



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER EL DESARROLLO INTEGRAL EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

Águeda Lorenzo de la Garza
agueda_lg@hotmail.com
Nilvia Beatriz Vásquez
nilvia_v@hotmail.com

RESUMEN.

Este estudio describe la implementación de un programa de intervención psicológica, a través de un taller, el cual tiene el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los alumnos de la Escuela Secundaria General 6 “Jesús Reyes Heróles”. Dicho estudio fue de corte transeccional y descriptivo, con un diseño simple de pre y post test de descripción de las variables categóricas

El objetivo del taller fue la eliminación y/o disminución de situaciones que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, bajo un enfoque inclusivo, humanista y sociocultural. Se implementó a un total de 483 alumnos de los grupos A, B, C y D de los grados 1º, 2º y 3º de la institución mencionada. Se describen los resultados del taller, los cuales se observan en el cambio en la autoestima, regulación emocional, inclusión y proyecto de vida de los alumnos.

Palabras clave: adolescencia, programa de intervención, inclusión educativa, autoestima, regulación emocional, proyecto de vida.

ABSTRACT.

This study describes the implementation of a program of psychological intervention, through a workshop, which aims to promote the integral development of students in the General Secondary School 6 "Jesús Reyes Heróles". This study was transversal and descriptive, with a simple design of pre and post test for categorical variables description.

The workshop's objective was the elimination and/or reduction of situations that limit the learning and participation of students, under an inclusive approach, humanistic and sociocultural. It was implemented to a total of 483 students from groups A, B, C and D grades 1st, 2nd and 3rd of that institution. The results of the workshop are described, which are seen in the change in self-esteem, emotional regulation, inclusion and life project of students.

Keywords: adolescence, intervention program, inclusive education, self-esteem, emotional regulation, life project.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano y durante este periodo se da una transición de la niñez a la adultez. Transcurre, aproximadamente, entre los 13 y 19 años de edad (McKinney, Fitzgerald & Strommen, 2000). Durante ella se presentan cambios a nivel físico, cognoscitivo, socioemocional y afectivo, los cuales pueden provocar que el adolescente empiece a experimentar transformaciones sustanciales en su vida, por lo cual el comportamiento del mismo sufre variaciones a lo largo de este periodo, el cual tiene cabida en el último nivel de educación básica: la secundaria.

La educación básica se refiere a la educación esencial y fundamental por la cual se adquiere cualquier otra preparación en la vida del individuo, así mismo, los lineamientos establecidos en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecen y concretan el compromiso que tiene el Estado Mexicano de ofrecer una educación que sea democrática, nacional intercultural, laica y obligatoria con el fin de favorecer el desarrollo individual y de la comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y con

ello la conciencia de solidaridad internacional de los educandos (Almazán, s.f.), y comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria (Organización de Estados Iberoamericanos, 1994).

Durante la secundaria los estudiantes requieren mayor comprensión, asesoría y apoyo tutorial, ya que es aquí donde se enfrentan a diferentes situaciones en el tránsito por el nivel educativo. Estos aspectos, según la Subsecretaría de Educación Básica (s.f.), aunados al incremento de la presión social, la cual se traduce en el tránsito a la vida adulta, hacen que los tres años de educación secundaria requieran de apoyos diferenciados a las necesidades de los estudiantes. Por esta razón, la escuela se considera como un contexto importante de socialización, tanto a nivel social como de grupo ya que además de ser espacio físico donde se lleva a cabo la educación formal, también es la responsable de integrar a los adolescentes en nuevos grupos sociales (grupos de pares, de iguales) donde experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social y ofrece las primeras oportunidades de alcanzar un logro personal socialmente reconocido.

Existen factores tales como el maltrato infantil, la violencia entre los padres, la desintegración familiar, la pobreza y el estrés de la vida que tienen un impacto negativo en el desarrollo de los estudiantes (Edelson, 1999; Egeland, 1997; Egeland y Kreuzner, 1991; Hetherington y Stanley-Hagan, 1997; McLoyd, 1990; como se cita en Appleyard, Egeland, HM van Dulmen & Sroufe, 2004).

Por otro lado, Oliva, Rivera, González y León (2009), realizaron una investigación en diversas secundarias de la ciudad de Xalapa, Veracruz, en la cual se determinó que la conducta más afectada entre los jóvenes es el comportamiento agresivo,

seguido de los problemas sociales. Presentándose con mayor frecuencia la conducta de romper reglas y con una considerable relevancia, se presentaron también, problemas de pensamiento y la introversión. La agresividad (conducta con mayor incidencia) resulta comprensible dada la etapa de transición en la que se encuentra el joven, la cual se caracteriza por conductas como desobediencia, ser demandante, rebeldía, entre otras, lo que podría convertirse en problemas de adaptación a edad futura. Aunado a esto, se pudo observar que la relación más fuerte entre las variables estudiadas (familiar, escolar y adicciones) con respecto a la manifestación con los problemas de conducta entre los jóvenes resultó ser la familiar, específicamente las que involucran las relaciones entre los padres y dentro de la familia, notándose que la posibilidad de que un joven presente problemas conductuales o escolares está directamente relacionado con las malas relaciones entre los padres y de manera intrafamiliar. Lo cual confirma que la familia continúa siendo el factor de mayor influencia en el comportamiento de los jóvenes.

El presente trabajo aborda un programa de intervención psicológica a nivel grupal, bajo el enfoque de inclusión educativa y los modelos humanista y sociocultural. Dicha intervención se implementó en la Escuela Secundaria General No. 6 “Jesús Reyes Heróles” de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Y se presentan los resultados obtenidos del taller, los cuales muestran una mejora en el comportamiento de los alumnos, en mayor medida de los de primer año.

MARCO CONCEPTUAL

El programa de intervención, el cual se presenta más adelante, se basa en los modelos humanista y sociocultural. Ya que de esta manera se puede entender al alumnado desde una perspectiva más amplia y teniendo en cuenta su contexto.

Autoestima

De acuerdo con Woolfolk (2010), la autoestima se refiere al valor que cada uno le da a sus propias características, habilidades y conductas. Se cree que los estudiantes con una autoestima alta tienen más posibilidades de tener éxito en la escuela, aunque esto varía dependiendo de las características de los estudiantes; también se relaciona con actitudes más favorables hacia la escuela, una conducta más positiva en el aula y con mayor popularidad entre estudiantes (Marsh, 1990; Ma & Kishor, 1997; Marsh & Holmes, 1990; como se cita en Woolfolk, 2010).

William James (1890; como se cita en Woolfolk, 2010) sugirió que la autoestima está determinada por qué tan exitoso se es para lograr tareas o para alcanzar metas que se consideran valiosas, por lo cual si una habilidad o un logro no son importantes, la incompetencia en esa área no amenaza la autoestima del individuo. Para el año de 1990, Susana Harter (como se cita en Woolfolk, 2010) encontró evidencia que respaldó la afirmación de James y en 1990, Hoge, Smit y Hanson (como se cita en Woolfolk, 2010) encontraron que la satisfacción de los estudiantes con la escuela, junto con la retroalimentación del docente, influían en la autoestima del alumnado, lo cual quiere decir que el contexto educativo influye en la autoestima de los estudiantes.

El trabajo realizado por Mestre y Frías (1996), revela los efectos positivos de las estrategias sobre la autoestima dirigidas al afrontamiento de los problemas incluyendo el aprendizaje de habilidades sociales, modificación de expectativas y desarrollo de nuevas actitudes escolares y sociales. El cual se aplicó durante 17 sesiones con una periodicidad de dos sesiones a la semana. Mismas que fueron aplicadas a una muestra de 241 alumnos de entre 11 y 14 años, pertenecientes a 12 aulas diferentes distribuidos en 8 centros escolares. El contenido del programa se resume en los siguientes temas: a) Evaluación de situaciones problemáticas en el ámbito escolar; b) Reducción de la ansiedad en situaciones estresantes; c) Desarrollo de técnicas de solución de problemas para mejorar la adaptación del entorno de los sujetos; d) Estrategias de aprendizaje afectivo-emocionales; e) Cambio de actitudes ante situaciones estresantes; f) Adaptar las expectativas y las aspiraciones de los éxitos reales.

Por otro lado, en una investigación realizada por Valdés (2001), se trabajó con una población de alumnos de sexto grado de primaria, en la cual se aplicó el inventario de Autoestima de Coopersmith a un grupo-curso de 37 niñas entre las edades de 11 y 12 años para determinar las variables de estudio (autoestima general, social, escolar y hogar), de las cuales 28 niñas puntuaron una autoestima baja. Se estructuraron sesiones-taller que se implementaron para desarrollar las diferentes dimensiones de la autoestima. Se empleó una metodología activa, participativa, flexible, donde la actitud de los educadores y profesionales de la salud fue determinante en la creación del clima emocional que permitió que las niñas desarrollaran mayor confianza en sí mismas, originando así, organizadas en grupos,

que pudieran expresar sus sentimientos y emociones ante un auditorio adulto. El taller se conformó de los siguientes temas: a) autorretrato; b) mis características; c) percepción de mis compañeros; y d) estima y valoración de otros hacia uno mismo. Entre los resultados más destacados se observó que el programa aplicado pudo modificar el concepto general bajo que las alumnas tenían de sí mismas, iniciando tareas con la expectativa de tener éxito y ser bien recibidas, de reflexionar sobre sí mismas, de expresar sus ideas y convicciones individualmente, capaces de discriminar sus aspectos positivos, como también sus limitaciones. Asimismo se presentó buen nivel de interacción grupal, dando espacio al pensamiento crítico, a la capacidad de enfrentar con éxito diferentes situaciones de la vida escolar, como tener un buen rendimiento en clases y asumir con responsabilidad las tareas de aprender y estudiar.

Regulación emocional

En 2001, Garaigordobil puso en marcha una intervención que tuvo como objetivos primordiales: a) promover la comunicación intragrupo y las interacciones amistosas; b) estimular la capacidad de cooperación; c) facilitar la identificación, comprensión y expresión de emociones; d) identificar percepciones y prejuicios; y e) aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos. El programa se componía por siete módulos de intervención: autoconocimiento-autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión-comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda-cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo y resolución de conflictos; utilizando para ello diversas técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción (juegos de comunicación, cooperación, dramatización,

dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing...). Este programa fue aplicado a 125 adolescentes de 12 a 14 años de edad y entre los resultados obtenidos se sugiere que el programa estimuló una mejora significativa ya que logró: a) incrementar la autoasertividad; b) aumentar las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales; c) elevar la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales; e d) incrementar las conductas de liderazgo asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio y disminuyendo las conductas de ansiedad-timidez en las interacciones sociales.

Motivación y proyecto de vida

De acuerdo con la teoría clásica de la motivación de logro, los principales determinantes que orientan la conducta hacia el logro son: el motivo de logro, las expectativas de éxito y el grado de incentivo que supone conseguir el éxito en un momento dado. (Atkinson & Feather, 1966; como se cita en Tapia, 1992). En los alumnos, el estar motivados juega un papel importante para que ellos logren alcanzar los objetivos educativos, así mismo las expectativas que tengan, como seguir estudiando o no, también son elementos clave para seguir con los estudios y por último, los incentivos que se les brinden también son importantes para que se encuentren motivados, por ejemplo, el estar en el cuadro de honor o recibir una felicitación por algún trabajo, hace que ellos se motiven al logro de objetivos (Tapia, 1992).

Por otro lado, Maslow (1991), propone una teoría holístico-dinámica, en la cual dice que una persona se encuentra motivada cuando siente deseo, anhelo, voluntad,

ansia o carencia. Por lo cual, la motivación se compone por diferentes niveles, cuya base jerárquica de necesidad varía en cuanto al grado de potencia del deseo, anhelo, etc. El autor formula una jerarquía de necesidades, suponiendo que se deben satisfacer cada una de éstas, o no causar problema alguno, para poder pasar al siguiente nivel, de mayor superioridad. En los adolescentes, al estar en una etapa de cambios de diferente índole, el cumplimiento de cada una de estas necesidades supone un reto, de acuerdo con la personalidad de cada uno, unas de ellas se verán mejor satisfechas que otras, y algunas más serán más prioritarias. Esto tiene que ver también con el contexto familiar, ya que dependiendo del tipo de situaciones que viva en ella, ciertas necesidades serán satisfechas y otras no. Esta jerarquía de necesidades básicas (o pirámide de las necesidades de Maslow, como también es conocida) se presenta de la siguiente manera:

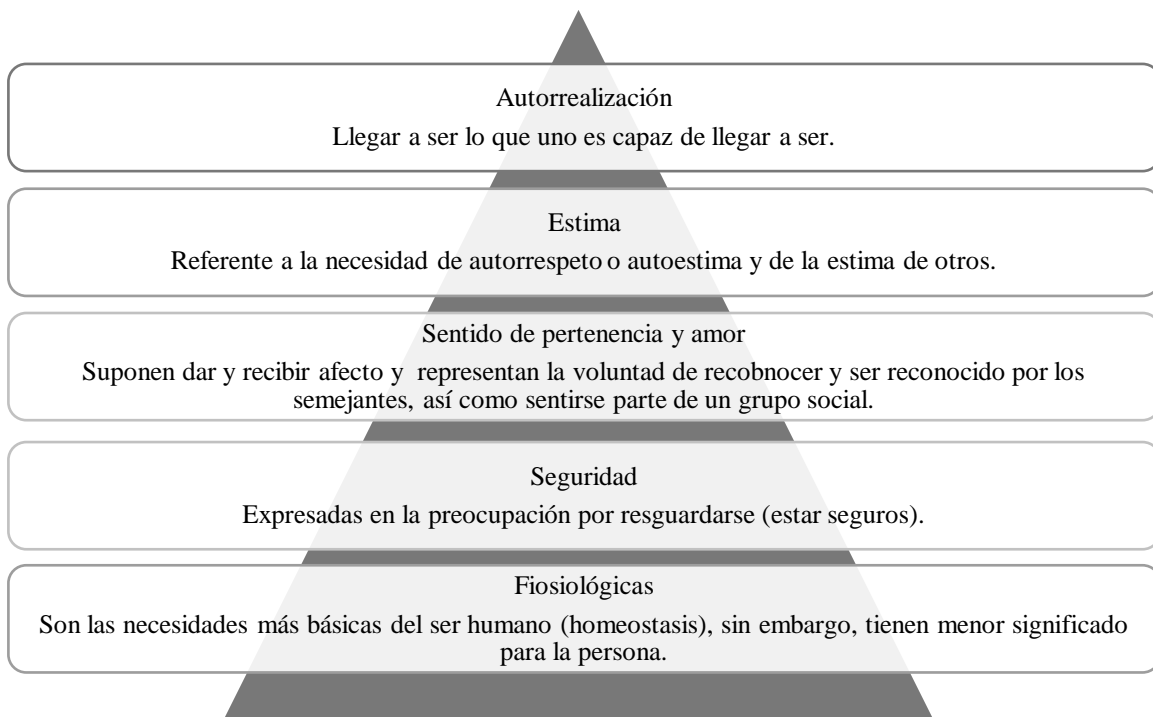


Figura 1. Pirámide las necesidades de Maslow. Se muestra, de acuerdo con el autor, el orden ascendente y jerárquico de las necesidades del ser humano.

De acuerdo con Maslow (1991), a pesar de que todas las necesidades estén satisfechas, se puede esperar (siempre o a menudo) que se desarrolle una nueva inquietud, a menos que el individuo haga lo que, individualmente, esté capacitado para hacer. Es aquí cuando la persona llega a la necesidad de autorrealizarse, a saber que el adolescente apenas está en una etapa del desarrollo, se supone que aún no tendría cubiertas todas estas necesidades (por cuestiones de desarrollo entre otras), y es por eso cuando se habla de autorrealización (llegar a ser lo que uno es capaz de hacer) se debe orientar al adolescente a descubrir cuáles son sus capacidades y cómo lograr hacer que se desarrollen. Por tal motivo, es indispensable que exista una guía que pueda seguir para llegar a satisfacer esta necesidad de autorrealización. Por ello existen diversos trabajos en los cuales se hace mención de la necesidad de tener un proyecto de vida. De acuerdo con D'Angelo (s.f.):

El proyecto de vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad.

Así mismo, existen diferentes trabajos que proponen diversas formas de intervención para ayudar a los adolescentes a dirigirlos en la construcción de su proyecto de vida, ejemplo de esto es el manual para un taller acerca del proyecto de vida que presenta el Instituto Aguascalentense de las Mujeres (s.f.), el cual tiene la finalidad de proporcionarle herramientas a los adolescentes para que reflexionen sobre la importancia de planear y diseñar un proyecto de vida fijo que integre sus metas, anhelos, visiones y misiones acordes con sus necesidades y capacidades. Sin embargo, no se cuenta con resultados contundentes que avalen la efectividad de los programas de intervención y son variados los contenidos de las propuestas para intervenir en este tema. Por otro lado Daset (2013) propone una alternativa de cómo estructurar un programa para intervenir en este tema, el cual toma en cuenta los aspectos personales: a) aspiraciones personales, b) recursos personales y c) necesidades personales; y considera la temporalidad y espacialidad, la primera se sitúa en tres momentos: corto plazo, mediano plazo y largo plazo, y la segunda se refiere al contexto.

MARCO CONTEXTUAL

La Escuela Secundaria General No. 6 “Jesús Reyes Heróles”, se ubica en la calle Chihuahua #114, en la colonia progreso, la cual es percibida como una zona peligrosa ya que, de acuerdo con comentarios de los alumnos, maestros y padres de familia, existen lugares cercanos a la escuela donde la gente se reúne, principalmente por las noches, para ingerir sustancias tóxicas (drogas, alcohol,

tabaco) o incomodar a los transeúntes con insultos; también se reportan casos de vandalismo (grafitis, incluso en la puerta de la escuela) y robos.

La institución cuenta con los servicios de agua, luz, línea telefónica e internet, aunque este último es sólo para el personal administrativo y docentes. Sin embargo, el centro educativo no cuenta con la infraestructura adecuada para albergar a toda la comunidad estudiantil, ejemplo de esto son los salones de clase, ya que la mayoría son reducidos en tamaño, además las instalaciones no están hechas para dar respuesta a la diversidad debido a que cuenta con pocas rampas y el acceso al segundo y tercer piso resulta difícil para personas con alguna discapacidad motriz, ya que sólo cuentan con escaleras. Entre las áreas con las que cuenta para información, estudio, recreación y juego se encuentran las siguientes:

- Dirección
- Subdirección
- Prefectura
- Intendencia
- Biblioteca (sirve de sala audiovisual)
- Explanada
- Cafetería
- Campo deportivo (prestado por el jardín de niños que se encuentra detrás)
- Baños para mujeres, para hombres, para profesores y profesoras
- Talleres de:
 - Dibujo técnico
 - Conservación de alimentos

- Ofimática

El cuerpo académico se encuentra formado por los directivos y administración, el área de prefectura, trabajo social, intendencia y los docentes de las diferentes academias (español, ciencias exactas, ciencias sociales, ciencias naturales, artísticas y educación física). En total es una plantilla docente de 64 profesores para atender a los grupos, quienes en su mayoría imparten clases en ambos turnos y algunos tienen dos o más asignaturas a su cargo. Dependiendo de la materia y el tema que se vea en clase, las técnicas y métodos de enseñanza varían, dependiendo también de cada docente que la imparta. Entre sus formas de trabajo se encuentran:

- Lectura en voz alta por parte de los alumnos
- Ejercicios en el pizarrón y en el cuaderno
- Exposición del tema por parte de los alumnos
- Explicación del tema mediante medios visuales como láminas y uso del pizarrón en su mayoría (pocos son los que utilizan medios tecnológicos)

Para las evaluaciones recurren a exámenes escritos (en su mayoría de opción múltiple, pero también, en menor proporción, preguntas abiertas), asistencia, participación y trabajos en clase y tareas, puntuando también el comportamiento a nivel individual.

De los docentes de grupo, doce de ellos son tutores y entre sus tareas principales se encuentran escuchar los problemas e inconvenientes que tengan los alumnos a nivel grupal, pero también individual (cuando se presente algún caso particular),

gestionar las reuniones con padres de familia y entrega de calificaciones, entre otras.

El plantel educativo cuenta con una matrícula de 483 alumnos en el turno matutino, distribuidos en 12 grupos: 4 grupos de primero, 4 de segundo y 4 de tercero. En su mayoría los alumnos que asisten son de un nivel socioeconómico medio a bajo, que viven en la misma colonia donde está ubicada la escuela, por lo cual se encuentran expuestos a los peligros antes mencionados. Aunado a esto, las expectativas educativas que tienen son bajas, algunos sólo piensan terminar la secundaria, otros terminar sólo la preparatoria y muy pocos desean tener una carrera. Esto se deriva de diferentes situaciones, en las cuales se pueden mencionar que la mayoría de los padres de familia tienen concluida sólo la primaria o secundaria son muy pocos los que tienen un nivel educativo más elevado, así mismo, existen varios problemas en casa, como la separación de los padres, problemas de alcoholismo y pérdidas de alguno de los padres; también existen sospechas de abuso sexual y maltrato físico por parte de los padres o algún familiar o persona cercana. También entre los alumnos, y a nivel escolar, existen problemáticas como cutting, práctica que consiste en hacerse heridas superficiales en diversas partes del cuerpo con objetos punzocortantes (Lucio, 2012), acoso escolar, consumo de drogas y/o alcohol dentro de las instalaciones, baja autoestima y poca cohesión grupal, además de problemas de aprendizaje originadas por éstas y otras circunstancias.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se realizó bajo la metodología cualitativa, la cual, en palabras de Sampieri et al (2010), se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, en el cual se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben su realidad subjetivamente.

Asimismo, se optó por utilizar un diseño de investigación transeccional descriptivo, ya que éste interpreta lo que es, de manera minuciosa, además de que supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe (Best, 1982; como se cita en Bernal, 2010) y de acuerdo con Salkind (1998; como se cita en Bernal, 2010), con este diseño “se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio”, teniendo como función principal la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto (Bernal, 2010). Así mismo, de acuerdo con Sampieri et al (2010) su objetivo radica en indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población para proporcionar su definición. Por otra parte, se utilizó un diseño pre-test post-test, ya que desde esta perspectiva, se realiza un análisis comparativo entre el antes y el después de la aplicación del programa de intervención, teniendo siempre como referencia los objetivos y los logros a partir de la definición de

variables categóricas preestablecidas, o no, tras la medición e implementación del programa.

Objetivo general

Favorecer el desarrollo integral de los alumnos de la Escuela Secundaria General 6 “Jesús Reyes Heróles” por medio de un taller desde un enfoque psicológico.

Objetivos específicos

- a) Favorecer la autoestima del alumno, basada en la reflexión y en la confianza en sí mismo por medio de asesoramiento y acompañamiento psicológico.
- b) Desarrollar la regulación emocional, creando conciencia en los alumnos de la importancia de enfrentar los problemas que se presentan en la adolescencia a través del asesoramiento y acompañamiento psicológico.
- c) Fomentar la construcción de su propio proyecto de vida, mediante asesoramiento y acompañamiento psicológico, brindándoles de herramientas para desarrollarlo.

Participantes

El programa de intervención estuvo dirigido a los alumnos y las alumnas de 1º, 2º y 3º grados de los grupos A, B, C y D de la Escuela Secundaria General 6 “Jesús Reyes Heróles”. Teniendo un total de 483 alumnos.

Para la selección de la muestra, se utilizó un método de muestreo no probabilístico (Weiers, 1986; como se cita en Bernal, 2010), recurriendo al muestro por conveniencia, que en palabras de Sampieri et al (2010), se refiere a los casos disponibles a los que se tiene acceso, por lo cual, las características que cumplieron los participantes fueron las siguientes:

- Alumnos y alumnas entre las edades de 11 años a 17 años (debido a alumnos que habían reprobado ciclos anteriores).
- Pertenecientes a un nivel socio-económico medio a bajo.
- Con padres o tutores, en su mayoría, con nivel académico sólo de educación básica.
- Con situaciones de duelo (divorcios o separación de los padres, muerte de uno de los progenitores, abandono por parte de uno o ambos padres).
- Viven cerca de la zona donde se encuentra la escuela, la cual es considerada como una colonia con un ambiente con casos de vandalismo, alcoholismo, drogadicción y de nivel socio-económico de medio a bajo.

Instrumentos de recolección de datos

El registro de los datos se llevó a cabo mediante la observación directa, a través de una guía de observación para docentes y un formato de observación grupal e individual, mismos que se realizaron en dos tiempos: el primer momento durante la evaluación inicial y en un segundo momento durante al término del taller. Se

implementó una bitácora Col general de todas las sesiones del taller al terminar éste.

Guía de observación

Esta guía de observación grupal es un instrumento que muestra, de acuerdo con una escala de medición, qué tan frecuente es la conducta del alumno durante la clase. Se utilizó este instrumento para determinar las categorías de análisis, mismas que son los temas eje del taller. Así mismo se logró tener un diagnóstico de cada uno de los grupos de la escuela. Con la ayuda de esta guía, en un segundo momento, posterior al término del taller, se registraron las conductas de los alumnos a nivel grupal para hacer una comparación entre la evaluación inicial y la final.

Formato de observación grupal e individual

El formato de observación grupal e individual es un instrumento elaborado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010), el cual sirve como una guía para detectar necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en alumnos de educación básica y ayuda a registrar las conductas individuales comparándolas con las del grupo, para así determinar qué aspectos son más relevantes para su intervención dentro del contexto áulico, a través de tres ámbitos: cognitivo, psicomotor y psicosocial. A partir del registro se elaboraron los temas con los cuales se trabajaría en el taller. Este mismo instrumento sirvió para un análisis posterior al término del programa de intervención.

Bitácora Col

Se trata de una estrategia didáctica que consiste en un apunte que recoge a manera de diario de campo cierta información, la cual despierta, desarrolla y perfecciona habilidades y actitudes en quien la hace. Consta de tres niveles y el primero de ellos, con el cual se trabajó, se conforma de las siguientes preguntas (Campirán, 2000):

- a. ¿Qué pasó?
- b. ¿Qué sentí?
- c. ¿Qué aprendí?

Esta bitácora tiene la finalidad de desarrollar la metacognición, la cual se trata de “un estado de conciencia epistémico en el cual la persona ‘se da cuenta’” (Hernández, 2005).

A partir de la bitácora Col se registran los resultados del taller a través de las expresiones escritas de los alumnos y así analizar de manera cualitativa si la intervención sirvió y para qué.

Procedimiento metodológico

A continuación se describirán cada uno de los pasos que se llevaron a cabo para la elaboración del presente estudio, desde la fase de evaluación y diagnóstico hasta los resultados de la intervención.

Fase 1. Evaluación inicial (observación) y diagnóstico

A través de la observación directa en el aula, por medio de dos guías de observación se detectaron las siguientes situaciones: cutting (que como se menciona anteriormente, consiste en hacerse heridas superficiales en diversas partes del cuerpo con objetos punzocortantes), baja autoestima, problemas de confianza, miedos irracionales y timidez, poca convivencia grupal, poca motivación hacia las clases y falta de límites (incumplimiento de las reglas dentro del aula: se cambian del lugar que les corresponde, platican mientras los docentes dan sus clases, no realizan las actividades que se les piden en el horario de la clase).

De esta manera se determinó el tipo de atención que necesitaban los alumnos, la cual fue, la intervención grupal.

Fase 2. Variables categóricas

Categoría: Autoestima:
<i>Juicio personal de valor y evaluación que la persona realiza de sí misma, expresando una actitud de aprobación o desaprobación a través de sus actitudes.</i>
Subcategorías:
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto: El alumno distingue qué cualidades posee, tanto las negativas como las positivas. • Autoaceptación: El alumno acepta sus virtudes y defectos, mostrando una conducta de aprecio hacia sí mismo. • Higiene y cuidado personal: El alumno cuida su aspecto personal trayendo ropa limpia y planchada, cabello corto en el caso de los varones, frente descubierta para hombres y mujeres, uñas cortas, agujetas anudadas, calzado limpio, cara limpia. • Confianza: El alumno participa con sus compañeros de clase, es capaz de trabajar colaborativamente. Acepta sus cualidades negativas y positivas.

Categoría: **Regulación emocional**

Disminuir la afectividad negativa y aumentar la positiva.

Subcategorías:

- **Reconocimiento de emociones:** El alumno reconoce qué emoción siente en determinado instante, puede verbalizar por qué siente esa emoción.
- **Controlar emociones:** El alumno controla las emociones negativas (enojo, tristeza), respirar profundamente, habla en vez de gritar, trata de poner alternativas para resolver conflictos.

Categoría: **Motivación**

Forma en que la conducta se inicia, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida.

Subcategorías:

- **Metas:** El alumno conoce cuáles son sus metas en la vida, estructura metas que quiere cumplir. Por ejemplo: aplica estrategias de estudio, traza un proyecto para su ejecución a corto, mediano y/o largo plazo.

Fase 3. Aplicación del taller

El taller consta de 10 sesiones, en total, las cuales fueron impartidas una vez a la semana con una duración de 40 a 50 minutos, aproximadamente, El escenario fue cada uno de los salones de clases de 1º, 2º y 3º de los grupos A, B, C y D de la Escuela General Jesús Reyes Heróles, durante la hora asignada para tutoría (en la mayoría de los casos, ya que algunos se programaron de acuerdo a las circunstancias) y contando con la presencia del tutor del grupo.

Por cada grupo hubo un aproximado de 30 a 40 participantes, adolescentes, hombres y mujeres.

Algunos de los salones son poco espaciosos, por lo cual se adaptaron algunas actividades que requerían de más espacio. Con el grupo de 1º C se tuvieron que modificar la mayoría de las actividades de trabajo debido a que la sesión se aplicaba en la hora de lectura, en la cual se pedía silencio para no interrumpir con el proceso en los demás grupos.

A continuación se presenta un ejemplo de una de las sesiones:

SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p>INICIO: Aplicación de actividades matemáticas a los alumnos: multiplicaciones en forma mental.</p>	<p>Reglamento Hojas blancas Lápices, lapiceros y/o plumones</p>
<p>DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Presentación del taller y establecimiento de reglas. b. Entrega de una hoja para realizar un dibujo de sí mismos y escribir sus cualidades negativas y positivas. c. Al finalizar el dibujo, participación voluntaria de los alumnos para explicar lo que hicieron. 	
<p>CIERRE: Resumen cognitivo de la sesión. Se les pregunta a los alumnos: ¿cómo se sintieron al realizar la actividad? ¿Fue fácil encontrar sus cualidades y por qué? ¿Qué importancia tiene conocer nuestras cualidades, negativas y positivas, en la construcción de nuestra autoestima?</p>	
<p>RESULTADOS</p>	

Los alumnos se mostraron participativos en la actividad del dibujo, sin embargo les costó trabajo comenzar a escribir sus cualidades, tanto positivas como negativas y fue aún más difícil pasar al frente.

OBSERVACIONES

Un alumno, de los reportados por el caso de cutting se reusó a participar en la actividad, se mostró disgustado por ésta y no participó, tampoco realizó el dibujo. Se tuvo que hablar personalmente con él pero no accedió a expresarse.

Fase 4. Codificación

Sub-categorías	Frases codificadas
Autoconcepto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber reconocer mis cualidades negativas y positivas. 2. tengo pocas cualidades negativas y tengo más positivas. 3. A descubrir mis cualidades. 4. Aprendí más de mí mismo. 5. Aprendí sobre mis cualidades 6. mis cualidades 7. mis cualidades positivas y negativas 8. A conocerme a mí mismo. 9. Cómo soy en dibujo. 10. ... las cualidades, autoestima. 11. Conocerme a mí mismo.
Autoaceptación	<ol style="list-style-type: none"> 12. ... que puedo hacer más cosas por mí mismo 13. aceptarme a mí mismo tal y como soy 14. A amarme a mí mismo 15. A quererme como soy 16. A que no me tengo que sentir avergonzado porque así soy 17. ... puedo hacer más cosas por mí mismo

Higiene y
cuidado
personal

18. Aprendí a cuidar de mi higiene personal
19. nuestra higiene.
20. tener higiene.
21. Lo que aprendí en las clases es saber la higiene
22. Sobre mi higiene
23. ... cuidar mi higiene personal
24. aprendí sobre la higiene personal
25. Cómo estar bien limpio
26. Que la higiene y el cuidado es importante para nuestra reputación
27. Que la higiene es importante para la reputación
28. Que hay que tener higiene
29. Higiene y cuidado = limpieza
30. A ser más higiénica
31. Aprendí cómo debemos cuidar nuestra higiene personal
32. cuidado = cuidar todo nuestro cuerpo

Confianza

33. La confianza que debo tener con mis compañeros.
 34. Aprendí a confiar en mis compañeros.
 35. confiar en los demás
 36. A que si no tengo confianza me caigo.
 37. A confiar.
 38. Pues a tener un poco más de confianza con mis amigos
 39. Confiar en los demás.
 40. Que tengo que confiar en mis compañeros.
 41. confiar más en mí mismo.
 42. confianza en los demás y en mí mismo.
 43. Cómo tener confianza
 44. un poco más de confianza.
 45. ... la confianza
 46. Tener confianza
 47. Aprendí a tener confianza con todos, bueno casi todos
 48. ... tener confianza, etc.
 49. tener confianza.
 50. Confianza
 51. Cómo estar en confianza
 52. que debemos confiar.
 53. Que ahora tengo más confianza
 54. Aprendí que no hay mucha confianza en el salón.
 55. A confiar en nosotros
-

	56. Lo que es la confianza
	57. a tener confianza en mis compañeros.
	58. Tener confianza
	59. Cómo estar en confianza
	60. Saber reconocer mis cualidades negativas y positivas.
	61. a saber expresar mis sentimientos....
	62. A sentir mejor mis sentimientos.
Reconocimiento de emociones	63. Aprendí cuáles son mis emociones
	64. que las emociones son las que nos expresan
	65. Expresar mis sentimientos.
	66. Aprendí sobre las emociones
	67. a controlar las emociones.
	68. A controlar mis emociones
Controlar emociones	69. regular mis sentimientos.
	70. a controlar mis emociones
	71. ... cómo regular mis emociones y no lastimar
	72. controlar mis sentimientos y emociones
	73. A conocer a mis compañeros
	74. Amar a los demás.
	75. A convivir con los demás
	76. convivir con los demás.
	77. Que puedo convivir más con mis compañeros.
	78. Aprendí a trabajar siempre con los demás.
	79. A poder convivir con los demás.
	80. A trabajar en equipo
	81. A convivir más con mis compañeros
Convivencia	82. trabajar en equipo.
	83. ... trabajar en equipo.
	84. Que hay que trabajar juntos y todo lo podemos hacer mejor
	85. A no pelear y convivir con mis amigos.
	86. trabajar en equipo, lo que es muy bueno.
	87. trabajar en equipo
	88. A saber más de mis compañeros.
	89. Aprendí a participar en equipo y convivir
	90. tener respeto con los demás compañeros.
	91. A conocer a mis compañeros

	92. a ser bueno con los demás
	93. Amar a los demás.
	94. A convivir con los demás
	95. convivir con los demás.
	96. Aprendí que tengo que respetar a mis compañeros y personas
	97. Que puedo convivir más con mis compañeros.
	98. Aprendí a trabajar siempre con los demás.
	99. A poder convivir con los demás.
	100. no hacer acoso a mis compañeros
	101. A respetar a mis compañeros.
	102. A ser mejor persona con mis compañeros.
	103. A convivir más con mis compañeros
	104. respetar a todos mis compañeros y en general.
	105. Aprendí a no lastimar a mis compañeros y lo voy a mejorar
	106. A no pelear y convivir con mis amigos.
	107. A saber más de mis compañeros.
	108. Aprendí a participar en equipo y convivir
	109. ... tener respeto con los demás compañeros.
	110. A conocer a mis compañeros
	111. a ser bueno con los demás
	112. amar a los demás.
	113. A conocer a mis compañeros
	114. La confianza que debo tener con mis compañeros.
	115. Aprendí a confiar en mis compañeros.
	116. A confiar en los demás
	117. Confiar en los demás.
	118. A convivir con los demás
Aceptación	119. convivir con los demás.
	120. Que puedo convivir más con mis compañeros.
	121. Aprendí a trabajar siempre con los demás.
	122. A poder convivir con los demás.
	123. A convivir más con mis compañeros
	124. A no pelear y convivir con mis amigos.
	125. A saber más de mis compañeros.
	126. Aprendí a participar en equipo y convivir
	127. tener respeto con los demás compañeros.

	128.	A conocer a mis compañeros
	129.	a ser bueno con los demás
	130.	Amar a los demás.
	131.	A convivir con los demás
	132.	convivir con los demás.
	133.	Aprendí que tengo que respetar a mis compañeros y personas
	134.	Que puedo convivir más con mis compañeros.
	135.	Aprendí a trabajar siempre con los demás.
	136.	A poder convivir con los demás.
	137.	no hacer acoso a mis compañeros
	138.	A respetar a mis compañeros.
	139.	A ser mejor persona con mis compañeros.
	140.	Aprendí a respetar
	141.	A convivir más con mis compañeros
	142.	respetar a todos mis compañeros y en general.
	143.	Aprendí a no lastimar a mis compañeros y lo voy a mejorar
	144.	A no pelear y convivir con mis amigos.
	145.	Muchas cosas sobre respetar a todos
	146.	Lo que aprendí en las clases es el respeto
	147.	A saber más de mis compañeros.
	148.	Aprendí a participar en equipo y convivir
	149.	... tener respeto con los demás compañeros.
	150.	A conocer a mis compañeros
	151.	a ser bueno con los demás
	152.	amar a los demás.
	153.	Que hay que respetar a nuestros mayores, ser buenos y amables
	154.	Que no hay que faltar el respeto
	155.	... puedo hacer más cosas por mí mismo
	156.	... me faltan metas
	157.	Aprendí que debemos de ponernos metas y tratar de cumplirlas.
Metas, propósitos, estrategias	158.	Estrategias de estudio
	159.	... realizar metas.
	160.	... alcanzar metas
	161.	... cómo organizar todas nuestras metas.
	162.	... aprendí el proyecto de vida.

-
- | | |
|------|--|
| 163. | nuestras metas. |
| 164. | qué quiero ser o así y ver en cuánto tiempo creo yo hacerlo. |
| 165. | Aprendí sobre el proyecto de vida. |
| 166. | estrategias. |
-

Nota. Codificación: resultados de la bitácora Col.

Fase 5. Análisis de resultados

Al finalizar cada sesión se procedió a anotar los resultados obtenidos a través de un reporte escrito, plasmando las dificultades y avances que se iban teniendo y los ajustes que se debían hacer por cuestiones de cada grupo, así como las modificaciones que se implementarían para las siguientes sesiones (de ser necesario).

Al término del taller se les pidió a los alumnos que realizaran una bitácora Col general para que escribieran cuáles fueron los aprendizajes que obtuvieron del taller. Estas respuestas se hicieron de forma anónima.

Una vez que terminó la implementación del taller se volvió a realizar la observación en cada uno de los grupos, con ayuda de las guías de observación utilizadas en la evaluación inicial.

Después de la categorización, se cotejó con los registros observacionales iniciales y los que se realizaron, en forma grupal, posterior al término del taller con la ayuda de los instrumentos de observación utilizados en el análisis inicial. La comparación de ambas observaciones se encuentra en la siguiente tabla:

Registro observacional primer grado.

Primero	Antes	Después
A	<p>Es un grupo participativo (en su mayoría mujeres) en las clases, activo y tranquilo durante la realización de actividades dentro del salón, prestan atención al maestro en turno. No se identifica un líder. Existen subgrupos aunque existe convivencia. Existen casos de timidez. Durante los cambios de clase salen del salón y se ponen a jugar, no habiendo precauciones en torno a su seguridad.</p>	<p>Existe una mayor convivencia entre los alumnos, pues trabajan en conjunto para realizar actividades en clase, aunque sigue habiendo subgrupos. Hay ciertos alumnos aún renuentes a hacer las actividades y participar, pero en su mayoría sigue siendo un grupo participativo. Se redujo la timidez en los alumnos que la presentaban, quienes ya se muestran más seguros al exponer o leer ante el grupo (ya no muestra temblor). Aún se observa descuido en cuidado personal, ya que siguen corriendo por escuela sin precaución</p>
B	<p>No existe convivencia en el grupo, los subgrupos están muy bien diferenciados y existen casos de acoso escolar y burlas entre compañeros. La participación hacia las clases es limitada y existe poca cooperación entre los miembros del grupo. Se identifican líderes emergentes, quienes son los que comienzan el desorden haciendo comentarios con el fin de burlarse de los demás o de alguien en específico.</p>	<p>Se minimizaron los actos de acoso escolar y burlas entre compañeros, por lo cual se aumentó la convivencia dentro del grupo y se reforzó la confianza y el trabajo colaborativo porque son capaces de realizar las actividades en equipos. Además el grupo se volvió más participativo de lo que era en un principio.</p>
C	<p>No hay convivencia en el grupo, las participaciones son pocas y los alumnos se distraen constantemente. Existen subgrupos y hay burlas entre compañeros.</p>	<p>Hay mayor participación por parte de los alumnos, ya que responden a las preguntas y trabajan en las actividades aunque continúan perdiendo de manera rápida la atención sostenida, lo cual implica la falta de motivación hacia la</p>

<p>D</p> <p>Es un grupo que participa en clase, aunque es desordenado porque no se sientan en el lugar correspondiente, se levantan constantemente y se distrae con facilidad. No existe convivencia grupal y se presentan casos de cutting.</p>	<p>clase lo que hace que tarden más en terminar las actividades en clase, además de que estos alumnos distraen a otros compañeros.</p> <p>Hay mayor aceptación por parte de los alumnos hacia sí mismos (autoaceptación), en especial los alumnos que cometieron cutting al inicio del ciclo, ya que estos casos disminuyeron, aunque una alumna reincidió en esta conducta. Se logró que hubiera mayor convivencia en el grupo ya que los alumnos se logran unir en equipos con diferentes compañeros y llevar a cabo las actividades que se les encargan.</p>
--	---

Registro observacional segundo grado.

Segundo	Antes	Después
A	<p>Los alumnos prestan poca atención, se distraen con facilidad, no hay presencia de motivación hacia las clases, ya que son poco participativos.</p>	<p>Se continuó con la misma actitud del grupo, con poca participación.</p>
B	<p>Existe poca convivencia en el grupo, hay un gran desinterés por las clases, existen subgrupos y no hay participación.</p>	<p>El grupo mantuvo la misma actitud que al principio: desinterés por las actividades, poca convivencia y participación.</p>
C	<p>Participativo, sin embargo se distraen con facilidad, aunque hay interés en las clases. Hay poca convivencia y es un grupo desordenado, con pocas precauciones de cuidado personal.</p>	<p>El grupo mantiene una dinámica que permite trabajar con él, sin embargo, se distraen con facilidad, existe aún poca convivencia, poco cuidado en su persona ya que no tienen cuidado</p>

		al salir del salón y continúan con desorden dentro del aula.
D	Hay subgrupos, lo cual dificulta la convivencia dentro del grupo ya que existen burlas entre compañeros y prestan poca atención a las clases y muestran desinterés.	El grupo mantiene la dinámica mostrada al principio, los cambios no fueron significativos debido a que se siguen presentando subgrupos y burlas entre compañeros.

Registro observacional tercer grado.

Tercero	Antes	Después
A	Grupo participativo aunque se distraen con facilidad. Existe convivencia en el grupo, logran llevar a cabo tareas en equipo.	Hubo cambios conductuales en determinados alumnos, quienes mostraron cierto interés por los temas, ya que se mostraban participativos. La convivencia continuó siendo igual.
B	Existe poca participación por parte de los alumnos, logran convivir durante las actividades y realizarlas eficazmente, sin embargo se distraen con facilidad y la mayoría no cumple con las tareas.	El grupo presenta avances a nivel conductual, ya que logran sostener mejor la atención, sin embargo falta trabajar con ellos más la participación.
C	Participativos, atentos en su mayoría. Hay problemas con los límites, algunos de los hombres son renuentes para realizar las actividades.	El grupo muestra una cohesión que se ha mantenido, al igual que la participación en el aula. Aunque ha habido cambios no se pueden atribuir a la intervención, ya que el grupo ha experimentado en sí, cambios en su composición y dinámica, resultado de otro tipo de factores como el apoyo de la tutora para la realización de actividades extraescolares para mejorar el rendimiento académico del grupo.

D	Grupo participativo, se distrae con facilidad. Hay desmotivación hacia las clases y poca convivencia entre ellos durante las actividades.	La dinámica del grupo ha cambiado, se puede ver una mayor convivencia en los alumnos al realizar las actividades y mayor participación al responder a las preguntas que se les formula.
---	---	---

Una vez analizados todos los datos obtenidos por los instrumentos y técnicas mencionados anteriormente, se obtuvieron los siguientes resultados:

La categoría autoestima se conforma de cuatro subcategorías, las cuales tuvieron resultados que mostraron que hubo un cambio en los alumnos. A continuación se destacan los datos que fundamentan lo anterior.

Como parte de su identidad, el autoconcepto juega un papel importante en el desarrollo de los adolescentes y de acuerdo con la evaluación inicial los alumnos no tenían clara la percepción de sí mismos. Durante la primera sesión se trabajó este tema, teniendo resultados favorables, ya que como mencionaron en las respuestas de la bitácora Col, en el apartado “qué aprendí” escribieron respuestas similares haciendo énfasis en que aprendieron a reconocer sus cualidades negativas y positivas, en sí, a conocerse a sí mismos. Así mismo se muestra que hubo una mejoría en cuanto a la autoaceptación, tema que se retomó en la segunda sesión. Ya que de acuerdo con los resultados, existía la falta de confianza, problemas de cutting (poca valoración hacia su persona), burlas que llegaban a lastimar a la víctima, así como acoso escolar y estas conductas se lograron minimizar, como se manifiesta en los registros observacionales posteriores al taller.

La higiene y cuidado personal son parte fundamental del autoconcepto y la autoaceptación, ya que como lo mencionan en los comentarios de la bitácora, es una forma de cuidar su reputación. En sí, de acuerdo con la forma en cómo se perciben (ya que es una etapa de transición), es como se sentirán (valoración que se den). A pesar de que en teoría se concibe que la higiene es importante, las observaciones posteriores muestran que no es bien aplicada, así como las cuestiones de cuidado personal.

Con respecto al tema de confianza, se logró, de acuerdo con sus verbalizaciones, aumentar la confianza en sí mismo, pero fue más notoria la confianza en los demás. Lo cual también se ve reflejado en el trabajo colaborativo, la participación y la convivencia que mostraron los alumnos al trabajar en equipos para realizar tareas comunes, pertenecientes a la categoría de inclusión.

Los resultados evidencian que a nivel conceptual, los alumnos aprendieron cómo actuar ante diferentes circunstancias que puedan desencadenar emociones negativas (enojo, tristeza), sin embargo los resultados de los registros observacionales demuestran que a nivel conductual no hay diferencias significativas después del taller.

Por último, en la categoría de motivación y proyecto de vida, de acuerdo con la bitácora, se puede observar que aprendieron a estructurar metas y proyectos a futuro, así como buscar la temporalidad de éstos. A nivel conductual se observó sólo que hubo una mayor organización en sus planeaciones para realizar una tarea y se notó mayor atención, lo que supone motivación por parte del alumnado.

De acuerdo con lo anterior, es necesario enfatizar que los resultados fueron más evidentes en los alumnos de primeros años, seguidos por los de tercero y que en los alumnos de segundo grado no hubo diferencias significativas a nivel conductual.

DICUSIÓN

La experiencia del taller se llevó a cabo a través del enfoque sociocultural de Vigotsky, partiendo de lo que el alumno podía hacer o sabía (por eso se recurría a la lluvia de ideas) hasta llegar, mediante el apoyo del encargado del taller, a un aprendizaje significativo del tema en cuestión. Así mismo se retroalimentaban las sesiones al finalizarlas mediante un resumen cognitivo.

Por otro lado, el modelo humanista refiere que se deben fomentar las relaciones humanas y es lo que se logró mediante la convivencia semanal en los grupos, trabajando en pequeño equipos formados por compañeros con lo que no tuvieran una estrecha relación y donde se necesitaba de la colaboración de los integrantes para realizar las actividades. También se permitió, en algunas ocasiones, que los alumnos armaran sus equipos por afinidad.

De acuerdo con los objetivos planteados del taller, se buscó favorecer el desarrollo integral de los alumnos de secundaria, como una forma de dar respuesta, bajo el modelo de inclusión, a las necesidades específicas de educación, buscando siempre como primordial finalidad que el alumno acceda de manera óptima al aprendizaje. Para lo cual se busca minimizar las barreras al aprendizaje y la

participación (ésta última entendida como la oportunidad que tienen los alumnos y las alumnas para realizar diferentes actividades).

La teoría refiere que algunos factores como el maltrato infantil, la violencia entre los padres, la desintegración familiar, la pobreza y el estrés de la vida tienen un impacto negativo en el desarrollo de los niños (Edelson, 1999; Egeland, 1997; Egeland y Kreutzner, 1991; Hetherington y Stanley-Hagan, 1997; McLoyd, 1990; como se cita en Appleyard, Egeland, HM van Dulmen, M. & Sroufe, 2004). Lo cual puede ser comprobado mediante la evaluación inicial que se realizó para detectar las barreras. Y en efecto, la familia jugó un papel importante en el aspecto conductual, social y de aprendizaje de los hijos. La muestra estuvo conformada por alumnos con problemas familiares como la desintegración familiar, alcoholismo por parte de los padres y maltrato físico. Estos alumnos presentaban conductas más desafiantes, desinterés por las clases, baja autoestima, poca confianza en sí mismos, falta de metas en su vida y violencia física y verbal hacia sus compañeros. Esto validó las afirmaciones de Oliva, Rivera, González y León (2009), quienes determinaron que la conducta más afectada entre los jóvenes fue el comportamiento agresivo, seguido de los problemas sociales y pesentándose con mayor frecuencia la conducta de romper reglas y con una considerable relevancia, problemas de pensamiento y la introversión.

Se lograron minimizar algunas de las situaciones que impedían o limitaban que alumno accediera de manera óptima al aprendizaje, como la poca convivencia, el acoso escolar, los problemas de cutting y la falta de confianza. Sin embargo otras aún siguen presentes, debido a que es un proceso que avanza de manera paulatina,

pero que va dejando precedentes para futuras intervenciones. Además que en esta etapa, el alumno se encuentra con una serie de cambios que van generando otro tipo de limitaciones o barreras, las cuales deben ser atendidas modificando o adaptando las intervenciones para dar respuesta a las demandas, así como la implementación de otro tipo de estrategias de manera individualizada.

REFERENCIAS

- Almazán, J. (s.f.). La educación básica en México. Recuperado de <http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2000/diciembre/almazan.htm>
- Appleyard, K., Egeland, B., HM van Dulmen, M. & Sroufe, L. (2004). When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (3): 235-245).
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Prentice Hall.
- Campirán, A. (2000). Estrategias didácticas. En *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. México: Universidad Veracruzana.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación básica*. México: CONAFE. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/guia-educacion-basica.pdf>
- D'Angelo, O. (s.f.). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista internacional crecemos*, 6 (1): 1-31.
- Daset, L. (2013). Proyecto de Vida: una propuesta terapéutica que se enmarca en la Psicología Positiva. *ECOS*, 3 (2): 276-290. Recuperado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/viewFile/1253/895>
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, 9 (2): 221-246.

- Hernández, R. (2005). *Bitácora Col y metacognición*. Recuperado de <http://148.226.12.104/bitstream/123456789/36567/1/2005125.pdf>
- Instituto Aguascalentense de las Mujeres. (s.f.). *Manual de taller: proyecto de vida*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/taller_proy_de_vida.pdf
- Lucio, E. (2012). *Las autolesiones, factor de riesgo para el suicidio*. Recuperado de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_804.html
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- McKinney, J., Fitzgerald, H. & Strommen, E. (2000). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Mestre, V. & Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de psicología general y aplicada*, 49 (2): 279-290.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f.). *Sistemas educativos nacionales*. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex04.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Subsecretaría de Educación Básica. (s.f.). *Secundaria*. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-secundaria>
- Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Valdés, L. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estudios pedagógicos*, 27: 65-73.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación. P.p.: 24-52