



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA PLAN 2009

**INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA ATENDER PROBLEMAS DE CONDUCTA EN
DOS ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR**

TESIS

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

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

CEANDY LAURA AVALOS RAMÍREZ

ASESOR:

CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2020

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL	11
1.Desarrollo en la infancia	11
2.Desarrollo Cognoscitivo	12
2.1.Esquemas	13
2.2.Estadio preoperatorio	14
3.Desarrollo de la personalidad	15
4.Teoría conductual	17
4.1.Comportamiento	19
4.2.Concepto de conducta	21
5.Alteraciones o problemas en la conducta	22
5.1.Comportamiento problemático	22
5.2.Conducta desobediente	24
5.3.Miedos y fobias	25
5.4.Agresividad	26
6.Surgimiento de la terapia Cognitivo-conductual	27
6.1.Terapia Cognitivo-conductual	29
6.2.Técnicas de intervención	32
6.2.1.Economía de fichas	32
6.2.2.Técnicas de relajación	33
6.2.3.Entrenamiento en relajación progresiva	34
7.Centros de Desarrollo Infantil	36

7.1.Educación inicial	38
7.2.Educación preescolar	40
7.2.1.Estándares curriculares	42
7.2.2.Campos formativos	44
CAPÍTULO II. PROCEDIMIENTO	49
1.Objetivo	49
1.2.Objetivos específicos	49
2.Descripción del escenario	49
3.Descripción de los participantes	49
4.Descripción de los instrumentos y técnicas utilizados para la evaluación inicial	50
4.1.Observación	52
4.2.Resultados de la evaluación inicial	54
5.Intervención	57
6.Resultados de la intervención	63
CAPÍTULO III. CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS	74
ANEXOS	76
Anexo 1. Prueba de sondeo de desarrollo	76
Anexo2. Prueba de personalidad	80
Anexo 3. Áreas especiales de sondeo	83
Anexo 4. Cartas descriptivas	85

RESUMEN

En la infancia, la conducta problemática es común y puede aparecer ante periodos de vida que son difíciles de controlar para los niños. Esto se debe a que no cuentan con un repertorio amplio de comportamientos que les permita saber cómo actuar ante determinadas situaciones. En la literatura se menciona que los problemas de conducta están asociados con bajo rendimiento académico, mayor riesgo de deserción escolar, rechazo de los compañeros y disminución de la motivación, además de que de no ser tratados en una temprana edad se pueden desarrollar trastornos de conducta.

En el presente trabajo se describe la intervención psicopedagógica realizada en un CENDI de la Ciudad de México, dirigida a reducir el comportamiento disruptivo o problemático en dos niños de nivel preescolar a través de la aplicación de estrategias y/o técnicas propuestas por la terapia Cognitivo-Conductual. La intervención se llevó a cabo en el periodo de enero a junio de 2018 y se dividió en 15 sesiones en las que se empleó la técnica de relajación y economía de fichas para la modificación de conducta, propuestas por el modelo Cognitivo-Conductual También se aplicaron actividades que fomentaron la adquisición de habilidades de autocontrol y atención para la autorregulación de su conducta. Los resultados de la intervención mostraron que el objetivo de ésta se cumplió casi en su totalidad debido a que Camila logró modificar sus conductas desadaptadas que le estaban generando dificultades, mejorando así su aprendizaje y la convivencia con sus compañeros. Sin embargo, en Leonardo no se observaron los mismos progresos, ya que su inasistencia dificultó el empleo de las técnicas.

INTRODUCCIÓN

La infancia es una etapa fundamental en la vida ya que en ella se sientan las bases del aprendizaje y formación de valores, actitudes, habilidades y competencias que permitirá, en un futuro, tener un mejor desempeño académico, laboral y personal.

Saumell, Alsina & Arroyo (2011) mencionan que en esta etapa la conducta problemática es común y puede aparecer ante periodos de vida que son difíciles de controlar para los niños como las crisis, conflictos o estrés en los cuales pueden aparecer conductas extrañas o socialmente inaceptables. Esto se debe a que los niños no cuentan con un repertorio amplio de comportamientos que les permita saber cómo actuar ante determinadas situaciones.

En este sentido, Romero, Benavides, Quesada & Álvarez (2016) consideran que los problemas de conducta están asociados con un bajo rendimiento académico, mayor riesgo de deserción escolar, rechazo de los compañeros y disminución de la motivación, además de que de no ser tratados en una temprana edad, se pueden desarrollar trastornos de conducta.

Por ello, es importante que en la infancia se realice una adecuada intervención que puede dar como resultado un alto nivel de confianza y competencia en los niños, lo cual se expresa a través de la curiosidad intelectual y el desarrollo de capacidades y habilidades que les permitirán conocer y dominar su cuerpo, usar el lenguaje, relacionarse con los demás y resolver problemas.

Para realizar una intervención en el nivel conductual cuyo fin sea regular la conducta de un individuo, existen diversas teorías a partir de las cuales se puede llevar a cabo, una de ellas es la propuesta por Albert Ellis padre de la Terapia Cognitivo-Conductual.

De acuerdo con Stallard (2007), la terapia cognitivo-conductual es un tipo de intervención que se utiliza para reducir malestares psicológicos y conductas desadaptadas por medio de la modificación de los procesos cognitivos. Está basada en el supuesto de que las emociones y conductas son producto de las cogniciones y, por lo tanto, este tipo de intervención puede generar cambios a nivel emocional, conductual y cognitivo (en la forma en la que se siente, se actúa y se piensa).

El presente trabajo se retoma de lo realizado en las actividades de las prácticas profesionales que se llevaron a cabo en un Centro de Desarrollo Infantil de la Ciudad de México, en donde se brinda un servicio educativo a niños desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años 11 meses de edad.

El objetivo de este trabajo es describir la intervención psicopedagógica que se realizó en dicho centro, dirigida a reducir el comportamiento disruptivo o problemático en dos niños de nivel preescolar a través de la terapia Cognitivo-Conductual. Para ello el presente trabajo se estructuró en tres capítulos.

El primer capítulo, está conformado por el marco referencial, en el cual se explica el desarrollo en la infancia, destacando que durante esta etapa existen cambios considerables a nivel social, psicológico, físico y cognoscitivo que indican que el niño tiene un desarrollo adecuado con su edad.

En la niñez el desarrollo es más rápido y notorio y se considera de gran importancia ya que este determinará, en cierto grado, cómo será la persona en un futuro y cómo se desenvolverá en los diferentes ámbitos de la vida (De Arteaga, 2000). También se explica, más detalladamente, cómo cambia la cognición y la personalidad en los niños. Se mencionan además las características que tienen en cada etapa de desarrollo propuesta por Jean Piaget, estudioso de las características del desarrollo cognitivo, desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Se retoman algunas aportaciones realizadas por Skinner, Pavlov y Watson acerca de la conducta y la modificación de ésta. Dichos autores (citado por Páez, 1981) contribuyeron a la creación y desarrollo del conductismo. Watson se considera el iniciador de esta corriente psicológica al proponer la conducta manifiesta como único objetivo de estudio de dicha ciencia, posteriormente B. F. Skinner realizó aportaciones con el descubrimiento del condicionamiento operante y más adelante Pavlov con el condicionamiento reflejo.

En este capítulo también se explican algunas alteraciones o problemas en la conducta, como comportamiento problemático, conducta desobediente, miedos y fobias, y agresividad. Se expone, asimismo, la importancia del tratamiento de estos problemas

ya que al no ser atendidos a tiempo pueden convertirse en trastornos de la conducta (Romero, Benavides, Quesada & Álvarez, 2016).

Más adelante se habla sobre la terapia Cognitivo-Conductual, se explica que desde la perspectiva de este modelo se considera que un cambio en el comportamiento desadaptado sólo se puede dar si existe un cambio cognitivo que es posible generar a través de intervenciones que permitan la práctica de nuevas conductas, el análisis de patrones erróneos de pensamiento y la enseñanza de un diálogo más adaptado con uno mismo. También se menciona cuáles fueron los inicios de dicha terapia, en qué consiste, cómo se aplica y se exponen algunas técnicas como las de relajación y la economía de fichas, las cuales se usaron durante la intervención con los niños.

Para finalizar este apartado, se explica cuáles son los propósitos y funciones de los Centros de Educación Integral (CENDI), así como los aprendizajes que se pretenden fomentar en los niños. Para ello se abordan los planes de estudio de Educación Inicial y Preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya que son en los que se basan las prácticas pedagógicas de dichos centros. Todo lo anterior sirvió como base para la elaboración del trabajo, permitió tomar decisiones sobre cómo elaborar la intervención más adecuada a las necesidades detectadas y dar sustento a lo realizado en los meses de trabajo con los niños.

El segundo capítulo está conformado por el procedimiento, en el cual se establece el objetivo del trabajo y los objetivos de la intervención. Se describe el escenario donde se llevó a cabo la intervención, así como a los participantes, los cuales fueron dos alumnos de 5 años de edad que se encontraban inscritos en el tercer nivel del CENDI, quienes comparados con sus compañeros, presentaban un rezago académico considerable; este dato fue referenciado por la psicóloga del CENDI, así como conductas que afectaban el ambiente áulico, distrayendo a sus compañeros o impidiendo una adecuada realización de las actividades planeadas por la titular del grupo y dificultando a su vez el aprendizaje.

Después, se describe la detección de necesidades que se realizó a través de una observación, por medio de la técnica denominada evaluación por tareas. A partir de ello se llevó a cabo una evaluación inicial, para la cual se aplicó la batería

psicopedagógica EOS-0 (Díaz & Martínez, 1994) dirigida a evaluar las habilidades cognitivas, sociales y motrices de los niños. También se describe la intervención realizada, poniendo énfasis en los avances que se tuvieron con los niños en las sesiones, en las dificultades que se presentaban y cómo se modificaban las técnicas o actividades para el logro de los objetivos.

La intervención se dividió en 15 sesiones en las que se aplicaban técnicas de terapia Cognitivo-Conductual para modificar las conductas agresivas de ambos niños, así como actividades que fomentaban el desarrollo de habilidades de autocontrol y atención para que los niños aprendieran a controlar las conductas que estaban repercutiendo en su aprendizaje y desempeño.

En el último capítulo se exponen las conclusiones del trabajo. En éste se explica que los problemas de conducta eran muy frecuentes en los niños de preescolar dentro del CENDI en el que se realizó la intervención. Las conductas que presentaban dificultaban que las maestras pudieran enseñar los contenidos adecuadamente y además los niños con estos problemas se atrasaban, ya que no se les prestaba atención. Por ello, la propuesta se centraba en la modificación de las conductas desadaptadas que impedían a los niños un adecuado aprendizaje.

También se describe en detalle los avances que se tuvo con cada niño, las técnicas y actividades que funcionaron en cada uno y las que no, y cómo se adecuaron para obtener mejores resultados. Se explica los aprendizajes que obtuvo la sustentante del presente trabajo durante el proceso.

En este apartado se da énfasis en que la intervención realizada logró modificar la conducta agresiva e hiperactiva de uno de los participantes ya que con ayuda de las estrategias que se implementaron, ella fue tomando conciencia de las conductas que le impedían tener una buena convivencia y aprendizaje en el salón. Sin embargo, con el otro participante no se obtuvieron los mismos resultados debido a que faltaba mucho y esto ocasionó que su progreso fuera menor. Al final del trabajo, como anexos, se colocan las cartas descriptivas las cuales contienen la información sobre las actividades y técnicas que se realizaron para la intervención, éstas ayudaron a sustentar el trabajo, darle formalidad y organizarlo.

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL

1. Desarrollo en la infancia

A lo largo de la vida los seres humanos pasan por diversos cambios que les permiten desarrollarse a nivel social, psicológico, físico y cognoscitivo. En la niñez el desarrollo es más rápido y notorio, se considera de gran importancia ya que este determinará, en cierto grado, cómo será la persona en un futuro y cómo se desenvolverá en los diferentes ámbitos de la vida. Durante los primeros seis años de vida se da una serie de cambios que indican que el niño tiene un desarrollo adecuado con su edad.

De acuerdo con De Arteaga (2000), se espera que en los primeros cuatro meses su peso se duplique y, al final del primer año, se triplique; que en el segundo el aumento sea menor ya que su actividad física será mayor. Que resuelva los problemas que se le presentan apoyándose únicamente de percepciones y movimientos. Entre los dos y cuatro años el niño será capaz de caminar y correr, habrá perfeccionado sus destrezas de movilidad y coordinación fina.

La exploración y el juego, agrega el autor, formarán parte importante en el progreso ya que a través de ellos comenzará a representarse el mundo. El egocentrismo disminuirá, además, podrá reconocer a sus papás como seres autónomos e independientes lo que le permitirá empezar a socializar con otras personas. Entre los cuatro y los seis años se perfeccionarán las destrezas adquiridas hasta el momento. Su pensamiento seguirá siendo concreto, es decir, se encontrará estrechamente ligado a sus acciones. El niño logrará ser más independiente de sus papás por lo que comenzará a salirse de su entorno familiar e interactuará con niños de su edad, se identificará sobre todo con aquellos de su mismo sexo.

Todos estos progresos permiten determinar que el desarrollo en el niño es adecuado, sin embargo, es de gran importancia conocer también el desarrollo cognoscitivo ya que de este dependerá que se logre todo lo mencionado a nivel social, motriz y psicológico (De Arteaga, 2000).

2. Desarrollo cognoscitivo

Delval (2002) menciona que, para Piaget, el desarrollo de las personas se da mediante procesos evolutivos naturales que le permiten sobrevivir y satisfacer necesidades; para que esto suceda el organismo debe poder adaptarse al entorno. En este proceso de adaptación, agrega el autor, el ser humano está en constante interacción con el medio que lo rodea lo que hace que se modifique, pero al mismo tiempo éste permite que la persona se transforme. Dicho proceso se dará al existir desequilibrios con el entorno que rodea a la persona, ya que cada que una situación es diferente, busca adaptarse a ésta actuando sobre ella e incorporando nuevas formas de responder frente a la situación; si esta siempre es la misma, la persona sólo repite lo que ya sabe; es decir, la adaptación se da al intentar equilibrarse ante los desequilibrios que existen en el medio.

En este sentido, se puede decir que el desarrollo se da a partir de las situaciones en las que se encuentre el sujeto, sobre todo en aquellas que difieren de lo que ya se conoce, pues la persona buscará responder adecuadamente haciendo modificaciones en su pensamiento, es decir, buscará adaptarse al medio o a la situación, concluye Delval (2002).

Piaget (1969) menciona que, en dicho proceso, existen dos aspectos de gran importancia, los cuales son indisociables para que se lleve a cabo, la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere a todas aquellas acciones que realiza una persona en el medio haciendo que este se modifique para poder incorporarlo. La acomodación es el conjunto de modificaciones que sufre la persona realizadas o provocadas por el medio. Estos dos aspectos son entonces los que permiten a una persona adaptarse a la situación que originó un desequilibrio en ellos, va formando esquemas que lo lleven al equilibrio y, por tanto, al desarrollo intelectual o cognoscitivo, concluye el autor.

2.1. Esquemas

De acuerdo con Piaget (1969), un esquema es un conjunto de acciones organizadas que son susceptibles de ser repetidas en situaciones semejantes, es decir, ante una situación específica el sujeto lleva a cabo diferentes acciones que le permiten dar una respuesta y adaptarse a la situación novedosa.

Los esquemas, agrega el autor, permiten que una persona pueda relacionarse con el medio. Desde recién nacidos los individuos van formando los esquemas, cada que el bebé se enfrenta a objetos, personas y situaciones, se manipulan o realizan acciones sobre ellos; acciones que permiten hacer clasificaciones para saber de qué manera enfrentarse; conforme una persona va creciendo estos esquemas se reconstruyen y hacen más complejos y abstractos e, incluso, algunos se automatizan.

Para que un esquema se pueda hacer más complejo o automatizarse debe sufrir adecuaciones, estas pueden ser por modificación o por combinación. Las primeras se dan cuando se cambian algunas acciones del esquema para poder asimilar la situación, mientras que en las segundas se utilizan diversos esquemas para resolver una situación y, con el tiempo, se convierten en uno solo, concluye Piaget (1969).

Delval (2002) menciona que la modificación dependerá de la discrepancia de las situaciones; si la discrepancia es mínima no existirá modificación, ya que el sujeto sólo repetirá el esquema que ya posee; en tanto, si la discrepancia es intermedia, se sufrirá modificación ya que el individuo tendrá elementos que le permitan evocar algún esquema existente, pero deberá de adaptarlo a la situación que enfrente; si es máxima la discrepancia no habrá ninguna modificación pues no tendrá ningún elemento que le permita saber cómo actuar.

Como se puede ver, la modificación de los esquemas es lo que permitirá a una persona desarrollarse cognoscitivamente y, a la vez, se desarrollará en los ámbitos social, emocional y motor, concluye el autor. Por esta razón, Piaget (citado por Delval, 2002) describe el desarrollo en estadios con los que explica cómo el sujeto va formando esquemas cada vez más abstractos. Sin embargo, en el presente documento, sólo se explicará a detalle el estadio preoperatorio, ya que es en el que se describe la edad de los individuos en los que se tiene interés de estudiar.

2.2. Estadio preoperatorio

Piaget (1969) menciona que este periodo abarca del año y medio a los siete años aproximadamente y se caracteriza por el egocentrismo del niño; es decir, su pensamiento se centra en él mismo. De ese modo, las afirmaciones que hace las realiza sin tener pruebas de ello, no puede comprobar que lo que dice es cierto. Para el niño la cantidad de materia cambia al modificar su forma y el número depende de configuraciones espaciales, es decir, al cambiar la posición de los objetos también cambia la cantidad, por ejemplo, si se colocan dos hileras de fichas o personas y en una las fichas estén más separadas que en la otra, el niño pensará que hay más en donde están más separadas y en la otra hay menos.

Otras características del pensamiento en este periodo, de acuerdo con Piaget (citado por Marchesi, 2000), son: a) yuxtaposición, la cual se refiere a que el niño es incapaz de hacer relatos coherentes, al narrar lo hace de manera fragmentada y los elementos que conforman la narración no tienen un orden temporal; b) centración, se refiere a que solo atienden a un aspecto de la realidad, dejando de lado los demás, así, incapaces de concebir diferentes perspectivas o dimensiones de una misma situación u objeto; c) irreversibilidad, se refiere a que no pueden realizar una misma operación de manera inversa, ni comprender la reciprocidad; d) animismo, el niño atribuye vida y conciencia a los objetos inanimados.

Estas características son normales al inicio de este estadio, pero al finalizarlo se van presentando modificaciones que posibilitan el desarrollo cognitivo y algunas desaparecen para dar lugar a otras más avanzadas y complejas (Marchesi, 2000). Similar como lo hace Piaget, diversos autores describen cómo se da el desarrollo a partir de diferentes perspectivas, algunas de las cuales se expondrán a continuación.

3. Desarrollo de la personalidad

Al describir el desarrollo de la personalidad, Ausubel & Sullivan (1989) hacen una distinción entre los términos: sí-mismo, autoconcepto, yo y personalidad. Estos se encuentran jerarquizados de manera ascendente de acuerdo con su complejidad e inclusividad. El sí-mismo es el conjunto de percepciones que se tienen de la propia apariencia física, de las sensaciones, sentimientos y emociones, así como los

recuerdos de acontecimientos personales. El autoconcepto es la abstracción de las características esenciales y distintivas del sí-mismo que permiten diferenciar la existencia de una persona del ambiente y otros sí-mismos, también se vinculan al autoconcepto actitudes evaluativas, valores, aspiraciones, motivos y obligaciones. Dicha vinculación da como resultado un sistema organizado de las actitudes, motivos y valores propios que se interrelacionan y constituyen el yo. Por último, el autor explica que la personalidad abarca todas las predisposiciones conductuales que posee una persona en un momento determinado de su vida.

Durante el desarrollo de la personalidad existen periodos en los que se observan cambios cualitativamente distintos y discontinuos entre etapas, a los cuales se les denomina fases de transición o crisis evolutivas. En estas fases de transición la persona pierde un estatus biosocial establecido y acostumbrado, el cual proporciona un marco de referencia para la organización de valores, actitudes, metas y normas de conducta. Por lo tanto, aún no cuenta con el estatus que le corresponde pues este es ambiguo y cambiante. Por ello, se generan las crisis evolutivas, pues al no contar con un estatus bien definido, la persona puede tener una desorientación, angustia o ansiedad generada por el desconocimiento de las nuevas situaciones a las que se enfrenta (Ausubel & Sullivan, 1983).

En este sentido, existen dos factores que aceleran las etapas de transición en la organización de la personalidad: 1) la necesidad cultural de modificar el estatus social y de personalidad de un grupo de individuos y, 2) la aparición de cambios marcados en la persona que provocan que el estatus actual sea incompatible con su apariencia, capacidades, necesidades y percepciones. A partir de lo anterior se puede explicar cómo se da el desarrollo en la niñez que, según Ausubel & Sullivan (1989), se puede dividir en tres etapas: preverbal, verbal y omnipotente.

En la etapa preverbal el desarrollo del autoconcepto es muy lento y requiere del lenguaje para facilitar su progreso. Se cuenta con una percepción de sí-mismo, pero necesita diferenciarse o separarse del ambiente, pues para el niño es difícil hacerlo en los primeros meses de vida, ya que se ve fusionado o poco diferenciado tanto de personas como de objetos. Sin embargo, esta diferenciación se adquiere al tener

contacto con el ambiente físico a través de movimientos, sensaciones y percepciones que le ayudan a tener en cuenta la existencia de otras personas o cosas, lo que le permite diferenciar entre sí-mismo y el ambiente.

Posterior a ello, en la etapa verbal, agrega el autor, el concepto de sí-mismo se abstrae con ayuda del lenguaje; esto a partir de la noción de posesión y de la referencia a sí mismo como tercera persona. En esta etapa, el niño es completamente consciente de la existencia de otras personas, así como de sus similitudes y diferencias con respecto a él, adquiere el concepto verbal de sí mismo y emplea el “yo” como una abstracción de todas las percepciones que tiene de él.

Por último, en la etapa o fase omnipotente el niño cuenta con un autoconcepto funcional. Esta etapa se caracteriza porque comienza a percibir que tiene gran dominio o poder sobre sus padres y personas que lo cuidan, ya que al tener necesidades que sólo se satisfacen con la ayuda de ellos, piensa que tiene el control, ya que cuando él lo requiere ellos cubren sus carencias; es decir, hacen lo que el niño quiere cuando él lo pide (es una forma en que el niño percibe a los demás, como subordinados a él).

Desde hace años la psicología se ha interesado por el estudio de la conducta, tiempo atrás era de suma importancia ya que a partir de ahí se podía comprender al individuo; algunos de los principales y más importantes autores que dieron inicio al estudio de la conducta fueron Watson, Skinner y Pavlov de quienes a continuación se exponen algunas aportaciones.

4. Teoría conductual

El conductismo surgió a principios del siglo XX al intentar responder a la necesidad de adquirir un estatus científico para la psicología (Páez, 1981). Watson (citado por Páez, 1981), quien se considera el fundador de esta corriente psicológica, propuso la conducta manifiesta como único objeto de estudio de esta ciencia.

En la escuela iniciada por Watson, llamada Conductismo o Behaviorismo, se pensaba que la psicología debía estudiar las manifestaciones externas que pueden ser sometidas a observación, registro y verificación, además consideraba que toda

conducta era una respuesta a un estímulo que actúa sobre el organismo. De esta manera, se intentó introducir a la psicología al modelo de las ciencias naturales (Bleger, 1980).

Watson (1972) menciona que, en el estudio de la conducta humana, es importante tomar en cuenta el funcionamiento del cuerpo en su totalidad; es decir, comprender de qué forma funciona el sistema nervioso central y todo lo que implica para que una persona se comporte de determinada manera.

Para el autor toda conducta se manifiesta en el nivel corporal y están involucradas células, músculos y órganos que reaccionan a estímulos; por ejemplo, si se dirige una luz intensa a los ojos de una persona, sus pupilas se contraerán rápidamente, si la temperatura comienza a subir las personas empezarán a transpirar o si se escucha un fuerte ruido saltarán y voltearán a ver de dónde provino. De esta manera, se observa que los estímulos provienen del ambiente y todos generan una reacción en el nivel fisiológico en la persona.

Sin embargo, Watson (1972) también hace distinción de aquellos estímulos que no provienen del ambiente, sino que se dan en el nivel interno, por ejemplo, los músculos del estómago comienzan a contraerse y a dilatarse rítmicamente por la falta de alimento; esto indica a la persona que requiere comida para calmar esa sensación en su cuerpo. A partir de ello, se puede decir que algunos estímulos provienen del medio y llegan por la vista, el oído, el olfato y el gusto, mientras que otros se originan de los cambios en los tejidos mismos.

De esta manera, Watson (1972) menciona que frente a cada estímulo se da una respuesta. Dicha respuesta proviene de la adaptación que es entendida como las alteraciones que una persona realiza a su estado fisiológico para que los estímulos ya no provoquen reacciones en él; es decir, son todas las acciones que se realizan para que los estímulos (externos o internos) no provoquen malestar o reacciones poco usuales en la persona.

En ocasiones, agrega el autor, una respuesta puede ser poco visible para quien observa ya que se puede dar un pequeño cambio en la respiración, un aumento o disminución en la presión arterial, entre otros, que impiden ser percibidas a simple vista

pues regularmente las reacciones más observadas se dan con movimientos de todo el cuerpo (brazos, piernas, tronco).

A partir de esto, el autor hace una distinción entre respuesta externa o explícita e interna o implícita. Las respuestas explícitas son todas aquellas acciones ordinarias susceptibles de ser observadas como escribir, alzar una pelota, bailar, entrar a un coche, entre otros. En cambio, las respuestas internas son aquellas que se dan en los sistemas musculares y glandulares, y sólo pueden ser identificadas por medio de instrumentos que permitan reconocerlas.

El mismo autor realiza otra clasificación con la cual distingue las respuestas aprendidas de las no aprendidas. Las no aprendidas son aquellas con las que ya el individuo cuenta desde que nace como lo son la respiración, la transpiración, la palpitación del corazón, la digestión y la dilatación o contracción de las pupilas. Mientras que las respuestas aprendidas son más complejas pues incluyen hábitos y respuestas condicionadas que se van formando al pasar el tiempo y las experiencias que se viven. Con todo lo anterior, el autor concluye que al darse un estímulo se puede predecir la respuesta o, viceversa, al visualizar la reacción se puede inferir el estímulo que la provocó.

Páez (1981) menciona que a partir de los años cincuenta del siglo anterior, B. F. Skinner descubrió el condicionamiento operante de las conductas y se dedicó a la descripción y el control de las mismas, así como también de las contingencias ambientales que las modifican. Sus descubrimientos tuvieron una notable influencia en todos los ámbitos relacionados al estudio de las conductas y por ende al conductismo, por ello se mencionará a continuación algunos de sus aportes.

4.1. Comportamiento

De acuerdo con Skinner (1975), para poder comprender el comportamiento de una persona es importante tomar en cuenta que el cuerpo responde o está conformado por tres sistemas nerviosos. El primero llamado interoceptivo, el cual se encarga de enviar la información que proviene de los órganos y sistemas internos; el segundo denominado propioceptivo que se encarga de transportar la estimulación percibida a

través de los músculos, articulaciones, tendones y todos aquellos órganos involucrados en el mantenimiento del equilibrio y ejecución de movimientos; por último, el sistema exteroceptivo que se relaciona con el olfato, la visión, el gusto, el oído y la observación del propio cuerpo.

Los sistemas nerviosos, agrega el autor, evolucionan y con ello aparece el comportamiento verbal el cual se da a partir de la respuesta que se hace a preguntas que refieren a aquello que no es fácil de observar para los demás, por ejemplo, el hambre, el sueño, lo que se desea o piensa hacer en un futuro, entre otros comportamientos.

Debido a que una persona posee condiciones, funciones y estados internos es difícil que otra pueda identificarlos; de igual forma, al propio sujeto se le dificulta describirlos, por ello la comunidad (es decir, las demás personas) deben propiciar que el sujeto sea capaz de describir ese comportamiento al enseñar respuestas de sucesos o comportamientos públicos que se pueden trasladar a lo que sucede en su interior. La comunidad, entonces, enseña al sujeto a responder preguntas sobre su estado interno asociándolo con algo público y, de esta manera, se pueden identificar aquellos comportamientos que antes no era posible, aunque a pesar de ello, la información que se obtenga puede ser poco confiable y precisa, concluye el autor.

En este sentido, Skinner (1975) hace una clasificación de los tipos de comportamiento que se pueden dar a partir de las preguntas que se le realicen a una persona y las respuestas que esta da: 1) comportamiento actual, 2) comportamiento probable, 3) comportamiento perceptivo, 4) comportamiento pasado, 5) comportamiento encubierto, 6) comportamiento futuro.

Para Skinner (1975), era de gran importancia el ambiente en el comportamiento de una persona y para poder comprenderlo era importante explicar algunos conceptos que sirven para su entendimiento; uno de ellos es el de reflejo; este se refiere a la relación que existe entre el comportamiento y la estimulación, es decir, el reflejo es la reacción o respuesta que se da ante un determinante interno y uno externo (ambiente).

El autor agrega que es importante diferenciar el comportamiento instintivo del reflejo pues ambos son parecidos y pueden confundirse. En este sentido, el reflejo implica al

ambiente de una manera más compleja que un comportamiento instintivo, por ejemplo, la respiración o succión de un bebé son cosas que hacen porque han evolucionado e implican al ambiente, pero de manera simple en comparación con un reflejo, pues este es desencadenado por situaciones o estados en el ambiente que provocan un estado de tensión que busca descargarse produciendo relajación en la persona.

Con base en lo anterior, Skinner (1975) diferencia dos tipos de condicionamiento: 1) condicionamiento respondiente: en él se distinguen dos tipos de reflejo, uno condicionado y el otro incondicionado o innato. El primero se refiere a aquellas respuestas que se dan a determinadas situaciones del ambiente que anteriormente se han presentado y que hacen que la persona comience a reaccionar de la misma manera en que respondió la primera vez, mientras que el segundo se refiere a las respuestas que se dan naturalmente o de manera innata ante una situación. Estos reflejos se dan como una forma de sobrevivir al ambiente y de manera más fisiológica.

2) Condicionamiento operante: toma en cuenta las consecuencias que tiene el comportamiento; en este sentido, se considera que este se fortalece por sus consecuencias a las cuales se les denomina reforzadores. Si ocurre un comportamiento que reduce una condición dañina para la persona se ve reforzado por la consecuencia que será positiva, así, este comportamiento tiende a ocurrir de nuevo en las mismas condiciones; en cambio si la consecuencia no propicia condiciones mejores, el comportamiento tenderá a presentarse menos, concluye el autor.

En este sentido, Páez (1981) menciona que, de acuerdo con el conductismo: “las conductas se pueden observar, medir, y los resultados se establecen en función del incremento o decremento de la probabilidad de aparición, relativa al tratamiento que especifican los programas de reforzamiento” (p. 11). Con las aportaciones mencionadas se realizaron nuevos estudios sobre conducta y se crearon conceptos de la misma, tomando en cuenta otros elementos que los autores también consideraban importantes en el estudio y modificación de la misma como se muestra a continuación.

4.2. Concepto de conducta

De acuerdo con Bleger (1980), el término fue incorporado desde la biología y la química en un intento por convertirla en una ciencia objetiva y de la naturaleza. Dicho término se refería a toda aquella manifestación externa que era susceptible de ser observada. Con el tiempo, distintos investigadores comenzaron a tomar en cuenta otros aspectos para el estudio de la conducta; ya no se centraban sólo en manifestaciones externas sino en todo lo que implicaba a nivel biológico y social. Así mismo, se convirtió en un término estudiado desde distintas perspectivas y disciplinas, es decir, su estudio y reconocimiento se amplió.

En este sentido, Bleger (1980) considera que la conducta debe ser estudiada en función de la personalidad y del contexto social, de una manera dinámica. Reconoce que en el ser humano existen dos tipos de fenómenos en los que se pueden concentrar todas sus manifestaciones. Uno de ellos es concreto y el otro simbólico; en el concreto se encuentran todas aquellas actuaciones a nivel corporal y sobre el mundo externo; en el simbólico se consideran aquellas que se dan a nivel mental.

A partir de ello, agrega el autor, la conducta se manifiesta en el nivel corporal, mental y social (áreas de la conducta). En una conducta cualquiera siempre se manifestarán las tres áreas, pero habrá predominio de una de ellas; es decir, una conducta se puede manifestar a nivel corporal y, al mismo tiempo, social y mentalmente sólo que se notará más el corporal, por ejemplo cuando una persona está nerviosa, esta conducta se manifestará en el nivel corporal por medio de movimiento de las piernas, manos o sudoración (siendo este el más notorio), al mismo tiempo se observará, en el nivel mental cuando la persona es consciente de que está nerviosa y, en el nivel social al afectar en sus actividades cotidianas.

De manera regular, comenta Bleger (1980), la conducta se estudia de manera aislada y como un hecho "natural" de la persona. Sin embargo, no se puede decir que algo es natural sólo porque sucede con regularidad en el entorno pues al cambiar, algún elemento de esta regularidad, cambia la conducta; por ejemplo, un niño no actuará de la misma manera cuando está jugando sólo que cuando alguien le observa, por ello no se puede naturalizar la conducta. En este sentido, el estudio de la misma debe ser en

función de hechos, condiciones y relaciones dadas en un momento o tiempo y espacio determinados, es decir, de acuerdo con la situación.

Durante la infancia, agrega el autor, el niño tiene comportamientos que pueden considerarse poco adecuados, algunos de ellos son normales hasta cierta edad y con cierta frecuencia o intensidad, si estos aumentan se pueden considerar conductas problema que afectan en diferentes ámbitos de su vida, por ello se explicarán algunos problemas de conducta que pueden aparecer en la infancia.

5. Alteraciones o problemas en la conducta

5.1. Comportamiento problemático

Saumell, Alsina & Arroyo (2011) mencionan que la conducta problemática es común en el desarrollo y crecimiento social del niño. Esta puede aparecer ante periodos de vida que son difíciles de controlar para los niños como las crisis, conflictos o estrés en los cuales pueden aparecer conductas extrañas o socialmente inaceptables. Esto se debe a que los niños no cuentan con un repertorio amplio de comportamientos que les permita saber cómo actuar ante determinadas situaciones.

De acuerdo con Bloomquist & Schnell (citado por Saumell, Alsina & Arroyo, 2011), el comportamiento problemático que presentan los niños se debe a dificultades en el desarrollo psicológico; es decir, el niño no logra adquirir las competencias y habilidades en las áreas de desarrollo social, emocional, académico y de autocontrol, y por tanto, le es difícil adaptarse a las situaciones y comportarse de acuerdo a ellas.

Los niños con este tipo de comportamiento constantemente se enfrentan a conflictos al intentar cubrir las expectativas o exigencias de los adultos. Para ellos es difícil la interacción con los demás, la comprensión de sus emociones y el aprendizaje, concluye el autor.

Durante los dos primeros años de vida la mayoría de los niños expresan sus necesidades básicas a través del enojo y berrinches, con el tiempo aprenden a expresarse de mejor manera y más efectiva, a tolerar más fácilmente la frustración, a aceptar retrasos en gratificaciones, a resolver los problemas pensando bien la

resolución y a diferenciar situaciones o momentos; es decir, su flexibilidad y tolerancia a la frustración van progresando (Greene citado por Saumell, Alsina & Arroyo, 2011). Sin embargo, el mismo autor menciona que en algunos casos existe un rezago en el desarrollo de dichas habilidades o tienen dificultad para emplearlas en los momentos en que más lo requieren, les es difícil pensar cuando se enfrentan a situaciones en que la adversidad o frustración aparecen.

La inflexibilidad cognitiva que presentan algunos niños, mencionan Saumell, Alsina & Arroyo (2011), ocasiona que siempre y ante cualquier situación, se recurra a esquemas de comportamiento establecidos. El mal humor, el rechazo a lo nuevo, la persistencia negativa que presentan los niños van configurando su comportamiento o actuación y por tanto siempre responderán de la misma manera ante cualquier situación, formando un patrón de comportamiento e interacción.

5.2. Conducta desobediente

Para Maciá (2002), la desobediencia es cuando un niño se niega a hacer lo que se le pide o realiza aquello que se le indicó no hacer ya sea ante una petición directa o cuando se salta reglas establecidas. Menciona que la desobediencia es normal en la infancia, pero tiende a desaparecer con la edad; sin embargo, en ocasiones ésta no desaparece, por el contrario, aumenta su frecuencia e intensidad convirtiéndose en un trastorno.

Aproximadamente a los dos años y medio de edad, continua el autor, se presenta en el niño la crisis de la conducta denominada terquedad, que tiene una duración entre 6 y 8 meses en la cual comienza a descubrir su independencia, personalidad y autonomía. Al empezar a tomar conciencia de sus propias necesidades, el niño se posiciona de manera diferente frente al adulto, llega a sentirse tan independiente como él y por ello intenta expresar su independencia y autonomía al oponer su voluntad a la del adulto. En este sentido es importante considerar que esta constituye una etapa más y necesaria en su desarrollo pues le permitirá consolidar su personalidad.

Maciá (2002) considera dos tipos de terquedad en esta edad. El primer tipo surge como una necesidad de autoafirmación, por ejemplo, cuando se le pide que haga algo y se niega a hacerlo; el otro tipo es aquel en el que se une la necesidad de experimentación y su búsqueda de autonomía pues comienza a tomar conciencia de sí mismo probando el efecto de lo que hace, por ejemplo, cuando no sigue una regla. Durante esta etapa es frecuente que su comportamiento sea caprichoso, con continuas rabietas, enfados y llantos, entre otras manifestaciones.

Cuando se ha pasado dicha etapa y el comportamiento del niño es el mismo e incluso ha aumentado, se puede considerar que tiene un trastorno negativista desafiante el cual se caracteriza por un patrón recurrente de comportamiento desafiante, negativo, desobediente y hostil hacia figuras de autoridad. En un principio los comportamientos se manifiestan sólo en un ambiente o contexto y, posteriormente, se generalizan a otros ambientes (Maciá, 2002).

5.3. Miedos y fobias

Maciá (2002) menciona que la ansiedad es una respuesta que surge ante situaciones que ponen en peligro a una persona o en las que se siente amenazada. Se considera normal y adaptativa ya que prepara al organismo para actuar ante una situación de peligro alertando posibles riesgos. A lo largo de la infancia, continua el autor, los niños presentan diferentes miedos, pero son específicos de una edad, tienen una intensidad mínima y son temporales; es decir, los miedos que se presentan en la infancia son normales, ayudan al desarrollo y desaparecen con el tiempo; por ejemplo, cuando tienen entre seis y ocho meses les da miedo separarse de sus padres y estar con desconocidos, pero conforme van creciendo aprenden a controlar la ansiedad que les produce esa situación. También a partir de los cuatro años y hasta los ocho, es frecuente que tengan miedo a la oscuridad, a ciertos animales, objetos, entre otros, pero conforme van creciendo esos miedos desaparecen.

A partir de ello, Maciá (2002) hace una distinción entre miedos evolutivos, temores-miedos “comunes” y fobias. Los miedos evolutivos son aquellos que forman parte del

desarrollo y proporcionan medios de adaptación (como los mencionados anteriormente), los temores-miedos “comunes” son los que funcionan como mecanismos de defensa o autoprotección y reaccionan ante situaciones, personas u objetos que se perciben como amenazantes. Por último, las fobias que son consideradas como patrones desadaptativos de respuestas de ansiedad que se presentan ante estímulos específicos y se manifiestan a nivel motor, fisiológico y cognitivo.

En las fobias, las respuestas ya no tienen la función de un mecanismo protector sino se convierten en incapacitantes o desadaptativas; además, el sistema de vigilancia no tiene un funcionamiento adecuado pues se activa o reacciona de forma descontrolada y ocasiona malestares o padecimientos en el niño y, estos a su vez, pueden originar disfunciones o trastornos de conducta, concluye el autor.

Para considerar que un niño tiene una fobia se debe tomar en cuenta lo siguiente: la respuesta del niño ante la situación es desproporcionada a ella, es decir, el peligro al que se enfrenta el niño puede ser poco y el comportamiento es demasiado alarmante, el comportamiento sale del control del niño, no es un miedo normal a su edad, sigue apareciendo después de dos años de su inicio, su intensidad es tan alta que altera el estilo de vida del niño (Maciá, 2002).

5.4. Agresividad

Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears (citados por Maciá, 2002) mencionan que la conducta agresiva es un comportamiento que va dirigido a hacer daño a otra persona u objeto de forma física o verbal. Por lo tanto, un niño agresivo manifiesta conductas tales como destructividad, combatividad, irritabilidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención y bajos niveles de sentimiento de culpabilidad.

De acuerdo con Maciá (2002), estas conductas son frecuentes en los niños pues aparecen como una respuesta normal ante la frustración y comienzan a disminuir entre los cuatro o cinco años. Sin embargo, en algunas ocasiones este comportamiento

persiste hasta después de dicha edad y puede ser un predictor de una alta agresividad en la adolescencia.

Cuando un niño presenta conductas agresivas es importante tomar en cuenta la frecuencia, intensidad, adecuación y amplitud de estas, pues esto permitirá saber si las conductas agresivas son adaptativas o inadaptativas; es decir, conocer las características de las conductas permitirá saber si el niño presenta problemas de conducta agresiva en la infancia o un trastorno disocial, concluye el autor.

El trastorno disocial se manifiesta tanto en la infancia como en la adolescencia y se caracteriza por conductas como peleas, robos, destrucción de propiedad ajena, quebrantamiento de reglas, insultos frecuentes, entre otras, las cuales, con el tiempo, se convierten en patrones de conducta, que de alguna manera afectan en gran medida al contexto (Maciá, 2002).

Para realizar una intervención en el nivel conductual cuyo fin sea regular la conducta de un individuo, existen diversas teorías y modelos a partir de los cuales se puede llevar a cabo. Uno de ellos es el modelo cognitivo-conductual el cual se explicará a continuación.

6. Surgimiento de la terapia Cognitivo-conductual

De acuerdo con Stallard (2007), la terapia cognitivo-conductual incluye tanto elementos de las teorías cognitivas como de las conductuales. Con respecto a las últimas se toman en cuenta los aportes de Pavlov con el condicionamiento clásico, quien demostró que, aquellas respuestas que se daban de manera natural en un organismo, podían ser asociadas a estímulos específicos; de la misma manera, encontró que las respuestas emocionales podían ser condicionadas a situaciones o acontecimientos específicos.

También se consideran los aportes de Skinner con el condicionamiento operante, quien señala la importancia de las influencias ambientales en la conducta, considera importante la relación que existe entre los antecedentes (condiciones del contexto), las consecuencias (refuerzos) y la conducta, concluye el autor.

En este sentido, se puede decir que la terapia de la conducta fue en un principio la principal forma de intervención para atender conductas desadaptativas y disminuir malestares psicológicos. Sin embargo, Ruiz, Díaz & Villalobos (2012) mencionan que con el tiempo esta terapia comenzó a tener influencia de nuevos aspectos como los cognitivos y sociales. Se puede decir, entonces, que se inició una nueva generación en la que se consideraba que la terapia de la conducta no podía basarse únicamente en la psicología del aprendizaje, sino que debía tomar en cuenta otras áreas de la psicología.

A partir de ello, continúan los autores, la terapia de conducta comienza a incorporar teorías del aprendizaje social, las cuales se caracterizaron por el énfasis en la influencia social y la capacidad auto-regulatoria de la persona. Esta influencia se dio principalmente por los trabajos que realizó Bandura y la aparición del enfoque cognitivo, en este último se consideraba que los procesos y estructuras mentales tenían un papel causal o determinante en el comportamiento humano.

De acuerdo con Ruiz, Díaz & Villalobos (2012), la principal aportación de Bandura a esta terapia fue plantear la posibilidad de aprendizaje a través de la observación (imitación) que serviría para superar las limitaciones al considerar que el comportamiento se adquiría de una forma experiencial. Él consideraba que existían eventos estimulantes que podían utilizarse como modelo para una persona, estos modelos se retenían y transformaban en representaciones simbólicas que se reproducían conductualmente ante determinadas situaciones ambientales y, a su vez, valían como una guía del comportamiento; a este proceso se le dio el nombre de condicionamiento vicario.

Bandura (citado por Ruiz, Díaz & Villalobos, 2012) también consideraba que el aprendizaje vicario era una forma de condicionamiento superior que daba cuenta de los fenómenos de aprendizaje que no eran resultado de experiencias directas. Formuló el principio de determinismo recíproco, en el que se consideraba la existencia de una influencia recíproca entre el comportamiento de una persona y el medio en que se encuentra; dicha relación estaba mediada por los procesos cognitivos de la misma persona. Esta influencia depende de las características ambientales y personales.

Ruiz, Díaz & Villalobos (2012) mencionan que un aporte de gran relevancia que realizó Bandura fue introducir el concepto de autoeficacia; con este se refiere a los juicios que cada persona hace con respecto a su capacidad para llevar a cabo una conducta determinada y lograr un resultado; esta determina la elección de actividades, el esfuerzo y la persistencia en la ejecución de una conducta.

Así como existió una gran influencia de las teorías del aprendizaje social, también se comenzó a considerar que los elementos cognitivos tenían una gran relevancia en la adquisición, mantenimiento y cambio de conducta, incluso más que los que se estaban ocupando en la terapia de conducta. Se consideró, entonces, que el aprendizaje es más complejo y va más allá de la relación directa Estímulo-Respuesta, pues la persona que aprende incorpora la nueva información en conocimientos que ya posee y ha adquirido, es decir, se forman esquemas con la nueva información y la previa.

De la misma manera, el modelo de entrenamiento en autoinstrucciones tuvo gran influencia en la terapia de la conducta, se consideraba que gran parte de la conducta se debe a los pensamientos o diálogos internos; por lo tanto, al modificar estos también lo hace la conducta, es decir, se busca que la persona pueda controlar su conducta. En el mismo sentido, a partir de la terapia racional-emotiva, propuesta por Albert Ellis, se destaca el vínculo entre las emociones y las cogniciones. Con dicho vínculo se propone que estas dos se derivan de la forma en la que se interpreta lo que sucede (Stallard, 2007).

Posteriormente, Beck & Freeman (citado por Núñez, Rodas & Tobón, 2005) establecieron un modelo denominado terapia cognitiva. Bajo este modelo, se asume que los pensamientos de una persona respecto a sí misma, a los demás y al mundo configuran la personalidad, dichos pensamientos se organizan en estructuras cognitivas articuladas por factores biológicos y patrones culturales.

Estos dos tipos de terapia asumían que los procesos cognitivos son determinantes de la conducta y que las personas son capaces de procesar la información con racionalidad, buscando la respuesta más adecuada para adaptarse al ambiente, por lo cual se enfocaban en la modificación de patrones de pensamiento disfuncional (Núñez, Rodas & Tobón, 2005).

Con la propuesta de la terapia racional-emotiva de Albert Ellis y la terapia cognitiva de Aaron Beck se dio inicio y fundamento al enfoque cognitivo-conductual que, de acuerdo con Stallard (2007), busca aumentar la conciencia, conocimiento y comprensión de uno mismo, así como mejorar el autocontrol a partir del desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales.

6.1. Terapia Cognitivo-conductual

De acuerdo con Stallard (2007), la terapia cognitivo-conductual es un tipo de intervención que se utiliza para reducir malestares psicológicos y conductas desadaptadas por medio de la modificación de los procesos cognitivos. Está basada en el supuesto de que las emociones y conductas son producto de las cogniciones y, por lo tanto, este tipo de intervención puede generar cambios a nivel emocional, conductual y cognitivo (en la forma en la que se siente, se actúa y se piensa).

Hernández (citado por Hernández & Sánchez, 2007) menciona que dicha terapia utiliza procedimientos tanto cognitivos como conductuales; los primeros intentan modificar las conductas y emociones por medio de las evaluaciones y pautas automáticas del pensamiento; los segundos pretenden modificar las conductas por medio de intervenciones directas.

Dicho autor también considera que la terapia cognitivo-conductual se basa en el principio de aprendizaje, es decir, que un aprendizaje anterior lleva a una conducta determinada, siendo ésta desadaptativa para la situación que se vive o el contexto en el que se encuentra la persona. De este modo, se pretende que, a través de dicha terapia, se le enseñe a la persona a reaprender nuevas formas de respuesta ante las situaciones o a disminuir el malestar o la conducta no deseada, guiándolo hacia la adquisición de conductas más adaptadas.

Por otro lado, para Lega, Caballo & Ellis (1997), este tipo de terapia parte de las siguientes suposiciones: las personas responden a representaciones cognitivas de los acontecimientos más que a los acontecimientos mismos; el aprendizaje siempre es mediado cognitivamente; la cognición influye en las emociones y conductas y

viceversa; las emociones y conductas se pueden cambiar a través de la modificación de las cogniciones.

A partir de ello se puede decir que algunas de las características de esta terapia son: la cognición constituye un mecanismo causal importante; se realiza un análisis funcional de las variables cognitivas que permiten que determinado comportamiento desadaptativo se mantenga; al intentar modificar las cogniciones se emplean estrategias tanto cognitivas como conductuales; existe una colaboración entre terapeuta y paciente.

Desde esta perspectiva, se considera que un cambio en el comportamiento desadaptativo sólo se puede dar si existe un cambio cognitivo que se puede generar a través de intervenciones que permitan la práctica de nuevas conductas, el análisis de patrones erróneos de pensamiento y la enseñanza de un dialogo más adaptativo con uno mismo. En este sentido, se plantea que es posible entender mejor esta terapia en términos de estructuras, contenidos, procesos y productos cognitivos, en donde las deficiencias y distorsiones cognitivas permitirán entender y explicar el funcionamiento desadaptativo de una persona.

De acuerdo con Maciá (2002), en el modelo cognitivo-conductual se deben de tomar en cuenta tres criterios para considerar que una conducta es inadecuada:

1. La conducta que se considera inadecuada debe presentarse con demasiada frecuencia, intensidad, duración e inadecuación a la situación.
2. Si la conducta persiste tendrá repercusiones o perjudicará al niño, a su medio o a ambos.
3. Si la conducta impide que el niño tenga una adecuada adaptación y evolución en edades posteriores.

Desde esta perspectiva, Campbell (citada por Maciá, 2002) menciona que la conducta normal o anormal debe considerarse de acuerdo con el contexto evolutivo del niño. Ella establece cuatro cuestiones que son centrales para valorar que una conducta es adaptativa o no, de acuerdo con las características evolutivas del niño: a) considerar la edad cronológica, su nivel cognitivo y social, su entorno familiar y algunas variables sociales y culturales; b) conocer los trastornos que pueden aparecer en la infancia y,

sobre todo, la prevalencia de estos tomando en cuenta las características del niño; c) conocer las características comportamentales de acuerdo con la edad para descartar que sea algo normal a la edad y d) conocer cómo se desarrollan los problemas de conducta y el pronóstico o impacto que tienen en el desarrollo posterior.

Estos aspectos permitirán saber si una conducta es adecuada o no de acuerdo con la edad, contexto y situación o características del niño, concluye la autora.

Lega, Caballo & Ellis (1997) proponen tres tipos de terapias cognitivo-conductuales:

1. Métodos de reestructuración cognitiva, los cuales consideran que los problemas emocionales son ocasionados por pensamientos desadaptativos, por lo que las intervenciones se realizan tratando de establecer patrones de pensamiento más adaptativos.
2. Terapias de habilidades de afrontamiento, en las que se ayuda a la persona a afrontar situaciones estresantes por medio del desarrollo de habilidades requeridas para ello.
3. Terapias de solución de problemas, las cuales son una combinación de las anteriores, se centran en el desarrollo de estrategias generales que permitan a la persona solucionar un amplio rango de problemas personales.

Dentro de la terapia cognitivo-conductual existen diversas técnicas que permiten realizar una intervención adecuada a las necesidades de la persona con la que se trabajará; a continuación, se describe de manera breve algunas de ellas.

6.2. Técnicas de intervención

6.2.1. Economía de fichas

De acuerdo con Stumphauzer (1983), esta técnica de modificación conductual consiste en ganar o perder fichas en función de la aparición de determinadas conductas; las fichas recolectadas al final pueden ser intercambiadas por una variedad de reforzadores sustitutos.

Las fichas que se proporcionan, continúa el autor, son objetos tangibles que pueden ganarse de diferentes formas predeterminadas, dependiendo del tipo de economía de fichas. Regularmente se utilizan fichas de póker, puntajes, monedas, perforaciones en una tarjeta, estrellas, entre otras. Dichas fichas funcionan como el dinero ya que pueden ahorrarse, gastarse o perderse; estas generalmente se gastan o intercambian por diversos reforzadores de apoyo o sustitutos, como el tiempo libre, privilegios especiales, refrigerio, entre otros. Las fichas se pueden perder o servir para pagar multas cuando aparezca una conducta no deseada.

La economía de fichas es un sistema motivacional ya que una persona adquiere beneficios cada que su comportamiento es adecuado lo que permite que quiera seguir actuando de la misma manera pues obtiene beneficios de ello, concluye el autor.

Esta técnica funciona en ambientes altamente controlados por lo que la generalización de conductas puede ser difícil, es decir, una conducta esperada puede aparecer en el ambiente que se está controlando, pero no en aquellos del mundo exterior, si se deja de dar el reforzador la conducta adecuada o esperada ya no se presenta. Sin embargo, para poder hacer la generalización de conductas se emplea en desvanecimiento gradual de la economía de fichas, es decir, en un principio las fichas y los reforzadores sustitutos serán los que permitan la aparición de determinadas conductas; empero, con el paso del tiempo conforme la conducta esté más establecida se van quitando los reforzadores o reemplazando por motivadores intrínsecos, que permitan a la persona seguir con determinada conducta sin necesidad de obtener algo tangible por ello. De esa manera, además de quitar la economía de fichas, también se va generalizando a otros ambientes o lugares.

6.2.2. Técnicas de relajación

La relajación es utilizada en distintos procedimientos realizados en intervenciones psicológicas ya que tiene como objetivo reducir el estado de activación fisiológica que permite facilitar la recuperación de la calma, el equilibrio mental y la sensación de paz; por lo tanto, sus efectos no solo tienen repercusión o influencia a nivel fisiológico, sino que también influye en procesos emocionales, cognitivos y conductuales.

El entrenamiento en relajación es un proceso en el que se aprende gradualmente a reducir la activación generalizada del organismo, produciendo así el equilibrio del sistema nervioso autónomo y el control sobre los sistemas automáticos y hormonales del cuerpo.

Existen dos tipos de relajación: progresiva y autógena. La primera se centra en la tensión y distensión de determinados músculos que permiten entrar en un estado de relajación; la segunda consiste en alcanzar un estado de relajación profunda que se da a través de representaciones mentales sobre las sensaciones físicas (Ruiz, Díaz & Villalobos, 2012). Se explicará a detalle la progresiva ya que es la de interés para el presente trabajo, pues se buscó que uno de los participantes lograra disminuir sus niveles de activación y entrar en un estado de relajación, que le permitiera, a su vez, tener respuestas más adecuadas a las situaciones en las que se encuentra.

6.2.3. Entrenamiento en relajación progresiva

Jacobson (citado por Ruiz, Díaz & Villalobos, 2012) observó que cuando una persona tensaba y distendía una serie de músculos y, al mismo tiempo, percibía las sensaciones corporales que producían, lograba entrar en un estado de relajación. ya que se eliminaban, casi por completo, las tensiones y contracciones musculares. Por lo tanto, el objetivo de este entrenamiento es reducir los niveles de activación mediante una disminución progresiva de la tensión muscular.

El entrenamiento consiste en tomar conciencia de las sensaciones que se producen al tensar y destensar diferentes grupos musculares. En la fase de tensión, los músculos deben ser contraídos de modo que sea notable para que de esa forma se facilite la percepción de las sensaciones de tensión y, a su vez, se pueda discriminar fácilmente de la posterior relajación. Subsiguientemente, en la fase de distensión se debe evitar cualquier esfuerzo activo, ya que aquí solo se permanece pasivo para poder percibir el alargamiento muscular que se produce al soltar rápidamente toda la tensión que se tenía.

A partir de ello se realiza la Tabla 1, en donde se expone las partes del cuerpo que deben tensarse y cómo hacerlo:

Tabla 1:

Ejercicios para entrenamiento en relajación progresiva

1. Mano y antebrazo dominantes	Apretar el puño dominante
2. Brazo dominante	Apretar el codo contra el brazo del sillón
3. Mano y antebrazo no dominantes	Apretar el puño no dominante
4. Brazo no dominante	Apretar el codo contra el brazo del sillón
5. Frente	Levantar las cejas con los ojos cerrados y arrugar la frente
6. Ojos y nariz	Apretar los párpados y arrugar la nariz
7. Boca	Apretar las mandíbulas, sacar la barbilla hacia fuera y presionar el paladar con la lengua
8. Cuello y garganta	Empujar la barbilla contra el pecho pero hacer fuerza para que no lo toque
9. Pecho, hombros y parte superior de la espalda	Arquear la espalda como se fueran a unir los omóplatos entre sí
10. Región abdominal o estomacal	Poner el estómago duro y tenso
11. Muslo dominante	Apretar el muslo contra el sillón
12. Pantorrilla dominante	Doblar los dedos del pie dominante hacia arriba
13. Pie dominante	Doblar los dedos hacia adentro sin levantar el pie del suelo
14. Muslo no dominante	Apretar el muslo contra el sillón
15. Pantorrilla no dominante	Doblar los dedos del pie hacia arriba
16. Pie no dominante	Doblar los dedos hacia dentro sin levantar el pie del suelo

Fuente: Ruiz, Díaz & Villalobos (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclée De Brouwer (p. 258).

De acuerdo con Chóliz (citado por Ruiz, Díaz & Villalobos, 2012), es importante que los ejercicios se realicen siguiendo la secuencia ordenada e intentando que siempre sea la misma; el tiempo que debe durar la tensión de los músculos es de cuatro segundos aproximadamente y el músculo debe permanecer relajado durante quince segundos aproximadamente, antes de tensar de nuevo.

7. Centros de Desarrollo Infantil

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2002), los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), en un principio, fueron creados con una finalidad asistencial. Bajo esa perspectiva, los niños eran llevados para tener un lugar en donde permanecer mientras sus padres trabajaban, por lo que fueron denominados “guarderías”. Con el paso del tiempo ya no sólo se dedicaban a cuidar a los niños, sino que, además emplearon procedimientos de estimulación temprana, para que posteriormente se incorporaran más aspectos educativos, los cuales tendían a fortalecer una intervención pedagógica y se dirigían a promover la interacción entre los niños, los padres, el medio natural y el social.

Actualmente estos centros brindan un servicio educativo que promueve competencias básicas en niños menores de 6 años de edad y favorecen una participación activa en los niveles social, familiar y escolar. Además, en cada centro labora un grupo multi e interdisciplinario de personas que atienden una parte específica del servicio que se brinda. Dicho equipo interdisciplinario está conformado actualmente por médico, odontólogo, psicólogo, trabajador social, pedagogo, nutriólogo y docentes frente a grupo.

La SEP (2002) menciona que los CENDI se centran en el desarrollo integral, la formación y los aprendizajes de los niños a través de la atención de las necesidades educativas y asistenciales de cada uno. En consecuencia, cada centro está integrado

por profesionales de la salud y la educación que se encargan de que estos espacios tengan un alto potencial educativo, asistencial y socializador.

En los CENDI, además de aprender significativamente, los niños juegan, observan, se relacionan y forman vínculos que van más allá del horario de trabajo. En dichos centros se pretende integrar en los niños aprendizajes que son indispensables para la vida y que, además, de acuerdo con Delors (1996), son los 4 pilares de la educación ya que ésta se estructura en torno a ellos pues en el transcurso de la vida serán los pilares del conocimiento para cada persona, éstos son:

- a) Aprender a conocer
- b) Aprender a hacer
- c) Aprender a ser
- d) Aprender a vivir y convivir juntos

De acuerdo con la SEP (2002), la metodología de trabajo en los CENDI es flexible ya que permite el empleo creativo de distintos procedimientos didácticos, lo cual contribuye a valorar y tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje para propiciar un mejor ambiente educativo. En la organización de actividades se busca un equilibrio entre las competencias curriculares específicas y las características de los niños.

De esta manera en el CENDI se combina:

- a) La diferencia y homogeneidad en un inter-juego que matiza la relación diaria entre las niñas y los niños
- b) La atención individualizada, base de la cultura de la diversidad y trabajo con todo el grupo a la vez, donde se rescatan los aportes individuales para llegar a experiencias de integración.
- c) El lenguaje personal, reconstrucción por medio de la palabra, de los procedimientos realizados, orientación, pistas nuevas, reflexión y apoyo en la adquisición de habilidades o conductas específicas.
- d) Compartir estilos y reafirmar la presencia del yo con el trabajo integrado.

Todas las acciones que se llevan a cabo buscan proponer actividades que planteen a los niños problemas de la vida cotidiana y encuentren opciones para solucionarlos; esto a través de la promoción del trabajo con agrado y la exploración de lo desconocido que favorezca las potencialidades de los niños. La organización de la jornada también es flexible ya que se distribuye el trabajo de acuerdo con las necesidades educativas y las posibilidades de los niños, de manera que se tenga una intencionalidad pedagógica clara y coherente (SEP, 2002).

La SEP (2002) menciona, además, que el CENDI tiene como propósitos:

- Promover el desarrollo integral de los niños a partir de situaciones que le permitan ampliar y fortalecer el lenguaje, psicomotricidad, afectividad y sus estructuras mentales.
- Fomentar el conocimiento y empleo de la interacción social.
- Introducir al niño al conocimiento y comprensión de la naturaleza a través de la curiosidad para fomentar en desarrollo de habilidades y actitudes para conservar y proteger la naturaleza.
- Propiciar un clima de respeto y estimulación ampliando los espacios de reconocimiento del niño.
- Fomentar la participación de los padres de familia ya que estos influyen en el comportamiento y aprendizaje de los menores, así como permiten el seguimiento de la labor educativa.

Todo lo anterior con la intención de brindar una educación de calidad y fomentar el desarrollo integral de los niños en la edad infantil pues de ello dependerá su desempeño y desarrollo futuro.

Los CENDI se basan en el programa de educación inicial y en el programa de educación preescolar para orientar su práctica pedagógica.

7.1. Educación inicial

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2002), la educación inicial se considera, actualmente, un derecho de los niños y niñas, así como una etapa fundamental en la vida, ya que en ella se asientan las bases del aprendizaje y formación de valores, actitudes, habilidades y competencias que les permitirán en un futuro tener un mejor desempeño académico, laboral y personal.

Una educación inicial de calidad contribuye a que el aprendizaje de los niños sea mejor y a que el índice de reprobación y fracaso escolar en edades o grados posteriores disminuya. En este sentido, se puede decir que la educación inicial tiene tres funciones: 1) función asistencial, que consiste en atender las necesidades básicas de la población, como lo son la alimentación, prevención y tratamiento de la salud; 2) función socializadora, la cual consiste en formar pautas de convivencia e interacción social (grupala y comunitaria) y formar hábitos de higiene y alimentación; y 3) función pedagógica, que consiste en la enseñanza intencional y sistemática de contenidos curriculares, así como en la construcción de estrategias que permitan a los niños explorar su medio, concluye la SEP.

A partir de lo anterior, la misma institución menciona que, en los primeros años de vida, es importante favorecer el desarrollo integral de los niños a través de ambientes estimulantes, que les permitan un adecuado crecimiento y desarrollo a nivel cognitivo, personal, social y afectivo. Por lo tanto, la Educación Inicial debe sustentar su quehacer pedagógico en fundamentos que permitan dicho crecimiento y desarrollo.

Es importante tomar en cuenta que los niños poseen distintas posibilidades y capacidades que les permiten enfrentarse a la estimulación que reciben del mundo que les rodea, durante la infancia el crecimiento y desarrollo es acelerado y comienza a disminuir conforme pasa el tiempo.

Desde el nacimiento hasta la edad preescolar existen cambios cotidianos tanto de factores externos como internos que se suceden ininterrumpidamente. Los primeros años de vida son de vital importancia ya que en ellos se adquieren las bases de distintos aspectos formativos como lo son: la madurez neurológica, lenguaje, imagen corporal, autoestima, capacidad de establecer relaciones, noción de tiempo y espacio, hábitos y valores, entre otros que les permitirán enfrentarse a la vida futura. Por lo

tanto, en Educación Inicial, el desarrollo de dichos aspectos se favorece a través de actividades que contengan la estimulación, cuidado y atención necesarios para favorecer su desarrollo (SEP, 2002).

Una intervención pedagógica que se realiza adecuadamente puede dar como resultado un alto nivel de confianza y competencia en los niños, la cual se expresa a través de la curiosidad intelectual y el desarrollo de capacidades y habilidades, que le permitirán conocer y dominar su cuerpo, usar el lenguaje, relacionarse con los demás y resolver problemas.

La educación inicial se encarga, entonces, de crear vínculos con las familias y el entorno social que permitan al niño adquirir valores y actitudes necesarios para una buena convivencia; favorece la adquisición de hábitos de higiene, salud y alimentación; propicia el desarrollo de habilidades para la convivencia y participación social y promueve experiencias y aprendizajes que les servirán para integrarse a la vida escolar, concluye la SEP.

En este sentido, la misma institución establece que los CENDI se encargan de brindar atención educativa a niños desde los 45 días hasta los 5 años 11 meses de edad. Se organizan en los siguientes grupos: lactantes de 45 días a 1 año 6 meses; maternas de 1 año 7 meses a 2 años 11 meses y; preescolares de 3 años a 5 años 11 meses.

Por lo anterior, para cumplir con el desarrollo que debe ser estimulado en estas etapas, en los CENDI se toma en cuenta el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (antes Programa de Educación Inicial) y, el Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011).

En el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (SEP, 2013) se establece que está orientado a la atención educativa de los niños menores a tres años de edad. Sus principios rectores son: 1) ofrecer un servicio educativo de calidad como respuesta a las demandas de la sociedad actual; 2) orientar y enriquecer las prácticas de crianza; y 3) centrar la intervención en el desarrollo de habilidades y capacidades.

Por otro lado, el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011) se dirige a niños de tres años hasta cinco o seis años de edad. En dicho programa se establecen

propósitos, estándares curriculares y aprendizajes esperados que se pretenden cumplir al concluir este nivel educativo.

7.2. Educación preescolar

Los propósitos que se pretenden lograr en educación preescolar, de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011), van encaminados a que gradualmente el niño aprenda a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a tener una buena convivencia, a ser más autónomo, a desarrollar sus habilidades lingüísticas (orales y escritas), de lectura y escritura, que aprendan a utilizar el razonamiento matemático en distintas situaciones, participación en situaciones de experimentación que les permitan interesarse en su medio natural, apropiación de valores que les permitan vivir en comunidad, que a través de su imaginación, creatividad y fantasía expresen el lenguaje artístico, que mejoren sus habilidades motrices finas y gruesas y que empleen medidas de salud.

Para alcanzar dichos propósitos se debe llevar a cabo una intervención novedosa que despierte el interés de los niños, que le implique cierto grado de dificultad y lo motive a realizarlo. De esa manera, las actividades planteadas serán más atractivas o relevantes para el alumno, le provocarán curiosidad y propiciarán su disposición por aprender. En este sentido, las educadoras tendrán que reflexionar sobre los intereses y motivaciones de sus alumnos para que a partir de ello puedan planificar su intervención educativa.

También es indispensable que en el aula haya un ambiente equilibrado, en donde la educadora tenga un trato estable con los alumnos, tanto en las actitudes que adopta en la intervención como en los criterios que utiliza para orientar y modular las relaciones entre los alumnos.

Un ambiente que proporciona seguridad y estímulo a los niños es más favorable para aprender valores y actitudes que pondrán en práctica en actividades de aprendizaje y formas de participación escolar. Este tipo de ambientes favorecen la disposición a explorar tanto de forma individual como colectiva, a que los niños aprendan a pedir

ayuda, a darla, así como reconocer que pueden tomar buenas y malas decisiones, concluye el PEP (SEP, 2011).

De acuerdo con el PEP (SEP, 2011), las relaciones entre iguales son de gran importancia para el aprendizaje durante el preescolar ya que a través de estas los niños buscan soluciones colaborando entre sí.

7.2.1. Estándares curriculares

El PEP (SEP, 2011) establece estándares curriculares que se toman en cuenta para el logro de los propósitos que se mencionan en el plan de estudios para preescolar, dichos estándares se deben alcanzar al concluir el tercer grado de preescolar. Los elementos de los estándares de español permiten que los niños de educación básica utilicen el lenguaje de manera eficaz como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.

Durante este periodo los niños construyen el significado de la escritura y la utilidad que tiene para comunicar, además comienzan a realizar el trazo de letras hasta que logran escribir su nombre para que al final de este periodo escolar hayan iniciado el proceso de contacto formal con el lenguaje escrito. Lo anterior se logra con la exploración de textos con diferentes características.

Durante este periodo se desarrollan aspectos esenciales para que los niños construyan un concepto positivo de sí mismos como hablantes, lectores y escritores que le servirán para su integración a la cultura escrita. Esto se logra a través de su participación en eventos comunicativos orales en los que respetan turnos para tomar la palabra y escuchan a otros. Además, son capaces de reconocer que existen lenguas o idiomas diferentes al suyo por medio de los cuales se comunican las personas.

Los estándares de matemáticas, continúa la SEP, pretenden formar competencias tales como: utilizar los números en diversas situaciones donde se pongan en práctica los principios del conteo; resolver problemas que impliquen agregar, quitar, reunir, igualar, comparar y repartir objetos; reunir, representar gráficamente e interpretar

información sobre criterios acordados; identificar regularidades en secuencias; construir figuras y objetos geométricos tomando en cuenta sus características; y utilizar unidades para medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo. Lo anterior para que permita a la población saber utilizar los conocimientos matemáticos. Esto se fomenta a través del desarrollo de conocimientos y habilidades matemáticas, así como de actitudes y valores que los lleven a la construcción de dichas competencias.

El PEP (SEP, 2011, p. 31), además, menciona que:

... al término de este periodo los estudiantes saben utilizar números naturales hasta de dos cifras para interpretar o comunicar cantidades; resuelven problemas aditivos simples, mediante representaciones gráficas o el cálculo mental; identifican las características generales de figuras y cuerpos, y saben ubicarlos en el espacio.

Los estándares curriculares de ciencias describen la forma en que los niños se acercan al conocimiento de los seres vivos y su entorno a través de la identificación de algunas de sus características y cambios; y de los recursos naturales, su transformación y aprovechamiento en el contexto infantil. Se pretende fomentar el uso de sus sentidos a través de la curiosidad hacia la exploración de fenómenos y procesos naturales en su entorno; se fomenta también la reflexión, sistematización y comunicación de información, y el trabajo colaborativo. Lo anterior con la finalidad de proveer a los alumnos de una formación científica básica que les permita utilizar saberes asociados a ella al concluir el periodo preescolar, concluye el PEP (SEP, 2011).

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil están conformados por factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (culturales y sociales) que interactúan entre sí de manera dinámica e integral influyéndose mutuamente. Sin embargo, por cuestiones de orden analítico y metodológico en el PEP se diferencian campos de desarrollo.

De la misma manera, los niños al participar en actividades académicas ponen en práctica distintas capacidades de orden social, cognitivo y motor, que a su vez se refuerzan entre sí. Los aprendizajes abarcan distintos ámbitos del desarrollo humano

de manera simultánea, sin embargo, el aprendizaje también puede concentrarse de manera específica en algún campo, esto depende del tipo de actividades en que participen (SEP, 2011).

7.2.2. Campos formativos

El PEP (SEP, 2011) se organiza en seis campos formativos. Estos permiten identificar los aspectos del desarrollo y del aprendizaje en que se encuentran los niños: lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artística. Además, constituyen la base de aprendizajes más formales y específicos que los niños serán capaces de construir conforme avanzan en su trayecto escolar, sirviendo también como introducción para las disciplinas en que se organiza el trabajo en los siguientes niveles educativos.

El PEP (SEP, 2011, p.40) menciona también que “Los campos formativos facilitan a la educadora tener intenciones educativas claras (qué competencias y aprendizajes pretende promover en sus alumnos) y centrar su atención en las experiencias que es importante que proponga”.

En el PEP (SEP, 2011) se establece que los campos formativos incluyen aspectos en los que se organizan los distintos contenidos.

El campo formativo Lenguaje y Comunicación se organiza en dos aspectos: lenguaje oral, y lenguaje escrito.

En el primer aspecto se espera que el niño sea capaz de escuchar, narrar y distinguir relatos literarios como cuentos, poemas, canciones, adivinanzas, fábulas, leyendas, entre otros; que pueda identificar y conocer la diversidad lingüística de su región y cultura, reconociendo que existen personas y grupos que se comunican con lenguas distintas mediante diferentes términos o palabras; que obtenga y comparta información a través de la descripción, intercambio de opiniones, narración, formulación de preguntas, compartiendo preferencias y exponiendo información cada vez más

organizada, mediante apoyos gráficos u objetos de su entorno como apoyo; y que pueda regular su conducta al interactuar con los demás utilizando el lenguaje.

En el segundo aspecto el niño será capaz de expresar gráficamente sus ideas utilizando marcas o letras con diversas intenciones de escritura, verbalizar sus ideas para escribir un texto con ayuda de alguien, a partir del conocimiento que posea sobre los diversos portadores de texto y del sistema de escritura podrá interpretar o inferir el contenido de textos; podrá utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar sus ideas por escrito y a partir de ello reconocerá características del sistema de escritura; y podrá reconocer algunas características de cuentos, leyendas y poemas para seleccionarlos, interpretarlos y recrearlos.

El campo formativo Pensamiento matemático también se organiza en dos aspectos: Número y, Forma, espacio y medida.

En el primer aspecto se espera que el niño ponga en práctica los principios del conteo utilizando los números en diferentes situaciones, identificando por percepción cantidades de elementos, comparando colecciones, utilizando estrategias de conteo, identificando números que conoce en revistas, cuentos, recetas, entre otros; que en situaciones familiares resuelva problemas que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar y repartir objetos; y que reúna información sobre criterios acordados, la presente gráficamente y la interprete.

En el segundo aspecto el niño podrá construir sistemas de referencia en relación con su ubicación espacial a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento; identificar regularidades en una secuencia para anticipar, continuar o reconocer elementos faltantes en patrones; construir figuras geométricas tomando en cuenta sus características; identificar la utilidad de algunos instrumentos de predicción y usar unidades no convencionales para resolver problemas que impliquen medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.

El campo formativo Exploración y conocimiento del mundo, continúa el PEP (2011), se divide, al igual que los anteriores, en dos aspectos: Mundo natural, y Cultura y vida social.

En el primer aspecto se considera que el niño será capaz de identificar similitudes y diferencias de elementos del medio y fenómenos que ocurren en la naturaleza para clasificarlos de acuerdo con sus características y describirlos con sus propias palabras; buscar soluciones y respuestas, elaborando explicaciones propias, proponiendo qué hacer para indagar, expresando sus ideas acerca de problemas y preguntas del mundo natural; crear suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos; comprender en qué consiste un experimento y anticipar lo que puede suceder cuando aplica uno para poner a prueba una idea; identificar y usar medios a su alcance que le permitan obtener, registrar y comunicar información; y valorar, mostrar sensibilidad y participar en acciones de cuidado de la naturaleza, además comprender la necesidad de preservarla.

En el segundo aspecto el niño podrá, mediante objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales, establecer relaciones entre el presente y pasado de su familia y comunidad; identificar semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros que le permitan distinguir expresiones de la cultura propia y de otras, mostrar respeto hacia la diversidad; y comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, escolar y en la comunidad, a través de distintas actividades.

El campo formativo Desarrollo físico y salud está organizado en los aspectos: Coordinación, fuerza y equilibrio y, Promoción de la salud.

En el primer aspecto el niño será capaz de mover distintas partes de su cuerpo, coordinar movimientos y combinar acciones que le permitan mantener el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad, a través de juegos y actividades de ejercicio físico; realizar actividades diversas y resolver problemas utilizando objetos e instrumentos de trabajo como pinceles, tijeras, materiales para ensamblar, que se conecten o sean de distinta forma.

En el segundo aspecto se espera que el niño sea capaz de preservar su salud, evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella practicando medidas básicas preventivas y de seguridad; reconocer y comentar sensaciones y sentimientos que le provocan determinadas situaciones en la familia o en otro contexto.

El campo formativo Desarrollo personal y social se encuentra organizado por los aspectos: Identidad personal, y Relaciones interpersonales.

En el primer aspecto el niño podrá reconocer sus cualidades y capacidades hablando acerca de cómo es, lo que le gusta o disgusta, su ambiente familiar, y desarrollar su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros; gradualmente actuará con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en diferentes ámbitos en que participa.

En el segundo aspecto aprenderá a actuar con los valores necesarios para la vida en comunidad y lo ejercerá en su vida cotidiana, aceptando a sus compañeras y compañeros como son, comprendiendo las diferencias que existen entre ellos; y establecerán relaciones positivas con otros que se basan en el entendimiento, la aceptación y la empatía.

El campo formativo Expresión y apreciación artística se organiza en cuatro aspectos: Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación visual, Expresión dramática y apreciación teatral.

En el primer aspecto el niño será capaz de interpretar o crear canciones y melodías a través de la expresión de su sensibilidad, imaginación e inventiva; y comunicar sensaciones y sentimientos que le producen los cantos y música que escucha.

En el segundo aspecto se espera que por medio del cuerpo exprese sensaciones y emociones acompañado del canto y la música; y exprese con otros los sentimientos y pensamientos que le provoca realizar o presenciar manifestaciones dancísticas.

En el tercer aspecto el niño podrá usar técnicas y materiales variados para crear representaciones visuales en donde exprese ideas, sentimientos y fantasías; y reflexionar y expresar ideas y sentimientos al observar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y cinematográficas.

En el último aspecto el niño será capaz de expresar situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal; y conversar sobre ideas y sentimientos que le generan las representaciones teatrales, concluye el PEP (SEP, 2011).

Con el logro de los aprendizajes esperados en cada campo formativo se pretende fomentar una formación integral en los alumnos a través del desarrollo de competencias para la vida, en las que los docentes generen condiciones necesarias para contribuir significativamente a que los niños sean capaces de resolver situaciones problemáticas que se les presenten en su entorno a partir de la interrelación de elementos procedimentales, conceptuales, actitudinales y factuales para la toma de decisiones (SEP, 2011).

Con base en lo expuesto en el marco referencial del presente trabajo y las características de los participantes, se comenzó a planificar la intervención que permitió atender de mejor manera sus necesidades. Ésta se explica a detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. PROCEDIMIENTO

1.Objetivo

Informar acerca de una intervención psicopedagógica realizada en un CENDI de la Ciudad de México, dirigida a reducir el comportamiento disruptivo o problemático en niños de nivel preescolar a través de la terapia Cognitivo-Conductual.

1.2. Objetivos específicos

Modificar conductas disruptivas como agresión e hiperactividad utilizando actividades de Terapia Cognitivo-Conductual.

Favorecer la autorregulación de la conducta a través de la adquisición de habilidades de autocontrol y atención.

2. Descripción del escenario

El CENDI está ubicado en la Delegación Benito Juárez. El centro cuenta con servicio de enfermería, comedor, psicología y nutriólogo. Se brinda el servicio a niños desde los 11 meses hasta los 5 años 11 meses por lo que los grupos se dividen en: Lactantes, Maternal 1 y 2, Preescolar 1 (dos grupos), preescolar 2 (un grupo) y preescolar 3 (dos grupos). Cuenta con salones para cada grupo, un salón de movimiento (en donde se encuentran instrumentos musicales, tapetes, figuras de esponja, aros, pelotas y espejos), patio de juego, comedor, baños, bodega (separada de los salones), biblioteca y enfermería.

3.Descripción de los participantes

La intervención fue dirigida a dos alumnos de 5 años de edad que se encontraban inscritos en el tercer nivel del CENDI, fueron asignados a la sustentante del presente trabajo por la psicóloga del centro, quien mencionó que ya había trabajado con ellos anteriormente porque en comparación con sus compañeros, presentaban un rezago académico considerable, así como conductas que afectaban el ambiente áulico,

distrayendo a sus compañeros o impidiendo una adecuada realización de las actividades planeadas por la titular del grupo. Por cuestiones éticas y de seguridad, los nombres de los participantes en el presente trabajo serán modificados para evitar su identificación.

Leonardo es un niño de 5 años 6 meses de edad que actualmente vive en la ciudad de México. A los 4 meses presentó síntomas de asma, pero fue tratado y actualmente no presenta síntomas de este padecimiento; su desarrollo fue normal desde su nacimiento. Tiene un hermano mayor, sus padres se encuentran separados y la madre vive con su pareja actual. Leonardo vive con su madre, hermano y tíos. Quien se ocupa la mayor parte del tiempo de él es su tía pues la madre trabaja. Leonardo suele jugar solo y cuando juega con sus compañeros se adapta a lo que los demás dicen, cuando se le alza la voz su expresión es de susto y se encoge como si tuviera miedo. No ha sido atendido por ningún especialista a pesar de que presenta un leve rezago académico.

Camila es una niña de 5 años 9 meses de edad que actualmente vive en la Ciudad de México. No presenta ni ha presentado alguna enfermedad grave o que pueda ser relevante, tuvo un desarrollo normal desde que nació. Es hija única y vive con sus padres quienes trabajan y solo descansan fines de semana. Camila suele hablar con sus compañeros y jugar, pero en ocasiones prefiere estar sola, demuestra afecto, a quien interactúa con ella, dando abrazos, besando o tocando las manos. Desde su estancia en CENDI (a partir de preescolar 1) ha mostrado dificultades para relacionarse con sus compañeros y seguir indicaciones. Ha sido atendida por la psicóloga del CENDI para trabajar con lo antes mencionado, sin embargo, se reporta que no ha habido resultados significativos y las conductas regresan.

4.Descripción de los instrumentos y técnicas utilizados para la evaluación inicial

Para la evaluación inicial se aplicó la batería psicopedagógica EOS-0 (Díaz, & Martínez, 1994) para evaluar las habilidades cognitivas, sociales y motrices; con la finalidad de ubicar las características propias de la etapa en la que se encuentran. Dicha batería está dirigida a niños de 4 y 5 años de edad y consta de las siguientes

pruebas: prueba de sondeo de desarrollo, en la cual se examinan los procesos implicados en la cognición; test de personalidad, en el que se explora el cómo se percibe el menor en su entorno familiar; y áreas especiales de sondeo, en las cuales se indaga en el lenguaje oral, la lateralidad y la visomotricidad.

La prueba de sondeo de desarrollo, mostrada en el anexo 1, cuenta con 12 reactivos que permiten obtener información sobre el nivel de maduración infantil, es decir, arroja información acerca de las cosas que saben hacer los niños de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar.

La prueba de personalidad, que se muestra en el anexo 2, está conformada por el test de la familia de Corman y la prueba palográfica. El primero consiste en que el niño realice el dibujo de una familia y, a partir de ello, conteste una serie de preguntas que van encaminadas a saber las actitudes, preferencias y percepciones que tiene sobre las personas dibujadas. En la evaluación del dibujo se considera la amplitud de los trazos, el sector de la página donde dibuja (superior, inferior, centro), la estructuración espacial (movimiento regresivo o progresivo), el tipo de líneas (predominio de líneas curvas, rectas o mixtas) y el tipo de dibujos (simples, con detalles, normales); en la segunda, el niño debe continuar haciendo palos como los que hay en la hoja y cada treinta segundos se le pide que coloque un guion y siga trazando palos, se realiza durante dos minutos y medio, se deja que descanse durante dos minutos y se vuelve a repetir durante otros dos minutos y medio. En este test se evalúa la distribución de los palos, es decir, si están en orden o desorden, espaciados, concentrados o normales en espacio y concentración; la disposición (margen izquierdo ordenado, estrechándose o ensanchándose), la dimensión (grandes o pequeños), la tensión (rectos, curvos, delgados o hinchados) y la profundidad (palos profundos o superficiales). Los indicadores de ambos test permiten explorar aspectos psicoevolutivos y de personalidad de los niños.

Las áreas especiales de sondeo, que se evalúan con el instrumento mostrado en el anexo 3, son seis: lenguaje oral, en donde se valora el nivel de lenguaje del niño tomando en cuenta su claridad, riqueza, ritmo, tono y articulación; esquema corporal que se refiere a la introyección correcta o incorrecta del propio cuerpo en cuanto a

partes, tamaño, localización, denominación, entre otros; dominancia lateral referida al mayor o menor dominio o habilidad de algún lado del cuerpo (izquierdo o derecho), aquí se evalúa la dominancia de las manos, pies y ojos; orientación espacial y visomotricidad, las cuales se refieren a la correcta o incorrecta coordinación de los movimientos manuales o corporales como respuesta a un estímulo visual; y valoración global. Estas se evalúan ya que se consideran áreas determinantes en el proceso escolar de los alumnos pues el desarrollo de estas áreas en la infancia influirá en su vida futura, además permiten obtener información sobre los planos que tienen especial incidencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Además de los instrumentos mencionados anteriormente, para la evaluación inicial se realizó una observación a través la técnica denominada evaluación por tareas. Esta consiste en describir de manera objetiva las conductas o actitudes que manifiestan los alumnos al realizar alguna actividad. Refleja eventos conductuales tal y como ocurren e intenta describir objetivamente la conducta en el contexto en que se da y de forma comprensiva. La evaluación por tareas es un relato descriptivo de episodios o anécdotas significativas que se vinculan con aspectos conductuales de la persona o personas observadas, el observador anota lo que ve y escucha, sin hacer ninguna interpretación.

4.1. Observación

Se llevaron a cabo cuatro observaciones, la primera el 28 de agosto, la segunda el 30 de agosto, la tercera el 5 de septiembre y la cuarta el 8 de septiembre de 2017. En ellas se pudo ver que en el aula se tenía una rutina establecida que estaba representada con dibujos al frente del salón, junto al pizarrón, en donde los niños la podían ver, sin embargo, en los días que se estuvo observando sólo uno de ellos se llevó a cabo la rutina y no por completo pues faltaron dos actividades.

Como parte de la rutina todos los días al llegar comenzaban con activación física, la cual consistía en bailar canciones infantiles; en esta actividad la mayoría de los niños no seguía las indicaciones de la maestra, casi no se movían y constantemente se

ponían a jugar o decían que no querían hacer lo que la maestra indicaba, sobre todo Leonardo y Camila. Regularmente ellos se ponían a platicar o jugar con sus compañeros o con sus útiles mientras se daban indicaciones en las actividades que se llevaban a cabo durante el día.

Cuando se le pedía a Leonardo realizar una actividad específica, él comenzaba, pero después de uno o dos minutos realizaba otra cosa, se levantaba de su asiento constantemente y si se le pedía que se sentara, lo hacía por unos minutos y volvía a levantarse, cada que le era posible comenzaba a correr por todo el salón. Si se le daba alguna indicación, en ocasiones su expresión era de sorpresa o incertidumbre y tardaba mucho tiempo en llevarla a cabo, además, después de darle la indicación preguntaba que tenía que hacer o si, por el contrario, se le preguntaba cuál había sido la indicación decía que no sabía, decía otra cosa o se quedaba callado. Todo ello ocasionaba que fuera el último en terminar las actividades o incluso las hacía diferentes a como se le había indicado y, cuando se le preguntaba cuál había sido la indicación, decía que no sabía o veía a la maestra sin decir nada.

Camila tenía el mismo comportamiento que Leonardo, pero además de ello golpeaba con frecuencia a sus compañeros; cada que se le pedía realizar alguna actividad, se sentara o dejara de jugar aventaba lo que tenía a su alcance, se cruzaba de brazos y, en ocasiones, se tiraba al suelo. Cuando salían al recreo los niños se quejaban constantemente de ella porque no los dejaba jugar, se burlaba de ellos o les pegaba; ella siempre quería decidir a que jugar y cuando sus compañeros no la dejaban se quejaba con la maestra porque no la dejaban jugar.

Con los datos obtenidos se observó que Camila y Leonardo eran quienes presentaban mayores dificultades en la convivencia con sus compañeros y en la elaboración de actividades escolares se decidió realizarles una evaluación inicial sobre los siguientes aspectos: cognitivo, motor y social.

4.2. Resultados de la evaluación inicial

A partir de la aplicación de las pruebas se puede dar un panorama general de las habilidades, capacidades y conocimientos con los que cuentan Leonardo y Camila en cada área de desarrollo, para así identificar sus necesidades y áreas de oportunidad, a partir de las cuales se elaboró la intervención.

Leonardo

En el área perceptual Leonardo es capaz de identificar y diferenciar tamaños de algunas figuras y objetos, como los círculos, logra identificar colores. Diferencia cantidades de mucho-poco. Se le dificulta identificar el tamaño de los objetos cuando hay más de dos para comparar y la diferencia de tamaño es poca. Por ello se puede decir que su atención visual o focalizada es deficiente pues no logra percatarse de los detalles al comparar dibujos, imágenes u objetos.

En el área psicomotriz, Leonardo logra tomar el lápiz adecuadamente para realizar trazos más o menos definidos al hacer una línea continua con distintas curvas siguiendo líneas punteadas. Logra realizar dibujos de personas utilizando palos y bolas, además identifica cabeza, ojos, boca, cabello, cuerpo, manos y brazos que plasma en sus dibujos. Aun ilumina saliéndose de las líneas o límites de los dibujos y en distintas direcciones. La mayoría de dibujos que realiza sobre objetos o cosas aun no son bien definidos y claros. Por ello se puede decir que su motricidad fina aún está en desarrollo.

Su lateralidad todavía no es buena ya que no logra identificar derecha e izquierda, cuando se le pregunta ¿cuál es tu mano derecha y cuál la izquierda?, señala de manera equivocada. Se ubica espacialmente en un plano para diferenciar arriba-abajo y replicar o copiar, más o menos igual, así como figuras. Con base en sus respuestas y los datos, se puede decir que su motricidad gruesa también se encuentra en desarrollo.

En el área lingüística o de lenguaje su tono de voz es adecuado permitiendo que su lenguaje sea claro, sin embargo, es poco fluido pues dice algunas palabras, se detiene

y vuelve a hablar, es decir, no logra coordinar las pausas con la toma de aire, también se le dificulta comprender las indicaciones orales ya que al darlas vuelve a preguntar o si se le pide que explique lo que tiene que hacer dice que no sabe. Presenta dificultades en la articulación de algunos fonemas como: e, f, x, r, y suele sustituir o eliminar algunos otros como: f, r, s, l. Leonardo desconoce el nombre de algunos objetos y hay otro que no conoce como lo son: fresa, caracol, plátano y dragón.

En el área socioafectiva se pudo identificar que, en el dibujo de la familia, Leonardo omitió a uno de los integrantes de su familia, su hermano mayor. Solo dibujó tres integrantes, empezando por él, posteriormente colocó a su mamá y por último a su papá, en un principio también lo había omitido, pero después lo dibujó. A su mamá la dibujó de un tamaño ligeramente mayor que el de los otros dos integrantes y con detalles distintos y más finos o claros. Esto puede indicar que se siente más identificado con ella y es la más valorada pues es con quien más convive (de acuerdo con lo que Leonardo expresa) y porque es con quien vive. Por el contrario, el papá es devaluado pues además de ser dibujado al final también en el cuestionario se muestra menos feliz y con quien evita estar.

Camila

En el área perceptual es capaz de identificar y diferenciar tamaños (grande-pequeño, alto-bajo), formas, colores y distancias. Logra identificar y comparar el tamaño de los objetos y discriminar cuál es más grande, más pequeño o igual que otro. Identifica detalles en las figuras que parecen ser iguales y logra decir las diferencias que existen entre ellas. Por ello se puede decir que su percepción está desarrollada adecuadamente y de acuerdo con su edad.

En el área psicomotriz toma el lápiz adecuadamente, así como realiza trazos definidos. Logra hacer líneas continuas con distintas curvas siguiendo líneas punteadas, así como también es capaz de realizar dibujos de personas (utilizando palos y círculos), objetos y figuras geométricas. Realiza trazos que representan letras y números. Aun ilumina saliéndose de las líneas o límites de los dibujos y en distintas direcciones. Por

lo que se puede decir que su motricidad fina está en desarrollo y no presenta dificultades significativas.

Con respecto a su motricidad gruesa, se puede decir que también está en desarrollo y no presenta dificultades o problemas significativos ya que logra ubicarse espacialmente en un plano para diferenciar arriba-abajo y replicar o copiar figuras. También logra diferenciar izquierda y derecha, así como coordinar movimientos.

En el área lingüística o de lenguaje su tono de voz es adecuado permitiendo que su lenguaje sea claro y fluido, por lo que logra coordinar las pausas que hace al hablar con la toma de aire. Logra comprender las indicaciones orales pues al dárselas las lleva a cabo sin dificultad. Presenta una leve articulación defectuosa o poco clara en algunos fonemas, por ejemplo /b/ y /r/. Por lo tanto, se puede decir que en esta área logra un adecuado desarrollo a su edad y no presenta mayores dificultades.

En el área socioafectiva se pudo identificar que, en el dibujo, Camila plasmó a todos los integrantes de su familia, empezando por ella, después colocó a su mamá, luego a su papá y por último añadió a una mujer que no era parte de su familia; además, la colocó al lado de ella (izquierdo). Ella se dibujó más pequeña que los demás, a su mamá la dibujó un poco más grande y a su papá ligeramente más grande que su mamá, sobre todo la cabeza, pero fue el dibujo menos detallado de todos y le agregó un accesorio en la cabeza; además, la distancia entre este dibujo y el de su mamá es ligeramente mayor que entre los demás. Esto puede indicar que se siente más cercana e identificada con su mamá pues de acuerdo con lo que Camila expresaba era con quien más convivía, a su papá casi no lo veía por su trabajo. Debido a ello al papá lo ve más distante, pero con mayor valor que su mamá pues es quien establece reglas y límites. Dibujó a una persona que no es de su familia porque se sentía identificada con ella y le tenía cierto aprecio pues le prestaba atención -expresó Camila- .

5. Intervención

El proceso de intervención se llevó a cabo en el periodo de enero a junio de 2018 y se dividió en 15 sesiones. Los objetivos de la intervención fueron:

- Modificar conductas agresivas e hiperactivas por medio de actividades de Terapia Cognitivo-Conductual
- Favorecer la autorregulación de la conducta a través de la adquisición de habilidades de autocontrol y atención

Para cada sesión se utilizaron cartas descriptivas, mismas que se muestran en el anexo 4, en ellas se expone a detalle la actividad, el objetivo, los materiales y el tiempo empleado en cada una.

Durante las primeras sesiones se trabajó con todo el grupo y se realizaban actividades en las que los niños debían trabajar en equipo y, de esa manera, fomentar el respeto, tolerancia, empatía y límites, ya que la mayor dificultad de Camila era el trabajo en grupo. En las primeras dos sesiones se identificó que los niños no seguían indicaciones, ni respetaban las reglas de los juegos. Camila empujaba, ofendía, gritaba o pegaba a sus compañeros si no la dejaban hacer lo que quería. Esto generaba que los demás niños no quisieran jugar con ella. En cambio, Leonardo era demasiado pasivo por lo que, si no lo incluían en los juegos o actividades, tampoco hacía el intento por ser parte de ellas.

A partir de lo que se observó en las primeras actividades se decidió comenzar a realizar acciones que permitieran desarrollar habilidades de autocontrol y empatía en Leonardo y Camila. En dichas actividades se fomentaba que los niños, a través del juego, aprendieran a controlar emociones y reacciones ante una situación, además aprendían a tratar a sus compañeros como les gustaría que se les tratara a ellos.

En la tercera sesión se comenzó a ver pequeños cambios ya que se logró que, tanto Camila como Leonardo, siguieran las indicaciones, respetaran las reglas y se dirigieran de forma adecuada a sus compañeros; sobre todo en el caso de Camila quien tenía mayor dificultad para hacerlo. Lograban permanecer más tiempo realizando una actividad sin ponerse a platicar o jugar.

También se logró que Camila interactuara de manera diferente con sus compañeros y comprendiera que había diferentes formas de dirigirse a ellos, así como percatarse de que había acciones o cosas que podían incomodar y hacer sentir mal a los demás. Al terminar cada una de las actividades se les hacía reflexionar sobre los aspectos importantes y la finalidad de ellas, cuando se le pidió a Camila que participara comentando sobre la importancia de ser empático, ella mencionó que había aprendido a tratar bien a sus compañeros y cuidarlos.

En la cuarta sesión se consideró que se podrían obtener mejores resultados al realizar las actividades separando a Leonardo y Camila del grupo pues si se incluía a todos sus compañeros ya no se prestaría la atención necesaria a ellos. Por lo anterior, se comentó a la maestra que sería conveniente trabajar únicamente con ellos. Ella no tuvo inconveniente en otorgar unos minutos de su tiempo para que se pudiera trabajar de manera focalizada y se me otorgó un pequeño espacio dentro del salón.

Sin embargo, se presentaron algunas dificultades al comenzar con el entrenamiento en relajación progresiva, ya que tanto Camila como Leonardo constantemente se levantaban de su asiento, se ponían a jugar o platicar entre ellos o con sus compañeros, no seguían las indicaciones que se les daban ya que se quedaban viendo a sus compañeros del salón que realizaban otras actividades y sus compañeros se acercaban constantemente a preguntar, platicar u observar lo que se hacía. Esto dificultó que se realizara adecuadamente los ejercicios y, como consecuencia, se llevara más tiempo del establecido pues se tenían que repetir en varias ocasiones las indicaciones y los ejercicios que no lograban entender o realizar correctamente.

A partir de la quinta sesión se comenzó a aplicar la estrategia de economía de fichas. Las conductas que se eligieron para modificar a través de esta estrategia fueron para Leonardo: a) terminar a tiempo las actividades en cuaderno y libro; b) seguir las indicaciones de las maestras; c) no correr en el salón; d) sentarse correctamente; e) permanecer sentado cuando se explica algo o se dan indicaciones; f) no hablar ni jugar mientras las maestras o compañeros hablan.

Para Camila las conductas fueron: a) terminar a tiempo mis actividades en cuaderno o libro; b) seguir las indicaciones de las maestras; c) no pegar a mis compañeros; d) no

gritar a mis compañeros; e) no arrebatarse las cosas o aventarlas; f) no hablar ni jugar mientras las maestras o compañeros hablan.

La economía de fichas consistía en un rompecabezas del cual se le daba una pieza a Camila y una a Leonardo por cada conducta adecuada que realizaban. El rompecabezas de Leonardo era un conejo y el de Camila un gato, ilustración mostrada en la figura 1. Al final del día se les daba un tiempo para que armaran sus rompecabezas y observaran cuántas piezas habían logrado obtener y si tenían o no sus rompecabezas completos, además se les hacía reflexionar preguntando ¿Qué conductas tuvieron? ¿Cuáles no? ¿Lograron armar el rompecabezas? ¿Por qué?



Figura 1. Economía de fichas: rompecabezas

Se decidió darles rompecabezas debido a que les gustaban mucho y los animales fueron elegidos por ellos; esto para que se les hiciera llamativa y agradable la estrategia que se estaba implementando.

Con los rompecabezas se les dio unas tablas con los días de la semana y en un recuadro se colocaba el incentivo que se les daría al final de ella, tal y como muestra la figura 2). Antes de salir al comedor tenían que colocar una palomita en el recuadro del día correspondiente si lograban armar la mayor parte del rompecabezas, es decir, si tenían 4 de 6 piezas se colocaba la paloma y si tenían menos se dejaba el espacio vacío.

Camila						
*terminar a tiempo mis actividades en cuaderno o libro *seguir las indicaciones de las maestras *no pegar a mis compañeros			*no gritar a mis compañeros *no arrebatar las cosas o aventarlas *no hablar ni jugar mientras las maestras o compañeros hablan			
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total	Premio
		✓	✓	✓	3	Paleta.
X						5 min. + recreo.
X						5 min. + recreo.

Figura 2. Economía de fichas: tabla de registro

Con esto llevaban un registro semanal que les permitía saber si habían logrado obtener el incentivo. Al inicio de cada semana se les preguntaba qué incentivo querían y al final de ella se les pedía que observaran su tabla y mencionaran si habían conseguido obtenerlo y por qué lo habían logrado. De esta manera reflexionaban sobre las conductas que habían presentado y cuáles de esas impedían o permitían que obtuvieran la recompensa, así se les motivaba a que modificaran las conductas inadecuadas para que pudieran obtener la siguiente recompensa.

El registro en la tabla y el armado de su rompecabezas se realizaban los lunes, miércoles y viernes; los días que no se podía realizar se observaba en las libretas de los niños, pues la maestra también estaba aplicando una estrategia parecida. Esta consistía en una tabla al final de una de sus libretas en la cual colocó las conductas que se esperaban de ellos, los días de la semana y un espacio en donde les pegaba una estrella que indicaba si habían hecho lo que se esperaba y si no lo hacían se dejaba el espacio vacío. De esa manera también tomaba en cuenta lo que la maestra registraba para darles el incentivo al final de la semana. Con la ayuda de la maestra se les hacía reflexionar a diario sobre las conductas que tenían.

En la séptima sesión se tuvo que modificar la técnica economía de fichas, se observó que eran demasiadas conductas las que se estaban tomando en cuenta para modificar; eso dificultaba que los niños mejoraran la conducta. De las seis que se estaban considerando solo se quedaron dos que eran las más importantes para que Camila y Leonardo tuvieran una buena convivencia en el salón.

Para Camila se quedaron las conductas de no gritar a sus compañeros y no arrebatar o aventar las cosas; mientras que para Leonardo se quedaron la de permanecer sentado mientras se explica algo o se dan indicaciones y no correr en el salón. Dichas conductas se eligieron ya que eran las que más conflicto causaban en el salón.

En esta misma sesión se les pidió apoyo a las mamás, por medio de la maestra, para que ayudaran a ambos a llenar una hoja de registro que se les proporcionó. Esta consistía en una tabla en la que se colocaron los días de la semana y las principales actividades que tenían que realizar en el día como: comida, tarea, juego y aseo personal. Cada actividad se representó con una imagen y debajo de ellas se encontraban recuadros vacíos que debían colorear para especificar cómo realizaban sus actividades, presento la muestra de ello en la figura 3.

Hoja de registro.
Camila





















	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Comida					
Tarea					
Juego					
Limpieza					
Observaciones:					

Figura 3. Hoja de registro

Por esto se les pidió apoyo a las mamás ya que en otra tabla se colocaron acotaciones, como lo muestra la figura 4, y ellas debían guiar a los niños para que llenaran las hojas, además se les pedía que hicieran observaciones.

Hoja de registro.

Comida	Leguminosas y alimentos de origen animal	<input type="checkbox"/>
	Frutas y verduras	<input type="checkbox"/>
	Cereales	<input checked="" type="checkbox"/>

Tarea	Exploración y conocimiento del mundo	<input type="checkbox"/>
	Lenguaje y comunicación	<input type="checkbox"/>
	Desarrollo físico y salud	<input type="checkbox"/>
	Pensamiento matemático	<input type="checkbox"/>
	Desarrollo personal y social	<input type="checkbox"/>

Juego	Solo, con juguetes	<input type="checkbox"/>
	Acompañado, con juguetes	<input type="checkbox"/>
	Solo, con algún dispositivo	<input type="checkbox"/>
	Acompañado, con algún dispositivo	<input type="checkbox"/>

Limpieza	Baño	<input type="checkbox"/>
	Dientes	<input type="checkbox"/>
	Manos	<input type="checkbox"/>

Figura 4. Hoja de registro: acotaciones

Esto se realizó con la intención de autorregular su conducta y formar hábitos pues se establecían tiempos para realizar actividades determinadas y, con el apoyo de las mamás, se observaba que realizaran adecuadamente lo que se pedía, además ayudaba a darle seguimiento en su casa.

A partir de la octava sesión se retomaron actividades para trabajar con la regulación emocional y la empatía que se había comenzado a realizar desde el inicio, pero se suspendieron para aplicar distintas estrategias. En las actividades se buscaba que identificaran sus emociones y las plasmaran en papel para que posteriormente pudieran identificarlas en otras personas (sus compañeros) y, que también reconocieran que había acciones, actitudes, conductas o palabras que una persona hace y provoca incomodidad, disgusto, alegría y diferentes reacciones en otras personas. A través de juegos se les enseñó que cuando se enojaban no debían pegar o insultar a los demás sino expresar lo que sentían para que pudieran comprenderlos y respetarlos. También se les enseñó a relajarse, calmarse, expresarse, reírse o distraerse para canalizar o gestionar las emociones que les generaban malestar.

En la novena sesión se decidió que los niños llenaran la hoja de registro, que se les había entregado dos sesiones anteriores, al llegar al salón ya que no lo hacían en casa. Ellos comentaron que sus mamás no los apoyaban en explicarles por lo que no

sabían cómo hacerlo, para no quitar dicha estrategia, se decidió modificarla de esa manera.

A partir de la décima sesión se comenzaron a ver cambios considerables en la conducta de Camila. En cambio, los avances de Leonardo fueron pocos ya que comenzó a faltar mucho y los pocos días que se trabajaba con él era como volver a empezar, ya que no recordaba lo último que se había hecho. Además, se atrasó, por lo que no se pudo hacer un buen seguimiento. A pesar de ello se siguió trabajando con él en las actividades que se quedaba ya que llevaban una secuencia y no se podía trabajar lo mismo que con Camila.

6. Resultados de la intervención

Debido a que la intervención concluyó en los últimos días de junio y la maestra tenía actividades programadas, no dio tiempo de aplicar una evaluación.

Sin embargo, se pudieron observar cambios considerables, sobre todo en Camila ya que su conducta agresiva e intolerante fue disminuyendo conforme se iba trabajando con ella. Al final de la intervención era más tolerante, utilizaba las estrategias que se le enseñaron para controlar su conducta, sabía cómo dirigirse con sus compañeros y maestra, realizaba todas las actividades en tiempo y forma y, por tanto, tenía tiempo de juego como sus compañeros, lograba obtener las recompensas de la economía de fichas y, lo más importante, tanto su mamá como la maestra comentaron que había un cambio en su conducta. Aprendió a dirigirse de manera respetuosa y amable tanto con sus compañeros como con las maestras, la cantidad de ocasiones en que se molestaba disminuyó, así como su intensidad pues ya no agredía a sus compañeros ni aventaba las cosas, en lugar de ello se alejaba de ellos para tranquilizarse, respiraba profundo o se acercaba a las maestras para que le ayudaran a resolver la situación que le había ocasionado malestar, incluso en ocasiones empleaba algunos ejercicios que se le enseñaron en el entrenamiento en relajación progresiva.

Debido a que era menos agresiva con sus compañeros comenzó a ser aceptada por ellos y la incluían en juegos o actividades, pues en un principio nadie quería trabajar ni jugar con ella por su comportamiento. Así mismo, aprendió a trabajar de manera

adecuada en el salón, sin tardarse tanto, seguía las indicaciones y reglas que se establecían, no interrumpía a la maestra, ni le contestaba de mala manera como en un principio, entregaba todas sus actividades en tiempo y forma y participaba más en clase.

Con Leonardo hubo pequeños cambios, debido a que faltaba, por lo cual, no se llevaba un seguimiento adecuado. Se logró que prestara más atención en las actividades, en consecuencia, participaba más, terminaba en tiempo y forma sus tareas y tenía una mejor convivencia con sus compañeros, aunque, en ocasiones, seguía teniendo problemas con ellos por ser intolerante.

A continuación, se muestra una tabla de avances, que permite comprender de forma sintetizada las dificultades que presentaban Leonardo y Camila antes de la intervención y cómo lograron cambiar aquello que les dificultaba tener un aprendizaje y convivencia adecuados.

Tabla 2:

Avances

Nombre	Antes	Después
Camila	<p>No seguía indicaciones. Constantemente se ponía a jugar o decía que no quería hacer lo que la maestra indicaba. Se ponía a platicar o jugar con sus compañeros o con sus útiles mientras se daban indicaciones en las actividades que se llevaban a cabo durante el día.</p>	<p>Seguía indicaciones. Prestaba más atención en las actividades y no se levantaba de su asiento hasta terminarlas. Aprendió a dirigirse de manera respetuosa y amable con sus compañeros y maestra. No agredía físicamente a sus compañeros por lo que comenzaron a aceptarla e</p>

	<p>Golpeaba con frecuencia a sus compañeros por lo que la evitaban y no la incluían en juegos y actividades. Hacía rabietas todo el tiempo que permanecía en el centro, aventaba lo que tenía a su alcance, se cruzaba de brazos y en ocasiones se tiraba al suelo. No entregaba actividades en clase y las que entregaba estaban incompletas.</p>	<p>incluirlos en juegos y actividades. La cantidad de rabietas que hacía disminuyó considerablemente, permanecía varios días sin hacerlas. Entregaba todas o la mayoría de sus actividades y participaba más en clase. Era capaz de identificar sus emociones ante determinadas situaciones y reaccionar de manera adecuada.</p>
<p>Leonardo</p>	<p>Solía jugar solo y cuando jugaba con sus compañeros se adaptaba a lo que ellos decían. Constantemente se ponía a jugar o decía que no quería hacer lo que la maestra indicaba. Cuando se le pedía realizar una actividad específica comenzaba a realizarla pero después de uno o dos minutos hacía otra cosa. Se levantaba de su asiento constantemente y en ocasiones se ponía a correr por todo el salón mientras se estaba trabajando en sus cuadernos.</p>	<p>Se integraba con más facilidad en juegos y actividades. Prestaba más atención en las actividades por lo que las entregaba a tiempo, además participaba más en clase. Permanecía más tiempo sentado en su lugar y ya no se ponía a correr.</p>

	<p>Tardaba mucho tiempo en terminar sus actividades.</p> <p>Después de que se le daban indicaciones preguntaba qué tenía que hacer.</p> <p>Su atención visual o focalizada era deficiente pues no lograba percatarse de los detalles al comparar dibujos, imágenes u objetos y esto impedía que realizara adecuadamente las actividades en clase.</p>	
--	---	--

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES

Durante la infancia las conductas agresivas son normales en los niños pues forman parte de su desarrollo, sin embargo, existen conductas que debido a su frecuencia e intensidad son desadaptadas en un ambiente de educación formal como lo son los Centros de Desarrollo Infantil ya que en ocasiones dichas conductas afectan el ambiente de trabajo e intervienen en el aprendizaje.

De acuerdo con la experiencia que tuve en uno de estos centros, los problemas de conducta eran muy frecuentes en los niños de Preescolar. Las conductas que presentaban dificultaban que las maestras pudieran enseñar los contenidos adecuadamente; además, los niños con estos problemas se atrasaban ya que no se les prestaba atención.

Por ello mi propuesta de intervención se enfocó en la modificación de conductas desadaptativas de dos niños a través de actividades basadas en la terapia Cognitivo Conductual y la adquisición de habilidades de autocontrol y atención. Se buscaba que a través de esta intervención los niños aprendieran conductas nuevas y tomaran conciencia de aquellas que estaban dificultando su aprendizaje y una buena convivencia con sus compañeros, para que de esa manera pudieran modificarlas.

Con la intervención realizada se logró modificar la conducta agresiva e hiperactiva de Camila ya que con ayuda de las estrategias que se implementaron, como la economía de fichas, el entrenamiento en relajación progresiva y la tabla de registro, se pudo observar que estas conductas disminuyeron considerablemente en frecuencia e intensidad. Cuando se comenzó la intervención hacia rabietas durante todo el tiempo que estaba en el centro y cada que las hacía agredía a sus compañeros y maestra, conforme se fue trabajando con ella la cantidad de rabietas que hacía fue disminuyendo y al final de la intervención logró permanecer varios días sin hacerlas y cuando se llegaban a presentar ya no agredía a sus compañeros ni maestra.

Camila fue tomando conciencia de las conductas que le impedían tener una buena convivencia y aprendizaje en el salón. Se dio cuenta que tenía comportamientos que afectaban tanto su integridad como la de los demás y le impedían poner atención a lo

que la maestra enseñaba. Con Leonardo no se obtuvieron los mismos resultados debido a que faltaba mucho y esto ocasionó que su progreso fuera más lento y poco notorio.

La economía de fichas permitió que las conductas disruptivas de Camila disminuyeran considerablemente. De acuerdo con las tablas de registro semanal que se tenían, se observó que, al comienzo de la aplicación, las conductas disruptivas se emitían durante toda la semana y solo dejaba de presentar alguna de las conductas uno o dos días; conforme se avanzaba en la aplicación de la técnica las conductas fueron emitidas menos días hasta que logró no presentar ninguna conducta disruptiva en toda la semana.

Con la reflexión que se realizaba a diario con ella sobre sus conductas mientras se llevaba a cabo dicha técnica, se observó que pudo darse cuenta que tenía conductas que no eran agradables ni saludables para ella y para los demás, y que además, dichas conductas tenían consecuencias desagradables, pues cada vez que hacía rabietas, contestaba de mala manera, no hacía las actividades, tardaba mucho tiempo en terminarlas o agredía a los demás se le quitaban minutos de juego o recreo, se le dejaba más trabajo o se le restringía el uso de juguetes en el tiempo libre. Sin embargo, cuando presentaba conductas como las que se le establecieron en la economía de fichas las consecuencias eran diferentes, más agradables para ella, ya que además de obtener la recompensa al final de la semana, se le reconocía su buen comportamiento cada que lo presentaba y eso la motivaba para seguir teniendo buenas conductas, de acuerdo con lo que ella expresaba. Obtenía una mejor gratificación por su buen comportamiento y por ello prefería seguirlo presentando.

Con Leonardo se tuvo que ajustar la técnica ya que faltaba mucho y no se podía llevar de la misma manera que con Camila. En su caso no se tomaban en cuenta todos los días de la semana para determinar si obtenía el incentivo o no, sólo se consideraban los días que asistía. No se suspendió la aplicación de la técnica porque se observó que se estaban teniendo resultados positivos, aunque fueran pequeños ya que cuando se comenzó la aplicación de la técnica las conductas disruptivas se presentaban todos los días que asistía, pero conforme se avanzaba en la aplicación eran emitidas menos

días hasta lograr que en los días que asistía no realizara ninguna conducta disruptiva. Esta técnica fue de gran ayuda para trabajar con él ya que a pesar de que faltaba se le pudo dar seguimiento pues no olvidaba por completo lo que tenía que hacer.

Por otro lado, se observó que a través de los ejercicios que se realizaron en el entrenamiento en relajación progresiva Camila conoció un poco más su cuerpo y aprendió cómo controlarlo ya que estos ejercicios implicaban el control de determinadas partes del cuerpo por un tiempo establecido.

Cuando se comenzó dicha estrategia se observó que a Camila le era difícil realizar los ejercicios pues además de tardar más tiempo del establecido en hacerlos expresaba que no podía, conforme se avanzó en su aplicación tardaba menos en realizarlos e incluso ya no tenía que indicarle cuál ejercicio seguía además, se pudo observar que cada que se sentía molesta o frustrada por algo antes de comenzar a gritar, ofender o aventar cosas respirara, se alejara, realizara algún ejercicio del entrenamiento en relajación progresiva o pidiera apoyo. Por ello se considera que, a través de esta estrategia, ella pudo comprender que era capaz de controlar tanto las reacciones de su cuerpo ante determinadas situaciones, así como su sentir y pensar.

Durante la implementación se presentaron algunas dificultades, debido a que se trabajaba con ella dentro del salón los demás niños se acercaban constantemente a ver y preguntar qué era lo que se estaba haciendo por lo que ella se ponía a platicar y dejaba de prestar atención a lo que se estaba haciendo provocando que se tuviera que volver a repetir el ejercicio y no se terminaran de realizar todos. Para evitar que esto sucediera y poder avanzar, se trabajó con ella en otro espacio donde no hubiera distracciones, se le asignó un salón en donde se pudo trabajar de una mejor manera pues ya no se distraía y se realizaban mejor los ejercicios.

A pesar de las dificultades que se presentaron para llevar a cabo dicha estrategia, se siguió realizando hasta la décima sesión en la que se concluyó con la aplicación de la técnica porque Camila ya tenía un mayor control de sus conductas y se notaba un progreso en ella.

Sin embargo, el entrenamiento no funcionó de la misma manera con Leonardo ya que, como se mencionó anteriormente, su inasistencia dificultaba que recordara lo que se

había hecho la última vez que se había trabajado con él por lo que se decidió suspender la técnica pues se requería de constancia para obtener resultados.

Las actividades que se realizaron para la adquisición de habilidades de autocontrol y atención permitieron que tanto Camila como Leonardo aprendieran a identificar sus emociones ante determinadas situaciones y a ser un poco más empáticos. A través de los juegos se les enseñó a ser más tolerantes, a respetar a sus compañeros, a ser más amables y reflexionar sobre el sentir de los otros frente a lo que hacían ellos. Se observó que con el tiempo incluso comenzaron a tomar una actitud diferente hacia las actividades que se realizaban pues, en un principio, decían que no querían trabajar y que les parecía aburrido lo que la maestra les ponía. Después de aplicar las estrategias y actividades realizadas durante la intervención, ellos dejaron de hacerlo e incluso motivaban a sus compañeros para trabajar.

Para ayudar a que Leonardo y Camila tardaran menos tiempo en terminar las actividades se les colocó un medidor de tiempo a un costado del pizarrón. En él se ponía el tiempo en que debían terminar las actividades, con una figura se les indicaba cuánto tiempo les quedaba para concluir. De esa manera identificaban fácilmente cuándo debían terminar rápido y cuándo no. Con ello comenzaron a tener una mayor noción del tiempo, dejaron de atrasarse en las actividades y tenían tiempo de juego libre como sus compañeros lo que los motivaba a terminar más rápido los trabajos y poner más atención a lo que se les enseñaba; esto permitía que participaran más en clase, por lo tanto, tenían un mejor aprendizaje pues la maestra les comenzó a prestar la misma atención que a los demás.

Como complemento de la estrategia mencionada, se realizó una tabla de registro de actividades diarias en casa que además fomentaba la formación de hábitos. Sin embargo, fue difícil su implementación ya que la maestra tardó mucho tiempo en darles las hojas y explicar a los papás qué se debía hacer, y los papás no las entregaban cuando se les pedían o las entregaban vacías. Debido a esto se decidió, en un principio, realizarlas en el salón por la mañana en cuanto llegaran Camila y Leonardo, no obstante, ninguno de los dos recordaba lo que habían realizado el día anterior por lo que era difícil llenar las hojas. Después de algunas sesiones se decidió suspender

la estrategia ya que no estaba funcionando, pero a pesar de ello se habían logrado avances con el medidor de tiempo, por ello no tuvo gran efecto el suspender el llenado de dicha tabla.

En general, se puede decir que el objetivo de la intervención se cumplió en un 80% ya que a través de las técnicas y actividades que se implementaron se logró que Camila aumentara su nivel de conciencia, conocimiento y comprensión de sí misma, que tuviera un mayor autocontrol y desarrollara habilidades que le permitieron modificar sus conductas desadaptadas que le estaban generando dificultades en su aprendizaje y en la convivencia con sus compañeros. Sin embargo, Leonardo no tuvo los mismos progresos y fue más difícil llevar a cabo las técnicas con él ya que se tuvieron que hacer modificaciones constantes e incluso suspender algunas de ellas porque no se podían llevar a cabo por su inasistencia.

Esto hace importante tomar en cuenta que no todas las técnicas funcionan de la misma manera en todos los niños, siempre se deben adecuar a sus posibilidades y a las circunstancias, incluso en ocasiones, como fue en el caso de Leonardo, no se podrán implementar algunas de ellas y se tendrán que buscar opciones para trabajar en las condiciones que se tienen y conseguir avances, aunque sean pequeños.

Con la intervención no sólo se logró modificar las conductas de los niños, además sirvió como ejemplo a las maestras del Centro de Desarrollo Infantil para trabajar con los niños que presentaban también problemas de conducta ya que cada que trabajaba con Camila y Leonardo, al terminar, se acercaban a preguntar lo que hacía, cómo lo hacía y por qué, para saber si lo podían implementar en su salón o con los niños que consideraban que lo necesitaban; cuando no podían implementar lo mismo se les daba algunas estrategias para trabajar con ellos.

Por lo anterior considero que la intervención que realicé no solo impactó en el grupo en el que me encontraba sino también en otros grupos, aunque de manera indirecta. En un principio fue difícil llevar a cabo las actividades, técnicas y estrategias planeadas ya que había cierta desconfianza de la maestra con respecto a lo que iba a trabajar con los niños. Sin embargo, al ver las actividades y explicarle la finalidad de éstas comenzó a darme más libertad para trabajar con ellos, incluso después me pedía más

apoyo al aplicar sus actividades, a mejorarlas, a planearlas y a elaborar materiales. De modo gradual fue teniendo más confianza en lo que aplicaba con los niños y se apoyaba más en mí para mejorar su forma de trabajo; me preguntaba si sus actividades eran adecuadas o tenía que modificar algo y cómo trabajar con otros niños.

El trabajo que realicé en el CENDI como practicante me fue de gran ayuda para aprender a enfrentar situaciones reales, poner en práctica los conocimientos que adquirí en la licenciatura y adquirir nuevos conocimientos y experiencias. Comprendí que cada niño tiene características, capacidades y necesidades diferentes y que las actividades o técnicas no siempre van a funcionar en todos de la misma manera, así que se tendrá que modificar de acuerdo con las características personales y situacionales de cada niño, como lo fue en el caso de Leonardo.

Aprendí a ser más tolerante, espontánea y flexible ante las situaciones que se me presentaban, pues las actividades no siempre salían como esperaba y, en ocasiones, me pedían apoyo en otros grupos, por lo que tenía que adecuar actividades para poder aplicarlas.

Considero que el papel del psicólogo educativo en los CENDI o cualquier institución de educación preescolar es importante ya que cuenta con los conocimientos necesarios para atender las necesidades que presenten los niños, para apoyar a los docentes en la atención de estas y la mejora de su trabajo y para involucrar y guiar a los padres en apoyo a la atención de las necesidades de sus hijos, con la finalidad de asegurar un mejor aprendizaje y desarrollo en edades iniciales que impacten a futuro.

Durante mi intervención en el CENDI como psicóloga educativa logré trabajar e impactar en los niños y las maestras del centro ya que se me daba la libertad de tomar el tiempo necesario para trabajar con ellos; tenía acceso a los espacios y recursos que necesitaba y la maestra me permitía involucrarme en todas las actividades; además, tenía acceso a su planeación, esto me permitió trabajar en conjunto con ella. Sin embargo, no pude trabajar con los padres ya que se me limitaba el contacto con ellos y los horarios tampoco lo permitían.

La intervención que realicé siempre fue supervisada por la psicóloga encargada del CENDI; esto enriqueció mi trabajo ya que había cuestiones que desconocía en cuanto

al uso de los espacios, información específica de los niños que me ayudara a intervenir o el grado de implicación en actividades de la docente a cargo, también ella me explicaba y aclaraba mis dudas, además me daba sugerencias.

En mi experiencia en el CENDI como psicóloga educativa aprendí que debo trabajar de forma colaborativa para obtener mejores resultados, ser flexible ante las situaciones, formas de pensar y trabajar, y que es importante formar un vínculo tanto con los niños como con las maestras, o personas involucradas, para que el trabajo tenga mayor impacto.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. y Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. I- Teorías. Los comienzos del desarrollo*. México: Paidós.
- Ausubel, D. y Sullivan, E. (1989). *El desarrollo infantil. II- El desarrollo de la personalidad*. México: Paidós.
- Bleger, J. (1980). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- De Arteaga, J. (2000). *Edad preescolar*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Delors, J. (Ed.). *La educación encierra un tesoro* (96-109). Madrid: Santillana. Recuperado de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Díaz, E. & Martínez, M. (1994). *Batería Psicopedagógica Eos0*. Madrid: EOS.
- Hernández, N. y Sánchez, J. (2007). *Manual de psicoterapia cognitivo-conductual para trastornos de la salud*. México: Libros en red.
- Lega, L., Caballo, V., Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- Maciá, D. (2002). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Marchesi, A. (2000). Desarrollo de los procesos cognitivos. En S. Sánchez (dir.). *Psicología evolutiva y educación preescolar*. (117-134). Madrid: Santillana.
- Núñez, A., Rodas, R. & Tobón, S. (2005). El Enfoque Cognitivo-Conductual. En Núñez, A. & Tobón, S. (Ed.) *Terapia cognitivo-conductual. El Modelo Procesual de la Salud Mental como camino para la integración, la investigación y la clínica*. (38-41). Madrid: Universidad de Manizales.
- Páez, R. (1981). El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. *Perfiles educativos*. (13), 5-20.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.

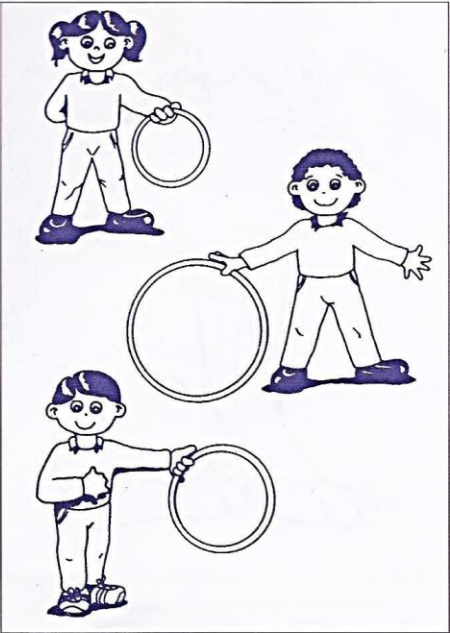
- Romero, M., Benavides, A., Quesada, A. y Álvarez, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1(1), 57-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776007>
- Ruiz, M., Díaz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Barcelona: Graó
- Secretaría de Educación Pública (2002). *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil? CENDI*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México: SEP.
- Skinner, B. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Stallard, P. (2007). *Pensar bien-sentirse bien*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Stumphauzer, J. (1983). *Terapia conductual: manual de entrenamiento para psicólogos, médicos, enfermeras, trabajadores sociales, pedagogos, maestros*. México: Trillas.
- Watson, J. (1972). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

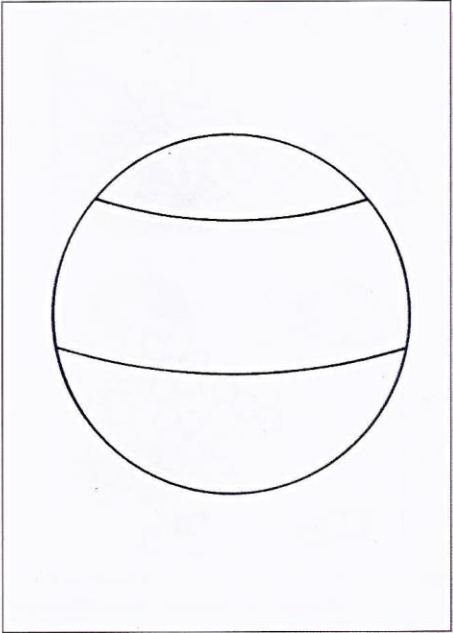
ANEXOS.


Anexo 1. Prueba de sondeo de desarrollo

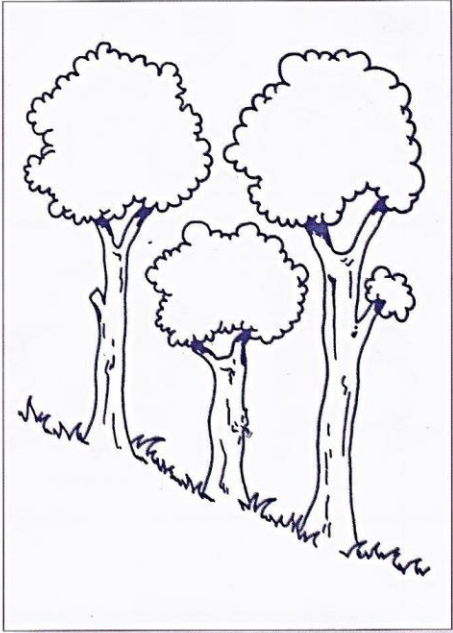
PSD Prueba de Sondeo de Desarrollos

PRUEBA	CURSO	PA.
0 1	1 3	


01. 

02. 

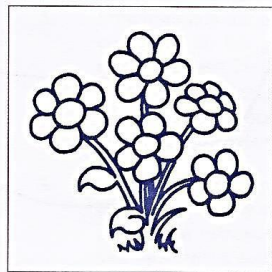
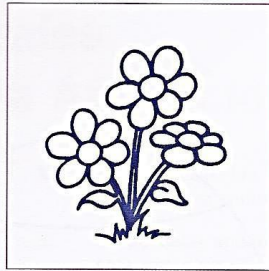
03. 

04. 

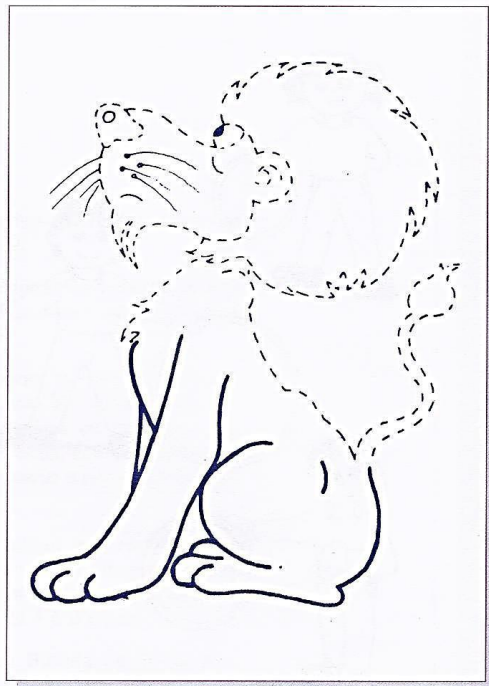
© Instituto de Orientación Psicológica EOS

 PÁGINA 03

05.



06.



07.

A large rectangular box divided into three horizontal sections by two dashed lines, intended for a drawing or response.

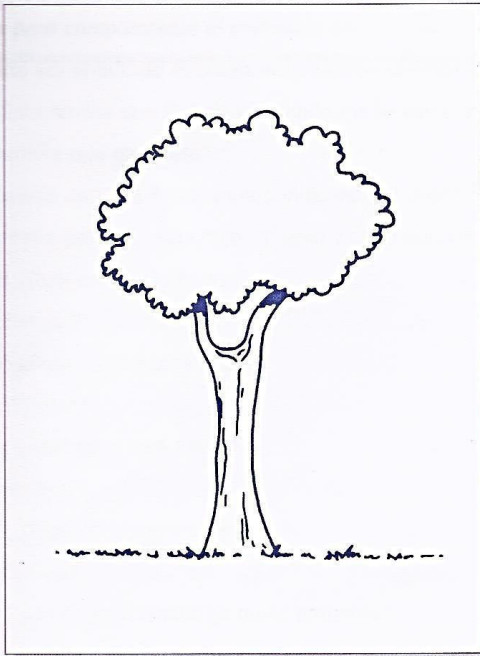
08.

A large empty rectangular box intended for a drawing or response.

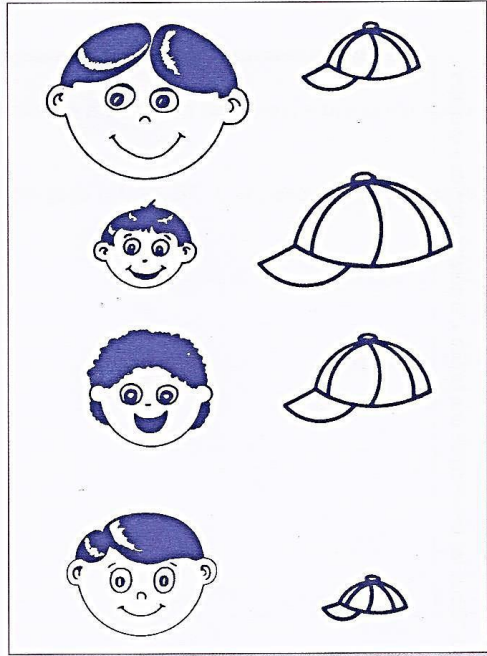


PSD Prueba de Sondeo de Desarrollos

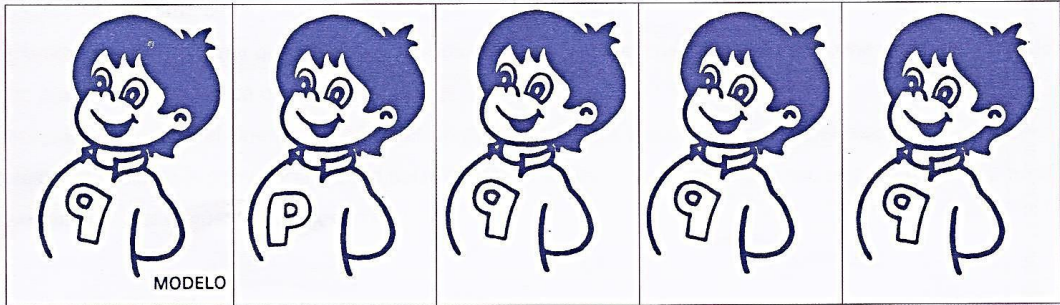
09.



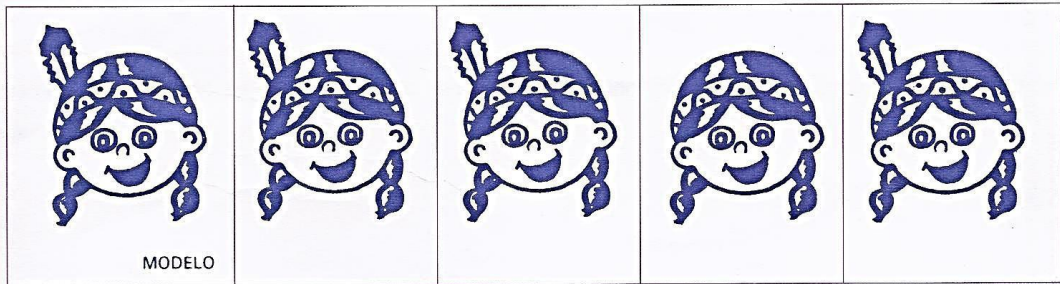
10.



11.



12.




PT	AA	RL	AT	VM	ID	VG	



Anexo 2. Prueba de personalidad

PRUEBA	CURSO	EA.
1 0	1 3	

NA-0 Niveles de Adaptación

Test de la Familia de Corman
Consigna: "Dibújame una familia" o "Imagínate una familia que tú te inventes y dibújala" o, incluso, "Dibuja las personas de una familia y, si quieres, objetos y animales".



PÁGINA 06  Instituto de Orientación Psicológica FOS 

Normas para cumplimentar el protocolo del Test de la Familia

01. Una vez finalizado el dibujo de la familia diremos al niño:

“Esta familia que tú has imaginado me la vas a explicar. Nómbrame a todas las personas, empezando por la primera que dibujaste”.

Debajo de cada figura vamos indicando el orden en que fue dibujada (1º, 2º, 3º...), el papel que ocupa en la familia (padre, madre, hijo...), sexo y edad aproximada.

- 02.** a) ¿Cuál es el más bueno?
 ¿Por qué?
- b) ¿Cuál es el menos bueno?
 ¿Por qué?
- c) ¿Cuál es el más feliz?
 ¿Por qué?
- d) ¿Cuál es el menos feliz?
 ¿Por qué?
- e) Y tú en esta familia ¿a quién prefieres?
- f) Y si tú formarás parte de esta familia ¿quién serías tú?
- g) ¿Quién te gustaría ser?
- h) Ahora vamos a imaginar que el papá dice: Nos vamos a ir todos a dar un paseo en coche, pero uno no cabe y no puede venir ¿quién se quedaría?

03. Observaciones. (Aquí el Orientador debe dar un avance sintético y resumido de la observación que ha hecho cuando ha aplicado la prueba y la actitud del niño: tímido, callado, agresivo, obediente, seguro, inhibido, locuaz, si se hace pis, si le gusta su profesor/a...)

.....

.....

.....

.....

04. Acabada la aplicación se debe reseñar la familia real del niño (padre, madre, hermanos, edades, otros miembros...).

.....

.....

.....

.....

Claves de aplicación

Nivel											
	AA	OD	DI	ER	RP	RM	RH	IE	FA ₁	FA ₂	VG

NA-0 Niveles de Adaptación

Test Palográfico

Consigna: "En esta hoja, vamos a seguir haciendo palotes como los que ya están empezados. Yo indicaré cuándo se acaba el tiempo". **¡Adelante!**

The image shows a large, empty rectangular area intended for a palographic test. On the left side of this area, there is a vertical spiral binding. In the upper-left corner of the test area, there are four vertical lines of varying lengths, which serve as a starting point for the test. The rest of the area is blank, with some faint, illegible markings.

Anexo 3. Áreas especiales de sondeo

Áreas Especiales de Sondeo

	PRUEBA	CURSO	PA.
	0 2	1 3	

01. LENGUAJE ORAL

	VALORACIÓN	
a) Entiende las órdenes orales.....	SI <input type="text"/> <input type="text"/>	NO <input type="text"/> <input type="text"/>
b) Su lenguaje es claro.....	SI <input type="text"/> <input type="text"/>	NO <input type="text"/> <input type="text"/>
c) Su lenguaje es fluido.....	SI <input type="text"/> <input type="text"/>	NO <input type="text"/> <input type="text"/>
d) Coordina las pausas con la toma de aire.....	SI <input type="text"/> <input type="text"/>	NO <input type="text"/> <input type="text"/>
e) Tartamudea.....	SI <input type="text"/> <input type="text"/>	NO <input type="text"/> <input type="text"/>

REFERENCIA

Comprensión
Tono
Fluidez
Respiración
Ritmo

NOTA.- En los apartados anteriores, cuando efectuemos la valoración, utilizaremos una escala del 1 al 3 tanto en el supuesto que proceda el SI como el NO, matizando así la intensidad, por ejemplo, si su lenguaje es muy claro en su apartado pondremos **SI 3**, si tartamudea muy poco pondremos en su apartado **SI 1**, si su lenguaje no es claro pero se entiende **NO 2**, si no tartamudea pondremos **NO 3**.


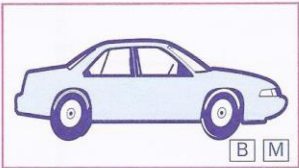


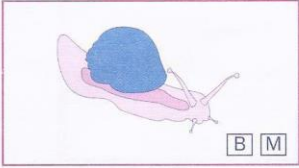




f) Ahora el niño/a irá repitiendo cada una de las 18 palabras - estímulo que vienen a continuación. Le decimos la palabra y él la repite, anotando el número de la palabra fallada en la casilla que corresponda, según el tipo de fallo.

1. Bueno (b)	2. Ciento (e)	3. Cacao (k)	4. Diego (d)	5. Fotógrafo (f)	6. Jorge (x)
7. Plaza (l)	8. Manzana (m)	9. Nene (n)	10. Ñoño (ñ)	11. Pepe (p)	12. Prepara (r)
13. Rodrigo (R)	14. Salsa (s)	15. Tomate (t)	16. Choza (ç)	17. Melilla (l)	18. Granja (g)

CONTROL DE FALLOS

Articulación defectuosa.....	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Confusión de fonemas.....	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Sustitución de fonemas.....	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Eliminación de fonemas.....	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

g) Dí el nombre de estos dibujos:

 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>
 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>
 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>

PÁGINA 09

Áreas Especiales de Sondeo

02. DOMINANCIA LATERAL

- a) Mano que utiliza para escribir.....

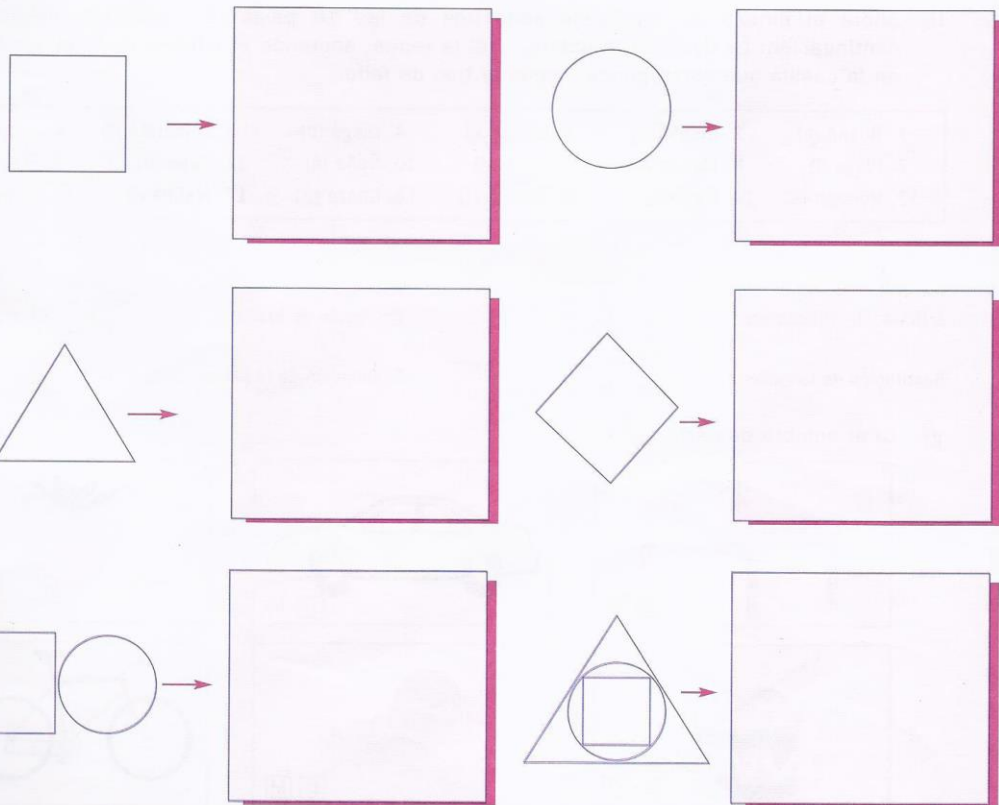
Derecha	<input type="checkbox"/>	Izquierda	<input type="checkbox"/>	Indistinto	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------	--------------------------	------------	--------------------------
- b) Pie que utiliza para dar una patada a una pelota y/o andar a "pata coja".....

Derecha	<input type="checkbox"/>	Izquierda	<input type="checkbox"/>	Indistinto	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------	--------------------------	------------	--------------------------
- c) Ojo que utiliza para mirar por un papel con un agujero y / o tubo pequeño.....

Derecha	<input type="checkbox"/>	Izquierda	<input type="checkbox"/>	Indistinto	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------	--------------------------	------------	--------------------------

03. VISOMOTRICIDAD

El niño/a debe realizar en los espacios en rosa estos dibujos:



CLAVES DE VALORACIÓN

Nivel

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

LO EC DL OV VG

Anexo 4. Cartas descriptivas

Tema: Aros musicales	
Tiempo: 15 minutos	Objetivo: Fomentar el trabajo colaborativo, la confianza en sí mismo y en los compañeros.
Material: Aros	Descripción: Se les pedirá a los niños que se formen para ir al salón de movimiento o al patio, una vez que estén en el lugar indicado se colocarán aros repartidos en el espacio. Posteriormente se les explicará que las maestras cantarán canciones mientras ellos caminan por el salón o patio y cuando ellas dejen de cantar todos deben colocarse dentro de algún aro, se les dirá que no importa si hay más de una persona en cada aro, se les preguntará si quedó claro lo que tienen que hacer y se le pedirá a alguno que explique lo que harán, esto con la intención de verificar que las instrucciones hayan sido claras y los niños sepan qué hacer. Después se les dirá que las reglas del juego son: no empujar, ni jalar o pegar a sus compañeros, no pueden correr mientras las maestras cantan, no se puede sacar o decirle a algún compañero que no puede estar en su aro, cualquiera que no respete las reglas se saldrá del juego. En cada ronda se quitará un aro (como se hace en las sillas musicales) para que cada vez hayan menos aros y los niños compartan su espacio e incluso ayuden a sus compañeros a entrar en un aro. Al finalizar la actividad se le pedirá que se sienten en el suelo o dentro del salón se les preguntará: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gusto? ¿Qué les molestó? ¿Les gusta jugar juntos? ¿Jugaron con todos sus compañeros? ¿Les parece bien dejar a alguien fuera sin jugar? ¿Les gusta castigar o reírse de quien hace algo mal? ¿Por qué? Esta actividad se realizará con la intención de que los niños aprendan a trabajar en equipo, se ayuden entre ellos y sigan tanto las indicaciones como las reglas del juego, además al hacer que permanezcan dentro de un área delimitada se trabajan límites e inhibición de conducta pues no se pueden mover del lugar. Las preguntas se hacen a manera de reflexión y evaluación para que los niños hagan explícito lo que sucedió y lo que se trabajó así como para poder observar que tanto se logró el objetivo.

Tema:
Ayudando a los animales.

<p>Tiempo: 30 minutos</p>	<p>Objetivo: Fomentar el trabajo en equipo, el respeto y la tolerancia mediante un juego de ayuda para lograr una mejor convivencia y evitar conflictos o reacciones agresivas y reforzar conocimientos sobre animales vivíparos y ovíparos.</p>
<p>Material: *hojas de papel o periódico *pelotas *estambre</p>	<p>Descripción: Se les preguntará a los niños si recuerdan ¿Cómo se llaman los animales que nacen de la mamá? y ¿Cómo se llaman los que nacen del huevo?, posteriormente se les preguntará ¿Las iguanas y las tortugas que tipo de animales son?, ¿Por qué? Una vez que hayan comentado lo anterior se les dirá que una iguana y una tortuga han dejado sus huevos en un lugar peligroso pues están muy cerca de la casa de un cocodrilo, se les preguntará ¿Qué pasará si los huevos se quedan ahí?, después de que respondan se les explicará que ellos ayudaran a la tortuga e iguana a salvar a sus huevos pasándolos a un lugar seguro (esta explicación se dará dentro del salón), una vez dada la explicación se les pedirá que formen dos equipos para poder llevar a cabo la actividad, posteriormente se les llevará al patio, en donde estarán acomodados los huevos y delimitado el espacio que simulará el lago, se formaran del lado contrario de donde estén los huevos y a cada uno se le dará una hoja de papel o periódico explicando que esas son piedras que les ayudaran a pasar al otro lado, se les mostrará que deben colocar la hoja frente a ellos para poder colocarse dentro de ella e ir avanzando, el niño que este atrás del que ya coloco su hoja le pasará la suya al de enfrente para que la coloque y todos puedan avanzar sobre las hojas, eso harán hasta llegar al otro lado, una vez que estén del otro lado cada uno tomará un huevo y se encargará de cuidarlo para que llegue a salvo, regresarán de la misma forma. Para que las instrucciones queden claras se les mostrará a los niños como hacerlo. Una vez que quedaron claras las indicaciones se les dirá que las reglas son: no empujar, gritar o lastimar a sus compañeros, cuidar el huevo que lleven, no pisar fuera de las hojas y no aventar las hojas, si no siguen las reglas habrán consecuencias las cuales serán quitarles el huevo o salirse del juego. Antes de comenzar se les comentará que no importa quien llegue primero, lo importante es que todos los huevos lleguen a salvo para evitar que compitan. Al terminar la actividad se les preguntará ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les gusto? ¿Por qué? ¿Les gusto ayudar a los animales? ¿Por qué? ¿Les gustaría ayudar a las personas y a sus compañeros? ¿Por qué?</p>

Tema: Inspectores de límites

<p>Tiempo: 40 minutos</p>	<p>Objetivo: Reconocer los límites tangibles e invisibles para poder respetarlos posteriormente y regular el comportamiento durante las actividades que se realicen en el día.</p>
<p>Material: *Gafetes *Semáforos *Imágenes señalamientos viales *Rafia o cordón</p>	<p>Descripción: Se les preguntará a los niños si saben ¿qué es un límite?, una vez que participen se les explicará que un límite es todo aquello que impide pasar de un lugar a otro o realizar algo, por ejemplo: la puerta nos impide pasar de un cuarto a otro, un barandal impide que pasemos de una área, etc. se les explicará que también existen límites imaginarios como lo son las reglas, por ejemplo. ¿Podemos tener un elefante real en casa? Sí/No ¿Por qué?, se dejará que participen y se darán más ejemplos de este tipo de límites. Posteriormente se les explicará que serán inspectores y deberán buscar cosas que marquen un límite. Se les repartirá un gafete para que se lo coloquen en el pecho y se les pedirá que se formen, una vez que estén formados se les dirá que todos van a ir juntos buscando límites, pero como son inspectores deben ir ordenados y en silencio para que nadie los vea, cada que alguien vea un límite tendrá que alzar la mano para poder decir qué encontró. Conforme se realice el recorrido por el CENDI se les irán mostrando los límites que ellos no identifiquen, como señalamientos, reglas, etc. Una vez que se termine el recorrido se les explicará que ahora transitarán por las calles de una pequeña ciudad, imaginarán que conducen un carro y tendrán que respetar los señalamientos que encuentren en su camino, se les mostrarán los señalamientos que pueden encontrar y se les preguntará: ¿saben qué significa este símbolo o color?, ¿Qué tienen que hacer cuando lo vean?, ya que haya quedado claro lo que tienen que hacer frente a cada señalamiento se les dirá que durante el recorrido no pueden ir corriendo, pueden caminar rápido pero con precaución para que no hayan accidentes, se les dirá que la maestra y practicante serán policías y se encargarán de supervisar que sigan las reglas y respeten señalamientos, aquel que no lo haga tendrá una sanción, una vez explicado esto se les pedirá que alguien repita lo que deberán hacer y posteriormente, una vez comprendidas las indicaciones, que comiencen a hacer el recorrido. La policía registrará quién realmente respeto las instrucciones y retroalimentarán. Para finalizar la actividad se les preguntará: ¿Quién respeto todos los señalamientos? ¿Todos se acordaron de lo que significaba cada uno? ¿Qué fue lo que aprendieron? ¿Les gusto la actividad? ¿Por qué?</p>

<p>Tema: Regla del tiempo</p>
--

Tiempo: Indefinido	Objetivo: Realizar las actividades en el tiempo establecido, de acuerdo a su complejidad, evitando tardar demasiado en una.
Material: *regla para medir el tiempo	Descripción: Se colocará la regla de tiempo en un lugar visible para los niños. Una vez que se haya colocado se les explicará a los niños que con esa regla se medirá el tiempo que tardarán en cada actividad, por ejemplo, si la actividad durará 30 minutos se colocará el caracol y la numeración (del 1 al 30), el caracol ira avanzando conforme pase el tiempo para que ellos observen cuanto tiempo tienen para poder terminar la actividad, cuando el caracol llegue al 30 se retirarán los cuadernos o material porque nos indica que ya termino el tiempo de esa actividad, lo mismo pasará con todas las actividades. Si la actividad es rápida se colocará el león y si es lenta el caracol, de esa manera asociarán la imagen con el tipo de actividad que realizarán y que tan rápido la tienen que hacer. La numeración se colocará para que los niños observen el tiempo que va transcurriendo e identifiquen la grafía de estos.

Tema: Entrenamiento en relajación progresiva	
Tiempo: 6 minutos por sesión	Objetivo: Reducir los niveles de activación mediante una disminución progresiva de la tensión muscular.
Material:	Descripción: Se le explicara a Camila y Leonardo que van a realizar algunos ejercicios que les ayudarán a sentirse bien pero deben de seguir las indicaciones ya que si no lo hacen los ejercicios no servirán. Se les pedirá que conforme vayan realizando los ejercicios cuenten en voz alta y al mismo tiempo para saber en qué momento deben dejar de tensar. Conforme se les vaya pidiendo que hagan los ejercicios se les mostrará cómo.

Tema: El reloj de las emociones	
Tiempo:	Objetivo:

40 minutos	<p>Identificar las emociones que muestran diferentes personas según la situación que viven</p> <p>Reconocer los sentimientos y emociones propios y de los demás</p>
<p>Material: Ninguno</p>	<p>Descripción:</p> <p>Se les dirá a los niños que realizaran un reloj de las emociones, se explicará que dibujaran un reloj pero en lugar de colocar números harán diferentes dibujos que expresen una emoción, se les apoyará haciéndoles preguntas que les permitan identificar y recordar los distintos estados emocionales que pueden presentar para que los dibujen en el reloj que realizarán.</p> <p>Una vez que hayan terminado su reloj se les dirá que se leerán breves historias y ellos tendrán que dibujar manecillas (flechas) señalando la emoción o emociones que creen que sienten los personajes ante la situación que escucharon, se les explicará que tendrán que colocar la o las manecillas de un color diferente para cada situación y pueden hacer una o más en la misma pues muchas veces podemos tener varios estados de ánimo ante una situación.</p> <p>Historias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Enrique y a Laura les han regalado unos puzles. “¿Cómo se sentirán?” • Laura estaba jugando a pelota y Enrique se la ha quitado sin permiso. “¿Cómo se siente Laura?” • Enrique estaba haciendo plastilina y una niña de su clase destrozó la casa que estaba haciendo. “¿Cómo se sintió Enrique?” • A Laura no le gustan las cucarachas y acaba de ver una. “¿Cómo se siente?” • Unos amigos de Enrique y Laura han venido a verlos y les han dado mucho abrazos y besos. “¿Cómo se sienten?”

<p>Tema: Escultores</p>	
<p>Tiempo:</p>	<p>Objetivo: Fomentar la empatía para ser más tolerante y ayudarse entre sí.</p>

15 minutos	
Material: Ninguno	Descripción: <p>Se les pedirá a los niños que se coloquen en parejas de frente. Se explicará que jugarán al espejo, uno de ellos será el espejo por lo que él tendrá que imitar los movimientos y gestos de quien este frente a él, se les mostrará cómo para que lo comprendan, una vez que haya quedado claro se les dirá que las reglas son: no pueden gritar ni hacer ruidos (solo son movimientos), no pueden moverse de su lugar, ni realizar movimientos peligrosos en donde se puedan lastimar y quien realiza los movimientos debe observar las reacciones del que será el espejo. Después de uno o dos minutos se cambiaran papeles. Una vez concluida la actividad del espejo se les dirá que harán otra que se llama el escultor.</p> <p>Se les pedirá que cambien de pareja y se explicará que uno será el modelo y el otro el escultor. El modelo deja que el escultor le mueva los brazos, piernas, cuerpo, para formar una escultura. Se les dirá que para ello no podrán hablar para nada, es decir, la comunicación será en todo momento no – verbal (con señas o gestos). En este caso las reglas serán: el modelo no debe moverse una vez que el escultor lo haya colocado en alguna posición y el escultor debe tener cuidado al mover al modelo para no lastimarlo, si alguno no respeta las reglas se saldrá por unos segundos o minutos del juego. Una vez realizada la escultura, se intercambiarán los papeles. Cada pareja tendrá que hacer de dos a tres diferentes esculturas, esto con la intención de que prueben diferentes posiciones, movimientos y utilicen su imaginación. Una vez que hayan terminado se les pedirá que tomen asiento.</p> <p>Para finalizar la actividad se les preguntará si ¿se sintieron cómodos con lo que sus compañeros hacían?, ¿les gusto como fueron tratados por su compañero (a)? ¿Por qué? ¿Les gustaría volver a sentirse así? ¿Qué pueden hacer para que los demás los traten como a ustedes les gusta que los traten? La intención es que los niños reflexionen sobre sus actos en las actividades y lo puedan trasladar a lo que hacen diario para que se percaten de que en ocasiones hacen cosas que pueden incomodar a los demás y deben evitarlo.</p>

Tema: Juntos podemos	
Tiempo: 15 minutos	Objetivo: Fomentar el trabajo en equipo, el respeto y la tolerancia mediante un juego de ayuda para lograr una mejor convivencia y evitar conflictos o reacciones agresivas.

<p>Material: Ninguno</p>	<p>Descripción: Se les pedirá a los niños que formen parejas. Una vez que estén en parejas se les pedirá que se coloquen de espalda, posteriormente cruzaran sus brazos (uno de los niños cruzara sus brazos con el otro) y juntaran sus espaldas para que después ambos intenten sentarse y levantarse las veces que sea necesario hasta que puedan realizarlo lo mejor posible, se les mostrará cómo realizarlo. Una vez que lo hayan logrado se les pedirá que se coloquen de frente y se sienten uno frente al otro con las piernas ligeramente flexionadas (mostrarles como), se explicará que juntarán las puntas de sus pies, se agarrarán de las manos y uno de ellos intentará levantarse sin separar los pies y con mucho cuidado, después mientras el que se paró intenta sentarse el otro intentara subir pero al mismo tiempo, se les mostrará cómo deben hacerlo para que quede claro y sea más fácil realizarlo.</p> <p>Si alguno de los niños no sabe cómo se le ayudara, durante toda la actividad se motivara a los niños a que lo hagan cuantas veces sea necesario para que les salga y que no deben desesperarse porque no les sale a la primera.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que cambien de pareja y vuelvan a intentar ambos ejercicios, esto con la intención de que los niños aprendan a trabajar en equipo, sean más flexibles, tolerantes, tengan más confianza en sus compañeros y se apoyen entre ellos.</p>
-------------------------------------	--

<p>Tema: Masajes. ¡Qué bienestar!</p>	
<p>Tiempo: 40 minutos</p>	<p>Objetivo: Vivenciar el masaje individual y compartido Expresar cómo nos sentimos</p>

Material: Ninguno	Descripción: <p>Se le dará un muñeco a cada niño y se les mostrarán algunos masajes que pueden hacer, se les pedirá que observen con atención lo que se hace para que ellos también puedan realizarlo con sus muñecos, se les irá guiando para que lo hagan con cuidado. Después se les dirá que ellos mismos se aplicarán los masajes que le dieron al muñeco y, posteriormente, lo realizarán por parejas.</p> <p>Se harán suaves masajes en la cabeza, en la cara, en los brazos, manos y dedos, en la barriga... hasta llegar a los pies. Después haremos el mismo recorrido, pero empezando por pies y acabando por la cabeza. En la espalda también se hará, con la ayuda de los compañeros. Mientras se realicen los masajes la encargada supervisará que lo hagan con cuidado, sin lastimar o incomodar a sus compañeros, si alguno de ellos no quiere realizar el ejercicio se le permitirá que sólo observe a sus compañeros.</p> <p>Cuando se acabe el masaje se les preguntará ¿Cómo se sienten? ¿Les gusto? ¿Por qué? ¿Qué no les gusto?</p>
-----------------------------	---

Tema: La caja de los tesoros	
Tiempo: 20-30 minutos	Objetivo: Identificarse con la ayuda de un espejo Expresar quienes somos con la ayuda del maestro. Identificar a los demás
Material: caja con espejo lápiz papel colores	Descripción: <p>Se les mostrará una caja cerrada a los niños. Una vez que la hayan observado se les preguntará, qué creen que hay dentro de ella y se les comentará que lo que hay dentro es muy importante y valioso. Cada uno irá abriendo la cajita y, cuando ambos la hayan abierto, se les preguntará qué es aquello tan valioso e importante. Se podrá reconducir el discurso del niño diciéndole: ¿Has visto a alguien? ¿Hay alguna persona?</p> <p>Cuando se identifiquen, se les pedirá que hablen un poco de ellos, cómo se llaman, como se llama su familia, donde viven, etc.</p> <p>Posteriormente, harán un dibujo de ellos mismos.</p> <p>Para terminar se les preguntará por qué son valiosos e importantes.</p>

Tema: Me quiero	
Tiempo: 20 minutos por sesión	Objetivo: Identificarse con la ayuda de los demás Describir las cualidades de uno mismo Valorar las cosas que queremos

<p>Material: colores papel cartón cajita</p>	<p>Descripción: Esta actividad se realizará en diferentes sesiones. En cada sesión se llevarán a cabo actividades distintas pero encaminadas todas a lograr los objetivos planteados. En la primera sesión, los niños deberán escribir su nombre y decorarlo como a cada uno le guste. Después, se hablará sobre quién les puso el nombre que tienen y si les gusta. Para que los niños puedan comprender mejor la indicación se les puede dar un ejemplo. En la segunda sesión, deberán realizar un dibujo sobre ellos mismos para después hablar de cómo son. En la tercera sesión tendrán que decir qué personas los quieren mucho y cómo saben que los quieren. La maestra o adulto escribirá todo lo que digan los niños. En la cuarta sesión, los niños pensarán qué cosas les gustan mucho, la maestra o adulto se las escribirá en cada uno de los dedos de la mano dibujada de cada niño. Cuando finalice cada sesión de trabajo, se colgará en un lugar visible de la clase o habitación todo lo que han realizado, para que después puedan guardarlo en una caja personalizada en la que irán poniendo sus recuerdos y experiencias personales.</p>
---	---

<p>Tema: Mis seres queridos</p>	
<p>Tiempo: 30 minutos</p>	<p>Objetivo: Dar a conocer quiénes son nuestros seres queridos. Expresar las emociones y sentimientos que nos generan los seres queridos.</p>

Material: papel colores	Descripción: Se contará a los niños una pequeña historia inventada sobre un personaje. Por ejemplo: Pablo habla sobre sus seres queridos, como su familia, su perro, su pez y sus vecinos. A raíz de la historia, el maestro les hará algunas preguntas como: ¿Sabes que quiere decir ser querido?; ¿Quiénes son tus seres queridos? Así, dará lugar para que cada niño cuente quienes son sus seres queridos, y los invitaremos a que les manden algún mensaje bonito. Posteriormente, harán el dibujo para sus seres queridos, con el mensaje. El maestro les puede ayudar a escribir dicho mensaje.
--------------------------------------	---