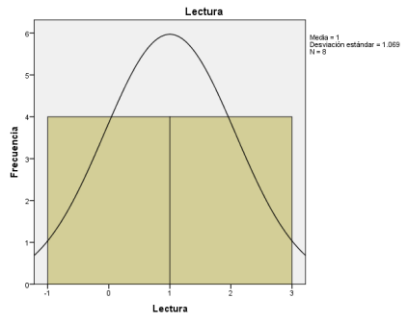
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Copia_D	7.000	7	.000	.875	.58	1.17
Copia_E	4.583	6	.004	1.000	.47	1.53

La realización de trabajos de copia también mejoró un poco ya que un niño pasó a realizar este trabajo bien, disminuyendo la cifra de regular y la opción de mal sigue teniendo el mismo porcentaje. a prueba T Student señala un resultado de ($p=.004$) por lo que hay presencia de resultados significativos estadísticamente.

Variable: LECTURA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postets

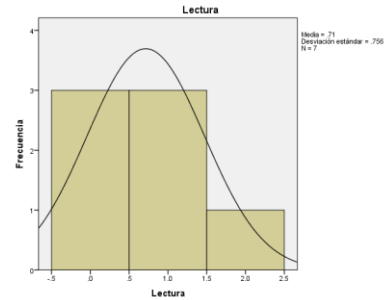


Tabla de resultados prueba T de Student

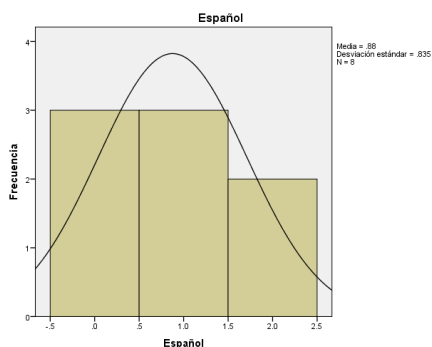
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Lectura_D	2.646	7	.033	1.000	.11	1.89
Lectura_E	2.500	6	.047	.714	.02	1.41

La mala lectura en los niños cambia anteriormente la mitad de los niños leía mal y ahora se puede ver que la cifra de mal disminuye pero de los niños que realizaban bien esta acción ahora ya solo se mantiene uno y tres pasan a presentar una regular lectura por lo que en la mayoría de los niños ahora se mantiene una conducta regular Y el análisis de la prueba T de Student mostró cambios significativos ($p=.047$) por lo tanto la presencia de este comportamiento disminuye teniendo con ello una mejora.

Variable: ESPAÑOL

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

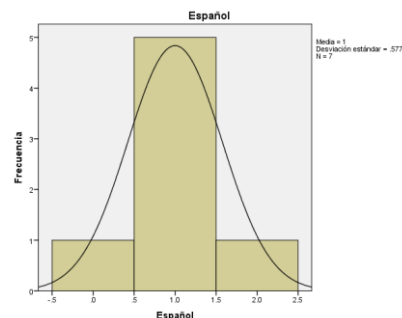


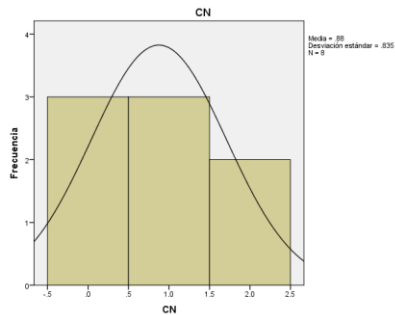
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Español_D	2.966	7	.021	.875	.18	1.57
Español_E	4.583	6	.004	1.000	.47	1.53

En esta variable los niños mejoran en el rendimiento del área de español pues de tres que iban mal en esta área ahora ya solo uno muestra un mal rendimiento y la contestación de un rendimiento regular en esta área es la que predomina actualmente. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student el resultado p es de ($p = .004$) siendo un resultado estadísticamente significativo.

Variable: CIENCIAS NATURALES

Gráfica de Pretest



Gráficas de Posttest

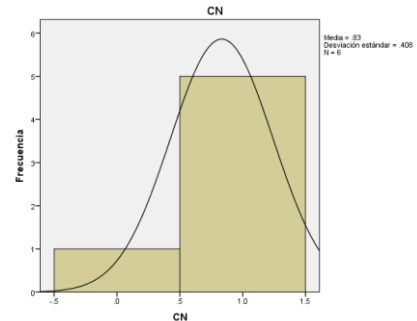


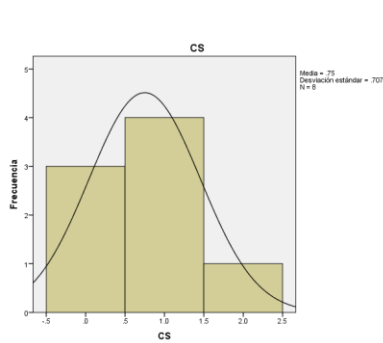
Tabla de resultados prueba T Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
CN_D	2.966	7	.021	.875	.18	1.57
CN_E	5.000	5	.004	.833	.40	1.26

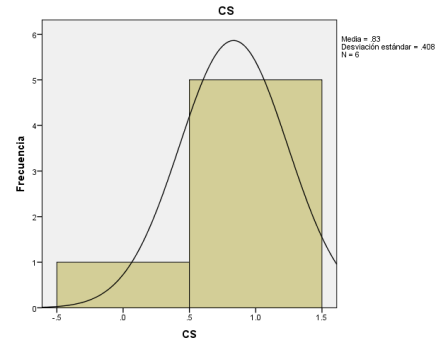
Los niños mejoran en el área de ciencias naturales pues en el pretest tres alumnos tenían un mal aprovechamiento en la materia y en la actualidad esa cifra cambia ahora a uno solo que presenta un mal rendimiento y cinco niños llevan un regular comportamiento por lo que los niños después de tener un mal rendimiento ahora presentan un rendimiento regular. Finalmente, el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó que hubo un cambio estadísticamente significativo ($p = .004$).

Variable: CIENCIAS SOCIALES

Gráfica de Pretest



Gráfica de Posttest



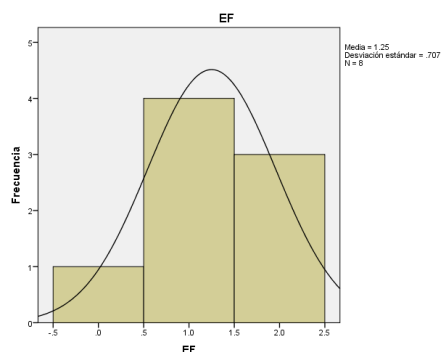
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
CS_D	3.000	7	.020	.750	.16	1.34
CS_E	5.000	5	.004	.833	.40	1.26

Los niños mejoran de cierto modo en el rendimiento de la materia de ciencias sociales pues de tres alumnos que presentaban un aprovechamiento bajo ahora ya solo uno muestra tener un bajo rendimiento. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un valor de $(p=.004)$ siendo un resultado estadísticamente significativo.

Variable: EDUCACIÓN FÍSICA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

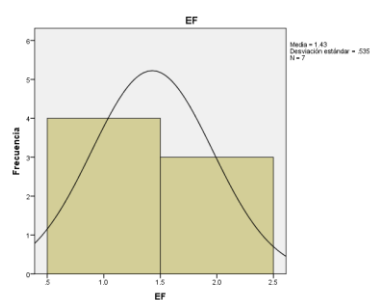


Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
EF_D	5.000	7	.002	1.250	.66	1.84	
EF_E	7.071	6	.000	1.429	.93	1.92	

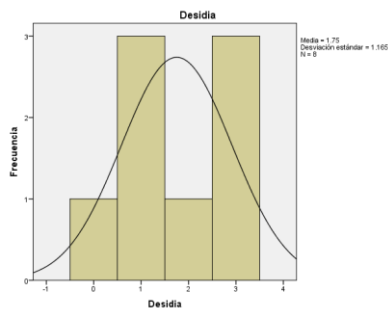
Se puede notar que hubo mejoría porque ya no hubo casos de estudiantes evaluados con un mal aprovechamiento en esta asignatura y en la revisión de estos datos se puede notar que la persona que presentaba un bajo rendimiento no era la estudiante que egresó de este plantel educativo. Por tanto se puede considerar que la mejora es estadísticamente significativa como se muestra en los resultados de la prueba T.

4.2 Variables en las que hubo cambio negativo

Fueron un total de 20 variables que son las siguientes: Desidia, memoria, impulsividad, desafío, gritos, motricidad, egocentrismo, expulsión del salón, agresividad, crueldad, impudicia, rebeldía, torpeza en trabajos manuales, insatisfacción, egoísmo, dificultad para expresar sentimientos, pronunciación, educación artística, retardos, inteligencia.

Variable: DESIDIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

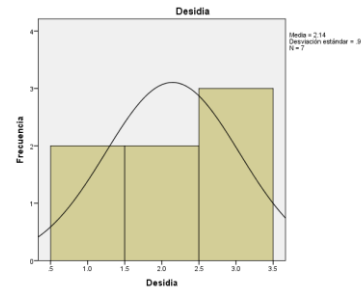


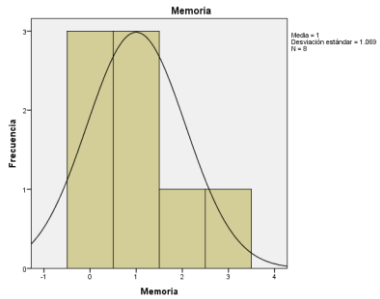
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Desidia_D	4.249	7	.004	1.750	.78	2.72
Desidia_E	6.301	6	.001	2.143	1.31	2.97

De acuerdo a lo comparado con los primeros resultados la desidia en los alumnos pasó de presentarse de ocasional y muy frecuente, a frecuente y muy frecuente con lo que se puede decir que ahora los alumnos son más desidiosos. Y la prueba T de Student muestra resultados ($p=.001$) por lo que las cifras del postest muestran que existe una decaída en este comportamiento.

Variable: MEMORIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

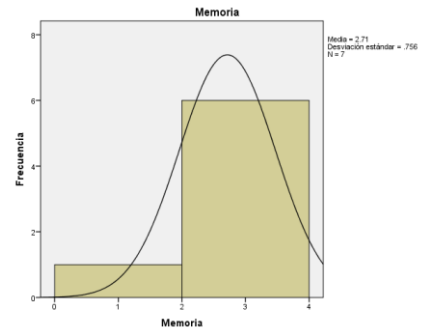


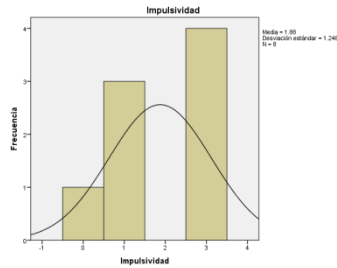
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Memoria_D	2.646	7	.033	1.000	.11	1.89	
Memoria_E	9.500	6	.000	2.714	2.02	3.41	

De presentar resultados de nunca ocasional y frecuente en la primera evaluación ahora casi todos los niños se concentraron en muy frecuentemente presentar problemas con la memoria pudiéndose decir que los problemas de memoria en los niños aumentaron actualmente. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student el resultado p es de ($p = .000$).

Variable: IMPULSIVIDAD

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

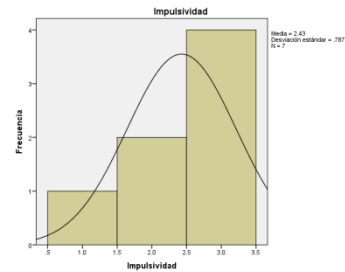


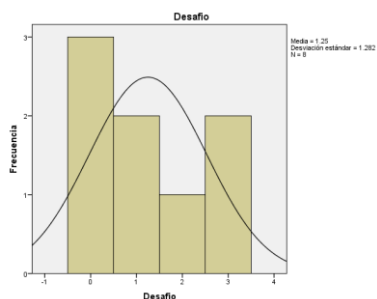
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Impulsividad_D	4.255	7	.004	1.875	.83	2.92
Impulsividad_E	8.167	6	.000	2.429	1.70	3.16

La mitad de los niños sigue presentando comportamientos impulsivos muy frecuentemente, y de mostrar antes conductas impulsivas tres niños de forma ocasional, ahora sólo mantiene a un solo niño en esta categoría y la respuesta de frecuentemente incremento dos niños de modo que los niños se volvieron más impulsivos. Y los resultados de la prueba T de Student muestran un valor de (P=.000).

Variable: DESAFÍO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

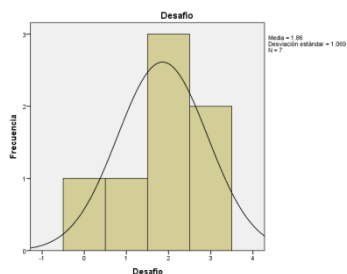


Tabla de resultados prueba T de Student

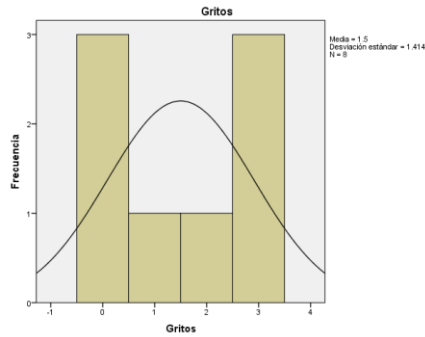
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Desafío_D	2.758	7	.028	1.250	.18	2.32
Desafío_E	4.596	6	.004	1.857	.87	2.85

Las conductas desafiantes también aumentaron. Los resultados muestran que son cinco los niños que muestran comportamientos desafiantes entre frecuente y muy frecuentemente cuando en el primer test solo tres niños estaban en estas categorías, Finalmente, el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó que hubo un ($p = .004$).

Variable: GRITOS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

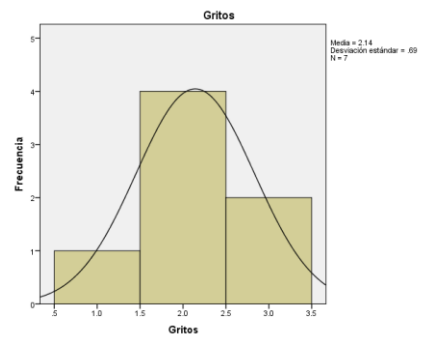


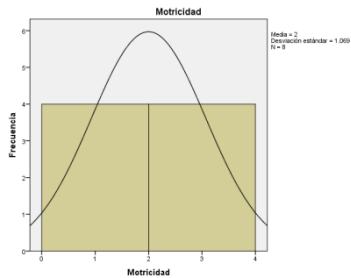
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Gritos_D	3.000	7	.020	1.500	.32	2.68
Gritos_E	8.216	6	.000	2.143	1.50	2.78

Los resultados cambiaron ya que de haber tenido anteriormente resultados de nunca, ocasional frecuente y muy frecuente ahora casi todos los niños presentan este acto de forma frecuente y muy frecuentemente es decir la presencia de gritos también aumento en los niños. Y los resultados de la prueba T de Student muestran un (P= .000).

Variable: MOTRICIDAD

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

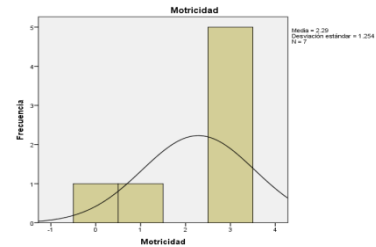


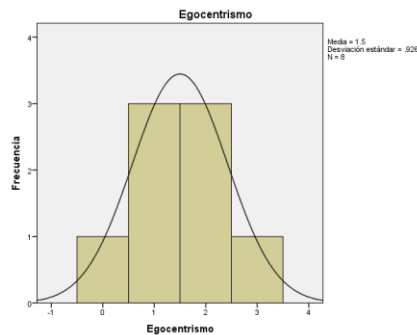
Tabla de resultados prueba T Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Motricidad_D	5.292	7	.001	2.000	1.11	2.89
Motricidad_E	4.824	6	.003	2.286	1.13	3.45

En lo que esta variable se refiere hubo cambios desfavorables ya que Muy frecuente y ocasional fueron las opciones que mantuvieron a la mitad de los alumnos en cada uno de las opciones anteriormente ahora se ve que en la opción de muy frecuentemente aumento uno, en ocasional después de haber tenido a cuatro niños ahora solo tiene a uno y nunca ganó un niño. Podemos decir que aumento la tendencia en los niños a presentar intranquilidad de forma muy frecuente. Finalmente, el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .003$).

Variable: EGOCENTRISMO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

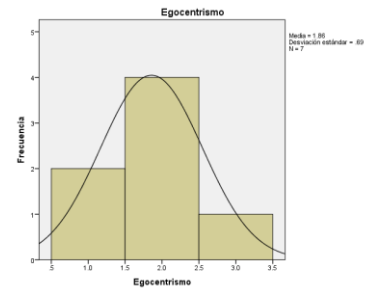


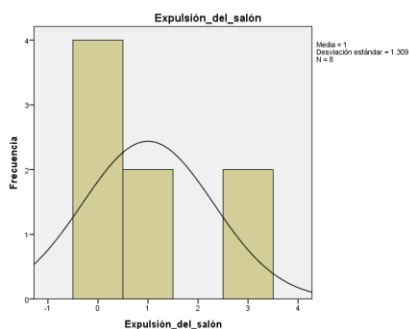
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Egocentrismo_D	4.583	7	.003	1.500	.73	2.27
Egocentrismo_E	7.120	6	.000	1.857	1.22	2.50

Anteriormente las opciones que mantenían más porcentaje fueron las de ocasional y frecuente pero ahora aumentó a tener a la mitad de los niños la opción de frecuentemente, y muy frecuentemente aumento un niño, disminuyendo a presentar ocasionalmente este comportamiento solo dos niños, con lo que se puede decir que ahora las conductas egocéntricas se dan más de forma frecuente y muy frecuentemente .Y la prueba T de Student muestra un resultado ($p=.000$).

Variable: EXPULSIÓN DEL SALÓN

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

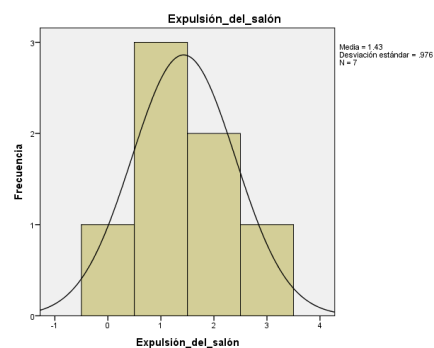


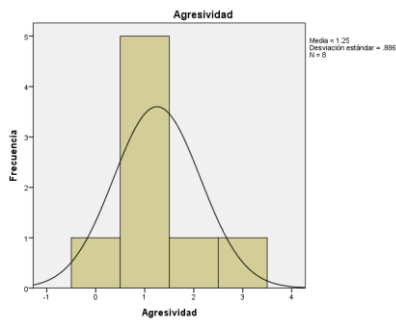
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Expulsión del salón_D	2.160	7	.068	1.000	-.09	2.09
Expulsión del salón_E	3.873	6	.008	1.429	.53	2.33

Anteriormente no había necesidad de sacar del salón de clases a la mitad de los niños y ahora esto cambia y la opción de nunca queda con un solo niño y aumentan las cifras de ocasional y frecuentemente. Ahora ya existe más tendencia a que los niños sean expulsados del salón. Y los resultados de la prueba T de Student muestran un (P= .008).

Variable: AGRESIVIDAD

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

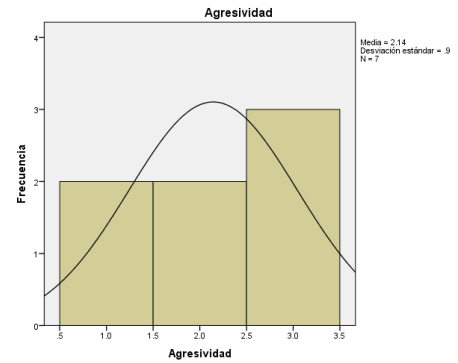


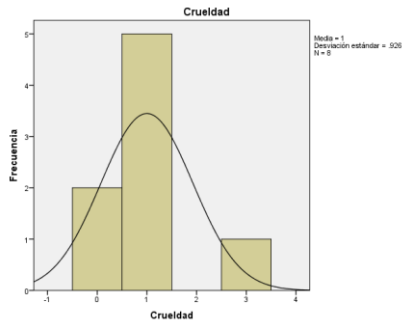
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Agresividad_D	3.989	7	.005	1.250	.51	1.99	
Agresividad_E	6.301	6	.001	2.143	1.31	2.97	

En estos resultados a comparación con los primeros se puede ver que hubo un aumento de la agresividad en los niños ya que anteriormente cinco niños no presentaban comportamientos de agresividad y ahora esta cifra disminuyó a dos y aumentando en frecuentemente y muy frecuentemente. Por lo que las conductas de agresividad pasaron de nunca presentarse, a presentarse frecuentemente y muy frecuentemente. Por último el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .001$).

Variable: CRUELDAD

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

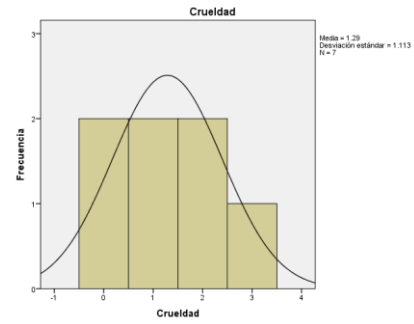


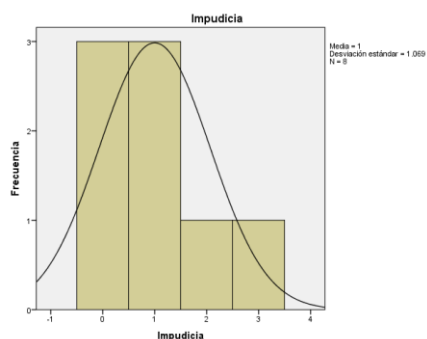
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Crueldad_D	3.055	7	.018	1.000	.23	1.77	
Crueldad_E	3.057	6	.022	1.286	.26	2.31	

En el primer test un poco más de la mitad mostraba conductas de crueldad ocasionalmente, ahora se puede notar que ese porcentaje disminuyó, ganando porcentaje la opción de frecuentemente y muy frecuentemente. Por lo que la presencia de conductas crueles en los niños aumento. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student el resultado hay un resultado de (p=.022).

Variable: IMPUDICIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

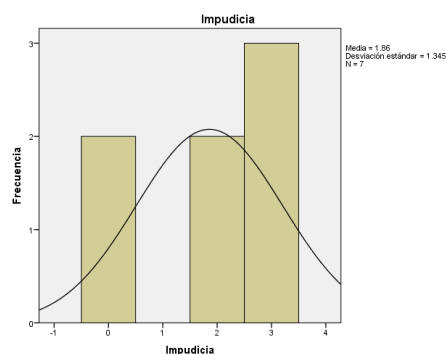


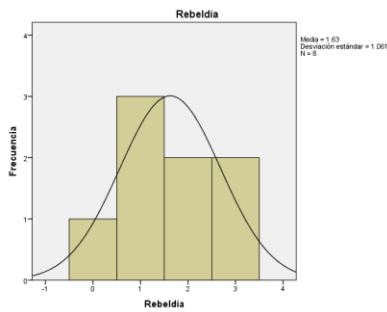
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Impudicia_D	2.646	7	.033	1.000	.11	1.89
Impudicia_E	3.653	6	.011	1.857	.61	3.10

Después de haber mostrado solo dos niños conductas impúdicas frecuente y muy frecuentemente ahora estas opciones mantienen a 5 niños es decir a un poco más de la mayoría del grupo por lo que se puede decir que las conductas impúdicas aumentaron. Y el análisis de la prueba T de Student mostro ($p=.011$).

Variable: REBELDIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

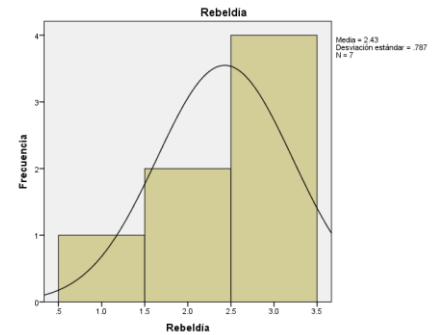


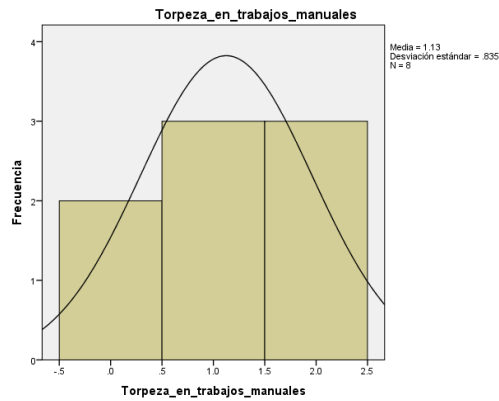
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Rebellía_D	4.333	7	.003	1.625	.74	2.51
Rebellía_E	8.167	6	.000	2.429	1.70	3.16

Anteriormente se observaba que en casi la mitad de los niños las conductas rebeldes se presentaban en los menores de forma ocasional y ahora se puede ver que las conductas que ocupan mayores porcentajes son las de muy frecuente teniendo a la mitad de los niños seguido por la opción de frecuente. Las conductas rebeldes aumentan. Finalmente, el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .000$).

Variable: TORPEZA EN TRABAJOS MANUALES

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

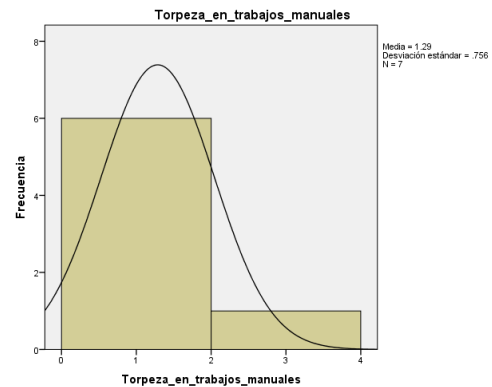


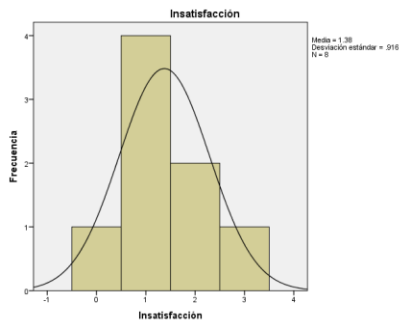
Tabla de resultados prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Torpeza_en_trabajos_manuales_D	3.813	7	.007	1.125	.43	1.82
Torpeza_en_trabajos_manuales_E	4.500	6	.004	1.286	.59	1.98

La tendencia en los niños a realizar mal sus trabajos disminuyó un poco ya que ahora la opción que obtiene a casi todos los alumnos es la de ocasional cuando antes los niños mostraban esta conducta frecuentemente. Pero cabe hacer mención que de dos niños que en el pretest nunca presentaban este comportamiento ahora ocasionalmente lo presentan. Y el análisis de nuestra prueba T de Student mostró que hubo cambios significativos ($p=.004$).

Variable: INSATISFACCIÓN

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

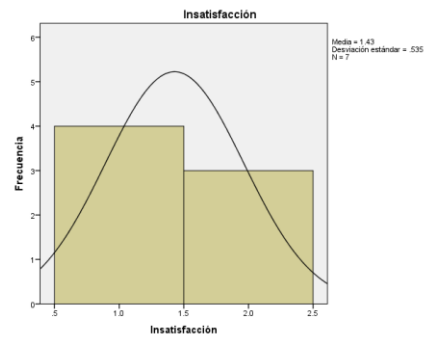


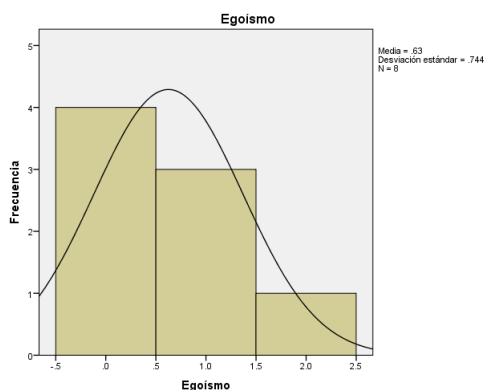
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Insatisfacción_D	4.245	7	.004	1.375	.61	2.14
Insatisfacción_E	7.071	6	.000	1.429	.93	1.92

La respuesta de ocasionalmente sigue siendo la misma tanto en el pretest como en el posttest pero la opción de frecuentemente que mantenía a dos niños ahora aumenta a tres. Por lo que las conductas de insatisfacción aumentan. Y el análisis de nuestra prueba T de Student mostro ($p=1.43$).

Variable: EGOÍSMO

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

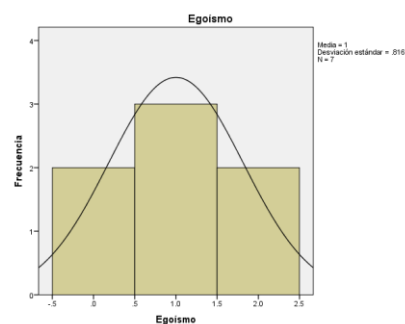


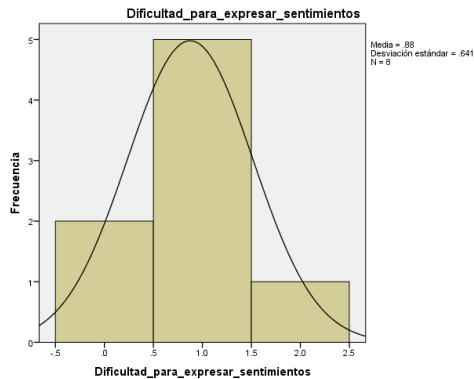
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Egoísmo_D	2.376	7	.049	.625	.00	1.25
Egoísmo_E	3.240	6	.018	1.000	.24	1.76

Las conductas egoístas aumentan en los niños de forma ocasional con lo que la opción de nunca que antes mantenía a la mitad de los niños disminuye. Por último el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .018$).

Variable: DIFICULTAD PARA EXPRESAR SENTIMIENTOS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

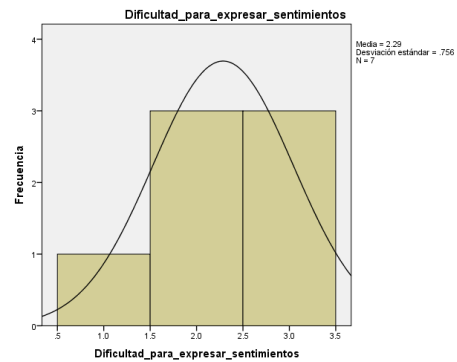


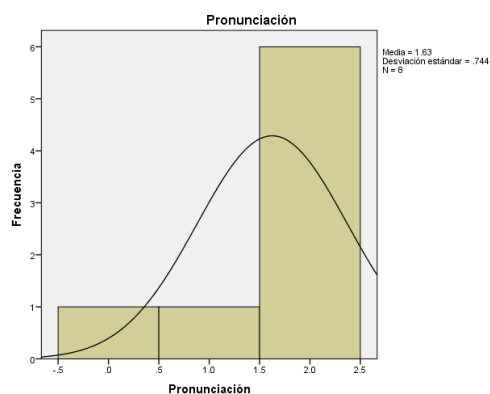
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Dificultad para expresar sentimientos_D	3.862	7	.006	.875	.34	1.41
Dificultad para expresar sentimientos_E	8.000	6	.000	2.286	1.59	2.98

La dificultad para expresar sentimientos ahora se presenta en los niños de forma frecuente y muy frecuentemente cuando en el primer test más de la mitad de los niños mostraba ocasionalmente este comportamiento. Y los resultados de la prueba T de Student muestran (P=2.29).

Variable: PRONUNCIACIÓN

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

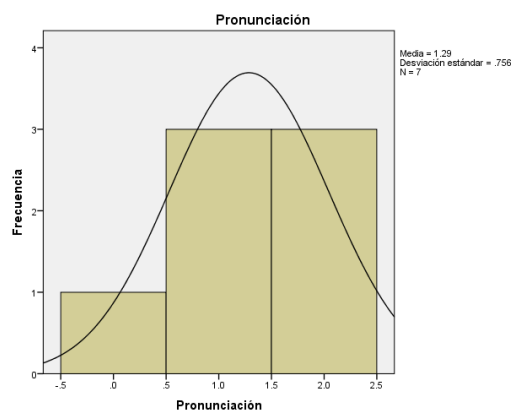


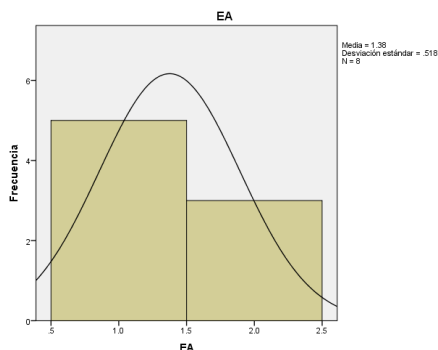
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Pronunciación_D	6.177	7	.000	1.625	1.00	2.25
Pronunciación_E	4.500	6	.004	1.286	.59	1.98

De presentar anteriormente casi todos los niños buena pronunciación ahora ya solo se mantienen tres presentando una buena pronunciación y la cifra de regular aumenta y la opción de mal se mantiene igual. Por lo que la pronunciación de los niños ahora es regular. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un resultado de (p=.004).

Variable: EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

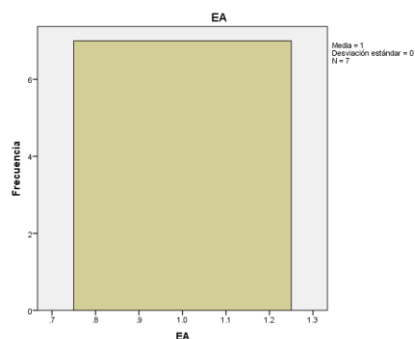


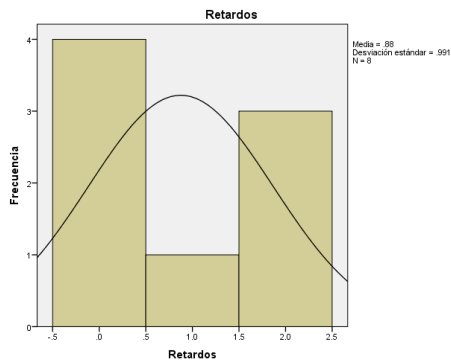
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
Valor de prueba = 0						
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
EA_D	7.514	7	.000	1.375	.94	1.81

Anteriormente tres niños mantenían un buen rendimiento en esta materia y hoy por hoy todos los niños mantienen un rendimiento regular en el área de educación artística. Por lo que el aprovechamiento en esta materia disminuye pasando de ser bueno a regular. Y los resultados de la prueba T de Student muestran ($P=.000$).

Variable: RETARDOS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

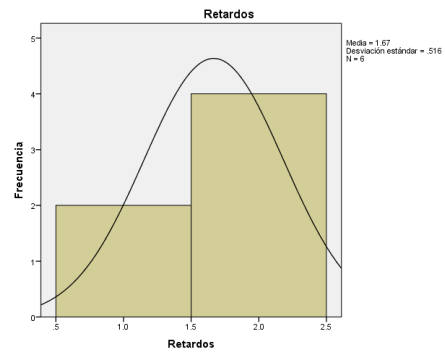


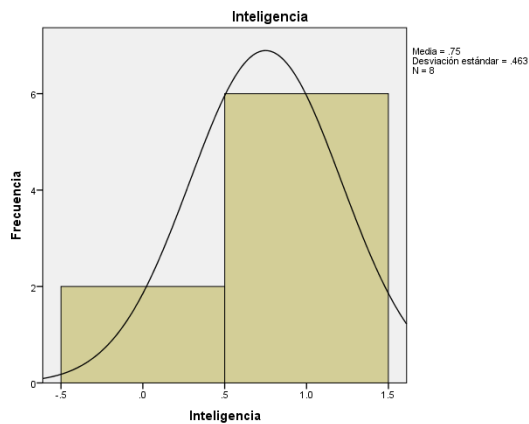
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Retardos_D	2.497	7	.041	.875	.05	1.70	
Retardos_E	7.906	5	.001	1.667	1.12	2.21	

Anteriormente la mitad de los niños llegaba con retardos a clase y actualmente la mayoría de los alumnos ya llega puntalmente y solo dos llegan con retardos de manera regular, con lo que se puede decir que ahora ya ningún niño llega tarde a clase. Y el análisis de la prueba T de Student mostró cambios significativos ($p=.001$) por lo tanto la presencia de este comportamiento disminuye teniendo con ello una mejora.

Variable: INTELIGENCIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

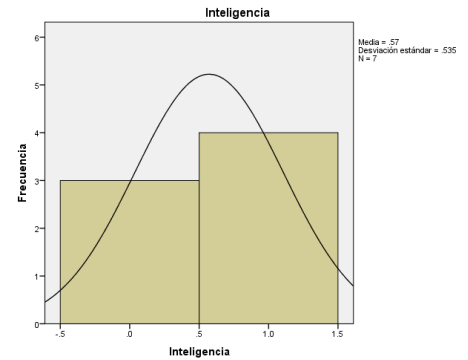


Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Inteligencia_D	4.583	7	.003	.750	.36	1.14
Inteligencia_E	2.828	6	.030	.571	.08	1.07

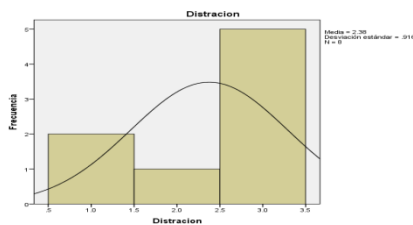
De seis niños que presentaban una inteligencia normal ahora ya solo son cuatro los que se mantienen en este rango y tres niños pasan a presentar una inteligencia por debajo del promedio. Por lo que la inteligencia en los niños pasa de presentarse de una forma normal a una por debajo del promedio. En lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un valor de (p=.030).

4.3 Variables en las que no hubo cambio estadísticamente significativo

Fueron diecisiete variables que a continuación se describen: Distracción, apropiación de cosas, autoestima, expulsión de la escuela, fantasía, somnolencia, dificultad en juegos, caídas, tropiezos, hace trampas, no sabe perder, matemáticas, visión, audición, comunicación con los padres, malas tareas, falta a clases.

Variable: DISTRACCIÓN

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

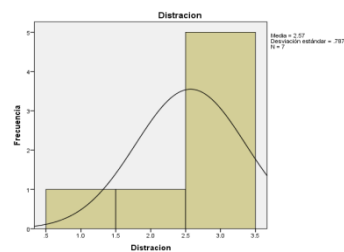


Tabla de resultados Prueba T de Student

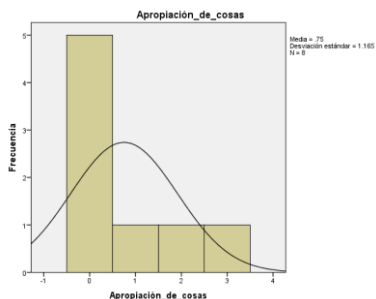
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Distracion_D	7.333	7	.000	2.375	1.61	3.14
Distracion_E	8.647	6	.000	2.571	1.84	3.30

Con los primeros resultados la conducta de distracción no ha cambiado en nada ya que son los mismos porcentajes obtenidos. Por último el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .018$).

Variable: APROPIACIÓN DE COSAS.

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

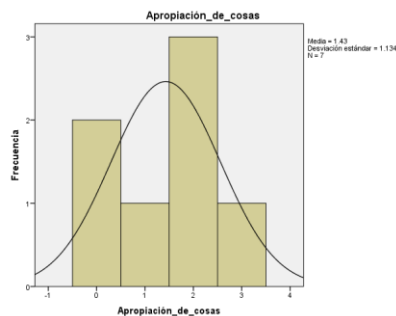


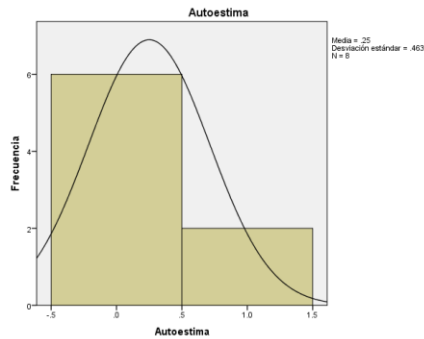
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Apropiación_de_cosas_D	1.821	7	.111	.750	-.22	1.72	
Apropiación_de_cosas_E	3.333	6	.016	1.429	.38	2.48	

Se puede ver que antes más de la mitad de los niños no presentaban esta conducta y ahora esas cifras cambiaron y la opción que tiene mayor porcentaje es la de frecuentemente seguido por la de nunca. Ganando frecuentemente con tres niños y nunca presenta solo dos niños. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un valor de (p=.016).

Variable: AUTOESTIMA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

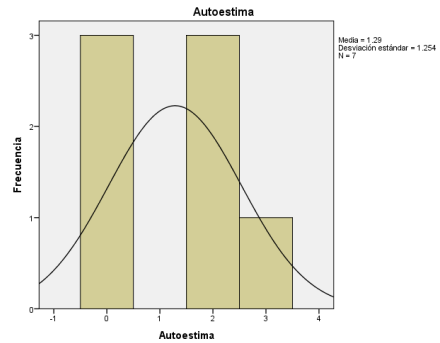


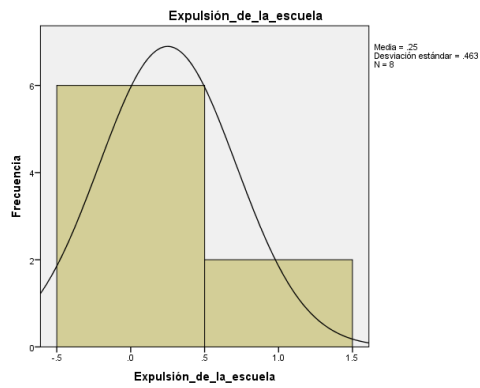
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Autoestima_D	1.528	7	.170	.250	-.14	.64
Autoestima_E	2.714	6	.035	1.286	.13	2.45

De seis niños que nunca presentaban este comportamiento, las cifras cambian ahora, y frecuente y muy frecuentemente ganan puntuación. Con lo que se ve que los niños actualmente presentan mala autoestima. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un resultado de ($p=.035$).

Variable: EXPULSIÓN DE LA ESCUELA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

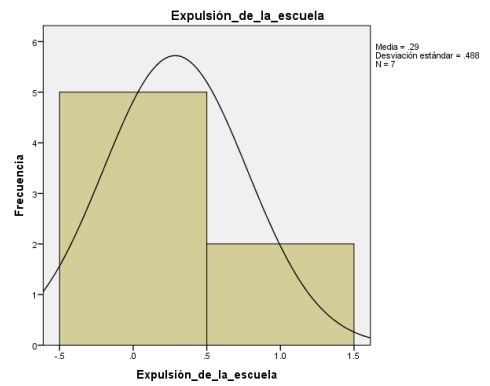


Tabla de resultados Prueba T de Student

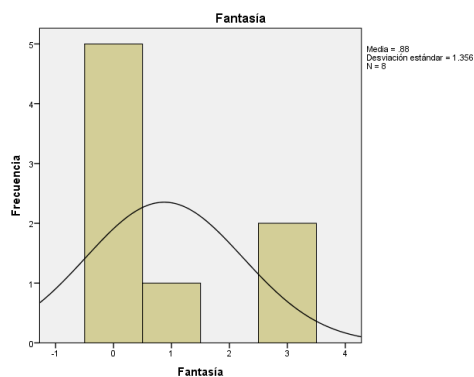
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Expulsión de la escuela_D	1.528	7	.170	.250	-.14	.64
Expulsión de la escuela_E	1.549	6	.172	.286	-.17	.74

Las cifras en esta variable permanecen igual en el pretest y el postest.

Variable: FANTASÍA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

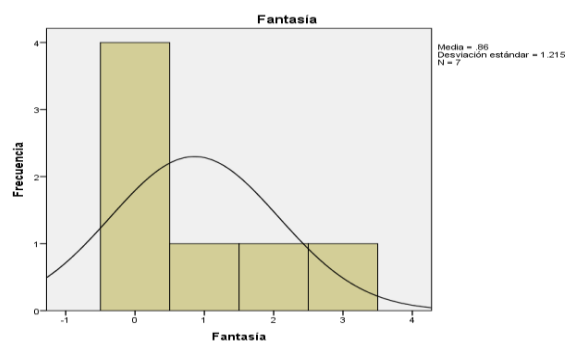


Tabla de resultados Prueba T de Student

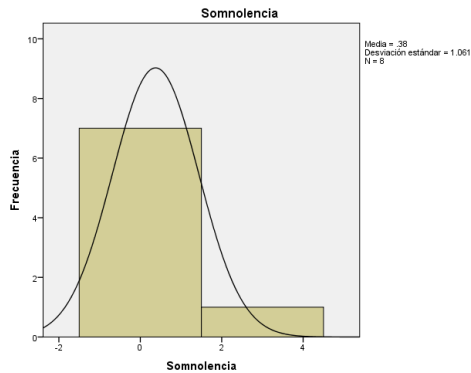
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Fantasia_D	1.825	7	.111	.875	-.26	2.01	
Fantasia_E	1.867	6	.111	.857	-.27	1.98	

De acuerdo a los resultados obtenidos la primera vez el porcentaje de nunca disminuye al igual que el de muy frecuente pero ganan puntuaciones las opciones de ocasional y frecuente que en el primer tests no obtuvieron ninguna puntuación. Por lo que se puede ver que hubo una mejoría media. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un valor de ($p=.111$).

Variable: SOMNOLENCIA

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

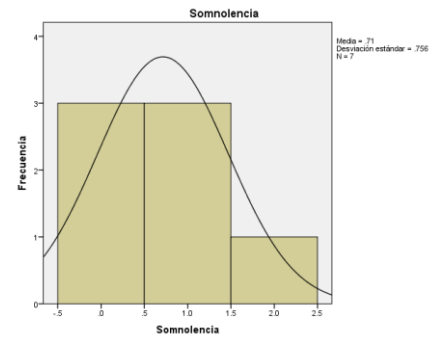


Tabla de resultados Prueba T de Student

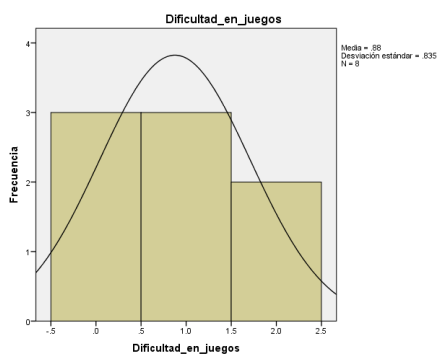
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de media	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Somnolencia_D	1.000	7	.351	.375	-.51	1.26
Somnolencia_E	2.500	6	.047	.714	.02	1.41

En el primer test la opción que tenía a siete de los ocho niños fue la de nunca y se puede apreciar que esos resultados cambiaron y que ganaron porcentajes la opción de ocasional y frecuentemente. Finalmente, el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó que hubo un cambio estadísticamente significativo ($p = .047$).

Variable: DIFICULTAD EN JUEGOS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

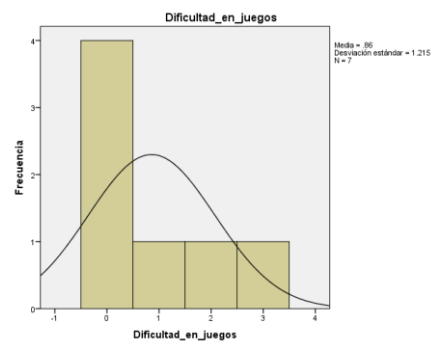


Tabla de resultados Prueba T de Student

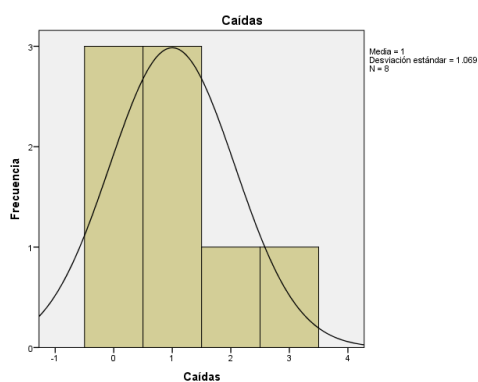
Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Dificultad_en_juegos_D	2.966	7	.021	.875	.18	1.57
Dificultad_en_juegos_E	1.867	6	.111	.857	-.27	1.98

La dificultad en juegos disminuyó un poco ya que de tres niños que nunca han presentado esta conducta aumento un niño y ahora ya son cuatro niños los que no presentan dificultad en juegos, la cifra de ocasional mantenía a 3 alumnos anteriormente y ahora ya solo está uno, en la respuesta de frecuentemente también disminuyo pues de dos ahora ya solo está uno, pero un alumno ahora ya presenta esta conducta muy frecuentemente. Y el análisis de nuestra prueba T de Student mostro ($p=.111$).

Variable: CAÍDAS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

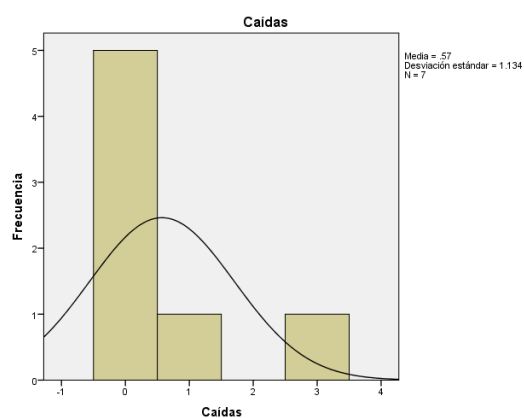


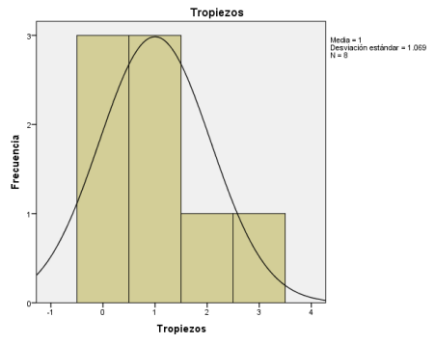
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Caídas_D	2.646	7	.033	1.000	.11	1.89	
Caídas_E	1.333	6	.231	.571	-.48	1.62	

Al comparar los resultados con el primer test se aprecia que la presencia de las caídas de los niños disminuyó ya que actualmente más de la mitad de los alumnos no presenta este acto y anteriormente la opción de ocasional mantenía a tres niños y ahora solo está en esa opción uno solo. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student el resultado p es de (p= .231).

Variable: TROPIEZOS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

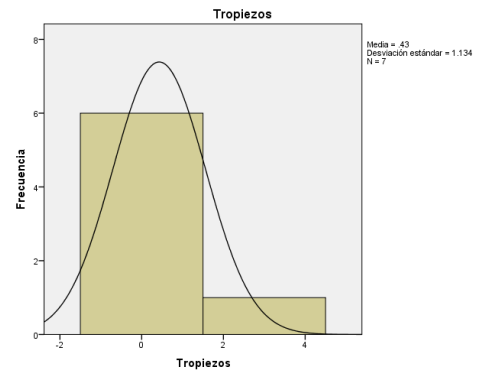


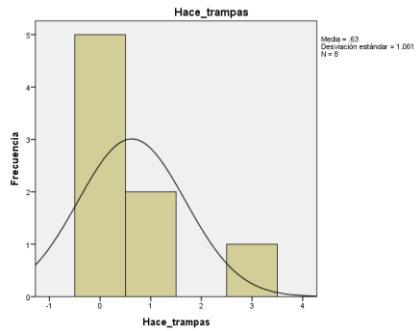
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única							
	Valor de prueba = 0					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de medias		
					Inferior	Superior	
Tropiezos_D	2.646	7	.033	1.000	.11	1.89	
Tropiezos_E	1.000	6	.356	.429	-.62	1.48	

La presencia de tropiezos en los infantes disminuyó porque como se puede ver en el pretest los alumnos que nunca se tropezaban únicamente eran tres y ahora ya son 6 alumnos los que no presentan este acto. Y la prueba T de Student muestra un resultado ($p=.356$).

Variable: HACE TRAMPAS

Gráfica de Pretest



Gráfica Postest

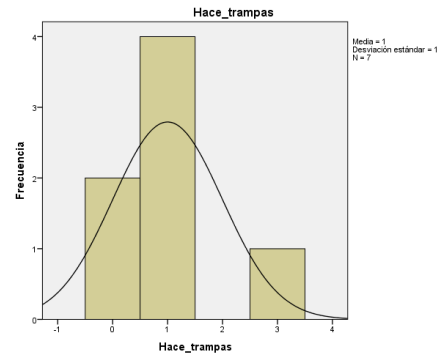


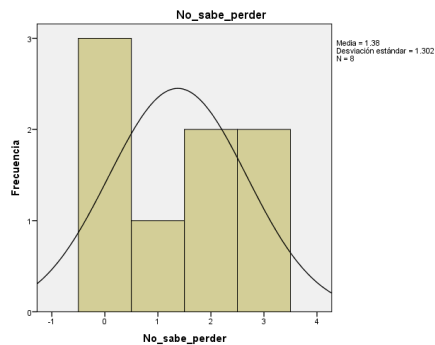
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
Valor de prueba = 0						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Hace_trampas_D	1.667	7	.140	.625	-.26	1.51
Hace_trampas_E	2.646	6	.038	1.000	.08	1.92

En el pretest se apreciaba que más de la mitad de los menores nunca hacían trampas y actualmente la mitad de los alumnos presenta este comportamiento de forma ocasional y solo uno de forma muy frecuente y dos se mantienen en la opción de nunca. Y en lo que se refiere a los datos estadísticos de la prueba T de Student existe un valor de ($p=.038$).

Variable: NO SABE PERDER

Gráfica de Pretest



Gráfica Postets

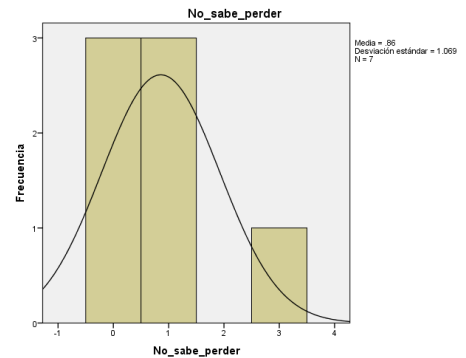


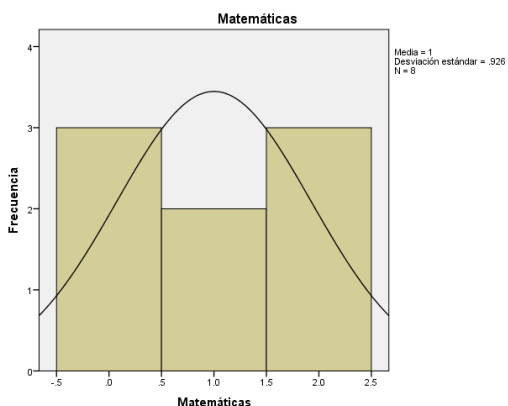
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
No_sabe_perder_D	2.986	7	.020	1.375	.29	2.46
No_sabe_perder_E	2.121	6	.078	.857	-.13	1.85

Aquí se nota que los comportamientos frecuentes y muy frecuentes que antes mantenían a la mitad de los alumnos presentando esta conducta ahora disminuyen y los alumnos pasan a presentar este comportamiento nunca y ocasionalmente. Por último el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .078$).

Variable: MATEMÁTICAS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

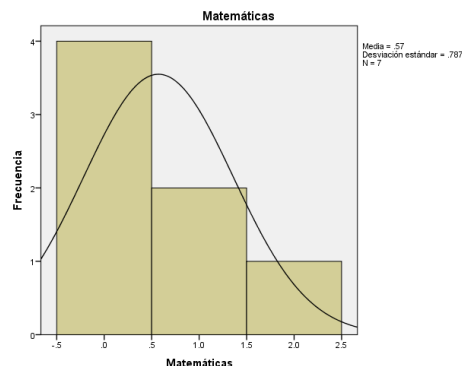


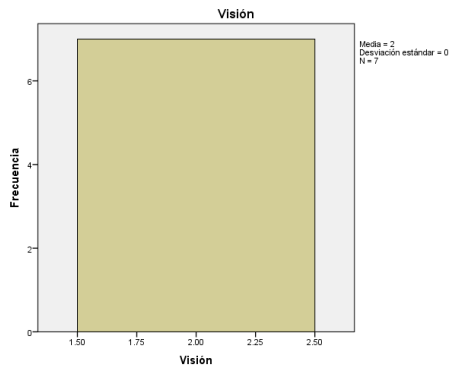
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Matemáticas_D	3.055	7	.018	1.000	.23	1.77
Matemáticas_E	1.922	6	.103	.571	-.16	1.30

Los niños actualmente presentan un mal rendimiento en la materia de matemáticas pues los porcentajes en la opción de mal aumentan y la opción de regular se mantiene igual en pretest que en el postest. Y los resultados de la prueba T de Student muestran ($P=.103$).

Variable: VISIÓN

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

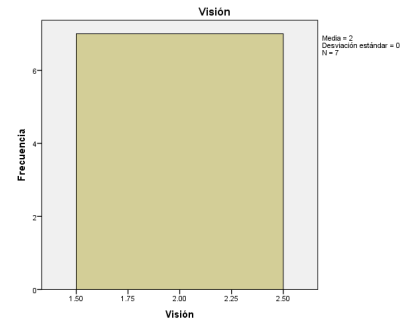


Tabla de resultados Prueba T de Student

Estadísticas de muestra única

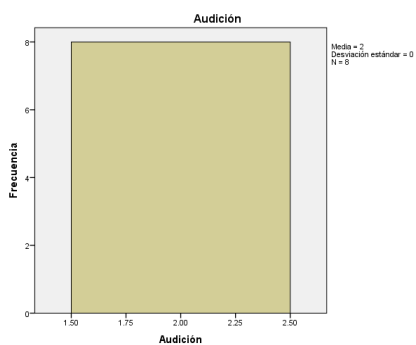
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Visión_D	7	2.00	.000 ^a	.000
Visión_E	7	2.00	.000 ^a	.000

a. t no se puede calcular porque la desviación estándar es 0.

Todos los niños siguen presentando una buena visión.

Variable: AUDICIÓN

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

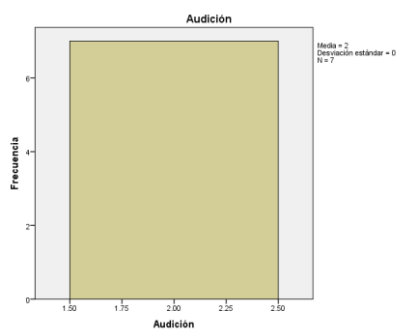


Tabla de resultados Prueba T de Student

Estadísticas de muestra única

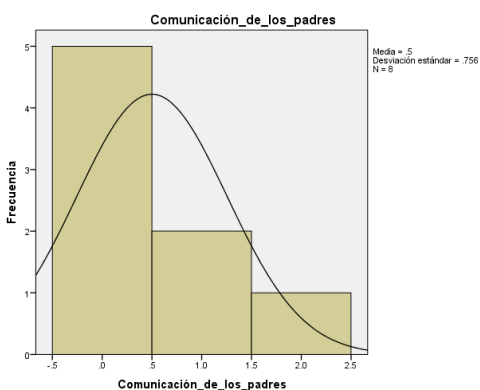
	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Audición_D	8	2.00	.000 ^a	.000
Audición_E	7	2.00	.000 ^a	.000

a. t no se puede calcular porque la desviación estándar es 0.

Comparando los resultados del pretest con los actuales notamos que todos los niños siguen presentando una buena audición.

Variable: COMUNICACIÓN DE LOS PADRES

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

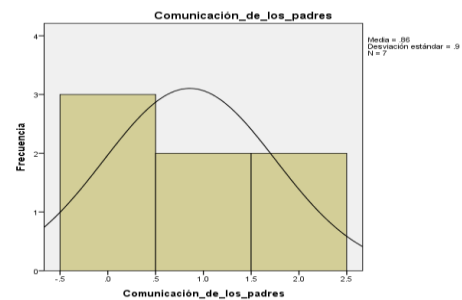


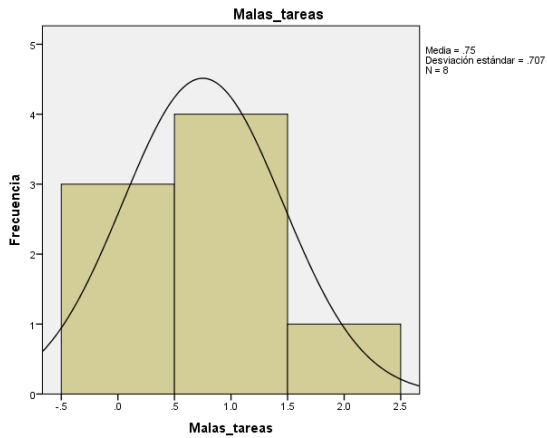
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Comunicación_de_los_padres_D	1.871	7	.104	.500	-.13	1.13
Comunicación_de_los_padres_E	2.521	6	.045	.857	.03	1.69

La comunicación de los padres con el personal de la escuela mejora ya que en la opción de mal de cinco padres que presentaban una mala comunicación ahora ya solo tres permanecen en esta opción y la opción de bien aumenta. Y los resultados de la prueba T de Student muestran ($P=.045$).

Variable: MALAS TAREAS

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

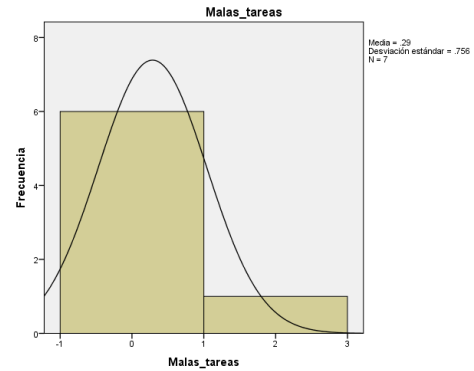


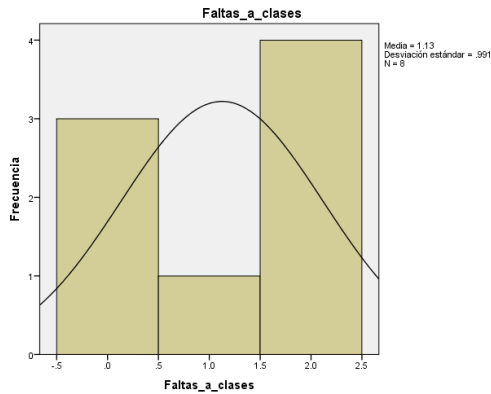
Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única							
Valor de prueba = 0							
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
					Inferior	Superior	
Malas_tareas_D	3.000	7	.020	.750	.16	1.34	
Malas_tareas_E	1.000	6	.356	.286	-.41	.98	

Los niños pasan a tener mayores puntuaciones en la opción de mal con lo que se puede decir que ahora son más los niños que presentan mal las tareas. Y anteriormente la realización de malas tareas se daba de forma regular. Y la prueba T de Student muestra un resultado ($p=.356$).

Variable: FALTA A CLASES

Gráfica de Pretest



Gráfica de Postest

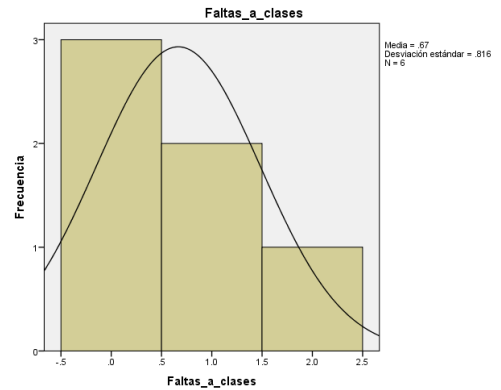


Tabla de resultados Prueba T de Student

Prueba de muestra única						
	Valor de prueba = 0					
	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Faltas_a_clases_D	3.211	7	.015	1.125	.30	1.95
Faltas_a_clases_E	2.000	5	.102	.667	-.19	1.52

Anteriormente la mitad de los niños no faltaba a clases ahora la opción de bien disminuye y aumenta la de regular, y la opción de mal se mantiene con la misma puntuación es decir los niños pasaban de tener una buena asistencia a clases a una regular asistencia. Por último el análisis estadístico mediante la prueba T de Student indicó ($p = .102$).

CONCLUSIONES

Al hacer el análisis del pretest obtenido con los niños que fueron referidos al USAER No 23 de Jumiltepec Mor por presentar un mal comportamiento con el postest aplicado en los mismos niños después de haber transcurrido dos años desde la aplicación del programa de conducta los resultados en apariencia mostraron que de las 52 variables a evaluar que son las siguientes: Distráido, desidioso, descuido, memoria, impulsividad, desafío, mentiras, gritos, desorganización del grupo, intranquilo, egocéntrico, apropiación de cosas, autoestima, expulsión del salón, expulsión de escuela, fantasía, somnolencia, agresividad, destructividad, crueldad, impudicia, rebeldía, torpeza, dificultad en juegos, caídas, tropiezos, no respeta turnos, trampas, no sabe perder, infantilismo, antipatía, insatisfacción, egoísmo, dificultad para expresar sentimientos, dictado, copia, lectura, pronunciación, matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, idioma, educación física, educación artística, visión, audición, comunicación con los padres, malas tareas, falta a clases, llega tarde, inteligencia.

Los niños aparentemente manifestaron lo siguiente, mostraron una mejora total en 18 variables:

Descuido, mentiras, liderazgo negativo, destructividad, dificultad en juegos, caídas, tropiezos, no sabe perder, no respeta turnos, infantilismo, antipatía, dictado, copia, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física comunicación con los padres.

Los niños mostraron una mejoría media en 2 variables: Fantasía, y lectura.

Los niños se ven desfavorecidos 20 comportamientos: Desidia, Memoria, impulsividad, desafío, gritos, motricidad, egocentrismo, crueldad, impudicia, rebeldía, torpeza en trabajos manuales, insatisfacción, dificultad para expresar sentimientos, pronunciación, matemáticas, educación artística, malas tareas, falta a clase, retardos e inteligencia.

En 7 hubo un cambio muy drástico ya que de nunca presentarse estas conductas pasaron a presentarse de forma muy frecuente y frecuente.

Apropiación de cosas se presenta de manera frecuente.

Autoestima actualmente se presenta de frecuente a muy frecuentemente.

Expulsión del salón se presenta ocasionalmente y frecuentemente.

Somnolencia se presenta entre ocasional y frecuentemente.

Agresividad. Se presenta actualmente frecuente y muy frecuente.

Los niños ahora hacen trampas de forma ocasional.

Egoísmo pasa a presentarse de forma ocasional.

En 4 variables los resultados del postest y el pretest se mostraron de la misma forma es decir no mostraron ningún cambio las cuales fueron: conjetura.

Distracción, expulsión de la escuela, visión y audición.

Por lo cual se llega a una primera suposición de que los niños mejoran en 20 variables Descuido, mentiras, liderazgo negativo, destructividad, dificultad en juegos, caídas, tropiezos, no sabe perder, no respeta turnos, infantilismo, antipatía, dictado, copia, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, comunicación con los padres, fantasía, y lectura.

En 27 variables se muestran desfavorecidos

Desidia, Memoria, impulsividad, desafío, gritos, motricidad, egocentrismo, crueldad, impudicia, rebeldía, torpeza en trabajos manuales, insatisfacción, dificultad para expresar sentimientos, pronunciación, matemáticas, educación artística, malas tareas, falta a clase, retardos, inteligencia, apropiación de cosas, autoestima, expulsión del salón de clase, somnolencia, agresividad, trampas, egoísmo.

En cuatro variables no hubo cambio, las cuales son: Distracción, expulsión de la escuela, visión y audición.

Y luego de realizar la comparación de estos resultados con la prueba T nuestros resultados obtenidos nos muestran que de las 18 variables que mostraban una aparente mejoría en 5 variables (dificultad en juegos, caídas, tropiezos, no sabe perder y comunicación con los padres) el cambio estadísticamente no es significativo, quedando solo 13 variables en las que hubo mejoría.

De las 2 conductas que a simple vista hubo un cambio medio solo quedaron 1, ya que en una de ellas (variable fantasía) el cambio no fue significativo.

De los 20 comportamientos que se veían desfavorecidos en 3 (matemáticas, malas tareas, falta a clase) no hubo un cambio significativo por lo cual solo 17 se vieron desfavorecidos, y de las 7 conductas que se creían que se habían tornado drásticamente desfavorecidas ya que de no presentarse pasaron a presentarse frecuente y muy frecuentemente solo 3 quedaron en esta opción ya que en las 4 restantes (apropiación de cosas, autoestima, somnolencia y trampas) el cambio no fue significativo.

En 4 variables los resultados del postest y el pretest se mostraron de la misma forma es decir no mostraron ningún cambio (Distracción, expulsión de la escuela, visión y audición).

Con lo que se afirma y queda comprobado estadísticamente que en 14 variables hubo mejoría

Descuido, mentiras, liderazgo negativo, destructividad, no respeta turnos, infantilismo, antipatía, dictado, copia, lectura, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física.

En 17 variables no hubo diferencia estadísticamente significativa tanto en el pos test como el pretest: Distracción, apropiación de cosas, Autoestima,

expulsión de la escuela, fantasía, somnolencia, dificultad en juegos, caídas, tropiezos, trampas, no sabe perder, matemáticas, visión, audición, comunicación con los padres, malas tareas, falta a clase.

Y en 20 variables los comportamientos empeoraron: desidia, memoria, impulsividad, desafío, gritos, motricidad, egocentrismo, expulsión del salón, agresividad, crueldad, impudicia, rebeldía, torpeza en trabajos manuales, insatisfacción, egoísmo, dificultad para expresar sentimientos, pronunciación, educación artística, retardos, inteligencia.

Se puede ver que la aplicación de un programa interventivo para la disminución de conductas disruptivas no basta, pues los niños necesitan apoyo continuo para ir erradicando dichas conductas, además de que en el contexto (salón de clases, hogar) en el cual están emergidos los niños también se tiene que trabajar para que en ellos también exista un cambio favorable que permita desarrollar en los niños las nuevas conductas aprendidas, ya que pudiese ser que el programa otorgue herramientas eficaces para desarrollarse socialmente, pero si los niños notan que en su contexto siguen siendo tratados de la misma forma (quizá con hostilidad, poco interés etc.) los niños volverán a caer en las mismas conductas y empeorar su comportamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera García, Ma. Antonieta, Muñoz Abundez, Gustavo y Orozco Martínez, Adriana (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las escuelas primarias y secundarias de México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ávila Rodríguez, J. (2007) *El desarrollo de la disciplina como forma de autogobierno*. Tesis de maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN- Unidad 113.
- Báez, B. y Bethencourt, J. T. (1992). *Psicología escolar*. Buenos Aires: Cincel.
- Bravo, L. (2009) "Psicología educacional psicopedagogía y educación especial", *Revista IIPSI* vol. 12 No 2 pp. 217- 225.
- Brito, A. (1983)*Diccionario de educación especial*. Universidad de Tarapacá, Arica.
- Cabrera Pérez, L. y colaboradores (2010) "La psicopedagogía como ámbito científico-profesional" en *ElectronicJournal of Research in EducationalPsychology*, 8(2), pp. 893-914. (nº 21).
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista ElectrónicaInteruniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5).
- Coll, C. (1991)*Psicología y educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*. Desarrollo psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. In C. Monereo y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe Anual*. Madrid: Publicaciones del Congreso de los Diputados.

- Fernández Barroso A. (Coord.) (1994) *Rol, perfil y funciones del psicólogo educativo-Dossier*. Madrid: C.O.P. Secretaría Estatal.
- Fierro Evans, Maria Cecilia(2005) “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas del nivel básico”. *Revista mexicana de investigación educativa*, número 27, volumen 19, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 113-1148.
- Forns, M. (1994) El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*. 63, 187-211.
- Furlán, A.; Spitzer, T. (coords.) (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES.
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa: Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.
- García, J.; Barrios, M.E. (2002). La disciplina y la convivencia en el aula desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Gonzalo, M.L. (1991). La profesionalización de las actividades de orientación e intervención psicopedagógica en el contexto de la reforma del sistema educativo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 43(2), 197-204.
- Gotzens, C.; Castelló, A.; Genovard, C.; Badía, M. (2003) Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3) 362-368.
- Gotzens, C.; Badia, M.; Genovard, C.; Descallar, T., (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula, en *ElectronicJournal of Research in EducationalPsychology*, 8 (1), 33-58.

Henao López y colaboradores (2006) "Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes" en *AGO.USB*, 6 (2), 215-226.

INSFORED (S.F.) *Disrupción en el aula. Definición, conductas y acciones. Brief Técnico. Instituto superior de formación y educación serie 1*. Documento electrónico recuperado de: <http://insfoired.com/dossier/1DossierDisrupcion1.pdf>.

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. España: Editorial EOS.

Mateos-Aparicio, J.M. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de educación Secundaria de la provincia de Ciudad Real*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Burgos.

Muñoz, J.; Carreras, M.; Braza, P. (2004) Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria, en *Anales de psicología*, 20 (1), 81-91.

Pérez, V. y otros (2004) Evaluación del efecto de una intervención conductual en la agresividad escolar, en *Terapia Psicológica*, 23 (1) 91-98.

Pichardo, C. y otros (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia, en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 441-452.

Poveda, D. (2003). La psicopedagogía como disciplina: Una perspectiva contextualista y de ciclo vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(2), 105-119.

- Rigo, E. (1990). La psicopedagogía: Un nuevo perfil profesional o de cómo buscar la coherencia, en *La reforma de los estudios universitarios en educación*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Saucedo Ramos, C. (2006) Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (4) 2-20.
- Solé I. y Martín E. (1991) Intervención psicopedagógica y actividad docente: Claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solé, I. (2002). *Cuadernos de educación: orientación educativa e intervención psicopedagógica* (Segunda edición ed.). Barcelona: Horsori.
- SánchezGuzmán, Arminda (2010). “el espacio escolar y sus dispositivos disciplinarios en la escuela primaria” Tesis de doctorado en Educación, Culiacán, Instituto Mexicano de educación y posgrado.
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (1999). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Trianes, M. y otros (2006) Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, en *Psicothema*, 18 (2) 272-277.
- Valdés Cuervo, A. y colaboradores (2010) Percepciones docentes con respecto a la disciplina en la escuela, en *Psicología Iberoamericana*, 18 (1) 30-37
- Viana Sánchez, J. (2010) *Indisciplina en estudiantes de una escuela secundaria de Valladolid, Yucatán*. Tesis de maestría en Orientación y Consejo Educativo. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

ANEXOS



ANEXO 1 CUESTIONARIO PARA MAESTROS

SECRETARÍA DE SALUD DE
MORELOS HOSPITAL DEL NIÑO
MORELENSE
SUBDIRECCIÓN MÉDICA
JEFATURA DE CONSULTA EXTERNA

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
 ESCUELA: _____ AÑO ESCOLAR: _____
 FECHA: _____

MARQUE CON UNA CRUZ LA RESPUESTA QUE USTED CONSIDERE MAS ADECUADA

A) CONDUCTA	NUNCA	OCASIONAL	FRECUENTE
MUY FREQ.			
1. DISTRAÍDO. () Dificultad para concentrarse Se distrae con cualquier cosa.	1()	()	()
2. DESIDIOSO. () No termina las cosas que inicia, tareas, trabajos, etc.	2()	()	()
3. DESCUIDADO. () Mal arreglo personal no cuida su ropa pierde juguetes, útiles.	3()	()	()
4. DESMEMORIADO. () Olvida fácilmente lo aprendido.	4()	()	()
5. IMPULSIVO. () No mide las consecuencias de sus Actitudes.	5()	()	()
6. DESAFIANTE. () No obedece las instrucciones del Maestro y lo reta.	6()	()	()
7. MENTIROSO. ()	7()	()	()
8. GRITÓN.			
9. DESORGANIZA AL GRUPO. ()	8()	()	()
10. INTRANQUILO. Constantemente se levanta de su asiento.			

11. EGOCÉNTRICO . ()	9()	()	()
Busca llamar la atención de los demás niños y maestros.			
12. TOMA OBJETOS DE SUS COMPAÑEROS. ()	10()	()	()
13. AUTOESTIMA. Se expresa mal de sí mismo. ()	11()	()	()
14. Es necesario sacarlo del salón de clases. ()	12()	()	()
15. Ha sido necesario suspenderlo Temporalmente. ()	13 ()	()	()
16. TENDENCIA A LA FANTASÍA. ()	14 ()	()	()
Inventa historias.			
17. SOMNOLIENTO. ()	15 ()	()	()
Se duerme en clases.			
18. AGRESIVO. ()	16 ()	()	()
Molesta a los demás niños busca Pleitos.			
19. DESTRUCTIVO. ()	17 ()	()	()
Rompe los útiles de la escuela.			
20. CRUEL. ()	18 ()	()	()
Con sus compañeros.			
21. IMPÚDICO. ()	19 ()	()	()
Hace señas obscenas, vocabulario inadecuado, practica juegos sexuales.			
22. REBELDE. ()	21()	()	()
No obedece las normas escolares, ()			
es terco, testarudo. ()			
23. TORPE. ()	23()	()	()
Para sus trabajos manuales los ensucia, Rompe los materiales.			
	24 ()	()	()

- ()
24. Dificultad para desarrollar algún tipo de ejercicio o juego. 25() () ()
- ()
25. Se cae con frecuencia. 26 () () ()
- ()
26. Tropezada con muebles y compañeros. 27() () ()
- ()
27. No espera turno en los juegos. 28() () ()
- ()
28. Es tramposo. 29() () ()
- ()
29. No sabe perder en los juegos. 30() () ()
- ()
30. INFANTIL. 31() () ()
- ()
- Se comporta como niño o niña más pequeño.
31. ANTIPÁTICO. 32() () ()
- ()
- es rechazado por los demás niños.
32. ESTADO DE ANIMO.
- ALEGRÍA. 33() () ()
- ()
- TRISTEZA . 34() () ()
- ()
33. Nada lo satisface. 35() () ()
- ()
34. EGOÍSTA.
35. Tiene dificultad para expresar lo que siente o piensa.
- EN SU CRITERIO EN QUE SITIO COLOCARIA USTED A ESTE NIÑO:
- () EL NIÑO QUE MAS DIFICULTAD LE CAUSA EN CLASE
- () EL SEGUNDO
- () EN OTRO LUGAR:_____

¿CUANTOS NIÑOS COMO ESTE O SEMEJANTES TIENE USTED EN EL SALÓN? _____

	MAL	REGULAR
BIEN		
37.-APRENDIZAJE	1.()	()
()		
1.DICTADO	2.()	()
()		
2.COPIA	3.()	()
()		
3.LECTURA	4.()	()
()		

- | | | |
|-----------------------------|--------|-----|
| 4.PRONUNCIACIÓN
() | 5.() | () |
| 5.MATEMÁTICAS
() | 6.() | () |
| 6.ESPAÑOL
() | 7.() | () |
| 7.CIENCIAS NATURALES
() | 8.() | () |
| 8.CIENCIAS SOCIALES
() | 9.() | () |
| 9.IDIOMA _____
() | 10.() | () |
| 10.EDUCACIÓN FÍSICA
() | 11.() | () |
| 11.EDUCACIÓN ARTÍSTICA | | |

VISIÓN Y AUDICIÓN

- | | | |
|-----------------------------|-------|-----|
| 1. Como ve el niño.
() | 1.() | () |
| 2. Como oye el niño.
() | 2.() | () |

COOPERACION DE LA FAMILIA

- | | | |
|---|-------|-----|
| 1. Los padres se comunican con
Usted.
() | 1.() | () |
| 2. Hace mal las tareas.
() | 2.() | () |
| 3. Falta a clases.
() | 3.() | () |
| 4. Llega tarde.
() | 4.() | () |

USTED CONSIDERA QUE EL NIÑO TIENE UNA INTELIGENCIA: _____

() ABAJO DEL PROMEDIO

() NORMAL

() ARRIBA DEL PROMEDIO

CANTIDAD DE NIÑOS QUE USTED TIENE EN EL SALÓN: _____

DESDE HACE CUANTO TIEMPO CONOCE USTED AL NIÑO: _____

OTRAS OBSERVACIONES: _____

De antemano agradezco la atención que tuvo al contestar este cuestionario.