

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División en Educación Básica

Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración

Tema

Elaboración de un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, de la Escuela Julia Fernández Rodríguez, ubicada en la comunidad de Esquipulas de Palmares

Estudiante

Jessica Raquel Vega Chavarría

Campus Omar Dengo

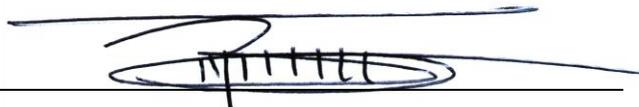
Agosto, 2014

Elaboración de un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, de la Escuela Julia Fernández Rodríguez, ubicada en la comunidad de Esquipulas de Palmares

Jessica Raquel Vega Chavarría

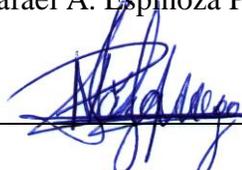
Aprobado por:

Tutor



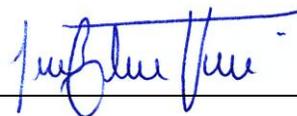
Dr. Rafael A. Espinoza Pizarro, Ph.D.

Lectora



M.Sc. Ana Patricia Vásquez Chaves

Lectora



M.Sc. Jesenny María Chavarría Vásquez

Director, División



de Educación Básica

Dr. Pablo Sisfontes Guilarte

Representación del decanato,



División de Educación Básica, CIDE

M.Sc. Sandra Ovares Barquero

Vega, J. R. ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DIDÁCTICO DE ACTIVIDADES LÚDICAS INCLUSIVAS PARA FORTALECER EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES CON TRASTORNOS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA, DE LA ESCUELA JULIA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, UBICADA EN LA COMUNIDAD DE ESQUIPULAS DE PALMARES. (Bajo la dirección de Dr. Rafael A. Espinoza Pizarro, Ph.D, División de Educación Básica, Centro de Investigación y Docencia en Educación, agosto 2014).

El objetivo general del estudio fue elaborar un programa didáctico de actividades lúdicas, que respondiera a las necesidades de estudiantes del tercer grado de la Escuela Julia Fernández Rodríguez, cuyo rasgo común era los trastornos emocionales y de conducta. La enseñanza programada es parte de la práctica pedagógica conductista. Se complementó con aportes del construccionismo. Las actividades transmitieron conocimientos específicos a los participantes, en ambientes lúdicos como exige la propia naturaleza de la niñez. Dentro del enfoque cualitativo, el estudio corresponde a una investigación acción bajo la vía de la docencia. Pretendió presentar una alternativa de solución al problema de la modificación de conductas inapropiadas en los menores participantes, el fortalecimiento de la autoestima infantil y la educación inclusiva. Esos tres temas fueron abordados mediante la revisión bibliográfica, que consideró a la población infantil, el centro educativo y la familia, como un triángulo. El motivo estuvo en la perspectiva epistemológica inclusiva. El resultado principal fue el programa. Este se basó en un perfil de estudiantes que tomó en cuenta factores internos al menor —además de los externos—, y fundamentó la clasificación del perfil en el riesgo potencial que estos mostraron de un detrimento en el proceso constructivo de su autoestima, a la hora de ordenar las actividades que formaron parte del programa.

Dedicatoria

A Dios, a mi familia, a mi esposo Francisco y a mi hijo Isaac.

Agradecimiento

A Santa Rita de Casia, por protegerme desde que inicié la U.

Tabla de contenidos

Resumen	iii
Índice de cuadros y figuras	ix
Capítulo I: Introducción	10
1.1 Tema	10
1.2 Problema de la investigación	10
1.3 Justificación	10
1.4 Antecedentes	20
1.4.1 Análisis de textos de tesis costarricenses	20
1.4.2 Análisis de textos de investigaciones internacionales	28
1.5 Objetivos	35
Capítulo II: Marco teórico	37
2.1 La autoestima de estudiantes en edad escolar	37
2.1.1 Concepto de autoestima	38
2.1.2 Desarrollo de la autoestima en escolares	46
2.1.2.1 Evolución del concepto de autoestima en población infantil de 0 a 10 años	46
2.1.2.2 Diferencias entre la baja y alta autoestima infantil	51
2.1.2.3 Recomendaciones para desarrollar la autoestima en escolares	55
2.1.3 Elementos que afectan la autoestima infantil	64
2.1.3.1 Elementos de orden biológico	64

2.1.3.2 Elementos de orden social	67
2.2 Estudiantes con trastornos emocionales y de conducta	73
2.2.1 Concepto de conducta	74
2.2.2 Concepto de trastornos emocionales y de conducta	78
2.3 La educación inclusiva en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta	87
2.3.1 El concepto de educación inclusiva	87
2.3.2 Concepto de didáctica general	94
2.3.3 Pautas metodológicas para la modificación de conductas en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta	96
2.3.4 Concepto de actividades lúdicas	103
Capítulo III: Marco metodológico	107
3.1 Enfoque de la investigación	107
3.2 Tipo de estudio	109
3.3 Participantes de la investigación	112
3.4 Categorías de análisis	115
3.5 Estrategia metodológica	119
3.6 Instrumentos para la recolección de información	130
3.6.1 Observación participante	130
3.6.2 Entrevista	130
3.6.3 Expediente de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta	132
3.6.4 Diario de campo	132
3.7 Triangulación de los datos	133
3.8 Consideraciones éticas	134

Capítulo IV: Resultados y análisis de resultados	137
4.1 Perfil de necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta:	
Una mirada a su mundo	139
4.1.1 Elementos extrínsecos a los estudiantes	140
4.1.1.1 Entorno comunal	140
4.1.1.2 Entorno familiar	143
4.1.1.3 Entorno escolar	148
4.1.2 Elementos intrínsecos a los estudiantes	155
4.1.2.1 Trastornos emocionales y de conducta: El comportamiento de los menores	156
4.1.2.2 La autoestima infantil	162
4.1.2.3 Perfiles	178
4.2 Programa para fortalecer el desarrollo de la autoestima infantil de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, y mejorar la inclusión	181
4.2.1 Diseño de actividades didáctico lúdicas inclusivas	181
4.2.2 Actividades para el desarrollo de la autoestima infantil	189
4.2.3 Lo lúdico: Para la modificación de conductas	194
4.2.4 Educación inclusiva	198
4.2.5 Programa de actividades didácticas lúdicas inclusivas	205
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	209
5.1 Conclusiones	209
5.2 Recomendaciones	217
Referencias bibliográficas	221

Anexos	235
Anexo 1. Plan de realización para la observación participante	235
Anexo 2. Plan de realización para la entrevista a adultos participantes	236
Anexo 3. Guía de entrevista a la docente regular	237
Anexo 4. Guía de entrevista para el padre o madre de familia	239
Anexo 5. Estructura para el diario de campo	241
Anexo 6. Carta del director de tesis y asesor	242
Anexo 7. Carta a las docentes participantes	243
Anexo 8. Consentimiento del adulto responsable	244
Anexo 9. Actividades fuera del salón de clase	245
Anexo 10. Actividades dentro del salón de clases	255
Anexo 11. Materiales	259

Índice de cuadros y figuras

Cuadro 1: Definición de categorías de análisis	116
Cuadro 2: Necesidades observadas en los estudiantes	185
Cuadro 3: Actividades didácticas lúdicas inclusivas fuera del salón de clases	187
Cuadro 4: Programa didáctico con actividades lúdicas inclusivas	206
Figura 1: Modelo de Kemmis	119
Figura 2: Estrategia metodológica	129
Figura 3: Presentación de los resultados	138
Figura 4: Perfil de las necesidades de los estudiantes	178
Figura 5: Esquema para el diseño de actividades	182
Figura 6: Necesidades generales	184
Figura 7: Espacios que permitieron las actividades	197
Figura 8: Actividades dentro del salón de clases	203

Capítulo I

Introducción

1.1 Tema

Elaboración de un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, de la Escuela Julia Fernández Rodríguez, ubicada en la comunidad de Esquipulas de Palmares.

1.2 Problema de la investigación

¿Cómo elaborar un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta?

1.3 Justificación

El tema de la autoestima es un tópico ampliamente investigado y en especial, a partir de mediados del siglo XX, luego de que surgieran las escalas o cuestionarios que facilitaron su estudio. Buela-Casal y Sierra (1997) mencionan algunas escalas, como la desarrollada por Rosemberg en 1965 o el perfil de autoconcepto infantil de Harter en 1985. Lo cierto es que, desde la segunda mitad del siglo anterior, numerosos investigadores de diversas áreas se han interesado por estudiar la autoestima; en particular en el ámbito educativo.

Sin embargo, la actualidad del asunto ya no puede recaer en la medición de la autoestima o en reconocer su importancia para el desarrollo holístico de la persona sino que

debe de apuntar a reducir las consecuencias de la crisis de autoestima, que se ven reflejadas, entre otras cosas, en depresión escolar, violencia y situaciones extremas como el suicidio en menores de edad. Esas consecuencias de un proceso deficiente de la construcción de la autoestima, se hicieron notar en varias investigaciones.

Según un estudio de Mantilla, Sabalza, Díaz y Campos (2004) —cuyo instrumento fue validado en Costa Rica— para determinar la prevalencia de sintomatología depresiva en un grupo de escolares colombianos, concluyó que un 9% presentaron depresión. Resultados semejantes aplican para Costa Rica. Por ejemplo, Navarro (2004) consideró que la depresión en escolares varía entre 7% y 8% y asoció sus causas con la autoestima, lo que revela que la depresión infantil es una problemática.

Cabezas (2011) por su parte, en un estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense, determinó que la agresión escolar es un hecho en sus distintas manifestaciones, tanto físicas como emocionales; además la autora ligó, implícitamente, el comportamiento agresivo con el proceso de construcción de la autoestima cuando dijo que “la formación de valores y el desarrollo de sentimientos se aprenden en la convivencia diaria entre estudiante y el docente, el niño (a) y los compañeros (as), y el hijo (a) y los padres en el hogar” (p. 147).

Tal afirmación fue compartida por Feldman (2002), Martínez (2010) y Abarca (2010), quienes apuntaban a que las experiencias y relaciones con los demás eran determinantes en el desarrollo y construcción de la autoestima infantil.

No obstante, hay que hacer una salvedad. Debido a que el ser humano es un ser complejo, no se puede afirmar categóricamente que de los datos hasta ahora expuestos, toda

la población con conducta agresiva o depresiva tiene su raíz en la baja autoestima. Pero los autores citados, y otros como Arias y Vargas (2010) y Cubero (2004), permitieron pensar que el grado de autoestima interfiere en los comportamientos de los escolares.

Por eso, enfatizar en el fortalecimiento del proceso constructivo de la autoestima de la población infantil, es potenciar su autoestima para que ella sea elevada y mejore el comportamiento en la escuela. No es una vacuna contra todos los problemas personales o escolares de la población estudiantil. Pero la autoestima sí es una buena herramienta que vale la pena aprovechar para potenciar la educación inclusiva y la inclusión social, así como para solventar la violencia en la escuela, los graves problemas de falta de disciplina y, por último, el bajo rendimiento escolar.

Diversas investigaciones educativas defendieron que es posible mediar en los procesos de construcción de la autoestima infantil. De hecho, en aquellas que centraron su objetivo en reforzar el proceso formativo de la autoestima (independientemente de su metodología y enfoque), se observó que en su mayoría buscaron corregir la condición emocional o conductual de los estudiantes en el diario convivir en la escuela. Además de las dificultades citadas en el párrafo anterior, buscaron corregir otras que en el ambiente escolar generalmente se traducen en manifestaciones disimuladas a las que se les llama, según Abarca (2010), tensión psicológica, en cualquiera de sus expresiones: trastornos emocionales y de conducta, situaciones de inmadurez y problemas de personalidad.

En cuanto al modo de fortalecer la autoestima, las investigaciones consultadas coincidieron en que para mediar de una manera positiva el proceso constructivo de la autoestima de la población infantil, se debió aplicar en cada estudiante actividades

destinadas a elevar la autoestima, frecuentemente ordenadas en programas, y basadas en el respeto, autoconocimiento, autonomía, resolución asertiva de conflictos, relaciones entre iguales, desarrollo de habilidades sociales y aprendizaje cooperativo; en fin, en palabras de Aranda (2008), programas con contenidos actitudinales.

Por ejemplo, estudios de orden cuantitativo como los efectuados por Bejarano, Ugalde y Morales (2005), Llanos (2006), Escurra y Pequeña (2006) y Sánchez (2011) concluyeron que era posible trabajar el proceso de construcción de la autoestima en los escolares, de manera positiva y significativa, mediante un programa de actividades didácticas centrado en reforzar algunas de las áreas que afectaban la autoestima. Empero ninguno de ellos dedicó parte de su investigación a clarificar cuáles eran esas áreas que influenciaron en la autoestima de la población participante, y por qué las actividades que aplicaron fueron las más pertinentes.

Por el contrario, las investigaciones cualitativas consultadas consagraron gran parte de sus esfuerzos a la observación y descripción de los participantes de la investigación. Por ejemplo, Arias y Vargas (2010) plantearon que para responder a la violencia en la escuela —que dicho sea de paso perjudica el proceso constructivo de la autoestima—, hubo que abordar la problemática mediante procedimientos reflexivos y preferiblemente ser actor del contexto en estudio. Otros como Campos, Morales y Obando (2009), sencillamente se centraron en describir los problemas emocionales y proponer alternativas para superarlos.

A partir de lo anterior, se puede concluir que tanto aquellos investigadores que realizaron sus estudios bajo el enfoque cuantitativo como los que utilizaron el enfoque cualitativo buscaron, en las actividades didácticas o lúdicas inclusivas que plantearon y

ordenaron en programas, una respuesta para enseñar a resolver a estudiantes los conflictos propios de su desarrollo humano; enfatizando cada uno, a su manera, la necesidad de buscar el equilibrio en las crisis y argumentando que era posible fortalecer positivamente el proceso de construcción de la autoestima en la población escolar; aunque la estructuración y procedimiento para elaborar el programa de actividades, en todos los casos, no fue aclarado puntualmente.

La autoestima se vinculó con varios conceptos —la autoimagen, el autoconcepto, las relaciones vinculanter, la proyección personal, entre otras—, y en el caso de escolares, además, se vio influenciada por los siguientes tres factores: el propio estudiante, la familia y el entorno social. De ahí que, se consideró pertinente apoyar la investigación en el enfoque cualitativo, pues esos elementos se encuadran, según Alcántara (2004), Sánchez (2011) y Aranda (2008), en la realidad histórica de cada persona.

Según Galeano (2004), estos estudios de orden cualitativo posibilitan reconocer aquella realidad histórico social donde evolucionan los elementos constructores de la autoestima; y lo hace gracias a que:

Tienden a comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de las múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales, y por tanto desde sus aspectos particulares y rescatando la interioridad (visiones, percepciones, valores, formas de ser, ideas, sentimientos y motivos internos) de los protagonistas.
(p. 24)

Otros autores, entre ellos Gómez (2006) y Hernández, Fernández y Baptista (2010), aceptaron y recomendaron el estudio cualitativo para investigar temáticas con realidades complejas al estar ellas influenciadas por varios elementos (complejos por sí mismos) como ocurre con la autoestima, que es un proceso valorativo en el que convergen cualidades, aptitudes y valores que determinan, en buena medida, el comportamiento de la persona.

Por otra parte, conocer y fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de escolares, tomó una relevancia superlativa al considerar que la educación inclusiva atiende la diversidad humana. Dentro del salón de clases existen diversos grupos, la población con trastornos emocionales y de conducta constituye uno de ellos. Por eso, en esta investigación se buscó abordar, desde la participación activa de todo el estudiantado, al grupo de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, en procura de la construcción de su autoestima mediante herramientas prácticas que la favorecieran. De ahí que el énfasis de la investigación fuera en todo momento la educación inclusiva de la población con trastornos emocionales y de conducta, siempre que se derivaran del proceso de construcción de la autoestima.

Abarca (2010) recomendó que “entre las actividades que el maestro puede realizar están todas aquellas que benefician la autoestima del niño, aumenten su confianza en sí mismo y en los demás, y le permitan expresar sus afectos y preocupaciones” (p. 111).

Se infiere de lo dicho que, para el docente que quiera ejercer una labor de educación inclusiva es un imperativo familiarizarse con actividades (didácticas, lúdicas o semejantes) que intervengan en el proceso de construcción de la autoestima de la población infantil; estas actividades no pueden generarse y aplicarse de cualquier manera. De hecho

Puigdemívol (2007) no concibe la labor educativa sin el plan de trabajo, entendido como: “el conjunto de actuaciones que, a partir de la evaluación de las necesidades educativas del alumno, consideramos que deben enmarcar nuestra labor de apoyo al alumno o alumna, considerados individualmente” (p. 212).

O sea, un plan de trabajo para reforzar el proceso constructivo de la autoestima en la población escolar es mucho más que un currículo oculto; requiere de observación para considerar las realidades individuales y de planificación sistemática para responder a las carencias individuales observadas, así como de una reflexión crítica sobre las medidas adoptadas. Comparte el punto de vista de Puigdemívol (2007) la autora Aranda (2008), al estructurar una secuencia de pasos necesarios para la planificación y diseño de programas de enseñanza para estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. El planteamiento que se hace en la presente investigación, es desde la mirada de la educación inclusiva.

Precisamente, la población con trastornos emocionales y de conducta fue la principal beneficiada con el trabajo investigativo que se propuso. La razón se debió a que los trastornos emocionales y de conducta, gracias a la mediación pedagógica, una vez que el estudiante los pudo autocontrolar, permiten la participación en el grupo, al modificar los comportamientos que a esos trastornos se asociaron; principalmente, según Morán (2006), la agresión, destrucción de propiedad, engaños, hurtos, la violación de las normas y entre otras conductas.

Pero a diferencia de otras investigaciones, este estudio buscó cumplir con los aspectos metodológicos y organizativos que sugirió Aranda (2008) para la mediación pedagógica: El principio de individualización, principio de actividad, principio socialización y el principio

de globalización. Estos principios plantearon la mediación del docente y un trabajo cooperativo e interdisciplinario en beneficio de toda la población estudiantil, así como de los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Los trabajos consultados (tanto cuantitativos como cualitativos), dejaron fuera alguno de los aspectos citados por la autora del párrafo anterior o alguno de los ejes esenciales que ella enumeró para elaborar un programa para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, que modificara la conducta o permita trabajar en el proceso de construcción de la autoestima: El estudiante, la familia y el entorno social.

Por eso fueron principalmente dos las diferencias entre la actual investigación de otras que se realizaron bajo temas similares:

(1) Involucrar a los principales actores sociales que mediaban el proceso constructivo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, el niño o niña con estos trastornos, sus compañeros de clase, docentes y padres de familia.

(2) Detallar el modo en que se confeccionó un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, orientado a la participación del grupo de estudiantes que conforman el contexto de aula.

De ahí que la asidua observación, consideración y determinación de las realidades individuales de la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta, asociados a la autoestima, junto con un trabajo planeado sistemáticamente, luego de evaluar lo observado, para elaborar y seleccionar las actividades que mejor se ajustaron a las

debilidades en el proceso de construcción de la autoestima de los participantes con trastornos emocionales y de conducta, es lo que diferenció a este trabajo investigativo de otros que se consultaron.

Para elaborar el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas capaz de contribuir en el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, orientado a la participación plena, se utilizó el diagnóstico situacional y la contribución de los más importantes actores involucrados en ese proceso de construcción de la autoestima de los menores.

Se trabajó con los estudiantes, la familia y el centro educativo, considerándose a cada uno como el vértice de un triángulo. Asimismo, la participación de todos los actores favoreció el refuerzo constante de las conductas, actitudes y comportamientos que mejoraban el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

El programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas propuesto fue, por un lado individual y personalizado para quien presentó trastornos emocionales y de conducta, e inclusivo, en el sentido en que se probó y evaluó críticamente cada una de las actividades para buscar la participación, terminando por incorporar al programa solo aquellas actividades que demostraron mayor eficacia para fortalecer la autoestima y favorecer espacios colectivos de aprendizaje común. Todo ello echando mano de una herramienta: la autoestima. No con el objetivo de medir si era alta o baja en el menor de edad sino con miras a fortalecer positivamente su proceso constructivo en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Pero también para que puedan gozar de otros beneficios más

inmediatos de la autoestima, como los mencionados por Woolfolk (2006): “Una autoestima más alta se relaciona con actitudes más favorables hacia la escuela, con una conducta más positiva en el salón de clases y con una mayor popularidad con los demás estudiantes” (p. 73).

Planteada así, la investigación favoreció el trabajo docente al mismo tiempo que respondió a la necesidad de la población con trastornos emocionales y de conducta. De forma que los estudiantes pudieron sentirse respetados por sus semejantes y por sí mismos, planteando la resolución más pertinente, para que el conflicto estudiante-docente y estudiante-estudiante que se genera cuando en la clase se convive con una persona caracterizada con trastornos emocionales y de conducta, fuera abordando la problemática desde su complejidad, siempre con un clima inclusivo, tal como recomendó Armas-Castro (2007).

El propósito de esta investigación, de ninguna manera, pretendió cerrar con una solución definitiva a la problemática que plantea la construcción de la autoestima en la población estudiantil participante, pero sí es una opción que brinda alternativas racionalmente justificadas para formar estudiantes autónomos.

A manera de síntesis, la importancia de haber elaborado sistemáticamente (pero al mismo tiempo de una manera flexible que consideró la realidad individual de cada estudiante y la globalidad de su contexto) un programa que mejore el proceso constructivo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, se centró en que con ella se favoreció la participación, se superaron problemas escolares que no habían sido resueltos antes, por falta de procedimientos efectivos y se mejoró la calidad de vida de

todos los participantes en la investigación (la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta, los compañeros de clase, padres de familia y docentes).

Además era importante demostrar, con validez científica, la eficacia de los procedimientos, para dar respuestas satisfactorias a realidades propias del ambiente escolar.

1.4 Antecedentes

Este apartado presenta una exposición y síntesis partiendo de aspectos sobresalientes en diferentes estudios que se han realizado, que tienen algún vínculo con el problema de investigación que se planteó. Los trabajos investigativos se abordaron desde dos ejes principales: El análisis de cinco textos de tesis de universidades costarricenses y el análisis de seis textos de investigaciones internacionales afines con el problema de investigación formulado.

1.4.1 Análisis de textos de tesis costarricenses

Con independencia del escenario escolar, Segura, Rodríguez, Montero e Hidalgo (2011), fijaron como objetivo *conocer y transformar* el ecosistema humano —es decir, ese pequeño nicho o contexto social al que se le llama familia, en el cual vive, convive y se desarrolla el niño— reconstruyendo las relaciones interpersonales afectivas de menores con edades de 5 a 7 años con situaciones de vulnerabilidad social. Por su naturaleza compleja, Segura et al. (2011) optaron por un enfoque cualitativo, enmarcado en el tipo investigación acción.

Para *conocer* Segura et al. (2011) examinaron el ambiente familiar de estudiantes que asistieron al Centro de Restauración del Niño y del Joven. Ese ambiente, según las investigadoras, era condicionado por aspectos físicos, la comunicación (afectiva o

disruptiva), la forma en que eran resueltos los conflictos (tradicional con agresión o violencia o alternativa mediando el diálogo afectivo) y la violencia como un contaminante del ecosistema humano. Ante esto la investigación concluyó que, los participantes “se desarrollan en contextos [familiares] de vulnerabilidad social, que en muchas ocasiones [propician que los menores se tornen] agresivos (as), debido al patrón que imitan de la realidad en la que viven” (p. 205).

Para *transformar* Segura et al. (2011) aseguraron que considerar el contexto y fortalecimiento de la autoestima de los menores participantes en la investigación era medular para formular y aplicar, a modo de talleres, un programa de mediación pedagógica con eficacia. Sin embargo, las investigadoras no especificaron ni justificaron los procedimientos metodológicos para ello, ni cuánto tiempo es recomendable sostener esos talleres.

Por otra parte, en el ambiente escolar investigaciones como las llevadas a cabo por Álvarez y Vega (2010), Camacho y Freer (2010), Burgos (2009), Carvajal, Murillo y Solís (2009), entre otras, subrayaron desde diferentes ópticas la importancia del adecuado proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes, para que ellos puedan cumplir satisfactoriamente las exigencias escolares, sin dejar de lado la visión humanística de la educación entendida como el desarrollo integral de la persona.

Álvarez y Vega (2010) en un estudio de tipo investigación acción —de enfoque cualitativo— optaron por estudiar el complejo de la autoestima de la población estudiantil de forma indirecta, mediante la capacitación del cuerpo educativo para afrontar adecuadamente los conflictos propios de la labor docente.

Cuando el educador trabaja con estudiantes con problemas emocionales y de conducta dentro del aula escolar, según los investigadores Álvarez y Vega (2010), la estrategia metodológica debe tener “el objetivo de fortalecer la autoestima, controlar la agresividad, hiperactividad y la impulsividad, disminuir la timidez y todas aquellas conductas o comportamientos que desestabilizan el área emocional de las personas” (p. 61). Asimismo, los participantes en el estudio aceptaron que la realidad difiere de la teoría. Es decir, cuando el docente se enfrenta al reto de tener en la clase a un estudiante con necesidades educativas tiende a cambiar de estrategia, a aplicar medidas disciplinarias (si los comportamientos lo ameritan) o simplemente a referir a un profesional competente como el psicólogo.

Álvarez y Vega (2010) concluyeron, en términos generales, que los docentes no conocían la forma de abordar debidamente a los estudiantes con trastornos del espectro autista, déficit atencional, problemas emocionales y de conducta. Este conocimiento lo adquirieron sólo después de asistir a los talleres que realizaron las investigadoras.

En este sentido convino conocer las conclusiones de Álvarez y Vega (2010) en relación con los trastornos emocionales y de conducta, que es el tema que atañe a la presente investigación. Textualmente las investigadoras concluyeron que:

[Gracias al taller] Problemas Emocionales y de Conducta ¡Una situación que nos envuelve! Las participantes reflexionaron bastante acerca de este taller ya que como ellas mismas lo mencionaban en los instrumentos que aplicaron siempre han tenido una imagen errónea de los estudiantes y las estudiantes que presentan problemas emocionales y de conducta, por lo que esto ha hecho que estos problemas no se vean como una necesidad educativa sino

que más bien se les observe como los rebeldes, los desobedientes, entre otras determinaciones que los mismos educadores y educadoras se han encargado de etiquetar por falta de conocimiento. (pp. 148-149)

La conclusión de Álvarez y Vega (2010) es en parte congruente con la investigación de Camacho y Freer (2010), en tanto que ambos pusieron en relieve que muchas veces las actuaciones y actitudes de los docentes se encontraron ligadas a su visión de la realidad. Lo que es lo mismo que decir que es imposible que un educador trate a un estudiante con necesidades educativas según lo ameritarían esas necesidades, si desconoce que ellas existen. Aunque hubo casos en que el conocimiento teórico existe, pero la disposición para trasladar la teoría a la práctica quedó en duda.

Camacho y Freer (2010) buscaron analizar las actividades didácticas y de evaluación que realizaban los docentes de II grado de una escuela josefina para establecer cómo promovían una *educación inclusiva* y de calidad, tomando en cuenta como participantes de la investigación a estudiantes y educadores. Este punto fue de suma importancia pues Camacho y Freer (2010) dedicaron buena parte del procedimiento metodológico —cualitativo— a diagnosticar la realidad en la que estaban inmersos los docentes y estudiantes participantes.

En los dos grupos analizados por los investigadores Camacho y Freer (2010), se determinó que existían estudiantes con “necesidades educativas generadas por condiciones personales, tales como, el déficit atencional, problemas de aprendizaje y problemas emocionales y de conducta” (pp. 81-82). Pero los autores concluyeron que todos los docentes utilizaban una metodología de enseñanza aprendizaje tradicional, “circunscrita en

un espacio, un tiempo u currículo determinado” que únicamente benefició “la participación de los estudiantes en el área académica en forma individual desestimando el desarrollo de las habilidades y destrezas emocionales” (p. 121). Lo cual es contradictorio, pues en otra parte añadieron que teóricamente: “En el proceso educativo, no existen pautas determinadas para que el educador construya su práctica pedagógica, por el contrario, deben combinarse variadas actividades didácticas que ofrezcan distintas opciones para los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes” (p. 89). De lo que se infiere que, a pesar de que los docentes pudieron conocer el diagnóstico de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, muchas veces sus necesidades educativas quedaron desatendidas por docentes que aplicaron una metodología de enseñanza aprendizaje tradicionalista que poco tenía que ver con la teoría constructivista, que dice: “La educación debe ser activa y creadora, y no pasiva e impositiva. No puede el niño en edad escolar permanecer sentado por largo rato sin preguntar y sin que haya actividades que lo reten y lo inspiren” (Abarca, 2010, p. 73).

Siguiendo con esta temática, el estudio cualitativo de Burgos (2009) superó las descripciones de Camacho y Freer (2010) para sugerir que la enseñanza de la matemática podía adoptar una perspectiva lúdica. Aunque en este caso los participantes eran estudiantes de séptimo grado, lo relevante de la investigación fue que propuso abordar el aprendizaje de esta asignatura pero desde un lente distinto: el concepto lúdico. En este sentido, la autora proyectó (y alcanzó) incentivar a estudiantes para que se interesaran en los números enteros; y lo hizo “a través metodologías novedosas y participativas, que les permitan aprender de una forma dinámica, entretenida y diferente, en la cual tendrán un papel destacado, dejando el tradicional rol pasivo” (Burgos, 2009, p. 9).

Esta visión estratégica fue la que se deseó adoptar en la investigación presente y fue compartida y recomendada por Carvajal et al. (2009). Ellas plantearon una Propuesta Metodológica para Desarrollar las Habilidades Motrices y Cognitivas mediante estrategias lúdicas con estudiantes prescolares. Para obtener esa propuesta las investigadoras siguieron el enfoque cualitativo, combinando la investigación descriptiva y la investigación acción para tener una visión más cercana a la realidad e impactar más eficazmente en ella.

Al respecto, Carvajal et al. (2009) observaron que antes de aplicar las actividades lúdicas “los espacios de interacción y aprendizaje infantil eran reducidos, ya que se daba, mayor énfasis al desarrollo de las reglas de la clase y del comportamiento dentro del centro educativo” (p. 111). Por eso las autoras sugirieron que para superar esa perspectiva rígida, lo conveniente era que los docentes adopten una posición teórico práctica que les permita “seleccionar preguntas relacionadas con el conflicto cognoscitivo para permitir en el infante descubrir el error y que luego reconstruya posibles alternativas, que conduzcan a enriquecer y ampliar sus conocimientos y al mismo tiempo, su autoestima intelectual” (p. 55). Se subrayó de esta manera que el aprendizaje escolar debía adaptar las estrategias pedagógicas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje basado en una práctica constructivista, en donde lo intelectual no excluye a lo emocional. En palabras textuales de Carvajal et al. (2009): “Donde las y los individuos deben ser motivados y estimulados por parte de las personas adultas, para favorecer su personalidad, conocimientos, habilidades, destrezas, autonomía a favor de su desarrollo integral” (p. 167). Ese desarrollo integral no puede dejar por fuera el proceso de construcción de la autoestima en los escolares.

Finalmente, de los textos de investigaciones referidos fue posible identificar algunos puntos que resultaron relevantes para la temática que se investigó. Así por ejemplo, todos

los autores de los documentos consultados aceptaron que era posible fortalecer positivamente el desarrollo psicológico infantil, alterando el modo en que se llevaba a cabo las relaciones vinculantes entre los distintos actores sociales del triángulo: estudiante, familia y centro educativo.

Al mismo tiempo, las opiniones de los autores convergieron en que el desarrollo psicológico que determina el comportamiento en edades posteriores estuvo fuertemente relacionado con el contexto particular y próximo de la persona; por tanto, el tema y su abordaje debió de efectuarse como una realidad compleja, en la cual el proceso constructivo de la autoestima jugó un papel central y dialéctico en el desarrollo integral infantil. Es decir, por un lado, la autoestima influyó en el desarrollo psicológico, y por otro, el ambiente próximo al menor de edad era el sustrato para la construcción de su autoestima.

Se puede notar, además, que los investigadores no distinguieron procesos particulares, aunque sí coincidieron en que la fase de diagnóstico y observación participante era central para plantear un programa de actividades didáctico y/o lúdico que englobara las principales carencias que se deseaban solventar en los participantes, mediante ese programa.

Pero el abordaje del contexto social de los participantes de investigación, en todos los casos consultados, sólo incluyó a uno o dos actores sociales de los vértices del triángulo estudiante, centro educativo y familia. Por ejemplo, Segura et al. (2011), Burgos (2009) y Carvajal et al. (2009) trabajaron sólo con los estudiantes; Álvarez y Vega (2010) nada más con los docentes; en tanto que Camacho y Freer (2010) con estudiantes y docentes. Así las cosas, los padres y madres de familia, indispensables en todo proceso del desarrollo

psicológico y emocional (incluido el proceso constructivo de la autoestima) de los escolares, quedaron fuera de estudio.

Por eso la presente investigación amplió los planteamientos de los trabajos precedentes, al aproximarse e incluir en el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas a todos y cada uno de los interesados. Es decir, a la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta, a sus progenitores o encargados en el hogar, al grupo de clase con el que los estudiantes convivieron diariamente y al docente vinculado con ellos en la escuela, específicamente, la docente regular.

Además, en el presente estudio, antes de proponer una serie de actividades lúdicas que estructuraron el cuerpo del programa para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, orientado a la inclusión, se expuso el *modo* en cómo se llegó a dicho programa. En otras palabras, se dilucidó claramente tanto el proceso de elaboración del programa como el producto final (es decir, el programa propiamente dicho). A diferencia de otras investigaciones consultadas, en las cuales solo se anotó el programa o taller como tal, sin explicar o ahondar en la manera en que se seleccionaron las actividades pertinentes para el programa propuesto.

Lo anterior reviste importancia en tanto que cada estudiante con trastornos emocionales y de conducta es sujeto diferenciado de una realidad histórica particular. O como enseña Galeano (2004), cada individuo es una persona distinta, que comprende además de esa realidad histórico social, una interioridad única con formas de ser, sentimientos y motivaciones diferentes que caracterizan su propia personalidad. Por eso, convino que antes

de proponer actividades para aplicar a cualquier estudiante, se analice cómo se llegó hasta ellas y si éstas se ajustan o no a cada quien. Todo ello con miras a velar porque el programa resultante de la investigación represente una alternativa racionalmente fundamentada para fortalecer el proceso constructivo de la autoestima del estudiantado con trastornos emocionales y de conducta.

1.4.2 Análisis de textos de investigaciones internacionales

Moya (2010) investigó la influencia del maltrato infantil en el nivel de autoestima de un grupo de estudiantes de cuarto grado, en una escuela ecuatoriana, mediante un abordaje cualitativo y aprovechando el método inductivo, deductivo, analítico y sintético. Considerando que su estudio fue sólo exploratorio y descriptivo, sus resultados exhibieron una realidad importante: El entorno próximo al estudiante afectaba su autoestima. Al respecto, aseguró la autora que, las constantes peleas entre los progenitores, los castigos impuestos a los menores y el maltrato psicológico y físico ocasionan que su autoestima declinara. Textualmente, en una de las principales conclusiones, Moya (2010) escribió: “Los alumnos al ser maltratados física y psicológicamente se convierten en personas agresivas” (p. 71).

García (2010) abordó esta misma temática —bajo idéntica metodología que Moya (2010) — para conocer cómo la autoestima afectaba el desarrollo integral de un grupo de estudiantes de sexto grado, en una escuela de la ciudad de Quito. La investigadora determinó que tanto docentes como padres y madres eran capaces de perjudicar la autoestima infantil. Por el contrario, añadió García (2010) que, según los resultados de su investigación, “la convivencia familiar [asertiva] ayuda a tener buena autoestima para

fortalecer el aprendizaje permitiendo que [los estudiantes] sean positivos en sus actividades” (p. 80). Además concluyó que, el “reconocimiento [de] logros y esfuerzos por parte de los maestros hacia los niños [contribuyó] a afianzar una responsabilidad exitosa” (p. 79).

Asimismo, el modo en que las experiencias vivenciales intervinieron en la construcción de la identidad y de la autoestima —esta vez en un grupo de jóvenes de la localidad de Sogamoso en Colombia—, fue motivo de estudio para Vianchá (2009). Este autor, encaminó su investigación con un enfoque cualitativo y mediante una investigación de tipo fenomenológica, que sacó provecho a los relatos de los participantes para poner a flote cómo el maltrato físico y psicológico deterioró la identidad de los jóvenes. Una identidad que, recuerda Petrus (1997), se configuró a nivel personal como “resultado de un proceso dialéctico entre el yo particular y la personalidad adquirida a partir de la socialización” (p. 23).

La utilización de diferentes instrumentos por parte de Vianchá (2009), entre los que destacaron la observación participante, el diario de campo y las entrevistas cualitativas, aunados al relato de vida de los participantes, auxilió la triangulación de los datos y la validez y confiabilidad de la información. Como resultado, aseveró el autor, cuando el contexto familiar (para los jóvenes) llegó a ser una “situación de malos tratos, [ese contexto] se convierte en uno de los motivos para que [...] decidan huir de sus hogares y de estas experiencias” (p. 110). En consecuencia, opinó Vianchá (2009) que “en términos generales, se evidenciaron a través de sus relatos sentimientos de inconformidad con la vida y el entorno” (p. 123). Esos sentimientos podrían ser traducidos como baja autoestima, a consecuencia de procesos deficientes en la construcción de la misma.

En resumen, las investigaciones de Moya (2010), García (2010) y Vianchá (2009) hicieron notar uno de los vértices en que se focalizó el presente estudio: La importancia trascendente del contexto familiar en el que se desenvuelve la persona con trastornos emocionales y de conducta, por cuanto que es de este contexto del cual se nutre el desarrollo, la autoestima y el comportamiento que de ella se deriva.

Para intentar solucionar la problemática descubierta por Moya (2010) y García (2010) cada una sugirió —no así Vianchá (2009) pues su investigación fue sólo fenomenológica— una propuesta a modo de taller, lo cual es una estrategia efectiva, según quedó dicho en el análisis de los textos costarricenses. Sin embargo, en este caso fue que ninguna investigadora la ejecutó. Y ambas, no especificaron las actividades que componían cada taller; razón por la cual fue imposible comparar las actividades que recomendaron con otras investigaciones similares.

Por otra parte, Vitas (2006) profundizó en el segundo vértice que abordó esta investigación, la influencia e importancia del contexto escolar en la construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Esta autora consideró en su estudio que el docente y los padres de familia podrían aprovechar el refuerzo de la autoestima —entendida como un apoyo del adulto al niño en cuanto aquellas actitudes positivas que fortalecen la confianza que tiene el niño en sí mismo— como una estrategia válida para mejorar el rendimiento escolar de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Para ello Vitas (2006) siguió un sustento teórico en donde la autoestima fue ligada con cuatro elementos: “Unión o vínculo entre [los] miembros [del contexto próximo al niño o niña], respetar la singularidad de cada uno, promover el sentido de poder o

competencia y ofrecer modelos o pautas [que valoren y respeten la integridad de la persona]” (p. 16).

Todos esos elementos, sostiene la autora, debieron reforzarse; convirtiéndose esta acción en un imperativo para la familia como para la escuela. Empero, Vitas (2006) decidió trabajar con la familia únicamente. Y al término del estudio, la investigadora concluyó que por lo general el refuerzo de la autoestima en el hogar era deficiente, lo mismo que la participación de los progenitores en actividades relacionadas con la institución educativa.

Al igual que en otras investigaciones, como las de Moya (2010), García (2010) y los estudios nacionales consultados, lo que Vitas (2006) propuso para dar respuesta a la problemática hallada fue un programa de actividades didácticas. Que en el caso de esta última, sólo admitió a los padres de familia de un grupo de estudiantes que asistían al aula integrada de una escuela del estado Guárico, en Venezuela; dejando fuera a docentes y a su propia población estudiantil.

Aun así, Vitas (2006) dividió ese programa en tres fases (sensibilización, actualización capacitación y evaluación), que estructuró para un lapso de unos dos meses. No obstante, no se desarrolló durante la investigación, y en efecto, el fruto del plan nunca pudo saberse.

Por último, tanto las investigaciones efectuadas por Cava y Musitu (2009) como la de Manzo, López y Silva (2009) abordaron el desarrollo infantil y su relación con el proceso de construcción de la autoestima, a partir de las experiencias vivenciales que tuvieron los estudiantes en el centro educativo. Con base en los resultados de esas experiencias, mediaron en el desarrollo de la autoestima, positiva o negativamente, según se tratara de

buenas o malas experiencias. Lo mismo aplicó para la conducta y los comportamientos de los escolares.

Manzo et al. (2009) de hecho plantearon el siguiente problema: “¿Un Programa de Intervención Psicológica puede mejorar la calidad de vida de los niños estigmatizados?” (p. 69). Antes de referir los resultados conviene comprender el eje temático con el que hilaron las investigadoras el problema que plantearon.

Como se trató de un estudio cualitativo no existieron hipótesis, por tanto los ejes temáticos fueron los siguientes: estigmatización (analizada desde cuatro categorías: apodos, discriminación, dificultades en la socialización y problemas escolares) y calidad de vida (asociada a la autoestima, el autoconcepto, eliminación de complejos e imagen corporal).

Como se observa, para Manzo et al. (2009) la calidad de vida de las participantes en la investigación (ocho niñas mexicanas) se relacionó con la autoestima. Se consideró su construcción a partir del autoconcepto, la autoimagen, autovaloración y la autoconfianza. Esto es importante porque, a nivel práctico, los elementos anteriores son equivalentes al término autoestima, cuando se trabaja con infantes.

La investigación de Manzo et al. (2009) arrojó importantes resultados. En primer lugar, la estigmatización, que básicamente consistía en una forma de agresión psicológica en la escuela, originaba entre sus víctimas una doble respuesta, ya sea de agresión o tristeza. En segundo lugar, las investigadoras concluyeron que un programa, dividido en cinco sesiones, podía fortalecer significativamente en las participantes su autoestima. Empero, Manzo et al. (2009) advirtieron que este tipo de estrategia podía servir “para resolver otras

problemáticas, siempre y cuando se elabore de acuerdo con las características y necesidades de los sujetos y con base en los cambios que se deseen generar” (p. 70).

A conclusiones parecidas llegaron Cava y Musitu (2003) al investigar las dificultades de integración social en el aula, de un grupo colegial en una ciudad valenciana (España). Este estudio difiere metodológicamente de la presente investigación y de los trabajos citados anteriormente, ya que fue un estudio cuantitativo. Aun así, lo importante fue que los autores concordaron con que la problemática para incluir al estudiante se abordó gracias a un programa con actividades destinadas para ese fin; el cual ellos dividieron en cuatro unidades. La primera enfocada a la persona. La segunda al grupo en general. En la tercera dieron importancia a herramientas que favorecía la inclusión, como la autoestima y el apoyo social. Y terminaron analizando con los participantes algunos problemas como el ausentismo escolar, el abandono de la escuela y las conductas violentas.

A modo de síntesis, puede decirse que los documentos internacionales que se consultaron mostraron congruencia con los estudios nacionales. Por ejemplo, todos los autores subrayaron que el entorno próximo al estudiante era determinante para su formación psicológica, intelectual y afectiva. A la vez pusieron en relieve que existía en las familias y en los centros educativos barreras que obstaculizan el óptimo desarrollo integral de la población estudiantil.

En este sentido, investigaciones internacionales como las de Moya (2010), Vianchá (2009) y Manzo et al. (2009), al igual que el estudio costarricense de Segura et al. (2011), confirmaron que las agresiones psicológicas o físicas de que era víctima los estudiantes en el ámbito educativo o en el hogar, fueron causa de tensión psicológica para los menores; y

en consecuencia afectó negativamente el proceso de construcción de su autoestima y el comportamiento como personas.

De esas investigaciones interesa resaltar que Moya (2010), García (2010), Vianchá (2009), Manzo et al. (2009) y Segura et al. (2011) concluyeron que cuando se presenta agresión en el entorno de la población infantil y juvenil era posible que ellos copien el patrón violento y lo trasladen a otros contextos como el escolar.

Esto último es lo que exhibió mayor importancia para la presente investigación, ya que como escribió Abarca (2010), entre las manifestaciones de los trastornos emocionales y de conducta destacaron aquellas en las que el estudiante es ruidoso y violento, grita, amenaza, le pega a los compañeros o cambia de humor con frecuencia. Observar estas conductas en los participantes de la investigación, equivalió a sospechar que el escolar está emulando ese comportamiento desde algún lado, sea la familia o centro educativo.

Por otra parte, todos los investigadores consultados propusieron un programa de actividades para resolver la problemática que estudiaron, y en todos los casos incluyeron actividades que estimularon el sano desarrollo de la autoestima de los participantes. Es decir, a su modo cada uno reconoció el papel fundamental de la autoestima para el desarrollo integral de la persona. Empero, sólo Vitas (2006), Cava y Musitu (2009) y Manzo et al. (2009) ejecutaron el programa y comprobaron la eficacia de la propuesta.

Aun así, las investigaciones internacionales referidas mostraron resultados semejantes a los trabajos costarricenses que se examinaron: El programa de actividades propuesto únicamente involucró a uno de los actores sociales del proceso de construcción de la autoestima, ya sea al estudiante, el docente, o a los padres y madres de familia.

En ninguno de los casos fue posible encontrar en el documento un lugar donde se explicó por qué, o de qué manera, se escogieron las actividades propuestas como las más convenientes para estructurar el programa de actividades que, para los investigadores consultados, pretendió ser la alternativa a las necesidades de los participantes en sus estudios.

Esa es la razón por la cual la presente investigación amplió y enriqueció los hallazgos de las investigaciones anteriores. Se abordó el problema de elaborar un programa didáctico con actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, pero dando importancia no solo al *hacer* sino al *cómo se hace* el programa didáctico.

Además, se consideró a los participantes en el desarrollo psicológico y emocional del estudiante, a los responsables del proceso constructivo de su autoestima. O sea, se trabajó con la población estudiantil como agente central en la construcción de la autoestima, el entorno familiar (progenitores o encargados del menor) y el entorno social (centro educativo), ambos como elementos ligados a la autoestima infantil.

1.5 Objetivos

Objetivo general

Elaborar un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas que fortalezca el proceso de desarrollo de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Objetivos específicos

- Caracterizar el comportamiento de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta dentro del grupo de clase.
- Identificar algunas situaciones que median el proceso de desarrollo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.
- Describir cómo las actividades didácticas lúdicas favorecen el desarrollo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.
- Explicar cómo las actividades didácticas lúdicas favorecen la educación inclusiva de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.
- Diseñar actividades didácticas lúdicas inclusivas que favorezcan el desarrollo de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Capítulo II

Marco teórico

En esta sección se presenta el fundamento teórico para la investigación. Se busca explicar tres pilares para el estudio: Un análisis sobre la autoestima infantil, partiendo de la definición del término autoestima, el modo en que puede desarrollarse en la población estudiantil en edad escolar y los principales elementos que la median; un acercamiento al concepto de trastornos emocionales y de conducta y sus características más comunes; por último, se trata la educación inclusiva, definiendo algunos conceptos claves y directrices específicas para el diseño de programas que intentan la modificación y reducción de conductas no deseadas mediante actividades didácticas lúdicas participativas.

2.1 La autoestima de estudiantes en edad escolar

De acuerdo con Martínez (2008), fue desde mediados del siglo XIX que el concepto de la autoestima tomó especial relevancia, cuando numerosos investigadores demostraron que, por lo general, el éxito personal y la felicidad se relaciona con una autoestima alta. Según el mismo autor, existe un doble portillo: La elevada autoestima contribuye a la felicidad, pero también superar la adversidad y enfrentar lo cotidiano de la vida con buena actitud, o sea caer y levantarse, hace que la autoestima se fortalezca y aumente. Esa dialéctica, según el autor, es la que permite que la autoestima se desarrolle a lo largo de toda la vida.

Para entender la complejidad de la autoestima es conveniente repasar algunas definiciones que sobre ella se han ofrecido.

2.1.1 Concepto de autoestima

Menciona Miranda (2005) que la palabra autoestima dejó de ser un término exclusivamente científico para, en los últimos años, convertirse en parte del lenguaje popular. Esa es una de las razones por la cual este término ha sido definido y descrito en múltiples ocasiones por diversos investigadores, autores y expertos; perjudicando así —y quizá sin intención— el encontrar definiciones consensuadas.

Sin embargo, en los párrafos siguientes se compilaron algunos significados para el concepto de autoestima, con el objetivo de llegar a una definición de la autoestima infantil, que pudo en la actual investigación.

Conviene primero repasar el concepto de autoestima que concibieron dos expertos que se interesaron mucho por estudiarla así como por medirla, y que desarrollaron instrumentos de investigación con esa última finalidad, los cuales gozan de mucha popularidad. Por un lado, Coopersmith (citado por Crozier, 2001) y después Rosemberg (citado por Medina et al., 1990).

En un estudio efectuado en 1967, Coopersmith (citado por Crozier, 2001) entendió la autoestima de la manera siguiente:

La evaluación que hace y mantiene habitualmente la persona con respecto a sí misma: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, destacado, con éxito y valioso. En resumen, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que el individuo manifiesta hacia sí. (p. 205)

Por su parte, en 1973 Rosenberg (citado por Medina et al., 1990) no se alejó mucho de la idea de autoestima de Coopersmith y la definió simplemente como: “Una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: sí mismo” (p. 201).

Tanto Coopersmith (citado por Crozier, 2001) como Rosenberg (citado por Medina et al., 1990) subrayaron que la autoestima se manifiesta exteriormente con una actitud. Como las actitudes determinan el comportamiento de las personas, de las definiciones por ellos realizadas, se puede sobrentender que la autoestima provoca que el propio sujeto realice primero una evaluación de sí mismo (ya sea, una valoración positiva o negativa), que luego le hace tomar una actitud determinada hacia sí y comportarse según esa actitud.

Otros autores también consideraron la autoestima bajo esa línea. En el orden cronológico seguido a continuación se transcriben varias definiciones, para visualizar cómo ha sido entendido a lo largo del tiempo el significado del término autoestima:

En 1973, Laing (citado por González-Arratia, 2001) dijo que la autoestima “está constituida por el valor que se tiene de uno mismo y la perspectiva que otros tienen de mí” (p. 19). Lo que implica, según Laing (citado por González-Arratia, 2001), el reconocimiento de que *los otros* ejercen una influencia significativa en la valoración de la propia estima. Es decir, que la autoestima es a la vez psicológica y social; o en otras palabras, individual (por ser propia de la persona y gestarse en ella) y colectiva (por vincular las visiones que otros tienen de ella).

Este pensamiento fue retomado diez años después, en 1983, por Roman (citado por González-Arratia, 2001). Según el autor la autoestima es, por un lado, “la imagen que la persona tiene de sí misma y de sus relaciones factuales con su medio ambiente” (p. 17), y

por otro lado, la “jerarquía de valores y objetivos meta” (p. 17). A partir de estos valores, aseguró Roman (citado por González-Arratia, 2001), se forma “un modelo coherente a través del cual la persona trata de planificar y organiza su propia vida dentro de los límites establecidos por el ambiente social” (p. 17).

En el mismo año, en 1983, López y Schnitzler (citados por Miranda, 2005) escribieron que la autoestima correspondía al “valor que el sujeto otorga a las percepciones que tiene de sí mismo” (p. 861). Estos autores, a diferencia de Laing (citado por González-Arratia, 2001) y Roman (citado por González-Arratia, 2001) —quienes subrayaron la importancia del elemento social de la autoestima—, prefirieron enfatizar el componente emocional de la misma, pues según ellos las emociones y el valor que la persona les da, interfieren en el proceso constructivo de la autoestima, al condicionar las percepciones propias. De esta manera, para López y Schnitzler (citados por Miranda, 2005), la autoestima fue vista dentro de un marco socio afectivo, que genera una dialéctica entre la persona y su contexto.

Esta interacción entre la persona y su ambiente tuvo injerencias para Markus y Wurf (citados por González-Arratia, 2001). En 1987, ellos distinguieron la autoestima como “los juicios sobre la propia valía, que se puede ver afectada por los rasgos de valores culturales (servicialidad, honestidad, etc.), y por otros que perciben como valiosos y significativos en los demás” (p. 18). Lo destacable fue que estos autores colocaron la autoestima de la persona dentro de su cultura; consideraron que la autoestima era un proceso psicológico muy complejo que se alimentaba de las experiencias vivenciales que cada uno calificaba como valiosas, y que iban moldeando la estima propia. La autoestima es así, una autoevaluación insertada en un contexto; un juicio evaluativo dentro de una cultura.

Para Fierro (1991), ese juicio valorativo que la propia persona hace de sí, constituyó el eje medular del significado que aceptó para investigar la autoestima en adolescentes. Por ello Fierro (1991) planteó que, “por autoestima va entenderse la porción valorativa del auto conocimiento, es decir, y por tanto, el conjunto de juicios auto evaluativos de las personas” (p. 88). En este sentido, la autoestima implicó, según el autor, dos tipos de juicios valorativos: Uno descriptivo y otro evaluativo.

El juicio descriptivo, continúa Fierro (1991), se refirió generalmente a hechos ajenos a la persona y sobre los cuales era imposible tener control, como la edad, el sexo o la clase social; por otra parte, el juicio evaluativo consistió, según Fierro (1991), en el “aprecio o valoración que nos merece cada una de nuestras característica” (p. 87), por lo que la autoestima fue más un juicio evaluativo que descriptivo; sin embargo, conllevó un fuerte componente emocional, ya que implicó el aprecio propio que se siente.

En 1992, Calvo y Solís (citadas por Sánchez, 2011), en un estudio nacional sobre autoridad y autoestima en escolares del área metropolitana, precisamente, vincularon la autoestima con su componente emocional al decir que la autoestima era: “Lo que cada persona siente por sí misma, la medida en que le agrada su propia persona” (p. 31). Esta acepción del término autoestima apuntó a que se puede hablar de un nivel de autoestima cuando, por un tiempo determinado, la persona sostiene que se agrada o aborrece a sí misma.

De acuerdo con González-Arratia (2001), llegar a la conclusión de aceptarse o detestarse, es decir, de tener un cierto nivel de autoestima, es corresponder el significado de la palabra autoestima con:

Una estructura cognitiva de experiencia evaluativa real e ideal que el individuo hace de sí mismo, condicionada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna y externa del Yo. Interna en cuanto al valor que atribuimos a nuestro Yo y externa se refiere al valor que creemos que otros nos dan. (p. 20)

Por su parte Acosta y Hernández (2004) aceptaron que la autoestima era “un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quiénes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad” (p. 82). Estos autores, al igual que Calvo y Solís (citadas por Sánchez, 2011), se inclinaron más por darle significado a la autoestima desde el elemento emocional, ya que prefirieron asociarla con un sentimiento valorativo.

Pero en este punto se acota lo siguiente: La autoestima, según Branden (1995), no es un sentimiento, ya que estos pueden variar abruptamente, en tanto que la opinión de sí mismo que genera la autoestima se sostiene por un tiempo determinado, y es capaz de convertirse, como escribió Branden (1995), en “una fuerza motivadora [que] inspira un tipo de comportamiento” (p. 22); o en palabras de Rosemberg (citado por Medina et al., 1990), una actitud que condiciona el propio comportamiento. Lo que hace que la autoestima, como asevera Branden (1995), se trate de algo más que una mera opinión o sentimiento sobre uno mismo.

Es más conveniente, como apuntó Vernieri (2006), decir que la autoestima es:

La percepción valorativa que se tiene de sí mismo. Cada uno está convencido de ser de determinada manera: de cómo es su cuerpo, forma de

ser, rendimiento intelectual, capacidad de relación. Cada persona está persuadida de cuáles son las características que configuran su personalidad y ello sin ninguna duda influye directamente en su conducta. (p. 47)

Por otra parte, Peñas (2008) opinó que la autoestima es “el valor que el individuo da a la imagen o concepto que tiene de sí mismo; tal y como su nombre indica, está estrechamente relacionada con la «estima» que el sujeto se tiene o se da a sí mismo” (p. 96). Para Peñas (2008), esa estima personal no podía desligarse de las interacciones sociales; por el contrario, se favorecían gracias a ellas. Por esta razón, asegura el autor, cuando a un niño se le aísla por alguna particularidad, entonces, las relaciones sociales con el resto de los iguales se vuelven insatisfactorias, y su autoestima puede verse dañada; de ahí la necesidad de sentirse valorado por los otros para elevar la propia estima.

Por último, para Branden (2010) en la autoestima se distinguieron dos componentes: “Un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal” (p. 15), por lo que según el autor al final la autoestima era:

La suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades). (p. 16)

Ahora bien, de los autores citados se observó que todos ellos coincidieron con juzgar la autoestima como una *evaluación* (juicio o valoración) de uno mismo, aceptando además que esa evaluación implicó un constructo previo, una consideración *global* de ese

constructo y un componente afectivo, que conllevó a su vez la aceptación o rechazo de la autovaloración que hizo de sí la propia persona.

Algunos expertos concordaron con que la autoestima y el autoconcepto eran la misma cosa. El pensamiento de Ramos (2008) permitió afirmarlo, al menos de modo práctico, si bien no teórico. Pues para él la diferencia fue solo una cuestión de gustos. Ya que si el autoconcepto era, según dice Ramos (2008), “la imagen que uno tiene de sí mismo y la autoestima la valoración que hace el individuo de esa imagen [...], la propia imagen es ya una interpretación filtrada por los [esquemas] cognitivos, impregnada de valoraciones y juicios” (p. 20). Aunque a nivel teórico, Ramos (2008), diferenció ambos términos diciendo que “la autoestima es el componente emocional del autoconcepto, [por lo que] en el autoconcepto primaría el componente cognitivo y en la autoestima el afectivo” (p. 21). Empero, para efectos de este trabajo investigativo, se dejó de lado tal distinción debido a que, de manera práctica, ambos términos eran equivalentes cuando se trabaja con escolares.

Por otra parte, del estudio detallado y crítico de las definiciones de autoestima transcritas, se observó que dependiendo del paradigma, enfoque e intereses del investigador, el término autoestima presentó variados matices de los cuales se extrajeron cinco elementos comunes a todas las definiciones. Ellos corresponden a:

- La autoestima implica un fuerte aspecto emocional.
- Una *evaluación global* de sí mismo que se nutre de experiencias personales consideradas valiosas y acontecidas en el entorno la persona.
- Se ve afectada por múltiples factores.
- Condiciona el comportamiento.

- Y es variable, es decir, puede aumentar o disminuir.

Además, Rogers (citado por Posse y Melgosa, 2004) especificó otras características básicas que se deben considerar al hablar de autoestima. Ellas fueron: “Es consciente; es una estructura organizada; contiene percepciones, valores e ideales; es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de *su* realidad, no de *la* realidad” (p. 151).

Por eso para efectos del presente estudio, se aceptó que la autoestima es un concepto valorativo *global* y consciente —que permite calificarse a sí mismo— a partir de cualidades, actitudes personales y valores que hacen a la persona sentirse valiosa y juzgar que su vida vale la pena vivirla. Por lo tanto, la autoestima requiere poseer un esquema cognitivo complejo que le permita a cada quien evaluar *globalmente* su vida.

En este punto surgió un inconveniente, la definición de autoestima del párrafo anterior, así como todas las hasta ahora ofrecidas, fueron ideadas para la persona adulta, que es quien se supone tiene capacidad para evaluar globalmente su propia vida; por tanto, esas definiciones no necesariamente incluyeron en su significado una idea de autoestima aplicable para los escolares.

Algunos autores se dieron a la tarea de definir la autoestima infantil. Por ejemplo, Rice (1997), lo hizo de modo equivalente a Rosemberg (citado por Medina et al., 1990), al afirmar que la autoestima infantil era “la forma en que los niños se ven a sí mismos, sea de manera positiva o negativa” (p. 260). Sin embargo, Ausubel (citado por Posse y Melgosa, 2004) recalcó que esa forma en que los menores se veían a sí mismos fue una combinación de la propia percepción de “su aspecto físico, las imágenes sensoriales y los recursos personales” (p. 151).

De ahí que Posse y Melgosa (2004) ofrecieron un concepto de autoestima propio de los más pequeños que es mucho más integral y descriptivo, y que sintetizó en buena medida lo que indicaron las definiciones ya citadas, por ello fue el que siguió esta investigación. Estos autores definieron la autoestima infantil como:

La configuración organizada de su propia imagen que los niños van edificando a partir de la percepción de sus capacidades o de sus limitaciones. Esta configuración les facilita o les dificulta el modo de conducirse frente a los demás.

La autoestima es para el niño como su retrato consciente, su autenticidad, cómo se considera a sí mismo, lo que espera de sí y su capacidad; es su documento de identidad interior. (p. 151)

2.1.2 Desarrollo de la autoestima en escolares

Este tema se abordó desde dos perspectivas: Por una parte, cómo evoluciona en el menor de edad este concepto de autoestima hasta formarse en él *el documento de identidad interior*. La otra, cuáles serían las estrategias más recomendables para desarrollar la autoestima de los escolares.

A continuación se amplían ambas perspectivas.

2.1.2.1 Evolución del concepto de autoestima en población infantil de 0 a 10 años

Tratar el desarrollo de la autoestima de la población infantil requirió, primero, comprender que ésta era parte de la búsqueda de la identidad personal, y en consecuencia, parte del desarrollo del menor y de toda persona humana. Familiarizarse con las principales

teorías del desarrollo infantil, enfatizando de ellas los aspectos psicológicos que denotaron esa búsqueda de identidad, permitió, además, determinar cuáles fueron los intereses y necesidades propios de la edad escolar, y cómo se desarrolla a lo largo del tiempo el concepto de autoestima. Concepto que, como bien dijeron Acosta y Hernández (2004), indica que la autoestima no es fija sino dinámica, se transforma a lo largo de la vida, y “se aprende, cambia y puede mejorar” (p. 82).

Los textos de Bonet (1997) y Shaffer y Kipp (2007), precisamente, contribuyeron a esclarecer el modo en que evoluciona la autoestima de la persona en el espacio de su vida. Como Bonet (1997) prefirió una explicación más generalizada y menos esquemática y rígida que la de Shaffer y Kipp (2007), se expone primero el pensamiento de Bonet.

Este autor reconoció que el desarrollo de la autoestima se puede apreciar considerándolo en tres tiempos, que él llamó: “Afirmación recibida, afirmación propia y afirmación compartida” (p. 33).

En cuanto a la *afirmación recibida*, Bonet (1997) se inclinó a pensar que es la que sucede durante los primeros años de la vida en el hogar. Ya que es en el espejo de sus familiares (y en especial en el de los padres) donde el menor aprende a valorarse a sí mismo, en la medida en que reciba señales que es valorado por el adulto. Estas valoraciones que los padres dispensan a sus hijos son según Bonet (1997), “una necesidad perentoria e insustituible para el niño” (p. 33).

El segundo momento del desarrollo de la autoestima infantil, de acuerdo con Bonet (1997), fue la *afirmación propia*. Esta consistió en irse desligando poco a poco de la dependencia externa para sentirse afirmado e irla sustituyendo por una autoafirmación.

Similar a lo que sucede en el cambio de la etapa preoperatoria —en menores de dos a siete años— de Piaget (citado por Abarca, 2010) al de operaciones concretas —de los siete a doce años—; en donde el menor, según Abarca (2010), va remplazando su moral heterónoma (dependiente de otros ya que no era capaz de formar su propia moral) por una moral autónoma, gracias a que los esquemas cognoscitivos en esta edad le permiten razonamientos más complejos que le favorecen crear, en parte, su propia moral. De igual manera la afirmación que viene de afuera, y que nutre la autoestima de escolares, debería irse sustituyendo por una afirmación interior o propia, eso si los estímulos de la afirmación recibida fueron adecuados.

Finalmente, se plantea *la afirmación compartida*. Según Bonet (1997) esta ocurre cuando “la persona que se autoestima de verdad tiende a propiciar la autoestima de aquellos con quienes se relaciona” (p. 35). De este modo no solo se alimenta la autoestima de los otros, pero al mismo tiempo la propia. En este sentido, la afirmación compartida puede ocurrir a cualquier edad, un vez que la persona consiga una alta autoestima o haya fortalecido la que ya tiene.

Por otra parte, Shaffer y Kipp (2007), estudiaron y determinaron a partir de la evaluación crítica de las principales teorías del desarrollo humano (teoría psicosexual, psicosocial, cognitiva, entre otras), la evolución de la autoestima. Seguidamente se presenta un resumen de sus principales ideas.

De los cero años al primer año de vida, los infantes no tienen un sentido de autoestima propiamente dicho, sino más bien ocurre una diferenciación entre ellos y el ambiente externo mediante las capacidades sensoriales y motrices. Es decir, surge un sentido de lo

personal, en donde van aprendiendo a discriminar a las personas, diferenciando y prefiriendo a sus familiares de las personas desconocidas.

Del primer año a los dos, aparece el autorreconocimiento; más allá del aspecto físico, interesó rescatar en este período, según Kagan (citado por Sadurní, Rostán y Serrat, 2003), que “los niños empiezan a darse cuenta de las representaciones de acciones y sucesos que son objeto de aprobación o desaprobación adulta” (p. 148), por lo que surge la obediencia.

De los tres a los cinco años, el autoconcepto provoca que quienes atraviesan esta etapa destaquen sus acciones, surgiendo para ellos la evaluación de los logros y una autoestima indiferenciada, que es según Shaffer y Kipp (2007), como una primitiva versión de la idea de autoestima que surgirá más adelante. La evaluación del logro, en este tiempo, está basada en las impresiones y atributos concretos de los demás, principalmente de las personas significativas para el menor, las cuales él mismo ha categorizado previamente.

Por último, de los seis años a los diez, ya el concepto de sí que ha ido construyendo el menor revela los rasgos de su personalidad, gracias a que, según Abarca (2010), superó la intuición y egocentrismo característicos de los años anteriores, y dio paso a la reflexión (a partir de explicaciones atomísticas) y a una moral autónoma. Además, aparece la autoestima infantil, que como se ha dicho, es una evaluación que se hace de su propia imagen —su documento de identidad personal o en palabras de Vernieri (2006) “el concepto de cómo son” (p. 48) —, la cual se fue erigiendo, según Posse y Melgosa (2004), “a partir de la percepción de sus capacidades o de sus limitaciones” (p. 151).

Sin embargo, esta autoevaluación del menor que configura su autoestima es parcial y no global. Para ser global, según Shaffer y Kipp (2007), deben pasar muchos años, hasta la

edad adulta, en la cual la persona es capaz, cognoscitivamente hablando, de “una evaluación global basada en las virtudes y defectos que exhibimos en diversas áreas” (p. 442), a lo largo de la vida. Empero, puede decirse, que la evaluación global de sí que demanda la autoestima para el adulto, es análoga en los escolares, ya que ellos “evalúan sus competencias en muchas áreas [propias para su edad]” (p. 442). Que según Shaffer y Kipp (2007) podrían resumirse en competencia académica, social, deportiva, física y de conducta.

Por eso Markus y Wurf (citados por González-Arratia, 2001) acertadamente aseguraron que “ésta [es decir, la autoestima infantil] se desarrolla cuando el niño es capaz de percibirse como competente” (p. 18). En otras palabras, cuando es capaz de confiar. Pero según Abarca (2010) “la confianza [...] no sólo significa en los otros; más importante para el desarrollo sano [de la autoestima] es poder confiar en uno mismo” (p. 46). Lo que viene siendo equivalente a los distintos momentos de afirmación que, según Bonet (1997), requiere el desarrollo de la autoestima.

En resumen, los principales autores de la teoría del desarrollo infantil concordaron en que los esquemas cognitivos de los escolares no estaban desarrollados a tal punto que les permita efectuar una *evaluación integral o global* de su vida (requisito indispensable para hablar de autoestima en adultos).

Sin embargo, son suficientemente capaces para una evaluación parcial de su vida, basada las más de las veces, según Bonet (1997) y Shaffer y Kipp (2007), en las impresiones que recibieron y reciben de los demás. Esto se destaca, aún más, cuando se considera que, siguiendo a Abarca (2010), en la etapa escolar las amistades se vuelven en

algo que cada vez más capta su interés, principalmente, por pertenecer a un grupo y por el trabajo cooperativo, basados en la semejanza psicológica y mutua confianza.

Por todo eso, en esta investigación, cuando se dice que los estudiantes “tienen” autoestima alta o baja, a lo que se refirió fue a la autoestima infantil, con lo que se quiso subrayar que ella se encontraba en “un proceso de construcción”, que podía ser favorable o desfavorable para una alta o baja autoestima en el futuro (cuando sea adolescente o adulto); a la vez que puede ser desarrollada y potencializada para solventar las deficiencias que se determinen en este proceso de construcción de la autoestima.

2.1.2.2 Diferencias entre la baja y alta autoestima infantil

En este punto conviene diferenciar la alta y baja autoestima. Al respecto Medina et al. (1990) las caracterizaron así:

La alta autoestima implica que el individuo piensa que él es “muy bueno” o “suficientemente bueno”; se respeta y se estima, no se ve mejor o peor que los demás, ni piensa que es la perfección, antes al contrario, reconoce sus limitaciones, pero confía en que puede mejorar y madurar. La baja autoestima lleva consigo insatisfacción, rechazo y desprecio por el sí mismo que observa. Esa imagen que recibe es desagradable y desearía que fuese distinta. (p. 201)

Más reciente, Verduzco y Moreno (2001), Duque (2005) y Naranjo (citada por Sánchez, 2011) ofrecieron, cada uno, un perfil para la persona que posee baja autoestima y alta autoestima, considerando principalmente su caracterización para escolares. En todos los

casos, el listado de ese perfil descubrió sentimientos, actitudes y comportamientos que, por lo común, se manifestaban de acuerdo con un nivel de autoestima que ha sido calificado como alto o bajo.

Según Duque (2005), quien tenga *baja autoestima*:

Presenta dificultades para tomar decisiones. Manifiesta escasa confianza en sí mismo. Presenta indiferencia y apatía por las actividades que realiza. No acepta las críticas. Se considera inútil, ineficaz, incompetente y rechazado por los demás. No descubre ni valora sus capacidades. [...]. Se irrita con facilidad. Encuentra poca satisfacción en el medio escolar, familiar y social [...]. Presenta dificultades en las relaciones interpersonales. Es intolerante e impaciente. (p. 45)

Por el contrario, el perfil para aquel escolar que posee *alta autoestima* se caracteriza porque, según Duque (2005):

Mantiene buena relación con los demás. Valora sus capacidades, habilidades y destrezas. Está dispuesto al cambio, a la renovación [...]. Sabe afrontar los momentos y situaciones difíciles [...]. Manifiesta con facilidad sus sentimientos positivos hacia sí y con los demás: sonríe, saluda cordialmente, habla con entusiasmo, etc. [...]. Vive con autenticidad, goza, es entusiasta, se acepta tal como es. Se proyecta hacia el futuro y tiene fe en que sus aspiraciones se van a realizar. Se relaciona positivamente con los demás y con la naturaleza. Es honesto en la realización de sus trabajos. Manifiesta deseos de aprender [...]. Valora a sus padres, [...] profesores, amigos [...].

Es sereno y consecuente en el diálogo. Reconoce el derecho de equivocarse. Mide sus comportamientos. No se deja llevar por sus impulsos. Manifiesta serenidad y respeto hacia los demás. (p. 44)

Como explicó Branden (1995), es necesario que tanto el propio infante —pero más importante todavía, el adulto— sea capaz de reconocer esos patrones de conducta (positivos y negativos), y esos sentimientos y actitudes que son indicativo de un determinado nivel de autoestima, porque es a partir de ellos que se comienza a construir y moldear la estima propia.

Más aún, independientemente que se considerara el desarrollo de la autoestima de la población escolar según el pensamiento de Bonet (1997) o el de Shaffer y Kipp (2007), lo cierto era que la autoestima es, siguiendo la línea de Branden (1995), “una causalidad recíproca” (p. 22). Es decir, la autoestima se realimenta permanentemente de los propios comportamientos (positivos y negativos) y de la respuesta que los otros dan a esos comportamientos (ya sea de aprobación o de desaprobación).

Razón de lo anterior, Branden (1995) miró la autoestima y los comportamientos como un permanente ciclo en donde “el nivel de nuestra autoestima influye en nuestra forma de actuar y nuestra forma de actuar influye en el nivel de nuestra autoestima” (p. 22). Las actitudes que precisan los comportamientos, sus reacciones y la experiencia de vida de cada uno son, en consecuencia, determinantes para moldear la autoestima, para elevarla o hacerla decrecer.

Sin embargo, sobresalió un hecho interesante al cual vale la pena prestarle atención: Las actitudes y comportamientos listados por Medina et al. (1990) y Duque (2005), para

caracterizar a un menor con baja o alta autoestima no eran, en todos los casos, fiel reflejo de la realidad interna (psicológica y emocional). Pues, como apuntó Verduzco y Moreno (2001), muchas veces sucede que “cuando tenemos baja autoestima pero no queremos que se note, podemos fingir que somos seguros, engañando a los demás y a nosotros mismos” (p. 17).

Por ese motivo, Naranjo (citada por Sánchez, 2011) reconoció que la “autocrítica severa [...]; el deseo innecesario por complacer [...]; [el] perfeccionismo [y] autoexigencia esclavizadora de hacer todo lo que [se] intenta” (p. 49), también perfilaban a una persona con baja autoestima, aunque la autocrítica y la autoexigencia estén presentes en personas con autoestima elevada.

Concluyó Verduzco y Moreno (2001) por admitir que, era posible que en la época infantil se enmascare una insuficiente autoestima bajo apariencia de comportamientos asertivos que caracterizan a personas con alta autoestima. De ahí que, se deba prestar atención, según las autoras, no solo a las actitudes, comportamientos y pensamientos negativos que puedan expresar los estudiantes sino que, además, hay que vigilar cuando tratan de comportarse siempre de acuerdo con las expectativas de los demás; pues ambos extremos pueden revelar baja autoestima.

En este sentido, la principal diferencia entre la alta y baja autoestima, según Verduzco y Moreno (2001), radicó en que:

Con una autoestima alta tenemos una *actitud activa* ante la vida [...].

Implica también que nos atrevemos a actuar y a aceptar la responsabilidad de tomar decisiones tanto positivas como negativas.

En cambio con una autoestima baja tomamos una *actitud pasiva*, no tenemos ganas de enfrentar problemas sino todo lo contrario, los evadimos porque nos sentimos incapaces de lograr algo. (p. 4)

De manera que para identificar la autoestima alta, de acuerdo con Verduzco y Moreno (2001), es necesario descubrir en el menor una actitud activa frente a la vida. Eso no quiere decir que el niño deba pensar que todo lo puede, sino que cuando aparece lo negativo o positivo de la vida, él reconoce sus capacidades y límites. Y está, como dijo Verduzco y Moreno (2001), dispuesto para arriesgarse, actuar y aceptar la responsabilidad de sus decisiones.

Por último, como lo estableció Branden (2010), entre el extremo de una baja autoestima y el extremo opuesto, el de una autoestima alta, se encuentra un término medio de autoestima que hace de la persona una especie de marioneta, pues la obliga a “fluctuar entre sentirse apto e inútil, acertado y equivocado como persona, y manifestar estas incoherencias en la conducta —actuar a veces con sensatez, a veces tontamente— reforzando así la inseguridad” (p. 16).

2.1.2.3 Recomendaciones para desarrollar la autoestima en escolares

Es pertinente acotar cuáles eran las principales recomendaciones de aquellos especialistas que han estudiado la autoestima en infantes, y el modo en que esta se robustece, ya que el diseño de actividades didácticas lúdicas que favorezcan positivamente la autoestima infantil de los menores con trastornos emocionales y de conducta, así como su proceso de educación inclusiva, fue el eje medular para esta investigación.

De igual modo, como indicaron Shaffer y Kipp (2007), no está de más recordar que la autoestima es un proceso constructivo; es decir, no se nace con ella sino que se adquiere y aprende a lo largo de la vida. Por ese motivo es posible desarrollarla, mejorarla e incrementarla mediante estrategias destinadas para esos fines. Numerosos autores —entre ellos Bonet (1997), Feldman (2002), Posse y Melgosa (2004), Acosta y Hernández (2004), Kaufman, Lev y Espeland (2005), Schiller y Rossano (2006), Branden (2010), entre otros— recomendaron una serie de consejos prácticos a los que en breve se hará referencia.

Empero se advierte que, como explicaron Verduzco y Moreno (2001), mejorar la autoestima no es una cosa que se consiga de la noche a la mañana; es necesario que el responsable de aplicar estas recomendaciones se empeñe por conseguirlo, ya que la autoestima infantil “no es algo que cambie por sí sola solamente con el paso del tiempo. [Hace falta] un compromiso personal para trabajar en ella y querer alcanzar un mejor estado de equilibrio [que beneficie al menor]” (p. viii).

Ahora bien, la mayoría de las recomendaciones dispersas en varios textos consultados para desarrollar, elevar y fortalecer la autoestima infantil se encuentran sintetizadas en la serie de cinco sugerencias que se anotan a continuación:

(1) *Aceptar a la niñez tal como es*. Esta aceptación corresponde al momento del desarrollo de la autoestima que Bonet (1997) llamó afirmación recibida, e implica dar la razón a la realidad de que todo ser humano es “falible, irreplicable, valiosísimo, que merece todo nuestro respeto y consideración” (p. 26). Según Feldman (2002), esta aceptación por parte de los otros es una compuerta por la que entran los sentimientos de la propia aceptación, los cuales a su vez son el sustrato para desarrollar la autoestima.

Sin embargo, para González-Arratia (2001) y Vernieri (2006), aceptar al menor reviste de mayor importancia en la edad escolar porque de ello depende, en gran medida, la autoestima infantil. Textualmente, González-Arratia (2001) manifestó que, “para muchos niños la escuela representa una segunda oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismo y de una mejor vida de la que pudieran tener en su hogar” (p. 32).

Ahora bien, un clima de aceptación no puede comenzar sino es por preciar las diferencias individuales, acogerlas y juzgarlas como valiosas. Por eso, Feldman (2002) y Posse y Melgosa (2004) consideraron que para conseguir que los menores se sientan aceptados, tanto en su centro educativo como en el hogar, se pueden realizar acciones muy concretas y prácticas, tales como vigilar para reducir y suprimir las bromas sobre el aspecto físico, apariencia, culto, origen étnico, entre otras, que provengan de los mismos niños y, desde luego, aquellas motivadas por los adultos; no utilizar etiquetas; además de evitar comparaciones perniciosas entre hermanos, parientes, compañeros o amigos. Otras acciones de provecho, que citó Feldman (2002), incluyeron el emplear regularmente el nombre propio del menor y familiarizarse con su vida más allá del ámbito educativo, dentro de un marco de respeto mutuo.

(2) *Enseñar a los niños y niñas a ver sus capacidades y límites.* Según Kaufman, Lev y Espeland (2005), la autoestima se basa en hechos y verdades, por eso se encuentra lejos, y difiere del egocentrismo, de los sentimientos de arrogancia y superioridad, en cuanto a que no desprecia ni minimiza la importancia y capacidades del otro, ni sobre enaltecer o idealizar las propias capacidades. De ahí que Feldman (2002) sugirió esforzarse por “ayudar a los niños a ver que son multidimensionales [por ejemplo, a reconocer que:] «Yo soy bueno..., pero tengo que trabajar en... »” (p. 10).

Esa identificación de las capacidades personales, que Feldman (2002) indicaba como *yo soy bueno en...*, es lo que Rice (1997) consideró como la autorreferencia y autoeficacia. Este autor sostuvo que ambas participan en el proceso constructivo de la autoestima infantil, ya que son “percepciones y estimaciones que hacemos de nuestro propio valor, habilidades y logros” (p. 259). Schunk (citado por Rice, 1997), señaló que la autorreferencia y autoeficacia se hacen necesarias en la escuela porque “influyen en las relaciones del niño, en su disposición a emprender tareas difíciles y en sus sentimientos acerca de sí mismo, su autovaloración y competencia” (p. 257).

No obstante, a criterio de Verduzco y Moreno (2001) y Branden (2010), entre varios otros autores, la autoestima nunca era considerada como una omnipotencia, es decir, no eximía del fracaso o del error. Por este motivo, enseñar a reconocer, como escribió Feldman (2002), que “puede ser positivo cometer errores” (p. 10), hace que los infantes se conozcan mejor a sí mismos, y consideren que pueden y tienen limitaciones.

Entonces, según André y Lelord (2009), lo que se buscaba con mirar a las propias limitaciones era mejorar las reacciones ante el fracaso, para que en lugar de que hagan mermar la autoestima, los errores la fortalezcan cada vez más. Es intentar que los menores miren sus habilidades en esos momentos, como indicaron André y Lelord (2009), para que el fracaso deje en ellos “pocas cicatrices emocionales duraderas” (p. 45), cuando sean criticados o se autocrítiquen; siendo así que al final puedan relativizar sus errores para sobreponerse a las equivocaciones. Y justamente a eso fue a lo que Verduzco y Moreno (2001) aludían al inicio de este apartado, cuando decían que enseñar a los infantes a desarrollar su autoestima es querer que alcancen un mejor *estado de equilibrio* entre sus capacidades y limitaciones.

(3) *Establecer reglas y expectativas conductuales*. Según el pensamiento de Verduzco y Moreno (2001), para establecer normativas, y para “poner límites necesitamos primero saber qué queremos” (p. 47). Ese saber lo que se quiere son las expectativas. Con ellas es posible para el adulto en un inicio, y después para el menor, conocer lo que racionalmente podría esperarse, según su edad y las capacidades individuales.

Identificar tales expectativas es tan importante que Posse y Melgosa (2004) recomendaron a los padres de familia —lo cual es válido también para los docentes—, establecer perspectivas conductuales probables de esperar que sucedan en ciertos casos, para no deteriorar la autoestima infantil, reaccionando inadecuadamente a situaciones que en realidad son de esperar en esta etapa del desarrollo. Por ello aconsejaron los autores:

No imputar al niño escasa capacidad cuando olvida una cosa. *Las expectativas* que los padres tienen de sus hijos han de ajustarse a lo que sería de esperar en niños de la edad y el grado de madurez correspondiente. Sería impropio, por ejemplo, enfadarse con un niño de 7 años porque se olvida de realizar el encargo que su padre le ha pedido. (p. 158)

En relación con lo anterior, Posse y Melgosa (2004) recomendaron dos acciones más: eliminar el regaño cargado de mensajes negativos (como tratar al niño de malo, llorón o necio) y evitar los castigos. En cuanto al castigo físico no hay mucho que agregar, son numerosas las investigaciones —como la de Moya (2010) y Cabezas (2011) —, y son varios los autores que repiten, incansablemente, las graves consecuencias psicológicas y emocionales del castigo físico durante la infancia. Posse y Melgosa (2004) por eso

prefirieron especialmente centrarse en que, es prioritario eliminar “el castigo que consiste en privar al niño del cariño o el afecto” (p. 158).

Hay que recordar que, según Duque (2005), los infantes retienen inconscientemente las situaciones con fuerte contenido emocional. Es decir, según el autor, “el niño suele retener aquello que ha experimentado asociado a una satisfacción, a experiencias positivas, a experiencias de ansiedad, de infelicidad o de frustración” (p. 16). De ahí lo atinado de la recomendación de Posse y Melgosa (2004), debido a que el hacer consistir un castigo en la privación del cariño, es generar adrede una situación cargada de emociones negativas que perjudicarían la propia estima.

Por otro lado, es necesario como asegura Abarca (2010), que el adulto actúe consistentemente con las reglas establecidas. Para que un niño respete la normativa conductual y lo que se espera de él, es preciso que primero los adultos a su alrededor le sirvan de modelo ejemplar. De lo contrario, afirma la autora, los menores “son intolerantes con aquellos que les indican cómo actuar, pero que no cumplen con lo que dicen” (p. 51). Y continúa la misma, “este es el caso que se expresa en las exigencias que les pedimos a los niños y los adultos no seguimos las normas que decimos valorar” (p. 51). Por ejemplo, cuando el docente pide al estudiante que no se enoje porque un trabajo fue incorrecto, pero exaspera en la clase ante la notificación de que el director lo evaluó deficientemente.

Por último, se debe considerar un aspecto no menos importante en relación con la determinación de reglas, expectativas y castigos (o consecuencias que a veces se siguen ante el rompimiento de la normativa). No se puede caer en el extremo de que hablaron Kaufman, Lev y Espeland (2005), ya que no definir reglas es contraproducente para el

desarrollo de una adecuada autoestima. Como dijeron estos autores, “la aprobación indiscriminada, la adulación [...] y la autovaloración inflada artificialmente son perjudiciales para los niños, pero esto no tiene nada que ver con la autoestima” (p. vii). Lo ideal es buscar un equilibrio en el cual, según André y Lelord (2009), se da al menor la seguridad necesaria mostrándole que se le ama y el límite, o ley justa recordándole las reglas.

(4) *Estar disponible*. Rice (1997) sostiene que durante el desarrollo humano las interacciones sociales son imprescindibles para el sano desenvolvimiento físico, mental y emocional de la persona; empero, consideró que en la edad infantil este asunto reviste de una importancia mayor porque, “todos los infantes necesitan formar un vínculo emocional seguro hacia alguien” (p. 232). Es decir, los menores requieren desarrollar un sentimiento de unión o apego hacia uno o varios adultos —apegos múltiples, según el autor— que le brinden seguridad cuando se sienta amenazado, asustado o molesto.

Para ello, de acuerdo con Kochanska (citado por Rice, 1997), hace falta un adulto responsivo que tenga tiempo para apoyarle en “una relación cálida, cariñosa y estable” (p. 232). Y es la estabilidad la que, al final, le generará la seguridad en sí mismo que, como indicaron Bonet (1997) y Branden (2010), es parte ineludible del desarrollo de la autoestima.

Sin embargo, no conviene buscar una relación de dependencia del menor hacia el adulto, sino se trata más bien de brindarle al primero la oportunidad de contar con alguien que le respete. Como denotó González-Arratia (2001), de contar con alguien que lo considere “importante, valioso y capaz de rendir con las tareas personales” (p. 30).

Considerando lo anterior, Posse y Melgosa (2004) aconsejaron lo siguiente: “No dejar al niño solo mucho tiempo” (p. 158). Ellos justificaron esa recomendación en razón de que la autoestima se alimenta de las relaciones interpersonales, en especial de aquellas significativas para el menor de edad. Por eso, según los autores, los infantes requieren de “la compañía y la interacción de sus padres [o en su defecto de un adulto que considere importante para su vida] en juegos, paseos y recreación” (p. 158).

Sobre esta línea Feldman (2002) recomendó, además, estas estrategias: “Permitir que los niños nos conozcan como personas reales compartiendo nuestra vida personal; animar a los niños a solucionar problemas; impulsar a los niños dándoles opciones; dar a los niños tiempo de calidad y hablar con ellos individualmente” (p. 10). Todo lo dicho puede resumirse en una sola recomendación: Estar en disposición de escuchar al niño cuando lo necesita, para proporcionarle los apoyos pertinentes en el manejo de sus emociones.

(5) *Sentido de humor*. Autores como Posse y Melgosa (2004), estimaron que “el contacto, la actitud de diálogo y el buen humor, generan en los hijos la necesaria confianza hacia sus padres” (p. 22); otros como Beltrán y Bueno (1995), observaron que una interacción adecuada entre el estudiante y el docente implica “favorecer un clima de humor y distensión; firmeza y flexibilidad; ser respetuoso con los alumnos [y] mantener las distancias adecuadas: ni hiperafecto, ni sentimiento de amenaza, ni busca exagerada de aprobación” (p. 519).

Sin embargo, como afirmó González (2011) “sorprende que este fenómeno [del sentido del humor en el aula] haya despertado tan poco interés entre los investigadores de la educación” (p. 238), ya que, según el autor, el desarrollo cognitivo infantil se favorece con

el buen sentido del humor, debido a que con él se invita a la reflexión; pensamiento que también es compartido por Shaffer y Kipp (2007). Y es la reflexión despertada por el humor, su principal aplicación pedagógica.

En ese orden, siguiendo a Garanto (citado por González, 2011), el humor, aunque difícil de definir, es posible entenderlo como:

El estado de ánimo más o menos persistente y estable, que baña equilibradamente sentimientos, emociones, estados de ánimo o corporales, surgentes del contacto del individuo (corporalidad y psique) con el medio ambiente y que capacita al individuo para, tomando la distancia conveniente, relativizar críticamente toda clase de experiencias afectivas que se polaricen, bien sea hacia situaciones eufóricas, bien sea hacia situaciones depresivas.

(p. 239)

Entonces, adquiere sentido la recomendación siguiente, ofrecida por Feldman (2002), como estrategia para desarrollar y elevar la autoestima infantil: “Mantener el sentido de humor y reírse frecuentemente” (p. 10). Ya que ante la labor docente, el sentido del humor, podría auxiliar al estudiante dándole seguridad en sí mismo, al crear un clima positivo, que le permita relativizar críticamente sus experiencias vivenciales, encaminándolas hacia un sano manejo de las emociones que, en palabras de André y Lelord (2009), lo inviten siempre a quererse con un amor incondicional, el cual fortalecerá su autoestima, pues implica que “te quieres a pesar de tus defectos y tus límites, a pesar de los fracasos y reveses” (p. 14).

Por otra parte, las cinco recomendaciones recién expuestas revistieron gran utilidad para esta investigación. El motivo fue que estas sugerencias, compiladas a partir de una lectura crítica de obras de distintos autores, conllevaron a obtener un bosquejo de lo que había que tomar en cuenta para crear una actividad didáctica lúdica que se ajustara a las necesidades particulares de cada persona, buscando fortalecer en todo momento y oportunidad el proceso de desarrollo de la autoestima infantil, en especial en aquellos estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Por último, Bonet (1997) refirió en términos generales que toda recomendación para el fortalecimiento y desarrollo de la autoestima, tenía un único fin: Buscar que las personas se sientan afirmadas y aceptadas. Pues según dijo este autor: “A todos sin excepción [...] nos conviene sabernos y sentirnos afirmados, es decir, reconocidos, apreciados, aceptados, queridos, cuidados... cuanto más afirmados nos sintamos, mayor será nuestra autoestima y [...] nuestro propio bienestar emocional y [...] de los que nos rodean” (p. 33).

2.1.3 Elementos que afectan la autoestima infantil

Bonet (1997), Shaffer y Kipp (2007), André y Lelord (2009) y Abarca (2010), señalaron que básicamente existen dos elementos que pueden influir en la formación de la autoestima en una persona: Elementos de orden biológico y elementos de orden social. Ambos interesaron para esta investigación. En seguida se presenta cada uno.

2.1.3.1 Elementos de orden biológico

Más allá de conocer la historia biológica y hereditaria, estos elementos se refieren a los recuerdos propios al menor de edad, a las diferencias individuales en su desarrollo y

crecimiento físico y psicológico. Esos factores o elementos divergentes para cada persona —y que influyen en su autoestima— fueron puestos en relieve por Abarca (2010); esta autora aseguró que el desarrollo individual ocurre “en razón de su sexo, de su condición socioeconómica, de las experiencias diarias, de las características físicas y temperamentales de cada ser humano, de la actividad que el individuo lleva a cabo” (p. 5). Todo esto nutre la autoestima del infante.

Principalmente, interesó para esta investigación los recuerdos personales que cada menor con trastornos emocionales y de conducta guardó en su memoria así como las actitudes y rasgos de su personalidad.

Razón de lo anterior es que la autoestima infantil es una evaluación que se hace de la propia vida, a partir de esquemas cognitivos que se fueron guardando y organizando según la experiencia de vida particular, que al final le permitió al infante decir “este soy yo”. Pero como reconocieron Verduzco y Moreno (2001):

Para llegar a una conclusión sobre lo que somos, generalmente tomamos en cuenta nuestras características y las revisamos a la luz de lo que nos gustaría ser. A partir de ahí decidimos cuán valiosas son las partes que nos integran y cuán valiosos somos.

Posteriormente esta evaluación se vuelve como una lupa con filtro de color a través del cual pasamos todas nuestras cualidades y defectos, que tiñe todo de aspectos positivos o negativos, según la visión que tengamos de nosotros mismos. (p. 1)

Por esta razón, el elemento biológico que adquirió un valor superlativo para este estudio fue la memoria episódica o de sucesos y los recuerdos autobiográficos que expresó cada estudiante con trastornos emocionales de conducta y que, de acuerdo con Shaffer y Kipp (2007), se guardan en este tipo de memoria. Estos autores de hecho definieron a la memoria episódica como aquellos “recuerdos almacenados de eventos” (p. 287). Es decir, lo que el niño recuerda que sucedió en un momento dado; por ejemplo, lo que hizo en la mañana al levantarse o la tristeza que sintió cuando se rompió su juguete.

Por otra parte, fueron más importantes para este estudio los recuerdos autobiográficos, la información almacenada en la memoria a largo plazo, que corresponden según Shaffer y Kipp (2007) a los “hechos que le sucedieron a usted” (p. 287). Ya que esto último ayudó en parte a determinar cuáles eran los acontecimientos de la vida de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta a los que ellos dan o dieron mayor valor, y comprender por qué algunos estudiante caracterizados como semejantes (como los niños con trastornos emocionales y de conducta) podrían presentar perfiles diferentes; es decir, manifestar conductas y actitudes distintas a pesar de tener el mismo grado de autoestima. O lo contrario, diferente nivel de autoestima pero las mismas conductas. Tal como explica Crozier (2001):

Una niña puede creer que se desenvuelve muy bien en las tareas escolares pero tener pocas amigas, y otra puede creer lo contrario. Por otra parte, dos niños pueden presentar perfiles similares, convencidos ambos de que son muy buenos en los deportes pero deficientes en las tareas escolares y, sin embargo, es posible que uno tenga una autoestima elevada y el otro baja.

Estas pautas se explican con facilidad mediante [...] la importancia relativa que el individuo otorgue a cada [hecho significativo de su vida]. (p. 208)

2.1.3.2 Elementos de orden social

Medina et al. (1990) hicieron referencia a la evaluación de sí mismo que determina la autoestima de la persona, aseguraron que “una persona no se juzga en abstracto sino en relación al sistema de valores del grupo en el que vive [...] y de su estatus (sexo, edad, ocupaciones más aquellos valores estándar que abarcan la sociedad entera)” (p. 201).

Además Vernieri (2006) aseguró que la autoestima infantil estaba basada en:

Las respuestas que recibieron y reciben en principio de sus padres y allegados, y luego de los maestros y los pares que comienzan a tener, a partir de esa edad [de los cinco o seis años en adelante], una importancia fundamental. Las experiencias positivas y negativas que se viven, los primeros logros o fracasos van construyendo paso a paso lo demás. (p. 48)

Con un razonamiento semejante para explicar la influencia del ambiente social en el proceso de construcción de la autoestima infantil, fue lo que expusieron Verduzco y Moreno (2001), a criterio de ellos esta construcción inició:

Desde los primeros años, en nuestra familia fuimos recibiendo mensajes de personas que nos rodearon, mensajes tanto en palabra como con actitudes que nos decían claramente si éramos aceptados o no, si éramos queridos y si lo que hacíamos era bien recibido.

Después fueron los amigos o compañeros los que se encargaron de darnos un lugar en el grupo y de mandarnos señales de qué tan aceptados éramos en las situaciones cotidianas [...].

Finalmente, a lo largo de nuestra vida, cuando nos evaluamos en relación a lo que queremos lograr o en relación a las personas que conocemos, llegamos a conclusiones sobre nosotros mismos y sobre el valor que tienen nuestras cualidades. (p. 5)

Por lo expuesto, en el orden social, la revisión bibliográfica de distintos autores permitió concluir que los dos elementos sociales que exhibieron mayor preponderancia en el desarrollo de escolares, son el entorno familiar y el entorno educativo. Son estos dos factores también muy influyentes en la formación de la autoestima infantil.

Medina et al. (1990), Rice (1997), Verduzco y Moreno (2001), Vernieri (2006) y Shaffer y Kipp (2007) fueron algunos de los expertos que repitieron una y otra vez que la construcción de la autoestima de los escolares se debe en gran parte a la influencia del ambiente o entorno cotidiano en el que se desenvuelven; concretamente la familia y el centro educativo.

A continuación se explican estas influencias, principalmente, a partir de los textos de Posse y Melgosa (2004) y de Shaffer y Kipp (2007), ya que ellos ofrecieron argumentos mucho más organizados.

Los elementos de orden social que afectan la autoestima infantil son:

(1) *Los estilos de crianza de los padres y madres de familia*. La importancia de los progenitores o responsables del menor de edad para el desarrollo adecuado de la autoestima infantil se ha hecho notar a lo largo del sustento teórico. Empero es preciso insistir. Medina et al. (1990) indicaron que:

El sentimiento de autoestima se aprende de modo especial en la familia; [y] el propio nivel de autoestima o autoconcepto de los padres se ha destacado en muchas investigaciones, como factor que posibilita, más a unas familias que a otras, para la creación de ambientes favorecedores o inhibidores del autoconcepto positivo de los hijos. (p. 217)

La primacía en este punto se centró en que, como dijeron Shaffer y Kipp (2007), del entorno familiar en donde se desenvuelve y crece el infante derivan “los primeros pasos [que] construyen modelos positivos o negativos del yo” (p. 478). O sea, alta o baja autoestima infantil.

No quiere esto decir que la responsabilidad total de la autoestima de sus hijos es solamente de los padres y madres de familia, pero no se puede negar que ellos ofrecen y ofrecieron (especialmente durante la primera infancia) el sustrato para la autoestima de sus hijos. Tampoco cabe duda, como escribió Shaffer y Kipp (2007), que decirle a un menor “tú eres un buen niño que confío observará las reglas y tomará la decisión correcta” (p. 478), contribuye a elevar más su autoestima que reprenderle severamente, y con tono amenazador gritarle, “no haces nada bien y eres un mal niño” (p. 478).

(2) *El influjo de los pares en el ámbito educativo*. Es sabido, según Abarca (2010), que las distintas teorías del desarrollo psicológico de escolares reconocen y aceptan que,

quienes están en esta etapa, son menos egocéntricos y se interesan más por el trabajo cooperativo y los juegos entre iguales. Por eso surgen constantemente las comparaciones, que no solo provienen del mundo adulto sino también del interior. Ellos se comparan al tiempo que son comparados con y por otros compañeros de la escuela.

Este interés por comparar surge, según Bonet (1997), porque la persona necesita afirmación para sentirse seguro y valorado por los demás y por sí mismo. O como hicieron notar Butler, Pomerantz y otros (citados por Shaffer y Kipp, 2007), el niño se compara porque empieza “a reconocer las diferencias entre él y sus compañeros de clase, [por eso] al recurrir a la información de comparación social [lo que busca es] saber si [tiene] más o menos éxitos que ellos en varios dominios” (p. 478).

En este sentido, Posse y Melgosa (2004) subrayaron que existe una “escala de valores” (p. 154), dentro de la mente de cada menor, que:

Afecta [su autoestima] en la medida en que el niño compara el valor que —tal como él lo percibe— poseen las distintas esferas y facetas de su vida, con su propio nivel de rendimiento y de encaje en tales esferas, lo cual repercute en su autoestima. (p. 154)

Rice (1997) ejemplificó este hecho. Para él los escolares que dan mayor importancia a los deportes, “pueden comparar su habilidad en un juego con las habilidades de los demás, si encuentran que lo hacen bien, se siente muy bien con ellos mismos” (p. 258). Esta autoafirmación ayuda a elevar su autoestima. Por el contrario, aseguraron Posse y Melgosa (2004), si el menor cree que su rendimiento académico es mucho más valioso que los

juegos, entonces “no se sentirá muy a gusto consigo mismo aunque gane muchas partidas de [fútbol]” (p. 154). Y su autoestima irá en detrimento.

(3) *La aprobación por parte de los adultos.* Como el primer elemento descrito se relacionó con la influencia de los padres y madres de familia, y el papel medular de ellos en la construcción de la autoestima de sus hijos; ahora se hará referencia principalmente al rol que en todo esto juega el docente.

Para Vernieri (2006) el motivo por el cual los maestros se convierten en personas tan influyentes en el proceso constructivo de la autoestima infantil se debió a que, aparte del entorno familiar, es en ellos que recae “el primer espejo en el cual los niños se reflejan” (p. 48). A lo que añadió la autora:

La escuela es la primera oportunidad que los chicos tienen de transformar la construcción de la imagen interna original a partir de lo que le devuelve un «otro» objetivo. Este «otro» (el maestro) puede restituir una imagen igual, parecida o muy diferente a la que les mostraba aquel primer espejo familiar.
(p. 48)

Además, de acuerdo con Posse y Melgosa (2004), la influencia del docente en el desarrollo de la autoestima infantil se centró en la necesidad de aprobación del mundo adulto o afirmación externa, que tiene el escolar. Sostuvieron los mismos autores que “cualquier declaración, por incidental que sea, ejerce fuerte influencia sobre el desarrollo y mantenimiento de la autoestima de los niños” (p. 154).

Sobre esa idea Vernieri (2006) advirtió que, en algunos casos, “los docentes no [toman] conciencia de la responsabilidad que tienen [...]; y aquellos niños que llegan a la escuela con una imagen alterada de sí mismos, no pueden encontrar en ese espacio la posibilidad de redescubrirse y valorarse” (p. 48). Lo cual es verdaderamente preocupante, si se considera que el escolar podría seguir creciendo y desarrollándose con una inadecuada imagen de sí, que seguirá deteriorando su autoestima.

A criterio de Feldman (2002), el papel del docente es muy definido: “Se trata de ayudar a los pequeños a sentirse satisfechos de sí mismos, hacer amistades, dominar las emociones, apreciar la diversidad y aceptar los cambios” (p. 13).

Schiller y Rossano (2006) presentaron acciones concretas que evidencian la real disposición del docente para favorecer el desarrollo de la autoestima infantil de sus estudiantes, al respecto indicaron que:

El educador/a es la clave [en la escuela] para ayudar a los niños y niñas a desarrollar un sentido de autoestima y autovaloración. Su respeto por cada niño da la pauta a seguir por los otros niños. A cada niño/a se le alaba en el momento apropiado para animarle generosamente. Las correcciones se hacen con suavidad y de modo firme. Las interacciones con el grupo son dirigidas de un modo responsable, de modo que el niño tenga oportunidad de aprender tanto a liderar como a seguir. (p. 276)

(4) *Los medios de comunicación*. Shaffer y Kipp (2007) incluyeron este elemento dentro de la *cultura* donde crece el infante, la cual es un reflejo de la importancia que se concede “a los logros y autopromoción del individuo” (pp. 478-479). Esta importancia es esencial

para la autoafirmación, ya que permite que los infantes se juzguen según determinados “éxitos” en los logros que ellos consideran como valiosos.

A nivel práctico, según Posse y Melgosa (2004), para los escolares los medios de comunicación son los principales promotores de lo que es apreciable o no. En ellos se exhiben imágenes y conductas positivas o negativas. Más concretamente escribieron Posse y Melgosa (2004):

Los actores, modelos e informadores tienen una influencia especial para formar el perfil del niño perfecto. Guapo, rubio, bien vestido, sentado al ordenador, con el último modelo de calzado deportivo y con unos cuantos juguetes electrónicos, casualmente depositados sobre una lujosa alfombra [...] y con una pasmosa fluidez verbal, se invita con naturalidad a los niños a la compra del artículo anunciado. No es extraño que el pequeño espectador se diga a sí mismo: «Yo nunca llegaré a ser como él...». (p. 154)

En suma, fue posible concluir junto a Rice (1997) que son cuatro las principales fuentes de la autoestima infantil: “La relación emocional del niño con los padres, su competencia social con los compañeros, su progreso intelectual en la escuela y las actitudes de la sociedad y la comunidad hacia ellos” (p. 258).

2.2 Estudiantes con trastornos emocionales y de conducta

Los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta tienden a ser calificados como “indisciplinados”. Sin embargo la indisciplina es otra cosa, se refiere a un comportamiento

que trasgrede la normativa, pero que se puede eliminar recordando al menor de edad la regla o indicándole las consecuencias de su comportamiento.

Lo anterior evidencia una realidad, algunos educadores han optado por calificar a los estudiantes como problemáticos, difíciles o diferentes a los demás, porque en el momento en que realizan sus valoraciones rutinarias de conducta, por ejemplo, al finalizar cada período educativo, pareciera como que separaran a los educandos en dos grandes grupos: Los que cumplen con una buena conducta y los que presentan una conducta distinta. Esas valoraciones o juicios, implícitamente, conllevan percepciones y perspectivas psicológicas, emotivas y valorativas de cada docente, en relación con las conductas que observa en los estudiantes. Esos juicios, además, se rigen según las reglas de cada centro educativo. Entonces, antes, convino delimitar el uso del vocablo conducta para la actual investigación. Asimismo, después, se especifica qué cosa se entiende, según la literatura, por el concepto trastornos emocionales y de conducta.

2.2.1 Concepto de conducta

Brevemente se anotaron algunas definiciones para el término conducta, el objetivo fue establecer un significado concreto, capaz de emplearse en el actual trabajo investigativo.

En 1984, Martos (citado por Marín, 2009) definió la conducta como “todo aquello que puede ser observado objetivamente sin hacer suposiciones y/o valoraciones subjetivas” (p. 6). Menos de diez años después, en 1991, Sulzer y Mayer (citados por Marín, 2009), brindaron otra definición, un poco más estratégica, para el concepto de conducta al decir que ella “se refiere al producto de descomponer un concepto amplio, en sus comportamientos, componentes observables y mediables” (p. 6).

Por otra parte, Mora (2003) simplemente indicó que “la conducta es lo observable” (p. 19). De lo que se deduce que se refirió a *lo observable*, pero con rigor científico. Al igual que los otros, este autor aceptó que la conducta era posible descomponerla en elementos más simples y factibles para ser analizados; estos son siete en total:

[1] La situación [que] consiste en todas las circunstancias de objetos, personas y símbolos que rodean al sujeto. [2] Las características personales [que implica que] las habilidades y actitudes de la persona limitan los medios con los que ésta puede responder, [e] incluye fuerzas físicas e intelectuales. [3] La meta [pues la conducta es una] acción dirigida a ciertas metas inmediatas o remotas. [4] La interpretación. [5] La acción. [6] Las consecuencias. La confirmación o la contradicción que confirman o contradicen la interpretación, siendo probable que se repita pronto si fue acertada la interpretación. [7] La reacción ante las frustraciones. (pp. 20-21)

Santana (2006) no varió mucho de las definiciones anteriores. Para él la conducta era “lo que se ve en nuestro actuar” (p. 3). Sin embargo, eso que se ve, como apuntó Santana (2006), no era más que “el resultado de diferentes procesos de nuestra vida psíquica; por tanto, una conducta observable puede tener diferente naturaleza, diferente causa” (p. 3).

Por último, Díaz (2008) sostuvo que la conducta del ser humano era la expresión del estado del yo interno, es decir, “nuestro estado de *ser* es la respuesta colectiva a los pensamientos, a las sensaciones y a las emociones, en un determinado instante [y] en todo momento, este estado [...] determina lo que sentimos internamente y también nuestra conducta exterior” (p. 30).

Estas cinco definiciones aludieron a que cada docente debe realizar las valoraciones conductuales tomando en cuenta, no suposiciones irreales ante actos aislados o repetidos con alguna regularidad, sino que era un imperativo que las valoraciones sean objetivas frente a la actuación de estudiantes bajo los distintos espacios escolares, para determinar el comportamiento real.

Se sigue de lo dicho que, para esta investigación, cuando se hizo referencia al término conducta de lo que se habló fue de aquellos comportamientos de estudiantes y docentes, que eran susceptibles a ser observados objetivamente. Para ello se hizo uso de la clasificación conductual que Mora (2003) sugirió: Conducta operativa; afectiva; verbal; adaptada o inadaptada; adquirida; congénita; integrada o desintegrada; consuetudinaria; encubierta; problemática; simbólica; moral o inmoral; individual o colectiva. Quedaron fuera del término las conductas citadas por Mora (2003) cuya observación y certeza era ambigua o de difícil determinación.

Empero, las conductas humanas son variadas y dinámicas, tal como reconoció Santana (2006). El autor, subrayó con una ingeniosa ilustración el error que se comete al interpretar una conducta cualquiera sin conocer a fondo sus raíces:

Pueden ustedes decir que cada vez que cualquier hombre le da el asiento a una dama en un autobús, es un caballero. Pueden decir que el motivo de esa conducta, de lo que ustedes observaron, fue una verdadera actitud de caballerosidad. No necesariamente: quizá un señor lo haga porque le interesa la dama y quiere impresionarla, otro lo hace porque hay una persona conocida en el autobús y él no quiere ser juzgado negativamente por esa

persona y un tercero lo hace porque el chofer del autobús lo presiona indirectamente con una fuerte he insinuadora mirada. (pp. 3-4)

El ejemplo anterior es muestra de cómo una conducta cuando es evaluada incorrectamente puede tener distintas interpretaciones que tienden a provocar una confusión de significados para la misma conducta.

Análogamente, el ejemplo puede aplicarse al centro educativo. El educador podría caer en el error de juzgar la conducta, deseada o no, de un estudiante sin tomar en cuenta su realidad, su contexto y personalidad. Sin considerar que la conducta observable la persona es causada por distintas situaciones en momentos y lugares diferentes.

Fonseca (citado por Marín, 2009) también advirtió sobre esa dificultad de interpretación de una conducta. A lo cual recomendó:

No atribuir a la conducta observada motivaciones o sentimientos de cuya existencia no hay certeza y no determinar las causas de la conducta que se observa, hasta que se dé un proceso de observación que permita establecer las relaciones entre emisión de la conducta y sus consecuencias con el medio, es decir, un docente no puede concluir que el niño está inquieto porque sus padres se encuentran atravesando una crisis en el hogar. (p. 7)

En otras palabras, no se pueden sacar conclusiones sobre una conducta porque sucedió en una o algunas ocasiones, bajo contextos atípicos para el estudiante. Por el contrario, se debe observar la reacción del docente antes, durante y después de la conducta, para extraer y

analizar de dónde nació la conducta; para llegar conclusiones que no evadan la realidad del propio escolar.

2.2.2 Concepto de trastornos emocionales y de conducta

De acuerdo con Marín (2007), los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta tienden a ser etiquetados por sus progenitores, docentes y compañeros de clase, debido a que presentan comportamientos repetitivos que los hacen parecer “necios”. Estos y otros calificativos, según Feldman (2002), aíslan a estos menores y perjudican el proceso de construcción de su autoestima, ya que no se sienten valorados ni en su propio hogar, ni en el ámbito educativo. Si a ello se le suma el fracaso académico, la falta de amigos y el descontento consigo mismo, se obtiene un caldo de cultivo para una futura baja autoestima, que hará que el menor busque valorarse a sí mismo de la peor manera.

Según Ribes (2006), por tratarse de un concepto complejo, “no hay definiciones precisas, y dificultades similares son denominadas mediante un sistema impreciso de términos tales como: alteraciones de conducta, problemas de desajuste personal y social, trastorno emocional serio, trastorno emocional y social, desajuste emocional y social, etc.” (p. 271). Estas variaciones, continúa la autora, ocurrieron en razón del “centro de interés que se considere a la hora de la perspectiva de análisis” (p. 271).

Sin embargo, en el marco educativo los trastornos emocionales y de conducta eran conocidos generalmente como problemas de conducta. En esta investigación no se utilizó ese término porque la palabra problema evoca conflicto. El concepto trastornos emocionales y de conducta, siguiendo a algunos autores, lleva implícito una solución. Si la

conducta está trastornada eso quiere decir que podría ordenarse y reordenarse con estrategias y procedimientos adecuados a las necesidades educativas del estudiante.

Al respecto se acotaron varias definiciones del término, siguiendo un orden cronológico.

En 1989, La Asesoría Nacional de Trastornos Emocionales del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública (citada por Marín, 2009) definió los trastornos emocionales y de conducta como “una condición que afecta adversamente el desempeño del niño en su medio social y educativo a través de un período de tiempo y que presenta algunas [...] características [específicas]” (p. 10). Éstas correspondieron a comportamientos desadaptativos y actitudes antisociales que, según la misma Asesoría Nacional de Trastornos Emocionales (citada por Marín, 2009), eran el reflejo de la pobre imagen de sí mismo que tenía el menor; siendo así que su estado emocional interno y su empobrecida autoestima podrían ser el origen de esos comportamientos aversivos.

Un año después, en 1990, Brioso y Sarriá (citados por Ribes, 2006) consideraron que los trastornos emocionales y de conducta eran:

Ciertas conductas que afectan a la relación del sujeto con su entorno e interfieren negativamente en su desarrollo, que se constituyen en síntomas pero no se organizan en forma de síndrome, sino que se presentan de forma aislada o en combinaciones muy limitadas; que no son patológicas en sí mismas, sino que el carácter patológico viene dado por su exageración, déficit o su persistencia más allá de edades en que pueden cumplir un papel adaptativo, que son estables. (p. 272)

La definición de Brioso y Sarriá (citados por Ribes, 2006) recién escrita, reveló que los trastornos emocionales y de conducta no eran una enfermedad. Los autores indicaron que, el carácter malsano de los mismos venía dado porque, tales comportamientos fracturaban las relaciones sociales dentro de la escuela e interferían en el funcionamiento del estudiante y las personas que lo rodeaban; además, los comportamientos antisociales manifiestos no dieron muestra de cambio cuando se llegaba a edades donde dejaban de ser adaptativos.

Por ejemplo, como indica la teoría psicosocial de Erickson (citado por Abarca, 2010), es normal esperar que un niño de dos o tres años, en ocasiones, sea intolerante y llore cuando lo abandonan temporalmente sus padres en casa de otro familiar, para que lo cuide mientras ellos van a trabajar, ya que la ausencia de los padres le genera al menor sentimientos de inseguridad. Pero en la edad escolar, como sostiene Abarca (2010), cuando un niño se altera sin razón aparente hasta las lágrimas, y esa intolerancia persiste día tras día, entonces, puede hablarse de alguna tensión psicológica, ya sea situaciones de desajuste, problemas de personalidad o trastornos emocionales y de conducta.

Por otra parte, Moreno (2005) utilizó el término problemas de comportamiento para referirse a los trastornos emocionales y de conducta. Él los definió como comportamientos calificados de problemáticos en el contexto escolar, concretamente dijo:

Son problemas de comportamiento las actitudes y hechos contrarios a las normas de convivencia y que impiden en menor o mayor grado la existencia del orden y el clima adecuados para que en el centro escolar se pueda laborar por el alcance de los objetivos que le incumben. (p. 15)

A criterio de Moreno (2005), en consecuencia, los comportamientos o conductas que exteriorizan los estudiantes, sólo pueden ser calificados como trastornos emocionales y de conducta cuando se circunscriben en el ambiente escolar. De acuerdo con este autor, el término queda fuera de otros contextos, y no se traslada al ambiente familiar o comunal.

Por eso los trastornos emocionales y de conducta fueron entendidos por Moreno (2005) como comportamientos negativos, que permanecen en el tiempo, ante las actividades escolares, que no pueden ser controlados ni contenidos por las normas institucionales, o la subordinación del menor de edad a la autoridad del maestro.

En cuanto al origen de estos comportamientos desordenados de la conducta, al igual que La Asesoría Nacional de Trastornos Emocionales (citada por Marín, 2009), también Moreno (2005) estimó que “la aparición o no de problemas de comportamiento tiene que ver con la motivación real, la calidad con que esa motivación es percibida por el autor de la conducta, y el modo en que [...] reaccione a lo percibido” (p. 7).

Esa motivación de la que habló Moreno (2005) no era solamente los motivos formales que desencadenarían una conducta indeseada —como un regaño, por ejemplo—, sino también la motivación interna que está, según André y Lelord (2009), relacionada con la autoestima. En este sentido, siguiendo a los autores, “la motivación no es, en sí, un incremento de la autoestima, sino la evitación de una pérdida [de autoestima]” (p. 178). Lo que da pie para pensar que los trastornos emocionales y de conducta son la reacción del menor para conservar su nivel de autoestima, que dicho sea de paso, no puede ser muy bueno porque según Posse y Melgosa (2004), “los niños con un buen nivel de autoestima

tienden a desplegar una conducta sana y sin mala intención [...], no buscan el mal de los demás [y] entablan amistades espontánea y naturalmente” (p. 159).

Por otra parte, contrario a la definición de Moreno (2005), Morán (2006) creyó que:

Un niño o joven que tiene [trastornos emocionales y de conducta] manifiesta un patrón persistente de conductas antisociales que impiden el funcionamiento en el hogar, la escuela o en la comunidad y es de tal grado que los demás compañeros, familiares y los de la comunidad lo perciben como persona indisciplinable. (p. 81)

Se observa que para Morán (2006) el concepto de trastornos emocionales y de conducta sí fue ajustable a otros ambientes disímiles al centro educativo. De hecho, Morán (2005), afirmó que se puede identificar a un menor con trastornos emocionales y de conducta cuando cae dentro de una o varias de las siguientes cuatro categorías: Agresión (a personas o animales), destrucción de la propiedad, engaño o hurto y violación de las normas del hogar o de la escuela.

Las consideraciones anteriores también fueron acatadas en la definición que propuso Armas-Castro (2007). Para este autor, los trastornos emocionales y de conducta (o como los llamó él, problemas de conducta) se determinan cuando “el comportamiento de una persona tiene repercusiones negativas para ella (afectivas) y el medio en el que desarrolla su vida (familia, escuela, [...] vecinos) por romper las normas de convivencia” (p. 97).

Interesa rescatar del significado que Armas-Castro (2007) dio para los trastornos emocionales y de conducta que, según el autor, los comportamientos antisociales y

destructivos están vinculados a consecuencias emocionales negativas para quien los produce. En otras palabras, afectan el nivel de autoestima porque, según el pensamiento de Armas-Castro (2007), “son manifestaciones de la violencia, entendiendo por violencia aquello que nos impide llegar a ser lo que podemos ser desarrollando nuestras capacidades” (p. 94).

En este punto, según Marín (2009), también sucedió algo que poco ayuda a fortalecer la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, ya que para la autora, a estos trastornos “en ocasiones se les relaciona con las actitudes de los estudiantes, entonces se tiende a calificar a aquel alumno que presenta una actitud «mala» como un problema de disciplina” (p. 10).

Para Marín (2009), los trastornos emocionales y de conducta se confunden con la indisciplina, por lo que los menores suelen ser juzgados y etiquetados por sus docentes, compañeros de clase, padres y madres de familia como “bien portado” o “indisciplinado”.

Razón de lo anterior, Armas-Castro (2007), consideró que no se pueden diagnosticar como tales los trastornos emocionales y de conducta, sin antes “evaluar la intensidad, duración, frecuencia, edad a la que se presenta y el medio socio-cultural” (p. 97), donde ocurre una o una combinación recurrente de la serie de conductas siguientes, citas por Marín (2007), para caracterizar estos trastornos, en el estudiante cuando:

Pela, golpea, agrede; tiene accesos de cólera, es desobediente y retador, destruye sus cosas o las de otros, es impertinente e imprudente, es poco cooperativo, desconsiderado, interrumpe, perturba, es negativo, rechaza la autoridad, inquieto, rudo, ruidoso, irritable, busca atención, se da

importancia, domina, insulta, amenaza, hiperactivo, no es digno de confianza, deshonesto, miente, blasfema, irresponsable. (p. 52)

De ahí que Robles (2009) aceptó que los trastornos emocionales y de conducta:

Incluyen un amplio rango de conductas [...], que [...] en muchos casos, se trata de problemas transitorios que son superados con facilidad, pero en ocasiones, su severidad, su generalización a diversos contextos y su mantenimiento a lo largo del tiempo los emplaza hacia dimensiones severas que requieren atención. (p. 1)

Además, Aranda (2008) aseguró que, por muchas de las características anteriores, a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta se les dificulta, e incluso imposibilita, el proceso de enseñanza aprendizaje, mermando aún más su autoestima. Por eso, según la autora las conductas características en estos menores —como las que mencionó Marín (2007) — son al mismo tiempo necesidades imperativas debido a que, como mencionan Posse y Melgosa (2004), “los sentimientos de adecuación [es decir, sentirse aceptado] son esenciales a la hora de afrontar con éxito las tareas escolares, tan importantes en la edad infantil” (p. 159).

Más reciente, Latorre, Teruel y Bisetto (2011) consideraron que los trastornos emocionales y de conducta correspondieron a un trastorno disocial o trastorno de conducta, cuyo origen era polifactorial pero también enlazado con bajos niveles de autoestima. Según los autores, los trastornos emocionales y de conducta empujaban a los menores a frecuentes “comportamientos desadaptados con el objetivo exclusivo de conseguir la aceptación de los demás” (p. 28).

Por eso, Latorre, Teruel y Bisetto (2011) estimaron que los trastornos emocionales y de conducta pudieron entenderse como:

La alteración del comportamiento, que se manifiesta de una manera antisocial, ya desde la infancia, y que se refleja en una serie de violaciones de normas que no son propias de la edad, como los enfrentamientos con otros niños; escaparse de clase, etc., y que son consideradas más allá de la propia “maldad infantil” o rebeldía. (p. 19)

Finalmente, otros autores como Aranda (2008) y Abarca (2010) también trataron de explicar los trastornos emocionales y de conducta. Empero evadieron la definición como tal y se dirigieron hacia la caracterización del concepto. Aún así, a partir de la literatura consultada y las definiciones recién adscritas, fue posible sustraer algunas ideas medulares que contribuyeron a delimitar el término trastornos emocionales y de conducta. Éstas fueron:

- Los trastornos emocionales y de conducta se caracterizan por varias conductas antisociales que transgreden la normativa acatada regularmente por los pares.
- Provocan, en el que origina la conducta antisocial, una afectación en sus relaciones sociales.
- Por lo común las conductas se generalizan a todo el contexto (familia, escuela, vecindario, entre otros).
- Las conductas antisociales perjudican a quienes rodean al menor.
- Los trastornos emocionales y de conducta muestran conductas que persisten en el tiempo, lo que ocasiona que las más de las veces se asocien con exclusión social.

- Los trastornos emocionales de conducta tienen repercusiones afectivas que afectan el desarrollo del individuo.
- Y los trastornos emocionales y de conducta pueden catalizarse por factores familiares, escolares y sociales.

De los pensamientos anteriores, se subraya que, para esta investigación, el término trastornos emocionales y de conducta fue designado para describir el comportamiento de estudiantes que incumplieron las reglas pero con un patrón repetitivo y persistente, que transgredió los derechos de los demás o las normas que la mayoría de los menores de su edad acataron sin problemas. Esta definición, dicho sea de paso, se acercó mucho al pensamiento de Morán (2006) y Armas-Castro (2007), quienes indicaron que los trastornos emocionales y de conducta requieren de un diagnóstico cuidadoso (que evalúe intensidad, duración y frecuencia de la conducta), además de considerar las vivencias individuales de los estudiantes, antes de calificarlos con este trastorno conductual.

Con ello, como aseguró Morán (2006), no se rehuyó la realidad de los trastornos emocionales y de conducta, se fue consciente de que “de todos los impedimentos o inhabilidades que recibe educación especial, según el sentir de muchos profesionales, el más difícil de definir es [el de trastornos emocionales y de conducta]; puesto que este [trastorno] es subjetivo y relativo” (p. 3). El autor aceptó que las causas de los trastornos emocionales y de conducta se dieron por distintas razones. Y como indicaron Latorre, Teruel y Bisetto (2011), muchas veces sus “manifestaciones van unidas a una serie de situaciones familiares, sociales, escolares que las van a potenciar” (p. 19).

2.3 La educación inclusiva en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta

Seguido se describe una definición del término educación inclusiva y del concepto de didáctica, para seguir con los principales modelos para el diseño de programas orientados a la modificación de conductas. Se finalizó con un significado de actividades didácticas lúdicas, pues fueron ellas las que se incluyeron en el programa una vez terminada la investigación.

2.3.1 El concepto de educación inclusiva

Echeita (2006) aseguró que existen múltiples definiciones para el concepto de inclusión, ya que el término puede ser circunscrito bajo una amplia gama de perspectivas o enfoques. La revisión bibliográfica permitió concluir que, entre los autores consultados, el concepto de educación inclusiva puede, de hecho, llegar a ser contradictorio entre unos y otros.

A continuación se anotaron algunas definiciones ofrecidas por diversos expertos, con la finalidad de determinar las cualidades más notorias para darle un significado al concepto de educación inclusiva, que fuera pertinente para emplearse en el actual trabajo investigativo. El orden cronológico que se presenta es ascendente.

En 1996 García (citado por Marín, 2007) aceptó que la inclusión en el ámbito educativo “se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos de la educación” (p. 132). Por esta razón aseguró el autor que la educación inclusiva era “un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de la sociedad que queremos vivir” (p. 132).

Para 1997 Sebba y Sachdev (citados por Gross, 2004) entendieron que la educación inclusiva era la descripción del:

Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los niños como individuos, reconsiderando y reestructurando su dotación curricular y destinando recursos para reforzar la igualdad de oportunidades. Mediante este proceso, la escuela se capacita para aceptar a todos los niños de la comunidad local y, de ese modo, reduce la necesidad de excluirlos. (p. 298)

Dos años más tarde, en 1999, Pearpoint y Forest (citados por Puigdelívol, 2007) dirigieron el concepto de educación inclusiva hacia la dirección opuesta; para ellos:

No es sino el primer paso hacia la integración. La palabra inclusión supone cerrar la puerta después de que haya entrado alguien en casa. Hay quienes siguen pensando que puede hablarse de integración sin inclusión. Sin embargo, la integración sólo empieza cuando todos los niños pertenecen a la comunidad escolar.

La inclusión es el primer paso. (p. 316)

En contraste, según la opinión de Gross (2004), la inclusión es superior a la integración ya que involucra “las adaptaciones del currículo escolar, de los edificios, de las actitudes y valores, del lenguaje, imágenes y modelos de rol” (p. 298), con la finalidad de aceptar la diversidad de modos y ritmos de aprender y enseñar. Dicho de otra manera, la inclusión educativa es la adaptación de los sistemas y estructuras escolares para que puedan satisfacer las necesidades educativas de una población diversa. Es como un reacomodo en el centro

educativo para que pueda recibir y trabajar armónicamente aceptando las diferencias entre sus dicentes.

Woolfolk (2006) habló de una inclusión total, que consistía en la “integración de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades graves, en clases regulares” (p. 603). De lo anterior se dedujo que para la autora la inclusión también iba más allá de la integración, ya que englobaba en sí a todo estudiante sin distinción. Ella reconoció que quienes se inclinaban por la educación inclusiva:

Creer que los estudiantes [...] se benefician de la relación con sus pares [...], y que deben educarse con ellos [...], incluso si ello significa realizar cambios en los requisitos educativos, así como ofrecer ayudas, servicios y capacitación o consultoría especiales para el personal de enseñanza regular. (p. 122)

Echeita (2006) se refirió a la educación inclusiva como “la tarea de hacer la educación escolar más abierta a la diversidad de alumnos que aprenden, una tarea que queda más allá de la mera «integración» de algunos alumnos que anteriormente estaban fuera del sistema o en sus márgenes” (p. 75). Este autor puso en relieve que así vista, la educación inclusiva:

No es [un] lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta —el derecho a una educación de calidad—, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (p. 76)

Essomba (2006) también afirmó que “es más que la integración [debido a que] la integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; la [educación inclusiva] hace referencia a todo el alumnado” (pp. 91-92). Por eso, de acuerdo con Essomba (2006) esta educación “exige un cambio de mirada, en el cual la diferencia es contemplada con normalidad —no como un hecho extraordinario— y se aborda desde la totalidad de variables que definen la existencia de [una persona]” (p. 92). Este cambio de mirada no es más que un modo diferente de percibir la realidad, pues según el mismo autor, “la integración es una manera de entender la diferencia; [la educación inclusiva] es una manera de entender la igualdad” (p. 92).

En contraposición, Puigdemívol (2007) aceptó más bien que “la integración es la meta, el lugar donde queremos llegar, mientras que la [educación inclusiva] es el camino, el medio para alcanzar aquella meta” (p. 316). En otras palabras, básicamente, Puigdemívol (2007) lo que hizo fue aceptar sin ninguna diferencia la idea de educación inclusiva que planteó Pearpoint y Forest, la cual él mismo había citado en su libro.

Por otro lado, para Meléndez (2007) el concepto de educación inclusiva era verdaderamente amplio y de gran alcance, una ideología que “aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, permitiéndoles acceder equitativamente al espacio de las oportunidades” (p. 20). Es por tanto un imperativo para la vida en sociedad. La educación inclusiva, aseguró la autora, “ampara la idea de que las diferencias construyen identidades y de que todas las identidades ostenta igual valor humano por lo que deben ser incluidas con equidad en los espacios de oportunidad que ofrece el contexto en el que se desarrollan” (p. 20).

No distó mucho la idea recién citada de lo que determinó Gento (2007) para el concepto de educación inclusiva, pues, para él “si bien incluye a la integración, trata de tener un mayor alcance y, por tanto, abarcar no sólo los aspectos curriculares y pedagógicos, sino también los de tipo social y de entorno físico, además de incluir a todos los estudiantes” (p. 582).

Samaniego et al. (2009) admitieron que el término de educación inclusiva “no acepta excepciones ni permite utilizar nuevas o sofisticadas maneras de etiquetamiento que conduzcan a una disfrazada segregación” (p. 493). Para ellos hablar de educación inclusiva era:

Referirnos a un sistema flexible y abierto, en el que la libertad, la democracia y la participación son parte de la cotidianidad; que reconoce el valor de la diferencia y plantea igualdad de oportunidades para catapultar la singularidad y alcanzar la equidad; donde la tolerancia y la solidaridad se traducen en confianza para potenciar el liderazgo participativo y creer fehacientemente en la capacidad de cada ser humano. (p. 494)

Finalmente, Gento y González (2010) consideraron que la educación inclusiva:

Tendría que ver más con otros aspectos que guardan una más estrecha relación con la disponibilidad y adecuación de medios materiales y con la planificación de componentes organizativos que conducirían a la inmersión total (no solamente educativa) de los sujetos con necesidades especiales. (p. 48)

De las definiciones de educación inclusiva suscritas hasta ahora, fue posible recopilar siete argumentos comunes para todas ellas. Así las cosas, el estudio crítico de los autores referidos permitió concluir sobre educación inclusiva que:

- Se opone a la exclusión.
- Es una justicia distributiva en los espacios de oportunidad en el centro educativo.
- No exige que existan necesidades educativas especiales.
- En el caso de implicar necesidades educativas, no necesariamente se le liga con discapacidad, aunque ésta podría coexistir con aquella.
- Es una valoración positiva hacia la diversidad orientada a la equidad.
- Conlleva un cambio de actitud, de aceptación y respeto por las diferencias.
- Más allá del ámbito meramente educativo, conduce a que la persona (con o sin necesidades educativas) se sienta parte del contexto donde vive.

Entendida así, la educación inclusiva se acercó más a las explicaciones de Meléndez (2007) que a la de ninguno de los expertos consultados, por ello fue la que se empleó para el presente trabajo de investigación.

Conviene recordar que Meléndez (2007) consignó la educación inclusiva bajo un principio de atención a la diversidad, sin mirar a esa diversidad como un obstáculo para la enseñanza, sino que atendiendo a procesamientos de inclusión específicos para los estudiantes diferentes. El centro educativo es responsable de eliminar las barreras para el aprendizaje, de brindar a cada estudiante la atención a sus necesidades —que asimismo pueden o no ser necesidades educativas especiales—, para ofrecerles propuestas curriculares y modos de enseñanza más flexibles y abiertos, con los cuales se refuerce el

proceso de socialización en un marco de respeto a la diversidad; es decir, que los estudiantes sean incluidos, y se sientan incluidos, *en* la sociedad y *por* la misma sociedad.

Este principio de atención a la diversidad y todos los procedimientos que se dirigen hacia la educación inclusiva, según Meléndez (2007):

Constituyen el enfoque más humanista desarrollado hasta ahora como paradigma para la atención educativa a personas con necesidades especiales; que como se sabe, no incluyen solamente a aquellas necesidades originadas de una discapacidad, sino a las que se reconocen como producto de alguna forma de privación cultural. (p. 71)

De igual manera interesó tener presente que cuando los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta se sientan parte de su contexto escolar, o sea incluidos a su propio grupo de clase, entonces ocurre para ellos —en palabras de Bonet (1997)— una afirmación recibida (indispensable para el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima infantil), que a la vez provoca una afirmación propia que llevará a la afirmación compartida de quienes gozan de alta autoestima.

Por lo anterior, la elaboración del programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de desarrollo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, se guió bajo la idea de una educación inclusiva que proporcionara, como recomendó Essomba (2006):

Experiencias individuales de aprendizaje a la vez que también se contempla el trabajo por parejas con iguales [...], o técnicas de trabajo cooperativo en

pequeños grupos y, también, por qué no, actividades de gran grupo. Mediante [...] el fomento de la comprensión de las diferencias individuales y la flexibilidad [para] conseguir una atención educativa de calidad para todo el alumnado sin necesidad de segregarlo. (p. 93)

Con ello se ambicionó, como dijeron Samaniego et al. (2009), el hacer del concepto de educación inclusiva toda “una filosofía de vida [que] una vez que se ha descubierto su valor, no [tenga] marcha atrás” (p. 494).

2.3.2 Concepto de didáctica general

Son muchos los autores que refieren el término didáctica general, sin embargo, revisar brevemente los significados que se le han otorgado a este concepto facilitó su comprensión, y delimitó el uso para la actual investigación.

Picado (2002) estimó que la didáctica, según su etimología griega, significaba “la ciencia y el arte de enseñar” (p. 102). Es decir, de acuerdo con Picado (2002), la didáctica implicaba una instrucción enmarcada en el estudio (e investigación) de los procesos de enseñanza aprendizaje más pertinentes para emplearse en la labor educativa; por eso es una ciencia.

Pero según Picado (2002), la didáctica también es un arte porque involucra al ser humano en su globalidad e individualidad, con sus sentimientos y necesidades, expectativas y temores. Por ello para esta autora, la enseñanza que procura la didáctica no se hace arbitrariamente sino que “se hace en función de un fin, que es aprender, y sólo tendrá

importancia si coadyuva al fin último, que en el caso del sistema educativo costarricense es el desarrollo pleno del hombre en su dimensión social e individual” (p. 102).

Díaz (2002) ofreció al respecto una especie de “evolución” de las diferentes acepciones admitidas para el término didáctica, desde Comenio hasta la actualidad, que no se transcriben acá, pero que tampoco distan mucho de lo que escribió Picado (2002).

De hecho Díaz (2002) concluyó diciendo que la didáctica se delimita en una serie de calificativos como “ciencia, tecnología, técnica [y] arte” (p. 33), cuyo contenido semántico se refería a la “enseñanza, aprendizaje, instrucción, comunicación de conocimientos [o] procesos de enseñanza y aprendizaje” (pp. 33-34). Por lo que según su finalidad, Díaz (2002) estimó que la didáctica general ha sido entendida como “formación, instrucción, instrucción formativa, desarrollo de facultades [y] creación de cultura” (p. 34).

En consecuencia, se aceptó para esta investigación, que la didáctica corresponde a todos aquellos métodos, procedimientos y técnicas aplicados por el docente en su clase y fuera de ella para ejercer su labor educadora, siempre que la misma se oriente y favorezca la atención a la diversidad de sus estudiantes.

Quedó fuera del término didáctica lo que denominaron Samaniego et al. (2009) como *el autoengaño de la escuela graduada*, ya que sería como aceptar una didáctica que al mismo tiempo niegue la educación inclusiva. Ese autoengaño consiste y persiste en los docentes que, según Samaniego et al. (2009), creen que “toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las misma habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud...” (p. 54).

2.3.3 Pautas metodológicas para la modificación de conductas en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta

El diseño de programas para la modificación de conductas fue explicado por múltiples autores, algunos de ellos psicólogos y educadores, otros expertos. Entre los más destacados se pueden mencionar a Ortega (1983), Salas (2002), Cañas (2006), Morán (2006), Aranda (2008) y Robles (2009). Todos cubiertos bajo el paradigma constructivista de la educación, pero aprovechando la estructuración de procedimientos y programas de enseñanza, característicos del conductismo, para que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta interioricen el respeto a la autoridad y a los miembros del grupo de clase.

Siendo efectivos los procedimientos facilitados por los docentes del centro educativo, cada estudiante será, entonces, capaz de seguir el currículo común correspondiente a su nivel educativo. Pero, lo más importante, el proceso de construcción de su autoestima se fortalecerá, gracias al refuerzo positivo o afirmación interna y externa que implica sentirse aceptado por él mismo y por los demás.

Es así como en unos autores más que en otros se echó de ver el interés por estructurar, lo más metódicamente posible, la manera en que se modifica la conducta infantil que manifiestan estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. No obstante, son Ortega (1983), Cañas (2006) y Aranda (2008), una muestra excelente del pensamiento de la mayoría de autores. Además, ellos fueron quienes mejor esquematizaron y explicaron sus modelos. Por este motivo a continuación se exponen, en orden cronológico, los razonamientos de cada uno.

Ortega (1983) explicó tres esquemas para la modificación de conductas perfectamente compatibles con la práctica educativa: El modelo de Glasser (1964), el modelo de Kaufman (1973) y el modelo de Fernández, Sarramona y Tarín (1977). Seguido se expone una síntesis de lo esencial para cada modelo.

El modelo de Glasser presentó una estructura simple que con sólo cuatro pasos sugirió que se modificaría la conducta indeseada: (1) Definición de los objetivos, (2) determinación de la conducta inicial, (3) aplicación de los procedimientos [...] consecuentes con los objetivos definidos con anterioridad y, (4) la valoración o evaluación posterior de la conducta, en relación con la conducta inicial.

Ortega (1983) estimó que el modelo de Glasser contenía importantes aportes: “La definición de objetivos como paso inicial del proceso de diseño[,] la necesidad de una evaluación inicial para verificar el nivel de entrada de los niños [y] un mecanismo de feedback [o retroalimentación] que enlaza entre sí todas las etapas” (p. 102).

Por otra parte, el modelo de Kaufman estableció cinco etapas para el diseño de planes o programas para la modificación de conductas, las cuales deberían revisarse permanentemente a lo largo de todo el proceso; o sea, la *revisión* era transversal, de tal manera que una etapa debió revisarse antes de avanzar a la siguiente. Estas etapas fueron: (1) La identificación del problema a partir de las necesidades individuales de la persona, (2) la determinación de los requisitos particulares según la necesidad para proponer alternativas de solución, (3) la escogencia de la mejor estrategia de solución, (4) la implementación de la estrategia seleccionada y, (5) la determinación de la eficiencia de la ejecución.

Al respecto Ortega (1983) reconoció que el aspecto más fuerte del modelo de Kaufman era haber concebido una “«identificación» de necesidades como noción y etapa independiente y previa a la definición de objetivos” (p. 102).

Por último el tercer modelo, el modelo de Fernández, Sarramona y Tarín, fue mucho más complejo en virtud de querer ser más completo, aunque se basó en los dos anteriores ya descritos. Los eslabones que Fernández, Sarramona y Tarín propusieron fueron los siguientes: (1) Definición de los objetivos que se aspiraba alcanzar con la modificación de la conducta, (2) planificación del modo de conseguir los objetivos (esta planificación constó de la determinación de los contenidos que se deseaban tratar durante el programa, del establecimiento de los materiales requeridos, de la definición de actividades para modificar la conducta y de la selección de los incentivos motivacionales que se emplearían), (3) el proceso de aprendizaje propiamente dicho, mediante la administración de las actividades planeadas con anterioridad, (4) recopilación de los resultados una vez aplicadas las actividades, (5) evaluación de los resultados y, (6) retroalimentación.

Para Ortega (1983), el mérito de la propuesta recién citada consistió en “desglosar el «procedimiento» [planificación] en una serie de apartados de obvia identidad propia que merece, por tanto, una atención específica” (p. 103).

Por otro lado, Cañas (2006) realizó un análisis descriptivo para aclarar cómo, según él, ha de sistematizarse el diseño de un programa de modificación de conductas. Este autor priorizó una serie de etapas que se resumen acto seguido:

(1) La identificación de los desencadenantes o causas de la conducta objetivo, es decir, de aquella que se quiere eliminar o modificar. Esas causas pueden ser de orden biológico

(genéticas, psicomotoras, enfermedades, entre otras), motivacionales (ya sea porque el niño obtenga algo favorable con ellas; o porque cese una estimulación aversiva), comunicativas, psicopatológicas (como trastornos depresivos) y de orden ambiental (referidas al contexto familiar, escolar, comunal y social donde se desenvuelve la persona).

Por esta razón la identificación de los desencadenantes conductuales debe esclarecer, según Cañas (2006), “ante qué personas, lugares y en qué momentos ocurre dicha conducta” (p. 137). El mismo autor propuso para este primer momento tres clases de análisis: Uno descriptivo conocido como registro A-B-C (Antecedentes-Conducta-Consecuencias), otro de discrepancias y establecimiento de objetivos (para delimitar la situación actual y las habilidades de conducta adaptativa del menor de edad), y un tercero llamado funcional (que buscaba conocer los patrones de refuerzo). Sólo después de este estudio, según Cañas (2006), era posible avanzar hacia la formulación de una o varias hipótesis funcionales, que buscan explicar el origen y mantenimiento de la conducta objetivo.

(2) Estudio de los antecedentes. En este segundo momento lo que interesa es identificar cuál es el estímulo que con mayor fuerza provoca que se presente una conducta deseada (para reforzar ese estímulo) o indeseada (para suprimirlo). A ese estímulo Cañas (2006) le llamó discriminativo. Pero aseguró el autor, el estímulo discriminativo debe ser suficientemente evidente como para vigilarlo y controlarlo. Ya que cuando éste aparezca es probable que se produzca la conducta.

(3) Respuesta al estímulo discriminativo. Esta etapa consistió en dotar al niño de herramientas que le permitan controlar y responder asertivamente al o los estímulos que

desencadenan una conducta indeseada, con el objetivo de que pueda alcanzar la conducta deseada que muestran el resto de los compañeros.

Para Cañas (2006), fue en este momento donde revistió mayor importancia la etapa uno del diseño. Porque aquí se ofrecen al niño, partiendo de sus propias habilidades de conducta adaptativa (o sea, de las que son características de la edad en la que se encuentra, por ejemplo, la habilidad para el pensamiento mágico en niños pequeños), *respuestas* para que las emplee ante el estímulo discriminativo; respuestas que tengan para él un *mayor valor* que las que podría obtener con la conducta no deseada. En este sentido, recomendó Cañas (2006) una serie de técnicas que favorecían la obtención de dichas respuestas:

“Moldeamiento por aproximaciones sucesivas, modelado, encadenamiento, desensibilización, autoinstrucciones, role-playing, solución de problemas, etc.” (p. 139).

(4) Refuerzo o consecuencias ante las conductas mostradas. Esta etapa propuso escoger los refuerzos que se administran cada vez que aparece una conducta, ya sea deseada o no. En este caso era posible, de acuerdo con Ribes (citado por Cañas, 2006), asirse con reforzadores naturales (como los de tipo social, por ejemplo, la aprobación de los compañeros) y reforzadores arbitrarios (ya sean consumibles, manipulables, etc.).

(5) Retroalimentación. Que fundamentalmente consistió en la evaluación de la estrategia empleada. Y según Cañas (2006), debería ser la respuesta honesta a preguntas como, esta conducta “¿qué nos aporta su emisión?, o ¿qué obtenemos a cambio? [...] ¿qué busca la realización de dicho comportamiento?” (p. 140).

Por último, también Aranda (2008) propuso una serie de seis pasos para el diseño de programas de enseñanza para estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. En seguida se escribe un resumen de cada etapa sugerida por Aranda (2008).

(1) Seleccionar el área en la cual se pretende trabajar.

(2) Elegir una habilidad o conducta concreta que se desea que el niño o niña consiga después de haberse aplicado el programa. El principio de elección de esta conducta deber ser el propio potencial del estudiante. Para ello la autora instó a preguntarse qué cosa sabe hacer mejor cada uno.

(3) Proceder a la elaboración de un registro de línea base. En él se anotan, según Aranda (2008), durante algunos días, “la frecuencia y duración de la conducta [deseadas o no deseadas] antes del proceso [...] propiamente dicho” (p. 49). Además añade la autora que el registro de línea base es un soporte gráfico para resolver si conviene o no la enseñanza prevista.

(4) Elegir las recompensas, premios o consecuencias positivas que se emplearán.

(5) Proceder a la elaboración del programa de enseñanza propiamente dicho. Para ello se subdivide la conducta objetivo —que a diferencia de otros autores, para Aranda (2008), correspondió a la conducta deseada o la eliminación de la conducta indeseada— en pasos cortos y secuenciados. Luego se determina la ayuda que se ofrecerá al niño en cada uno de esos pasos cortos y también la reducción del apoyo hasta que se elimine totalmente. Después se aclaran las instrucciones de manera sencilla y concreta; el tipo de materiales

que se utilizarán. Y finalmente, se estructura el ambiente para la enseñanza, procurando evadir las distracciones.

(6) Registrar durante todo el proceso la evolución del estudiante, recurriendo preferiblemente a la línea base.

A modo de síntesis, se observó que todos los modelos analizados se rigieron bajo los mismos principios y persiguieron idénticas metas. Los principios fueron, por una parte, constructivistas por cuanto que pretendían que los estudiantes construyeran los conocimientos necesarios para la modificación de conductas; y por otra parte, se complementaron con los principios de una pedagogía conductista que, según Morán (2006), “implica la aplicación de [nociones] de la teoría del aprendizaje a la modificación de la conducta” (p. 71). Y tiene como fundamento el aceptar las siguientes hipótesis:

Toda conducta es aprendida y puede ser no aprendida mediante el uso de los principios de aprendizaje.

Las conductas inapropiadas pueden alterarse (extinguirlas y/o desplazarlas por conductas aceptables y apropiadas) mediante el uso de refuerzos, premios que producen una consecuencia placentera.

Se puede predecir y controlar conductas si se conocen todas las características ambientales pertinentes. Por lo tanto, la conducta que es seguida de consecuencias placenteras tenderá a aumentar y repetirse o mantenerse. (pp. 71-72)

Esta enseñanza modeladora de conductas no deseadas, que utilizó tanto principios constructivistas como conductistas, en consecuencia, buscó ofrecer una respuesta para el

control y manejo de la violencia, cóleras, rabietas, gritos y otros comportamientos característicos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, desde la visión de la persona, el rol del estudiante, del docente y la interacción con el entorno escolar. Sin embargo, no ha de olvidarse que ningún modelo es una fórmula mágica; y como aseguraron varios autores, entre ellos Morán (2006), Woolfolk (2006) y Aranda (2008), estas estrategias modeladoras de la conducta, si se emplean sólo bajo principios conductistas, pueden incluso ser cuestionables. En especial, cuando se considera el modelo social, en donde se aboga por el trabajo colaborativo e inclusivo.

Pero aunque así sea, los expertos coinciden en que esos modelos continúan aprovechándose para la labor docente, ya que permiten sistematizar los programas para la modificación conductual, a la vez que establecen rutinas y procedimientos prácticos que han demostrado logros y avances indiscutibles. De ahí que sus principales directrices fueron tomadas en cuenta para efectuar este trabajo investigativo.

2.3.4 Concepto de actividades didáctico lúdicas

La investigación que se efectuó insistió en que se hizo uso de las actividades didácticas lúdicas inclusivas para elaborar un programa que beneficiara el desarrollo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Sin embargo, importa antes esclarecer qué cosa ha de significar el concepto de actividades didácticas lúdicas inclusivas.

Primero se recuerda que, para este estudio, hablar de didáctica fue sinónimo de los métodos, procedimientos y técnicas, con los cuales el docente trabajó en su clase y fuera de ella, y que tenían como finalidad mediar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, bajo un marco de atención a la diversidad que impulsara la educación inclusiva.

Por otra parte, en la práctica escolar el concepto *lúdico* es comúnmente aceptado como homólogo de juego, y así se aplicó en esta investigación. Según García y Llull (2009), Huizinga definió el concepto de juego en el año 1938, de un modo muy completo:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (p. 10)

Sin embargo, partiendo de la definición anterior y de los objetivos de la investigación, la equivalencia juego = lúdico es insuficiente si se deja de lado la parte emotiva. Por ello, cuando se habló de lúdico en el actual trabajo investigativo, implícitamente, se aceptó que es la participación en juegos, es decir en actividades de juego, que generaron gozo en los estudiantes, a la vez que se promovió su desarrollo integral.

Como enseñó Pavía (2006), esa búsqueda de emoción en el juego no era sino el modo lúdico del juego que implicaba en el estudiante “la conciencia de que está participando de un juego jugando en «clave» de juego” (p. 44). Este modo adoptado por el menor, como indicó Pavía (2006), define el carácter lúdico del juego. Que es libre y sentido. Y para determinarlo bastó, según dijo, la simple observación con la que se registra si la *forma juego* y el *modo lúdico* de jugar coincide directamente. Esta paradoja ocurría, básicamente, para Pavía (2006):

[Cuando] el enunciado “estoy jugando” [que espontáneamente dice el menor de edad] expresa armoniosamente dos cosas: la plena conciencia de que se está participando de una actividad aceptada social y culturalmente como juego, tanto como que se lo ha tomado estrictamente como tal. (p. 45)

Repasando lo dicho se puede afirmar junto a Salas (2002) e Hidalgo y Valverde (2009), entre otros, que la actividad lúdica es “una forma de autodescubrimiento, de exploración, de experimentación con sensaciones, movimientos y relaciones, que le permite al infante llegar a conocerse a sí mismo y formar conceptos sobre el mundo que lo rodea” (p. 12). Que además, la favorece la didáctica, ya que permite acciones educativas movidas hacia un aprendizaje más integral, inclusivo y significativo, por ser al mismo tiempo emotivo.

Finalmente, según la revisión literaria fue posible establecer, para el presente estudio, el siguiente significado para el concepto de actividades didácticas lúdicas:

Corresponde a las actividades didácticas que tienen como objetivo mediar y reforzar un conocimiento o conducta determinado mediante el juego, en donde no solo se vela porque el estudiante esté jugando, pero al mismo tiempo que él o ella se sienta que está jugando.

La anterior definición de actividades didácticas lúdicas siguió los componentes del modelo lúdico que citó García y Llull (2009), el cual era compatible con los modelos conductista, explicados en el apartado anterior, para un diseño de programas de enseñanza modeladora que buscaba reducir las conductas no deseadas en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Por último, los elementos del modelo lúdico de García y Llull (2009) son los siguientes:

(1) Un diagnóstico previo de la situación en que se encuentran los destinatarios de las actividades didácticas lúdicas. (2) Unos objetivos didácticos claramente definidos. (3) Una justificación razonada de las diferentes propuestas de actividades didácticas lúdicas. (4) Una serie de situaciones lúdicas adaptadas a las características de los estudiantes. (5) Una organización coherente del tiempo, espacio y recursos educativos. (6) Unos instrumentos eficaces para evaluar la consecución de los aprendizajes.

Por otra parte, el abordaje de los conceptos descritos a lo largo del capítulo presente permitió contar con el referente teórico necesario para elaborar el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas, destinado a fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

El estudio teórico de los términos como autoestima infantil, trastornos emocionales y de conducta, educación inclusiva y actividades didácticas lúdicas, contribuyó a delimitar su uso para la actual investigación. Las pautas metodológicas para la modificación de conductas, por su parte, ofrecieron un primer acercamiento a los procesos que, según los expertos, conviene a los docentes seguir para mediar la modificación de conductas, en especial, cuando otras estrategias no han dado resultados.

En el próximo capítulo, se pasa de la teoría la práctica, para explicar el procedimiento metodológico que siguió la investigación.

Capítulo III

Marco metodológico

Este capítulo presenta el marco metodológico de la investigación. En primer lugar, se especificó el enfoque que predominó en el estudio y el tipo de investigación que se adoptó. Luego, se trató en detalle de los participantes de la investigación y de las categorías que se establecieron para el análisis de la información. Posteriormente, se trazó una estrategia metodológica conveniente para el logro de los objetivos planteados y se propusieron los instrumentos y las técnicas para la recolección de datos e información. Por último, se mencionan las consideraciones éticas del estudio.

3.1 Enfoque de la investigación

El trabajo investigativo se ubicó dentro del paradigma cualitativo. Según Strauss y Corbin (2002), Báez (2007), Hernández et al. (2010), el paradigma cualitativo —y su enfoque correspondiente— aplica un esquema organizativo para investigar el problema planteado, mediante un proceso y estructura que favorece al final una visión integral de la realidad.

Taylor y Bogdan (1994) estimaron que esa visión integral del mundo suponía admitir una connotación compleja de la realidad, y muy en especial cuando se trabajaba con fenómenos de la vida social. Por lo mismo, tanto ellos como los autores citados en el párrafo de anterior, aceptaron que es preferible estudiar los hechos sociales desde la óptica fenomenológica, la cual considera la propia perspectiva de los participantes en el trabajo

investigativo, como estrategia medular para llegar a una comprensión integral del mundo de los participantes, desde lo que a ellos les resulta importante.

Entonces, las principales características de la investigación cualitativa, que según explican Taylor y Bodgan (1994) permitieron abordar la complejidad de fenómenos sociales, como el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, radicó en que estudios como estos:

(1) *Son inductivos*: Es decir, admiten estados subjetivos en las realidades estudiadas que impiden calificar como totalmente válido un determinado razonamiento, más allá de la fuerza que le provean los argumentos hallados en el estudio, racionalmente justificados. Por lo mismo, estos estudios cualitativos también toleran metodologías flexibles.

(2) *Se consideran holísticamente*. Lo que significa que se reconoce a los participantes en su contexto, tomando en cuenta la realidad psicológica e histórico social —pasada y presente— en la que se halla cada uno. O sea el marco global de referencia del participante.

(3) *Juzgan valiosas todas las perspectivas*. Esto se entiende a partir del hecho de que la investigación cualitativa no busca la verdad absoluta, sino dar oportunidad a todos los participantes de que expongan su propia verdad y realidad.

(4) *Son humanistas*. La razón es que analizan realidades subjetivas de los participantes, tales como los sentimientos, formas de ser, el dolor, la fe y el amor, con lo que se le da un rostro humano al estudio de los fenómenos de la vida social.

(5) *Dan énfasis al conocimiento directo*. Esto de ningún modo quiere decir que la confiabilidad y validez de los datos no sean importantes, pero en los estudios cualitativos

no interesa que sean exactas, ya que éstas son dadas por la aproximación del investigador al mundo de los participantes, cuando se contrasta lo que dicen y hacen los participantes contra lo que observa el que realiza la investigación.

(6) *Los investigadores son sensibles.* Por tanto, al investigador se le permite interactuar con naturalidad con las personas que son la fuente de información de su estudio. Por ejemplo, una entrevista a profundidad no está lejos de derivar en una conversación amena y normal, y por tanto muchas veces informal, entre dos personas; contrario al rígido intercambio de pregunta y respuesta, comúnmente empleado en las entrevistas y cuestionarios cuantitativos.

Por último, y apoyada en las características anteriores, la presente investigación atendió el proceso de construcción de la autoestima que resultaba en trastornos emocionales y de conducta, en estudiantes que asisten a la Escuela Julia Fernández Rodríguez, como un proceso complejo situado dentro de un contexto histórico social particular para cada participante; de igual manera se trató el tema de la educación inclusiva de esta población estudiantil. En consecuencia, la interpretación de la realidad que permitió reunir los datos para efectuar la investigación consideró el significado de las experiencias vivenciales, los comportamientos y los sentimientos del menor de edad; sin menospreciar esos mismos elementos y las opiniones de aquellos actores sociales que mayormente funcionaban como modelos de los estudiantes: los padres de familia y los educadores.

3.2 Tipo de estudio

El estudio investigativo optó por el tipo de investigación acción, bajo la vía de la docencia. Por tanto, se trató de una investigación acción, educativa de aula y de un sutil

carácter lineal. Sin embargo, en una primera fase se utilizaron técnicas etnográficas para describir la situación histórica y social que determinaba, en buena medida, el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes y la conducta en clase que de él se derivó. Luego de esa primera aproximación a la realidad, el estudio continuó la línea de investigación acción antes dicha.

En cuanto a las técnicas etnográficas, según Martínez (2008), con ellas se “buscan hechos, experiencias, fenómenos, comportamientos..., no sólo opiniones. En este sentido, tratan de ir más lejos que el mero discurso verbal, intentando alcanzar el plano vivencial” (p. 110). Por eso, continúa Martínez (2008), “nos aportan un tipo de información más «viva», más «caliente», más «válida», más «real»” (p. 110). Se entiende lo anterior al considerar que la investigación etnográfica se originó del término etnografía, que para Galeano (2004) significaba: “La descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas, habituadas a vivir juntas (ethnos)” (p. 82). Sandin (2009), Saborío (2009) y Hernández et al. (2010) compartieron ese pensamiento y añadieron que, la investigación etnográfica examina el modo de vida de los participantes en la investigación, para conocerlos, considerándolos como una etnia.

Puntualizó Sandin (2009) que, el aprovechamiento de estas técnicas hacía posible “comprender «desde dentro» los fenómenos educativos [, en especial porque] se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de los «actores», de las personas que en ella participan” (p. 28). En otras palabras, el uso de las técnicas del estudio etnográfico se justificó por cuanto facultaban contextualizar al participante de la investigación, definiendo las particularidades de su entorno histórico social y la influencia de este entorno en la conducta vista en clase.

Por su parte, la investigación acción —que según Petrus (1997), por lo general utiliza los datos recopilados en el estudio etnográfico— supera la descripción mediante la intervención en la realidad descrita, para mejorarla. Lo cual hace a estas investigaciones muy atractivas para el ámbito educativo, pues implican a la vez comprender y actuar.

Como el objetivo de la investigación se fijó en elaborar un programa didáctico de actividades lúdicas, para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, y favorecer la educación inclusiva; este estudio pudo ser llamado con propiedad de tipo investigación acción educativa de aula, ya que buscó fortalecer, reforzar, transformar y mejorar el proceso constructivo de la autoestima infantil en los estudiantes participantes en la experiencia investigativa, al mismo tiempo que se procuró conocer mejor dicho proceso, la expresión particular llamada trastornos emocionales y de conducta, y el modo en cómo se elaboran los programas didácticos.

La investigación, por la lógica de su procedimiento metodológico, también se revistió de una modalidad participativa, razón del papel central de los actores sociales, y en especial de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, para establecer cuándo una determinada actividad didáctica lúdica inclusiva favorecía el desarrollo de su autoestima.

Sin embargo, el estudio siguió siendo del tipo investigación acción educativa de aula, pues así Cohen y Manion (citados por Sandin, 2009) tildaron a los trabajos que se proponían ser:

- [1] Un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias. [2] Un

medio de preparación en formación permanente. [3] Un modo de inyectar enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y el aprendizaje. [4] Un medio para mejorar la comunicación y relación entre prácticos e investigadores. [5] [Un posibilitador en] la resolución de problemas en el aula. (pp. 37-38)

Para entender la razón por la cual esta investigación se juzgó del tipo investigación acción educativa de aula, se ha de advertir y comprender que a lo que se aspiró con ella no era a producir un frío cúmulo de conocimientos teóricos, sino mejorar la práctica educativa, desde el salón de clases.

Finalmente, se dijo al comienzo que este estudio era también de un *sutil carácter lineal*. La razón es que se acepta que existió una secuencia lógica que estructuraba la estrategia metodológica; sin embargo, no era una secuencia rígida, estricta y temporal, sino más bien, como recomendaron, entre otros, Taylor y Bodgan (1994) y Hernández et al. (2010), se trató de una secuencia atemporal, permisiva y flexible, donde el inicio de una fase de la estrategia podía mezclarse con otra, o aún sin finalizar una fase, se comenzaba —como de hecho sucedió— la siguiente, lo cual redundó en un procedimiento cíclico, propio de los trabajos cualitativos. Pero esto se evidenció, más adelante, en la estrategia metodológica.

3.3 Participantes de la investigación

Es importante describir a los participantes de la investigación, pues con ellos fue con quienes se trabajó para elaborar el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas que buscó fortalecer positivamente el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Los participantes correspondieron a: Los niños y

niñas con trastornos emocionales y de conducta, sus compañeros de clase, docentes del centro educativo y la persona responsable del menor de edad. Seguido se detalla a cada uno.

En cuanto a los participantes con trastornos emocionales y de conducta, estos fueron diez estudiantes del primer ciclo de la Escuela Julia Fernández Rodríguez, con edades entre 9 y 11 años, cuatro niños y el restante número de niñas. Algunos de ellos los refirió la docente a cargo del Servicio de Problemas Emocionales y de Conducta, ya que como especialista a ella son referidos para satisfacer sus necesidades educativas. Otros fueron escogidos por la investigadora, mediante observación participante, para mejorar la educación inclusiva, en aras de un reforzamiento de los procesos de socialización de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, atendiendo a la diversidad de los mismos, y por tanto a la singularidad de sus necesidades, dentro de un marco de respeto y aceptación al otro.

La población infantil del grupo de clase a la cual pertenecía cada estudiante con trastornos emocionales y de conducta, también formó parte de los participantes de la investigación. La razón fue, igualmente, contribuir a la educación inclusiva que precisó la necesidad de que los estudiantes se sintieran incluidos *en* la escuela y *en* su grupo de clase, pero además *por* el mismo grupo de clase. Por eso, con ellos se desarrollaron algunas actividades didácticas lúdicas inclusivas del programa, buscando así cumplir con la educación inclusiva de la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta.

En cuanto a los docentes que participaron en el estudio, formaron parte del trabajo investigativo la profesional a cargo del Servicio de Problemas Emocionales y de Conducta y la docente regular del grupo de clase.

La pertinencia de incluir a la docente responsable del Servicio de Problemas Emocionales y de Conducta se justificó en razón de un trato constante con los menores con trastornos emocionales y de conducta, pues a ella eran referidos por la docente regular. Ambas conocían y observaban el proceso de construcción de la autoestima y la mediación empleada de ordinario en la escuela. Es decir, el aporte de la profesional en Educación Especial contribuyó para conocer la dinámica que se utilizaba regularmente en cada una de las sesiones de trabajo con estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, así como la metodología pedagógica que ella utilizaba dentro del servicio de apoyo.

De igual modo, la docente regular a cargo de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta aportó, entre otras cosas, la información necesaria para identificar (en unión con las observaciones de la investigadora) a los educandos con trastornos emocionales y de conducta. Además, ayudó para conocer el enfoque curricular y los métodos y técnicas aplicados por ella, como parte de su didáctica y pedagogía en clase.

Por consiguiente, ambas educadoras participaron en algunas de las actividades didácticas lúdicas inclusivas del programa, que se realizaron durante el transcurso de la investigación. Se hace referencia acá, principalmente, a aquellas actividades de la propuesta que se probaron con el grupo de clase en general. A la vez, las docentes facilitaron el contacto con los padres y las madres de familia del grupo de dicentes con trastornos emocionales y de conducta.

La inclusión de los progenitores o responsables de los menores de edad con trastornos emocionales y de conducta enriqueció todo el proceso investigativo y permitió cerrar los vértices estudiante, centro educativo y familia, como sucede con un triángulo. Con ello se abordó la autoestima infantil y su construcción de una manera integral.

En consecuencia, se intentó la participación de los principales actores que mediaban el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Fue valiosa la colaboración tanto de las docentes como de los padres de familia y de los compañeros de los docentes con trastornos emocionales y de conducta, porque son ellos quienes interactúan diariamente entre sí. Son ellos su ambiente y contexto próximos.

3.4 Categorías de análisis

Se precisó para cada posible categoría, primero, su definición conceptual, de acuerdo con los más importantes criterios teóricos que dieron título al trabajo investigativo, y que fueron ampliamente tratados en el segundo capítulo. Después, se perfiló para cada una de ellas los indicadores; es decir, aquellos elementos, experiencias, conductas, procedimientos didácticos o situaciones que de algún modo mediaban el proceso de construcción de la autoestima infantil de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, así como la educación inclusiva. Por último, como herramienta de ayuda para acceder al estudio y análisis de las categorías, se sugirió una instrumentalización factible y congruente para cada una de éstas.

Así pues, simplificado todo en un cuadro, en las dos páginas que siguen se trazaron las categorías que auxiliaron la comprensión del tema propuesto para la investigación.

Cuadro 1
Definición de categorías de análisis

Categoría	Definición conceptual	Indicadores	Instrumentalización
Autoestima	Se refiere al proceso valorativo en el que convergen cualidades, aptitudes y valores que determinan el comportamiento.	Creencias, experiencias vivenciales, sentimientos, aptitudes y valores del menor.	Observación participante y entrevista a los estudiantes.
Conducta	Indica aquellos comportamientos de los estudiantes que son susceptibles a ser observados objetivamente.	Comportamientos que permiten cumplir la labor educativa dentro y fuera de la clase.	Observación participante expedientes y entrevistas.
Trastornos emocionales y de conducta	Corresponde a situaciones en las que el estudiante desafía al docente, no acata indicaciones, es impertinente, presentan falta de cooperación, es ruidoso y violento.	Conducta con patrón persistente que transgrede los derechos de los demás o las normas de la institución educativa.	Observación participante y expediente del menor con trastornos emocionales y de conducta.
Entorno socio-cultural	Alude al entorno familiar y escolar en el que se desenvuelven normalmente los participantes de la investigación.	Labores ordinarias que confluyen en un día cotidiano en la escuela y el hogar.	Observación participante y entrevista a padres de familia y docentes, expedientes.
Didáctica	Incluye los métodos, procedimientos y técnicas aplicados por el docente para ejercer su labor educadora.	Enfoque curricular, métodos y técnicas aplicados por el docente en clase.	Observación participante y entrevista a la docente del grupo de clase.

Fuente: Elaboración de la autora (2013) según los objetivos de la investigación.

Cuadro 1 (continuación)
Definición de categorías de análisis

Categoría	Definición conceptual	Indicadores	Instrumentalización
Lúdico	Define actividades que generan gozo en los estudiantes, a la vez que promueven el desarrollo integral de los participantes.	Sentimientos de alegría y motivación por las actividades realizadas en tiempo libre.	Observación participante y prueba de actividades didácticas lúdicas.
Actividades didácticas lúdicas	Corresponde a aquellas actividades que tienen como objetivo transmitir y reforzar un conocimiento determinado mediante el juego.	Respuesta a actividades que demuestra interiorización voluntaria de conceptos claves para construir una autoestima positiva.	Observación participante y prueba de actividades didácticas lúdicas.
Educación inclusiva	Indica la interiorización de una forma de pensar en la cual el estudiante se sabe parte del grupo de clase, respetando la autoridad y a los miembros de ese grupo; y es capaz de seguir el currículo común correspondiente a su nivel educativo.	Respuestas y opiniones a la prueba de las actividades, que señalaron objetivamente una inclusión de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.	Observación participante y prueba de actividades didácticas lúdicas.

Fuente: Elaboración de la autora (2013) según los objetivos de la investigación.

Por otro lado, esta estructuración y modo de presentar las categorías, si bien es cierto, se asemeja en parte a la elaboración de variables propias de los estudios cuantitativos —y por tanto de carácter más positivista— se debe aclarar que, por ninguna circunstancia la simplificación de las categorías de análisis acotadas en el cuadro de las páginas precedentes contradujo el enfoque de la investigación adoptado. Las razones se reducen a las dos siguientes:

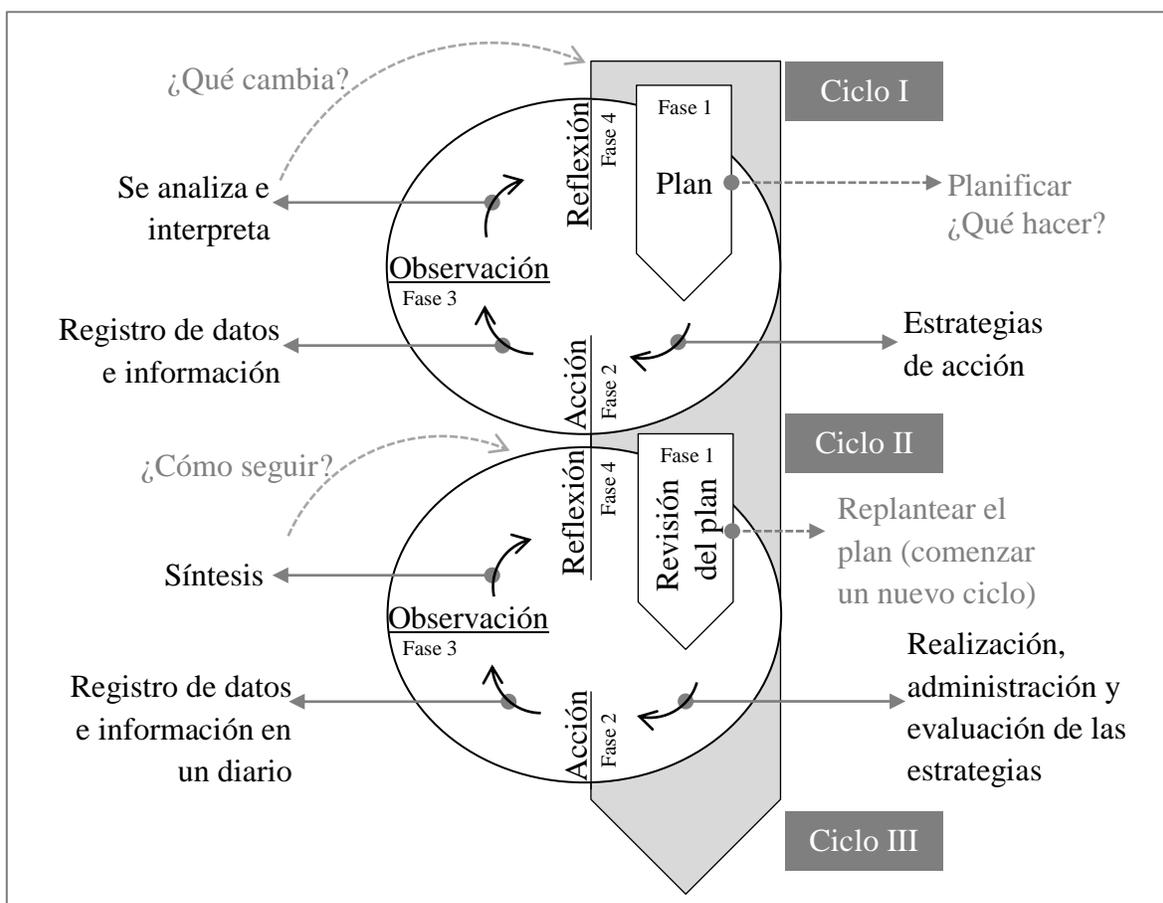
Primero, las categorías fueron orientadoras. Esto significa que por la adopción epistemológica de la investigadora, por el enfoque y el tipo de estudio, no podía decirse que existieron categorías inalterables, pues siempre fue posible observar y documentar cualquier categoría emergente. En otras palabras, las categorías de análisis aquí propuestas eran abiertas y susceptibles a cambios conceptuales, según los hallazgos investigativos que se presentaron en las realidades personales y sociales estudiadas durante el trabajo de campo.

Segundo, los estudios cualitativos y cuantitativos no necesariamente son mutuamente excluyentes, más aún, pueden ser mutuamente complementarios. En este sentido, numerosos autores concordaron con esta idea, por ejemplo Taylor y Bodgan (1994), Báez (2007), Sandin (2009) y Hernández et al. (2010). Todos ellos sostuvieron, con diferentes matices cada uno, pero sin diferencias significativamente importantes que, los trabajos y métodos cualitativos pueden aprovechar elementos cuantitativos para aproximarse a las realidades que se desean investigar, siempre y cuando ellos se subordinen al enfoque escogido para interpretar la realidad. Y justamente, se ha de subrayar esto último, por cuanto fue lo que se aplicó al modo ya visto de presentar las categorías de análisis.

3.5 Estrategia metodológica

Como estrategia metodológica, se siguió el modelo de Kemmis (1989) explicado por Latorre (2007), cuyo planteamiento sintetizó la investigación acción en una serie de espirales o ciclos; en cada ciclo se distinguieron cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Además, se complementaron las fases con aportes personales y conceptos de otros autores para el diseño de la investigación acción. El modelo se esquematiza en la figura de abajo y se explica en la próxima página.

Figura 1
Modelo de Kemmis para la investigación acción



Fuente: Elaborado por la autora (2013), según figura presentada por Latorre (2007), p. 35.

El modelo de Kemmis (1989) que expuso Pérez y Nieto (2009) y Latorre (2007) permitió, en alguna medida, sistematizar el procedimiento metodológico que siguió la investigación. Aunque, para no caer en rigorismos que entorpecerían entender el estudio, hay que recordar lo escrito por Hernández et al. (2010) en relación con el modo en que se efectúa un estudio cualitativo: “No hay momentos en el proceso donde podamos decir: aquí terminó esta etapa y ahora sigue tal etapa” (p. 582).

Es decir, lo que se hizo al apuntar la estrategia metodológica fue trazar un *boceto*, que fue un camino factible para responder el problema de la investigación. Este camino, como ya se dijo, era sutilmente lineal, o sea no consistió en pasos secuenciados y encadenados uno detrás de otro; sino que era un camino cíclico —o en espiral, dialéctico y por tanto realimentado permanentemente—, tal como se expuso en la figura de la página precedente. Lo que exigió según Pérez y Nieto (2009), el “avanzar y retroceder en un proceso constante de aprendizaje abierto y continuo” (p. 190).

Para esta investigación se establecieron principalmente tres ciclos. El primero vinculado con el diagnóstico; el segundo para instaurar acciones en función de los resultados obtenidos en el primer ciclo, y el tercero para concretar las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se incluyeron en el programa. Cada ciclo integró las cuatro fases antes citadas del modelo de Kemmis: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Es de resaltar que, por la lógica paradigmática y tipo de investigación, de continuo todos los ciclos requirieron interactuar entre sí durante el estudio, mediante procedimientos de acción, reflexión, acción; dando como resultado una estrategia con carácter espiral. Para entrar en detalle, se especifica seguido las acciones para cada ciclo, según la fase:

Primer ciclo

Fase 1: De planificación

En resumen, la fase de planificación organizó las acciones a seguir, el responsable de ejecutarlas, la duración de las acciones, los espacios y recursos que se requirieron, así como el modo en que se aplicarían los instrumentos de la investigación. Vista así, esta fase era, según Latorre (2007), “prospectiva para la acción” (p. 36), ya que guió y previó la acción.

En ella, por tanto, se realizó un acercamiento a los participantes de la investigación con el objetivo de conocer a la población y generar un ambiente de confianza. En consecuencia, la acción involucró interacción constante entre la investigadora y los participantes del estudio. Esta fase, al igual que las próximas dos, fueron de hecho el acceso al campo; que según Balcázar et al. (2005), es un término que se utiliza para especificar todos aquellos “procedimientos formales e informales para acceder a los escenarios estudiados” (p. 234).

En el caso de la investigación presente, ese acceso al campo para conocer a la población participante equivalió básicamente a un escenario: El centro educativo. Se efectuaron visitas frecuentes a la Escuela Julia Fernández Rodríguez, desde el 16 de agosto hasta el 29 de noviembre de 2013, para conocer el contexto de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, el grupo de clase al que pertenecían, las propuestas pedagógicas que empleaban las docentes y, en general, el ambiente en que se desenvolvía la población estudiantil.

Con todo ello se precisó y aclaró más el tema de la investigación mediante una primera caracterización de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, que resultó en

la construcción de un plan que presidió la fase siguiente (*de acción*). El plan asistió en el diseño de estrategias de acción para conocer cuáles situaciones mediaban el proceso de desarrollo de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, qué debía hacerse para responder a sus necesidades, con la intención de transformar ese proceso en uno que fortaleciera y desarrollara su autoestima infantil.

Fase 2: De acción

Esta fase correspondió a la ejecución del plan trazado en la fase anterior. El plan procuró evidenciar los tres cuestionamientos, que según Pérez y Nieto (2009) permiten añadir al plan de acción el calificativo de “buen diseño de investigación”; estas preguntas fueron: “¿Cómo se recogerán los datos?, ¿cómo se organizará la recogida de datos? [y] ¿qué metodología utilizaremos?” (p. 192). Para responderlas se procedió de la siguiente forma:

La recolección de los datos fue mediante técnicas o instrumentos, principalmente de orden cualitativo. Estos instrumentos tuvieron dos objetivos: El primero, conocer cómo era el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. El segundo, evidenciar cuáles eran las principales situaciones de ese proceso, en los participantes, que requerían atención y refuerzo, ya que podrían ser causa de baja autoestima en el futuro y perjudicar el desarrollo de la autoestima de los menores en el presente, y por lo tanto, interferir en el logro de procesos educativos inclusivos.

Por otra parte, la organización de recogida de los datos permitió seleccionar cuáles datos fueron pertinentes de reunir para dar respuesta a los objetivos de la investigación. En este sentido, se enfatizó en aquellos de carácter cualitativo como las experiencias vivenciales, los sentimientos, opiniones, creencias, impresiones, actitudes y comportamientos, tanto de

cada estudiante con trastornos emocionales y de conducta como del resto de los participantes en el estudio. También se dio prioridad a otros datos que enriquecieron la interpretación de los resultados de la investigación, tales como el lenguaje verbal, lenguaje corporal (gestos y expresiones), reacción ante problemas o situaciones de frustración, actividades realizadas en tiempo de recreo y otras semejantes; las cuales se obtuvieron mediante el registro de las observaciones.

Por último, la metodología que siguieron los datos recopilados en esta fase pasó por dos momentos. En un primer momento, el plan permitió aproximarse a caracterizar el comportamiento de los educandos con trastornos emocionales y de conducta dentro del grupo de clase. En un segundo momento, la información desprendida de los datos sirvió para fundamentar, coadyuvar y determinar cuáles eran las actividades que se perfilaban ser las más apropiadas para incorporar en el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer y desarrollar la autoestima de los menores con trastornos emocionales y de conducta.

En síntesis, puede decirse que la fase de acción correspondió a la ejecución del plan trazado en la fase anterior. Además, la misma acción generó nueva información que, aprovechada, sirvió para fundamentar y determinar cuál posible actividad didáctica lúdica inclusiva era pertinente para las necesidades exclusivas del perfil de cada menor con trastornos emocionales y de conducta. Actividad que a su vez, al final del proceso de análisis de los resultados, pudo incorporarse como parte del programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas cuyo fin era fortalecer la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Fase 3: De observación

En términos generales, para todos los ciclos el objetivo de la observación se enfocó en reunir mediante la documentación o registro escrito la información consecuente a la acción de la fase anterior, con lo que se buscó obtener un sustrato para la fase siguiente (*de reflexión*). De ahí que Latorre (2007) indicara que la fase de observación está dentro de la dimensión organizativa de la investigación acción llamada “reconstructiva”, porque es “prospectiva para la reflexión” (p. 36).

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la observación, se prefirió a los recomendados por Marín (2009) para registrar el progreso en la modificación de conductas, tales como la línea base (representaciones gráficas de duración y frecuencia de eventos), observación participante, listas de cotejo y registro anecdótico, según se estimó pertinente en su momento. Además, la observación fue muy cuidadosa para evitar la pérdida de datos e información por causas controlables. Por eso se anotaron en los mismos instrumentos utilizados, y luego se transcribieron en un diario los principales acontecimientos, cambios o ideas que hicieron más entendible la interpretación de lo observado. También, la observación buscó ser flexible para adecuarse a los objetivos de la investigación; lo que quiere decir que, si alguna acción no se planificó en las fases anteriores pero durante el ciclo en el cual se hizo la observación se justificaba la recolección del dato, así se hizo.

Finalmente, la observación contribuyó de manera superlativa a evaluar el diseño y prueba de las actividades didácticas lúdicas inclusivas que fortalecen el desarrollo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, las cuales terminarían siendo parte del programa didáctico.

Fase 4: De reflexión

La finalidad de la fase de reflexión fue reunir y reconstruir tanto la acción como la observación mediante una evaluación crítica de lo sucedido durante todo este ciclo. Básicamente, giró en torno al principio de individualización, que según Aranda (2008), estipula el hecho de tomar en cuenta las “diferencias ambientales [...], culturales [y] educativas” (p. 39), que existen en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Así se conocieron las fortalezas y debilidades, las coincidencias y diferencias, en los procesos de construcción de la autoestima de cada escolar con trastornos emocionales y de conducta, además de las dificultades inclusivas más notorias; revelando los elementos de su autoestima que probablemente requerían atención para ser considerados y desarrollados mediante la administración y prueba de actividades didácticas lúdicas, que terminaron incorporándose en el programa.

Los tres objetivos para esta fase fueron los siguientes: Primero, caracterizar e ir perfilando el comportamiento de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Segundo, describir algunas situaciones que intervienen en el proceso de desarrollo de la autoestima infantil en ellos. Y tercero, señalar cómo las actividades didácticas lúdicas inclusivas favorecían y fortalecían el desarrollo de su autoestima para, finalmente, seleccionar solo aquellas actividades didácticas lúdicas inclusivas más pertinentes (por su eficacia para satisfacer las necesidades) e incorporarlas luego al programa.

Por otra parte, hay que destacar que en esta fase (aún más que en todas las anteriores), es donde la acción teórica de la investigación tomó mayor fuerza. Esta acción transversalizó

todos los ciclos del proceso metodológico, pues siempre se requirió revisar la teoría para contrastar con lo que se había recopilado en el campo y así replantear las acciones y técnicas que iban a seguirse. Se examinó críticamente la literatura e investigaciones afines con el tema en estudio para determinar un primer marco referencial o teórico que fundamentó la investigación, y cuyo resultado final quedó plasmado en lo escrito en el capítulo segundo.

En resumen, al ser ésta una fase transversal, lo que significa es que el análisis de los datos e información (suministrados por medio de los instrumentos) se efectuó durante toda la investigación. En consecuencia, la búsqueda de la propuesta no se hizo al final, sino durante el proceso. Es decir, desde el inicio, cuando se accedió al campo y se registraron y analizaron los primeros datos en los instrumentos de investigación, ya se comenzaba a construir, incipientemente, el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas apoyado en la interacción con los participantes en el estudio, y en particular mediante la observación de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, como principio fundamental en todo este proceso para la elaboración del programa.

Por otro lado, y avanzando en la estrategia metodológica, los dos ciclos restantes implicaron acciones muy parecidas a las apuntadas para el primer ciclo, por tal razón se exponen de modo más resumido:

Segundo ciclo

- Fase 1 (de planificación): Mediante el plan se estructuró y organizó cada actividad didáctica lúdica inclusiva que se propuso para responder a aquellas situaciones particulares detectadas en el ciclo anterior, y que posiblemente interferían el proceso

constructivo de la autoestima, y la inclusión de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

- Fase 2 (de acción): La acción consistió en ejecutar actividades didácticas lúdicas inclusivas planeadas con anterioridad, las cuales buscaron que los menores con trastornos emocionales y de conducta reforzaran habilidades básicas para relacionarse consigo mismo y los demás.
- Fase 3 (de observación): En la observación, con los instrumentos, se reunieron los aspectos relevantes sobre la reacción y evolución de los participantes durante y después de las actividades didácticas lúdicas inclusivas, en las cuales tomaron parte.
- Fase 4 (de reflexión): Mediante la reflexión se valoraron las actividades didácticas lúdicas inclusivas, para escoger solo las que demostraron mayor efectividad, entendida ésta como la respuesta a las necesidades de fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Tercer ciclo

- Fase 1 (de planificación): Se planificó, estructuró y organizó cada actividad didáctica lúdica que se pretendía ejecutar con los participantes de la investigación.
- Fase 2 (de acción): En la fase de acción se probaron las actividades didácticas lúdicas inclusivas planeadas con anterioridad.
- Fase 3 (de observación): Se observó y registró la reacción y evolución de los participantes durante y después de probar las actividades.
- Fase 4 (de reflexión): Se reflexionó y valoró de qué manera valía la pena incorporar dichas actividades en el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas.

Este tercer ciclo se repitió hasta completar el programa didáctico de actividades lúdicas, pues a este nivel ya era posible reconocer la fiabilidad de ellas, hacer una valoración mejor fundamentada y vislumbrar, mediante la reflexión crítica de lo sucedido durante todos los ciclos, el procedimiento para elaborar un programa didáctico que demostrara racionalmente que podía responder a las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Actividades que por tanto merecían ser añadidas al programa. Se ha de considerar, adicionalmente, que esas actividades formaron parte del programa porque siguieron las directrices trazadas por Aranda (2008) y explicadas en el marco teórico; además de las aportaciones de Webster-Stratton (citado por Robles, 2009), quien con una metáfora piramidal señaló que conviene trabajar principalmente en: “El elogio verbal, la atención y refuerzo del buen comportamiento y la interacción positiva con [el menor de edad]” (p. 107). Y posteriormente en el empleo de órdenes, instrucciones y reglas.

Finalmente, para comprender mejor el procedimiento metodológico de la investigación, en la figura de la página siguiente se presenta un resumen en forma de esquema, en el cual se juntan las fases recién expuestas, a modo de espirales o ciclos que se interrelacionan, complementan y continúan hasta responder satisfactoriamente el problema de la investigación. Como se observa en la figura 2, los ciclos son autoreflexivos y se construyen y reconstruyen durante todo el proceso investigativo, vinculando los resultados de lo pasado con lo que se planeaba hacer en el futuro, lo cual aparece simbolizado en forma de una gran flecha gris que atraviesa todos los ciclos, y que significa el vínculo propio del carácter espiral de la investigación. Se observa, entonces, que siguiendo las fases de los ciclos del modelo de Kemmis (1989), que se detalló en el texto de Latorre (2007), fue posible completar los objetivos presentados para este estudio.

Figura 2
Estrategia metodológica para la investigación



Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de figura de Latorre (2007), p. 35.

3.6 Instrumentos para la recolección de información

Debido a la complejidad de la problemática que se investigó se propuso la aplicación de los siguientes instrumentos:

3.6.1 Observación participante

En vista que para la investigación cualitativa el propio investigador se transforma en un eje medular para la recolección de los datos, se estimó pertinente la observación de forma participativa, de la realidad de los participantes, en especial de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Ella fue flexible para la recolección de datos e información, aportó a la misma un sustento emocional. Se consideró como primer acercamiento a la observación propiamente dicha, un plan para la fase primera del ciclo uno del procedimiento metodológico (explicada en el anexo 1). Se prefirió la observación participante porque, según Balcázar et al. (2005), ofrecía las siguientes ventajas:

Adaptabilidad para registrar información [...] sobre múltiples factores [...];
visión holística, es decir, capacidad para captar el contexto en forma global;
mayor amplitud de conocimientos; [y] posibilidad de explorar respuestas
atípicas e idiosincrásicas, las cuales son difíciles de captar por medios
ordinarios, y tienen enorme relevancia para lograr una óptima comprensión.
(pp. 42-43)

3.6.2 Entrevista

Al utilizar la entrevista se transformó en material documental la verbalización de conductas, aptitudes, valores, sentimientos y experiencias vivenciales, tanto de los menores

con trastornos emocionales y de conducta como de los actores principales que median el proceso constructivo de la autoestima infantil (docentes y padres de familia).

Este material documental fue semiestructurado con preguntas generadoras, abiertas y cerradas (para los adultos) e informal (para los estudiantes), también con preguntas generadoras, con el objetivo de complementar y ampliar la observación participante. Un plan de realización de las entrevistas semiestructuradas aparece en el anexo 2.

Al respecto se entrevistaron a:

- *Estudiantes con trastornos emocionales y de conducta*: Para conocer el estado del proceso de construcción de su autoestima y determinar cuáles elementos mayormente estaban interviniendo en la valoración de sí mismos. Es decir, en su autoestima.
- *Docentes de los estudiantes objeto de estudio*: Para realzar la didáctica que empleaba la docente en clase para con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, que podía perjudicar el proceso de construcción de la autoestima de los menores. En el anexo 3 se encuentra un listado de algunas de las preguntas efectuadas a la docente regular.
- *Padres y madres de familia de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta*: Para conocer las conductas, actitudes y comportamientos de la crianza del menor de edad en su familia, y que pueden o pudieron perjudicar su proceso de construcción de la autoestima. El anexo 4 contiene algunas de las preguntas realizadas con esa finalidad.

3.6.3 Expediente de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta

Para procurar un registro biográfico fiable de los participantes del trabajo investigativo se tuvo acceso —con el consentimiento escrito de la directora del centro educativo y de la docente a cargo del grupo—, al expediente de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. De él se analizó el contenido para obtener: (1) *Anamnesis* (datos personales del estudiante, así como lo ocurrido durante el proceso prenatal de la madre, el parto y posnatal, también situaciones de agresión vividas dentro del hogar, entre otros). (2) *Diagnósticos educativos* (elaborados por los docentes que han tratado con él o la estudiante, tipo de adecuación curricular —si la tuviese—, entre otros). (3) *Servicio de apoyo al que asiste el estudiante y la razón de la referencia al profesional a cargo*. (4) *Diagnósticos de otros profesionales* (como psicólogos y psicopedagogos). (5) *Historial académico* (año que cursa, años de repitencia, notas y observaciones de las docentes). (6) *Dictámenes médicos*. (7) *Tratamiento médico o psicológico* (si los tuviese). (8) *Observaciones generales de la docente que actualmente está a cargo del menor*. (9) *Información indirecta sobre el estilo de vida los estudiantes* (condición socioeconómica, escolaridad de los progenitores, expectativas y gustos de los estudiantes, por citar algunos).

3.6.4 Diario de campo

El diario de campo, según Villegas (2004), cuando tiene la intención de reunir la información en función de los objetivos planteados para un estudio cualitativo, recibe el nombre de diario de investigación o de campo. Este autor junto con Pulido, Ballén y Zúñiga (2007), concordaron en que no existe una estructura específica que deba seguirse a la hora de crear un documento como este.

Sin embargo para aquellos últimos, en términos generales debería incluir “la fecha y hora, lugar, tipo de acontecimiento que se observa, descripción o notas sobre lo que se precisa en la situación por examinar, y comentarios u opiniones personales sobre lo sucedido en el evento” (p. 73). La estructura del diario de campo empleado puede verse en el anexo 5. La información compilada en ese material (cuyo registro se hizo en papel) permitió a la investigadora contar con una visión global sobre la evolución y desarrollo del trabajo realizado.

Justificó, entonces, el uso del diario de campo la necesidad de registrar las experiencias de la investigadora durante todas las fases del procedimiento metodológico. Además, importaba contar con un texto donde se narrasen las anécdotas principales de la observación participante, y las expresiones significativas de los participantes del estudio. De ahí que su propósito fue poner en relieve los principales hallazgos de las notas de campo y reflexionar sobre el proceso investigativo.

3.7 Triangulación de los datos

La triangulación es la manera en la que se validan los datos de las investigaciones cualitativas. Presentaron definiciones de este término autores como Zapata (2005), Vázquez et al. (2006), Latorre (2007), Hernández et al. (2010). Las definiciones no difirieron en lo esencial del significado. Latorre (2007), describió la triangulación como:

La combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, o la combinación de ellos. El principio básico que permanece en la idea de triangulación es recoger relatos, observaciones

de una situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos o contrastarlos. (p. 93)

Por su parte, los autores consultados, aseguraron que la triangulación es un concepto general. Existen varios tipos de triangulación. Por ejemplo, para Vázquez et al. (2006) se divide en triangulación de datos, de teorías, técnicas e investigadores. Para Latorre (2007), la clasificación es más amplia, pues las clases de triangulación podían ser de tiempo, espacios, teorías, investigadores, métodos y múltiple.

Sin embargo, para efectos de este estudio, el término fue empleado estrictamente para referirse a la triangulación de los datos reunidos durante el trabajo de campo. Se cruzaron los datos y opiniones de los puntos de vista de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, padres de familia y docentes, con los datos provenientes de la observación participante. Todos ellos se registraron mediante los instrumentos de investigación. Finalmente, la información se contrastó con la teoría, con el objetivo de fundamentar los resultados de la investigación.

3.8 Consideraciones éticas

Siguiendo el artículo 24 del Reglamento de Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Universidad Nacional, la presente investigación muestra la bibliografía correspondiente a las citas o paráfrasis de información consultada en libros, revistas, artículos, investigaciones u otros documentos equivalentes, ya sean nacionales o internacionales; digitales o en papel. El formato de citas siguió los lineamientos del Manual de Publicación de la Asociación Psicológica Americana (2010). De esta manera, se acató por completo el artículo recién citado, que a la letra advierte:

Se considera plagio la reproducción parcial o total de documentos ajenos presentándolos como propios. En el caso que se compruebe el plagio por parte del estudiante, perderá el curso. Si reincide será suspendido de la carrera por un ciclo lectivo, y si la situación se repite una vez más, será expulsado de la Universidad (Artículo 24, p. 6).

Por otro lado, los datos de los participantes menores de edad se mantuvieron en anonimato durante todo el proceso de investigación. Los participantes mayores de edad, pudieron optar —por escrito— si deseaban que sus nombres aparecieran o no en el trabajo investigativo. Ninguno dio autorización. Asimismo, todos los participantes en el estudio tuvieron la libertad de abandonar el proceso de elaboración del programa didáctico de actividades lúdicas, en el momento en que ellos así lo consideraran pertinente. Al respecto, la docente de Educación Especial se negó a participar de la prueba de las actividades, aludiendo falta de tiempo.

Antes de aplicar los instrumentos de investigación, se presentó a la directora de la Escuela Julia Fernández Rodríguez la carta respectivamente firmada por las autoridades de la universidad (anexo 6), cuyo fin fue el de solicitar los permisos correspondientes al centro educativo en donde se llevó a cabo la elaboración del programa didáctico de actividades lúdicas, para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta

De igual manera se presentó a cada una de las docentes y estudiantes participantes de investigación, una carta en la cual se indica el consentimiento (y el de los padres y madres de familia o encargado) de participar en el proceso investigativo que se realizó. Ambas

aparecen en el anexo 7 y 8, respectivamente. Esos documentos fueron conservados por la investigadora como prueba de la voluntad de los participantes. Sin embargo, todos ellos podían abandonar la investigación si así lo consideraran conveniente, no quedando obligados a justificar a la investigadora las causas de su decisión.

En cuanto a aquellos instrumentos que se administraron directamente a los participantes (como son las entrevistas), cada uno contó en la parte inferior del escrito con el nombre completo de la investigadora, su número de identidad y de teléfono, para que durante todo el proceso de investigación pudieran, con el mínimo de esfuerzo, aclarar sus inquietudes.

Finalmente, todo dato personal, institucional y familiar que se utilizó durante este estudio fue manipulado únicamente por la investigadora, con el fin de respetar la integridad de todos los participantes en el contexto en que se desarrollaron. Los nombres que se utilizaron en algunas partes del capítulo cuatro, fueron obtenidos solicitándoles a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta escoger un nombre alternativo para facilitar a la investigadora diferenciarlos a lo largo de la narrativa del análisis de los resultados.

De esta forma el respeto, la lealtad, la honradez, la disciplina, el orden y la sinceridad fueron los valores más destacados durante todo el proceso investigativo, cuya misión era obtener resultados que favorecieran el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en el trabajo de investigación, para brindar las herramientas pertinentes a las necesidades de los participantes, en procura de que el proceso de desarrollo de su autoestima continúe en ellos conscientemente.

Capítulo IV

Resultados y análisis de resultados

En este capítulo se exponen los más significativos hallazgos de la investigación. Para que el lector cuente con una visión global del modo en que se presentaron los resultados del estudio, y su análisis correspondiente, se propuso primero la estructuración —en forma esquemática— de cómo se visualizan a lo largo del capítulo los resultados del trabajo investigativo. La organización aparece en la figura 3, que se ubica en la próxima página.

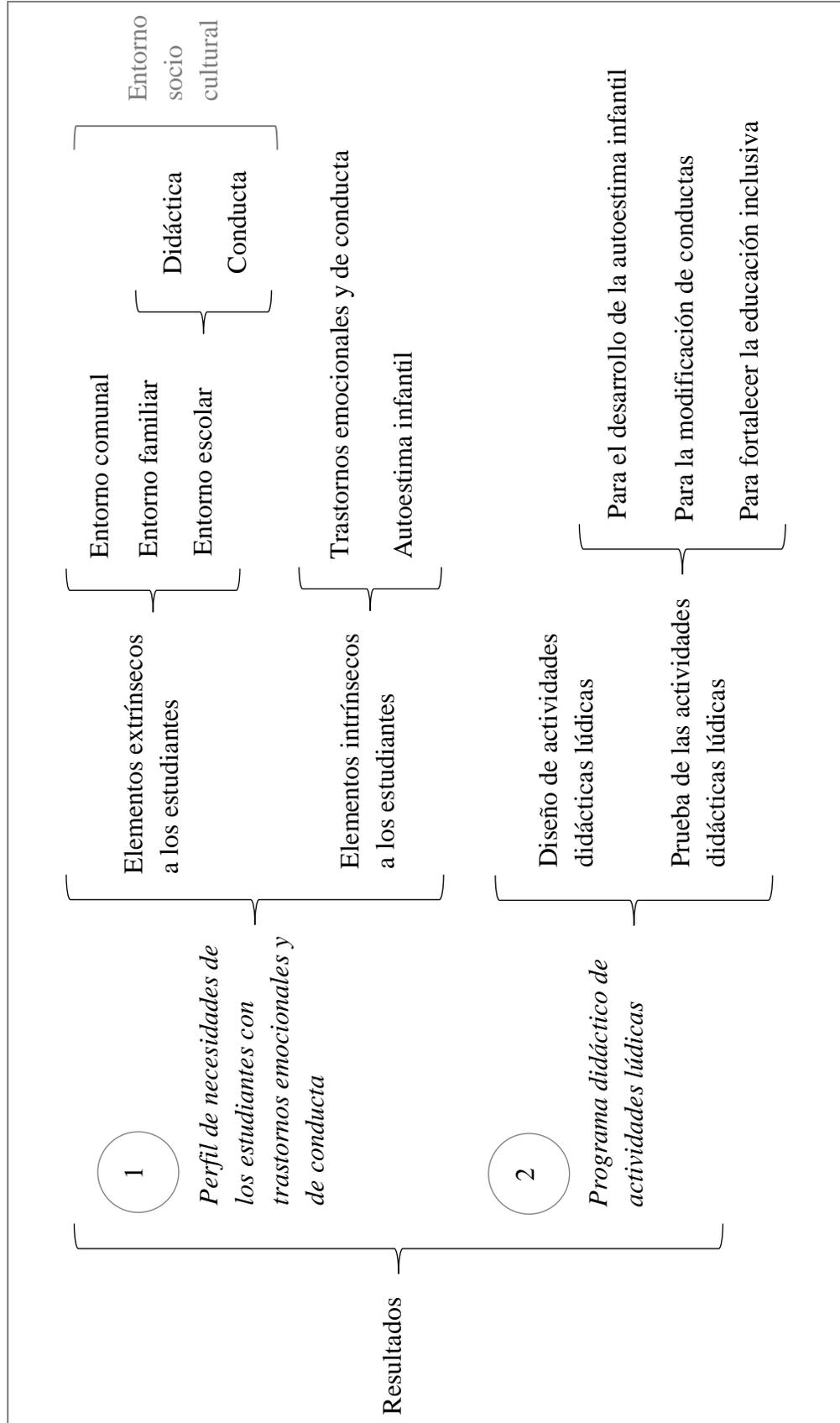
En esta figura, por tanto, se observa que los resultados fueron los dos siguientes:

Primero. Se consiguió perfilar las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Segundo. Fue posible, a partir del diseño de actividades que se ajustaron a esas necesidades observadas en la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta, elaborar el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el desarrollo de la autoestima infantil y mejorar la modificación de comportamientos.

Atendiendo todavía a la figura 3, el lector observará cuáles categorías, de las descritas en el capítulo tercero (ver cuadro 1), funcionaron para llegar a cada resultado de la investigación antes mencionado. Asimismo, la figura 3 muestra la distribución de las categorías de análisis y las modificaciones que en ellas fueron necesarias que realizara la investigadora, para comprender la información desprendida del trabajo de campo.

Figura 3
Presentación esquemática de los resultados del trabajo investigativo



Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de los objetivos de la investigación y las categorías de análisis.

Con esta perspectiva general, se procede a detallar los resultados de la investigación, tal como aparecen ordenados en la figura 3.

4.1 Perfil de necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta:

Una mirada a su mundo

El problema de la investigación, apuntado al inicio del primer capítulo, plateaba que el interés investigativo se centró en conocer cómo elaborar un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Sin embargo, a nivel teórico, se determinó que las pautas metodológicas para la modificación de conductas comienzan con la identificación de las realidades individuales de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. A esto se le puede llamar perfil de las necesidades del estudiante. Después, se le sigue la determinación de las conductas que requieren pronta atención.

Este perfil, por el enfoque epistemológico de la investigación, fue mucho más allá de un listado de características de la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta. De ahí el subtítulo “una mirada a su mundo”. Porque, para conocer sus necesidades fue ineludible entrar en sus vidas. Esto se hizo desde dos perspectivas o vías de análisis.

La primera, considerando algunos elementos extrínsecos que contextualizaron el mundo de los menores con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación. Esos elementos correspondieron a lo que en las categorías, en el capítulo

tercero, se llamó *contexto sociocultural*, e involucró la descripción del ambiente comunal, familiar y educativo, de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

La segunda perspectiva quiso entrar en la vida misma de los participantes con trastornos emocionales y de conducta. Por eso, centró el análisis en dos elementos intrínsecos que determinan en buena medida el comportamiento de los menores en la vida escolar y la percepción que tienen de ellos los demás. A saber: Los trastornos emocionales y de conducta y la autoestima infantil.

Solo después de estudiar, por estas dos vías —extrínseca e intrínseca—, de la forma en que quedó dicho, el mundo complejo de los educandos con trastornos emocionales y de conducta, es que se propuso los perfiles de las necesidades de estos menores.

4.1.1 Elementos extrínsecos a los estudiantes

Se dice que son extrínsecos o inherentes porque eran circunstancias ajenas al control de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Porque no dependía de ellos modificarlos, o el tener que vivirlos. Son las realidades ambientales en las que les tocó existir y crecer. En este sentido, se categorizaron en el marco metodológico bajo el nombre de una única categoría —contexto sociocultural—; sin embargo, en el trabajo de campo, surgió la necesidad de subcategorizarla en las tres siguientes: Entorno o ambiente comunal, familiar y educativo. Seguido se exponen los hallazgo para cada contexto.

4.1.1.1 Entorno comunal

Esquipulas de Palmares es el sitio donde viven y crecen todos los estudiantes que participaron en el trabajo investigativo.

La comunidad sufrió transformaciones vertiginosas en los últimos años, en especial consecuencia de la instalación en la localidad de cuatro urbanizaciones de bien social, algunas con más de 100 viviendas y otras de menor número, construidas por el Estado costarricense para ubicar a personas que antes eran habitantes de zonas marginales de la capital y del mismo Palmares.

Este evento, cambió cuantitativa y cualitativamente la imagen de Esquipulas, según el diagnóstico comunal facilitado por la dirección del centro educativo; documento del cual la investigadora guarda copia. En el orden cuantitativo, modificó indicadores como la cantidad de delitos en la comunidad. Asaltos, robos, violaciones, agresiones, abusos sexuales y desempleo. Todos aumentaron. En el orden cualitativo, enclaustró a la Escuela Julia Fernández Rodríguez, a sus estudiantes y docentes, dentro de un ambiente antisocial que agravó problemas sociales ya existentes. Fueron agravados, por ejemplo, la pobreza, delincuencia, drogadicción, deserción escolar y la violencia.

En opinión de las docentes de la institución educativa, mucho de todo esto se debió al giro demográfico. Es decir, a la nueva población de Esquipulas. La cual, en una fracción notable, corresponde a habitantes no oriundos de Palmares, sino a personas que migraron de zonas marginales de San José, en vista del beneficio de una vivienda propia que les otorgaba el Estado en este cantón alajuelense.

Sin embargo, aunque la actual realidad social de Esquipulas no puede culparse completamente al evento citado, sí era significativo el hecho de que la mayoría de los estudiantes con trastornos emocionales de conducta, que participaron en la investigación,

vivieran en una de estas cuatro urbanizaciones de bien social que se instalaron en Esquipulas hace unos años, o muy cerca de ellas.

El dato anterior, lo conoció la investigadora después de haber elegido a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que formaron parte del estudio. Revistió importancia porque volvió la mirada hacia dos conceptos: La marginalidad y la marginalización. Ambos, presentes en la vida de los menores, como se verá más adelante.

Por ahora basta decir junto con Campos (2007) que, la marginalización los afectó por ser ella un proceso que conduce a la situación de marginalidad. Porque empuja hacia la idea de una percepción excluyente por parte de los demás hacia un grupo particular de personas. Ese grupo eran las familias de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, y los habitantes de zonas marginales que fueron desplazados de sus antiguas viviendas en San José o en Palmares (específicamente, personas del barrio Las Quebradas de Zaragoza), para ser reubicados en las urbanizaciones que el Estado costarricense construyó en Esquipulas.

En esas urbanizaciones y sus alrededores, estaban las casas y el ambiente comunal próximo —o sea, el hogar y el vecindario— donde se desarrollan los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Lugares que siguen siendo vistos por los pobladores de Palmares como sitios peligrosos. Cuando la investigadora pretendió visitar esos ambientes, fue advertida por las docentes de la escuela, con frases como: “Es mejor no ir allá”, “ahí lo pueden asaltar a uno” o “es mejor que no vaya, ¿para qué correr riesgos?”.

Surge entonces, a este nivel general, según lo observado, una gran necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas para sobreponerse y superar el desprecio ajeno. Pero también, para que sean capaces ellos mismos de rechazar realidades que los puedan

perjudicar, y con las que tienen que coexistir todos los días en el vecindario, como las drogas, los vicios, entre otros. Para que puedan escapar de estos males, que muchos ya echan de ver que son parte de su comunidad. Como cuando uno de los pequeños, de apenas 9 años, me sorprendió al revelar que sabía diferenciar cuándo en un vecindario se vende o no drogas. “Yo sé —dijo el menor— que cuando hay un par de tenis colgadas en los alambres de los postes de la luz, es porque en ese barrio se venden drogas”.

Por otra parte, la marginalidad se mirará mejor bajo el contexto familiar.

4.1.1.2 Entorno familiar

La marginalidad que, en palabras de Campos (2007) se trata de “una situación de privación o alejamiento con respecto al disfrute de determinados bienes o servicios considerados «básicos»” (p. 531), es un elemento extrínseco que generó en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta el sentimiento de anhelar determinadas condiciones materiales de vida.

La población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta que participó en la investigación, presentó sentimientos de anhelo por los bienes materiales de los que carecía, principalmente, porque sus familias reciben, por lo general, un bajo ingreso económico que los ubica rayando o por debajo de la línea de pobreza, según se constató en los expedientes de los estudiantes.

En este sentido, lo siguiente es parte de lo que una de las niñas escribió a un genio imaginario:

Deseo ser grande [...], ayudar a mi madre, porque estamos necesitando comida. Y para comprarle otra casa, para vivir más feliz de lo que estamos viviendo. Y también para que la vida sea más feliz —*Tatiana, 9 años.*

En algunos hogares de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta faltaba incluso lo materialmente básico, como el alimento diario, razón de que los padres de familia, por su baja escolaridad —que solo en un caso alcanzó a completar la secundaria—, no siempre podían comprar el alimento suficiente para sus hijos ni otros artículos como un carro, un celular o casa propia, que los estudiantes manifestaron desear. Esto también podría relacionarse con la violencia intrafamiliar, que afectaba a algunos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. El estrés de los padres de familia, generado por limitaciones económicas, puede desembocar en arranques de ira y violencia.

Además, el ambiente familiar se oscurecía o aclaraba en los hogares según habían o no vicios en esa familia. Así por ejemplo cuando existían, se sumaba a la tensión por la limitación económica, la mala distribución de los dineros que ingresaban a la familia, lo que provocaba gritos y peleas porque las necesidades básicas de alimentación y servicios no podían satisfacerse junto con los vicios de los adultos. Este fue el caso de la familia de una de las niñas con trastornos emocionales y de conducta, que confesaba que hasta febrero (del año 2013) su papá consumió marihuana, pero que desde que la dejó, habían disminuido mucho las discusiones en su casa.

Por ello, la marginalidad de los vecindarios, y de las familias de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, era una realidad del entorno comunal de los menores, que los afectaba directa e inmediatamente en la familia, sin que ellos pudieran ejercer control alguno al respecto. Por un lado, los estudiantes poco o nada podían hacer para solucionar los problemas de los adultos (económicos o emocionales).

A todo esto, en la tarea de perfilar las necesidades de los menores con trastornos emocionales y de conducta, conviene detenerse un momento para considerar el tipo de familia en la que viven. Con ello saltarán a la vista algunas semejanzas y diferencias específicas, entre los hogares de los estudiantes que participaron en la investigación.

Esta tipología de las familias que se ofrece, se consideró apropiada porque hacía referencia a aquellas que son características en Costa Rica. Y sigue la clasificación de Reuben (citado por Campos y Smith, 2003), quien tomó como base el vínculo que los miembros del hogar tienen con el jefe de familia. De este modo, los menores viven en familias que se pudieron agrupar de la forma siguiente:

Primero. Familia conformada por los progenitores y sus hijos. Este es el caso de la mayoría de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que tomaron parte en la investigación, los cuales convivían bajo el mismo techo con su papá y su mamá. Por cierto, gran número de estas uniones eran libres. Las madres, por ser amas de casa, son las que pasan mayor tiempo con los estudiantes. Y en todos los casos, también, los menores cohabitaban mucho tiempo con hermanos mayores o de menor edad; pero siempre con adolescentes en la casa. En este sentido, aunque en las conversaciones con los estudiantes participantes, ellos no escondieron que en sus hogares habían gritos y peleas entre sus

padres —por las limitaciones económicas, por motivos diversos pero comunes a cualquier familia, por otros más graves como la presencia de vicios, o por cualquier otra razón— y que les gustaría que se arreglaran esos eventos; dejaron claro que entre esas discusiones y las que sucedían entre hermanos, más los desanimaba las agresiones hacia ellos de los primeros.

Segundo. Familia formada por uno de los progenitores y sus hijos. Aquí se agruparon a los divorciados o separados que vivían con sus hijos. La realidad de estas familias era muy diferente a la de la anterior. Los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta eran atendidos la mayoría del tiempo por los abuelos, que se encargaban de cuidarlos porque el adulto debía salir a trabajar; otra parte del tiempo, la pasaban con el progenitor que se hizo responsable de ellos. Los pequeños, excepto en un caso de separación reciente (ocurrida en el 2013), no convivían con adolescentes en su casa porque no tenían hermanos más grandes, o si los tenían, no los aventajaban mucho en años. Sin embargo, a estos estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, lo que más les entristecía de su realidad familiar, según reflejaron en los diálogos que tuvieron con la investigadora, fueron las peleas y reclamos cada vez que ambos padres debían relacionarse con la ex pareja, y los malos tratos hacia ellos derivados de dichas discusiones. Además, la separación de los padres era un evento que a algunos los había marcado emocionalmente, como se verá cuando se aborde el tema de la autoestima infantil.

Tercero. Familia con más de un núcleo familiar. Esto significa que el hogar lo conformaban dos o más familias independientes. Solo una de las participantes con trastornos emocionales y de conducta mostró esta condición, que volvió a su contexto familiar en uno muy diferente al resto de los hogares. La primera familia, la integraba el

papá y la mamá de la pequeña con trastornos emocionales y de conducta, junto a sus dos hermanos. La segunda, era la de su hermana, quien con 14 años convivía con el novio, mayor de edad, de 19 años. Ambas uniones libres. Y según contaba la menor, aprobadas por sus padres debido a que “el novio de mi hermana da plata todas las semanas para comprar comida”. En este hogar coexistía, además, el alcoholismo y la infidelidad. El padre consumía licor cada fin de semana. El padre engañaba a su mujer con una novia. Pero contrario a lo que uno podría imaginarse, con todos los problemas y pleitos, a los que habría que sumar los que ocurrían entre hermanos, muchas veces esta niña con trastornos emocionales y de conducta prefirió el ambiente de su casa al de la escuela. La razón —decía ella— es que cuando no había discusiones entre los miembros de su familia, disfrutaba la compañía de todos y la ayuda que le daban para estudiar.

Resumiendo, para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, existieron diferencias en la conformación familiar y en los ambientes dentro del hogar, tanto por el tipo de familia como por la realidad particular de cada una. Difieron, por ejemplo, en el apoyo emocional y afectivo que brindaban a sus hijos, en los vicios, en la intensidad, tipo y gravedad de las peleas y discusiones. Sin embargo, estas últimas eran comunes a todas las familias; lo mismo que la baja escolaridad de los progenitores y lo restringido de los ingresos económicos, por citar algunas semejanzas.

Vuelve en este punto, nuevamente, la necesidad de transmitir a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta estrategias para sobrellevar su realidad. Porque no dejarán de vivir entre problemas, pero sí pueden convencerse que vale la pena intentar superarlos. Y la mayoría de las veces se consigue con determinación. Ellos quizá no lo sepan de forma tan clara, pero sí lo tienen gravado en su interior. Véase seguido por qué.

Dentro de todo el panorama familiar que se ha descrito párrafos arriba, si se retoman, de la misma niña citada en el recuadro al principio de este tema, las palabras que escribió: “[...] Para vivir más feliz de lo que estamos viviendo”. Uno es capaz de caer en una idea que expresa esta realidad paralela y casi desconcertante de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación. A saber:

No porque tenían que coexistir en medio de limitaciones materiales y afectivas, la marginalidad los separaba emocionalmente de sus familias o les impedía la felicidad. No, definitivamente no. A estos niños, en ningún momento se les sintió tristes con la realidad de sus familias, ni con la de su vecindario. Al contrario, estaban contentos a pesar de las limitaciones materiales y afectivas por el solo hecho de tener un hogar, una familia. Aunque sí echaban de menos un trato más amoroso en la casa, como se verá oportunamente al tratar el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Pero seguían siendo felices, en términos generales.

Y por tanto, al hablar de sus familias, eran frecuentes en los menores expresiones positivas como “yo soy muy feliz con mi familia”, “yo quiero unos papás muy buenos pero ya los tengo”, “en mi familia me dan mucho amor”, “soy muy feliz estando con mi mamita y mi papito porque me dan mucho apoyo”, “yo soy muy feliz porque mis papás cocinan juntos”. Ellos amaban la familia. La consideraban valiosa, a pesar de lo malo que objetivamente se descubrió a través de sus relatos. Y la amaban, porque era la que les tocó.

4.1.1.3 Entorno educativo

Durante el trabajo de campo apareció la necesidad, para mayor orden y comprensión de los datos, de crear la subcategoría entorno educativo. Se entendió a esta como el

ambiente o contexto en la escuela, que era próximo a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, e influía significativamente en el desarrollo de la autoestima infantil. Por eso se refirió, principalmente, a lo que se observó y sucedió en el aula debido a la dinámica de las interacciones entre la docente, los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación y sus compañeros de clase. Todos miembros de un mismo grupo. Con ello fueron innecesarias las categorías *didáctica* y *conducta* —propuestas en el capítulo tercero de este estudio— porque ellas se engloban, implícitamente, al considerar la subcategoría entorno educativo. Es así como se trasladaron a esta parte del análisis, ya no como categorías sino como condicionantes del entorno educativo.

La didáctica.

Como primer condicionante, ella correspondió a los métodos, procedimientos y técnicas aplicados por la docente del aula para ejercer su labor educadora. La didáctica es un elemento extrínseco porque difícilmente la puedan cambiar los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Cada docente tiene su propia forma de dar las clases. En sentido estricto, dentro del aula, cada uno aplica la didáctica que considere sea más apropiada para cumplir los objetivos de la enseñanza. Pero con esa forma de proceder, siguiendo la teoría, el docente se torna en una persona muy influyente para fortalecer o desacelerar el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes. El maestro, aceptan los expertos, secunda a los progenitores en cuanto a que él también es espejo donde se reflejan los menores.

Interesa, por tanto, conocer algo de ese espejo para que el lector se entere de la manera en que la docente ejercitaba su trabajo. Sin embargo, como se verá cuando toque hablar de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, se advierte que es diferente el *cómo hace* su trabajo el docente, del *cómo perciben* sus estudiantes que lo hace.

En cuanto al cómo hace su trabajo, mediante las entrevistas, y constatado durante las observaciones, se determinó que la docente del grupo aplicaba, en la medida en que 27 escolares lo permite, un enfoque curricular humanista, que mira al niño como un ser humano integral. Más allá del nivel meramente cognoscitivo, se preocupaba por transmitir actitudes y comportamientos para la vida.

Lo anterior se evidenció mucho más durante las clases regulares. Eran técnicas didácticas comunes como el trabajo cooperativo y grupal, para abrir espacios para fortalecer vínculos entre los estudiantes y alcanzar metas de aprendizaje. A la vez, existieron momentos de trabajo individual. Cuando surgían los problemas, en especial cuando los de conducta se agravaban, la docente recurría a presentar y debatir esas conductas, para que los mismos niños buscaran una solución que resolviera el conflicto. De esta manera, el modelamiento y estímulo positivo eran habituales. Pero lo más sobresaliente era el trato que, por lo general, mantenía la docente para con todos los estudiantes. Trato basado en la ternura y no en el miedo; en la comprensión y el respeto que se debe al otro. Y en el respeto que ese otro debe a la autoridad.

No obstante ese primer escenario, situaciones particulares que surgieron durante las observaciones contrastaron con la didáctica que por lo general aplicaba la docente. Las

cuales situaciones, porque sucedieron a estudiantes con trastornos emocionales y de conducta dejarían de surtir el efecto deseado —de suprimir la conducta indeseada—, y más bien ser contraproducente para fortalecer el proceso de construcción de su autoestima infantil. Brevemente, se atiende y da nombre a tres de ellas, por ser las que más sintieron los menores cuando se les preguntó al respecto.

Aislamiento. Consistió en apartar o separar a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta del resto del grupo de clase. Por ejemplo, en lecciones de español, dos niños con trastornos emocionales y de conducta trabajaron al final del aula, en una esquina junto a la ventana, porque durante otras lecciones sus comportamientos alteraban el orden de la clase. En esa lección la docente consideró que era preferible hacerlos trabajar aparte para evitar nuevos trastornos en el orden. Sin embargo, el aislamiento continuó en la lección de inglés, cuya docente era otra.

Castigo. En el diccionario se lee que la palabra significa una pena que se impone por haber cometido una falta; aunque por el enfoque humanista de la docente regular, es más probable que se refiera a una consecuencia negativa. Como en una oportunidad, cuando se desordenó en exceso el grupo y, con un semblante estricto, la docente advirtió que de seguir el griterío “el grupo será castigado con una boleta que quita puntos a la nota”. El hecho no llegó a concretarse. Pero lo cierto es que cuando se les hablaba de castigo, el sentimiento de pena o tristeza era el más común, seguido de actitudes de rechazo y desafío.

Desatención. Consistió en ignorar algunas conductas inadecuadas de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Por ejemplo, si alteraban en algo el orden de la clase pero no de manera demasiado llamativa, como cuando hacían intencionalmente una burla o

un gesto a la maestra, ella ignoraba esos comportamientos. No obstante, muchas veces, reaccionar así conlleva transmitir un mensaje no deseado. Cuando se ignora un comportamiento de un estudiante con baja autoestima, el menor percibe que se ignora no a su comportamiento sino a todo él, como persona.

Luego de analizar estos comportamientos y actitudes que sucedieron en el aula hay que decir que el repaso teórico recomienda, en contraposición, tres reacciones que favorecen el fortalecimiento de la autoestima infantil, y que son necesidades para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en el estudio: (1) La inclusión, (2) recompensa o refuerzo positivo (3) y la atención.

Depende mucho de la docente, de su enfoque didáctico y actitud, el refuerzo positivo y la atención, porque es ella la que decide cómo dar la clase. Vale la pena subrayar, en este sentido, que los estudiantes contaban con una docente muy profesional y de profunda sensibilidad humana, estricta cuando debía serlo pero comprensiva y cariñosa, también. Ella podía favorecer o desfavorecer los procesos educativos inclusivos, como se ha visto. Pero el segundo condicionante del ambiente educativo, de igual modo, la perjudica e incluso daña la autoestima de los menores.

La conducta.

Este condicionante reflejó, por decirlo de algún modo, la otra cara de la moneda del entorno o ambiente educativo. La primera era la docente y su forma de dar la clase. La otra los estudiantes y su comportamiento. Por eso, ahora, corresponde hablar de los comportamientos generados por el grupo de clase, en el que está la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta que fue parte de la investigación. La importancia

de tocar este tema quedó consignada en el marco teórico bajo la idea del *influjo de los pares en la escuela*. Que si se recuerda, apuntaba al hecho de que los menores se comparan con sus compañeros, para de ahí sacar una valoración de sí mismos.

Antes de empezar, hay que tener presente que la conducta del grupo de clase donde se encontraban los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, se juzgó como elemento extrínseco porque era imposible que controlaran las reacciones de los demás. Cada persona es única e irremplazable, así como sus acciones y reacciones. Acotado lo anterior, se prosigue con el análisis de aquellas conductas que fueron susceptibles a ser observadas objetivamente.

Así las cosas, según las observaciones, a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta se les solía aplicar, por parte de sus compañeros de clase, un rechazo generalizado que se manifestó en tres conductas análogas a las que se observaron en la docente. Se calificaron como análogas porque las motivaciones entre unos y otros eran de índole diferente. En la docente buscaron aplacar o suprimir una conducta; en los menores era evitar una compañía no grata. Dichas conductas fueron:

Aislamiento. Consistió, por parte del resto del grupo de clase, en conductas o respuestas de exclusión hacia los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, a la hora de realizar actividades dentro o fuera del aula. Dentro, por ejemplo, se les apartó porque los compañeros no querían que alguno de ellos formara parte de su grupo de trabajo, porque “me cae mal” —decían—; por esa misma razón, muchas veces no les prestaban algunos artículos, en tanto que a otros compañeros sí. En los recreos, algunos se vieron apartados de los juegos.

Agresiones. Eran respuestas de ataque o defensa por parte de algunos miembros del grupo de clase, hacia los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Principalmente, se observaron reacciones agresivas, tanto físicas como emocionales, ante provocaciones de los menores con trastornos emocionales y de conducta. Golpes, palabras despectivas, apodos y otras referidas en los relatos confesionales, que se pueden leer en la parte del análisis que reunió los hallazgos entorno a la autoestima de la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta. Algunas de estas reacciones se justificaban racionalmente; no obstante, también ocurrieron otras sin motivo aparente, cayendo más en una cuestión de acoso escolar.

Desatención. Significa que, como una forma de rechazo y de minimizar al otro, algunos compañeros del grupo de clase ignoraban a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. No se descubrieron razones específicas más allá de un “porque no me llevo con..., [o] no soporto a...”; en la mayoría de las veces que se les preguntó al respecto. Por otra parte, la desatención también fue una conducta de aislamiento, pero se diferenció en que los compañeros de clase respondían ante las palabras o gestos de los menores con trastornos emocionales y de conducta, con un silencio despectivo –que muchas veces terminaba por una reacción violenta de parte de los últimos– y no con un rechazo físico, por parte de los primeros.

Finalmente, vistas estas conductas, se debe considerar que, a semejanza de lo escrito cuando se analizó la didáctica, a ellas se oponen tres prácticas que favorecen el fortalecimiento del proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta: (1) Una mentalidad de inclusión, (2) el trato amable y (3) la atención. No obstante de las tres, la inclusión depende mucho más de las actitudes

de aceptación que manifiesten los compañeros del grupo de clase hacia los menores con trastornos emocionales y de conducta.

Esas actitudes de aceptación —como el respeto al otro o la valoración positiva del otro, por ejemplo—, deben nacer de los propios niños. No pueden ser impuestas. Sin embargo, como se verá cuando corresponda explicar cómo las actividades didácticas lúdicas favorecen la educación inclusiva de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, dichas actitudes de aceptación sí se pueden aprender, cuando se abren espacios de interacción novedosos y sorprendidos para los estudiantes.

Ahora bien, con el análisis del entorno educativo se completa y termina lo que en las categorías, del capítulo tercero, se llamó el contexto sociocultural de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que formaron parte del trabajo investigativo. A este nivel, el lector puede hacerse con un panorama general de lo que vivían estos niños en sus vecindarios, en el núcleo familiar y en la escuela.

Pero lo escrito hasta ahora, por la estructura del análisis, dejó de lado al principal actor y constructor de la autoestima infantil: Al propio niño. Por eso, luego de conocer los vértices familia y centro educativo, falta el estudiante. Corresponde adentrarse en el mundo interior de los pequeños. Lo cual se hizo, en la segunda parte de este complejo camino para perfilar las necesidades de la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta.

4.1.2 Elementos intrínsecos a los estudiantes

Fueron, básicamente, sus comportamientos y la autoestima. Sin embargo, al darles el título de intrínsecos o interiores a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta,

se ha querido enfatizar dos cosas. La primera, que eran exclusivos y diferentes para cada uno de ellos, porque provienen de su interior aunque se vean perjudicados por el exterior. La otra, que los participantes tienen sobre estos elementos un empoderamiento personal, que los faculta para controlarlos, modificarlos, suprimirlos o mejorarlos, si conectaran con una orientación o guía que los enseñase a hacerlo.

Contrario a los elementos extrínsecos, las realidades intrínsecas no son un algo acabado con lo que se tenga que vivir, sino que están en constante formación y transformación. En una palabra, los elementos intrínsecos son transformables. Y muchas veces están ligados a la determinación de la persona para alterar su realidad presente, y mejorarla. En términos generales, todo el que quiere puede disminuir las conductas no deseadas que práctica. Todo el que se lo propone es capaz de elevar su autoestima.

Con esto claro, seguido comienza el análisis de los elementos intrínsecos, los cuales fueron consignados en el marco metodológico bajo dos categorías bien diferenciadas: Trastornos emocionales y de conducta y autoestima infantil. En orden respectivo se detallan.

4.1.2.1 Trastornos emocionales y de conducta: El comportamiento de los menores

En primer lugar, la teoría distingue entre una conducta socialmente no aceptada de lo que se considera trastornos emocionales y de conducta, siguiendo un procedimiento práctico muy sencillo. A saber, contabilizar la frecuencia de la conducta y examinar la motivación que la originó.

Si un estudiante realiza en la escuela una conducta socialmente inaceptable, pero el comportamiento fue ocasional, o existió una motivación que lo justificara, entonces, no puede hablarse de trastornos emocionales y de conducta en él. En cambio, cuando el patrón de conducta es repetitivo y persistente en el tiempo, cuando transgrede los derechos de los demás o los propios, y cuando se hacen inmanejables con normas y reglas que la mayoría de los menores siguen sin dificultad, puede objetivamente pensarse en los trastornos emocionales y de conducta.

En el ambiente escolar, estas dos nociones prácticas —de contabilizar la frecuencia de la conducta y de ahondar en las motivaciones que la originaron— ayudaron en gran medida para caracterizar los comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que fueron parte del trabajo de investigación. Pero en vista del tema del estudio, se consideró una noción adicional que permitió agudizar más las observaciones; clasificar y caracterizar mejor las conductas no deseadas de estos menores. La idea fue valorar las consecuencias de cada conducta. Es decir, el criterio fundamental que se siguió para agruparlas consistió en determinar la reacción o consecuencia inmediata, después de dichos comportamientos.

A partir de las consecuencias del comportamiento socialmente no aceptado de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta surgieron entonces, según lo que se observó, los tres grupos siguientes:

Primer grupo: Conductas que favorecían la exclusión. Fueron comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que, como consecuencia final, provocaban en los compañeros de su grupo de clase o en la docente regular, una respuesta

que denotaba exclusión hacia ellos, ya sea de aislamiento, castigo, agresiones o desatención, tal como se describieron cuando se expuso el entorno educativo.

En este grupo se observaron dos tipos de comportamientos, socialmente inapropiados, que perjudicaban la dinámica de la clase y dañaban las relaciones de los pares en el aula: Las agresiones físicas y las agresiones emocionales.

Entre las primeras, se ubicaron todos aquellos comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que implicaron un contacto físico violento entre el menor y otro estudiante. Y se dice que es violento no por la fuerza del ataque, sino porque es un contacto indeseado por quien recibe la agresión. Por ejemplo, se observaron comportamientos como golpes a la cabeza y empujones.

Las agresiones emocionales, por otra parte, consistieron en comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, hacia otros compañeros o hacia la docente, sin los que medió un contacto físico. Gritos, mentiras, apodos, malas caras, burlas, ejemplificaron conductas observadas dentro de esta tipología.

Segundo grupo: Conductas que desfavorecían el desarrollo positivo de la autoestima.

Estas fueron comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que no causaron perjuicio a otros estudiantes ni a la docente regular, pero por ser característicos de personas con baja autoestima, en nada favorecerían el fortalecimiento de la autoestima infantil. Se ubicaron en este grupo a conductas como la indiferencia, el desánimo, apatía, tristeza y la mentira.

Tercer grupo: Conductas que impedían la labor de la docente. En este grupo se localizaron todos los comportamientos que convendría que evitaran los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, para que la docente pudiera dar la clase sin interrupciones innecesarias y deliberadas. Además de ser las más frecuentes, aquí fue donde se congregaron la mayoría de comportamientos, tales como ponerse de pie sin permiso, llegar tarde a clases después del recreo, golpear el cuaderno, malas palabras (dirigidas a nadie), quejas como “qué aburrido, qué pereza”, y otras conductas similares.

Por otra parte, gracias a la distinción de los comportamientos por sus consecuencias, en la práctica, fue mucho más simple determinar *cuáles* necesidades específicas de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta deberían satisfacerse. Ellas se anotarán párrafos más abajo.

Antes, se ha de tener presente que los tres grupos mencionados donde se ubicaron los comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, no fueron exhaustivos ni excluyentes entre sí. Se consideró que no eran exhaustivos porque no abarcaron todas las conductas posibles que podrían darse en los niños de escuela. Ni eran mutuamente excluyentes porque, un comportamiento puede tener múltiples consecuencias, como de hecho sucedió durante las observaciones. Pero para comprender mejor esta última idea conviene detenerse un momento y considerar el siguiente suceso.

Durante las observaciones aconteció que uno de los niños con trastornos emocionales y de conducta dijo una mala palabra en la clase, que no iba dirigida a nadie en particular. El resto del grupo desatendió el comportamiento inapropiado, ignorándolo y no riéndose. Entonces, sucedió que el comportamiento tuvo una respuesta o consecuencia excluyente

por parte de los demás hacia el niño con trastornos emocionales y de conducta. El comportamiento —decir malas palabras—, hubo que ubicarlo dentro del primer grupo. Sin embargo, luego de preguntarle a la docente, se supo que el grupo de clase actuó así porque recibió de ella la indicación de ignorar comportamientos como esos. La maestra reconoció, no obstante, que en un inicio era diferente. Cuando este niño decía una mala palabra los compañeros se reían, el grupo se alborotaba y se hacía más difícil dar la lección. En aquel momento, la consecuencia del comportamiento no era la exclusión, sino el impedimento momentáneo de la labor docente. La conducta —decir malas palabras—, habría que ubicarla en el tercer grupo.

Como se hecha de ver, un mismo comportamiento puede agruparse de manera diferente, según el momento y la consecuencia inmediata a la conducta. Pero esta realidad en nada impidió reconocer que las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, al momento de esta investigación, eran fáciles de inferir —por contraste— según sea el grupo donde se ubicó cada conducta. Así las cosas, las necesidades de los menores con trastornos emocionales y de conducta se centraron en (1) reducir las conductas que favorecían la exclusión, (2) las que dañaban el proceso constructivo de su autoestima, (3) y en atenuar las que impedían que la clase se desarrollara.

En adición, según las observaciones, los comportamientos de los estudiantes trastornos emocionales y de conducta revelaron que existían características que tocaban a todos los grupos descritos arriba. Los comportamientos de esta población estudiantil eran espontáneos, impulsivos o ambos a la vez.

Espontáneos porque sus conductas eran naturales en ellos, como una respuesta acostumbrada para satisfacer sus sentimientos o deseos. Por ejemplo, se encontró que algunos estudiantes mentían para obtener dinero. Este comportamiento socialmente inaceptable se dio en una niña con trastornos emocionales y de conducta, la cual le pidió a la investigadora “200 pesos para comprarme un perro caliente” (que valía ₡300), en las ventas que el grupo de clase tenía ese día en la escuela. La investigadora solamente le dio ₡100 porque había visto a la niña con otros cien, minutos antes. Al preguntar a una de las madres que estaba colaborando con las ventas de comida, refiriéndose a esta niña dijo: “—Sí, un día ella vino y me empezó a decir que había pagado con un billete y que le habíamos dado el vuelto mal, yo, como no estaba segura, le di el vuelto de 1000”. “Pero en otras ventas vino con el mismo cuento —agregó seriamente la mujer”. Por lo que se puede pensar que para esta menor era natural o común mentir con tal de obtener lo que deseaba. Ese día fue dinero, el cual de hecho obtuvo en una cantidad superior a la que había pedido en un inicio a la investigadora, pues al final, a la estudiante se le vio comiéndose el perro caliente y “unos platanitos”, cuya suma llegaba a ₡550.

Impulsivos. Se dice que los comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta eran impulsivos porque se daban al calor de la situación, sin que se detuvieran a pensarlos mucho, como respuesta a sentimientos de frustración, enojo, tristeza, entre otros. Un ejemplo de comportamiento impulsivo producto de sentimientos de enojo fue el de una de las niñas participantes, quien le prestó a un compañero la maquinilla (de esas que recogen la basura en un tarrito), y éste se la devolvió con la basura dentro. La niña se enojó, fue hasta el pupitre del compañero, y le dijo “¡esta basura no es mía, es suya!”, le tiró la basura del lápiz en la mesa y volvió tranquilamente a su lugar.

Por último, los comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta pueden ser *a la vez espontáneos e impulsivos*. Esto sucede cuando son de esperar comúnmente en ellos y ocurren al calor de una situación. También la niña citada en el párrafo de arriba ilustraría estas características. Porque ella es por lo general muy estricta, exigente y ordenada, con ella misma y los demás. Por eso, cuando el compañero dejó la basura en la maquinilla, solo reaccionó según su forma de ser, para mantener limpio un artículo suyo, sin pensar que su conducta no era apropiada.

En definitiva, comportamientos como los reunidos hasta aquí tienen consecuencias para los menores con trastornos emocionales y de conducta. Algunas pueden volverse a leer en la parte del análisis que hizo referencia al entorno escolar, y que correspondieron a comportamientos que se observaron en la docente regular y en el grupo de clase, para afrontar conductas socialmente inadecuadas de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Sin embargo, tanto los comportamientos de la docente regular como los del grupo de clase, así como el comportamiento del propio estudiante con trastornos emocionales y de conducta, median significativamente los procesos de construcción de la autoestima infantil. Pues, de acuerdo con Bonet (1997), la afirmación recibida —es decir, las aprobaciones o reprobaciones del entorno— contribuyen a formar la valoración de uno mismo, que en el caso de los niños es equivalente a la autoestima. Y de esto es de lo que ahora toca hablar.

4.1.2.2 La autoestima infantil

Ella es el último eslabón que debió analizarse para perfilar las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Pero más importante todavía, como

se dará cuenta el lector, la autoestima infantil fue determinante a la hora de hacer los perfiles. De ubicar a un estudiante en uno u otro.

Para comenzar, básico es recordar que la autoestima infantil es un concepto caracterizado, según la teoría, por un fuerte aspecto emocional; porque la historia de vida de las personas involucra siempre momentos y sentimientos que alientan o desalientan. Oportunamente, el menor responde a la corta historia de su vida con una evaluación de sus experiencias. Al final, de ahí es de donde obtiene el niño el material para la valoración de sí mismo. En otras palabras, su autoestima. La cual sería alta cuando presenta sentimientos de aceptación hacia su persona; y baja cuando predominan sentimientos generalizados de rechazo y tristeza. Aunque de cualquier manera, por ser la autoestima una valoración interior, es a la vez muy propia y única, pero no definitiva.

Es decir, es cierto que la autoestima siempre puede verse afectada por experiencias negativas. Pero no es menos cierto que, por el contrario, se favorece y fortalece superando lo negativo de la vida y aumentando las experiencias positivas. La autoestima infantil es, en consecuencia, intrínseca porque sube y baja, aumenta y disminuye, se fortalece o debilita. En otras palabras, se transforma durante la vida, y en mucho tiene que ver con la actitud ante la propia existencia.

En este punto, siguiendo a los objetivos de la investigación hay que subrayar, entonces, que no se trató de medir la autoestima de los menores con trastornos emocionales y de conducta en un momento dado, ni de saber si era alta o baja. Si no, lo que se buscó fue identificar algunas situaciones que mediaban el proceso de desarrollo de su autoestima.

Además de las observaciones, para conseguirlo se echó mano de las conversaciones confidenciales entre los menores y la investigadora, durante las entrevistas. A partir de ellas, surgieron relatos. Y de los relatos, diálogos que evidenciaron las situaciones que más influían su autoestima.

Siguiendo el mismo orden, a continuación se presentan cuatro diálogos separados, los momentos más representativos de ellos, para ilustrar experiencias que emocionalmente impresionaron a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que fueron parte de la investigación. Se seleccionaron los de estos menores porque, durante las entrevistas, fueron abiertos para narrar con detalle sus experiencias de vida. Después de los diálogos, vendrá la identificación de las situaciones.

Yo quiero.

Bela, 9 años

A los estudiantes en general les había pedido que recordaran cosas de su vida, para cuando tocara entrevistarlos individualmente, habláramos de ellas. Llegó el turno a Bela. La niña se sentó en un sillón que estaba junto a mí.

–¿Cómo estás, Bela? –le dije después de un rato.

–Bien Niña, ¿y usted? –respondió con una voz que denotaba tristeza.

–¿Cómo te sientes el día de hoy? –agregué.

–Me siento muy fea, porque –un compañero– me dijo que soy una chancha.

Que soy fea y tonta. Y la verdad es que yo quiero ser bonita.

–¿Piensas que es cierto, alguien más te lo ha dicho? –quise saber.

–Solo él me lo dice Niña. Pero –repuso ella–, me siento muy triste porque yo

quiero ser bonita. Al repetírmelo, lo decía desde el corazón. Entonces dije:

–¿Solo esas cosas te entristecen o crees que existen otras?

–A mí no me gusta ver cómo mis papás pelean entre ellos –me contestó mirándome a los ojos y con voz suave– y todo porque mi papá toma. Y porque una tía –continuó explicándome– le manda mensajes diciéndole cosas que le duelen a mi mamá. Luego hubo un silencio, como si la niña reflexionara si convenía seguir hablando. Pero el silencio se mantuvo.

–¿Tienes ganas de llorar? –le dije suavemente. Ella agachó la cabeza, sonrió un poco, y sin responderme agregó:

–A mí no me gusta que mi papá tome guaro. O tener que ir a comer donde mi abuela, porque ella dice que le estamos terminando el diario...

A veces.

César, 9 años

–¿Qué quiere que le cuente, Niña? –me preguntó de golpe y sin apenas dejarme hablar, pero con un tono amistoso y confiado. Por eso en el mismo tono le respondí:

–Todo aquello que me quieras contar, porque sabes que esta información solo...

–Sí, sí, sí –interrumpió él como desinteresado en las explicaciones formalistas que le estaba dando–. Yo sé que lo que le cuento es solo para usted...

–Yo vivía con mi mamá –continuó poco después–, y con mi padrastro porque

mis papás se separaron. Y yo me fui con mi mamá y mi padrastro. Sufrí mucho porque mi mamá era la que salía a trabajar, y él me cuidaba. Pero Niña, a veces de la nada él me pegaba –reconoció con tristeza. Una vez que era de noche –prosiguió contándome–, yo estaba durmiendo, y él me despertó y me metió al baño con agua fría... Niña –me dijo pensativo–, yo no entiendo por qué él hizo eso.

–¿Le contabas estas cosas a tu mamá? –le pregunté discretamente.

–Sí.

–¿Y ella qué hacía?

–Nada... Cuando yo le contaba, ella decía que eran mentiras mías.

–¿Pero cómo es que ahora vives con tú papá? –quise saber.

–Es que un día me cansé y llamé a mi papá y a mi abuela, y les conté todo.

Entonces, ellos me fueron a traer. Por eso ahora yo vivo con él. Pero a veces me cuida mi abuela. O la novia de mi papá. Aunque ellos me tratan muy bien.

–Volviendo a tu mamá –le dije–, ¿qué pasó con ella?

–Yo voy a donde ella, pero casi nunca –me respondió. Ella ya no vive con mi padrastro porque me di cuenta que él la golpeó. Entonces, seguro ella vio que sí era verdad que él me pegaba.

–Bueno... –empecé a decirle.

–¿Tengo que seguir hablando, Niña? –volvió a interrumpir con voz relajada.

–No –le dije–, después seguimos hablando. Puedes salir del aula.

Cuando vivía allá.

José, 11 años

–Hoy tenemos más tiempo –le indiqué al niño.

–Sí, –contestó él sentándose al otro extremo del lugar donde estaba yo, en el sillón grande afuera de la biblioteca. Nos reímos un rato al conversar de cosas sin importancia. Pero pronto el diálogo cambió de dirección. Le pedí que me contara sobre Nicaragua, el sitio en donde había nacido y vivido unos años.

–¿Qué recuerdos tienes? –comencé sin mucho rodeo. Pero él se entristeció y su voz se transformó en un instante. Bajó el tono, como para evitar que alguien más pudiera oírlo. Me acerqué y me confió su historia.

–Cuando vivía allá, Niña, yo vivía con mi abuela y con un tío mío. Pero mi tío siempre me pegaba y me golpeaba la cara contra la pared. O me pegaba la cara contra la mesa...

–¿Y nadie le decía nada? –le pregunté sorprendida.

–No.

–¿Su abuela tampoco? –volví a preguntarle casi por instinto.

–No –repuso él tristemente. Y Niña, eso es lo que más me duele. Mi abuela veía las cosas, las sabía y a él nunca le decía nada.

–¿Aquí te han pasado cosas parecidas? –le dije.

–No –contestó él. Ahora yo soy feliz de vivir con mis papitos que me apoyan. Aunque a veces me pongo triste cuando me acuerdo de lo que me pasó, porque yo no soy como los demás.

–¿A ver, cómo eso?, explícame –le pedí antes de que continuara.

–¡No sé Niña! –me dijo secamente. Pero no soy igual – agregó muy serio y con voz firme.

¡Lárguese!

Ashly, 9 años

–Es tu turno –le dije a la estudiante.

–¡Hasta qué por fin! –me contestó, levantándose de la silla de un brinco.

Salimos del aula en silencio para no interrumpir más la clase. A lo mejor su emoción no se debía al hecho de que conversaríamos, sino a la idea de salir un rato de la clase. De cualquier manera, la niña se mostró muy contenta. Nos dirigimos a la cancha de la escuela, que en ese momento estaba sola. Me senté en una silla que encontré por ahí, pero ella prefirió sentarse en el suelo.

–¿Y ahora qué? –me preguntó con autoridad.

–Vamos a conversar sobre lo que me desees contar. Sacamos este rato solo para eso, para que hablemos. Y sabes –le recordé– que puedes confiar en mí.

–Mmm uh –asintió ella, devolviéndome una sonrisa nerviosa.

–En mi casa –comenzó como dudosa al cabo de un tiempo–, mis papás son separados y se pelean a cada rato.

–¿Por qué se pelean? –le pregunté.

–Por nosotras, Niña. Por mis hermanas y yo –dijo sin mayores explicaciones pero todavía nerviosa. Aunque yo creo que también porque mi papá tiene una novia y eso a mi mamá no le gusta. Esa señora le dice a mi papá que mi mamá es una histérica, que solo gritar y gritar, y que no nos vea. Pero él sí nos ve y no le hace caso.

–¿Cómo te llevas con tus papás? –le pedí que me dijera.

–Bien Niña –contestó ella con una voz que temblaba–. Pero a mi papá casi nunca lo veo porque trabaja.

–¿Y con tu mamá? –le insistí.

–Bien –me respondió. Pero no me gusta cuando me grita.

–¿Qué haces para que te grite?

–Nada Niña. Cuando mi hermana me pega –me dijo ella haciendo referencia a su hermana mayor–, yo voy y trato de explicarle. Pero ella no me entiende. Nadie de mi casa me entiende.

–¿Por qué dices eso? –me interesó saber.

–Es que cuando yo le digo algo a mi mamá, nunca me pone atención... Un día de estos, yo no sé qué le habrá pasado, porque le fui a pedir comida, y se puso a gritarme.

–¿Qué te gritaba?

–¡Lárguese, lárguese! –agregó con los ojos llenos de lágrimas. Entonces, yo me fui a comer a otro lado.

Diálogos como los anteriores, representaron realidades de muchos estudiantes que asisten a la Escuela Julia Fernández Rodríguez. Ejemplifican sumariamente las situaciones principales que, según se observó, mediaron el desarrollo de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación. Estas situaciones se sintetizan e identifican en las dos que se explican en seguida.

(1) *Situaciones de maltrato directo*. Se refiere a experiencias de agresiones físicas o emocionales que fueron dirigidas, intencionalmente, hacia los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, por parte de alguna persona del entorno próximo al menor. Se encerraron dentro de una misma experiencia de vida, a las agresiones físicas y emocionales, porque es común que se presenten simultáneas.

Este tipo de situaciones de maltrato directo, con base en las observaciones y entrevistas que tuvieron cabida durante la investigación, ocurrieron en los dos sitios medulares donde se establecen los cimientos para la construcción de la autoestima, según señalan expertos en desarrollo infantil: El hogar y el centro educativo. Y de ambos lugares, en el primero ocurrieron la mayoría de situaciones de maltrato directo, en cualquiera de sus formas; físico y emocional.

En el entorno familiar —en cuanto a los maltratos físicos— sobresalieron todos los tipos de golpes o acciones violentas, que al hacer memoria sobre su vida recordaron, con pesar, haber recibido los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, por parte de sus familiares u otros adultos con quienes convivieron o siguen viviendo. Además, las situaciones de maltrato físico directo también se extienden a las peleas entre hermanos que

terminaban en golpes hacia los menores con trastornos emocionales y de conducta, y que ellos recordaron con dejo de tristeza.

En este sentido, hay que agregar que para estos menores fueron más emocionalmente significativas las experiencias de maltratos físicos recibidas en el hogar por parte del adulto que se suponía debía cuidarlo y protegerlo, que aquellas experiencias de golpes y agresiones que ocurrían entre hermanos, o por parte de los compañeros en la escuela. La razón del mayor impacto emocional podría explicarse en el hecho de que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación, habrían puesto gran confianza en los adultos que les propinaron dichos maltratos (padres, madres, padrastros, tíos, tías, entre otros).

Por otra parte, como se dijo antes, las situaciones de maltrato directo también se vincularon con las agresiones emocionales que, consciente y con plena deliberación, algunas personas del entorno próximo a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta dirigieron hacia ellos. Aquí, igualmente, se observó que el mayor choque emocional provino de los maltratos emocionales ocurridos dentro de escenarios familiares. Por ejemplo, de palabras peyorativas, gritos, humillaciones, ridiculizaciones, desprecios, entre otros, que los menores recordaron y expresaron con angustia, desánimo, tristeza, nervio, ansiedad, aflicción o dolor, durante las entrevistas y conversaciones con la investigadora.

Sin embargo cambiando al entorno educativo, la más grande agresión emocional directa que se observó afectaba el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, fue los apodos y palabras peyorativas recibidas por

los pares de la escuela, es decir, por algunos compañeros de clase de los menores con trastornos emocionales y de conducta.

Este hecho debe destacarse por cuanto que, los apodos alteraban la percepción que los estudiantes tenían de sí mismos y la evaluación final que hacían de su persona en un momento dado. Ilustraron tales casos, por ejemplo, la expresión de Bella “quiero ser bonita”, luego de haber sido víctima de palabras ofensivas —como “fea” y “chancha”— que hacia ella dirigió uno de sus compañeros de clase. O la expresión contundente de José, “yo no soy como lo demás”, consecuencia de frases dichas a modo de insulto, con las que sus compañeros lo han apuntado por haber nacido en Nicaragua.

Ahora bien, ya sea que provinieran del hogar o de la escuela, se determinó que las agresiones físicas y emocionales —principalmente golpes, gritos, rechazos, apodos y palabras peyorativas—, generaron en los menores con trastornos emocionales y de conducta percepciones distorsionadas de la imagen y concepto de sí mismos, polarizándola en una imagen aumentada o disminuida de su cuerpo, actitudes, acciones y valores. Pero de cualquier manera, una imagen que no correspondía a la realidad de lo que eran. Es decir, a un ser humano valiosísimo que actúa consecuente con la valoración positiva de su persona.

De ahí que, esa imagen se aumentó en algunos casos, cuando eran los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta los que maltrataban física o emocionalmente a otros compañeros, o cuando alcanzaban llamar la atención con conductas inapropiadas, o lograban lo que querían por medio de esas mismas conductas (como mentiras, engaños, manipulaciones, llantos, por mencionar algunas); entonces, ellos se creyeron superiores a sus semejantes, al percibir un triunfo sobre sus expectativas. Aunque como afirmaban

Kaufman, Lev y Espeland (2005), tal superioridad era aparente pues nada tiene que ver con la alta autoestima.

Por el contrario, se observó una imagen disminuida cuando los menores con trastornos emocionales y de conducta, eran los que recibían los maltratos físicos y emocionales. En especial si procedieron de sus progenitores o de algún otro adulto que ellos estimaban, como los miembros de su propia familia. Del mismo modo, su imagen real se deformó cuando se sintieron rechazados por sus pares en la escuela.

En ambas situaciones, los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta tendieron a mirarse a sí mismos a partir de las ideas que otros tenían de ellos, terminando por valorar negativamente su persona. No consideraron que, sin embargo, las palabras que otros hablan sobre uno, puede que no sean siempre ciertas, sean parcialmente ciertas, o estar completamente equivocadas. Algo que los pequeños no reconocieron ni diferenciaron.

(2) *Situaciones de maltrato indirecto.* Se refiere a experiencias que impactan o impactaron emocionalmente a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, pero que no iban intencionalmente dirigidas hacia ellos.

El lector podrá identificar sin mucha dificultad la mayoría de situaciones de maltrato indirecto que se observaron durante la investigación, si repasa las conversaciones confesionales que se escribieron páginas arriba. En aras de más claridad, se les da un nombre y explican por individual en los párrafos que siguen.

Separación o divorcio. Generalmente los menores de edad no tienen responsabilidad sobre el modo en cómo llevan la relación de pareja sus padres. Y mucho menos está en su

control la decisión de si conviven juntos o no. Sin embargo, lo escrito por varios autores, entre los que vale la pena destacar a Rice (1997), se confirma con lo que se observó expresaron a lo largo de las conversaciones los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación. Esto es, que el divorcio o separación de los progenitores es una realidad familiar que los influyó e impactó emocionalmente, no solo en el pasado (cuando ocurrieron los hechos) sino ahora (en el presente), generando en ellos estados de ansiedad, angustia, tristeza, inseguridad, falta de cariño, entre otros.

Una razón, que explicó Rice (1997), hacía más difícil al menor asimilar la separación de sus padres, era la corta edad. A lo cual, siguiendo al mismo autor, se constató que “la influencia [fue] más negativa en los niños pequeños que en los mayores” (p. 408). Pero dejando de lado a la edad, lo cierto es que ninguno de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que vivieron una experiencia de divorcio o separación, habló de ella con indiferencia. Todo lo contrario, para ellos este tema era muy importante y delicado; sobre todo porque siempre manifestaron ternura y amor hacia sus progenitores. De ahí se sigue que también fueran maltratos indirectos las:

Discusiones entre el papá y la mamá, al frente de los niños o a escondidas. Se ha dicho que son maltratos indirectos porque son cosa exclusiva de adultos. Las peleas, pleitos, discusiones, reclamos y comportamientos parecidos, según se pudo observar entristecían a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, con independencia de si sus padres estaban o no viviendo juntos. Porque para ellos ambos eran importantes y deseaban que se llevaran bien. Estas situaciones les generaron gran incertidumbre, pues cuando ocurrían al frente de ellos, los menores decían sentirse temerosos de “que *algo* podía pasar”. Tal inestabilidad les generaba temor sobre sus propias vidas. En el caso de aquellos

que vivían con ambos padres, podría significar el miedo a la posible ruptura del vínculo entre los progenitores, y al potencial abandono de los hijos; en especial por las frecuentes separaciones y divorcios que diariamente ven los menores en los contextos comunales donde crecen y se desarrollan. Pero además, porque temían perder la interacción afectiva con ambos padres.

En el caso de los estudiantes que vivían con uno de sus progenitores, estas discusiones los atemorizaban porque sentían que era posible que terminaran en malos tratos y gritos hacía ellos. Finalmente, la situación se empeoraba cuando los adultos peleaban o discutían, pensando que los hijos no los oían. En tales casos, las discusiones les quedaban más grabadas en su memoria, y emocionalmente se mostraron más marcados por el evento.

Discursos de rechazo hacia uno de los progenitores. Estos son argumentos y palabras despectivas, de odio y mal intencionadas que los menores con trastornos emocionales y de conducta escucharon que un adulto dirigió hacia su papá o su mamá. Por lo general, los discursos de rechazo provinieron de alguno de los progenitores del menor (la ex pareja), de la actual pareja sentimental de ellos, o de algún otro familiar. En tales casos, con base en las conversaciones que sostuvo la investigadora con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, se llegó a saber que las palabras de rechazo eran recordadas por los participantes junto a sentimientos antagónicos. Como aversión y afecto, antipatía y apego. Aversión y antipatía para la persona que hablaba mal de sus padres. Afecto y apego hacia el progenitor víctima del discurso de rechazo. Pero además, estas situaciones introducían a los estudiantes en una posición incómoda que les generaba mucha angustia y ansiedad porque, cuando era uno de sus propios padres el que hablaba mal del otro, el menor no sabía cómo

reaccionar. A quién preferir o creer. Porque deseaban siempre el vínculo afectivo con ambos, por el simple hecho de ser sus padres.

Indiferencia del adulto de confianza. Esta situación ocurrió cuando el menor con trastornos emocionales y de conducta sentía un abandono del apoyo y seguridad que le daba un adulto en quien confiaba. O lo que es lo mismo, se refiere a la falta de credibilidad que expresa el adulto ante la palabra del niño. En esos momentos, el menor se sintió desprotegido. Solo, abandonado. Por ejemplo, cuando ellos llegaban a contar a sus padres o encargados sobre experiencias de maltrato físico y emocional de los que eran víctimas, y los adultos no les creían. Minimizaban los hechos o les decían que eran mentiras. Asimismo, esta situación se reflejó cuando los menores sentían que no eran escuchados ni comprendidos por la docente. Pero en especial cuando sus propios padres no les prestaban atención.

Secretos revelados. Significa que por una u otra razón los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta se enteraban de situaciones acerca de su familia que los impresionaron emocionalmente, porque no les correspondía haberlas conocido para ese momento. Ni por la edad ni por el modo en que se dieron cuenta de los secretos. Así pues, la irresponsabilidad y falta de prudencia de algún familiar, o la misma curiosidad del niño por enterarse de lo que hablaban sus padres, sacó a la luz muchos secretos. Por ejemplo, realidades familiares como la agresión doméstica, ser un “hijo no deseado”, o conocer que su papá consume o consumió drogas.

Desacreditación de los valores. Esta situación ocurrió siempre que el adulto expresaba verbalmente a los niños sus valores, pero al mismo tiempo los desacreditaba con los

hechos. En una frase, es un doble discurso del adulto. En este sentido, ¿cómo pedirle a un hijo que se porte bien en la escuela cuando es el adulto el que anda en malos pasos; que no grite cuando en la familia no se deja de hacerlo; y que muestre respeto hacia sus mayores cuando el papá o la mamá irrespetan y desvalorizan a la docente? Todo esto era difícil de entender para la mente de un niño, pues no encontraban en el entorno —principalmente el familiar— una consistencia sólida, que los enrumbara hacia lo que era permitido o no. Que le impusiera límites, pero con amor y verdad. Peor todavía cuando la desacreditación de los valores provenía de alguien significativo para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta; entonces, expresaron que no sabían a quién creerle.

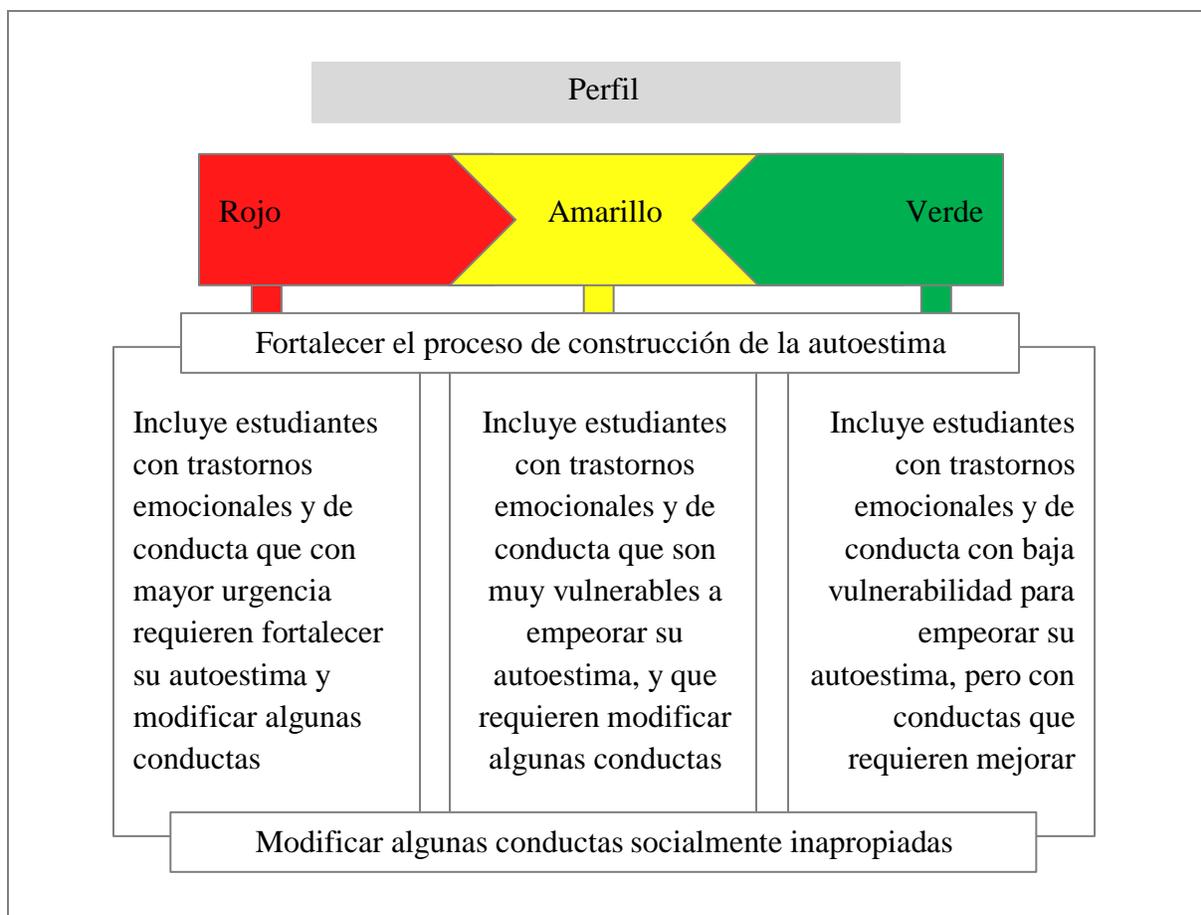
Para cerrar este punto, algún lector podría argumentar que las situaciones de maltrato indirecto descritas en los párrafos anteriores, más se parecen a los elementos extrínsecos que mediaron el desarrollo de la autoestima los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que fueron parte de la investigación, que a elementos intrínsecos al proceso de construcción de la autoestima de ellos. Pero a pesar del parecido, válido e innegable, se decidió agruparlos dentro de los elementos intrínsecos al considerar el siguiente criterio:

Si bien es cierto los menores no tuvieron sobre las situaciones de maltrato indirecto una injerencia que les permitiera controlarlas totalmente (lo cual las ubicaría dentro de los elementos extrínsecos). Los estudiantes sí tenían un *poder relativo* frente a las situaciones de maltrato indirecto, pues se les enseñaba qué hacer cuando les sobrevenían, para que eviten o disminuyan el daño emocional que podrían causarles. Ese poder de decidir sobre su propio proceder bastó para ubicar a las situaciones de maltrato indirecto en el lugar que ocupan en el presente análisis de resultados. Y da pie para completar la información necesaria para elaborar los perfiles. Cosa que se hizo en la otra página.

4.1.2.3 Perfiles

Una vez completado el recorrido que buscó explicar los elementos extrínsecos e intrínsecos, los cuales durante la investigación se precisó que mediaron el proceso constructivo de la autoestima infantil, fue posible agrupar las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en el estudio, mediante tres perfiles de necesidades. Ello se muestra la figura de abajo.

Figura 4
Perfil de las necesidades de los estudiantes



Fuente: Elaboración de la autora (2013), según el análisis de resultados de la investigación.

Puede sin dificultad darse cuenta el lector que los perfiles antes propuestos basaron su clasificación, única y exclusivamente, en el *riesgo potencial* que mostraron los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, de empeorar el proceso constructivo de su autoestima.

El criterio para preferir ese riesgo de perjudicar la autoestima infantil sobre la exigencia de modificar los comportamientos socialmente inapropiados de los menores, a la hora de perfilar las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, fue igualmente simple en su argumento: Los comportamientos, muchas veces, se subordinan al nivel de autoestima de la persona, según señalaron expertos en la materia.

Ahora bien, como ya se dijo, no hubo necesidad de medir la autoestima para ubicar a un menor en un perfil u otro. Sin embargo, sí existieron razones suficientes que ayudaron a este propósito. Tales razones se registran a continuación:

En el perfil rojo. El menor con trastornos emocionales y de conducta presentó situaciones de maltrato directo, físico y emocional (o vivía en el presente situaciones recurrentes de maltrato directo), que lo impresionaron mucho y recordó significativamente. También calzaron dentro del perfil rojo, quienes vivían varias situaciones de maltrato indirecto, pero emocionalmente se mostraban muy afectados por ellas. Estos eran los que expresaron valoraciones más negativas respecto a su persona.

En el perfil amarillo. Se incluyó a estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que se determinó presentaban, principalmente, muchas situaciones de maltrato emocional directo, junto con varias de las situaciones de maltrato indirecto. Sin embargo, no se

mostraron muy influenciados por ellas. Y la valoración que hacían de su persona era, generalmente, buena.

En el perfil verde. Los menores con trastornos emocionales y de conducta experimentaban pocas situaciones de maltrato emocional directo y ninguna de maltrato físico. Del mismo modo, las situaciones de maltrato indirecto eran pocas, agregado por lo general a una valoración positiva de su persona.

Por otro lado, las dos *necesidades sumarias* que se marcaron en la figura 4, eran comunes a todos los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta (incluidos los que no participaron en la investigación). Es decir, todos los estudiantes requirieron fortalecer el proceso de construcción de su autoestima y modificar algunos comportamientos socialmente inapropiados. Sin embargo, la urgencia de satisfacer ambas necesidades varió según se encontraran los menores en un perfil rojo, amarillo o verde.

Y pues bien, si existieron necesidades comunes a todos (llamadas aquí sumarias) han de haber también necesidades comunes a algunos. A éstas se les distinguió por el nombre de *necesidades generales*, porque correspondieron solo a los menores con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación. Finalmente, las *necesidades específicas*, fueron las individuales. Pero a ellas se les conocerá más abajo en el texto, cuanto corresponda hablar del modo en que se elaboró el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas, como el que se estructuró al final del capítulo. Lo mismo sucederá con la utilidad de contar con un perfil de necesidades como el que se presentó.

Sin más preámbulo, se comienza el análisis de la segunda parte de los hallazgos, a partir de los cuales se pudo racionalmente elaborar el programa.

4.2 Programa para fortalecer el desarrollo de la autoestima infantil de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, y mejorar la inclusión

Al comienzo del capítulo, si se retoma la figura 3, se advierte que el segundo gran resultado de la investigación fue el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas. En el cual programa, esas actividades se orientaron a la satisfacción de las necesidades sumarias. Se consideraron para ello las necesidades generales observadas en los diez menores participantes, y las necesidades específicas que se vieron a nivel individual.

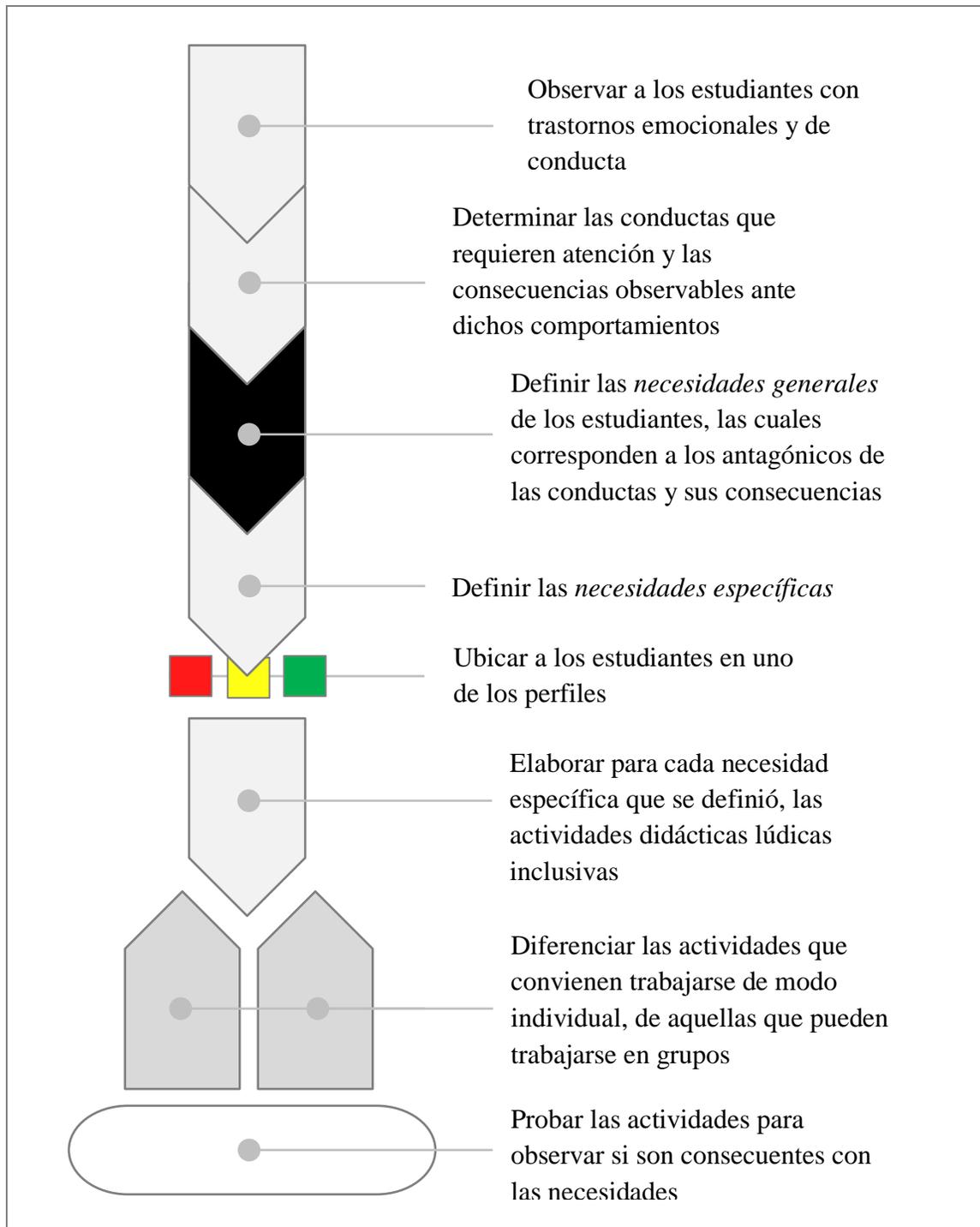
Sin embargo, antes de hablar del programa es obligatorio hacer un paréntesis, primero, para mostrar cómo se diseñaron las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se incluyeron en él. Y segundo, para explicar a la luz de las últimas categorías de análisis, cómo dichas actividades favorecieron el desarrollo de la autoestima infantil en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, así como la educación inclusiva. Después tendrá el lector suficientes aclaraciones para entender el programa que se presenta en la parte final del análisis. Siguiendo ese orden, se describe ahora la forma en que se diseñaron las actividades. Luego se expone lo que se analizó desde las categorías.

4.2.1 Diseño de actividades didácticas lúdicas inclusivas

En el ámbito educativo, este diseño es la base procedimental para elaborar los programas de modificación de conductas, cuyo fundamento está en los principios de la pedagogía conductista. Existen varios modelos que ayudan a diseñar actividades con la finalidad de modificar conductas, como se explicó en el marco teórico. Pero el que se representa en la figura de abajo y se explica inmediatamente después, surgió a raíz de la reflexión del trabajo de campo, aunque guarda alguna semejanza con el planteado por Aranda (2008).

Figura 5

Esquema para el diseño de actividades didácticas lúdicas inclusivas para estudiantes con trastornos emocionales y de conducta



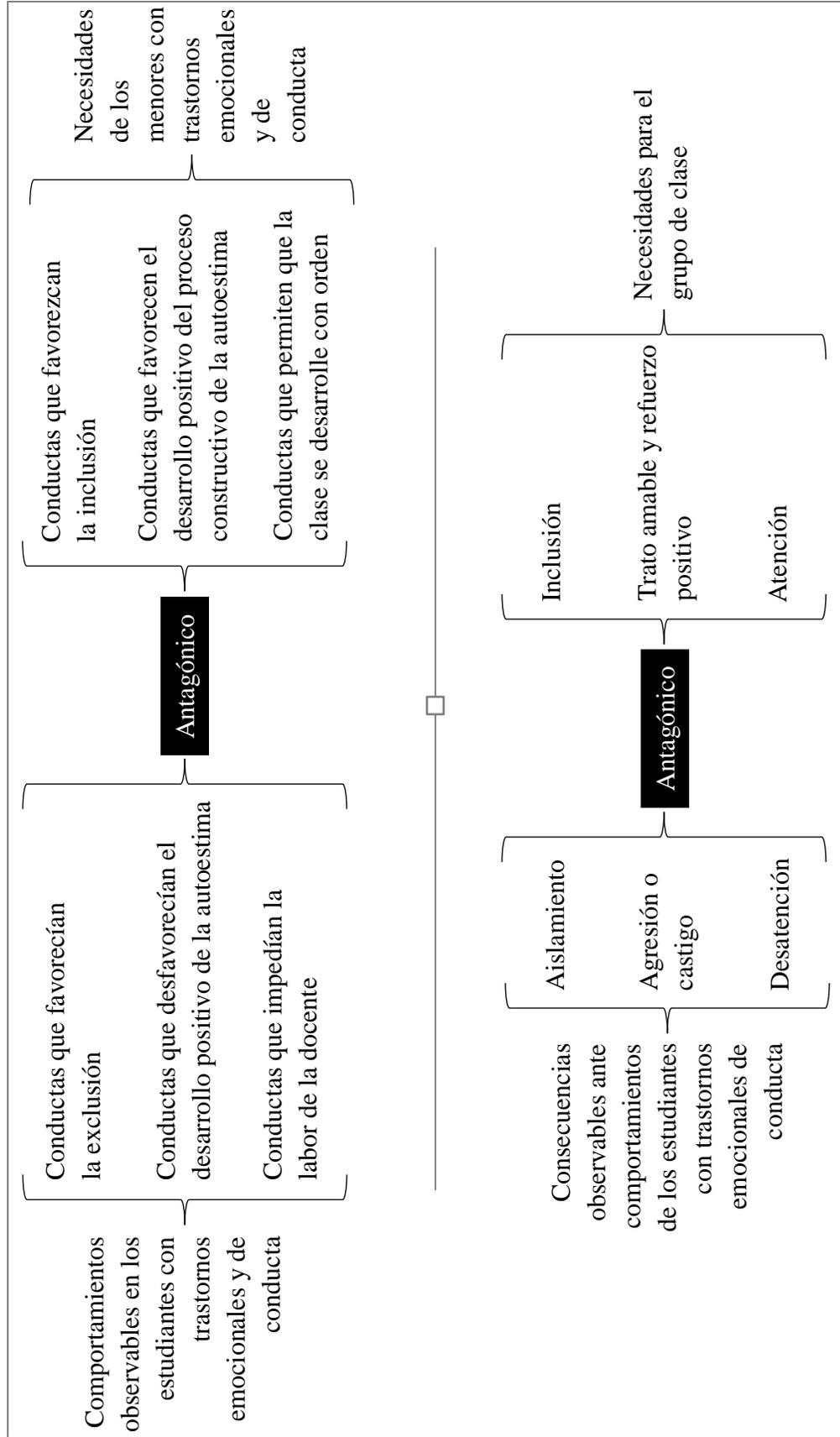
Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de los objetivos de la investigación, las categorías de análisis y de los resultados.

Paso 1: Observar. Fue la base para elaborar el programa. La observación, por el enfoque epistemológico adoptado en el estudio, conllevó los mismos criterios de la observación participante, explicados en el capítulo tercero, pues implicó el tiempo y perspicacia de conocer a los estudiantes en su propia realidad, exterior e interior.

Paso 2: Determinar las conductas de los estudiantes con quienes se trabajó y sus consecuencias. Consistió en dar un *nombre general* que abarcara a un colectivo de comportamientos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, junto con lo que sucedió después. Es decir, se dio también un nombre general al colectivo de consecuencias o reacciones de los demás ante esos comportamientos. Se identificaron únicamente las conductas que requirieron atención porque perjudicaban la sana relación entre los menores, interrumpían los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela —o el de sus compañeros— y modificaban la autoestima. Es importante que los nombres generales fueran claros, breves y que resumieran las conductas socialmente inapropiadas y las consecuencias de ellas derivadas. Puede fijarse el lector en la figura 6 (de la próxima página), en las llaves que están a la izquierda de la misma, para que identifique este segundo paso.

Paso 3: Las necesidades generales. Una vez que se establecieron, por nombre general, las conductas principales sobre las que se juzgó convenían que modificaran los menores y las consecuencias de los demás ante esas conductas; fue gracias al nombre antagónico o contrario que se obtuvo la necesidad general para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, y la necesidad general para el resto del grupo de clase. Tal como se identifica igualmente en la figura 6, en las llaves que aparecen en la parte de la derecha.

Figura 6
Obtención y definición de necesidades generales para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta



Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de las observaciones de la investigadora y del análisis de los resultados.

Paso 4: Las necesidades específicas. Fueron aquellas que presentaban los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, pero a nivel individual. Los comportamientos se agruparon en ocho necesidades específicas, que se observan en el cuadro 2. Éstas se repitieron en varios menores, con excepción de “controlar la manipulación” y “manejo de la impulsividad, la frustración y el enojo”, cada una solo se presentó en un estudiante.

Cuadro 2
Necesidades observadas en los estudiantes

<i>Tipo</i>			
<i>Sumaria</i>	Fortalecer el proceso de construcción de la autoestima		
	Modificar algunas conductas socialmente inapropiadas		
<i>General</i>	Conductas que favorezcan la inclusión	Conductas que favorecen el desarrollo positivo del proceso constructivo de la autoestima	Conductas que permiten que la clase se desarrolle con orden
<i>Específica</i>	Manejo de la impulsividad, frustración y el enojo	Autovaloración y respeto hacia los demás	Disminuir conductas que impiden la labor docente.
	Eliminación de juegos violentos y respuestas agresivas	Fortalecimiento de la autoimagen	Controlar la manipulación
		Que se relacionan con el entorno familiar	
		Manejo y aceptación de recuerdos	

Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de las observaciones en el trabajo de campo y de las fases de reflexión del procedimiento metodológico.

Paso 5: Ubicar en un perfil. Como indica su nombre, este paso consistió en decidir si un estudiante con trastornos emocionales y de conducta caía dentro de un perfil rojo, amarillo o verde, utilizando como criterio de clasificación el riesgo potencial observado de que su autoestima disminuya, razón de la combinación de elementos extrínsecos e intrínsecos propios de su realidad exterior e interior.

Paso 6: Elaborar las actividades. Para ello debieron tomarse una a una las necesidades específicas de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta con quienes se decidió trabajar —las cuales para esta investigación fueron las ocho anotadas en el cuadro 2—, junto con cada una de las necesidades generales para el grupo de clase (que eran las tres escritas en la figura 6). Y para unas y otras se debieron planear las actividades, de tipo didácticas lúdicas inclusivas, orientadas a satisfacerlas. Como nota aclaratoria, una misma actividad pudo y de hecho se utilizó para satisfacer más de una necesidad. En el próximo capítulo el lector encontrará recomendaciones que, durante la investigación, sirvieron para formular actividades didácticas lúdicas inclusivas agradables para los menores con trastornos emocionales y de conducta, y útiles desde el punto de vista pedagógico.

Paso 7: Diferenciar las actividades. Todas las actividades didácticas lúdicas inclusivas se pudieron aplicar de dos maneras. La primera individualmente, para satisfacer necesidades específicas que solo se observaron en un estudiante con trastornos emocionales y de conducta; o que convinieron ser aplicadas de manera individual para el mejor aprovechamiento del menor (esto ocurrió principalmente en aquellos estudiantes clasificados en el perfil rojo). Pero sería inverosímil pensar que en un caso donde hubiese muchos estudiantes, a cada uno se le deba aplicar las actividades por separado. Por eso, la segunda forma fue trabajar las actividades en grupos conformados por estudiantes que

presentaron la misma necesidad, independientemente del perfil en que se ubicaron, siempre que por el criterio profesional se estimó pertinente.

Paso 8: Probar las actividades. La finalidad de la prueba fue verificar si las actividades creadas para cada necesidad precisaron algún ajuste, antes de proponerse como parte del programa. Simultáneamente, la intención de la prueba se extendió hasta ver si la actividad didáctica lúdica correspondía con la necesidad para la que fue planeada; o si podía aprovecharse para satisfacer más de una necesidad. Y por último, para saber si realmente las sintieron y experimentaron como lúdicas, los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que tuvieron la oportunidad de experimentar con ellas. Por otra parte, se acepta que debieron ajustarse algunas actividades, pero ninguna se eliminó por completo.

Luego de este procedimiento, se obtuvieron un total de 11 actividades didácticas lúdicas, para satisfacer las necesidades observadas en los menores con trastornos emocionales y de conducta; eso sí actividades depuradas, por decirlo de alguna manera, pues todas se probaron para mejorarlas. Puede el lector ver las actividades en el cuadro de abajo.

Cuadro 3

Actividades didácticas lúdicas inclusivas fuera del salón de clases

<i>Nombre</i>	<i>Niveles / Dificultad</i>	<i>Jugadores</i>
La ruleta alternativa	Uno	 De 1 hasta 4

Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de las observaciones en el trabajo de campo y de las fases de reflexión del procedimiento metodológico.

Cuadro 3 (continuación)
Actividades didácticas lúdicas inclusivas fuera del salón de clases

<i>Nombre del juego</i>	<i>Niveles de dificultad</i>	<i>Jugadores</i>
Suerte Simplona	Uno	
Simplón y yo	Uno	
Rana Nana	Uno	 De 2 hasta 6
Voy de viaje	Dos	 De 2 hasta 4
Alineado-afilado	Cuatro	
Luz, cámara y acción	Uno	
Familia de trapo	Uno	
Suspendi-2	Cuatro	 De 1 hasta 4
Memoria de antónimos	Uno	
Quimeras descompuestas	Uno	

Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de las observaciones en el trabajo de campo y de las fases de reflexión del procedimiento metodológico.

A las actividades listadas en el cuadro 3, debe añadirsele otras 4 actividades didácticas lúdicas, que fueron el total que se obtuvieron, a partir del esquema de la figura 5, para valorar la satisfacción de las necesidades generales de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, a nivel de grupo de clase (ver figura 6, página 184).

Corresponde, a estas alturas, presentar al lector los hallazgos más importantes después de la probatoria de las actividades didácticas lúdicas. Para esto se narra primero lo sucedido durante estas actividades, en relación con el fortalecimiento del proceso constructivo de la autoestima infantil (categoría actividades didácticas lúdicas). Luego, se especifica por qué un ambiente lúdico favoreció la modificación de conductas socialmente inapropiadas (categoría lúdico). Y se termina exponiendo lo registrado producto de las actividades, en las que participó todo el grupo de clase (categoría educación inclusiva).

4.2.2 Actividades para desarrollar la autoestima infantil

Considerando la revisión literaria efectuada en el marco teórico, las actividades didácticas lúdicas inclusivas se llamaron así porque pretendían transmitir y reforzar un conocimiento o conducta determinado mediante el juego. Es decir, se les dio ese nombre porque por un lado eran didácticas pues la finalidad central era la enseñanza, la adquisición de nuevos comportamientos, a la vez que disminuir algunas conductas inapropiadas o indeseadas, que se observaron en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Mientras que también eran lúdicas, porque buscaron la interiorización voluntaria de conceptos para construir una autoestima positiva, en un ambiente lúdico.

Uno de los objetivos anotados al inicio de la investigación, también planteó describir cómo las actividades didácticas lúdicas inclusivas favorecían el fortalecimiento de la

autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en el estudio. Lo cual se hizo mediante la identificación de indicios o indicativos de que, efectivamente, las actividades contribuyeron a este propósito. Se les dice indicios porque, si recuerda el lector, las actividades fueron probadas por un tiempo corto, por lo que objetivamente no se pudo concluir que los resultados obtenidos conservaran el mismo efecto a largo plazo.

De cualquier manera, lo que sí sucedió fue que la investigadora observó, entonces, las respuestas y reacciones de los menores ante el último paso del esquema explicado en la figura 2, para entender hasta donde fue posible, cómo las reacciones de los estudiantes a lo largo de la prueba de cada actividad, insinuó el fortalecimiento de la autoestima infantil.

El primero y más sobresaliente de los indicios fue que la totalidad de los menores con trastornos emocionales y de conducta que participaron, sintieron y expresaron que estas actividades eran experiencias agradables para ellos. Experiencias positivas. Y es que en realidad para los estudiantes fue como si no estuviesen aprendiendo formalmente, porque el aprendizaje se les ofreció de modo entretenido, relajado, abierto, y lúdico.

Características, las cuatro anteriores, de cada una de las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se probaron. Los motivos fueron los siguientes:

Un aprendizaje entretenido, porque los menores con trastornos emocionales y de conducta tuvieron la oportunidad de desligarse de la rutina escolar, e internarse en un espacio educativo novedoso que capturó su atención y curiosidad. Esto puede explicarse razón de que los juegos y actividades propuestas eran completamente nuevos para ellos. No

se mezclaron con temas académicos. Además, siempre tuvieron la posibilidad de reír con libertad, competir y retar sus propias habilidades.

Un aprendizaje relajado (pero no exento de reglas), debido a que durante las actividades didácticas lúdicas inclusivas nunca existió la presión de una evaluación formal. No había calificaciones. Por tanto, las notas no importaban, así como tampoco ganar o perder, equivocarse o acertar. Lo importante era divertirse. Y ello generó en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta una percepción de seguridad y un ambiente de confianza que les ayudó en mucho a estabilizar sus emociones. En este sentido, no hubo discusiones entre los estudiantes ni acusaciones frecuentes contra otros compañeros, disminuyeron las reacciones agresivas, burlas, los malos tratos y palabras.

Un aprendizaje abierto. Esta característica significa que a los menores con trastornos emocionales y de conducta se les permitió opinar, sin temor a ser juzgados. Así pudieron ampliar una idea, satisfacer sus dudas, corregir los errores, entre otros. Pero lo principal y más significativo fue no solo que opinaran, sino que siempre supieron y sintieron que sus opiniones eran consideradas valiosas, e incluso necesarias para mejorar la calidad de los aprendizajes y las actividades didácticas lúdicas. Este hecho sobresalió aún más cuando los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta vieron que eran sus padres, la investigadora u otros compañeros los que aceptaban las ideas que ellos proponían.

Aprendizaje lúdico, por el simple motivo de que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta sintieron las actividades como juegos o recreaciones. En otras palabras los menores pasaron jugando y sintieron que lo estaban haciendo. Para reconocerlo la investigadora se valió de los comportamientos observados y de las expresiones de los

estudiantes. Comportamientos como la risa y la sonrisa, excitación emotiva, la dinámica del cuerpo y la mirada alegre de sus ojos. En tanto que expresiones como “¡Ay Niña!, juguemos otra vez, este juego está muy divertido”, “¡Niña, Niña, recuerde que mañana me vuelve a llamar a mí, para jugar otra vez y me pone otro juego más!”, “¡Que chiva!” y “Niña, traiga todos los días estos juegos”; invitaron a la investigadora a pensar que efectivamente los niños jugaron y sintieron que estaban jugando.

Por otra parte, se pasa seguido a mostrar al lector otros dos indicios puntuales que señalaron la presencia de situaciones —facilitadas por las actividades— que indicaban que favorecían el proceso constructivo de la autoestima infantil de los menores con trastornos emocionales y de conducta. En concreto, estas correspondieron a:

Reglas. Es común asignar reglas a los juegos. Ellas dicen cómo han de hacerse las cosas y dan estabilidad, debido a que eliminan la incertidumbre sobre lo que podría pasar.

Cuando a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta se les explicó que las actividades en las que iban a participar contaban con una serie de normas que no podían omitir si deseaban seguir jugando, este mensaje, indirectamente, les ayudaba a aceptar las reglas de la vida real; porque aceptando y respetando las reglas del juego pudieron concluir que ellas eran dadas por un motivo. Para facilitar la convivencia y hacerla más agradable. Después les sería más fácil comprender que las reglas de los adultos, en la casa, en la escuela y otros contextos, tenían un sentido que vale la pena respetar.

Experiencias de diálogo. Una de las mayores necesidades observadas, en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, fue sentirse escuchados por sus progenitores. Esto difícilmente ocurría en los ambientes familiares, tal como quedó claro en la primera

parte del análisis (ver contexto familiar, página 143). Y es que dialogar, aunque parece simple, generó en los menores el efecto de sentirse queridos, importantes, valiosos, amados; porque pudieron hablar y ser escuchados. Además, los espacios de diálogo generados a partir de las actividades didácticas lúdicas inclusivas contribuyeron en demasía a que los menores se conocieran más así mismos (como cuando jugaban solos la investigadora y el estudiante), estimaran las capacidades de los demás (como cuando jugaban entre pares) y mejoraran el vínculo familiar (como cuando jugaba el niño y su mamá). De cualquier manera, las actividades didácticas lúdicas inclusivas fueron experiencias en donde todos los participantes estuvieron disponibles unos a otros. La solidaridad y el trabajo en equipo les generó estabilidad de emociones, porque el verse apoyados por otros les tranquilizaba.

Para completar con un ejemplo lo escrito hasta ahora, permítase el lector descubrir cómo se abordó el divorcio o separación, con una actividad didáctica lúdica. Porque buena parte de las familias de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación, estaba conformada por hogares monoparentales en donde habían ocurrido situaciones de separación o divorcio de los padres.

Los cambios generados por esta situación, como se explicó en la primera parte del análisis (autoestima infantil, página 162), ocasionó un impacto emocional en los menores. En algunos casos los confundió, les hizo sacar conclusiones falsas, los colocó en medio de un conflicto que los vinculaba, y los expuso a discusiones, peleas y hasta violencia física.

Todo lo cual sigue siendo un tema delicado de tratar, muy sensible para los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Por eso, en la actividad *Familia de trapo* se quiso que los menores fueran completando el libro *Mi familia ha cambiado*. Un texto de

colorear en donde se mostraba que las decisiones de los adultos que afectan la vida familiar son hechos que ocurren, pero que no son responsabilidad de los niños. Sin embargo, para lograr una actividad más relajante y entretenida, además de los lápices de color, se fabricaron cinco miembros de familia hechos de trapo, entre adultos y niños. Los muñecos eran de tela blanca y se podían pintar por ambos lados con pinceles y pinturas acrílicas. Finalizada la sesión, los estudiantes lavaban los muñecos que pintaron, y los dejaban listos para utilizarlos la próxima vez.

De esta manera, se fue completando el libro en diferentes sesiones. Alternando el colorear y pintar con pinceles los muñecos. Conforme fueron avanzando, los estudiantes se sintieron más cómodos, lograron hablar de sus familias con apertura, compartir sus experiencias con otros compañeros que pasaron situaciones similares, y fueron mejorando la percepción del divorcio o separación, así como los sentimientos asociados con el hecho.

4.2.3 Lo lúdico: Para la modificación de conductas

De la mano con el fortalecimiento del proceso constructivo de la autoestima infantil, las actividades didácticas lúdicas, sirvieron para la modificación de comportamientos socialmente inapropiados que se deseaba que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta redujeran. Aunque más que hablar de conductas, se ha querido escribir aquí los motivos por los que el juego favoreció el aprendizaje de comportamientos nuevos, el estímulo de los buenos comportamientos y la trasmisión de actitudes que beneficiaban las relaciones sociales.

Según las observaciones, las actividades didácticas lúdicas inclusivas abrieron espacios que les sirvieron a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta para identificar

comportamientos socialmente inapropiados, detenerse un momento para reflexionar sobre ellos, buscar respuestas alternativas a los comportamientos inapropiados y practicar las resoluciones a las que llegaron. Estas actividades permitieron cuatro espacios, que son los que se explican a continuación:

Espacios de conocimiento propio. Las actividades didácticas lúdicas les permitieron a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta experimentar sentimientos asociados a la experiencia del juego. Por ejemplo, los menores descubrieron sentimientos diferentes cuando ganaban que cuando perdían, cuando se equivocaban o cuando eran otros los que cometían errores, y cuando sobrevenían situaciones en el juego que los frustraba porque no podían resolverlas. Todo esto les ayudaba, inconscientemente, a ver en sí mismos cualidades positivas y aspectos negativos que podían modificar. Pero como muchos de los comportamientos a veces los hacían sin darse cuenta, fue responsabilidad de la investigadora mediar la identificación de los sentimientos y la reacción impulsiva con la que ellos respondían a esos sentimientos.

Espacios de diálogo. Durante los juegos los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta se dieron cuenta que en ocasiones reaccionaban indebidamente ante situaciones específicas. De esa manera fueron capaces de señalarse dichos comportamientos y proponer soluciones alternativas cuando sucedían. Por mencionar un caso, cuando uno de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta estaba jugando *Alineado afilado* y se enteró de que su compañera había ganado, él golpeó la mesa enojado y tiró las fichas haciéndose el desentendido, para mostrar su disgusto. En ese momento, apareció la oportunidad de comentar lo sucedido, pues el enojo no estaba regulado por ninguna regla de juego, sin embargo, era una reacción que desfavorecía el ambiente lúdico.

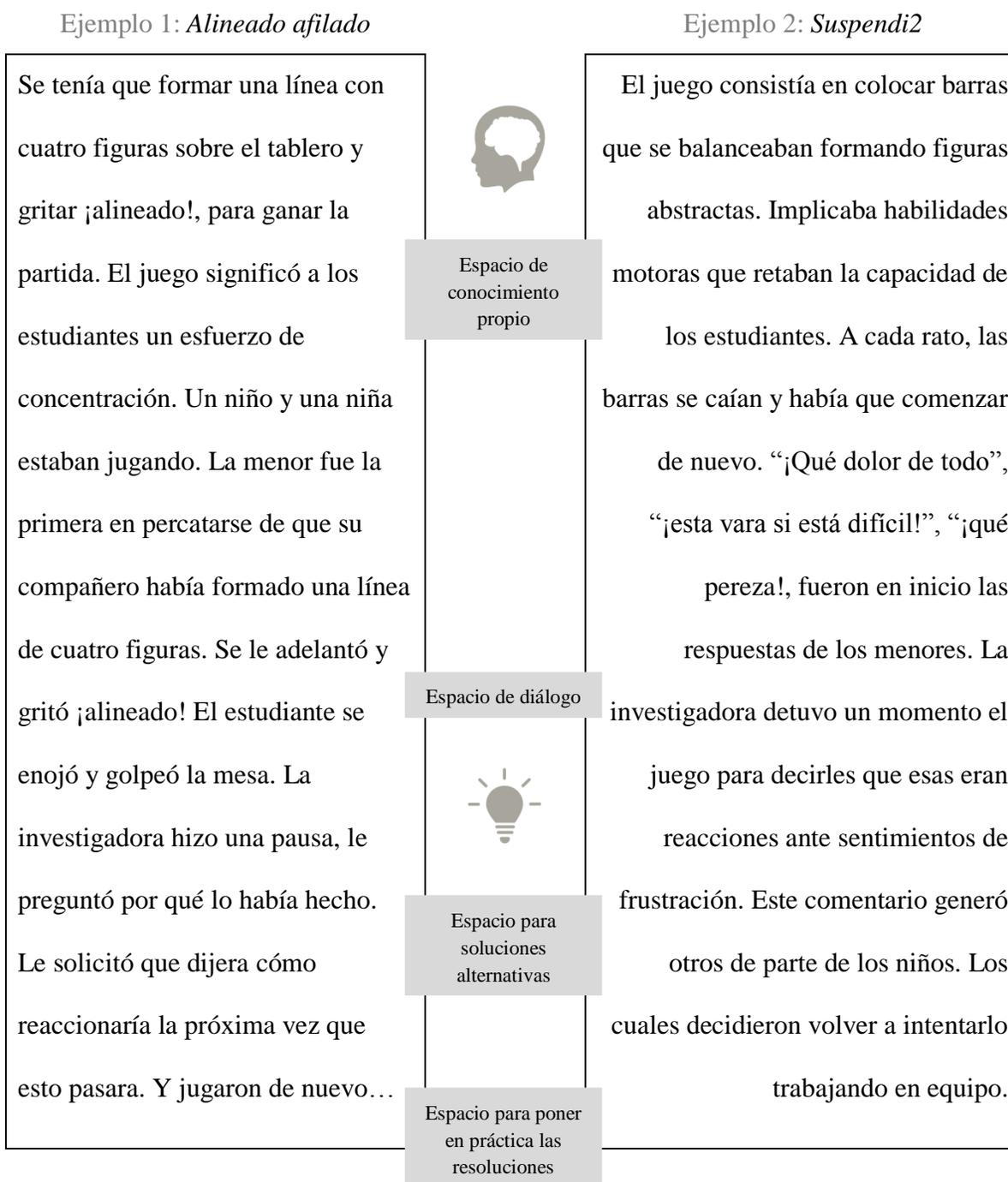
Espacios para soluciones alternativas. Consecuencia de los espacios para el diálogo, los estudiantes tuvieron ocasión de proponer una solución distinta a la reacción impulsiva, cometida después de algún sentimiento que experimentaron. Así las cosas, no se pasó por alto ningún comportamiento socialmente inapropiado. Por el contrario, brevemente y sin interrumpir el juego, los menores con trastornos emocionales y de conducta reconocieron los comportamientos que favorecían la convivencia.

Espacios para poner en práctica las resoluciones. Como se indicó en el esquema de la figura 6, las actividades didácticas lúdicas inclusivas se repitieron varias veces como parte de la probatoria. La repetición de las actividades permitió a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta practicar las soluciones alternativas a las que habían llegado, gracias a los espacios previos (de identificación, diálogo y solución alterna). De esta manera la investigadora observó tres cosas. Primero, los comportamientos positivos y que favorecían la convivencia se reforzaron. Segundo, las conductas socialmente inapropiadas o indeseadas disminuyeron. Y tercero, los mismos estudiantes se percataron de que modificar las conductas no era tarea fácil. Requería práctica constante y un firme propósito para conseguirlo. Es decir, fuerza de voluntad, la cual se consigue practicando el buen comportamiento.

Por otra parte, para evitar la confusión sobre el modo en que se identificaron los distintos espacios descritos arriba, en la página de abajo, se presenta al lector un par de ejemplos, para que compare y advierta que las actividades didácticas lúdicas, según lo observado, sirvieron efectivamente para abrir espacios tendientes a la modificación de algunos comportamientos socialmente inapropiados, que se quiso que redujeran los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Figura 7

Espacios que permitieron las actividades didácticas lúdicas inclusivas para la modificación de comportamientos



Fuente: Elaboración de la autora (2013), a partir de la prueba de las actividades didáctico lúdicas, como parte del proceso para la elaboración del programa.

4.2.4 Educación inclusiva

Expertos que se mencionaron en el marco teórico opinaron que el concepto educación inclusiva se ajustaba a cualquier persona. Esto ocasionó que durante el trabajo investigativo se viera el proceso educativo inclusivo como un aspecto importante de la vida escolar de los estudiantes, con independencia de que fueran o no estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

La educación inclusiva, al fin y al cabo, lo que pretendió fue la búsqueda de una valoración positiva de la diversidad. Valoración que para el análisis de esta categoría, consistió en que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta participantes de la investigación, se sintieran parte del contexto escolar próximo. Es decir, se sintieran miembros valiosos de su grupo de clase.

Vista así, la educación inclusiva es en realidad una manifestación de la unidad del grupo de clase. Sin embargo, retomando lo dicho en la primera parte del análisis, algunos estudiantes con trastornos emocionales y de conducta manifestaron durante las entrevistas, y lo constató la investigadora en las observaciones, dificultad para relacionarse con otros compañeros. Las razones de esas dificultades, en alguna medida, se debieron a comportamientos socialmente inapropiados de los mismos estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Pero otras no tuvieron mayor justificación que un simple “no lo soporto”, “me cae mal”, entre otras, por parte de los estudiantes.

En consecuencia, fundamentalmente, las causas principales de exclusión que se observaron durante las fases de observación, podrían resumirse en solo dos:

Primera causa. Los comportamientos y sus consecuencias. El grupo de clase estaba conformado por varios miembros: estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación, sus compañeros de clase y la docente regular. Cada uno se comportaba diferente.

Los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que molestaban con apodosos, golpeaban, mentían, empujaban, gritaban, se enojaban con frecuencia y sin motivos justificables, desobedecían a la docente, se burlaban, jugaban con la comida (dentro del comedor escolar), entraban del recreo tarde a clases, se levantaban sin pedir permiso a la docente, acusaban a otros compañeros, hablaban sin levantar la mano, tomaban los materiales de la clase sin permiso, corrían dentro del aula o no querían jugar con nadie; por lo común recibían respuestas agresivas, de rechazo e indiferencia, que denotaban actitudes excluyentes hacia ellos. Por tanto, era como si estos menores propiciaran oportunidades para que los excluyeran debido a los comportamientos inadecuados.

Por otra parte, tampoco se pudo responsabilizar a los compañeros de clase de los menores con trastornos emocionales y de conducta ni a la docente, por las consecuencias o reacciones que cometían contra estos estudiantes. Porque el aislamiento, agresión o castigo y la desatención —entendidas como fueron explicadas en la primera parte del análisis—, correspondieron a respuestas que ellos estimaron convenientes ante los comportamientos indeseados o molestos de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

Segunda causa. Una actitud de resistencia. Como todos los comportamientos socialmente inapropiados de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta los hacían involucrando a otras personas; entonces, la repetición de conductas inapropiadas es

posible que propiciara el desarrollo de actitudes que desfavorecían los procesos inclusivos de socialización. Básicamente, el refuerzo de actitudes de rechazo y resistencia a la valoración y aceptación de la diversidad.

Un ejemplo específico donde se evidenciaron actitudes resistentes, lo observó la investigadora en actividades didácticas lúdicas inclusivas que se podían jugar entre varias personas. Como cuando la investigadora preguntó a una de las niñas con trastornos emocionales y de conducta con quien estaba jugando *Voy de viaje*, si quería invitar a otra compañera a jugar una partida nueva. Y ella respondió con un sí contundente. Lo que no sabía la estudiante fue que la investigadora le indicó que debía llamar a una compañera con la que ella se llevaba mal. A parte de la sorpresa, su expresión facial no podía significar otra cosa que un bajísimo deseo de invitar a quien le caía mal, y uno muy elevado de haber podido llamar a alguna amiga.

Para combatir las dos causas de exclusión recién descritas, la prueba de las actividades didácticas lúdicas dieron un doble aporte durante el proceso investigativo para favorecer la educación inclusiva. La forma en que sucedió fue la siguiente: Las actividades didácticas lúdicas beneficiaron los procesos inclusivos gradualmente. Aportando:

Primero. La modificación de conductas inapropiadas. Es lógico que el objetivo central de la elaboración de programas para la modificación de conductas sea reducir o eliminar los comportamientos indeseados. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación inclusiva, también podría hacer pensar en la disminución de oportunidades que expongan a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta a eventos, situaciones excluyentes, como el aislamiento, castigo o agresión y desatención, que se observaron en el

proceso de investigación. Conseguirlo fue posible planeando actividades didácticas lúdicas inclusivas que sirvieran para crear espacios novedosos de diálogo, de conocimiento propio, espacios para soluciones alternativas y para poner en práctica las resoluciones.

Segundo. La mejora de actitudes inclusivas. Al igual que la educación inclusiva se hace gradualmente, las actitudes inclusivas se aprenden lentamente. Las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se planearon y probaron para ser admitidas como parte del programa que aparece al final del capítulo, sin temor a equivocación, engendraron en la conciencia de los menores con trastornos emocionales y de conducta la necesidad de transformar actitudes excluyentes como la apatía por un compañero, el rechazo, irrespeto, entre otras, por actitudes inclusivas encaminadas hacia la tolerancia, respeto, comprensión, paciencia, amabilidad y otras. Transformación que se vio favorecida debido a:

(1) *La ejecución paulatina e inclusiva de las actividades.* Día a día y poco a poco, cada vez que se probó una actividad didáctica lúdica, se reforzó en los menores con trastornos emocionales y de conducta las actitudes inclusivas. Primero a ellos de manera individual. Después se les unió algunos compañeros con quienes la investigadora observó que existían conflictos y apatías.

A la hora de jugar *Rana nana*, por ejemplo, se podía hacer individualmente (el o la estudiante con trastornos emocionales y de conducta y la investigadora) o de modo colectivo, llegando hasta seis jugadores. En los primeros días de prueba de la actividad, se buscó priorizar la satisfacción de las necesidades específicas encontradas en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, según el perfil en el que se ubicaron. Pero en días posteriores, se amplió la satisfacción de las necesidades en aras de conseguir actitudes

más inclusivas de manera paulatina. Se invitó a jugar a los compañeros que más excluían a los participantes con trastornos emocionales y de conducta o que eran excluidos por ellos. De tal manera que los últimos días en que se aplicó esta actividad llegaron a jugar en armonía hasta seis estudiantes, que al comienzo no tenían tan buena relación.

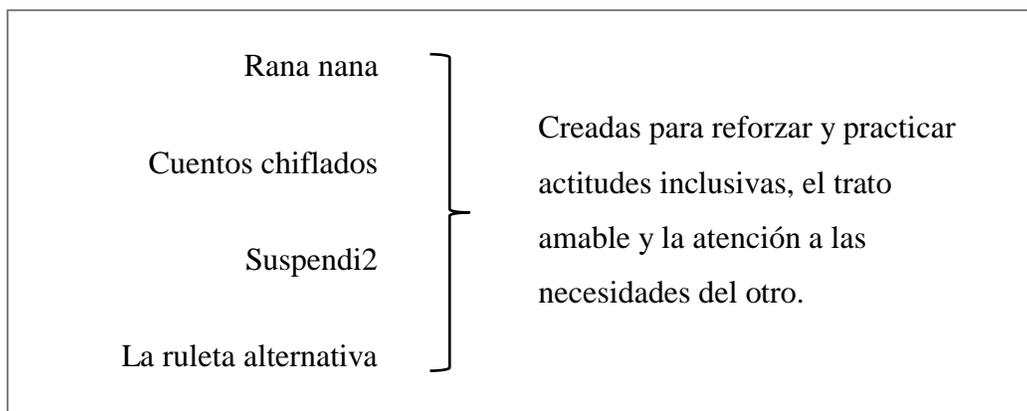
(2) *Experiencias positivas de diálogo.* Antes, cuando se hizo mención de las experiencias de diálogo como una característica fundamental que ayudaba a sanar heridas del pasado de los menores con trastornos emocionales y de conducta, no se dijo nada de que el mismo diálogo coadyuvaba a la educación inclusiva. Las actividades didácticas lúdicas inclusivas grupales les permitieron a los estudiantes enfrentarse, comenzar a remediar y en algunos casos conseguirlo, conflictos que tenían con otros compañeros de su grupo de clase, mediante un diálogo asertivo. Sin gritos, palabras ofensivas o agresiones.

El odio, envidia, rivalidad y celos hacia algunos compañeros fueron sentimientos que, a lo largo de las entrevistas, la investigadora observó que manifestaron los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Sentimientos que guardaban alguna relación con la marginalidad, propia del contexto comunal y familiar de los participantes de la investigación. Sin embargo, la forma en que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta tendían a manejar esos sentimientos era generando una actitud hostil y excluyente hacia todo aquel que le caía mal. Casi nunca se detenían a gastar un poco de tiempo para darse la oportunidad de conocer más a la otra persona. Pues, su reacción inmediata era la anulación del otro (o sea hacer sentir mal al otro). Las actividades didácticas lúdicas inclusivas les permitieron encontrar nuevas formas de diálogo, que aquí se le dio el nombre de experiencias de diálogo positivo. Experiencias porque se buscó que dejaran un recuerdo o huella en los menores. Y positivo porque fue respetuoso y abierto.

(3) *Experiencias de trabajo colaborativo*. Consistieron en satisfacer las necesidades a nivel de grupo de clase —que se resumieron páginas arriba, en la figura 6—, para fortalecer las actitudes inclusivas en todos los estudiantes participantes. Es decir, en los 27 estudiantes que conformaban el grupo de tercer grado. Se probaron cuatro actividades didácticas lúdicas. El nombre de cada una de ellas aparece en la figura que se presenta abajo.

Figura 8

Actividades didácticas lúdicas inclusivas dentro del aula



Fuente: Elaboración de la autora (2014), a partir de las observaciones en el trabajo de campo.

Esta experiencia colectiva, por otra parte, permitió a los menores con trastornos emocionales y de conducta reforzar los conocimientos que se introdujeron desde las primeras actividades que se probaron. Y al mismo tiempo dieron la oportunidad a la investigadora para valorar con discreción el proceso de inclusión que se había venido llevando a cabo, como se dijo, desde la prueba de las actividades que presidieron.

Los resultados fueron muy alentadores, no solo porque las actividades de este tipo agradaron a los estudiantes, sino porque en observaciones posteriores que se realizaron al final del curso lectivo, se constató que disminuyeron varios comportamientos que fueron considerados conflictivos o inapropiados al inicio del trabajo de campo.

Una posible razón que contribuyó para obtener resultados favorables en actividades aplicadas a la clase en general fue la creación deliberada de *algún grado de frustración* en los participantes, que los obligara a sobreponerse a ella con miras a conseguir *metas para todo el grupo* de clase. Pero enmarcado en un ambiente de respeto, tolerancia y regulado por las reglas generales de cada juego.

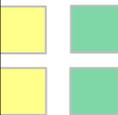
En otras palabras, una actividad como *Cuentos chiflados* consistió en que los estudiantes inventaran una historia o cuento con imágenes que no tenían ninguna conexión unas con otras. Ellos debieron inventar el enlace entre las palabras, para crear al final el cuento (en este caso ese cuento corresponde a la meta del trabajo colaborativo). Aquellos que tardaban más de cinco segundos en aportar su idea, los demás compañeros le chiflaban. Después de 10 segundos sin una idea, volvían a chiflarle y perdía el turno, por lo que debía sustituir a la docente. Pasando él a ser responsable de escribir en la pizarra el cuento hasta el final, o hasta que fuera remplazado por algún otro. La frustración al perder o la incomodidad de los chiflidos eran los generadores de frustraciones para esta actividad. Estas dos características —generar frustración en la actividad y tener metas colectivas— fueron las que más influyeron en las experiencias de trabajo en equipo. Y contribuyeron a desarrollar actitudes inclusivas porque ambas transmitían el mensaje de que para conseguir un objetivo se necesita la ayuda de todos, por lo que en un grupo unido todos ganan. Mientras que en el trabajo individual (excluyente) uno solo es el que gana y los demás pierden.

4.2.5 Programa de actividades didácticas lúdicas inclusivas

Un conjunto de actividades como las 15 que se crearon y probaron para esta investigación puede estructurarse de maneras distintas como en talleres, módulos o programas. Se eligió la organización en forma de programa porque, según el planteamiento de Ferrini (2001), los criterios de programación exigen la unidad y la posibilidad de ajustar el ordenamiento propuesto a “las exigencias psicosociales de los educandos [,] un conocimiento profundo de la realidad [y] la posibilidad de una evaluación continua” (p. 47). Características las tres anteriores del proceso investigativo que se llevó a cabo. Así las cosas, siguiendo a la autora, todo programa además conlleva (1) uno o más objetivos, (2) actividades organizadas con base en una secuencia lógica y (3) la posibilidad de evaluar continuamente el alcance de los objetivos.

El programa de actividades didácticas lúdicas inclusivas al que se llegó después del proceso investigativo y del análisis de los resultados del trabajo de campo, lo podrá encontrar el lector al pasar la página. (1) El objetivo de la propuesta es el de lograr modificación en los comportamientos de los menores con trastornos emocionales y de conducta, aunado a la generación de experiencias que fortalezcan el proceso constructivo de la autoestima infantil y la educación inclusiva. (2) La secuencia lógica de las actividades (es decir, el ordenamiento de las mismas) y otros elementos que ayudan a comprender mejor la estructura del programa, se explican inmediatamente después. (3) Por último, la evaluación la conseguirá el responsable de aplicar el programa, gracias a la observación continua de las reacciones de los estudiantes durante y después de haber participado en cada actividad asignada para el menor.

Cuadro 4
Programa didáctico con actividades lúdicas inclusivas

Necesidades	Actividades	Estudiantes	
1. De autovaloración y respeto hacia los demás.	<i>Individuales</i> La ruleta alternativa Simplón y yo Quimeras descompuestas		
	<i>Grupales</i> Suerte Simplona Rana Nana Voy de viaje Alineado-afilado		
	2. De fortalecimiento de la autoimagen.	<i>Individuales</i> Memoria de antónimos Luz, cámara y acción	
		<i>Grupales</i> Familia de trapo	
	4. De disminuir conductas que impiden la labor docente.	<i>Grupales</i> Rana Nana Ruleta alternativa Suspendi-2	
		<i>Grupales</i> Suspendi-2. Voy de viaje Alineado-afilado	
6. De manejo y aceptación de recuerdos.		<i>Individuales</i> Voy de viaje	
	<i>Grupales</i> Quimeras descompuestas		
7. De manejo de la impulsividad, frustración y el enojo.	<i>Individuales</i> La ruleta alternativa Memoria de antónimos		
8. De controlar la manipulación.	<i>Individuales</i> Quimeras descompuestas		
9. Inclusión.	<i>Para todo el grupo de clase</i> Suspendi-2 Rana Nana Cuentos chiflados La ruleta alternativa		
10. Trato amable y refuerzo positivo.			
11. Atención.			

Fuente: Elaboración de la autora (2014), a partir de las observaciones de la investigadora y del análisis de los resultados.

Es seguro que a estas alturas el lector identifique y comprenda los elementos presentes en la estructuración del programa. Pero para mayor entendimiento a continuación se describen algunas premisas por separado:

Uno. El programa en sí es solo el contenido del recuadro enmarcado en color negro.

Dos. Las necesidades que aparecen a la izquierda del programa corresponden tanto a las necesidades específicas determinadas para los menores con trastornos emocionales y de conducta (las numeradas de la uno a la ocho) como a las necesidades generales vistas para todo el grupo de clase (las tres restantes hasta completar 11). El procedimiento para definir las quedó consignado en el esquema de diseño de actividades didácticas lúdicas, en la figura 5.

Tres. El ordenamiento o secuenciación de las necesidades se realizó mediante este razonamiento: La necesidad que tuvo más estudiantes en perfil rojo, fue la primera que debió atenderse. La que le seguía en cantidad, la segunda. Y así sucesivamente. En caso de que hubiese una necesidad con igual cantidad de estudiantes en perfil rojo, el orden lo determinó la mayor cantidad de estudiantes en perfil amarillo. Si éste era igual, entonces, el criterio profesional determinaba la necesidad que era más importante. Cuando se acabaron los estudiantes con perfil rojo, se continuó con los otros colores de perfil, en el orden amarillo y verde, aplicando las mismas indicaciones descritas para el perfil rojo.

Cuatro. Cada cuadro en rojo, amarillo o verde representó a un estudiante que requirió participar de la actividad didáctica lúdica. Fueron 26 cuadros a pesar que se trabajó con 10 participantes porque algunos de ellos requirieron satisfacer al mismo tiempo más de una necesidad.

Cinco. Probando las actividades y viendo la respuesta de los menores con trastornos emocionales y de conducta, se determinó la necesidad que cada uno satisfacía. Se repitieron algunas actividades porque a la vez fueron capaces de satisfacer más de una necesidad. En cuanto a las actividades para todo el grupo de clase, en un primer momento fueron ideadas para trabajarlas exclusivamente con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta; pero luego, las que les agradaron más —y la investigadora consideró importantes (porque satisfacían las necesidades observadas a nivel grupal, resumidas en la figura 6) —, se adaptaron para aplicarlas a toda la clase.

Seis. Las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se probaron con padres de familia y sus hijos (estudiantes con trastornos emocionales y de conducta), fueron las que se crearon para satisfacer la primera necesidad del programa, según el razonamiento explicado en la premisa tres. En esta investigación, los progenitores participaron en las cinco actividades siguientes: La ruleta alternativa, quimeras descompuestas, rana nana, voy de viaje y alineado-afilado.

Siete. Las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se probaron con la docente y los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, fueron las que se ubicaron al final del programa, en un recuadro aparte, de color gris.

Ocho. Las actividades didácticas lúdicas inclusivas se encuentran explicadas en los anexos 9 y 10.

Con las aclaraciones y explicaciones anteriores, según la propuesta que se ha hecho, se pone fin al capítulo que concierne a los principales hallazgos de la investigación. En la otra página el lector conocerá las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Después de presentar y explicar con amplitud los dos hallazgos centrales que se obtuvieron a partir del trabajo de campo (el perfil de las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta; la propuesta programática al final del capítulo anterior), en esta parte del documento se procede a compilar las principales conclusiones que se recogieron a lo largo del trabajo investigativo. Además de las recomendaciones que cierran el proceso de investigación.

5.1 Conclusiones

Antes de entrar de lleno a hablar de las conclusiones, conviene que el lector se entere de la forma en que se presentan. Esa forma es la de *frases cortas*, las cuales se identifican porque se encuentran separadas del texto y con letra cursiva. La decisión de utilizar este procedimiento recae en la eficacia pedagógica que existe en exponer ideas breves, para retenerlas con mayor facilidad. Así las conclusiones destacan con independencia solo las ideas fundamentales, de un modo condensado y preciso, para evitar el riesgo que se difuminen en las explicaciones que le siguen inmediatamente después, en el desarrollo de la idea.

Por tanto en sentido estricto, del proceso investigativo realizado se concluye que:

Fue eficaz elegir la investigación acción, bajo la línea de la docencia, para la elaboración de un programa que transmita contenidos actitudinales. Sin embargo, la eficacia en sí presentó condicionantes.

La eficacia del uso del método cualitativo, y sobre todo de la investigación acción educativa de aula, para elaborar el programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas orientado a fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, residió (además de haber alcanzado el objetivo general) en que este tipo de investigación unifica diversos procesos propios de la labor docente, que en ocasiones podrían ser considerados por separado. Ejemplo, la enseñanza y aprendizaje junto con la investigación y el crecimiento personal y profesional. Todo ello se unificó en un proceso como este.

La investigación acción también, por no quedarse solo en el problema sino que busca la manera de encontrarle una solución, posibilitó a la investigadora descubrir y conocer necesidades afectivas y educativas en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Más importante todavía, favoreció la resolución de problemas específicos en el aula. Pero dando valor central a la realidad histórico social de cada menor de edad a la hora de buscar y proponer la solución que se estimó mejor. Solución que fue el conjunto de actividades ordenadas en forma de programa que se presentó al final del capítulo cuatro.

Por otra parte, condicionaron para obtener el programa consecuente a las necesidades observadas en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, principalmente dos factores: (1) el tiempo disponible para la investigación y (2) la buena voluntad de los participantes para contribuir en la elaboración activa del programa. Sin una sintonía de ambos difícilmente se obtendría un programa eficaz para satisfacer las necesidades de la población estudiantil con trastornos emocionales y de conducta.

Los procesos constructivos de la autoestima infantil son una realidad compleja que se vio influenciada por sucesos, actitudes y comportamientos que proceden del entorno exterior, y por la valoración interior que de ellos hace cada niño.

Lo primero que hay que subrayar es que probablemente no existe un único proceso de construcción de la autoestima infantil, porque cada proceso depende de la realidad histórica particular del estudiante con trastornos emocionales y de conducta. La autoestima permanece en un proceso constructivo constante. Individual. Al igual que la vida, no deja de desarrollarse hasta la muerte.

Lo que sí existió fueron coincidencias y diferencias entre los distintos procesos de construcción de la autoestima de los menores con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación. De unas y otras se extrajeron criterios para determinar las situaciones que afectaban positiva y negativamente la autoestima de los estudiantes.

Aunque lo favorable o desfavorable del proceso constructivo de la autoestima infantil se polarizó, según los hallazgos del trabajo de campo, en las valoraciones que hizo el estudiante con trastornos emocionales y de conducta de los acontecimientos de su realidad exterior e interior. A la realidad exterior, se le llamó en este documento *elementos extrínsecos*. Y a la interior *elementos intrínsecos*. La verdad es que las dos realidades se conjugan en una misma realidad que corresponde a la única experiencia de vida de los menores participantes, por lo que es imposible separarla más allá de la letra.

Tratándose del nivel más general que se estudió, se observó que desfavorecía el proceso constructivo de la autoestima de los menores con trastornos emocionales y de conducta, la marginalidad de los barrios donde viven. Máxime porque el sano desarrollo del niño está

lejos de ambientes cargados de inseguridad ciudadana, drogas, promiscuidad, violencia, entre otros. A pesar de ello, restaron importancia al entorno comunal en comparación con la valoración del entorno escolar y familiar. Por eso se determinó que en un nivel específico afectó más significativamente el desarrollo de la autoestima infantil, el entorno familiar seguido de lejos por el escolar. En una palabra, mucho del proceso de construcción de la autoestima infantil recayó en la familia, porque es ahí donde la *afirmación recibida* comienza a tomar matices de *afirmación propia*.

Con firmeza, determinación y convencida, se puede sostener que las situaciones de *maltrato directo* (físico y emocional) dañaron con inmediatez la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta que participaron en la investigación, al generar en su interior sentimientos negativos ante esas experiencias de vida. Aunque las que más alteraron el proceso constructivo de la autoestima infantil fueron los maltratos emocionales (ideas parciales, frases o pensamientos dirigidos a los menores), porque de ahí ellos tomaron criterios para valorarse a sí mismos. En especial cuando eran pronunciados por personas a las cuales les unía un vínculo afectivo.

Tanto en las situaciones de maltrato directo como en las de *maltrato indirecto*, de nuevo la familia protagonizó (aunque a veces sin saberlo) el deterioro de la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. La comunicación deficiente entre hijos y padres fue posiblemente la causa cardinal. La ausencia de comunicación agravó cualquier problema. Generó en los menores participantes inseguridades y desvalorización de su persona debido a la indiferencia del adulto de confianza. Por el contrario, la aprobación y apoyo de los progenitores fue fundamental para que los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta sintieran que eran personas valiosas.

Los trastornos emocionales y de conducta son una respuesta de los menores ante las situaciones, actitudes y comportamientos que proceden del entorno exterior, y de la realidad interior de cada niño.

Tomando en cuenta la reflexión a partir de lo observado en el trabajo de campo, los trastornos emocionales y de conducta —que fue el término que se utilizó a lo largo del documento para nombrar al conjunto de comportamientos socialmente inapropiados de los estudiantes que participaron en la investigación—, se caracterizaron por ser muchas veces espontáneos, impulsivos o ambos a la vez. Pero siempre por ser conductas repetitivas que desfavorecían el desarrollo positivo de la autoestima infantil, en alguna medida dañaban la inclusión de los menores o impedían la labor de la docente. Así pues, los trastornos emocionales y de conducta no se asociaron exclusivamente al ámbito educativo, sino que también se les pudo relacionar con el área afectiva de los estudiantes, al constatar que también afectaban su vida interior. Su autoestima.

La génesis de los trastornos emocionales y de conducta que se determinó para los estudiantes participantes de la investigación, recayó en gran parte —otra vez— en la familia de los menores. Secundó la cuota de responsabilidad el ambiente escolar y el propio estudiante calificado con el término de trastornos emocionales y de conducta.

Se piensa que la familia del estudiante fue responsable de varias de sus conductas inapropiadas, porque desde el hogar éste traía conflictos sin resolver, que los llevaba a la escuela y los exteriorizaba como una manera indirecta de pedir la ayuda que dentro de sus hogares no recibieron. Eran más la respuesta que dieron los niños a problemas que rodeaban su vida.

Favoreció la autoestima infantil y la educación inclusiva, en tanto que los trastornos emocionales y de conducta se redujeron, gracias al sentimiento de atención que experimentaron los estudiantes durante las actividades didácticas lúdicas.

Desde el inicio del proceso investigativo se creyó que involucrando a los distintos actores sociales que intervienen directamente en el desarrollo psicológico, emocional y educativo de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, era posible mejorar las relaciones vinculantes entre la población infantil, la escuela y la familia, para reforzar y desarrollar sostenidamente la autoestima infantil, disminuir las conductas socialmente inapropiadas y desarrollar actitudes inclusivas. Los resultados de la prueba de las actividades didácticas lúdicas inclusivas que se propusieron como parte del programa permitieron continuar pensando de ese modo.

Las actividades didácticas lúdicas inclusivas fueron el equilibrio que halló la investigadora entre la necesidad lúdica de los estudiantes y la necesidad de todo docente por transmitir un conocimiento determinado a los menores. En este caso, actitudes y comportamientos que colaboraban con su crecimiento personal.

Ofrecer a los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta actividades novedosas, un ambiente relajado (contrario a los ambientes de tensión a los que se veían sometidos en sus hogares), abierto al diálogo y sanas discusiones, pero al mismo tiempo entretenido y lúdico, como exige la propia naturaleza de los estudiantes, fue la clave para obtener resultados positivos.

Se dice que mejoró o se favoreció la autoestima porque a lo largo de todas las actividades se buscó y consiguió el autoconocimiento. El cual es el punto de partida para la

autovaloración. Y al fin y al cabo, ella corresponde a la autoestima de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Pero aún más porque, algunas actividades permitieron a los menores participantes experimentar la riqueza de la experiencia del diálogo entre padres e hijos. Que sirvió para que se sintieran amados y comprendidos por quienes ellos mismos aman.

Por otra parte, se juzga que la inclusión de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta incrementó debido al procedimiento con el cual se abordó este tema. El proceso de educación inclusiva se dio en tres etapas. *Primera*. Trabajando únicamente con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. *Segunda*. Incorporando a las actividades a estudiantes con quienes existía alguna rivalidad. *Tercera*. Dándoles la oportunidad que pusieran en práctica los comportamientos y actitudes que habían aprendido, repitiendo algunas actividades cuando se estimó pertinente. En otras palabras, esto significó que las actitudes que favorecían la inclusión se fueron reforzando desde el inicio de la prueba de las actividades didácticas lúdicas, y de forma gradual hasta llegar a trabajar con todo el grupo de clase.

Finalmente, la disminución de los comportamientos socialmente inapropiados de los menores con trastornos emocionales y de conducta podría deberse a que las actividades didácticas lúdicas inclusivas permitieron un aumento en las oportunidades de los estudiantes para expresar sus sentimientos, emociones y puntos de vista. Entonces se redujo la tensión que cargaban en su interior debido a las situaciones difíciles propias de su hogar. Pero a esos espacios para expresar sentimientos se sumaron normas y regulaciones que rigieron las actividades, algunas eran propias del juego y otras creadas por la investigadora, para invitar a los menores a reflexionar sobre las motivaciones de sus comportamientos.

Es una herramienta alternativa, para los docentes, el perfil de las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, el esquema para el diseño de actividades didácticas lúdicas inclusivas y la forma de ordenación programática de las mismas, que se presentó en el capítulo de análisis.

Tanto la docente regular y de Educación Especial que participaron en la investigación, continúan utilizando estrategias para la modificación de conductas que siguen la línea de las técnicas y estrategias en el manejo conductual explicadas por Marín (2009). Las que se pudieron registrar durante las observaciones del trabajo de campo fueron contrato conductual, tiempo fuera parcial, tiempo fuera total, la extinción y práctica positiva (sobrecorrección).

Sin embargo, emplear esas estrategias para la modificación de conductas de los estudiantes es como afirmar en padres de familia y docentes que el esfuerzo del menor por reducir (y eventualmente eliminar) algunos comportamientos socialmente inapropiados, que eran considerados “problemáticos” por el adulto, era un esfuerzo que debía ser premiado. A la vez que se confirma al estudiante calificado con trastornos emocionales y de conducta en la idea de que tiene que ser recompensado por el adulto, para modificar sus conductas.

El pensamiento de la investigadora, por el contrario, fue más dirigido a un *convencimiento positivo* de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta de las razones por las cuales debían modificar algunos de sus comportamientos. Pero alejando el tema del interés por las recompensas y de las actitudes excluyentes o que dañen la autoestima infantil.

El perfil de clasificación por color, de las necesidades de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, permitió priorizar las necesidades relacionadas con el área afectiva (autoestima) sobre las necesidades escolares (reducción de conductas inapropiadas), porque las primeras generalmente mediaron la conducta del estudiante.

Pero las actividades didácticas lúdicas inclusivas no deberían crearse de manera antojadiza. De ahí la propuesta de un diseño para elaborarlas. Propuesta alternativa y fundamentada, que podría convertirse en una herramienta útil para los docentes de la localidad de Esquipulas de Palmares, en particular si se siguen recomendaciones como las que a este respecto se anotaron en el apartado siguiente.

De cualquier manera, es un intento por homogenizar la labor docente, pero dentro de un marco de suficiente flexibilidad que permita incorporar ajustes al programa según surjan nuevas necesidades en los estudiantes. Sin olvidar que el orden de las prioridades se centra en reforzar positivamente los procesos de construcción de la autoestima infantil, bajo ambientes lúdicos. Sin embargo, extender lo aquí propuesto a otras comunidades requerirá nuevos estudios.

5.2 Recomendaciones

La experiencia investigativa contada a lo largo de las páginas precedentes suscitó una serie de recomendaciones. Ellas nacieron y fueron madurando a lo largo de todo el proceso de investigación, hasta concretarse en los seis grupos siguientes:

(1) *A los docentes de la escuela.* Se les recomienda eliminar toda pedagogía basada en castigos, como el amenazar con boletas, reportes, bajar puntos en la nota, gritos, entre otras.

Porque distorsiona la autoridad de la docente con el poder —imposición— que le permite el cargo que ostenta (la autoridad se basa en una obediencia debida al respeto y admiración que se siente por el otro). El temor al castigo podría generar en los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta mayor inseguridad, y afectar negativamente el proceso de construcción de su autoestima. En especial si se recuerda que algunos viven en ambientes donde era frecuente situaciones de maltrato directo e indirecto, tanto dentro y fuera de sus hogares. Por el contrario, se insta a las docentes a utilizar más su autoridad que su poder, apoyándose en una pedagogía del amor. Al respecto, se sugiere el libro *Educación Con-razón* del autor José María Toro, como introducción a este tipo de pedagogía.

(2) *A los padres y madres de familia.* Se les recomienda, más que cambiar actitudes o señalar formas de comportarse, abrir espacios de diálogo. Escuchar más a sus hijos e hijas, para que se sientan amados. Compartir con ellos, porque los menores lo necesitan. Además, en relación con la escuela, se les invita a ser más participativos en la responsabilidad educativa, asistiendo a las convocatorias que hace la institución. Apoyando el área afectiva y académica de sus hijos en el hogar.

(3) *A quienes desean aplicar el programa propuesto.* Se recomienda no considerar el tiempo como limitante para aplicarlo, de modo que pueda existir presión en el responsable de ejecutar el programa, por completar todas las actividades. Por iniciarlo en un momento dado. O presión en los participantes para finalizar la actividad. Pues aunque existe un tiempo aproximado para cada una, éste siempre podrá extenderse. La duración del programa y de las actividades solo depende de la satisfacción de las necesidades. También se aconseja, una actitud flexible y abierta, de escucha y comprensión, para generar ambientes de confianza en los menores con trastornos emocionales y de conducta.

(4) *Para la investigación realizada.* Se recomienda mayor plazo para obtener observaciones del trabajo de campo y para dedicar a la prueba de las actividades que se incluyeron en el programa. Razón de que un tiempo más amplio permitiría profundizar en la problemática investigada, en la vida de los menores calificados con trastornos emocionales y de conducta, además en las razones medulares que motivan sus comportamientos, influyen en su autoestima y afectan su inclusión.

(5) *A quienes desean realizar investigaciones similares.* Se les recomienda crear y ofrecer actividades didácticas lúdicas inclusivas novedosas para los estudiantes que participan de su investigación. Porque, en el caso de los menores con trastornos emocionales y de conducta, la novedad generó en ellos el deseo de seguir participando en la actividad. Y ese deseo fue aprovechado por la investigadora para sacar a relucir las necesidades del estudiante, las conductas o aspectos que se aspiraba modifique. En otras palabras la novedad generó motivación y deseo de seguir participando en el trabajo de investigación. Un aspecto que contribuye a la novedad y creatividad es seleccionar materiales de alta calidad, de ser posible creados y revisados por expertos en psicología, pedagogía, desarrollo del niño, que cumplan con estándares internacionales. Además usar el ingenio para crear y probar actividades originales.

(6) *A los profesionales del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE).* Se recomienda incluir exámenes en algunos de los cursos del programa de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración, pues son necesarios para comprobar la adquisición de conocimientos relevantes para ejercitar la labor docente. Temas de educación afectiva (pedagogía del amor), deberían abordarse y evaluarse con mayor énfasis en algunos cursos. En específico, se hace referencia a los siguientes cursos: Apoyo al

docente, Familia, escuela y comunidad, Sociedad, cultura y discapacidad, Desarrollo del talento en Educación Especial. Otro aspecto, es abarcar el contenido completo de estos cursos. Su temática es importantísima si se considera que la educación es comunicación; y la base de la comunicación es el diálogo. En consecuencia, el CIDE debería procurar reforzar aún más la formación de docentes que se alejen de la visión de trasmisor unilateral (de contenidos y actitudes), para acercarlos con mayor convencimiento a la necesidad de un docente que dialogue. El dialogo permitió, en esta investigación, satisfacer muchas de las necesidades de los menores con trastornos emocionales y de conducta. Por otra parte, también, se recomienda considerar orientar y apoyar a estudiantes que se interesen por realizar investigaciones bajo enfoques distintos al cualitativo, como es el cuantitativo y el enfoque mixto. El motivo que halló la investigadora se justifica en que mayor apertura permitiría analizar las problemáticas educativas bajo puntos de vista diferentes, pero complementarios, que a la larga terminarían enriqueciendo el conocimiento respecto a la labor educacional. Por ejemplo, un trabajo cualitativo como éste podría complementarse —e incluso completarse— con una investigación cuantitativa para medir la eficacia del programa en otros contextos distintos a los aquí presentados.

Finalmente, seguro el lector habrá notado que en las recomendaciones anteriores se suprimió ofrecer algunas dirigidas hacia los menores de edad. Motivó a la investigadora proceder de esta manera, no el hecho de querer eximir deliberadamente al menor de la cuota de responsabilidad que le corresponde para desarrollar y fortalecer su autoestima, sino subrayar y acentuar la injerencia de los adultos que más cercanamente interactúan con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta (progenitores, docentes), para crear experiencias determinantes en el favorecimiento de la autoestima infantil.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2010). *Psicología del Niño en Edad Escolar* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Acosta, R., y Hernández, J. A. (2004). *La Autoestima en la Educación*. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de Revista Límite, Revista de Filosofía y Psicología - Comunidad Universitaria Virtual Andina:
http://cuva.uta.cl/index.php?option=com_k2yview=itemid=1074
- Alcántara, J. A. (2004). *Educación la Autoestima: Métodos, Técnicas y Actividades*. España: Ceac.
- Álvarez, E., y Vega, C. (2010). *El Conocimiento Pedagógico que Poseen los Pedagogos y las Pedagogas del Centro Educativo la Trinidad, en la Provincia de Alajuela, para Desarrollar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje con Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales, con el Propósito de Crear Estrategias Didácticas para Trabajar el Síndrome de Asperger, Déficit Atencional y los Problemas de Aprendizaje (Tesis de Licenciatura)*. CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association [Manual de publicación de la Asociación Psicológica Americana]* (6 ed.). Washington D.C, Estados Unidos: El autor.
- André, C., y Lelord, F. (2009). *La Autoestima: Gustarse a Sí Mismo para Mejor Vivir con los Demás* (5 ed.). Barcelona, España: Kairós.

- Aranda, R. E. (2008). *Educación Especial*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Arias, P., y Vargas, P. (2010). *Violencia Escolar: Manifestaciones Físicas y Verbales entre los y las Estudiantes en dos Centros Privados en II Ciclo de la Educación General Básica (Tesis de Licenciatura)*. CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Armas-Castro, M. (2007). *Prevención e Intervención ante Problemas de Conducta: Estrategias para Centros Educativos y Familias* (1 ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Báez, J. (2007). *Investigación Cualitativa* (1 ed.). Madrid, España : ESIC Editorial .
- Balcázar, P., González, N. I., Gurrola, G. M., y Moysén, A. (2005). *Investigación Cualitativa* (1 ed.). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bejarano, J., Ugalde, F., y Morales, D. (2005). *Evaluación de un Programa Escolar en Costa Rica Basado en Habilidades para Vivir*. Recuperado el 31 de Diciembre de 2010, de Típica - Boletín de Salud:
http://tipica.s701.sureserver.com/pdf/bejarano_habilidades_para_vivir.pdf
- Beltrán, J., y Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona, España: Marcombo.
- Bonet, J. V. (1997). *Sé Amigo de Ti Mismo: Manual de Autoestima* (15 ed.). España: Sal Terrae.
- Branden, N. (1995). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. (J. V. Rubio, Trad.) Barcelona, España: Paidós.

- Branden, N. (2010). *Cómo Mejorar su Autoestima* (1 ed.). (L. Wolfsen, Trad.) España: Paidós.
- Buela-Casal, G., y Sierra, J. C. (1997). *Manual de Evaluación Psicológica: Fundamentos, Técnicas y Aplicaciones*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Burgos, J. C. (2009). *El Mundo de los Números Enteros desde una Perspectiva Lúdica, Propuesta Didáctica para Séptimo Año (Tesis de Licenciatura)*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Cabezas, H. (Enero-Junio de 2011). Los Niños Rompen el Silencio. Estudio Exploratorio de Conductas Agresivas en la Escuela Costarricense. *Revista Educación de la Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica* (35 (1)), 147-159.
- Camacho, L., y Freer, A. (2010). *Actividades Didácticas y de Evaluación que Realizan los Docentes de II Grado que Favorecen la Educación Inclusiva en el Centro Educativo Miguel Obregón Lizano del Circuito 04 de la Dirección Regional de San José (Tesis de Licenciatura)*. CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Campos, A. (2007). *Introducción a la Psicología Social* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Campos, C. M., y Smith, M. (2003). *Técnicas de Diagnóstico Familiar y Comunal* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Campos, W., Morales, Y., y Obando, L. (2009). *Influencia del Ambiente Escolar en el Rendimiento Académico de las y los Estudiantes del Servicio de Problemas Emocionales*

- y de Conducta de la Escuela República del Paraguay del Circuito 06 de la Región de San José (Tesis de Licenciatura)*. Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Cañas, J. (2006). *Análisis Pormenorizado sobre Intervención en Modificación de Conducta*. Recuperado el 12 de Junio de 2012, de Revista Síndrome de Down, Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200387>
- Carvajal, N., Murillo, I., y Solís, A. (2009). *Propuesta Metodológica para Desarrollar Habilidades Motrices y Cognitivas Mediante Estrategias Lúdicas con Niños y Niñas Preescolares (Tesis de Licenciatura)*. CIDE, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). *Autoestima y Percepción del Clima Escolar en Niños con Problemas de Integración Social en el Aula*. Recuperado el 30 de Agosto de 2010, de Universidad de Valencia: www.uv.es/lisis/mjesus/7%20Cava.PDF
- Crozier, W. R. (2001). *Diferencias Individuales en el Aprendizaje: Personalidad y Rendimiento Escolar*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Narcea.
- Cubero, C. M. (Julio-Diciembre de 2004). La Disciplina en el Aula: Reflexiones en Torno a los Procesos de Comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad de Costa Rica*, IV(2), 2-39.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista* (1 ed.). Castilla, España: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

- Díaz, L. A. (2008). *La Memoria en las Células: Cómo Sanar Nuestros Patrones de Conducta* (1 ed.). Buenos Aires, Argentina: Kier.
- Duque, H. (2005). *Autoestima en la Vida Familiar*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones* (2 ed.). Madrid, España: Narcea.
- Escurre, L. M., y Pequeña, J. (2006). *Efectos de un Programa para el Mejoramiento de la Autoestima en Niños de 8 a 11 años con Problemas Específicos de Aprendizaje*. Recuperado el 12 de Setiembre de 2010, de Sistema de Bibliotecas - Universidad Nacional Mayor de San Marcos:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a02v9n1.pdf
- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar Escuelas Interculturales e Inclusivas: Equipos Directivos y Profesorado ante la Diversidad Cultural y la Inmigración* (1 ed.). Barcelona, España: Graó.
- Feldman, J. (2002). *Autoestima ¿Cómo Desarrollarla? Juegos, Actividades, Recursos, Experiencias Creativas* (2 ed.). Madrid, España: Narcea.
- Ferrini, M. R. (2001). *Bases Didácticas* (1 ed.). Mexico : Progreso.
- Fierro, A. (1991). *Autoestima en Adolescentes. Estudios sobre su Estabilidad y sus Determinantes*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2012, de Revista Iberoamericana de Educación, Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66077>

- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa* (1 ed.).
Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
- García, A., y Llull, J. (2009). *El Juego Infantil y su Metodología*. Madrid, España: Editex.
- García, M. E. (2010). *El Autoestima y su Incidencia en el Desarrollo Integral de los Niños del Sexto Año de Educación Básica de la Escuela Mixta "Gran Bretaña" de la Ciudad De Quito, Período 2009 - 2010 (Tesis de Licenciatura)*. Recuperado el 6 de Mayo de 2012, de Universidad Técnica de Ambato, Ecuador:
<http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/792>
- Gento, S. (10 de Diciembre de 2007). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Recuperado el 9 de Noviembre de 2012, de Bordón, Revista de Pedagogía, Dialnet:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582774.pdf>
- Gento, S., y González, R. (2010). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad* (1 ed.). Madrid, España: UNED.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica* (1 ed.).
Córdoba, Argentina: Brujas.
- González, F. A. (9 de Diciembre de 2011). *¿El Sentido del Humor, Tiene Sentido en el Aula?* Recuperado el 30 de Abril de 2012, de Revista Electrónica Educare, de la Universidad Nacional de Costa Rica:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1970>

- González-Arratia, N. I. (2001). *La autoestima: Medición y Estrategias de Intervención a Través de una Experiencia en la Reconstrucción del Ser* (1 ed.). Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gross, J. (2004). *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria* (3 ed.). Madrid, España: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, R. M., y Valverde, H. R. (2009). *Juguemos con Cuentos y Poesías* (1 ed.). (J. Amit, Ed.) San José, Costa Rica: EUNED.
- Kaufman, G., Lev, R., y Espeland, P. (2005). *Cómo Enseñar Autoestima* (1 ed.). México: Pax.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa* (4 ed.). Barcelona, España: Graó.
- Latorre, Á., Teruel, J., y Bisetto, D. (2011). *Trastornos de Conducta: Estrategias de Intervención y Casos Prácticos*. España: PUV (Publicaciones de la Universidad de Valencia).
- Llanos, C. C. (2006). *Efectos de un Programa de Enseñanza en Habilidades Sociales*. Recuperado el 7 de Enero de 2011, de Universidad de Granada: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>

- Mantilla, L. F., Sabalza, L. P., y Díaz, L. A. (2004). *Prevalencia de Sintomatología Depresiva en Niños y Niñas Escolares de Bucaranmanga, Colombia*. Recuperado el 29 de Abril de 2012, de Revista Colombiana de Psiquiatría, en Sistema de Información REDALYC: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80633205.pdf>
- Manzo, M. C., López, A., y Silva, L. (2009). *La Intervención Psicológica para el Manejo de la Estigmatización de Niños de 4° Año de Primaria*. Recuperado el 9 de Mayo de 2012, de Revista de Educación y Desarrollo de la Universidad de Guadalajara, México: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Manzo.pdf
- Marín, M. G. (2007). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Marín, M. G. (2009). *Técnicas y Estrategias para el Manejo de Comportamiento en el Grupo Escolar* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Martínez, D. B. (2010). *Cómo Vivo la Escuela: Oficio de Estudiante y Micro-Culturas Juveniles*. Recuperado el 29 de Abril de 2012, de Revista de Investigación Educativa 11, de la Universidad Veracruzana: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/9666/2/martinez-vivir%20la%20escuela.pdf>
- Martínez, P. (2008). *Cualitativa-mente: Los Secretos de la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Esic.
- Medina, R., Comellas, M. J., González, P. C., Otero, O. F., Garrido, V., Del Moral, A., y otros. (1990). *Tratado de la Educación Personalizada: La Educación Personalizada en la Familia*. Madrid, España: Rialp.

- Meléndez, L. (2007). *La Educación Especial en Costa Rica: Fundamentos y Evolución* (1 ed.). San José, Costa Rica : EUNED.
- Miranda, C. (2005). *La Autoestima Profesional: Una Competencia Mediadora para la Innovación en las Prácticas Pedagógicas*. Recuperado el 30 de Octubre de 2012, de Universidad de Deusto, Bilbao:
http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Res_Miranda.htm
- Mora, J. G. (2003). *Psicología del Aprendizaje: Teorías* (1 ed., Vol. I). México: Progreso.
- Morales, P. (18 de Noviembre de 2010). *El Tamaño del Efecto (Effect Size): Análisis Complementarios al Contraste de Medias*. Recuperado el 4 de Enero de 2011, de Facultad de Ciencias Humanas y Sociales - Universidad Pontificia Comillas de Madrid:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Morán, R. E. (2006). *Educandos con Desórdenes Emocionales y Conductuales* (1 ed.). San Juan: La Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Moreno, F. X. (2005). *Los Problemas de Comportamiento en el Contexto Escolar* (1 ed.). Barcelona, España: Bellaterra.
- Moya, M. C. (2010). *El Maltrato Infantil y su Influencia en el Bajo Autoestima de los Niños del Cuarto Año de Educación Básica de la Escuela Fiscal "Mushucñan" de la Comunidad Apatug Alto de la Parroquia Santa Rosa del Cantón Ambato (Tesis de Licenciatura)*. Recuperado el 6 de Mayo de 2012, de Universidad Técnica de Ambato, Ecuador: <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/717>

- Navarro, M. E. (Enero-Junio de 2004). Depresión en Niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista Reflexiones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica*(83 (1)), 107-120.
- Oficina de Asesoría Jurídica. (30 de Noviembre de 2010). *Reglamento de Procesos de Enseñanza Aprendizaje*. Recuperado el 16 de Mayo de 2012, de Universidad Nacional de Costa Rica:
http://www.juridica.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=0&func=startdownyid=65
- Ortega, J. L. (1983). *Enfoque Sistémico en Educación Especial*. Recuperado el 12 de Junio de 2012, de Revista Infancia y Aprendizaje del Servicio de Información sobre Discapacidad:
http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11530/enfoque_sistematico_educacion_especial.pdf
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico: El Juego desde la Perspectiva del Jugador* (1 ed.). Argentina: Noveduc.
- Peñas, M. (2008). *Características Socioemocionales de las Personas Adolescentes Superdotadas: Ajuste Psicológico y Negación de la Superdotación en el Concepto de Sí Mismas*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pérez, G., y Nieto, S. (27 de Noviembre de 2009). *La Investigación-Acción en la Educación Formal y No Formal*. Recuperado el 2 de Junio de 2012, de Universidad de Salamanca, Repositorio Documental CREDOS: <http://hdl.handle.net/10366/69433>
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social* (1 ed.). Barcelona, España: Ariel.

- Picado, F. M. (2002). *Didáctica General: Una Perspectiva Integradora* (1 ed.). San José , Costa Rica: EUNED.
- Picado, K. (2007). *El Arte de Aprender: Una Guía Formativa para el Hogar y la Escuela*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Posse, R., y Melgosa, J. (2004). *Para el Niño: El Arte de Saber Educar* (1 ed.). Zaragoza, España: Safeliz.
- Puigdellívol, I. (2007). *La Educación Especial en la Escuela Integrada: Una Perspectiva desde la Diversidad* (7 ed.). Barcelona, España: Graó.
- Pulido, R., Ballén, M., y Zúñiga, F. S. (2007). *Abordaje Hermenéutico de la Investigación Cualitativa: Teorías, Procesos, Técnicas* (1 ed.). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y Validación de un Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (Tesis Doctoral)*. Facultad de Educación y Humanidades, Melilla: Editorial de la Universidad de Granada.
- Ribes, M. D. (2006). *Cuerpo de Maestros, Pedagogía Terapéutica: Estrategias para la Resolución de Supuestos Prácticos* (2 ed.). Sevilla, España: Mad-Eduforma.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo Vital* (2 ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.

- Robles, Z. (2009). *Intervención sobre Problemas de Conducta de Inicio Temprano: Evaluación de un Programa de Entrenamiento para Padres (Tesis Doctoral)*. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Saborío, E. V. (2009). *La Importancia de la Inclusión de los Estudiantes Sordos de las Aulas Integradas de Audición y Lenguaje, al Ambiente Cultural de la Escuela Regular en la Escuela Juan Rafael Meoño en Alajuela (Tesis de Maestría)*. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Sadurní, M., Rostán, C., y Serrat, E. (2003). *El Desarrollo de los Niños, Paso a Paso* (2 ed.). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Salas, F. E. (2002). *Espistemología, Educación y Tecnología Educativa*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2012, de Revista Educación de la Universidad de Costa Rica, Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44026102.pdf>
- Samaniego, P., Porras, R., Cotrina, M. J., Gutiérrez, C., Urgilés, G., García, M., y otros. (2009). *Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica: Análisis de Situación* (1 ed.). Quito, Ecuador: Cinca.
- Sánchez, M. A. (2011). *Efecto de las Actividades Didácticas en la Autoestima y las Relaciones Interpersonales de los Estudiantes de 5° Grado de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos (Tesis de Maestría)*. Campus Carlos Monge Alfaro, Sede Occidente Universidad de Costa Rica, San Ramón.
- Sandin, M. P. (2009). *Tradiciones en la Investigación Cualitativa*. Recuperado el 8 de Setiembre de 2013, de Revista Electrónica de Sistematización e Investigación,

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez:

http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acoincete/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf

- Santana, R. A. (2006). *El Cerebro, la Conducta y el Aprendizaje: Neurosicología para Padres y Maestros* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Schiller, P., y Rossano, J. (2006). *500 Actividades para el Currículo de Educación Infantil* (7 ed.). (Á. Bóveda, Trad.) Madrid, España: Narcea.
- Segura, K., Rodríguez, M., Montero, M., y Hidalgo, P. (2011). *Transformando el Ecosistema Humano: Propuesta para Reconstruir Relaciones Interpersonales Afectivas (Tesis de Licenciatura)*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Shaffer, D. R., y Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia* (7 ed.). (J. Pecina, y J. Bonilla, Trads.) México: Thomson Learning.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada* (1 ed.). (E. Zimmerman, Trad.) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación* (1 ed.). (J. Piatigorsky, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Vásquez, M. L., Ferreira, M. R., Magollón, A. S., Fernández, M. J., Delgado, M. E., y Vargas, I. (2006). *Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Aplicadas en Salud* (1 ed.). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Verduzco, M. A., y Moreno, A. (2001). *Autoestima para Todos* (1 ed.). México: Pax.
- Vernieri, M. J. (2006). *Adolescencia y Autoestima* (2 ed.). Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Vianchá, M. A. (2009). *Experiencias de Malos Tratos y Uso de Sustancias Psicoactivas Legales en la Construcción de Identidades de Jóvenes en Situación de Protección, en la Ciudad de Sogamoso (Tesis de Maestría)*. Recuperado el 7 de Mayo de 2012, de Universidad Católica de Colombia, Publicado por el Observatorio de Drogas de Colombia: http://odc.dne.gov.co/docs/publicaciones_nacionales/SOGAMOSO.pdf
- Villegas, E. L. (2004). *Investigación y Práctica en la Investigación de Personas Adultas*. Valencia, España: Valencianes.
- Vitas, O. (Junio de 2006). *El Refuerzo de la Autoestima como Estrategia para Mejorar el Rendimiento Escolar de Niños con Dificultades de Aprendizaje (Tesis de Licenciatura)*. Recuperado el 7 de Mayo de 2012, de Universidad Nacional Abierta, Venezuela: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t7970.pdf>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (9 ed.). (L. E. Pineda, Trad.) México: Pearson Educación.
- Zapata, O. A. (2005). *La Aventura del Pensamiento Crítico: Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas* (1 ed.). México: Pax.

Anexos

Anexo 1. Plan de realización para la observación participante

Observación participante, fase uno del ciclo uno del procedimiento metodológico

<i>Tipo de instrumento</i>	Observación participante
<i>Objetivo del instrumento</i>	<p>Indagar el contexto escolar, social y familiar en el que se desarrolla la investigación.</p>
<i>Proceso</i>	<p>En primer lugar, se les solicita a las autoridades de la institución los permisos pertinentes (anexo 6). Posterior, se requiere de la mediación de la docente regular (anexo 7) para contactar a los responsables de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, para conseguir la autorización (anexo 8) para realizar la observación participante a los menores en el entorno escolar. En ese momento se inicia la observación en los distintos contextos (aula, recreos, entrada y salida de clases, etc.). La información relevante para el tema investigado se registra en el diario de campo.</p> <p>Dentro de la misma observación, la investigadora debe relacionarse en forma directa con todos los participantes, haciéndolos parte central de la recolección de la información. De esta forma se registran los comportamientos, opiniones, actitudes y otras características que evidencien los participantes, siempre que lo observado se relacione directa o indirectamente con los trastornos emocionales y de conducta de los menores, con el proceso constructivo de la autoestima infantil y la educación inclusiva.</p>
<i>Instrumentalización</i>	<p>Diario de campo y entrevistas a los participantes menores de edad, tal como fueron explicadas en el punto 3.6.2 del marco metodológico de este documento.</p>

Anexo 2. Plan de realización para la entrevista a adultos participantes

Plan de realización para la entrevista a los adultos participantes (docentes y padres de familia)

<i>Tipo de instrumento</i>	Entrevista semiestructurada.
<i>Objetivo del instrumento</i>	Ampliar la observación participante por medio de preguntas abiertas y cerradas que permitan indagar, indirectamente, los contextos escolar, social y familiar, en el que se encuentra el menor con trastornos emocionales y de conducta, preguntando para ello a los adultos que lo conocen.
<i>Proceso</i>	<p>Se procede a entrevistar a los adultos que más se relacionan en el diario vivir con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Así se puede conocer mediante sus impresiones, acciones y opiniones las experiencias vivenciales del niño. Además con las entrevistas es posible evidenciar actitudes de los adultos que probablemente influyan en el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes.</p> <p>Primero se entrevista a los docentes a cargo de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta. Luego a ellos se les pide la mediación para contactar a los progenitores o encargados del menor con trastornos emocionales y de conducta, para que sean entrevistados.</p> <p>Toda la información recolectada en las entrevistas se archiva para ser analizada lo más pronto posible por la investigadora, para evitar la fuga de información sensible como gestos, expresiones y lenguaje corporal de los entrevistados.</p>
<i>Instrumentalización</i>	Guía de entrevista a docentes (ver anexo 3) y guía de entrevista a padres, madres o encargados de estudiantes que presentan trastornos emocionales y de conducta (ver anexo 4). Diario de campo.

Anexo 3. Guía de entrevista a la docente regular

Universidad Nacional de Costa Rica

Guía de entrevista exploratoria (semiestructurada) dirigida a la docente regular con el objetivo de conocer la didáctica que emplea el docente en clase para con los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, y que puede interferir en el proceso de construcción de la autoestima de los menores y en la educación inclusiva.

Preguntas generadoras.

- 1 | ¿Qué significado tiene el concepto de trastornos emocionales y de conducta?
- 2 | ¿Cómo es el perfil de un estudiante con trastornos emocionales y de conducta?
- 3 | ¿Qué causa cree provoca en sus estudiantes trastornos emocionales y de conducta?
- 4 | ¿Cuál es la actitud de los estudiantes con respecto a los compañeros y las compañeras que presentan trastornos emocionales y de conducta, dentro y fuera del aula?
- 5 | ¿Qué significa para usted el vocablo autoestima?
- 6 | ¿A qué se debe la construcción deficiente de la autoestima en los estudiantes?
- 7 | ¿De qué manera se puede construir la autoestima de los estudiantes que asisten al Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta?
- 8 | ¿Qué papel juega el docente regular en el proceso de construcción de la autoestima de los estudiantes?
- 9 | ¿Los padres y las madres de familia participan en el proceso de construcción de la autoestima de sus hijos o hijas? ¿De qué manera intervienen los padres de familia de los estudiantes con trastornos emocionales y de conducta?
- 10 | ¿Describa de qué manera se trabaja el proceso de construcción de la autoestima en los estudiantes que presentan trastornos emocionales y de conducta?

Anexo 4. Guía de entrevista para el padre o madre de familia

Universidad Nacional de Costa Rica

Guía de entrevista exploratoria (semiestructurada) dirigida al padre, madre o encargado (a) del estudiante con trastornos emocionales y de conducta, con el objetivo de evidenciar las conductas, actitudes y comportamientos de la crianza del menor de edad en su familia, y que podrían perjudicar el proceso de construcción de la autoestima infantil.

Preguntas generadoras.

- | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | ¿Por qué considera usted que su hijo (a) presenta trastornos emocionales y de conducta? |
| 2 | ¿Qué causas considera que intervienen negativamente en la conducta del o la menor? |
| 3 | ¿Cómo reacciona usted cuando el niño o la niña presenta conductas inadecuadas? |
| 4 | ¿Cree que el apoyo que recibe dentro de la institución su hijo o hija es suficiente para disminuir o eliminar los trastornos emocionales y de conducta en el o la menor? |
| 5 | ¿Qué opinión le merece el castigo físico y el castigo verbal? |
| 6 | Describa la relación de su hijo o hija con usted. |
| 7 | ¿Cómo es la relación del menor de edad con el resto de los miembros del hogar? |
| 8 | ¿Cómo es la relación de su hijo o hija con otras personas distintas a las de la familia, como amigos y vecinos (tanto adultos como niños de su misma edad)? |
| 9 | ¿De qué manera puede describir la personalidad de su hijo o hija? |
| 10 | ¿En relación con la escuela, cuál es la actitud que muestra el niño o niña al asistir a la misma? |

Anexo 5. Estructura para el diario de campo**Diario de campo**

<i>Lugar:</i>	<i>Fecha:</i>	<i>Acontecimiento:</i>
<i>Observación:</i>		
<i>Comentarios:</i>		

Fuente: A partir del texto de Pulido, Ballén y Zúñiga (2007), p. 73.

Anexo 6. Carta del director de tesis y asesor

13 de agosto del 2013
CIDE-DEB-018-2013

Señora
Raquel Rivas G
Directora
Escuela Julia Fernández Rodríguez

Estimada señora:

De la manera más cordial, le saludamos de parte de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional.

Asimismo, nos dirigimos a usted para solicitarle, muy respetuosamente, su autorización para que la estudiante Jessica Raquel Vega Chavarría, cédula número 1 1259 0684, estudiante de *Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración* pueda ingresar a su institución a desarrollar un proceso de investigación titulado:

Programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima de estudiantes con trastornos emocionales y de conducta.

La estudiante será asesorada por el Dr. Rafael A. Espinoza Pizarro, académico de la DEB para la supervisión de todo el proceso. Se destaca que en el proceso de investigación se va a seguir todos los protocolos de ética, tanto para la institución como para el trabajo con los niños y niñas.

Quedamos en espera de una respuesta satisfactoria a esta solicitud, nos despedimos

Atentamente.



Dr. Rafael A. Espinoza Pizarro, Ph.D
Director Tesis y Asesor
División de Educación Básica

Anexo 7. Carta a las docentes participantes

Viernes 16 de agosto del 2013

Estimadas docentes:

Como estudiante de la Universidad Nacional de Costa Rica, yo, Jessica Raquel Vega Chavarría, número de identificación 1 1259 0684, me encuentro efectuando el trabajo investigativo titulado:

Elaboración de un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, en la Escuela Julia Fernández Rodríguez, ubicada en la comunidad de Esquipulas de Palmares

Les solicito, respetuosamente, la autorización y colaboración para participar en la investigación, que es requisito para obtener el grado de licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración.

Muchas gracias.

Jessica Raquel Vega Ch.

Cel: 8573-2...

Firma de la docente

Anexo 8. Consentimiento del adulto responsable

Martes 10 de setiembre del 2013

Estimados padres y madres de familia:

Yo, Jessica Raquel Vega Chavarría, número de identificación 1 1259 0684, y estudiante de la Universidad Nacional de Costa Rica, solicito a usted como responsable del o la estudiante, la autorización para que su hijo o hija participe en el trabajo investigativo titulado:

Elaboración de un programa didáctico de actividades lúdicas inclusivas para fortalecer el proceso de construcción de la autoestima en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta, en la Escuela Julia Fernández Rodríguez, ubicada en la comunidad de Esquipulas de Palmares

La investigación es requisito para obtener el grado de licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración.

Respetuosamente, se les solicita su consentimiento para que su hijo o hija participe y su colaboración durante algunas actividades que forman parte del trabajo.

Se le agradece su respuesta.

Jessica Raquel Vega Ch.

Cel: 8573-2...

Firma del responsable

Nombre completo

Anexo 9. Actividades didácticas lúdicas inclusivas fuera del salón de clase

La ruleta alternativa

<i>Objetivo</i>	Reconocer comportamientos socialmente inapropiados para modificarlos, por medio de la lectura dinámica de frases.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Autovaloración y respeto hacia los demás. (2) Manejo de la impulsividad, la frustración y el enojo. (3) Disminuir conductas que impiden la labor docente.
<i>Tiempo estimado</i>	15 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	De uno a cuatro.
<i>Materiales</i>	Una ruleta y cuatro grupos de 25 tarjetas cada uno. Cada grupo es de distinto color (rojo, amarillo, verde y azul). Los grupos de tarjetas tienen asignado un puntaje: amarillas y verdes equivalen a 10 puntos, azules y rojas a 5 puntos.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Con la ruleta en medio de los jugadores, da inicio el juego. Las tarjetas con los contenidos a tratar se mezclan por color y se colocan boca abajo en cada esquina de la ruleta. El primer participante será el que saque con un dado el número indicado por la docente. El jugador en turno gira la ruleta. Procede a tomar la tarjeta que corresponda al color indicado por la flecha de la ruleta, y la lee en voz alta. Si el estudiante responde en menos de 15 segundos, se le otorga el privilegio de conservar la tarjeta y acumular los puntos de la misma. Si no responde (que puede suceder en caso de preguntas incómodas) entonces no recibe la tarjeta y el juego sigue su rumbo. Si la ruleta marca alguna de las otras casillas, se debe ejecutar la instrucción escrita en esa casilla. El ganador del juego será quien obtenga más puntos.
<i>Variantes</i>	La docente puede crear sus propias tarjetas de juego, indicando nuevas frases que juzga pertinentes a las necesidades que haya observado en los menores con trastornos emocionales y de conducta. El uso del dado, es alternativo.

Simplón y yo

<i>Objetivo</i>	Descubrir el valor propio y hacia los demás, mediante la lectura activa.
<i>Tipo de necesidad</i>	Autovaloración y respeto hacia los demás.
<i>Tiempo estimado</i>	30 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Uno.
<i>Materiales</i>	El libro “Simplón; un amigo diferente”. Hojas blancas o de color grapadas en forma de libro (10 hojas por cada uno de los libros), lápiz de escribir, borrador, maquinilla y lápices de color.
<i>Regulaciones para el juego</i>	La docente ubica al estudiante en un espacio cerrado (biblioteca de la institución, aula de apoyo e incluso el comedor escolar si estuviese desocupado), para evitar las distracciones. Se inicia con la lectura del libro “Simplón; un amigo diferente”. Se ofrece un espacio de diálogo para que el estudiante comente o repase las ideas que consideró relevantes durante el cuento. Posterior, se le da un libro en blanco para que cree su propia historia, a semejanza de la anterior. Al finalizar, comparte la nueva historia con la docente.
<i>Variantes</i>	<p>Se pueden cambiar los libros de hojas blancas o de color por cartulina, papel periódico, etc. Y variar los lápices de color por pinturas.</p> <p>Agregar más personajes a la historia, ofreciendo imágenes escogidas por la docente, para que el menor los incorpore en la nueva historia (ver ejemplos en anexo 11).</p> <p>Retar al estudiante para que cree la historia únicamente con dibujos.</p> <p>En lugar de escribir en prosa un nuevo cuento, se les puede sugerir que inventen una poesía o canción, siempre relacionado con el tema con el que se relaciona el libro.</p>

**Quimeras
descompuestas**

<i>Objetivos</i>	(1) Fortalecer en estudiantes con trastornos emocionales y de conducta la autoimagen y el respeto hacia los otros, con la lectura de frases fragmentadas y la observación de imágenes. (2) Abrir espacios para que los menores compartan recuerdos significativos para ellos, por medio de frases fragmentadas y la observación de imágenes.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Autovaloración y respeto hacia los demás. (2) Manejo y aceptación de recuerdos. (3) Control de la manipulación.
<i>Tiempo estimado</i>	15 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Dos.
<i>Materiales</i>	Un grupo de 12 tarjetas ilustradas, las cuales contienen frases incompletas e imágenes que se relacionan con las necesidades que se quiere trabajar. Hojas en blanco, lápiz de escribir, borrador. Y 12 confites.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Dar a los estudiantes una hoja blanca. Colocar las tarjetas boca abajo (apiladas una encima de otra), al frente de los estudiantes. La docente decide cuál menor selecciona la primera tarjeta (queda a su criterio la forma de escoger al que inicia). Quien ella elige toma una tarjeta, lee el contenido y muestra la imagen. Ambos participantes deben completar por escrito la frase seleccionada, en la hoja blanca que se les dio. El que termine de primero y grite “Yupi, yupi”, se ganará un confite (que no podrá comer, hasta el final). Gana también la posibilidad de elegir la siguiente tarjeta. El procedimiento se repite hasta concluir con las 12 tarjetas. Gana el estudiante que al finalizar obtenga mayor número de confites.
<i>Variantes</i>	La docente puede crear sus propias tarjetas, indicando nuevas frases que juzga pertinentes a las necesidades observadas. Si los estudiantes presentan debilidad en el área escrita, en vez de completar las frases en papel lo pueden hacer de forma oral, y asignar un tiempo en segundos. Aumentar la cantidad de tarjetas conservando el tiempo, para que la dificultad sea mayor.

**Suerte
Simplona**

<i>Objetivo</i>	Fortalecer la autovaloración y el respeto hacia los demás, mediante la lectura activa y el trabajo en equipo.
<i>Tipo de necesidad</i>	Autovaloración y respeto hacia los demás.
<i>Tiempo estimado</i>	30 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Cuatro.
<i>Materiales</i>	El libro “Simplón; un amigo diferente”. Cartón de presentación (del que se usa en las ferias científicas). Hojas blancas, lápiz de escribir, borrador, maquinilla y lápices de color, pinturas, crayones, etc.
<i>Regulaciones para el juego</i>	La docente ubica a los estudiantes en un espacio cerrado, para evitar distracciones. Se lee el cuento “Simplón; un amigo diferente”. La lectura del texto puede ser compartida o hacerla una sola persona, mientras los demás escuchan. Terminado el cuento, se ofrece un espacio de diálogo. La docente debe orientarlo hacia la identificación de las situaciones conflictivas. Cada menor tiene que identificar al menos una de esas situaciones. Posterior, se les da el material en blanco para que entre todos cambien la suerte de Simplona (), un nuevo personaje, con el cual tendrán que crear una historia en donde las situaciones conflictivas que encontraron, lleguen a una solución. Al finalizar, comparten el cuento con la docente.
<i>Variantes</i>	Una vez finalizada la lectura del cuento y la identificación de las situaciones conflictivas, cada estudiante selecciona a un personaje que debe crear con algún material (arcilla, plastilina, alambre de cobre, figuras de papel, etc.). Con los personajes, entre todos forman la nueva historia. Ofrecer a los estudiantes, después de terminada la actividad, algún rompecabezas para que lo armen entre todos. Se sugiere rompecabezas en 3D o rompecabezas gigantes (de piso, con piezas grandes y de fácil manipulación).

Rana Nana

<i>Objetivo</i>	Modificar conductas inadecuadas y hostiles que afectan la labor docente y la relación entre los pares de la escuela, reforzando el trato amable durante la competencia que exige el juego.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Autovaloración y respeto hacia los demás. (2) Disminuir conductas que impiden la labor docente.
<i>Tiempo estimado</i>	15 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	De dos hasta seis.
<i>Materiales</i>	Juego Froggy Boogie (ver anexo 11), el cual contiene seis ranitas bebés, nueve ranas adultas con 18 ojos (nueve en blanco y nueve con la imagen de una rana), una hoja de charco grande y 11 pequeñas, dos dados con caras de colores.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Primero, con la ayuda de los niños, se debe ordenar el material de esta manera: colocar los ojos a cada rana adulta (uno en blanco y otro no), alternando la posición de los ojos en algunas ranas. Luego revolver las ranas adultas y colocarlas todas juntas. Alrededor de ellas se ubican las hojas del charco. La más grande es donde empieza la carrera. Cada jugador escoge una ranita pequeña y la coloca en el lugar de salida. Entonces, la docente lee a los estudiantes la siguiente historia: “La hora de la siesta ha llegado para los habitantes del charco. Pero las ranitas quieren seguir jugando. Todas van a tratar de ser las primeras en andar todo el charco, eso sí, sin que las vean los adultos... ¿Podrán hacerlo?”. Empieza la carrera el jugador de menor edad. Éste tira los dados y selecciona la rana adulta que tenga los colores que salieron. Luego, escoge entre uno de los dos ojos y lo levanta para verlo por debajo. Si le sale una rana, la ranita bebé ha sido vista por el adulto y tiene que quedarse quieta en la hoja, sin avanzar. Pierde el turno y sigue el otro jugador. El ojo en blanco indica que se puede brincar a la otra hoja porque nadie la vio. El que recorra todo el charco primero y llegue a la salida, gana.
<i>Variantes</i>	Queda a discreción de quien dirige el juego.

Voy de viaje

<i>Objetivos</i>	(1) Reforzar comportamientos que favorezcan el respeto propio y hacia los demás, haciendo uso de un juego de estrategia. (2) Brindar al estudiante la posibilidad de reflexionar las situaciones de su vida, para superar traumas del pasado (necesidad tres).
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Autovaloración y respeto hacia los demás. (2) Eliminación de juegos violentos y respuestas agresivas. (3) Manejo y aceptación de recuerdos (juega un estudiante y la docente, únicamente).
<i>Tiempo estimado</i>	15 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	De dos a cuatro.
<i>Materiales</i>	Juego Quoridor (ver anexo 11), que contiene un tablero, dos barras que se colocan a cada extremo del tablero, 20 barreras de madera y cuatro viajeros (muñecos también de madera).
<i>Regulaciones para el juego</i>	Para dos jugadores: Se colocan las barreras en los extremos del tablero (10 por jugador). Cada estudiante decide a dónde va su viajero, y lo sitúa en el punto de salida (). Se hace un sorteo para saber quién inicia el viaje primero. El estudiante que comience, decide si mueve al viajero o coloca una barrera para su oponente. Los viajeros solo se mueven una casilla por turno, horizontal o vertical, avanzando o retrocediendo. Las barreras se colocan siempre entre los bloques de dos casillas. El propósito del juego es obstaculizar al adversario y hacerse camino para llegar primero al destino, en el otro extremo del tablero. Gana el que lo haga.
<i>Variantes</i>	El juego puede tener dos niveles de dificultad: <i>Primero</i> . Hacer la partida con cuatro jugadores, de manera tal que las barreras para los obstáculos se disminuyan a cinco por jugador. <i>Segundo</i> . Diferenciar por color las barreras. En este caso, el viajero solo podrá pasar por el camino formado por las barreras de su propio color. Finalmente, se puede asignar un tiempo para llegar al destino del viaje. Si se sobre pasa ese tiempo, gana el jugador que haya avanzado más en su viaje.

**Alineado-
afilado**

<i>Objetivos</i>	(1) Reforzar comportamientos que favorezcan el respeto propio y hacia los demás, haciendo uso de un juego de estrategia. (2) Suprimir respuestas agresivas producto de la frustración y otros sentimientos que surgen a raíz del juego.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Autovaloración y respeto hacia los demás. (2) Eliminación de juegos violentos y respuestas agresivas.
<i>Tiempo estimado</i>	De 10 a 20 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Dos.
<i>Materiales</i>	Juego Quarto! (ver anexo 11), el cual incluye: un tablero de 16 casillas, 16 piezas diferentes con cuatro características cada una que forman cuatro grupos diferentes (color = clara u oscura; forma = redonda o cuadrada; tamaño = alta o baja; textura = lisa o hueca).
<i>Regulaciones para el juego</i>	Para el <i>primer nivel</i> de dificultad: Se pide a los estudiantes que ordenen las piezas a un lado del tablero, separadas por color. El que inicia la partida lo elige por rifa la docente. Éste toma una pieza y se la entrega a su adversario, quien queda obligado a colocarla en una de las casillas del tablero. Después de ubicar la pieza, tiene derecho a escoger otra pieza para dársela a su oponente, el cual a su vez deberá colocarla en una casilla libre. La finalidad es formar una fila (horizontal, vertical o diagonal) del mismo color, al tiempo que cada jugador intenta impedir al otro lograr completar la fila. El ganador es quien primero halle una fila del mismo color y grite ¡alineado! El perdedor tendrá que cumplir con la tarea que la docente le asigne (cantar, bailar, correr, etc.). Luego de cumplir con la tarea, inicia la revancha...
<i>Variantes</i>	Los otros tres niveles de dificultad son: <i>Segundo nivel.</i> Que los jugadores formen una línea con dos características. Por ejemplo, de piezas claras y bajas. <i>Tercer nivel.</i> Formar la línea con tres características. <i>Cuarto nivel.</i> Formar un cuadrado o línea de cuatro piezas que tengan una característica en común (■○). Ejemplo, dos lisas, dos no y todas claras.

**Memoria de
antónimos**

<i>Objetivo</i>	Reforzar la aceptación de la propia imagen, mediante el reconocimiento de sentimientos visualizados en distintos retratos representativos.
<i>Tipo de necesidad</i>	Fortalecimiento de la autoimagen.
<i>Tiempo estimado</i>	15 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Dos.
<i>Materiales</i>	Tarjetas Soy y siento (ver anexo 11). Seis sentimientos representados en las imágenes, y sus antónimos. En total son 12 tarjetas. Para la actividad se utilizaron las siguientes: Desanimado-optimista, seguro-inseguro, estresado-relajado, alegre-deprimido, tranquilo-nervioso, apenado-aliviado.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Buscar un espacio abierto dentro de la institución pero al mismo tiempo aislado. En el suelo —y para evitar trampas— la docente baraja las tarjetas y las posiciona boca abajo formando un cuadrado. Los estudiantes se ubican uno frente al otro; entre ellos deciden quién comienza el juego. El primer jugador, elige una tarjeta, la voltea y lee en voz alta el sentimiento. Comenta si alguna vez ha experimentado ese sentimiento, en qué situaciones, etc. Luego, escoge otra tarjeta esperando encontrar el antónimo de ese sentimiento (la docente puede intervenir si el estudiante desconoce el antónimo). En caso de encontrarlo, se acredita el derecho de conservar ambas tarjetas. También conserva el turno, por lo que puede continuar seleccionando tarjetas. Por el contrario, si la que eligió no corresponde al antónimo, debe volverlas a colocar en su lugar; pierde el turno y continúa el otro jugador. Finaliza el juego cuando se acaben las tarjetas. Gana quien tenga mayor número de antónimos en su poder.
<i>Variantes</i>	Para aumentar la dificultad, agregar mayor número de parejas antónimas. Sin embargo, se recomienda que sea la docente la que seleccione los sentimientos que se adecúen a los estudiantes con los que trabaja.

**Luz, cámara
y acción**

<i>Objetivo</i>	Reforzar la aceptación de la propia imagen, valiéndose de la expresión corporal de los estudiantes.
<i>Tipo de necesidad</i>	Fortalecimiento de la autoimagen.
<i>Tiempo estimado</i>	20 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Dos.
<i>Materiales</i>	Tarjetas Yo y mis relaciones personales (ver anexo 11).
<i>Regulaciones para el juego</i>	Buscar un espacio cerrado pero apto para jugar. Revolver las tarjetas y colocarlas boca abajo, apiladas una encima de la otra. Cada estudiante más la docente escoge una tarjeta que oculta a los demás. Al azar se elige al primer jugador. Éste debe actuar lo que dice la imagen de la tarjeta. El resto adivinan la actuación. El que adivine primero se salva de actuar, por lo que sigue el otro jugador.
<i>Variantes</i>	No aplican.

**Familia de
trapo**

<i>Objetivo</i>	Entender y aceptar acontecimientos negativos ocurridos en la familia, por medio de la lectura dinámica y la expresión artística de sentimientos.
<i>Tipo de necesidad</i>	Relacionada con el entorno familiar.
<i>Tiempo estimado</i>	Indefinido.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Uno.
<i>Materiales</i>	Libro Mi familia ha cambiado. Muñecos de trapo, adultos y niños (ver material en anexo 11). Lápices de color, pinturas y pinceles.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Ubicar al estudiante en un lugar silencioso. Comenzar a leer y completar el libro, dando espacio para que el menor exprese sus emociones en relación con el tema que plantea el texto. En cada sesión ofrecer la oportunidad de que el estudiante escoja el muñeco que desea pintar. Al finalizar, el muñeco se lava y deja secando para utilizarlo en la otra sesión.
<i>Variantes</i>	No aplican.

Suspendi-2

<i>Objetivo</i>	(1) Reconocer comportamientos socialmente inapropiados para modificarlos, haciendo uso de destrezas motoras. (2) Estimular en los estudiantes el interés por seguir las reglas, mediante el juego.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Eliminación de juegos violentos y respuestas agresivas. (2) Disminuir conductas que impiden la labor docente.
<i>Tiempo estimado</i>	De 10 a 30 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	De uno hasta cuatro.
<i>Materiales</i>	Juego Suspend (ver anexo 11). Base de madera, dos varillas para la base, una varilla conectora, una varilla con gancho y 24 varillas de colores para suspender (amarillo, negro, rojo, anaranjado, verde y azul). Dado de colores.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Colocar en una superficie nivelada la base y las varillas que le dan soporte. Encima de la base agregar la varilla conectora y sobre ella la que tiene gancho. Para el <i>primer nivel</i> de dificultad: Se ubican en círculo alrededor de la base. El que comienza toma una varilla para colgarla en el gancho. Se inicia con las varillas más largas (anaranjadas). Cada jugador tiene derecho a suspender una varilla por turno. Gana el que suspenda la última varilla. Pierde el que coloque una varilla que ocasione que todas las demás se caigan.
<i>Variantes</i>	<i>Segundo nivel.</i> Repartir igual número de varillas a cada jugador. Utilizar el dado de colores para seleccionar la que se debe suspender. En caso de que ya no tenga varillas de ese color, puede coger una de su compañero. Si nadie tuviese una, pierde el turno. El primero que se quede sin varillas gana. <i>Tercer nivel.</i> Comienza cuando todo quede suspendido. Por turno los jugadores deben quitar una varilla sin que se caiga la estructura. <i>Cuarto nivel.</i> Comenzar suspendiendo las varillas más cortas (amarillas) y finalizando con las más grandes.

Anexo 10. Actividades didácticas lúdicas inclusivas dentro del salón de clase

Suspendi-2	<i>Objetivo</i>	Reforzar en los estudiantes las actitudes inclusivas y el trato amable y haciendo uso de las destrezas motoras que exige el juego.
	<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Inclusión. (2) Trato amable y refuerzo positivo. (3) Atención.
	<i>Tiempo estimado</i>	De 20 a 40 minutos.
	<i>Cantidad de estudiantes</i>	Todo el grupo de clase (27 estudiantes, en este caso).
	<i>Materiales</i>	Juego Suspend (ver anexo 11). Base de madera, dos varillas para la base, una varilla conectora, una varilla con gancho y 24 varillas de colores para suspender (amarillo, negro, rojo, anaranjado, verde y azul). Dado de colores.
	<i>Regulaciones para el juego</i>	Se divide el grupo en cuatro equipos (puede hacerse una rifa con el material que aparece en la primera página del anexo 11). Colocar en el centro del aula una mesa que tenga la superficie bien plana. El resto de las mesas se retiran. Las sillas se ubican pegando a las paredes del aula. Cada equipo tiene que ubicarse en una pared diferente. Los miembros del equipo escogen a un representante, para que ayude a armar la estructura base donde se suspenden las varillas. A cada grupo le corresponden seis varillas, de colores variados. Con el dado de colores se elige el equipo que inicia. Y ellos mismos deciden el que comienza a jugar. El juego sigue las reglas del segundo nivel (explicado en la página anterior). Es decir, utilizando el dado de colores, el equipo que comienza selecciona la varilla que debe suspender y al encargado de realizar ese trabajo (como mínimo a cada estudiante le debe tocar un turno). En caso de que el equipo no tenga varillas de ese color, puede coger una de otro equipo. Si ningún grupo tuviese una, pierde el turno. El primer equipo que se quede sin varillas gana.
<i>Variante</i>	Hacer un torneo, repitiendo la actividad.	

Rana Nana

<i>Objetivo</i>	Reforzar en los menores las actitudes inclusivas y el trato amable, mediante el juego.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Inclusión. (2) Trato amable y refuerzo positivo. (3) Atención.
<i>Tiempo estimado</i>	De 30 a 40 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Todo el grupo de clase (27 estudiantes, en este caso).
<i>Materiales</i>	Material para la rifa (seis ranitas bebés, 16 tachones de colores, cuatro equis y un dado). Combinación de los tachones. Seis gafetes de ranitas, 18 de ranas adultas (nueve en blanco y nueve con un ojo). 12 hojas de charco. Dos dados de colores (incluidos en el juego Froggy Boogie; también se pueden fabricar). Todo aparece en el anexo 11.
<i>Regulaciones para el juego</i>	Desocupar el aula (sacar pupitres y sillas). Hacer la rifa para elegir: Ranitas = competir como ranita bebé. Tachón de color = adulto. Equis negra = frustrador. Dado = recolector. Antes de iniciar, la docente arma nueve parejas de ranas adultas, con la combinación de los tachones de colores. Entregar a cada una dos gafetes, uno en blanco y otro no. También entregar gafetes a las ranitas bebés. Frustradores ni recolector llevan gafetes. La docente distribuye las hojas en círculo alrededor del aula; ella decide la hoja dónde inicia la carrera. Los adultos van en el centro, dentro del charco. Los frustradores afuera y el recolector. La docente lee la misma historia contada en la versión individual de este juego (ver anexo 10). Empieza la carrera el jugador de menor edad. Éste tira los dados y selecciona la pareja adulta que tenga los colores que salieron. Luego, escoge entre uno de los dos. El adulto voltea el gafete. Si le sale un ojo, la ranita bebé ha sido vista por el adulto y tiene que quedarse quieta en la hoja, sin avanzar. Pierde el turno y sigue el otro jugador. El gafete en blanco indica que puede brincar a la otra hoja porque nadie la vio. El frustrador anda merodeando el charco y pueden impedir una vez el salto a cada ranita. El que recorra todo el charco primero y llegue a la salida, gana.

**Cuentos
chiflados**

<i>Objetivo</i>	Reforzar en los estudiantes las actitudes inclusivas y el trato amable, mediante el trabajo en equipo.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Inclusión. (2) Trato amable y refuerzo positivo. (3) Atención.
<i>Tiempo estimado</i>	De 15 a 25 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Todo el grupo de clase (27 estudiantes, en este caso).
<i>Materiales</i>	Una cajita decorada. Imágenes inconexas unas de otras. En total se emplearon 70 (ver dos últimas páginas del anexo 11).
<i>Regulaciones para el juego</i>	Eliminar las mesas del aula y conservar las sillas. Ubicar todas las sillas en forma de “u”, desde un lado de la pizarra hasta el otro. Colocar la caja sobre una mesa, en medio de los estudiantes. La docente inicia el juego. Ella selecciona por lista algún estudiante, el cual debe pasar al frente y sacar sin ver de la caja una imagen. Después de mostrar la imagen, tiene cinco segundos —contados en voz alta por el resto de los compañeros—, para aportar la primera idea del cuento. Si aporta una idea antes de los cinco segundos, la docente debe escribirla en la pizarra. El estudiante puede llamar al compañero que desee para que saque otra imagen de la caja e irse él a sentar en el lugar de ese compañero. En caso, de que el niño no aporte su idea al finalizar la cuenta, el resto del grupo le chifla, y empieza a contar hasta 10. Si después de ese tiempo aún no da la idea, pierde el turno, le vuelven a chiflar y le corresponde el castigo de tomar el lugar de la docente para escribir el cuento en la pizarra. Así se continúa hasta que todos los compañeros aporten su idea para el cuento. Al finalizar, el primero en sacar una imagen de la caja lee todo el cuento a los demás.
<i>Variante</i>	Fabricar un grupo de dados en lugar de la caja. En cada cara del dado colocar una imagen.

La ruleta alternativa

<i>Objetivo</i>	Reforzar en los menores las actitudes inclusivas y el trato amable, mediante el trabajo en equipo.
<i>Tipo de necesidad</i>	(1) Inclusión. (2) Trato amable y refuerzo positivo. (3) Atención.
<i>Tiempo estimado</i>	De 30 a 40 minutos.
<i>Cantidad de estudiantes</i>	Todo el grupo de clase (27 estudiantes, en este caso).
<i>Materiales</i>	Material para la rifa (28 manchas de colores: siete rojas, siete azules, siete amarillas y siete verdes) y una ruleta fabricada (ver próxima página, anexo 11). Tarjetas de las usadas en la versión individual de este juego (ver anexo 10), en total cuatro grupos de 25 tarjetas cada uno.
<i>Regulaciones para el juego</i>	<p>Eliminar mesas y sillas del aula. Dejar solo cinco mesas. Hay que colocar una en el centro del aula; sobre ella la ruleta. Las otras cuatro mesas van una en cada esquina; y encima un grupo de 25 tarjetas boca abajo (mezclarlas para que queden tarjetas de todos los colores).</p> <p>Formar los cuatro equipos mediante rifa. El primer miembro de un equipo es el líder, y escoge la pared donde va a ir su equipo. Una vez formados, inicia el juego. El líder del último equipo formado es el primero en girar la ruleta. Éste debe tomar la tarjeta (de cualquiera de las cuatro mesas) que corresponda al color indicado por la flecha de la ruleta. La lee en voz alta y la responde. Si su respuesta es coherente, su equipo conserva la tarjeta y acumula los puntos de la misma. Amarillas y verdes = 10 puntos, azules y rojas = 5 puntos. Si no se responde bien, no se recibe la tarjeta. Cuando la ruleta marca el color rojo o verde, el resto del equipo debe hacer la figura indicada antes de que el líder vaya por la tarjeta. Si cayera en alguna otra casilla, se ejecuta la instrucción escrita: <i>Ganas uno</i> = robar un miembro a otro equipo (con todo y los puntos, en caso de que ya haya participado), <i>vuelve a girar, tú eliges color, saca dos tarjetas</i>. Luego continúa el jugador de otro equipo. Así se sigue hasta que todos participen, o se termine el tiempo. El equipo con más puntos gana. Queda eliminado el equipo que incumple lo que dice la ruleta.</p>

Material para fabricar la ruleta.



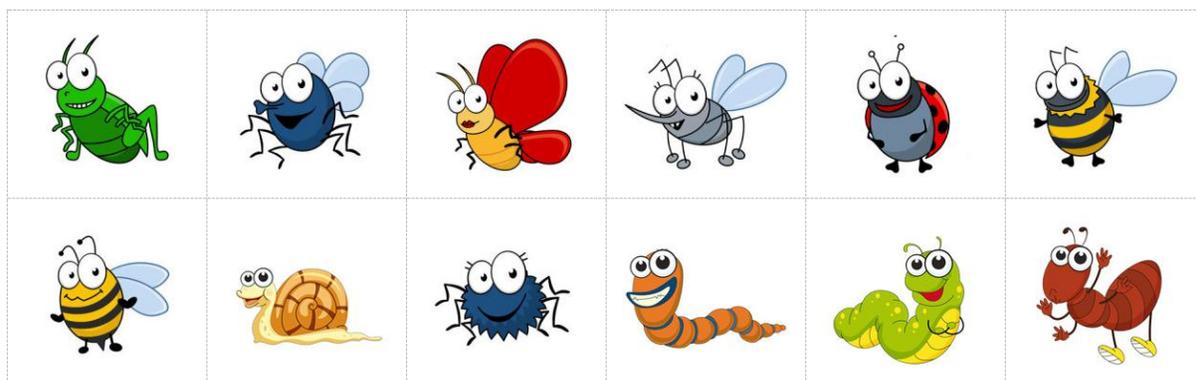
Simplón y yo / Suerte simplona. Cuento utilizado (fabricante MunditoDT).



Un día Abejana y sus secuaces esperando a Simplón en la escalera una zancadilla. Chinita las vio e inter abalanzándose sobre ellas, pero con impulso su vestidito se rompió y Salvó a Simplón de la caída, pero al descubiert... ¡No tenía - ¡Ahá! - exclamaron todos- es por e y Simplón son tan amigos... Porque raros de sus familias JAJAJAJA!!!!



Algunas imágenes para incorporar en las variantes de la actividad.

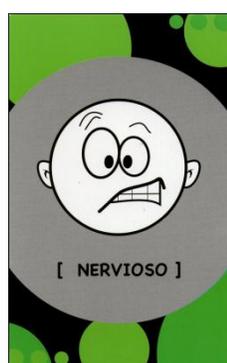
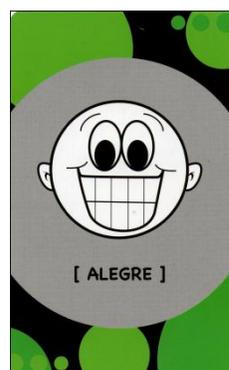
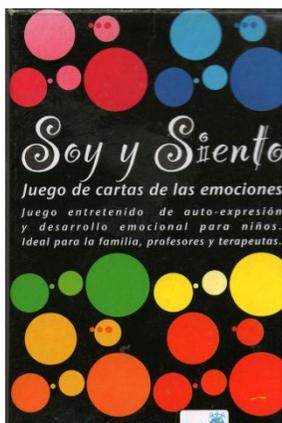


Quimeras descompuestas / Luz, cámara y acción. Tarjetas (fabricante MunditoDT).

Nota aclaratoria: Luz, cámara y acción utiliza solo el segundo grupo de tarjetas.



Memoria de antónimos. Tarjetas utilizadas (fabricante MunditoDT).



Rana nana. Juego (Froggy Boogie, fabricante Blue Orange). Para actividades individuales.

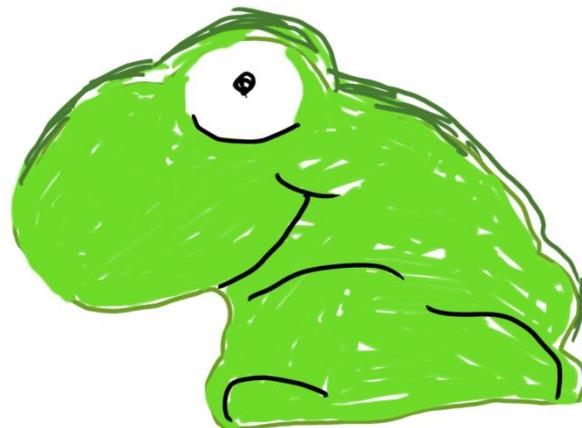
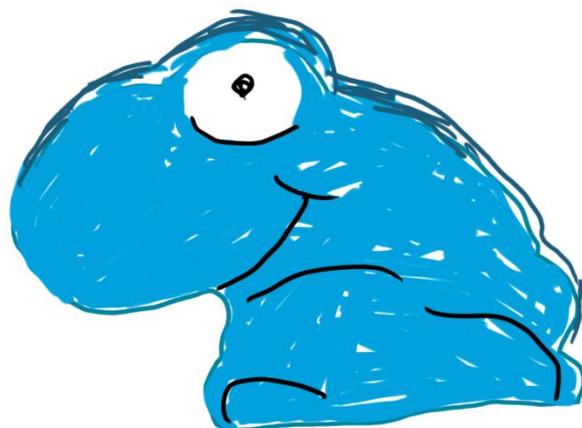
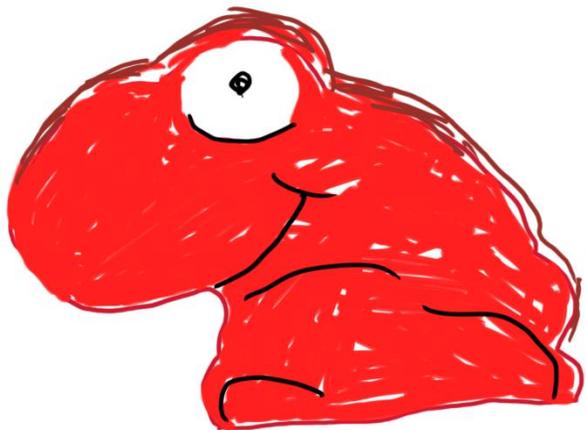
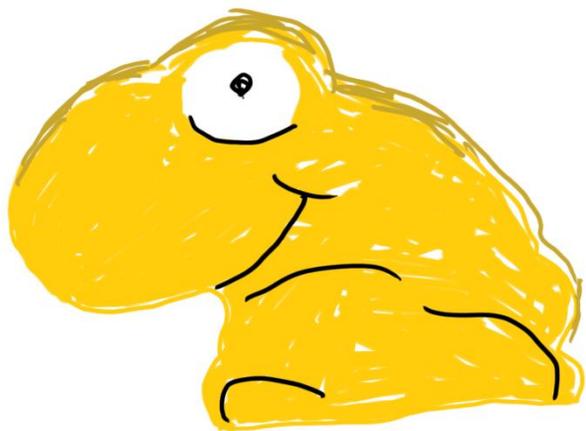


Para todo el grupo de clase.

Material para organizar el juego mediante rifa (para 30 jugadores).

Gafete para los que les corresponde ser ranita.



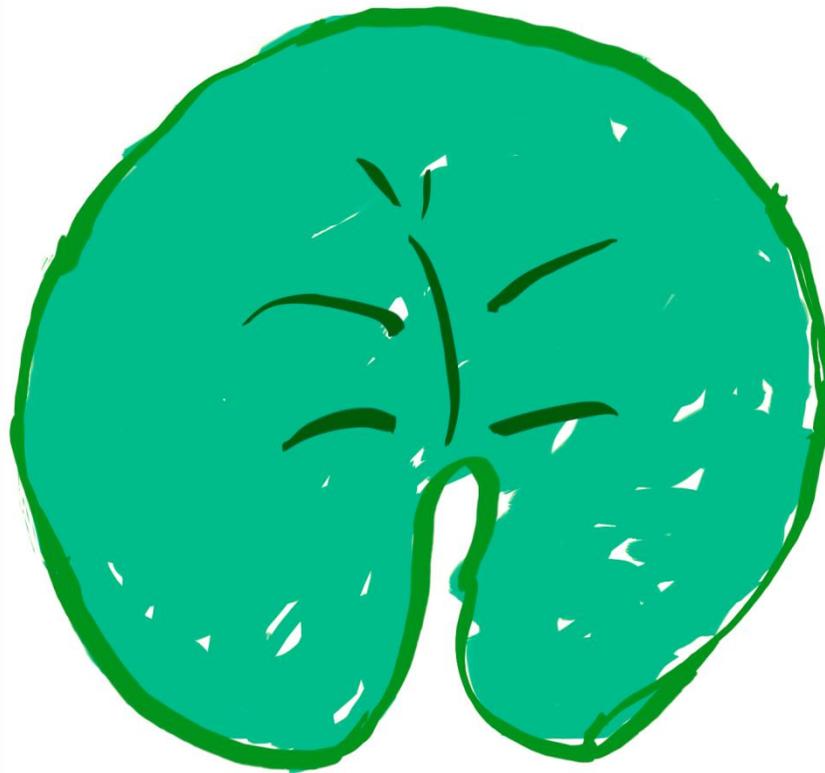
Combinaciones para las parejas y gafetes de los que les corresponde estar en el charco.

	<p>Dar una figura (rana) a cada uno. 8 parejas; en total 16 copias.</p> 
------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por pareja, pegar detrás de un gafete el OJO. El otro gafete queda en blanco.



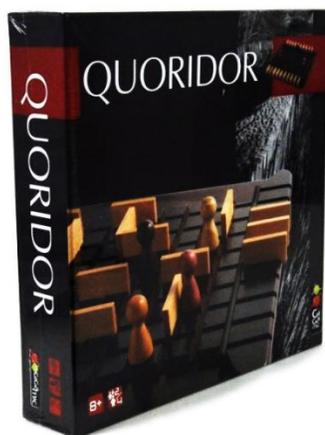
Hojas para formar el charco (ampliar si se desea). En total deben ser 12 hojas.



Voy de viaje. Juego (Quarto, fabricante Gigamic).



Alineado-afilado. Juego (Quoridor, fabricante Gigamic).

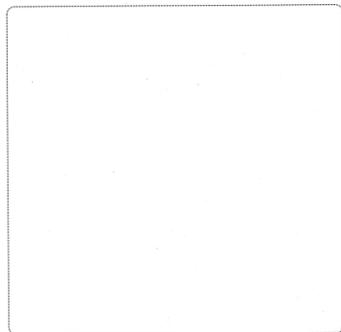


Familia de trapo. Libro (fabricante MunditoDT) y moldes para los muñecos de trapo.



Mi nombre es: _____

Dibújate a ti mismo:



Este libro te ayudará a entender mejor los cambios que han ocurrido en tu familia. Al ir pintando y completando este libro, tú podrás hablar de tu familia y de cómo te sientes.

3



La separación es difícil para todos en la familia y nos hace tener muchos sentimientos. No hay sentimientos buenos o malos, son sólo algo que sientes y todos los tenemos.

Hay veces que podemos tener sentimientos mezclados sobre algo o alguien.

Pinta sólo las caritas que muestran cómo te sientes por la separación de tus papás. (Puedes agregar un sentimiento en la carita en blanco).

6



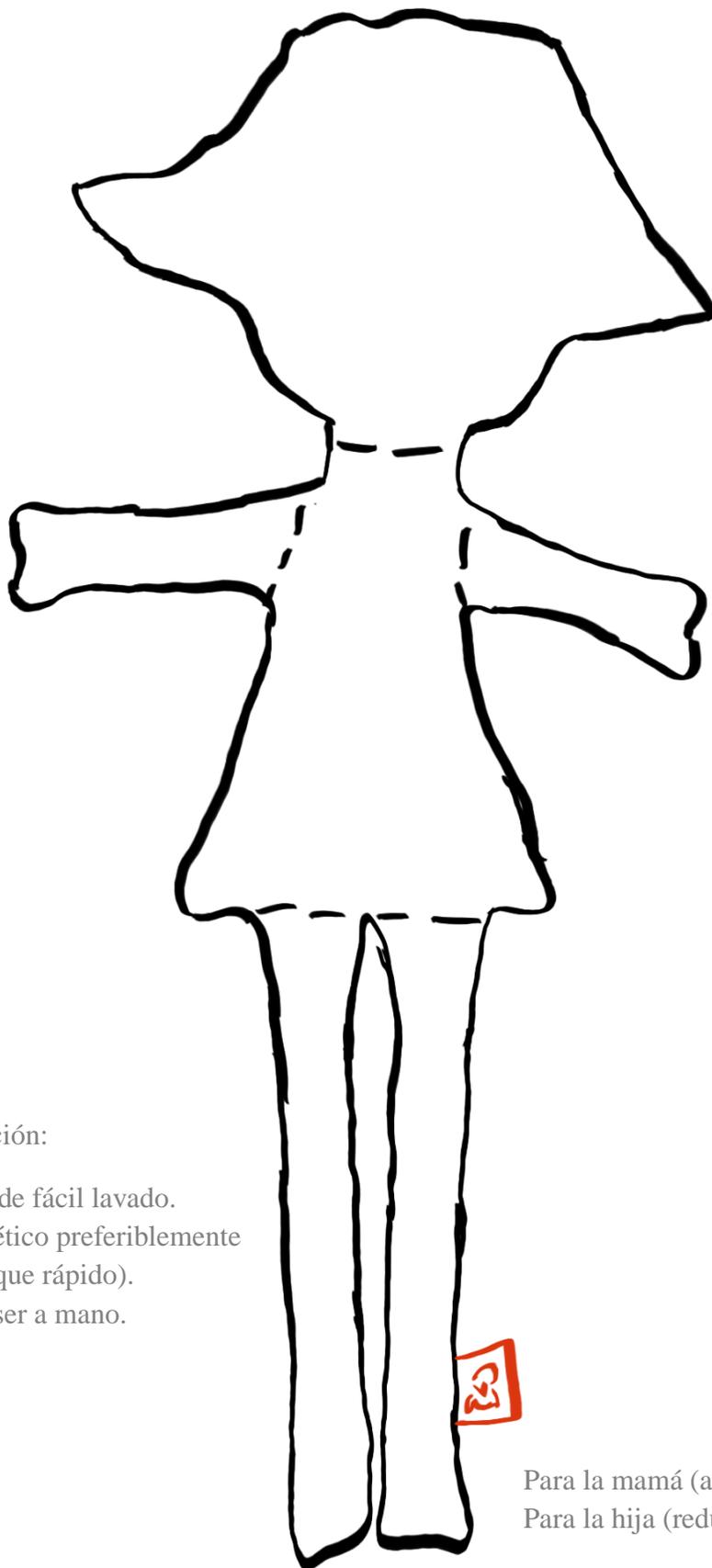
Quando ocurre una separación hay muchos niños que se sienten tristes, pero también hay muchos niños que sienten rabia. Sienten que tienen la culpa o que sus papás ya no los quieren. La rabia puede ser porque el niño quiere que las cosas sean como eran antes. Muchas veces la rabia es una forma de demostrar que tenemos tristeza. Pinta el dibujo.

9



La separación le ocurre a muchas familias y no es tu culpa que esto suceda en la tuya. Recuerda que la separación puede ayudar a que tu familia funcione mejor. Lo más importante es que tus papás siempre serán tus papás y te seguirán queriendo no importa lo que pase.

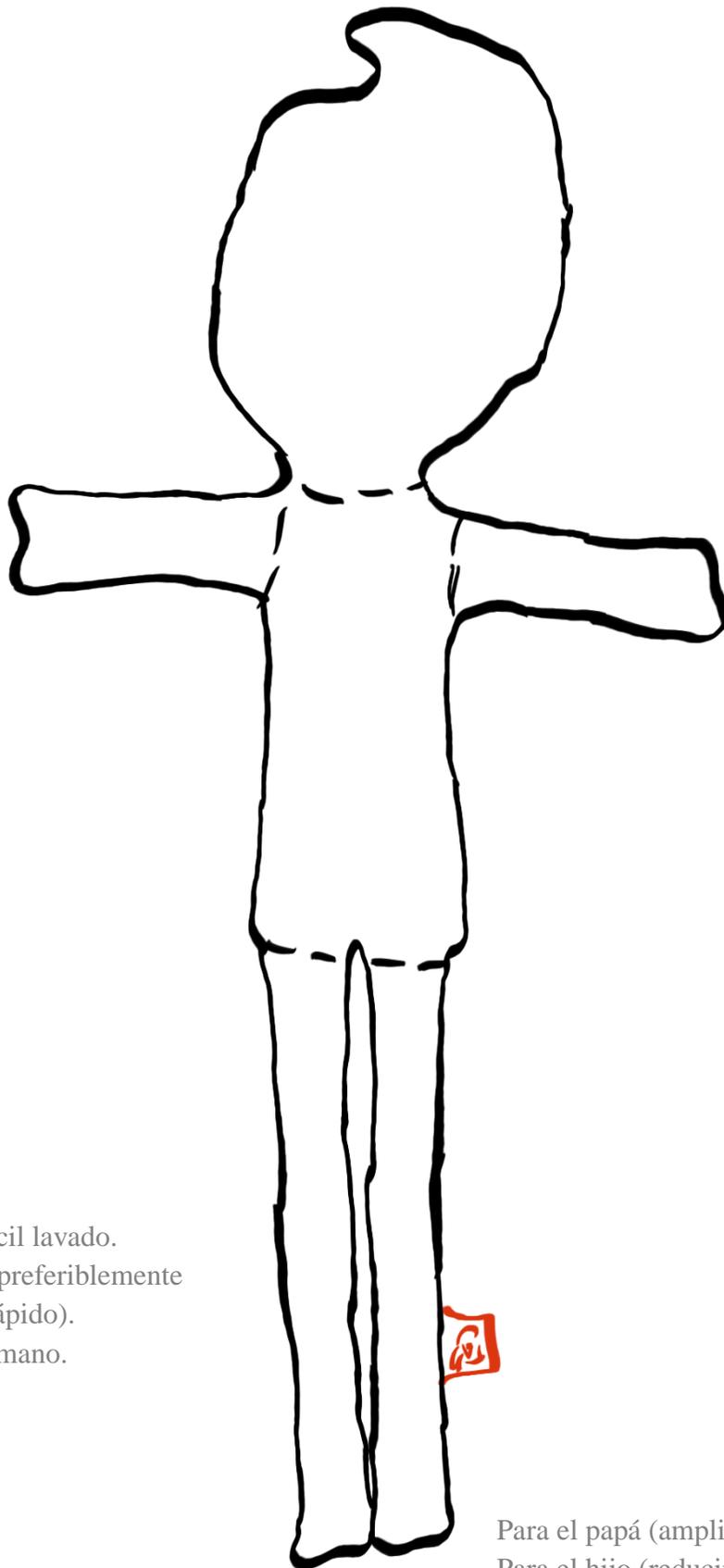
17



Recomendación:

Utilizar tela de fácil lavado.
Relleno sintético preferiblemente
(para que seque rápido).
Se puede coser a mano.

Para la mamá (ampliar a 30-35 cm)
Para la hija (reducir a 20-25 cm)



Recomendación:

Utilizar tela de fácil lavado.
Relleno sintético preferiblemente
(para que seque rápido).
Se puede coser a mano.

Para el papá (ampliar a 30-35 cm)
Para el hijo (reducir a 20-25 cm)

Suspendi-2.Juego (Suspend, fabricante Melissa & Doug).



Cuentos chiflados. Imágenes para la actividad.



