



**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**La importancia de la interacción en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos de educación primaria con necesidades educativas especiales.**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza  
Aprendizaje**

presenta:

**María Esperanza Ortiz Fonseca**

Asesor tutor:

**Mtra. Claudia Hortencia Aguayo Hernández**

Asesor titular:

**Dra. María Rosalía Garza Guzmán**

**Ciudad Guzmán, Jalisco, México**

**Diciembre, 2012**

# Índice

<b>1. Capítulo 1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>1</b>
1.1. Antecedentes.....	2
1.2. Planteamiento del problema.....	9
1.3. Objetivos.....	12
1.4. Justificación.....	13
1.5. Limitaciones.....	13
<b>2. Capítulo 2. Marco teórico.....</b>	<b>16</b>
2.1. Antecedentes.....	17
2.2. Marco de la interacción comunicativa en el contexto escolar.....	20
2.3. Las competencias en el perfil de egreso de la educación básica.....	23
2.3.1. Concepto de competencia.....	24
2.3.2. Las competencias en el perfil de egreso.....	25
2.3.2.1. <i>Competencias para el manejo de situaciones</i> .....	26
2.3.2.2. <i>Competencias para la convivencia</i> .....	27
2.3.2.3. <i>Competencias para la vida en sociedad</i> .....	27
2.4. El papel de la interacción comunicativa en el Plan de Estudios 2011....	27
2.4.1. Dinámica de trabajo en el aula.....	29
2.4.2. La interacción comunicativa en la dinámica de enseñanza.....	30
2.4.3. Habilidades docentes para la enseñanza.....	33
2.4.4. La interacción comunicativa en el estilo de aprendizaje.....	34
2.5. Estrategias de interacción comunicativa en el contexto áulico.....	37
2.6. Necesidades Educativas Especiales.....	39
2.6.1. Necesidades educativas.....	40
2.6.2. Necesidades especiales.....	41
2.6.3. Necesidades educativas especiales.....	42
2.7. Necesidades Educativas Especiales asociadas a dificultades conductuales.....	44
2.7.1. Las barreras para el aprendizaje.....	45
2.7.2. Habilidades sociales deficientes.....	46
2.8. Autorregulación emocional.....	47
2.8.1. Pautas sobre la autorregulación emocional.....	47
2.8.2. De la interiorización a la metacognición como características de la autorregulación emocional.....	49
2.9. El quehacer del psicólogo en la Unidad de Servicios de Apoyo a Educación regular.....	51
2.9.1. Recursos del psicólogo desde el aspecto normativo.....	53
<b>3. Capítulo 3. Metodología.....</b>	<b>56</b>
3.1. Colección de datos.....	57
3.1.1. Contexto laboral.....	58
3.1.2. Contexto áulico.....	61
3.2. Enfoque de investigación.....	63
3.3. Participantes.....	66

3.4. Instrumentos.....	68
3.4.1. Entrevista abierta.....	68
3.4.2. Observación participativa.....	69
3.4.3. Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños.....	70
3.4.4. Expediente de aula.....	71
3.5. Procedimiento.....	71
3.5.1. Fase de indagación.....	72
3.5.2. Fase de sistematización de la información.....	73
3.5.3. Fase de análisis.....	74
3.6. Estrategia de análisis de datos.....	75
<b>4. Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.....</b>	<b>77</b>
4.1. Presentación y descripción de resultados.....	78
4.1.1. Entrevistas de opinión a alumnos.....	81
4.1.1.1. <i>Alumno A</i> .....	84
4.1.1.2. <i>Alumno B</i> .....	85
4.1.2. Información documental.....	86
4.1.2.1. <i>Alumno A</i> .....	88
4.1.2.2. <i>Alumno B</i> .....	89
4.1.3. Entrevista de opinión a docente.....	90
4.1.3.1. <i>Alumno A</i> .....	92
4.1.3.2. <i>Alumno B</i> .....	93
4.1.4. Información contextual a través de la observación participativa....	94
4.1.4.1. <i>Alumno A</i> .....	96
4.1.4.2. <i>Alumno B</i> .....	97
4.2. Triangulación y análisis de datos.....	98
<b>5. Capítulo 5. Conclusiones.....</b>	<b>106</b>
5.1. Principales hallazgos.....	106
5.2. Logro de objetivos secundarios.....	111
5.3. Limitantes del estudio y recomendaciones.....	115
5.4. Prospectivas derivadas de la pregunta de investigación.....	116
<b>Referencias.....</b>	<b>117</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>123</b>
<b>Currículum vitae de la autora.....</b>	<b>155</b>

# **La importancia de la interacción en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales de educación primaria.**

## **Resumen**

La orientación de las prácticas de educación especial en escuelas de educación primaria, está dada por la actual reforma educativa al señalar el desarrollo de competencias curriculares y para la vida como el propósito central de la educación en México, privilegiando el diseño de la acción docente desde las características de cada grupo de alumnos, sus necesidades, intereses y posibilidades. El desarrollo de habilidades para ser y convivir implica el uso de estrategias pedagógicas centradas en la interacción social, afectiva y comunicativa, sobre todo para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a dificultades conductuales. El presente estudio se realizó con dos alumnos de una escuela de educación primaria en Ciudad Guzmán, Jalisco, con el fin de encontrar la forma en que la interacción comunicativa en el contexto áulico promueve habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades conductuales. Con un enfoque cualitativo, se utilizó el método de estudio de casos con colección de datos a través de una guía de entrevista, registros de observación participativa mediante estrategias curriculares centradas en la interacción social y comunicativa, y la indagación documental. El manejo de datos fue a través de cuadros de concentración y tablas comparativas, que luego se describieron por alumno. Posteriormente los datos fueron triangulados para facilitar el análisis y la reflexión de la información. Los hallazgos indican que la interacción comunicativa como ejercicio diseñado previamente en actividades de aprendizaje, facilita el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, logra la expresión de ideas y sentimientos, promueve y motiva la participación entre iguales, facilitando con ello el desarrollo de habilidades para ser y convivir en alumnos con necesidades educativas especiales.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

La interacción juega un papel importante en el desarrollo de competencias curriculares en alumnos de primaria de educación básica, donde últimamente se pone atención para construir habilidades y destrezas en dirección a lograr estándares de desempeño curricular, a partir del ciclo escolar 2011-2012. Desde su característica relacional, la interacción comunicativa se convierte en un recurso inherente en las actividades de enseñanza aprendizaje, utilizadas como estrategias que favorecen el desarrollo de competencias en los alumnos.

Siendo el enfoque de enseñanza por competencias la orientación de la práctica docente que explicita el currículo oficial en México, los profesores de educación primaria requieren transformar sus prácticas hacia el uso de recursos diversos, tanto en la planeación de la enseñanza y el diseño de actividades de aprendizaje, como en su implementación y evaluación. Para ello es necesario que diseñen hechos educativos en contextos áulicos concretos, dirigidos a alumnos con características y posibilidades específicas, considerando que la construcción y desarrollo de competencias deberá abarcar sus aspectos conceptuales, procesuales, actitudinales y relacionales, en dirección a lograr en sus estudiantes habilidades y destrezas que les garanticen su inclusión efectiva en la sociedad.

Las habilidades sociales y comunicativas implicadas en la competencia para *ser y convivir* en alumnos del nivel de primaria, incluyen destrezas cognitivas y emocionales que los docentes necesitan incluir en el diseño de su intervención pedagógica, buscando que todos sus alumnos logren desarrollar, en sus diferentes estilos de aprendizaje, como

aprendizajes esperados al término del grado correspondiente. En ese proceso, algunos alumnos encuentran mayor dificultad que otros para construir las habilidades y las destrezas sociales esperadas, ya que las situaciones educativas se conjugan con sus características personales, situaciones del contexto áulico y el propio estilo de enseñanza del docente.

Ante las necesidades de estos alumnos en particular, los profesores requieren ubicar recursos alternos o complementarios para cumplir su función con calidad, considerando además el reto de reorientar su acción profesional para encuadrarla en los lineamientos y modelo pedagógico de la reforma educativa nacional.

En este capítulo se comentarán de modo general los antecedentes de la educación especial en México y sus características históricas, para luego plantear la importancia del estudio desde la necesidad de los docentes de educación primaria de atender alumnos con dificultades para desarrollar habilidades para *aprender a ser*, como se pretende en el currículo de educación básica. Ello lleva al objetivo principal y a los objetivos secundarios, para luego justificar la perspectiva de la interacción comunicativa, como eje de investigación en la construcción de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Por último, se comentan los alcances y las limitaciones de la presente investigación.

### **1.1. Antecedentes**

Históricamente la educación especial ha ido pasando por diferentes formas de conceptualizar la atención a las personas con diversas dificultades para desarrollar

capacidades que les permitan vivir de manera autónoma y satisfactoria. María Angélica Lus (2003), reconoce que entre los siglos XVI y XVII en Europa y Estados Unidos, se daba atención a individuos con dificultades sensoriales, orgánicas y/o mentales desde una visión médica, principio que consideraba a estas personas como enfermos que requerían tratamiento para curar sus patologías. En los siguientes siglos, los tratamientos incluyeron paulatinamente elementos de habilitación sensorial, motriz o mental, lo cual dirigió a la medicina hacia una atención pedagógica, que por su vínculo con el enfoque médico mediante ejercicios sensoriales, fue entendida como pedagogía especial. De esta manera surgió la orientación fundamental de *discriminar las sensaciones*, la cual caracteriza al modelo médico de enseñanza y cuya prioridad es “reeducar los atrasos mentales por la educación de los sentidos” (Lus, 2003, p. 18).

Al principio médico de enseñanza siguió el enfoque de medición en el inicio del siglo XX, siendo Alfred Binet el principal expositor del *modelo psicométrico* de la educación especial, al trasladarse de entornos médicos – asistenciales a instituciones educativas, extendiendo así su servicio a la población en general (Lus, 2003). Con el trabajo de Binet, en Centroamérica surgieron términos como *retardo pedagógico* y *déficit de la inteligencia*, que pretendieron explicar los bajos niveles de aprendizaje de los niños de primaria, desde lo esperado por las instituciones educativas. Posteriormente Binet (1913), reemplazó el concepto de retardo pedagógico por el de retardo mental leve, concepto mal entendido que ha generado serias injusticias en alumnos que no aprenden según lo esperado, pues el lenguaje clínico derivado de la idea de niveles mentales deficientes, ha trascendido hasta nuestros días.

Una injusticia consecuente a la aplicación de pruebas de inteligencia, señalada por Lus (2003), fue la clasificación de las personas con retardo mental como *custodiables*, *entrenables* y *educables*, entendiendo la educación en su mínimo nivel, el de instrucción. A largo plazo, esta percepción de los educadores sobre las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad sigue condicionando las oportunidades que se les brindan y las posibilidades de participar en programas educativos amplios.

Los movimientos por los derechos humanos a nivel internacional, particularmente el derecho a la educación, dimensionó la atención de la educación especial a partir de la década de los 70 hacia una concepción social responsable de la tarea educativa con el principio de *normalización*, para alumnos con *necesidades educativas especiales* (Marchesi y Martín, 1999), con o sin discapacidad, que colabore con la educación regular en el logro de estrategias que posibiliten la oferta, en igualdad de oportunidades a todos los niños, en el ejercicio de su derecho a la educación. Por tanto, para Lus (2003), el reto actual de la educación especial es desarrollar una pedagogía que se base en el respeto a las diferencias individuales, necesidades e intereses de los alumnos, sin discriminación.

En México el desafío de ofrecer una respuesta educativa adecuada a niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, fue asumido por el Sistema Educativo Nacional mediante la promoción de procesos de integración educativa (SEP, 2002), buscando el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida en cualquier escuela de educación básica en que se encuentren. A partir del año 1993, con base en el “derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de

calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades” (SEP, 2006, p. 9), los diversos servicios de educación especial existentes en el país fueron reorganizados y reorientados, con lo que surgieron las modalidades de Centros de Atención Múltiple (CAM), para brindar atención a la población con discapacidad en los diferentes niveles de educación básica mediante adaptaciones de los planes y programas de estudio generales, además de programas de formación laboral; las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) cuyo propósito es promover la integración de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación inicial y básica regular, y las Unidades de Orientación al Público (UOP), con la tarea de informar y orientar a profesores y padres de familia sobre el proceso de integración educativa (SEP, 2006).

En Jalisco el proceso de reorientación y reorganización de la educación especial orientada a la educación regular, pasó por tres modalidades: del servicio de Grupos Integrados al servicio de Grupos de Atención Psicopedagógica Integrados (GAPI) hacia 1994, y del servicio GAPI a la modalidad de Unidades de Apoyo a Educación Regular (USAER) mencionadas anteriormente, alrededor del año 1996.

A partir de esta reorganización del nivel de educación especial se adoptó el concepto de necesidades educativas especiales, del que Martínez, Sanciñena, Sánchez, Sánchez y Yoldi (2000), especifican: “el término NEE se utilizó por primera vez en el informe Warnok” (p. 16) en 1978, y se refiere a niños que necesitan otro tipo de ayuda de manera complementaria, temporal o permanentemente. En México la Dirección de Educación Especial (1994), considera que un niño con necesidades educativas especiales

es quien enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos curriculares del grado en relación con sus compañeros de grupo, por lo que necesita de mayores y/o diferentes recursos para lograr los fines y objetivos del currículo escolar.

Las USAER, que tienen su ámbito de acción en las escuelas de educación regular de Educación Básica, sustentan su intervención en la identificación de las necesidades educativas especiales de aquellos alumnos con menores competencias que el promedio grupal, para lo cual se parte de la identificación de las barreras para el aprendizaje y para la participación de dichos alumnos, con lo que se precisan los recursos y apoyos específicos que requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje (SEP, 2006). Por tanto, la tarea específica de las USAER es trabajar en colaboración con la escuela regular para eliminar “las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa” (p. 37).

En este sentido, la Reforma Integral de la Educación Básica ha significado para las USAER enfocar su campo de acción en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de los alumnos con necesidades educativas especiales, hacia el logro del perfil de egreso de Educación Básica en cuanto competencias para la vida, es decir, competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad (SEP, 2009), siendo este perfil el referente del esfuerzo de los equipos USAER en su colaboración con el personal de las escuelas regulares.

Regularmente cada USAER atiende cinco escuelas de educación básica, sean de nivel preescolar, de primaria o de secundaria. Está integrado por cinco docentes de apoyo, ubicados uno por escuela, el director del centro y un equipo paradocente, conformado por un psicólogo, un docente de comunicación y un trabajador social (SEJ, 2011). Cada una de las áreas profesionales tiene funciones específicas que se interrelacionan mediante un esquema de trabajo basado en la colaboración y la interacción profesional.

Las Orientaciones Generales para los Servicios de Educación Especial (2006), indican que la intención del profesor de apoyo ubicado de manera permanente en una escuela, es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en el contexto del aula, considerando el estilo de aprendizaje de los alumnos y el estilo de enseñanza de cada docente, con base en el nivel de competencias alcanzadas por los alumnos en cuestión, con el fin de asegurar su inclusión en las actividades pedagógicas cotidianas.

La tarea del docente de comunicación se centra en el desarrollo de competencias curriculares desde el aspecto comunicativo, fortaleciendo tres aspectos: la interacción comunicativa, la expresión oral y el manejo de la información (Romero, 1999, en: SEP, 2001). El quehacer del área de trabajo social es identificar barreras para el aprendizaje desde el análisis de los contextos donde participa regularmente el alumno con necesidades educativas especiales, y promover alternativas comunitarias, familiares o escolares para disminuir dichas barreras mediante la cooperación y la colaboración de la comunidad educativa. Por su parte, el psicólogo colabora en el enriquecimiento del

contexto escolar con estrategias que fortalecen y aseguran el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y cognitivas de alumnos identificados con necesidades educativas especiales.

Se considera al docente de comunicación y al psicólogo de la USAER como recursos del profesor de apoyo y del profesor responsable del grupo donde se encuentran alumnos con dificultades para acceder al currículo, aunque no dejan de utilizar recursos propios del modelo clínico ya que son opciones de atención complementaria, sobre todo para aquellos alumnos que tienen alguna discapacidad como factor asociado a sus necesidades educativas especiales.

La intervención en el aula regular es la actividad fundamental de la colaboración del equipo USAER, ya que es el contexto donde sucede el hecho educativo, el cual se ve mediado por diversos factores, además de las capacidades propias de cada alumno. Es decir, participan circunstancias tales como la organización del aula, la distribución de los materiales, el espacio en que se encuentran ubicados los alumnos, el tipo de mobiliario que se utiliza, los recursos tecnológicos y pedagógicos con que se cuenta en el aula, todo ello en cuanto al aspecto físico. También intervienen factores humanos como el tipo de relaciones interpersonales que se establecen entre los alumnos y entre éstos y el profesor, así como la dinámica comunicativa y afectivo-social que se suscita en el grupo durante la jornada escolar, además de las redes de interacción generadas entre compañeros a lo largo del ciclo escolar. Si nos referimos a factores profesionales que participan, se pueden señalar situaciones pedagógicas tales como el diseño de

actividades de aprendizaje, técnicas de trabajo grupal diversas y estrategias de desarrollo de la tarea formativa, entre otras.

Por tanto, es muy importante que la relación de trabajo entre el profesor y los miembros del equipo de educación especial se fundamente en la colaboración con actitud de respeto, hacia el enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje con que pueden contar los alumnos en su experiencia educativa.

## **1.2. Planteamiento del problema**

En el quehacer cotidiano de educación especial en educación primaria, es común que los profesores remitan alumnos con dificultades para aprender considerados como alumnos inquietos, flojos o etiquetados como alumnos con trastorno de déficit de atención, mientras que en la observación realizada en el proceso de atención a estos alumnos, suelen coincidir una o más etiquetas con la presencia de dificultades para interactuar con sus compañeros o con su profesor o profesora, de manera eficiente. Regularmente a estos niños se les responsabiliza de eventos ocurridos en el aula y se les asocia con distracción, mala conducta o inquietud.

Parte del trabajo del psicólogo es evidenciar la dinámica afectivo-social en el aula, que condiciona o afecta el desarrollo de aprendizajes significativos de los alumnos en cuestión, para “favorecer la participación y el aprendizaje del alumno que presenta necesidades educativas especiales” (SEP, 2006, p.58). A través de la observación participativa del psicólogo, regularmente se encuentra que hay docentes que se desesperan y que aún con su mejor voluntad no logran que sus alumnos se incorporen a

las actividades pedagógicas, o que se incorporen con interés o disfrute de las mismas. En su desesperación, los docentes suelen orillarse a utilizar un código de comportamiento escolar deseable, entendiendo éste como un conjunto de normas explícitas e implícitas que regulan la actividad y las interrelaciones de los diferentes actores escolares (Cubero, 2004). De aquí que tradicionalmente se interprete que los niños con las características antes señaladas tienen problemas de disciplina y consecuente a este juicio, suelen abordarse muchas estrategias escolares dirigidas a la modificación de conductas.

Una alternativa a la visión de la disciplina en el aula, radica en enfocar los esfuerzos en el desarrollo de la autorregulación emocional como una habilidad social que favorece el desarrollo de competencias de aprendizaje. En el Curso Básico 2011 (SEP, 2011), recibido por los profesionales de la educación en todo el país la semana previa al inicio del ciclo escolar 2011-2012, se instó a los docentes a asumir el paradigma de *Aprender a ser* como uno de los retos del quehacer pedagógico, señalando que “se trata de promover un adecuado desarrollo psicosocial y de conocimiento de las emociones para la autorregulación y el ejercicio de la autonomía” (p. 12).

De lo anterior desprende la autorregulación emocional como una destreza a desarrollar en los alumnos como parte de las competencias necesarias para convivir y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Para Ato, González y Carranza (2004), la autorregulación emocional es la *capacidad de los individuos para modificar su conducta al enfrentarse a situaciones específicas en contextos particulares*, capacidad que se desarrolla a partir de la transición de una regulación ejercida por el entorno y las figuras de autoridad como los padres y los maestros, hacia una regulación interna caracterizada

por el desarrollo de la autonomía y la independencia, donde el niño es capaz de asumir mecanismos de control sobre sí mismo.

Es en este proceso donde se vuelve crucial la participación consciente y responsable del profesor en la tarea de educar, mediante el diseño e implementación de actividades para la construcción de competencias para ser y convivir, implementando estrategias que contengan el ejercicio de las subdestrezas cognitivas de autoexaminarse y autocorregirse como destrezas cognitivas asociadas a la autorregulación emocional (*Destrezas y subdestrezas intelectuales*, 1990). Para ello, se vuelven prioritarias las interacciones comunicativas que se manifiestan entre los alumnos en cuestión y sus profesores, así como entre éstos y sus compañeros, en situaciones específicas en su entorno áulico.

Con base en lo planteado anteriormente, el presente trabajo se orienta con la pregunta de investigación: ¿De qué forma la interacción comunicativa en el contexto áulico promueve habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades conductuales? De dicha pregunta se desprende la necesidad de clarificar en primer lugar preguntas referentes a la interacción comunicativa: ¿cómo se da la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y su profesor en la tarea educativa? ¿Cómo se da la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y sus compañeros de grupo durante la tarea educativa?

Posteriormente se considera relevante descubrir la forma en que la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y sus compañeros, y entre el profesor y dicho alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje, influye en el desarrollo de sus habilidades de autorregulación emocional, planteando la siguiente pregunta: ¿cómo influye la interacción comunicativa entre los actores del contexto áulico en el logro de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales?

### **1.3. Objetivos**

Para alcanzar claridad y relevancia en la respuesta a la pregunta general, se establece como objetivo principal: describir la forma en que los aspectos de la interacción comunicativa en el contexto del aula escolar influyen en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de conducta.

Así, se pueden señalar tres objetivos secundarios en el progreso de este estudio:

- a) identificar los elementos de la interacción comunicativa en el contexto áulico que participan en la autorregulación emocional;
- b) describir la forma en que la interacción comunicativa de los actores del contexto áulico promueve el desarrollo de la habilidad de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales; y
- c) evidenciar las habilidades de autorregulación emocional que se ven favorecidas mediante diversas estrategias de interacción comunicativa.

#### **1.4. Justificación**

La construcción de competencias hacia el logro del perfil final indicado en los planes de estudio de educación básica implica habilidades para *aprender a ser*, por lo que los profesores deben tomar en cuenta la dinámica social que se manifiesta en las aulas para planear su intervención pedagógica. Con base en la idea de que la expresión social del ser humano parte del tipo de interacción que establecen las personas en un contexto dado, y de que la comunicación es el medio de dicha interacción, este estudio se sustenta en la afirmación de que la calidad de la interacción comunicativa juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos en general, y particularmente de alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad, asociadas a dificultades de autorregulación emocional. Sería interesante descubrir posibles alternativas para fortalecer la generación o desarrollo de competencias de interacción en el estilo de enseñanza del docente y el estilo de aprendizaje de dichos alumnos, lo cual proveería a los psicólogos que forman parte de los equipos de apoyo de educación especial en escuelas de educación primaria, de estrategias de indagación y atención a docentes con gran dificultad para construir competencias para *aprender a ser* y *aprender a convivir* en alumnos con bajo desempeño por dificultades conductuales.

#### **1.5. Limitaciones del estudio**

Aunque la relevancia de este trabajo radica en aportar alternativas de atención a alumnos con dificultades de autorregulación emocional, hay que considerar los alcances y límites del tipo de estudio. En primer lugar, el abordaje del tema de la interacción

comunicativa como factor para el desarrollo de habilidades sociales se hace desde la perspectiva del trabajo del psicólogo en la USAER, enfocando las estrategias de interacción comunicativa hacia la construcción de la autonomía en el manejo de las propias emociones mediante la auto observación y el entrenamiento, en cuanto a decidir formas de comportamiento en situaciones de aprendizaje, y no desde la perspectiva del enfoque lingüístico en la interacción social, aún que se retomen aportes del terreno de la comunicación.

La forma de indagar información situacional, la descripción de la interacción comunicativa en la dinámica de enseñanza y aprendizaje en el contexto áulico, está mediada por la participación de la autora como elemento y parte del contexto escolar donde se desarrolla el estudio. A pesar de ello, el seguimiento de casos concretos por el equipo de educación especial en el entorno escolar seleccionado, así como la reflexión de los resultados fortalecida con la opinión y colaboración de la profesora titular y el equipo USAER en particular, arroja resultados válidos en este contexto, no generalizables a una población amplia.

El mayor alcance de la investigación es aportar claridad en la forma de proceder del psicólogo en situaciones de auxilio a alumnos con dificultades conductuales, enriqueciendo una forma de intervención profesional que responda al actual modelo educativo del sistema nacional, para construir competencias para la vida y para seguir aprendiendo, de manera que los alumnos logren enriquecer sus posibilidades de aprender a ser y a convivir. Ciertamente en el corto plazo pueden observarse aprendizajes esperados al respecto en el contexto escolar, mas sería necesario un estudio de corte

longitudinal para obtener una visión de los alcances a largo plazo, del impacto del logro de los mismos aprendizajes esperados en cuanto a habilidades para la vida, una vez concluida la educación básica.

Lo anterior significa que se puede enriquecer la literatura existente en cuanto a la interpretación de los fenómenos de interacción social y comunicativa, contemplados desde el área de la psicología educativa, particularmente en el nivel de educación especial.

## Capítulo 2: Marco teórico

Revisar literatura sobre el tema de interés es una tarea de todo investigador, sea con enfoque cuantitativo o cualitativo, puesto que la ciencia ha ido evolucionando históricamente desde diferentes perspectivas y con aportes valiosos en todas las áreas del conocimiento, siguiendo caminos arduos, con errores y aciertos de los que la literatura da cuenta, misma que se debe revisar para fundamentar, dar secuencia, objetar o confirmar hallazgos o afirmaciones, de manera que la ciencia continúe desarrollándose en beneficio de la humanidad.

Desde el enfoque cualitativo de investigación, una revisión de la literatura ayudará al investigador para identificar conceptos (Ander-Egg, 2003), para tomar en cuenta errores en los que otros hayan caído, para saber qué hay ya sobre el tema y abordar un planteamiento congruente, profundizando en los datos existentes y en las interpretaciones que se hacen sobre el fenómeno en estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pero sin limitarse a dichas interpretaciones. En un estudio cualitativo revisar la literatura auxiliará en la definición de conceptos, justificando y documentando particularmente “la necesidad de realizar el estudio” (p. 370), a la vez que sirve como referencia para establecer posibles conexiones entre los conceptos del tema y las observaciones propias a registrar (Tillema, Mena y Orland, 2009).

Además, y sustancialmente en el proceso de investigación cualitativa, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), el papel de la revisión de la literatura es de

consulta y de apoyo puesto que en estudios cualitativos el investigador aporta su propia descripción de los datos y hace sus propias interpretaciones.

A continuación se presentan algunos estudios referentes a la interacción comunicativa en contextos educativos como tema abordado directa o indirectamente, ya que falta investigación específica sobre su influencia en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, en alumnos con necesidades educativas especiales.

## **2.1. Antecedentes**

Las habilidades de autorregulación se desarrollan a partir de la interiorización de las normas y reglas que el entorno ejerce en los niños, a través de los padres, los profesores, u otras figuras de autoridad que participan, expresando valores y principios de conducta o desempeño, tanto de manera explícita como implícita. Se puede decir que la regulación conductual de los niños se logra mediante la interacción con fuentes externas a él y, en la medida en que crece, aprende a regular su conducta sin la presencia de dichas fuentes, proceso que se ha conceptualizado como interiorización (Fernández, 2010).

En este proceso también se entrelaza el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas además de habilidades cognitivas y afectivas, mas no se ha esclarecido suficientemente la importancia de las habilidades comunicativas en la construcción o fortalecimiento de habilidades sociales, y en particular, de la habilidad de autorregulación emocional en contextos educativos.

De acuerdo con María Claudia Sús (2005), el aula es un escenario de interacciones donde se intercambian ideas, valores o intereses diversos, donde el profesor representa las normas institucionales además de proveer de referentes normativos para la convivencia y las relaciones interpersonales. En su investigación para identificar lo que pasa en la escuela con el tema de convivencia escolar democrática como alternativa al disciplinamiento normativo, Claudia Sús (2005), descubre falta de coherencia de los docentes, entre la pretensión de formar en la democracia para favorecer la autonomía en la autorregulación de la conducta social, en alumnos de educación secundaria en Argentina, y su tendencia a asegurar su presencia como fuentes externas de control, lo que impide la construcción y ejercicio de habilidades sociales de autorregulación en los alumnos, como competencia para la convivencia democrática. Este resultado es relevante como alerta al quehacer docente en nuestro país, si consideramos que la Educación Básica tiene como uno de los rasgos del perfil de egreso de sus estudiantes, conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, para que actúen con responsabilidad social y apego a la ley (SEP, 2011). Igualmente es relevante para esta investigación ya que evidencia que la interacción social se manifiesta a través de la comunicación, como medio de expresión individual y colectiva, constituyéndose en sí como vía de intercambio entre los individuos.

Desde otra perspectiva, Mirta Luisa Castedo (2004), realizó una investigación de campo con enfoque mixto, en dos escuelas argentinas de educación básica con alumnos de segundo y cuarto grado, sobre procesos infantiles de producción de textos. En el proceso de indagación utilizó parámetros de situaciones comunicativas como elemento

del diseño de la intervención pedagógica, ya que además del material disponible, las circunstancias de comunicación propuestas facilitaron la observación de procesos lingüísticos y discursivos, registrando las interacciones de los alumnos entre sí, y entre los alumnos y el profesor. El análisis de los productos de las interacciones comunicativas en contextos educativos diferentes, facilitó la comparación de *prácticas alternativas vs prácticas tradicionales*, donde se encontró como factor decisivo las circunstancias de comunicación implicadas en cada tipo de práctica educativa.

La importancia del estudio de Castedo como antecedente para esta investigación, radica en la conclusión de la autora respecto a la relevancia de las situaciones comunicativas en actividades pedagógicas que, comparadas en dos contextos escolares, fundamenta la interacción comunicativa como factor prioritario en el desarrollo de competencias curriculares.

Como se puede apreciar, la interacción comunicativa en el primer estudio media, promueve y facilita el desarrollo de habilidades de autorregulación como habilidad social, mientras que en el segundo estudio es un medio didáctico incorporado en el diseño de la intervención docente para la generación de productos, evidenciando los procesos situacionales del fenómeno estudiado. En ambos casos la interacción comunicativa es un camino para el logro de los propósitos de investigación, aunque precisamente por ello se hace evidente su importancia como recurso mediático en la tarea de formar con el enfoque de competencias.

En el caso de la investigación realizada por Beatriz Fernández Herrero (2010), se aborda directamente la competencia comunicativa como objeto de estudio, con relación al desarrollo de la competencia social. En ella Fernández reconoce el aspecto relacional, comunicativo y expresivo de la competencia comunicativa, explicando que va más allá de la visión de Chomsky, quien enfoca su atención en el lenguaje humano como competencia lingüística. Por tanto podemos señalar la interacción como un aspecto de la competencia comunicativa que posee características afectivas, cognitivas y conductuales, manifiestas en un contexto social y cultural particular, a considerar como habilidades de interacción comunicativa.

Para Fernández, el dominio de la competencia comunicativa es crucial para alcanzar formas de convivencia democrática, en situaciones complejas y diferentes, que exigen de los alumnos la habilidad de adecuarse a diversos contextos. Cabe mencionar que esta postura coincide con el propósito de la Reforma Integral de Educación Básica en México (SEP, 2011), en cuanto a las características deseables al egreso de los alumnos de nivel básico. Es así como en el contexto del aula se consideran las habilidades de interacción comunicativa como parte del andamiaje necesario para el desarrollo de habilidades sociales, particularmente, la habilidad de autorregulación emocional.

## **2.2. Marco de la interacción comunicativa en el contexto escolar**

Desde una visión constructivista, trabajar en el aula estrategias para un aprendizaje significativo puede generar en los alumnos la transferencia del mismo a situaciones de la

vida real cuando se enfrentan a la necesidad de resolver problemas, con lo que logran desarrollar diversas competencias (Andrade, 2008), al movilizar sus conocimientos, destrezas y habilidades y manifestarse a sí mismos a través de actitudes específicas ante el problema que resuelven.

Andrade Cázares (2008), en su revisión del enfoque por competencias identifica la necesidad de investigar en México su uso y significado en el terreno educativo, separándolo del ámbito laboral de donde fue tomado, para definir posturas y generar sustentos teóricos conceptuales, que clarifiquen a los docentes opciones y herramientas pedagógicas que faciliten la puesta en práctica de los planes de estudio por competencias, a fin de lograr intencionadamente los aprendizajes esperados al término de la Educación Básica.

En este trabajo se aborda el enfoque por competencias desde su característica comunicativa como habilidad social, centrada en la interacción entre el profesor y sus alumnos y de éstos entre sí, orientando la reflexión de la bibliografía revisada hacia el quehacer del nivel de educación especial, en su atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de autorregulación emocional.

Particularmente, es crucial hablar sobre los elementos del currículo que aporta la reforma educativa en su proceso de incorporación al sistema educativo nacional, ya que sustentan el quehacer del psicólogo como recurso de las Unidades de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER), considerando la confusión de rol profesional que se ha venido presentando al transformar sus funciones, desde una perspectiva de atención

clínica, hacia un modelo de intervención educativa en lo que va del presente siglo. Con esa intención se recuperan y citan diferentes aportes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con relación a la importancia de la interacción comunicativa como medio de construcción de la habilidad social de autorregulación emocional, en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

Por lo tanto se inicia con el tema de las competencias en el plan educativo actual, como enfoque de la enseñanza en la construcción de saberes esperados en el currículo básico. Después se abordará el tema de la interacción comunicativa en la reforma educativa, puesto que es en este terreno donde debe centrarse el quehacer del profesional de la psicología en el contexto escolar, validando su intervención en el modelo educativo de la educación especial. En consecuencia, se atiende el tema de la interacción comunicativa implicada en la dinámica de enseñanza y de aprendizaje, debido a que representa el punto práctico de la interacción social, comunicativa y afectiva, aspectos comprometidos en todo hecho educativo.

Dado que en el hecho educativo es donde se identifican las dificultades de aprendizaje y las diversas manifestaciones del desempeño de los alumnos, se habla sobre el concepto de *necesidades educativas especiales* y su diferenciación para luego trabajar el tema de la autorregulación emocional como fenómeno a observar, enmarcado en el concepto diferenciado de necesidades educativas especiales.

Es así como los temas precedentes permiten enfocar el quehacer del psicólogo de la USAER, en un último tema, considerando a ésta como instancia operativa oficial en

contextos escolares, cuya tarea se dirige a enriquecer y potenciar la dinámica de enseñanza – aprendizaje como factor donde se conjugan las características de la interacción comunicativa de los actores educativos, condicionando el logro de competencias en alumnos con dificultades de autorregulación social y afectiva.

### **2.3. Las competencias en el perfil de egreso de la educación básica**

La reforma educativa en México ha ido replanteando la educación básica para articular sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, a partir de 2004, en dirección al desarrollo de competencias para lograr el perfil de egreso de la educación básica, con una visión congruente con la UNESCO (2005), que señala que el aprendizaje debe continuar “a lo largo de toda la vida” (p. 65). Para ello, Fredy Palacino Rodríguez (2007), insiste en que los docentes deben promover en sus alumnos aprendizajes, como herramientas que les sean útiles para desarrollar potencialidades y competencias relacionadas con la realidad que cada uno vive.

En correspondencia, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), en su perspectiva de brindar una educación de calidad para todos los mexicanos, considera que el desarrollo de competencias apuntala posibilidades reales de los estudiantes de integrarse a la vida o a otros niveles educativos a su egreso de educación básica, en cuanto competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y para la vida en sociedad (SEP, 2009), por lo que la reforma educativa señala la construcción de competencias como “el propósito educativo central” (p. 11).

**2.3.1. Concepto de competencia.** Díaz Barriga (2006), indica que el término competencias implica la combinación de tres elementos: “*a*) una información, *b*) el desarrollo de una habilidad y, *c*) puestos en acción en una situación inédita” (p. 9), siendo éstos la mejor manera de observar una competencia. Aunque para Díaz Barriga las situaciones educativas no aseguran el desarrollo de estos componentes, reconoce que los centros escolares en México se orientan a su implementación en el contexto áulico.

En el Programa de Estudio de Preescolar (SEP, 2004) se considera a una competencia como un conjunto de capacidades entre las que se encuentran los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes logradas por una persona a través de procesos de aprendizaje, y que se evidencian en su respuesta a diferentes situaciones, en diversos contextos. En el actual Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011), se puntualiza que una competencia “es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (p. 29), en consonancia con la postura de Philippe Perrenoud, quien comentó en entrevista realizada por Brossard (1999), que una competencia es una capacidad que actúa eficazmente en situaciones similares, añadiendo que quien alcanza el dominio de una competencia dada, es porque cuenta con los conocimientos necesarios y la capacidad de movilizarlos “con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas” (p. 2).

En esta perspectiva, el plan educativo 2011 incluye además la intencionalidad de valorar las consecuencias, y explicita los componentes de la competencia que en Perrenoud están implícitas, aunque el mismo autor explica que algunas competencias

movilizan numerosos conocimientos escolares, mientras que otras competencias utilizan diferentes tipos de conocimientos más relacionados a contextos de acción específicos (Perrenoud, en: Brosnard, 1999), pues se trata de que los conocimientos no sean estériles sino que puedan aplicarse a situaciones reales, como criterio de significatividad, ya que el conocimiento adquiere su valor en el uso que se hace del mismo y no en cuanto acumulación de saber (Andrade, 2008).

Esta debe ser la perspectiva de las escuelas si realmente pretenden orientar su quehacer al enfoque por competencias, centrando el diseño, la intervención y la evaluación en los procesos de aprendizaje de los alumnos, con la participación de los mismos en el desarrollo de las actividades, para que puedan encontrarles sentido y entonces constituirse en actividades y situaciones generadoras de aprendizaje.

**2.3.2. Las competencias en el perfil de egreso.** La educación enfocada al desarrollo de competencias pretende brindar una formación integral a los educandos, buscando generar y fortalecer vínculos entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Andrade Cázares, 2008). Concretamente se le conoce como enfoque por competencias, a partir del cual, en el Plan de Estudios 2011 y con el planteamiento del perfil de egreso como rasgos deseables en los alumnos, se orienta la acción docente en cada nivel educativo de la educación básica, en una secuencia progresiva e integradora sustentada en un enfoque constructivista, que igualmente pretende dar cimiento a las acciones pedagógicas, tanto en su diseño e implementación, como en su evaluación.

Es por ello que desde los programas de estudio 2009, se pretende que la acción educativa se caracterice por su énfasis en favorecer en los alumnos, a través de aprendizajes esperados, la movilización de saberes tanto dentro como fuera de la escuela (SEP, 2009), para que apliquen lo aprendido en cualquier situación cotidiana, considerando las posibles consecuencias personales, sociales o ambientales de su intervención.

En la revisión que hace Andrade (2008), de las aportaciones de diversos teóricos, encuentra que el problema del enfoque por competencias en la educación básica radica en el cómo hacer, pues el aspecto metodológico se revela como una gran debilidad en la práctica docente, sin definición en caminos dirigidos a lograr los aprendizajes esperados en el currículo de educación primaria. Por tanto, el terreno pedagógico procedimental viene a ser el punto focal en el reto de construir competencias para la vida.

El Plan de Estudios 2011 especifica las competencias a desarrollar para favorecer el perfil de egreso, señalándolas como competencias para la vida que deben trabajarse en los tres niveles de educación básica, a la vez que indica que han de proporcionarse a los estudiantes oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas. A continuación se citan las competencias que incluyen habilidades para la autorregulación emocional, mencionando los requerimientos para el desarrollo de cada una (SEP, 2011, pp. 38-39):

**2.3.2.1. Competencias para el manejo de situaciones.** Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se

presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

**2.3.2.2. Competencias para la convivencia.** Para desarrollarlas se necesita: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

**2.3.2.3. Competencias para la vida en sociedad.** Para desarrollar estas competencias es necesario: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

## **2.4. El papel de la interacción comunicativa en el Plan de Estudios 2011**

La reforma educativa ha contextualizado la interacción comunicativa como un recurso pedagógico central en el quehacer de los profesores de la educación básica, donde está incluida la educación especial, considerándola como el factor primordial en el logro del desarrollo de competencias curriculares y para la vida por parte de los estudiantes, sobre todo en aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Así, al término de las reformas efectuadas a la Educación Básica de 2004 a 2009 en sus tres niveles, la SEP (2011), generó una propuesta formativa “orientada al

desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (p. 8), plasmada en el Plan de Estudios 2011, donde se reconoce la dimensión social de los procesos de aprendizaje y se explicita la necesidad de una participación comprometida de cada uno de los actores del hecho educativo. Un nuevo elemento incorporado en dicho plan son los estándares de aprendizaje, que se enmarcan en la definición de la RIEB como una política educativa, la cual no sólo pretende desarrollar en los alumnos competencias para la vida hacia el logro de aprendizajes esperados, sino establecer estándares curriculares, estándares de desempeño docente y estándares de gestión.

Se define a los Estándares Curriculares como *descriptores de logro* que señalan lo que los alumnos deben demostrar al término de un nivel educativo. Se pueden comparar con estándares internacionales, por lo que constituyen referentes de evaluación tanto nacional como internacional de los avances que logran los alumnos, a partir de la gradualidad de los aprendizajes a través de los tres niveles de la Educación Básica.

En la política educativa nacional se pretende ofertar una educación integral a partir de las condiciones e intereses de los alumnos, favoreciendo la educación inclusiva en cualquier nivel educativo, “en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011, p. 17).

Es importante rescatar su énfasis en el aprendizaje de manera que se atiendan las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo sus posibilidades individuales con relación a los descriptores de logro. Por tanto también hay

que reconocer que la interacción social promueve en los niños con o sin necesidades educativas especiales, competencias comunicativas, concretamente la comprensión de cuándo sí y cuándo no hablar, así como sobre qué hablar, dónde y en qué forma, como afirma Fabio Jurado Valencia (2009), al decir que los conocimientos se activan con la interacción, mediados por la afectividad y la practicidad.

**2.4.1. Dinámica de trabajo en el aula.** La Secretaría de Educación Pública (2011), reconoce en el reciente Plan de Estudios, que los estudiantes de cualquiera de los tres niveles de Educación Básica poseen aprendizajes que pueden compartir o usar, por lo que se pretende que los mismos aprendan a ser responsables de sus acciones. La diversidad debe reconocerse en la variedad social, lingüística y cultural de la población atendida, además de la variedad de sus capacidades, sus ritmos y sus estilos de aprendizaje. Con base en lo anterior se considera que los procesos de aprendizaje, tanto del alumno como del grupo, resultan enriquecidos mediante la interacción social la cual plantea retos conceptuales, sociales y afectivos en un contexto de trabajo colaborativo, donde la comunicación se vuelve el medio de interacción para atender los retos de aprendizaje.

Uno de los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011 es el diseño adecuado de actividades de aprendizaje a través de diferentes estrategias de trabajo, tomando en cuenta las posibilidades que tienen los alumnos para generar y aplicar soluciones probables a los problemas que se les plantean. Consecuentemente, se establece el principio pedagógico de *generar ambientes de aprendizaje*, el cual se refiere “al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el

aprendizaje” (SEP, 2011, p. 28) asumiendo que el profesor actúa diseñándolos y construyéndolos para aprovecharlos como elemento central de hechos educativos intencionados. De esta manera, en opinión de Mata (1999), se facilita a los alumnos la adquisición de conocimientos significativos que se activen para ser aplicados efectivamente cuando sea necesario.

Por tanto, para un diseño adecuado de experiencias formativas, el plan educativo actual señala aspectos relevantes como la claridad del docente respecto a los aprendizajes que los estudiantes pueden lograr, la pertinencia de los materiales disponibles en el entorno educativo tanto impreso como tecnológicos y, desde luego, las interacciones entre los estudiantes y el maestro (SEP, 2011). Así podemos comprender a la interacción comunicativa como el fenómeno que se genera y/o manifiesta en ambientes de aprendizaje, planificados o no, en el contexto del aula en escuelas de educación básica de nivel primaria.

**2.4.2. La interacción comunicativa en la dinámica de enseñanza.** El plan de estudios de cada grado invita y orienta al docente al uso de la interacción comunicativa como recurso didáctico metodológico, al conceptualarla como prácticas sociales del lenguaje que

*...son pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir*

*los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2009, p. 24).*

Dicha prácticas sociales del lenguaje están determinadas por diversos factores entre los que destacan el propósito comunicativo y el contexto social de comunicación, es decir, las circunstancias en que se da un evento comunicativo, así como la informalidad o formalidad del mismo y los momentos particulares en que se desarrolla, pues como dice Romero (2009), el lenguaje en sí hace posible y regula las prácticas sociales.

Es por ello que la organización del trabajo en el aula deberá responder a estrategias que garanticen la participación y la interacción comunicativa de todos los alumnos, aprovechando la estructura de relación social que establece el docente. La reforma educativa propone en sus programas de estudio el método de trabajo por proyectos para propiciar el intercambio y la reflexión colectiva entre iguales, teniendo “como actividad central las prácticas sociales del lenguaje” (p. 43). Así mismo, propone diferentes maneras para favorecer el desarrollo de un proyecto de trabajo que atienda a las características, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, tales como el trabajo guiado, el trabajo grupal, el trabajo en pequeños grupos y el trabajo individual.

De esta forma, se indica que toda situación didáctica deberá implicar propósitos comunicativos, ya que la interacción entre los niños y entre éstos y los adultos, es fundamental para generar un ambiente propicio a la expresión de las ideas y a la reflexión colectiva. Los programas de estudio de educación primaria, incluyen proyectos

didácticos que facilitan al docente estrategias para que sus alumnos participen en actos comunicativos a fin de favorecer el desarrollo de competencias y en consecuencia, logren el perfil de egreso correspondiente.

El estilo de enseñanza de los profesores de cualquier nivel educativo no puede verse separado del estilo de aprendizaje de sus alumnos (Alonso, Gallego y Honey, 1999). Ambos cobran sentido en el contexto del aula escolar donde, como dice Ávila (2007), el estilo de enseñanza se refiere a la forma que tiene cada docente de proceder en ella, comprometiendo sus actitudes, aptitudes, sus potencialidades y sus debilidades, que influyen en el ambiente de aprendizaje y condicionan en correlación el nivel y estilo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con Andrade (2008), para que un profesor pueda trabajar con el enfoque de competencias, es preciso asegurar un ambiente propicio para el aprendizaje. Además es necesario que ponga sus conocimientos en relación con sus alumnos, entendiendo esto como un proceso de *mediación pedagógica* que redunda en la relación entre el profesor y sus alumnos. Por ello la tarea de enseñar con enfoque en el desarrollo de competencias supone en el profesor ceder un poco de su facilidad para exponer conocimientos, para poder volverse más formador que profesor, más diseñador de situaciones que dispensador de conocimientos (Perrenoud, en: Brossard, 1999). Abordar la tarea de enseñar con estos criterios puede asustar a los profesores, quizá porque les falta comprender el modelo de aprendizaje constructivista e interaccionista en sus aspectos prácticos, probablemente más que por objetar sus fundamentos teóricos.

Sin embargo, en la tarea de asumir la reforma educativa y emprender la tarea de enseñar desde este enfoque, todo docente tendrá que replantear su práctica pedagógica incluyendo el diseño y organización del aula para construir ambientes propicios para el aprendizaje, contemplándose a sí mismo como recurso. Es decir, también las habilidades y destrezas del profesor representan factores que intervienen en la calidad de un ambiente de aprendizaje dado, por lo que es necesario, según Merayo Pérez (2000), que cada docente reflexione acerca del tipo de alumnos que atiende, los propósitos de cada asignatura de la educación primaria, y las formas más adecuadas de logro de dichos propósitos.

Como ejemplo, Cubero (2004), considera que la cortesía y el buen tacto pueden ser factores esenciales que ayuden a crear ambientes adecuados, pues el acercamiento respetuoso a los alumnos, con actitud de apertura al diálogo puede facilitar la interacción social y comunicativa desde una disposición confiada de cada estudiante como otra persona.

**2.4.3. Habilidades docentes para la enseñanza.** En cuanto a habilidades previas para la enseñanza, se ha encontrado que el maestro que planea considerando el tiempo, las actividades, así como el uso de recursos y el espacio, probablemente podrá manejar adecuadamente con mayor acierto las diferentes conductas de sus estudiantes (Cubero, 2004), sin dejarse ganar por una sensación de impotencia ante la dinámica del grupo. Incluso, si utilizara el humor de forma adecuada en una clase, podría ayudar a resolver situaciones de tensión o cansancio con mayor facilidad.

En el enfoque de competencias se vuelve crucial que el maestro desarrolle y fortalezca en sí mismo habilidades de comunicación que promuevan la autonomía en sus alumnos, pues la competencia comunicativa de éstos pasa necesariamente por las habilidades comunicativas de los propios profesores (Merayo, 2000). Así por ejemplo, al ayudarles a profundizar en su razonamiento utilizando sus propias destrezas, el maestro puede descubrir expresiones muy singulares y diferentes en sus estudiantes.

Lo anterior señala que una interacción comunicativa eficaz conlleva necesariamente un ingrediente actitudinal que indica, en opinión de Merayo, el componente afectivo que perciben los educandos en el proceso de aprendizaje por parte del docente, ya que cuando un profesor aprecia sinceramente a sus alumnos, de cualquier nivel educativo, “siempre sabe encontrar la manera de ayudarles en su desarrollo personal e intelectual” (p. 39). En este proceso de interacción los niños aprenden a escuchar (Cubero, 2004), además de valorar la importancia de comunicarse efectivamente, conociendo a otros y reconociéndose a sí mismos. En consecuencia, los niños se vuelven capaces de identificar su propio estilo de aprendizaje y con ello aprovechar sus características individuales para aplicarse a la tarea o actividad formativa.

**2.4.4. La interacción comunicativa en el estilo de aprendizaje.** Para Aguilera y Ortiz (2008), los estilos de aprendizaje se refieren a las formas en que los alumnos resuelven las tareas, manifestando las formas en que las abordan, con elementos de proceso y operatividad que son propios a cada estudiante. Proponen definir los estilos de aprendizaje desde tres dimensiones: afectiva, cognitiva y metacognitiva. La dimensión

afectiva explora las relaciones del estudiante con su proceso de aprendizaje, identificando la motivación como el significante emocional que orienta su forma de abordar las tareas de aprendizaje. La dimensión cognitiva se refiere a los procesos psicológicos que el estudiante prefiere utilizar, traducidos a determinadas estrategias de aprendizaje que cimentan la construcción de hábitos, habilidades y capacidades. En esta dimensión la memoria y el pensamiento son los procesos que prefiere el estudiante al elegir estrategias de aprendizaje. En cuanto a la dimensión metacognitiva, evidencia el valor que el estudiante da a su proceso de aprendizaje, regulándolo mediante estrategias que promuevan la expresión personal de sus aprendizajes. Así, la valoración que hace de sí mismo en cuanto a sus niveles de logro, se traduce en un recurso psicológico de autorregulación.

Como aportación de David Kolb (1984), se identifican dos dimensiones en el desarrollo de procesos de aprendizaje. Una de ellas se refiere a la percepción del medio, donde están implicados los sentidos. La otra se refiere al procesamiento, vista como recurso cognitivo. En opinión de Kolb, los estilos de aprendizaje son las formas en que las personas adquieren información y la procesan, como base para resolver problemas, a partir de cuatro capacidades básicas que todo ser humano desarrolla en mayor o menor medida. Llama a estas capacidades: de experiencia concreta (EC) donde el alumno aprende *experimentando*; de observación reflexiva (OR), donde se aprende *reflexionando*; de conceptualización abstracta (EA), donde se aprende *pensando*; y de experimentación activa (EA), donde se aprende *procesando*.

Las capacidades de experiencia concreta y de conceptualización abstracta se dan en la dimensión de la percepción, mientras que las capacidades de experimentación activa y de observación reflexiva se dan en la dimensión de procesamiento. Al combinarse estas capacidades y su nivel de desarrollo en cada persona, se ubican cuatro estilos de aprendizaje, conforme a cuatro tipos de pensamiento: pensamiento *divergente*, pensamiento *asimilador*, pensamiento *convergente* y pensamiento *acomodador* (Kolb, 1984).

Lo anterior ayuda a comprender cómo es que los estudiantes requieren de experiencias diversas para lograr los propósitos de las asignaturas de cada nivel de educación básica, sobre todo aquellos alumnos que más preocupan a los profesores, en nuestro caso, alumnos con dificultades de autorregulación emocional que presentan necesidades educativas especiales. Del mismo modo, Romero, Salinas y Mortera (2010), y Monzón, Barría, Bustos, Jaque y Valenzuela (2009), consideran que hay estudiantes que requieren de experiencias concretas para aprender, mientras que otros necesitan estrategias didácticas más abstractas. En la práctica de educación especial, se identifica que los alumnos con menores competencias que el común de su grupo suelen requerir de experiencias concretas para aprender, mientras que los alumnos con mayores competencias que el promedio grupal, necesitan estrategias didácticas con mayor nivel de abstracción. Coincidentemente, Kolb (1984), define los estilos de aprendizaje con base en un modelo de aprendizaje centrado en la experiencia resultante de las diferentes experiencias a lo largo de la vida y de la influencia del contexto en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si se parte de que los profesores también tienen su propio estilo de enseñanza, la reflexión de la correlación entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y el estilo de enseñanza del profesor, lleva a considerar la dificultad para precisar formas adecuadas de atención pedagógica de manera eficaz, dadas las características propias de cada docente, de percibir y procesar la información necesaria para la resolución de problemas en el diseño de situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, en la relación entre el estilo de enseñanza del docente y los estilos de aprendizaje de los alumnos, la interacción afectiva, social y comunicativa manifiesta, adquiere tonos diversos que hacen única cada situación didáctica en el contexto escolar.

## **2.5. Estrategias de interacción comunicativa en el contexto áulico**

En la tarea de formar mediante el desarrollo de competencias a alumnos con dificultades de autorregulación emocional, es necesario reconocer que dichas dificultades son de naturaleza psicosocial, pues como considera Anastasio Ovejero Bernal (1993), la motivación de un alumno depende directamente de sus relaciones interpersonales, además de la familia, en la misma escuela. Por tanto, afirma que si el problema es psicosocial, la solución deberá centrarse en estrategias de interacción social. Es decir, se deberán utilizar técnicas psicosociales que fomenten el desarrollo de interacciones sociales adecuadas, como el aprendizaje cooperativo, que puede fomentar en los alumnos prácticas de aprendizaje “responsables, activas y participativas” (p. 387).

La interacción social provee al individuo de oportunidades de expresión de ideas y afectos, observación y recepción de la expresión de sus compañeros, facilitándole la

reflexión y adecuación de sí mismo, con lo que puede construir un auto concepto sano y confianza en sus propias capacidades. Stephen von Tetzchner y Harald Martinsen (2001), ya señalaban la importancia del hecho de que los individuos puedan expresarse durante toda la vida, está fuertemente asociado con experiencias de autonomía, respeto y valoración de sí mismos. Por ello, en el hecho educativo es indispensable diseñar actividades que puedan realizar los alumnos entre sí, sin la ayuda de adultos, en lo posible.

En la dimensión comunicativa de la interacción social, Silvia Romero Contreras (1999, en SEP: 2001) señala que los alumnos adquieren habilidades comunicativas en el aula escolar precisamente en eventos comunicativos, y su práctica cotidiana facilita en los mismos competencias de comunicación y de pensamiento progresivamente superiores. Romero hace propuestas de organización en el aula como estrategias de interacción comunicativa, que requiere del profesor una planeación cuidadosa basada en su conocimiento sobre los estilos y posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, explique las actividades claramente, la intención de la actividad y lo que se espera de ellos, para lograr la motivación y el compromiso de los alumnos con la tarea. Este encuadre pedagógico promueve una interacción entre profesor y alumnos de tal forma que prepara y sustenta posibilidades psicosociales de interacción afectiva mediante la comunicación y la cooperación.

Entre las estrategias de interacción comunicativa que propone Romero Contreras, se encuentra el manejo de pequeños grupos que abarca los grupos de instrucción y los grupos de colaboración entre pares, que ayudan en la construcción y desarrollo de

habilidades y destrezas diversas, desde la visión psicosocial del aprendizaje. Otras alternativas son el grupo de instrucción en plenaria, la asamblea y trabajo con el gran grupo, para fortalecer actitudes y habilidades de orden social, afectivo y comunicativo, con la apropiación y respeto de normas grupales, así como la organización y distribución de roles.

La intención del docente para utilizar una u otra estrategia en la atención de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y el seguimiento de su plan curricular anual, determinará el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje. Dicha intención puede ser, en opinión de Romero, la introducción de conocimientos nuevos, la asimilación de conocimientos, la integración de conocimientos, o bien, la creación de nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos.

## **2.6. Necesidades Educativas Especiales**

En toda aula se encuentra diversidad en el nivel de competencias de los alumnos que conforman un grupo, ubicándose una media, un nivel superior y un nivel inferior, donde el grupo se distribuye con relación a la interpretación que hace el docente de cada uno de sus alumnos. No existe el grupo ideal que tradicionalmente los profesores deseaban encontrar con un mismo nivel de aprendizaje, de ahí la importancia del reconocimiento de los saberes previos de un grupo de alumnos o de un alumno en particular, sus características, necesidades y potencialidades a fin de poder diseñar una adecuada intervención pedagógica y utilizar los recursos más pertinentes.

La tarea docente conlleva el reto de atender con calidad, eficacia y equidad a todos y cada uno de los alumnos, como se indica en la Ley General de Educación (LGE, 2009). La diversidad en un grupo representa la necesidad de comprensión de las posibilidades educativas de cada estudiante con relación al programa educativo del grado, así como un común en la progresión de temas y actividades a abordar en un ciclo escolar. El hecho educativo requiere ser diseñado con inteligencia, de manera tal que todos los estudiantes participen y desarrollen los aprendizajes esperados desde el nivel de aprendizaje que cada uno ha alcanzado. Para lograr el equilibrio y la pertinencia de la tarea educativa, el profesor requiere identificar y diferenciar las necesidades de sus alumnos, para evidenciar las posibles barreras que obstaculicen su aprendizaje, a fin de conseguir los recursos adecuados para lograr la evolución en los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias para el grado. En la diferenciación de dichas necesidades hay que clarificar qué son las necesidades educativas, las necesidades especiales y las necesidades educativas especiales.

**2.6.1. Necesidades educativas.** Los alumnos de un grado escolar específico pueden considerarse como un grupo con ciertas necesidades de aprendizaje comunes, según las metas educativas del grado que cursen (O'Brien y Guiney, 2005). Un subgrupo de éste puede tener necesidades más particulares de aprendizaje, además de las que corresponden al grado, si sus conocimientos previos para el grado en que se encuentran son menores que los esperados. Pero en caso de poseer competencias previas superiores a las esperadas, variarán sus necesidades de aprendizaje. Es decir, se precisa que todos los alumnos alcancen las metas educativas planteadas en el currículo escolar para que

puedan progresar a un siguiente grado, por lo que se puede decir que tienen necesidades educativas comunes.

Las diferencias entre los alumnos respecto a menores o mayores competencias previas para abordar las actividades de aprendizaje del grado, representan necesidades educativas específicas que el docente deberá atender por igual, de manera efectiva. Para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, es necesario que el docente indague el nivel de competencias de cada uno de sus alumnos que, organizadas en un perfil grupal dé pistas para poder diseñar estrategias adecuadas, clarificando que las necesidades educativas de un grupo de alumnos variarán en función de las características, nivel de competencia e historia escolar de cada estudiante, pues para lograr efectividad en su tarea, como señalan O'Brien y Guiney (2005), el profesor "ha de centrarse en los diversos grupos que constituyen la clase y en sus necesidades de aprendizaje" (p. 35). Por tanto se puede decir que las necesidades educativas se identifican en contextos educativos diversos, en cualquier población y con relación a cualquier currículo.

**2.6.2. Necesidades especiales.** En el artículo 41 de la Ley General de Educación (2009), se especifica que las personas con alguna discapacidad tienen derecho a la educación en los mismos espacios que las personas sin discapacidad, considerando sus posibilidades de aprendizaje. Dada la discapacidad, transitoria o definitiva, presentan necesidades específicas de apoyo, por ejemplo: auxiliares auditivos en el caso de personas con disminución auditiva, bastón para personas con ceguera, adecuaciones arquitectónicas para personas en sillas de ruedas, etc. Para acceder a las actividades

cotidianas en entornos laborales o familiares, y a actividades de aprendizaje en la escuela, los alumnos con alguna discapacidad requieren apoyos complementarios como el sistema de señas para personas sordas, el sistema braille para personas con debilidad visual o ceguera, adecuaciones ergonómicas para personas con trastornos motores (SEP, 2002), etc. A este tipo de necesidades se les define como *necesidades especiales*, ya que se manifiestan cuando las personas con alguna discapacidad requieren apoyos para aumentar su autonomía, trasladarse con seguridad, comunicarse con eficacia, acceder a servicios públicos, cuidar de sí mismas, entre otros. Así que si un alumno presenta alguna necesidad especial, no implica necesariamente que tenga dificultades de aprendizaje (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000), aún cuando en la sociedad hace falta adecuar espacios, crear servicios y diseñar la infraestructura considerando las características y necesidades especiales de las personas con discapacidad. En concreto, la característica principal de las necesidades especiales es que se manifiestan donde quiera que vayan las personas que las presentan.

**2.6.3. Necesidades educativas especiales.** Este concepto surgió en los años 60 del siglo pasado para referirse a los apoyos adicionales que necesitan algunos alumnos para alcanzar los propósitos curriculares del grado. Se generalizó a partir del informe Warnock en 1978 en Gran Bretaña, y ha trascendido a nivel mundial influyendo en las legislaciones de diversos países (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2002; Martínez, Sancinena, Sánchez, Sánchez y Yoldi, 2000). A partir de la política de integración educativa en México, la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (1994) difundió una definición del concepto como

referente de operación en el nivel de Educación Especial. En palabras de García et al. (2002),

un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (p. 49).

Es de hacer notar que a partir de la reforma educativa actual para los tres niveles de educación básica, con la especificación del enfoque de competencias, la educación especial tendrá que actualizar la referencia del concepto en cuanto al desarrollo de competencias, desde sus componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, para el logro de los propósitos educativos.

Por otra parte, es importante comentar las implicaciones del término, ya que un uso adecuado del mismo facilita la intervención eficiente de los diversos profesionistas en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Se dice que las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo y relativo (García et al., 2002). Interactivo puesto que las dificultades de los alumnos que las presentan, se pueden identificar y comprender sólo en el contexto del aula. Por tanto tienen un carácter relativo, ya que sólo se presentan necesidades educativas especiales en momentos y circunstancias específicas en el espacio escolar, en situaciones de aprendizaje, con ciertos materiales, desde los recursos didácticos y profesionales del

docente que se trate, en la manifestación de la interrelación del alumno con sus compañeros y profesor, en una dinámica de enseñanza-aprendizaje particular. Es decir, en el contexto escolar el término necesidades educativas especiales designa a las circunstancias y barreras que dificultan a algunos alumnos el acceso a las actividades de desarrollo de competencias, no a los alumnos en cuestión. Fuera del contexto escolar y de la tarea educativa, el menor no transita con una etiqueta que lo marca socialmente como ocurre con el término de minusvalía o discapacidad.

## **2.7. Necesidades Educativas Especiales asociadas a dificultades conductuales**

Perrenoud (2006), señala la interacción como una característica universal de la acción humana, la cual adquiere sentido en contextos y situaciones específicas, dando significado a las decisiones y transacciones entre los individuos. En este sentido, las características de la interacción entre los actores de un entorno escolar donde juegan diferentes roles, enmarcan situaciones de enseñanza aprendizaje y explican de alguna manera las decisiones de dicha interacción, pues los actores educativos se influyen mutuamente. Desde esta perspectiva, el contexto escolar es un terreno de valores, un espacio cultural donde la expresión personal y social se manifiesta en hechos tanto fortuitos como planeados, traduciéndose en factores que pueden condicionar, promover, favorecer o dificultar el logro de aprendizajes esperados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se indagan las circunstancias en que se presentan necesidades educativas especiales en algunos alumnos, es importante definir qué factores se encuentran

asociados. Éstos pueden ser de diversa índole: individual, social, cultural, familiar, etc., mismos que se evidencian en el contexto áulico y se traducen en barreras para el aprendizaje. Francisco Salvador Mata (1999), los define como obstáculos cuyo origen se ubica en el alumno, en el currículo, en los profesionales o en el contexto, llamándolos en correspondencia, obstáculo ontogenético, epistémico, metódico y ecológico.

**2.7.1. Las barreras en el aprendizaje.** Las dificultades contextuales, personales, sociales a que se enfrentan los alumnos en su proceso educativo se conceptúan como barreras para el aprendizaje, las cuales pueden referirse a estilos comunicativos, nivel de competencias curriculares para el grado, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, aspectos metodológicos de la intervención docente, materiales o espacios inadecuados, entre otros. En particular, nos interesan los factores que condicionan manifestaciones conductuales que el profesor considera como difíciles de regular, asociándolas a dificultades para aprender. Para ello, el enfoque socio-cultural, desde la perspectiva de Vigotsky (Mata, 1999), facilita un encuadre adecuado en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, al señalar que no es posible comprender las causas de la conducta de un alumno si no se considera el contexto de la actividad. De este modo se afirma que las necesidades educativas especiales están asociadas a aspectos socio-cognitivos, socio-afectivos por deficiencias en la interacción social, como plantea el enfoque sociocultural, reconociendo que cada contexto es único, incluso en diferentes momentos. Mata llama a los factores emocionales, motivacionales y sociales inmersos en un contexto escolar, como procesos no cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden reforzar o debilitar habilidades de auto-regulación, que el

alumno debe dominar para mejorar su rendimiento en las tareas académicas. Con base en ello se puede señalar la interacción entre el alumno y el contexto, como una fuente relevante de las dificultades de autorregulación emocional.

**2.7.2. Habilidades sociales deficientes.** Una explicación probable de las deficiencias en habilidades sociales de alumnos con necesidades educativas especiales, se encuentra en el hecho de crecer en un contexto de desventaja sociocultural, identificado como *deprivación sociocultural* (Bautista, 2002). Este fenómeno genera diferencias en los alumnos con dificultades para aprender, en comparación con aquellos que no han crecido con el mismo, por ejemplo en cuanto a su ritmo de aprendizaje, sus posibilidades de comunicación efectiva, sus recursos cognitivos. Ello hace que se interpreten sus dificultades como déficit o discapacidad, sin existir factores orgánicos, que frecuentemente ocasionan experiencias de fracaso escolar. Entre los factores que explican la presencia de deprivación cultural, en la reflexión de Bautista (2002), se encuentran: el código lingüístico aprendido en el seno familiar, el nivel cultural y ocupacional de los padres, el nivel socioeconómico de la familia, la clase social y el contexto escolar. En este último, se ponen de manifiesto las características socioculturales de desarrollo de cada alumno, la motivación del profesorado, el clima institucional y la organización escolar, así como el tamaño de la escuela y las expectativas de cambio, influyendo las posibilidades de éxito o fracaso escolar de los mismos.

Para Bautista (2002), el fracaso escolar en nuestro Sistema Educativo tiene el antecedente de bajos niveles de logro, al no considerar opciones de atención a alumnos

cuyos rendimientos académicos están condicionados por motivos socioculturales. Con la Reforma Integral de Educación Básica se pretende atender con calidad a estos alumnos, de manera inclusiva, atendiendo la legislación educativa vigente en el país.

## **2.8. Autorregulación emocional**

Cualquier competencia se forma a través de la práctica, en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados (Perrenoud, 2006). En el contexto escolar, las competencias se desarrollan con la mediación del profesor como persona, como profesionista, quien tiene en sus manos grandes posibilidades de colaborar en la construcción de personas valiosas, seguras, confiadas, o de personas temerosas, o incompetentes en la práctica pero con saberes disciplinares.

**2.8.1. Pautas sobre la autorregulación emocional.** La autorregulación emocional como competencia implica habilidades sociales, cognitivas y desde luego afectivas que se pueden observar mediante las actitudes del sujeto que se autorregula. En su aspecto cognitivo, la autorregulación consiste en:

Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir, bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados (The California Academia Press, Millbrae, CA, 1990).

Esta destreza incluye las subdestrezas de auto examinarse y auto corregirse.

En cuanto a la autorregulación emocional como una habilidad social, en el Curso Básico 2011 trabajado con los profesores de Educación Básica al inicio del ciclo escolar 2011-2012, se les motivó a asumir el paradigma de *Aprender a ser* como uno de los retos del quehacer pedagógico, señalando que “se trata de promover un adecuado desarrollo psicosocial y de conocimiento de las emociones para la autorregulación y el ejercicio de la autonomía, permitiendo ampliar los horizontes para la autorrealización” (SEP, 2011, p. 12).

Por tanto, desde la perspectiva de la autorregulación emocional como habilidad social, se centra la importancia de la interacción social y comunicativa en ambientes de aprendizaje adecuados, a fin de desarrollar en los estudiantes de primaria dicha habilidad, en el sentido de *aprender a ser*. Como señalan Palacios, Marchesi y Carretero, (1999), los niños van desarrollando su conocimiento del mundo y su complejidad mediante la experiencia y la interacción, preguntando, observando, comunicándose, imitando, practicando conductas nuevas, reflexionando, comprendiendo diferentes opiniones, experimentando afectos en las relaciones interpersonales, aplicando sus reglas morales, etc.

Centrándonos en el aspecto emocional de la autorregulación, el concepto de sí mismo juega un papel preponderante, puesto que una imagen positiva de sí, es un aprendizaje previo para el logro de la autorregulación emocional. En este sentido, la comunicación del profesor con sus alumnos es fundamental para que éstos construyan un concepto sano de sí mismos, pues según Cubero (2004), “es la vía por la cual, el niño crea ese concepto y comprende el valor que como persona tiene” (p. 7).

Desde una perspectiva psicológica, Brown (1998, en: de la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009), se refiere a la autorregulación como la capacidad de cualquier persona para dirigir su conducta en circunstancias en continua transformación, capacidad que implica el desarrollo de siete procesos secuenciados para lograr la autorregulación del comportamiento. Los primeros tres procesos: *introducción de la información*, *autoevaluación* y *propensión al cambio*, son cruciales para motivar a los individuos a cambiar su propio comportamiento, puesto que al evaluar su propio comportamiento con información clara y encontrar que no se alcanza un comportamiento estándar o ideal, puede haber reacciones cognitivas, afectivas o conductuales suficientemente intensas que lleven a la persona a una *propensión al cambio*.

Es esta discrepancia entre el comportamiento real y el comportamiento ideal lo que motiva al individuo para alcanzar las siguientes etapas de autorregulación: *búsqueda de información* para disminuir las discrepancias; la *planificación del cambio*, para lograr una meta comportamental, y la *implementación* del plan en sí, para luego llegar al séptimo proceso, una *evaluación exhaustiva* sobre lo planeado y los logros alcanzados, por lo que se dice que la autorregulación tiene como característica distintiva la metacognición.

**2.8.2. De la interiorización a la metacognición como características de la autorregulación emocional.** Palacios et al. (1999), consideran que el aprendizaje y desarrollo del lenguaje hacen posible que los niños interioricen los procesos cognitivos superiores, que cimentan la metacognición y son de origen social e histórico, construyendo en sí significados enmarcados en su contexto cultural. De esta manera, la

internalización es un fenómeno que posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, específicamente del lenguaje interno y el pensamiento. Ya Vygotsky (2006), señalaba que el lenguaje surge primero como medio de comunicación entre el niño y los adultos u otros niños en su entorno inmediato, mas luego, cuando se vuelve lenguaje interno, se convierte en una *función mental interna*.

Al parecer, la interacción entre las habilidades de lenguaje y pensamiento promueve en los niños el control voluntario de la conducta, puesto que el lenguaje está situado entre la realidad externa y la realidad interna del individuo (Ramírez, en: Palacios et al. 1999). A través de esa interacción, las habilidades de autorregulación se desarrollan en diferentes etapas evolutivas, pasando progresivamente de fuentes externas de control, al nivel interno del individuo (Vygotsky, 2006), donde el lenguaje interior es un factor de mediación cognitiva. Coll (2006), destaca la interacción con iguales como fuente de imitación e interiorización de habilidades cognitivas que facilitan la autorregulación emocional.

Por lo anterior se puede afirmar que la competencia de autorregulación emocional es una parcela del desarrollo del individuo que genera estabilidad, refiere destreza para la adaptación y facilita la metacognición, ya que promueve la seguridad en la percepción de sí mismo sobre su propio desempeño. El contexto juega un papel fundamental como proveedor de modelos de autorregulación, de normas y reglas de interacción, conceptuadas como valores y principios de conducta social. De esta manera se genera en los niños una conciencia moral, condicionada por influencias sociales y culturales, que otorga a cada niño rasgos particulares de personalidad.

Es precisamente con base en las consideraciones anteriores que se identifican las dificultades de interacción social, interpretadas como dificultades de autorregulación emocional y que dan el referente de atención al psicólogo de la USAER.

## **2.9. El quehacer del psicólogo en la Unidad de Servicios de Apoyo a Educación**

### **Regular (USAER)**

En la transición de una práctica clínica donde se privilegiaba la atención individual en el aula de apoyo con intención de brindar terapia, hacia una práctica educativa con la intención de fortalecer la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el contexto del aula, partiendo del nivel de competencias desarrollado para facilitar la participación en las actividades formadoras, el quehacer del psicólogo se dimensiona en una nueva significación que implica revisar e identificar las fuentes normativas de su tarea profesional, actualizar sus estrategias y diseñar su intervención en colaboración y coordinación con sus compañeros del equipo USAER y con los profesores de educación regular. Sustancialmente, su participación deberá incidir en el fin último de la educación básica que es construir competencias para el logro del perfil de egreso.

En opinión de Philippe Perrenoud (2006), cualquier competencia se encuentra inmersa en una práctica social de cierta complejidad, lo que deben tener presente los profesores como diseñadores de situaciones educativas al buscar construir competencias en sus alumnos en el contexto áulico. En este terreno, que se vuelve el campo principal de trabajo del psicólogo de cualquier USAER, es imprescindible observar e interpretar

las situaciones específicas en torno a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, desde una perspectiva multifactorial.

Un factor que hay que observar estratégicamente en el profesor, es su modelo de enseñanza en la tarea de generar, fortalecer, asegurar o incrementar en sus alumnos habilidades de pensamiento superior (Eggen y Kauchak, 2001), con la premisa de que los alumnos aprenden con mayor efectividad si participan activamente en las tareas curriculares. Una estrategia del psicólogo es auxiliar al docente en la identificación del estilo de aprendizaje de sus alumnos, lo que ayudará a ubicar alternativas de enriquecimiento del hecho educativo, con reflexión del profesor sobre sus recursos y estilo de enseñanza.

Para atender a alumnos con dificultades de autorregulación emocional, es necesario que el docente aprenda a reconocer en ellos no sólo el estilo de aprendizaje, sino las señales no verbales que el cuerpo envía para poder interpretar las circunstancias detonantes de las dificultades de autorregulación. En esta interacción, el psicólogo puede colaborar con el profesor entrenando a los niños para que identifiquen las sensaciones que se producen en ellos en momentos específicos, llevándolos a la reflexión sobre lo que está pasando (Cubero, 2004) y así lograr conciencia para favorecer su compromiso con la tarea.

La colaboración profesional entre el psicólogo y el docente facilitará a éste el desarrollo de su capacidad de promover en sus alumnos habilidades de auto observación, de análisis, reflexión y planteamiento de alternativas para resolver problemas personales

y sociales (Eggen et al., 2001), lo cual se considera relevante en las competencias para aprender a ser y aprender a convivir, como se solicita en los planes de estudio vigentes.

**2.9.1. Recursos del psicólogo desde el aspecto normativo.** Las herramientas profesionales que utiliza el psicólogo van desde una indagación del contexto social, afectivo, comunicativo en el aula, hasta estrategias de tipo clínico para definir aspectos propios del alumno, donde están comprometidos el modelo de relación socio familiar y antecedentes escolares y de salud del menor, pasando por la identificación del nivel de competencia curricular del niño, aspectos actitudinales en contexto escolar, así como los estilos de enseñanza-aprendizaje.

En el Manual de Organización de Educación Especial (SEJ, 2011), se especifica que el psicólogo tiene entre sus funciones la observación continua sobre el proceso de los educandos, la propuesta de ajustes metodológicos pertinentes en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, colaborar con el maestro de apoyo y el maestro de grupo en la realización de actividades grupales, subgrupales o individuales para desarrollar o fortalecer los procesos cognitivos, sociales y afectivos de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Como se puede observar, la normatividad vigente para el servicio de la USAER es congruente con el enfoque de competencias de la Reforma Integral de Educación Básica, dando sustento a la intervención del psicólogo y enmarcando las estrategias de colaboración con el profesor de grupo en la atención de los alumnos con requerimientos de apoyo por dificultades de autorregulación emocional.

Por último, las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), especifica que los apoyos que brinda la USAER se dirigen a responder a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, con o sin discapacidad, principalmente en colaboración con los maestros que los integran, y con los padres de familia. El psicólogo debe colaborar en el proceso de detección de estos niños, primero mediante intervenciones en el aula regular, propiciando los ajustes metodológicos necesarios para disminuir y anular barreras para el aprendizaje.

Seguidamente, habrá de aplicar instrumentos profesionales de acuerdo a su área sobre el contexto escolar del alumno, para después integrar la información resultante en un reporte de área que facilitará su participación en el análisis del caso y la elaboración posterior de un informe psicopedagógico que dé cuenta de la determinación de factores asociados a la necesidad educativa especial del alumno, así como de las posibles vías de atención. Con base en los resultados del informe psicopedagógico, se establece un plan de apoyo colegiado para facilitar al alumno los medios de acceso a las actividades que promueven el desarrollo de aprendizajes esperados, conforme al currículo del grado.

Su intervención deberá dirigirse a favorecer el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y afectivas de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el marco de la actividad del docente responsable del grupo donde se ubican. Es necesario que se lleve un seguimiento de las estrategias aplicadas en el contexto del aula regular, tanto con el alumno en apoyo como con el profesor del mismo, a fin de fortalecer su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un informe al finalizar el ciclo escolar sobre la evolución de la situación del alumno con relación al plan de acción

propuesto. De esta manera se aportará información relevante al profesor titular, a fin de facilitar la toma de decisiones respecto a la permanencia o promoción de grado.

Es en este proceso general donde la atención adecuada que brinde el psicólogo a alumnos con necesidades educativas especiales con dificultades de autorregulación emocional, debe centrarse en las posibilidades de los mismos, aprovechando sus habilidades sociales y de interacción comunicativa, teniendo presente sus posibilidades de aprendizaje para así diseñar su intervenir en colaboración con el profesor del grupo y con el profesor de apoyo. Para ello puede auxiliarse de las áreas complementarias que participan en la USAER: el docente de comunicación y el trabajador social. Finalmente, las experiencias de acompañamiento a alumnos concretos deben documentarse sistemáticamente para validar el proceso de atención en la identificación y aprovechamiento de las posibilidades de evolución educativa.

## Capítulo 3: Metodología

Para que un investigador obtenga resultados valiosos que ayuden a dar respuesta a las interrogantes que se haya planteado, es necesario elegir los instrumentos idóneos y precisar los pasos necesarios para lograr sus objetivos. Es decir, requiere establecer un procedimiento o metodología válida, donde se incluyan métodos, técnicas e instrumentos de investigación (Giroux y Tremblay, 2004). Del método elegido, se derivarán técnicas para coleccionar y analizar datos, así como las características de instrumentos pertinentes. Incluso para un mismo estudio, en ocasiones es posible utilizar varios métodos para recabar y analizar datos.

Para Giroux y Tremblay el método es una estrategia de indagación científica que se ha ido definiendo a través del tiempo, para generar conocimiento científico en temas humanos. Así, para las ciencias humanas actualmente se utilizan tres métodos de investigación: el método de encuesta, el método de análisis de huellas y el método experimental.

Para elegir el método adecuado en un procedimiento cualitativo, el investigador deberá considerar principalmente la pregunta de investigación (Mayan, 2001). Así, podrá decidirse entre la etnografía, la fenomenología o la teoría fundamentada como principales métodos, aunque también puede tomar en cuenta otros métodos como la etología o la etnociencia, cuyas características citan Mayan (2001), y Hernández, Fernández y Baptista (2010).

La colección de datos se sustenta en el método elegido, por tanto, el procedimiento en sí estará permeado por las características de dicho método, mismas que aportan directrices para diseñar una secuencia de pasos en el desarrollo del estudio.

Particularmente, en un estudio cualitativo relativo a fenómenos humanos, la colección de datos es clave para “entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 409), por lo que el investigador deberá definir las técnicas e instrumentos más adecuados que evidencien el fenómeno de interés.

El método de estudio de casos pertenece al enfoque cualitativo de investigación (Stake, 2006), usado en las ciencias humanas. Es de tipo exploratorio y descriptivo, recaba información directamente de los eventos naturales ocurridos en contextos únicos, donde está incluido el investigador, a fin de observar la riqueza de factores que intervienen en las situaciones humanas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este es el método a utilizar en el presente estudio, puesto que no se pretende generalizar la información sino describir la forma en que la interacción comunicativa influye en la formación de habilidades en dos alumnos identificados con dificultades de conducta en el contexto áulico.

### **3.1. Colección de datos**

Para recabar datos relevantes a la intención del presente estudio, se hizo una revisión de los recursos que utiliza el psicólogo (SEP, 2006) para atender a alumnos remitidos por dificultades conductuales en el aula, aprovechando los vínculos laborales

establecidos y la inserción desarrollada en el contexto de la escuela primaria Rafael Ramírez con el equipo USAER, con el director del plantel, la profesora titular del grupo y los mismos alumnos de cuarto grado.

**3.1.1. Contexto laboral.** Se aprovechó el trabajo desarrollado por la USAER en la escuela, conforme al esquema de operación (SEP, 2006), el cual implica cuatro momentos: a) Detección, b) Determinación, c) Intervención y d) Evaluación. En cada momento, las acciones del psicólogo deben partir y responder al quehacer del maestro de apoyo, entrelazando su perfil profesional con el de los demás integrantes del equipo USAER. Es importante clarificar que cada momento tiene sus propias acciones, aunque no son excluyentes entre sí, ni se dan de forma delimitada en la práctica.

En el momento de detección, que abarca de agosto a septiembre, las acciones están dirigidas a detectar necesidades de apoyo de los alumnos a nivel escuela, desde la visión de los profesores en cuanto al desempeño curricular de sus estudiantes, las dificultades que van encontrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo aspectos cognitivos, conductuales, emocionales de los alumnos o bien, de la dinámica social y de interacción del grupo.

Algunas estrategias que emplean los integrantes de la USAER en esta indagación son la entrevista directa, la observación participativa en el aula, el análisis de la evaluación diagnóstica aplicada por el profesor de grupo, documentos diversos por las diferentes áreas de apoyo. La información que se obtiene se va remitiendo en una carpeta resguardada por el profesor del grupo y a la que tiene acceso el mismo profesor

y los diferentes especialistas del equipo USAER, a la cual se le identifica como *expediente de grupo o áulico*. Este expediente áulico es el que se utilizó como referencia documental.

También se trabajan actividades didácticas en colaboración con el maestro de grupo mediante las que se observan las dificultades reportadas, se hacen adecuaciones a la metodología, los recursos o los materiales, con intención de disminuir las dificultades contextuales o situacionales y los resultados se remiten en el expediente áulico. Luego se revisa en equipo la información recabada y se define cuáles alumnos requieren de apoyos diferentes a los que el profesor utiliza. Estos alumnos entran en proceso de determinación, que es el segundo momento de operación de educación especial.

En este segundo momento, trabajado de octubre a noviembre, se determina si los alumnos identificados con necesidades de apoyo son alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a través de la clarificación de las barreras a las que se enfrentan para aprender. Para ello cada especialista aplica recursos propios de su área vinculados con la tarea educativa, en ocasiones desde fines de septiembre. El psicólogo trabaja actividades en el aula destinadas a identificar aspectos actitudinales y de relación socioafectiva del o de los alumnos en determinación, aplica una entrevista psicológica a profundidad a los padres de familia o tutores, y en caso necesario aplica test psicológicos o recursos alternos para perfilar necesidades de los alumnos, atendiendo características psicológicas, afectivas o sociales. Al igual que los demás especialistas, el psicólogo aporta un informe de área por alumno, donde da cuenta de los recursos utilizados, los resultados de la indagación, el análisis realizado y las conclusiones a las que llegó.

La fase de determinación termina con la generación de un informe colegiado del equipo USAER llamado *informe psicopedagógico*, donde se aclara si el alumno evaluado presenta mayor necesidad que el resto de sus compañeros para aprender. En caso positivo se explica cuáles son esas necesidades, las barreras específicas a las que se asocia su dificultad, así como las necesidades concretas para disminuir dichas barreras. Seguidamente se define qué área del equipo USAER es prioritaria para atender a cada alumno, conforme al tipo de barreras definidas, y se diseñan formas de atenderlos con base en su estilo de aprendizaje, sus características y sus posibilidades individuales para acceder a los contenidos curriculares y así lograr los propósitos del grado.

En consecuencia los momentos de intervención y evaluación, se concretan en la puesta en práctica del plan de apoyo al alumno durante el resto del ciclo escolar de manera interactiva, donde se consideran estrategias de apoyo curricular en el grupo, a nivel individual, subgrupal o grupal para asegurar la participación e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, o bien en el aula de apoyo, para fortalecer aspectos madurativos o de acceso al currículo.

El trabajo desarrollado durante los cuatro momentos de operación de la USAER a lo largo del ciclo escolar con alumnos de grupos concretos, se va registrando en el expediente de grupo, concentrando documentos valiosos para explicar y comprender la evolución de la atención brindada, dando cuenta de alumnos en particular, del contexto y del grupo en general. De aquí su importancia como fuente de recolección de datos, donde la autora del presente estudio participa como miembro del equipo de educación especial, cubriendo el área de psicología.

**3.1.2. Contexto áulico.** En el proceso seguido en el presente ciclo escolar 2011-2012, en el grupo de cuarto grado se identificaron dos alumnos con probables necesidades educativas especiales, reportados inicialmente por su conducta, y para los cuales la maestra de grupo solicitó la colaboración del área de psicología a fin de lograr su participación en actividades de aprendizaje. El presente estudio se desarrolló a partir del compromiso de colaboración establecido entre el área de psicología y la maestra de cuarto grado, contando con su conformidad para su desarrollo y con el respaldo de la dirección de la USAER (apéndice E), a través del convenio que se establece cada ciclo escolar entre la escuela regular y la USAER, mediante documento administrativo.

En el proceso de detección, la maestra de cuarto grado reportó dos alumnos, uno por presentar conductas consideradas como dificultades de interacción y convivencia con pares, tanto en actividades de aprendizaje en el aula como en actividades extra aula, y otro con dificultades de conducta para desarrollar habilidades sociales de interacción con pares. Ambos alumnos pasaron al momento de determinación de necesidades educativas especiales, donde el psicólogo debe valorar sus necesidades y describir los aspectos que intervienen en ellas. Simultáneamente a este momento se generó la intervención en el contexto áulico como tercer momento operativo, presentándose fenómenos humanos que interactúan y se influyen mutuamente, incluyendo la presencia del psicólogo en la dinámica áulica.

Entre los recursos del área de psicología se encuentran la entrevista informal y la observación participativa como estrategias básicas de indagación, generando un registro de la información en el expediente de aula, donde igualmente otros miembros del equipo

USAER van incluyendo sus registros de área sobre los procesos implicados en la atención brindada a los alumnos y al profesor. Por tanto, se tomaron en cuenta los registros y documentos incluidos en el expediente grupal, generados en consecuencia a la dinámica de trabajo conjunto, entre profesor titular y equipo USAER, que en la metodología de indagación cualitativa se considera como una fuente de información valiosa (Mayan, 2001; Hernández et al., 2010).

Además de las actividades cubiertas por la psicóloga desde el inicio del ciclo escolar, en el trabajo de campo que implica la realización del presente estudio, se incluyó en el expediente de aula un registro sistemático de conductas observadas en las sesiones de apoyo colaborativo en actividades áulicas de una hora, con frecuencia de dos veces por semana, en la segunda quincena de enero y en la primera quincena de febrero de 2012. Dichas conductas se definieron con base en la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, diseñada y validada por Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta en el año 2008, como miembros de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica (apéndice B).

A partir de la información identificada en el expediente del aula como se explicó anteriormente, las entrevistas informales a la profesora del grupo, a los alumnos en cuestión y a la maestra de apoyo, las estrategias de fortalecimiento de actividades didácticas en el aula, el área de psicología aporta un informe individual entre noviembre y diciembre donde se explique si hay factores asociados a las dificultades conductuales de cada alumno, que puedan confirmar la presencia de necesidades educativas especiales, aportando alternativas de atención. Dicho informe incluye el motivo de

evaluación, los recursos utilizados, los resultados encontrados y el análisis de la información, dirigido a concluir cuáles son las barreras identificadas y si las características del alumno valorado sustentan la determinación de necesidades educativas especiales. Por último se especifican sugerencias de seguimiento y apoyo en el contexto del aula, y de atención en el contexto familiar, de considerarse pertinente.

Un recurso más considerado en el expediente áulico, es el perfil de competencias comunicativas de cada alumno reportado, elaborado por el docente de comunicación de la USAER, en el que se remite información de habilidades referentes a tres aspectos: interacción comunicativa, manejo de información y expresión oral. Para efecto del presente estudio se tomaron en cuenta las habilidades incluidas en el aspecto de interacción comunicativa.

Para esta investigación, a fines de noviembre 2011 fue aplicada la guía de entrevista construida con base en las conductas de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, diseñada por Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008), además de tener dicha escala como referencia para la observación participativa en el contexto del aula en enero y febrero 2012, a través de estrategias de colaboración pedagógica.

### **3.2. Enfoque de investigación**

El desarrollo del presente estudio se basa en el enfoque cualitativo de investigación para identificar la importancia de la interacción comunicativa en el desarrollo de habilidades sociales, particularmente, de autorregulación emocional en dos

alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Rafael Ramírez, de Ciudad Guzmán, Jalisco, definido en la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma la interacción comunicativa en el contexto áulico, promueve habilidades de autorregulación emocional en dos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades conductuales?

El estudio de casos pertenece al enfoque cualitativo de investigación, que Stake (2006), denomina como “comprensivo o interpretativo” (p. 22), pues se trata de abarcar la complejidad de un caso en circunstancias particulares.

Aunque también en el enfoque cualitativo se utilizan muestras representativas, el estudio de casos no es una investigación que busque representar a una población, no se busca una muestra característica, sino que se selecciona buscando que el estudio sea bien acogido y sean casos fáciles de abordar (Stake, 2006). Esto hace a la interpretación la característica fundamental del estudio cualitativo, lo que para Stake implica la presencia del investigador como intérprete que observa la evolución de cada caso, examinando los significados y reorientando sus objetivos de observación en el contexto para precisar estos significados.

Es por ello que el propósito del estudio radica en: describir la forma en que los aspectos de la interacción comunicativa entre dos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de conducta y sus compañeros en el contexto del aula, influyen en el desarrollo de sus habilidades de autorregulación emocional.

Por tanto, el contexto donde se desarrolló el estudio fue el correspondiente al aula escolar, donde se efectúan actividades de enseñanza y de aprendizaje de manera cotidiana, y donde confluyen simultáneamente factores que condicionan o facilitan la interacción comunicativa de los participantes en ese entorno. De aquí que se plantearan dos preguntas secundarias, con intención de generar resultados útiles (Mayan, 2001): ¿cómo se da la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y su profesor, en la tarea educativa? ¿Cómo se da la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y sus compañeros de grupo durante la tarea educativa?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, y fortalecer el proceso de análisis de datos, se pretendió: a) identificar los elementos de la interacción comunicativa en el contexto áulico que participan en la autorregulación emocional; b) describir la forma en que la interacción comunicativa entre los dos alumnos con dificultades conductuales y sus compañeros condicionan el desarrollo de la habilidad de autorregulación emocional; y c) evidenciar cómo el uso de estrategias de interacción comunicativa en actividades de enseñanza-aprendizaje, redundan en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional.

Como se puede apreciar, el enfoque metodológico para esta investigación fue de tipo cualitativo, correspondiente al método fenomenológico, el cual se dirige a explorar y comprender un fenómeno específico del ser humano (Mayan, 2001; Hernández et al. 2010). Para la recolección de datos se utilizó un diseño sistemático de codificación axial, donde se seleccionan las categorías más importantes y se colocan en el centro de la

investigación llamadas, conforme a Hernández et al., *fenómeno clave* o *categoría central*, que orientan la relación con otras categorías o subcategorías, para explicar el fenómeno en cuestión. Concretamente, la codificación axial aporta un diagrama de los hallazgos sobre la relación entre categorías y subcategorías.

Por tanto, se consideró el enfoque cualitativo como la mejor opción para explicar la pregunta de investigación, puesto que facilita y provee de un procedimiento inductivo claro, de organización, sistematización y análisis de la información, utilizando instrumentos no estandarizados, sino hechos a la medida.

### **3.3. Participantes**

El estudio se desarrolló en la Escuela Primaria Rafael Ramírez del turno matutino ubicada en Ciudad Guzmán, Jalisco, ubicada al ingreso norte de la ciudad cerca del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con una población total de 293 alumnos provenientes de diversos rumbos de la ciudad, de nivel socioeconómico medio-bajo, atendidos en 8 aulas de las cuales dos grupos son de primer grado y dos de segundo. Hay un grupo por grado de tercero a sexto. La planta docente se conforma por ocho profesores, con diferentes grados académicos. Cuenta con director titular, un intendente y una secretaria. Las instalaciones son amplias, con dos patios y dos canchas de fútbol. Las aulas están distribuidas en tres edificios de una planta.

Se cuenta con el servicio de educación especial, a través de una Unidad de Servicios de Apoyo a Educación Regular (USAER), conformada por un docente de apoyo, con permanencia continua en la escuela y un equipo de apoyo itinerante,

integrado por una trabajadora social, un docente de comunicación y una psicóloga, autora del presente estudio. La USAER Zapotlán el Grande atiende en esta escuela a 22 alumnos identificados en el presente ciclo escolar, de los cuales dos pertenecen al grupo de cuarto grado, sujetos de esta investigación.

La profesora de cuarto grado, con experiencia de 20 años en el servicio docente, atiende 42 alumnos con edades entre los 9 y los 11 años, siendo 20 niñas y 22 niños.

En el estudio participaron dos alumnos varones de cuarto grado, ambos con edad promedio de 10 años. Fueron seleccionados por haber sido reportados por la maestra de grupo al solicitar apoyo para incluirlos adecuadamente en las actividades curriculares, ambos por dificultades de conducta aunque con diferente manifestación. Uno de ellos por dificultades de conducta en el trato con sus compañeros tanto en actividades de aprendizaje como en actividades generales en el contexto escolar. El segundo presenta conductas de retraimiento general con sus pares iguales y poca interacción social en actividades de trabajo en equipo, incluso la maestra solicitó orientación para los padres de familia.

Se eligió el aula de cuarto grado porque la profesora está entre los docentes que solicitaron el apoyo de educación especial como recurso para fortalecer su quehacer educativo, aceptando la intervención colaborativa en el aula regular, requerida en el modelo educativo del servicio de USAER. Se prefirió este grupo debido a que los alumnos de cuarto fueron reportados en la indagación de necesidades de apoyo escolar realizada por la USAER al inicio del ciclo escolar.

El estudio se contextualizó en el quehacer de la USAER en esta escuela primaria, debido primeramente a que la autora participa como miembro del equipo de educación especial, cubriendo el rol de psicóloga en el mismo. Además se encuentra la inquietud de la misma, por aportar al área de psicología estrategias válidas de promoción de habilidades sociales en alumnos con dificultades conductuales.

### **3.4. Instrumentos**

Seguidamente se describen los instrumentos que se utilizaron en el estudio:

**3.4.1. Entrevista abierta.** Hernández, Fernández y Baptista (2010), especifican que la entrevista no estructurada o abierta se basa en una guía amplia de preguntas sobre el fenómeno en estudio, que utiliza el entrevistador de manera flexible para obtener datos relevantes, manejando a su criterio tanto el ritmo y la estructura como el contenido. Esta visión es correspondiente al aporte de Mayan (2001), cuando se refiere a la entrevista interactiva no estructurada al decir que “se aproxima al corazón de la indagación cualitativa porque permite a los participantes usar su propio lenguaje para describir totalmente sus experiencias” (p. 16). Por tanto, la entrevista interactiva o abierta fue un recurso de indagación relevante utilizado regularmente en el contexto del aula donde los datos obtenidos en la dinámica de interacción, se fueron remitiendo en el expediente de aula, luego de haberlos comentado con la profesora, para asegurar una percepción compartida de las circunstancias (apéndice B). La entrevista abierta varió en cada ocasión por tratarse de situaciones sociales y curriculares diversas aunque con la misma intención de entrevista: indagar situaciones sobre la comprensión de instrucciones,

percepciones sobre posibles alternativas de abordaje de la tarea, promoción de la reflexión de la interacción social para valorar la propia autorregulación, así como facilitar la expresión de nuevos aprendizajes relativos a habilidades comunicativas y sociales (apéndice D).

**3.4.2. Observación participativa.** Es un recurso de indagación cualitativa que provee directrices para coleccionar datos relevantes, buscando en lo posible evitar el sesgo de la información por parte del investigador al participar en el entorno áulico. En opinión de Hernández et al., la observación participativa o participante implica poner atención deliberadamente a los sucesos que se desarrollan en el momento presente, la capacidad de escuchar utilizando todos los sentidos para comprender conductas no verbales, e irse ajustando a las circunstancias conforme transcurre el tiempo de observación, a fin de mantenerse en la dinámica del aula pero procurando no desarrollar liderazgo que influya en la limpieza de los datos.

En este estudio la observación participativa se usó a través de la colaboración en actividades curriculares (apéndice L), para identificar las conductas de interacción comunicativa y social, que los dos alumnos sujetos de estudio manifestaron en el contexto del aula, en comparación con su opinión al respecto en una entrevista individual (apéndice B). Así mismo, la observación participativa facilitó la identificación de la dinámica comunicativa y social del grupo en general (apéndice D), corroborando los datos remitidos en el expediente grupal.

**3.4.3. Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños.** Es un instrumento construido por un equipo de psicólogos de la Universidad de Talca, Chile (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta, 2008), para perfilar habilidades sociales y comunicativas en una muestra de 1673 niños de entre 9 y 15 años. Sus resultados reportan que la escala es fiable en sus tres formatos (niños, profesores y padres de familia), con valores iguales o mayores a 0.93. Por tanto, la escala aportada por Castillo et al., evalúa competencias comunicativas y sociales de niños en edad escolar a partir de sus propias percepciones, con un nivel de validez y credibilidad adecuados, que aporta información relevante sobre diferencias de género. La debilidad de este recurso radica en que fue construido y validado para niños de Chile, no de México aunque las únicas coincidencias son el rango de edad, el idioma español y que en los sistemas escolares de ambos países se pretende educar mediante el desarrollo de competencias. Por esta razón, es necesario que sea validado para población infantil mexicana. A pesar de ello, su característica más distintiva de aportar criterios conductuales explícitos para evaluar el desempeño de los escolares, fue la causa primordial por lo que se eligió para apoyar el proceso de recolección de información para este estudio.

Para recabar información sobre el desempeño comunicativo y social de los alumnos de cuarto grado, se aplicó una entrevista a cada sujeto de estudio con base en una guía de las conductas escolares (apéndice B), mediante la que los alumnos se valoraron a sí mismos con criterios de nunca, a veces, casi siempre y siempre, aplicada de manera individual. Se tomó en cuenta la opinión de la profesora para comparar su

coincidencia con la opinión de sus alumnos respecto a sí mismos, mediante una entrevista basada en un perfil de actitudes cuyos aspectos conductuales se relacionaron con las conductas escalares (apéndice J).

**3.4.4. Expediente de aula.** El expediente del grupo se genera mediante la dinámica de trabajo y colaboración del equipo de USAER con la maestra del grupo y con los alumnos. Incluye documentos de los diferentes especialistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y registro de observaciones de la intervención colaborativa en el aula, tanto de apoyo individual o grupal como de trabajo en subgrupo. Para el estudio se identificó la información referente a los dos alumnos sujetos de este estudio, así como los datos remitidos sobre la dinámica del grupo, identificando fortalezas y debilidades de interacción comunicativa y habilidades sociales (apéndice F), para identificar recursos y necesidades de apoyo a considerar en propuestas de adecuaciones didácticas que impliquen interacción comunicativa y social.

### **3.5. Procedimiento**

Existen estrategias orientadas a apoyar la investigación cualitativa en las ciencias humanas, tales como la entrevista a profundidad, la entrevista abierta, la observación participante, que aportan información de primera mano. La indagación de datos a través de documentos no deja de ser importante, sobre todo cuando se utiliza para terciar la información encontrada. Para teóricos de la metodología de investigación como Mayan (2001), Hernández, Fernández y Baptista (2010), Arias (1999), la evolución de los métodos y los instrumentos para la investigación cualitativa se ha ido precisando en la

atención a situaciones humanas diversas, aportando estudios cada vez más relevantes en la validación de procedimientos para una visión científica del mismo ser humano, para favorecer la transformación de sus realidades concretas (Rojas, 2009).

En este trabajo se remiten los pasos e instrumentos utilizados para acceder a la realidad investigada, procedimiento que en la marcha del estudio se siguió fortaleciendo y que ciertamente, no alcanza a reflejar la riqueza multifactorial en el contexto del aula.

**3.5.1. Fase de indagación.** Para esta fase se utilizó la investigación documental, la observación participativa a través de la colaboración en actividades de aprendizaje, la entrevista abierta o interactiva, de la siguiente manera:

La indagación de información relativa a los dos alumnos en estudio, a través del expediente de aula de cuarto grado, mismo que se va construyendo conforme avanza el ciclo escolar. La aplicación de entrevistas interactivas a dichos alumnos y a la profesora del grupo según se fue requiriendo, y la observación participativa en actividades áulicas, a partir de las estrategias pedagógicas planeadas por la maestra de grupo, facilitando oportunidades de interacción comunicativa dirigidas a fortalecer habilidades sociales de autorregulación emocional.

Para hacer el registro de frecuencia de conductas manifiestas con base en la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, de Castillo et al. 2008, así como el registro de opinión de ambos alumnos respecto a las mismas conductas, a través de una entrevista individual, fue necesario utilizar varios momentos dado el número de conductas a considerar.

Igualmente se recabó del expediente grupal información del proceso de elaboración, entrega y discusión con la maestra de grupo, del informe del área de psicología de cada alumno, mediante el que se determinaron y confirmaron los factores que condicionaban la presencia de dificultades conductuales.

La fuente de datos más rica fue la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se dio en el contexto áulico, por lo que el registro de la observación participante en los momentos de determinación de necesidades educativas especiales y de intervención colaborada fue fundamental para la intención del presente estudio.

**3.5.2. Fase de sistematización de la información.** Los resultados de la investigación constituyen una interpretación de la información organizada, descrita y analizada (Rojas, 2009), con intención de explicar el fenómeno de la interacción comunicativa en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional.

Para sistematizar la información se procedió a la organización de los datos agrupando los registros en las categorías del estudio, en cuadro de triple entrada por cada alumno, con información contextual del aula, información de características de interacción comunicativa, e información de habilidades sociales, buscando la triangulación de datos (Mayan, 2001).

Así mismo se utilizó una tabla de frecuencias con el registro de conductas escalares mediante la opinión de auto valoración de cada alumno respecto a cada conducta.

**3.5.3. Fase de análisis.** Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan algunos propósitos del análisis cualitativo entre los que se destaca el propósito de comprender en profundidad el contexto que rodea los datos, ya que coincide con la intención del presente estudio.

Primeramente los registros de la observación participativa en el formato del apéndice D, se organizaron conforme a las dos categorías de base: la interacción comunicativa como aspecto de la competencia comunicativa y las habilidades de interacción social que están implicadas en la competencia de autorregulación emocional, como aspecto de la autorregulación en general.

También se realizó una descripción de hallazgos en el cuadro comparativo respecto de conductas observadas y la opinión de cada alumno con respecto a las mismas (apéndice H).

Así mismo se realizó una redacción descriptiva de los hallazgos identificados en el cuadro de triple entrada para cada categoría, conforme a la teoría revisada y a las subcategorías que se derivan de ésta, en el contexto particular del aula.

A través del análisis de la información descrita se identificaron las necesidades de apoyo de los dos alumnos en estudio para fortalecer en ellos habilidades específicas de interacción social para la autorregulación emocional por una parte. Por otra, se identificaron sus posibilidades y características comunicativas para aportar estrategias de enriquecimiento didáctico desde el estilo de enseñanza de la profesora, mediante recursos de interacción comunicativa.

### **3.6. Estrategias de análisis de datos**

La primera estrategia para el análisis de los datos fue la descripción de hallazgos en la organización de la información, revisando consistencias o inconsistencias entre la opinión de los dos alumnos con lo encontrado en las frecuencias de conductas manifiestas en el contexto áulico.

La segunda estrategia radicó en la contrastación con la teoría, confirmando o refutando: la pertinencia de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños en México, como contexto diferente al país donde fue validada; los aspectos comunicativos que están comprometidos en el desarrollo de competencias de interacción social, y las habilidades que implica la autorregulación emocional en la interacción en el aula.

Para asegurar la validez del estudio se realizó una triangulación de los datos obtenidos de diversas fuentes (Arias, 1999; Hernández et al., 2010): entrevista de opinión (apéndice B), registros y documentos del expediente de aula, fortalezas y debilidades en competencia comunicativa y social (apéndice F), registros de la observación participativa en el contexto (apéndice K). Los datos de cada fuente se organizaron con base en las categorías de estudio, la interacción comunicativa y las habilidades de autorregulación emocional, que luego se describen, y posteriormente se comparan para detectar consistencias, inconsistencias, contradicciones, facilitando de esta manera el análisis de la información y la descripción de los hallazgos.

Por último, se revisaron las ventajas y desventajas del estudio para elaborar inferencias de los hallazgos con relación a la teoría, a las preguntas de investigación y a los objetivos del estudio.

## Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados

En un estudio cualitativo se requiere un ejercicio de reflexión de las partes que lo constituyen, precisando sus características para luego poder emitir un juicio sobre las relaciones entre las partes y las situaciones que se identifican al interpretar las partes de manera global (Ander-Egg, 2003). En el método de estudio de casos, esta interpretación representa la síntesis de la comprensión de las partes, cada una en sí misma y la interrelación entre el total de ellas.

Para encontrar significados profundos del fenómeno humano estudiado en el contexto específico donde sucede, primeramente deben discutirse los datos sistematizados y organizados previamente. Es por ello que la presente investigación, de tipo cualitativo, tiene como objetivo principal: describir la forma en que los aspectos de la interacción comunicativa en el contexto del aula escolar influyen en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de conducta, derivando del mismo el planteamiento de tres objetivos secundarios:

- a) identificar los elementos de la interacción comunicativa en el contexto áulico que participan en la autorregulación emocional;
- b) describir la forma en que la interacción comunicativa de los actores del contexto áulico promueve el desarrollo de la habilidad de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales; y
- c) evidenciar las habilidades de autorregulación emocional que se ven favorecidas mediante diversas estrategias de interacción comunicativa.

Para el desarrollo de este capítulo y orientados por los objetivos ya mencionados, así como por la afirmación de Hernández, Fernández y Baptista (2010) al decir que la colección de datos es la fase clave para comprender las motivaciones, significados y razones internas del comportamiento humano, se abordan tres secciones. En la primera sección se confirma la idoneidad de los sujetos del presente estudio y se comenta la forma en que se organizan los datos con referencias a los anexos correspondientes, puesto que el método de estudio de casos fue la estrategia central de investigación utilizada, por ser de tipo exploratorio y descriptivo (Stake, 2006), que implica la participación del investigador en eventos naturales que suceden en contextos específicos para recabar los datos necesarios (Hernández, et al., 2010).

En la segunda sección se presentan los datos obtenidos a través de diversas fuentes, precisando la forma en que fueron organizados, y describiendo los resultados por alumno utilizando cuadros o tablas de concentración de datos y en su caso, remitiendo al anexo necesario. En la tercera sección se realiza el análisis de los resultados agrupados por alumno mediante la triangulación de datos obtenidos por cada uno, presentados en tablas y luego descritos con referencias a la información remitida en los anexos o a tablas previas. De esta manera se prepara la presentación de los hallazgos del estudio en el siguiente capítulo.

#### **4.1. Presentación y descripción de resultados**

Ya que los resultados de la investigación constituyen una interpretación de la información organizada, descrita y analizada (Rojas, 2009), en esta sección se presenta

la sistematización de datos, se explica su procedimiento y se describen conforme se fueron colectando.

La indagación de la información para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué forma la interacción comunicativa en el contexto áulico, promueve habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a dificultades conductuales?, realizada a través de la revisión documental, el registro de observaciones participativas y la aplicación de entrevistas de opinión, confirmó en primer lugar que los dos alumnos, sujetos de la presente investigación, son alumnos con necesidades educativas especiales, coincidiendo con la definición del concepto de la Dirección de Educación Especial (1994), ambos con dificultades de conducta como factor asociado (apéndice A). En el alumno A se presenta la dificultad conductual como factor asociado “a dificultades de autorregulación por situación de inestabilidad emocional, generada por sentimientos confusos en el contexto familiar, la añoranza de su madre biológica, la estructura actual de la familia y su relación con la figura paterna”. En el alumno B, la dificultad conductual está asociada a una “dificultad para establecer relaciones sociales de amistad, lo que le genera sentimientos de inadecuación al contexto del aula” (apéndice A). Por tanto, los factores asociados indicados corroboran la idoneidad de los alumnos A y B como sujetos del presente estudio.

En segundo lugar, la observación participativa en el contexto áulico corroboró la autovaloración que la profesora hizo sobre sus propias habilidades de comunicación en el perfil de habilidades de enseñanza, consultado en el expediente del grupo (apéndice

B). En él se identifican fortalezas en la interacción directa con sus alumnos, como habilidades de interrogación, coordinación de discusiones, promoviendo la reflexión en sus alumnos, mientras que es importante señalar su debilidad respecto a la presentación creativa del material de clase con intención de atraer el interés de sus alumnos, motivarlos y prepararlos para las actividades de aprendizaje. Considerando que esta debilidad ha condicionado el desempeño de sus alumnos con necesidades educativas especiales, fue tomada como referente básico para la colaboración en el aula por parte de la autora, como terreno y pretexto de la observación participativa.

Para describir la forma en que la interacción comunicativa influye en la formación de habilidades en dos alumnos identificados con dificultades de conducta en el contexto áulico, se utilizaron las siguientes fuentes de colección de datos: a) entrevista de opinión aplicada por alumno (apéndice H), construida a partir de la Escala de Competencia Comunicativa y Habilidades Sociales en Niños, de Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008), b) revisión de documentos incluidos en el expediente de aula y expedientes de los alumnos (apéndice F) por parte de los miembros del equipo USAER, c) información del contexto del aula generada a través de la observación participativa mediante la colaboración de la autora con la profesora del grupo (apéndice K), y d) entrevista de opinión de la profesora sobre las características de los alumnos A y B (apéndice J), con apoyo del perfil de habilidades sociales y actitudinales propio del área de psicología.

Así, los datos colectados se presentan a continuación de manera progresiva conforme se fue abordando cada fuente, con intención de compartir con el lector un

acercamiento a las circunstancias en que sucedieron, explicando los resultados para las dos categorías centrales del estudio: la interacción comunicativa y habilidades sociales de autorregulación social, sobre el alumno A y el alumno B, fortaleciendo los resultados mediante datos de las entrevistas y/o datos registrados de la observación participativa. Los datos se presentan organizados como fortalezas y debilidades de cada sujeto de investigación, y se describen conforme a las citadas categorías de investigación.

**4.1.1. Entrevistas de opinión a alumnos.** El instrumento utilizado para indagar la opinión de los alumnos A y B, se construyó a partir de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta, 2008) la cual se aplicó de manera individual como primera fuente de colección de datos, comentando cada conducta con los sujetos, y respecto de las cuales opinaron con qué frecuencia consideraban que las presentaban, bajo los criterios de *Siempre*, *Casi Siempre*, *A Veces* o *Nunca*. Las conductas se contabilizaron por criterio de opinión para cada dimensión para ambos alumnos y se registraron en la tabla 1 que se presenta a continuación. En ella se puede observar de manera horizontal el total de conductas consideradas en el apéndice B para cada una de las cuatro dimensiones: Tolerancia y Receptividad a la Crítica (TRC), con 10 conductas; Habilidades Comunicativas (HC), con 23 conductas; Conductas Respetuosas y Prosociales (CRP), con 8 conductas, y Asertividad (AS), con 6 conductas.

En tanto que de forma vertical se puede corroborar el total de conductas que cada alumno señaló bajo cada uno de los cuatro criterios de opinión, entendido como frecuencia de opinión, desde la perspectiva de Giroux y Tremblay (2004) quienes

indican que frecuencia es “el número de veces que se registra un hecho (comportamiento, respuesta, etcétera)” (p. 183).

Tabla 1.

*Frecuencias de opinión de los alumnos A y B sobre conductas por dimensión de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, de Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008).*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	S Siempre Alumno A	CS Casi Siempre Alumno A	AV A Veces Alumno A	N Nunca Alumno A	Total de conductas (apéndice H)	S Siempre Alumno B	CS Casi Siempre Alumno B	AV A Veces Alumno B	N Nunca Alumno B
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	6	7	8	2	23	6	9	6	2
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	0	7	2	1	10	5	3	1	1
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	1	1	6	0	8	2	4	2	0
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	2	1	3	0	6	2	3	1	0

Para facilitar el análisis de la información sobre la competencia comunicativa y social de cada alumno, se identificaron fortalezas sumando las frecuencias de conductas manifiestas señaladas bajo los criterios de *Siempre* y *Casi Siempre*, mientras que para identificar debilidades se sumaron a su vez las frecuencias de conductas manifiestas bajo los criterios de *A Veces* y *Nunca*.

De esta manera se generó la tabla 2, en la que se expresan las fortalezas y debilidades de los sujetos encontradas por dimensión, a través de la cual se pueden comparar las opiniones de cada sujeto con referencia a sí mismo entre dimensiones, y comparar las fortalezas y debilidades entre ambos sujetos por dimensión.

Para ir relacionando los datos obtenidos mediante las diversas fuentes, es importante tener presente que las dimensiones conductuales de este instrumento atienden directamente las categorías centrales del estudio, correspondiendo para la categoría Interacción Comunicativa la dimensión Habilidades Comunicativas, y para la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional, las dimensiones Tolerancia y Receptividad a la Crítica, Asertividad y Conductas Respetuosas y Prosociales. Se señala lo anterior debido a que las dimensiones conductuales ya citadas se usaron como referentes para clasificar las conductas obtenidas en el resto de las fuentes de colección de datos.

Tabla 2.

*Fortalezas y debilidades de los alumnos A y B sobre conductas por dimensión de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, de Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008), encontradas a partir de la entrevista de opinión a cada uno.*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	Fortaleza Alumno A	Debilidad Alumno A	TOTAL DE CONDUCTAS (apéndice H)	Fortaleza Alumno B	Debilidad Alumno B
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	13	10	23	15	8
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	7	3	10	8	2
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	2	6	8	6	2
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	3	3	6	5	1

**4.1.1.1. Alumno A.** Al hacer una lectura horizontal de la tabla 2 para el alumno A, se encuentran fortalezas conductuales en la categoría Interacción Comunicativa con 13 conductas de 23 que incluye la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, en la dimensión Habilidades Comunicativas.

De igual forma también se observan fortalezas conductuales para la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional, con la suma vertical de sus fortalezas por dimensión, obteniendo un total de 25 conductas de 47 remitidas en la misma escala.

Por ello, se afirma que en el alumno A se identifican fortalezas en la autopercepción de Habilidades Comunicativas y debilidad en la autopercepción de Conductas Respetuosas y Prosociales. Ejemplo: *Siempre, cuando no logro darme a entender, intento explicar lo mismo con otras palabras. A veces suelo respetar las reglas al interior del salón de clases* (apéndice H).

Aunque si diferenciamos las frecuencias de cada dimensión de esta segunda categoría se puede identificar como fortaleza específica la dimensión Tolerancia y Receptividad a la Crítica, mientras que la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales representan su debilidad central en comparación consigo mismo, al obtener sólo dos conductas de ocho que incluye la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. De hecho, a excepción de esta dimensión señalada, la diferencia entre sus fortalezas y debilidades para el resto de las dimensiones no es significativa.

**4.1.1.2. Alumno B.** Al observar la tabla 2 siguiendo una lectura horizontal de los datos reportados para el alumno B por cada categoría, se puede corroborar que en su opinión posee habilidades tanto de interacción comunicativa como habilidades sociales de autorregulación emocional, pues sus fortalezas doblan o triplican sus debilidades conductuales. Aún realizando una lectura vertical comparativa entre dimensiones de la segunda categoría, no se identifican debilidades, destacando como fortaleza la dimensión Asertividad, con 5 conductas de 6 que contempla la escala antes mencionada.

Así, se puede afirmar que en el alumno B tiene mayor fortaleza en Asertividad, como autopercepción, y debilidad en Interacción Comunicativa y el resto de Habilidades

Sociales de Autorregulación Emocional. Ejemplo: *Siempre al dirigirme a mis compañeros adopto una actitud respetuosa y cordial. A veces demuestro capacidad para adaptarme a las normas. A veces el tono de mi voz coincide con lo que deseo comunicar* (apéndice H).

En comparación consigo mismo, entre las categorías Interacción Comunicativa y Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional, el alumno B obtiene prácticamente la tercera parte de las conductas escalares indicadas en debilidades para la primera categoría, mientras que para la segunda categoría sus debilidades abarcan la cuarta parte del total de conductas de las tres dimensiones implicadas. Por lo tanto, proporcionalmente el alumno B tiene mayores fortalezas conductuales en la categoría Habilidades de Interacción Comunicativa aunque no es significativa la diferencia entre ambas categorías.

**4.1.2. Información documental.** En la indagación cualitativa la revisión de documentos como fuente de colección de datos es un recurso valioso para comprender significados y motivaciones de las personas que participan en situaciones concretas. En opinión de Hernández, Fernández y Baptista (2010), el análisis de documentos ayudan al investigador en el conocimiento de “los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p. 433), documentos que en el caso de nuestra investigación se pueden considerar entre los documentos o registros generados con finalidades oficiales.

En la consulta de los expedientes individuales y el expediente grupal de cuarto grado de primaria consultados se identificaron datos referentes a las categorías del estudio, de la información aportada por el equipo USAER durante el proceso de atención al grupo durante los meses de octubre y noviembre 2011, y de enero y febrero 2012. Los datos se concentraron en el apéndice H en la columna de información contextual, como fortaleza o debilidad del alumno A y del alumno B, en cuanto a habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa. Después se procedió a asociar cada fortaleza y cada debilidad con las dimensiones conductuales propuestas por Castillo, et al (2008), para la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional: Tolerancia y Receptividad a la Crítica, Conductas Respetuosas y Prosociales, Asertividad, así como para la categoría Interacción Comunicativa: Habilidades Comunicativas.

Seguidamente se procedió a contabilizar la frecuencia de conductas clasificadas por dimensión tanto para las fortalezas como para las debilidades de cada alumno y se organizó la información en la tabla 3, donde puede observarse que el total de conductas por dimensión varía para cada alumno y no se corresponden con el total de conductas que abarca el instrumento para la entrevista de opinión de los alumnos.

Por tanto hay que tener presente que la revisión de la información remitida en los expedientes por el personal de la USAER, arroja la frecuencia con que fueron registradas conductas relacionadas con las categorías del presente estudio y que posteriormente se comparan con lo encontrado en otras fuentes entendidas como fortalezas o debilidades.

Tabla 3.

*Frecuencias de conductas de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta, 2008), obtenidas de la información documental y organizadas como fortalezas o debilidades.*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	Fortaleza Alumno A	Debilidad Alumno A	Fortaleza Alumno B	Debilidad Alumno B
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	9	4	10	3
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	1	1	2	0
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	6	8	7	5
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	1	4	6	3

**4.1.2.1. Alumno A.** La lectura horizontal de la tabla 3 respecto de las conductas totales del alumno A que se encontraron por dimensión en los documentos revisados, evidencia como fortaleza la dimensión Habilidades Comunicativas en comparación con las demás dimensiones, ya que claramente se observan debilidades en habilidades de Conductas Respetuosas y Prosociales así como de Asertividad. A pesar de que la suma vertical de fortalezas y debilidades de las dimensiones correspondientes a la segunda categoría son iguales, la dimensión Asertividad representa mayor debilidad al señalar cuatro conductas de cinco encontradas en la revisión documental.

Por tanto, se puede afirmar que el alumno A tiene mayor debilidad en Asertividad, fortalezas no significativas en Interacción comunicativa y el resto de Habilidades Sociales de Autorregulación emocional. Ejemplo: *No expresa sus sentimientos negativos aunque se le soliciten, ni ante sus iguales ni ante los adultos. Le gusta trabajar con sus compañeros de equipo, aunque también tiende a terminar pronto si trabaja solo* (apéndice F).

**4.1.2.2. Alumno B.** Al revisar la tabla 3 de manera horizontal, el número de conductas identificadas en la información documental para el alumno B, se puede observar como fortaleza significativa la dimensión de Habilidades Comunicativas con 10 de 13 conductas aportadas en la revisión documental, mientras que en las demás dimensiones, aunque el número de conductas registradas en los documentos revisados indican fortalezas, no representan una diferencia significativa con relación al número de conductas contabilizadas bajo el rubro de debilidad.

Aún así, se puede corroborar que la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales representa la mayor fortaleza dentro de la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional, al identificar en expedientes 7 conductas positivas manifiestas contra 5 conductas identificadas como debilidad.

En consecuencia se afirma que el alumno B tiene mayor fortaleza en Habilidades Comunicativas, debilidades no significativas en las dimensiones de Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional. Ejemplo: *Muestra interés en comunicarse en situaciones*

*grupales libres. Si no se le invita a participar no lo hace, distrayéndose con lo que tiene a mano en su mesa (apéndice F).*

**4.1.3. Entrevista de opinión a docente.** Para tener en cuenta la opinión de la profesora respecto de las habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa de los alumnos A y B, se realizó una entrevista con base en el perfil de actitudes que indaga el psicólogo de la USAER, en la cual se incluyen conductas organizadas en cuatro aspectos: ante sí mismo, con sus compañeros de grupo, hacia el maestro y otros adultos, y ante el trabajo y el contexto (apéndice J). Para representar la opinión de la profesora respecto de la frecuencia de manifestación de cada conducta, se utilizaron los criterios *Inicio, Proceso y Logrado*, que usa la USAER (como se indica en el apéndice J), dejando en blanco el cuadro para las conductas que muy rara vez se observan o que no se manifiestan, con sombra a la mitad para las conductas que en ocasiones se observan y en ocasiones no, y el cuadro con sombra totalmente para las conductas que suelen manifestarse. De tal manera que se consideró como fortaleza aquella conducta que se registró en *Proceso y Logrado*, considerando como debilidad cada conducta identificada en *Inicio*, mismas que se señalaron con una F para fortaleza y una D para debilidad en el cuadro correspondiente a cada conducta por alumno.

Para relacionar esta fuente de colección de datos con las categorías del estudio, se clasificaron las conductas que abarca dicho perfil según su relación con las dimensiones de habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa, aportadas por Castillo, et al., (2008). Cabe mencionar que algunas conductas no fueron clasificables siguiendo la misma referencia, por lo que no se incluyeron en la tabla 4, donde se

respetó la numeración de cada conducta como se señala en el perfil actitudinal, y se suprimieron las que no tienen relación con las categorías del estudio. Por ejemplo, para el apartado *Ante sí mismo* que abarca cinco conductas, se omitieron las conductas 2 y 3 que no fueron viables de clasificación. Además puede observarse la inclusión de la dimensión con que se asoció cada conducta, incluida en la parte superior de la numeración que le corresponde.

Tabla 4.

*Perfil de fortalezas y debilidades de habilidades de los alumnos A y B, del perfil actitudinal, en opinión de la profesora del grupo, asociadas con las dimensiones conductuales de la Escala de Habilidades Comunicativas y Sociales para Niños, de Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008).*

ALUMNO	ANTE SÍ MISMO			CON SUS COMPAÑEROS DE GRUPO								HACIA EL MAESTRO Y OTROS ADULTOS				ANTE EL TRABAJO Y EL CONTEXTO	
	1	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	3	5
	AS	TRC	HC	HC	CRP	CRP	CRP	HC	TRC	CRP	TRC	TRC	HC	HC	CRP	HC	CRP
A	F	F	F	F	F	D	F	F	F	F	D	F	F	F	D	D	D
B	D	F	F	D	D	D	F	D	D	F	D	F	F	D	D	D	D

Las conductas señaladas en la tabla 4 como fortaleza o debilidad para cada alumno se contabilizan y se representan en la tabla 5 de manera horizontal, para relacionarlas con las categorías del estudio y las dimensiones escalares de Castillo et al., (2008), señalando el total de conductas por cada dimensión, como se muestra en la tercera

columna de dicha tabla. Con base en la misma, posteriormente se realiza la descripción de las dimensiones fuertes o débiles, que en opinión de la profesora tienen los alumnos A y B.

Tabla 5.

*Fortalezas y debilidades de habilidades de los alumnos A y B, de conductas del perfil actitudinal identificadas en opinión de la profesora del grupo, representadas con relación a las categorías del estudio y a las conductas por dimensión de la Escala de Habilidades Comunicativas y Sociales para Niños, de Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008), organizadas como fortalezas o debilidades.*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	Fortaleza Alumno A	Debilidad Alumno A	Total de conductas del perfil por dimensión	Fortaleza Alumno B	Debilidad Alumno B
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	5	1	6	2	4
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	3	1	4	2	2
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	3	3	6	2	4
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	1	0	1	0	1

**4.1.3.1. Alumno A.** En opinión de la profesora de grupo, el alumno A posee fortalezas en la dimensión Habilidades Comunicativas al ubicar cinco de seis conductas del perfil actitudinal, seguida de la dimensión Tolerancia y Receptividad a la Crítica con

tres conductas de cuatro señaladas en la columna de fortalezas, lo que representa sus mayores fortalezas conductuales desde la perspectiva de su maestra. En comparación consigo mismo, la única dimensión que se puede considerar como área débil para el alumno A es la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales al contabilizar tres de seis conductas del perfil base, como puede corroborarse en la tabla 5.

Conforme a lo anterior se afirma que el alumno A cuenta con fortalezas en Habilidades Comunicativas y Tolerancia y Receptividad a la Crítica. Debilidad relativa, en Conductas Respetuosas y Prosociales. Ejemplo: *Es capaz de exponer sus ideas. Manifiesta aceptación y confianza hacia el maestro y otros adultos. En ocasiones respeta normas de grupo* (apéndice J).

**4.1.3.2. Alumno B.** En cuanto a la opinión que tiene la profesora del alumno B, se identifican en la tabla 5 debilidades consistentes para las dimensiones Habilidades Comunicativas, Asertividad y Conductas Respetuosas y Prosociales, aunque se observa una fortaleza relativa en la dimensión Tolerancia y Receptividad a la Crítica con 2 conductas de cuatro que se consideran en el perfil actitudinal.

Desde la visión de la profesora, el alumno B tiene fortalezas relativas en Tolerancia y Receptividad a la Crítica, y debilidades consistentes en las dimensiones restantes. Ejemplo: *Manifiesta aceptación y confianza hacia el maestro y otros adultos. No suele respetar las opiniones de los demás* (apéndice J).

La comparación entre ambos alumnos es proporcionalmente inversa en la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional al contemplar la suma

vertical de las dimensiones correspondientes, al obtener el alumno A siete conductas como fortaleza y el alumno B, siete conductas como debilidad, de once conductas para esta categoría incluidas en el perfil en que se basó la opinión de la profesora.

**4.1.4. Información contextual a través de la observación participativa.** La observación participativa en el contexto del aula como fuente de colección de datos se realizó dos veces por semana durante los meses de enero y febrero 2012, lo que implicó la colaboración de la autora con la profesora del grupo desde el rol cubierto como psicóloga en el trabajo de la USAER, abordando tareas diversas. Así, los datos colectados mediante la observación participativa se concentraron en un cuadro (apéndice K) dividido en dos secciones: actividades realizadas, es decir, no planeadas previamente, y estrategias áulicas, que fueron diseñadas en conjunto entre la profesora del grupo y la autora del estudio, mediante un formato de planeación didáctica recurso de la USAER (apéndice L). Fue en la planeación didáctica que se incluyeron actividades de interacción comunicativa (Romero, 1999, en: SEP, 2001), tales como trabajo en binas, en equipo, exposición ante el grupo, entre otras, procurando que tanto el alumno A como el alumno B tuvieran oportunidad de interactuar con iguales y con adultos en tareas de aprendizaje, registrando los resultados de la intervención en el apartado de observaciones.

La dinámica que se presentó durante la observación participativa puede revisarse en el apéndice K, donde se incluye el registro de conductas positivas (fortalezas) y negativas (debilidades), con relación a las habilidades de interacción comunicativa y a las habilidades sociales de autorregulación emocional. Así mismo, en el apéndice K se registraron situaciones del contexto durante el proceso de intervención y del formato de

planeación didáctica en el apartado de observaciones, como posibles explicaciones de las conductas manifiestas. En una última columna se incluyeron propuestas de seguimiento y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, en cuanto al desarrollo de las competencias de interacción comunicativa y de autorregulación emocional, que dan cuenta del rol profesional de la autora como parte de la USAER.

Posteriormente se vació la información en el apéndice H, bajo el rubro de Información contextual, agrupando las conductas como fortalezas o debilidades del alumno A y del alumno B. Una vez hecho esto, se asoció cada conducta remitida con las dimensiones conductuales de Castillo et al., (2008), para clasificarlas y contabilizarlas a fin de obtener la frecuencia de su manifestación por dimensión. Como se comentó para las fuentes anteriores, el total de conductas por dimensión varía con referencia a la entrevista de opinión de los alumnos, ya que se registró su manifestación en el contexto del aula durante la observación participativa, encontrando mayor frecuencia de manifestaciones conductuales en el alumno A que en el alumno B. De esta manera se generó la tabla 6 que se presenta a continuación, en la que se pueden observar de manera horizontal cada categoría con su correspondiente dimensión y las fortalezas y debilidades por alumno, así como el total de conductas registradas durante la observación participativa en la última columna.

Para la categoría de Habilidades sociales de autorregulación emocional se hizo una sumatoria del total de conductas de las tres dimensiones que la conforman, a fin de comparar resultados tanto por dimensión como por categoría.

Tabla 6.

*Frecuencias de conductas de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta, 2008), registradas por dimensión, de la información obtenida mediante la observación participativa el contexto áulico y organizadas como fortalezas o debilidades.*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	Fortaleza Alumno A	Debilidad Alumno A	Total de conductas alumno A registradas en el contexto áulico, por dimensión	Fortaleza Alumno B	Debilidad Alumno B	Total de conductas alumno B registradas en el contexto áulico, por dimensión
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	11	2	13	8	1	9
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	2	4	6	2	0	2
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	14	4	13	9	4	13
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	3	0	3	4	1	5

**4.1.4.1. Alumno A.** En una lectura horizontal se observan fortalezas en la tabla 6, sobre las conductas manifiestas del alumno A en el contexto del aula durante las sesiones de observación participativa con estrategias de interacción comunicativa, ya que alcanza fortalezas evidentes en la dimensión correspondiente a la categoría Interacción Comunicativa con once de trece conductas, en la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales con catorce de dieciocho conductas registradas, y en la dimensión Asertividad con tres de tres conductas manifiestas, sumando en la columna

Fortalezas, diecinueve de veintisiete conductas correspondientes a la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional. Por otra parte, se identifica como debilidad en comparación consigo mismo, las conductas de la dimensión Tolerancia y Receptividad a la Crítica, al registrarse en esta columna cuatro de seis conductas manifestadas en el contexto áulico.

Por tanto se afirma que el alumno A obtuvo un incremento significativo de fortalezas en Habilidades Comunicativas, Asertividad, y Conductas Respetuosas y Prosociales. Debilidad relativa en Tolerancia y Receptividad a la Crítica. Ejemplo: *Iniciativa en el diálogo. Ha ido regulando su interacción con sus compañeros de equipo, respetando turnos y tomando en cuenta las aportaciones de cada compañero* (apéndice K).

**4.1.4.2. Alumno B.** Como se puede corroborar, el alumno B manifestó fortalezas en todas las dimensiones, ya que alcanzó ocho de nueve conductas contextuales en la categoría Interacción Comunicativa, y suman quince de veinte conductas totales para la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional. La mayor manifestación conductual en esta segunda categoría se dio en la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales, contabilizando nueve conductas de trece manifiestas en las actividades áulicas.

Desde lo anterior, se afirma que el alumno B logró un incremento significativo de fortalezas en Habilidades Comunicativas y Conductas Respetuosas y Prosociales, incremento no significativo en las dimensiones restantes, que no se consideran

debilidades relativas. Ejemplo: *Identificó formas de mejorar su relación con los demás, estableciendo valores de convivencia y respeto. Reporta que se siente más recibido por los demás, lo que le facilita pedir ayuda cuando lo necesita* (apéndice K).

Comparando las conductas manifiestas de los alumnos se puede decir que ambos lograron fortalezas en comparación consigo mismos, al asegurar su participación en las actividades curriculares mediante estrategias de interacción comunicativa.

#### **4.2. Triangulación y análisis de datos**

Como señala Ezequiel Ander-Egg (2003), la triangulación metodológica de datos obtenidos mediante diferentes métodos o técnicas facilita el análisis de sus convergencias y divergencias, mediante la contrastación de dichos datos. En este caso se utilizaron técnicas como la entrevista de opinión, la indagación documental y la observación participativa.

Para realizar el análisis de la información se procede a presentar las fortalezas y debilidades de cada uno de los sujetos mediante la triangulación de los datos obtenidos en cada fuente (Hernández, et al., 2010), organizados en la misma secuencia en que se presentaron los resultados. Los datos de los alumnos A y B fueron triangulados como se puede observar en las tablas 7 y 8, en las cuales se señalan las categorías en la primera columna, y en la segunda columna sus correspondientes dimensiones. En ambas tablas, de la tercera a la sexta columna se muestra el total de las conductas obtenidas en cada fuente, concentradas como fortaleza en los cuadros coloreados en gris, o debilidad en

cuadros en color blanco, registrando dicho total en una línea consecuente a cada dimensión.

De la tabla 2 se tomaron las fortalezas y debilidades obtenidas de la entrevista de opinión a cada alumno, como se señala en la columna de esta fuente. Para la columna de fortalezas y debilidades de la indagación documental, se tomaron los datos de la tabla 3 para cada sujeto. En cuanto a la entrevista de opinión de la profesora como tercer fuente de colección de datos, las fortaleza y debilidades fueron vaciados de la tabla 5 en la cuarta columna. Por último, en la quinta columna se remiten las fortalezas y debilidades obtenidas durante la observación participativa en el contexto áulico, mismas que se remitieron en la tabla 6. Así, la triangulación de los datos señalada anteriormente se concreta en las tablas 7 y 8 para los alumnos A y B respectivamente.

Para el alumno A en la dimensión Habilidades Comunicativas se observa que se corresponden las fortalezas a la alza en las cuatro fuentes consultadas, identificando menor incidencia de conductas débiles en la información obtenida mediante la observación participativa, a través de estrategias de interacción comunicativa en el contexto áulico.

En la dimensión Tolerancia y Receptividad a la Crítica, el alumno A se percibe a sí mismo con fortalezas conductuales lo cual se corresponde con la opinión de la profesora, mas no con la indagación documental ni en el registro de la observación participativa, en la que contrariamente se manifiestan más conductas débiles que fuertes, es decir, cuatro de un total de seis conductas manifiestas.

Tabla 7.

*Triangulación de fortalezas y debilidades conductuales por categoría y dimensión del alumno A, obtenidas de las cuatro fuentes de colección de datos, por categoría y dimensión conductual, donde las fortalezas se señalan en los cuadros de color gris claro, las debilidades sin color y el total de conductas identificadas por fuente se señalan en los cuadros de color gris fuerte.*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	Fuente: Entrevista de opinión ALUMNO (tabla 2)		Fuente: Indagación documental (tabla 3)		Fuente: Entrevista de opinión DOCENTE (tabla 5)			Fuente: Observación participativa en el contexto áulico (tabla 6)		Total de conductas por fuente (tabla 6):		
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	13	10	23	9	4	13	5	1	6	11	2	13
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	7	3	10	1	1	2	3	1	4	2	4	6
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	2	6	8	6	8	14	3	3	6	14	4	18
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	3	3	6	1	4	5	1	0	1	3	0	3

Se corrobora la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales como el área de mayor debilidad en el alumno A puesto que manifiesta más conductas débiles que fuertes en el recuento de las tres primeras fuentes consultadas, para luego incrementar significativamente en fortalezas luego de la observación participativa mediante estrategias de interacción comunicativa en el aula.

En la dimensión Asertividad, la opinión del alumno muestra equilibrio entre fortalezas y debilidades, mientras que la indagación documental aporta mayor debilidad

en los registros del equipo USAER. Por su parte, la profesora opina que cuenta con habilidades asertivas las cuales se manifestaron durante la observación participativa en proporción de tres a uno con relación a las demás fuentes, lo que indica una mejora relativa al no registrar conductas débiles en esta última fuente de colección de datos.

En concreto, el alumno A logró el incremento de fortalezas en todas las dimensiones luego de estrategias de interacción comunicativa, reconociendo que su autopercepción de logro por dimensión con relación a la opinión de la profesora no se corresponde con la indagación documental ni la observación participativa. Es decir, hubo incremento de fortalezas en Conductas Respetuosas y Prosociales luego de la implementación de actividades de interacción comunicativa.

Para el alumno B en la tabla 8 se puede observar que expresa una opinión positiva sobre sus habilidades comunicativas, al contabilizar como fortaleza quince conductas de veintitrés que abarca la escala base de entrevista (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta, 2008). Dicho conteo se corresponde positivamente con las conductas identificadas en la indagación documental en cuanto a fortalezas al contabilizar diez conductas positivas de trece registradas en esta fuente. De forma contraria, podemos corroborar que la opinión de la profesora señala como debilidad la dimensión Habilidades Comunicativas al calificar de esta manera cuatro de seis conductas que aporta el perfil actitudinal utilizado por la USAER (tabla 4).

Tabla 8.

*Triangulación de fortalezas y debilidades conductuales por categoría y dimensión del alumno B, obtenidas de las cuatro fuentes de colección de datos, por categoría y dimensión conductual, donde las fortalezas se señalan en los cuadros de color gris claro, las debilidades sin color y el total de conductas identificadas por fuente se señalan en los cuadros de color gris fuerte.*

DIMENSIÓN POR CATEGORÍA	Fuente: Entrevista de opinión ALUMNO (tabla 2)		Fuente: Indagación documental (tabla 3)			Fuente: Entrevista de opinión DOCENTE (tabla 5)			Fuente: Observación participativa en el contexto áulico (tabla 6)		Total de conductas por fuente (tabla 6):	
		Total de conductas por fuente (tabla 2):			Total de conductas por fuente (tabla 3):			Total de conductas por fuente (tabla 5):		Total de conductas por fuente (tabla 6):		
Habilidades comunicativas (HC), CATEGORÍA: Interacción comunicativa	15	8	23	10	3	13	2	4	6	8	1	9
Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	8	2	10	2	0	2	2	2	4	2	0	2
Conductas respetuosas y prosociales (CRP), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	6	2	8	7	5	12	2	4	6	9	4	13
Asertividad (AS), CATEGORÍA: Habilidades sociales de autorregulación emocional	5	1	6	6	3	9	0	1	1	4	1	5

Sin embargo, luego de la observación participativa a través de actividades áulicas centradas en estrategias de interacción comunicativa, se corrobora que el alumno B cuenta con fortalezas relevantes en esta dimensión al obtener ocho conductas positivas de nueve que se manifestaron en la interacción en el contexto áulico.

En cuanto a la categoría Habilidades Sociales de Autorregulación Emocional, el alumno B obtiene fortalezas conductuales consistentes en las tres dimensiones que la conforman (Tolerancia y Receptividad a la Crítica, Conductas Respetuosas y Prosociales, Asertividad), si se comparan las frecuencias remitidas en la tabla 8 en cuanto a opinión del alumno, indagación documental y conductas registradas durante la observación participativa en el contexto áulico. A diferencia de ello, la profesora opina negativamente respecto a esta categoría para el alumno B ya que identifica mayores debilidades que fortalezas en cada una de las tres dimensiones. En esta categoría al parecer de la profesora, la mayor debilidad del alumno B radica en conductas referentes a la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales, ya que señala positivamente sólo dos de seis conductas que abarca el perfil actitudinal utilizado por la USAER (tabla 4).

Siguiendo una lectura horizontal respecto de la dimensión Conductas Respetuosas y Prosociales, el alumno B presenta su mayor fortaleza en las habilidades implicadas, ya que en comparación consigo mismo se incrementaron sus manifestaciones conductuales positivas luego de las estrategias de interacción comunicativa en la fase de observación participativa en el contexto áulico, corroborando la indagación documental y fortaleciendo la opinión que de sí mismo tiene el alumno al respecto.

Para el alumno B, concretamente, se puede afirmar que hubo un incremento significativo de fortalezas en todas las dimensiones luego de las estrategias de interacción comunicativa, con incremento de manifestaciones positivas de Conductas Respetuosas y Prosociales, congruentes con su autopercepción y con la indagación documental.

En comparación entre ambos alumnos, se puede decir que la percepción que tiene cada alumno de sí mismo varía en cuanto a los resultados obtenidos por cada uno, ya que el alumno A manifiesta una autoestima valorada desde la opinión de la profesora, mientras que el alumno B manifiesta una autoestima basada en la confianza en sus propias capacidades.

Se puede observar que la mejora en las habilidades sociales de ambos alumnos incrementaron sus habilidades de autorregulación emocional luego de las estrategias de interacción comunicativa en las actividades desarrolladas en el aula, vistas desde las conductas implicadas en la dimensión de Conductas Respetuosas y Prosociales, donde se concretó el interés de colaboración mostrado por la profesora en dicha colaboración, aunque la diferencia en el proceso interior de logro obedece más a diferencias individuales relacionadas con la historia y la personalidad de cada individuo, que bien pueden condicionar la manifestación futura de las habilidades de autorregulación emocional logradas en este contexto particular.

Por último, las conductas que abarca la dimensión Tolerancia y Receptividad a la Crítica fueron conductas que decrecieron en su manifestación en ambos alumnos durante

la observación participativa en las actividades áulicas, por lo que no se identifican como elementos que facilitarían el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional.

Para ello sería necesario desarrollar un estudio posterior más centrado en las características individuales utilizando estrategias indagatorias que evidencien y expliquen las motivaciones de respuestas emocionales en situaciones de confrontación en tareas escolares.

Al ir presentando y analizando los resultados obtenidos, para cada sujeto en cada estrategia indagatoria y en la triangulación de los datos, se alcanza el objetivo principal del estudio: describir la forma en que los aspectos de la interacción comunicativa en el contexto del aula escolar influyen en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de conducta, precisando en el siguiente capítulo los hallazgos para cada uno de los tres objetivos secundarios: a) identificar los elementos de la interacción comunicativa en el contexto áulico que participan en la autorregulación emocional; b) describir la forma en la interacción comunicativa de los actores del contexto áulico promueve el desarrollo de la habilidad de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales; y c) evidenciar las habilidades de autorregulación emocional que se ven favorecidas mediante diversas estrategias de interacción comunicativa. La descripción de los hallazgos para cada objetivo en el capítulo 5 se hace luego de responder a las preguntas que orientaron la investigación.

## **Capítulo 5: Conclusiones**

La intención del presente capítulo es presentar las conclusiones del estudio respecto de la forma en que influyen los aspectos de la interacción comunicativa en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de conducta, en el contexto del aula escolar, presentando los hallazgos más relevantes. Para ello se atiende a las preguntas de investigación y los objetivos secundarios, se comentan los puntos débiles del estudio y se establecen recomendaciones, para finalizar con el planteamiento de prospectivas para futuras investigaciones.

### **5.1. Principales hallazgos**

Para concretar hallazgos respecto de la pregunta de investigación, se responde primeramente a las preguntas subordinadas, luego a la pregunta principal, comentando una a una y confrontando dichos hallazgos con la teoría revisada previamente, lo que lleva a hacer afirmaciones respecto de los objetivos secundarios del estudio.

Con relación a la primera pregunta: ¿cómo se da la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y su profesor en la tarea educativa?, se encontró que los resultados de la colaboración entre la profesora del grupo y la investigadora para diseñar y generar ambientes de aprendizaje (SEP, 2011; Andrade, 2008; Cubero, 2004), evidenciaron la importancia que tiene para el docente el desarrollo de habilidades sociales, al realizar el diseño de la intervención en el contexto áulico, encuadrando dichas habilidades sociales como Conductas Respetuosas y Prosociales

basada en la premisa de que el logro de las mismas promueve el desarrollo de aprendizajes esperados de manera significativa, lo que se explica de la mayor frecuencia de manifestaciones conductuales de los alumnos A y B, en el registro de la observación participativa en el contexto del aula (anexo 1: tabla 6).

El desarrollo adecuado de las actividades colaborativas en el contexto del aula facilitó identificar que la profesora cuenta con una presencia positiva de autoridad, misma que es aceptada y asumida por los alumnos A y B, quienes reportaron en la entrevista individual de opinión, habilidades de Tolerancia y Receptividad a la Crítica, las cuales facilitaron una interacción adecuada con su profesora, mostrando disposición a sus indicaciones. Lo anterior concuerda con la postura de Claudia Sús (2005), al afirmar que el profesor representa las normas institucionales y provee de referentes normativos para la convivencia y las relaciones interpersonales, pues es claro que la autoridad positiva que la profesora ha construido con su estilo de enseñanza, facilitó a los alumnos A y B la incorporación de normas sociales de regulación conductual. Es en este sentido que la autovaloración que hizo la profesora de sus competencias de enseñanza (anexo 2), tuvo correspondencia con la disposición de los alumnos sujetos de estudio en el desarrollo de las actividades curriculares, coincidiendo con la opinión de Fabio Jurado Valencia (2009), respecto a que los conocimientos se activan con la interacción, mediados por la afectividad y la practicidad. Es así como se identifica en la profesora del grupo de cuarto grado la habilidad de diseñar situaciones de aprendizaje adecuadas, superando el rol tradicional de dispensador de conocimientos (Brossard, 1999).

En respuesta a la segunda pregunta: ¿cómo se da la interacción comunicativa entre el alumno con necesidades educativas especiales y sus compañeros de grupo durante la tarea educativa?, se encontró en el análisis de resultados que la interacción comunicativa desarrolla habilidades de comunicación que fortalecen la relación entre compañeros que comparten la misma tarea educativa, facilitando a los alumnos con dificultades conductuales tener experiencias de logro que elevan su autoestima, se genera respeto ante las diferencias interpersonales, se logran actitudes de colaboración y valoración del propio esfuerzo y del esfuerzo de los demás. Como señala Cubero (2004), en este proceso de interacción los niños aprenden a escuchar valorando la importancia de comunicarse efectivamente, conociendo a otros y reconociéndose a sí mismos. Todo lo cual redundará en la generación de sentimientos de pertenencia y aceptación en los alumnos en cuestión, facilitando su inclusión efectiva en el contexto áulico al reconocer su estilo de aprendizaje desde la dimensión afectiva, como aportan Aguilera y Ortiz (2008), ya que desde ella se identifican las relaciones del estudiante con su proceso de aprendizaje, identificando la motivación como el ingrediente emocional que orienta su forma de abordar las tareas de aprendizaje. Para Aguilera y Ortiz, a través de la dimensión metacognitiva del estilo de aprendizaje, los estudiantes valoran su proceso de aprendizaje y lo regulan en la interacción mediante estrategias de expresión de sus propios aprendizajes. De esta manera, cuando los alumnos reflexionan sobre sus experiencias de logro, la valoración que hacen de sí mismos se vuelve un recurso psicológico de autorregulación.

Para la tercera pregunta: ¿cómo influye la interacción comunicativa entre los actores del contexto áulico en el logro de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales?, se encontró que la interacción comunicativa desarrolló en los alumnos implicados en actividades áulicas, sentimientos positivos respecto a sí mismos e incrementaron su confianza hacia las figuras de autoridad, promoviendo relaciones interpersonales responsables, firmes y afectivas. Ello refleja el pensamiento de Cubero (2004), quien afirma que el acercamiento respetuoso a los alumnos puede facilitar en éstos la construcción de un concepto sano de sí mismos, además de la disposición confiada para la interacción social y comunicativa, opinión que concuerda con la postura de Merayo (2000) para quien una interacción comunicativa eficaz por parte del docente, necesariamente incluye un ingrediente actitudinal que indica la afectividad comprometida en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y que puede relacionarse con su estilo propio de enseñanza.

Entre iguales, la interacción comunicativa mejoró actitudes de respeto hacia sus pares iguales, hacia los adultos y hacia el entorno inmediato. Se incrementó el nivel de tolerancia a la crítica además de generar redes de apoyo y colaboración entre iguales. Ello coincide con el señalamiento de Perrenoud (2006), sobre la interacción como fenómeno que caracteriza la acción humana, dando significado a las decisiones y transacciones entre los individuos, en situaciones y contextos específicos, puesto que los sujetos de este estudio manifestaron disposición a la colaboración en las actividades escolares así como a la ayuda a sus compañeros en situaciones sociales específicas en el contexto áulico.

Es así como Mata (1999), basado en el enfoque socio-cultural de Vigotsky, considera los factores emocionales, motivacionales y sociales inmersos en un contexto escolar como procesos no cognitivos, que pueden reforzar o debilitar las habilidades de autorregulación que el alumno debe dominar para mejorar su rendimiento en las tareas de aprendizaje.

En la profesora las diversas situaciones comunicativas incidieron en un incremento de su grado de reflexión, sobre las capacidades y posibilidades de aprendizaje de sus alumnos con barreras específicas asociadas a dificultades de autorregulación emocional, lo que le hizo buscar opciones de mejora de su labor educativa, al incorporar en su práctica cotidiana estrategias que facilitan la interacción comunicativa en las actividades curriculares. De esta manera se corrobora la postura de Merayo Pérez (2000) cuando indica que es necesario que cada docente reflexione acerca del tipo de alumnos que atiende y las formas más adecuadas de logro de los propósitos de cada asignatura para alcanzar mayor calidad en la tarea educativa.

En concreto, para la pregunta de investigación: ¿De qué forma la interacción comunicativa en el contexto áulico promueve habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades conductuales?, se encontró que la interacción comunicativa promovió habilidades sociales de autorregulación emocional en primer lugar, desde la planeación del profesor de primaria, al diseñar actividades de aprendizaje que incluían estrategias diversas para asegurar la participación de los alumnos con dificultades conductuales, basándose en la dinámica social del grupo, su nivel de desempeño, sus preferencias de interrelación, sus

habilidades comunicativas. Las actividades curriculares fueron orientadas mediante estrategias de interacción comunicativa tales como la colaboración entre pares, la presentación de información al grupo, la discusión de ideas (Romero, 1999; SEP, 2011). Por tanto, se confirma la postura de Mirta Luisa Castedo (2004), afirmando que la interacción comunicativa es un factor prioritario en el desarrollo de competencias curriculares, desde el diseño de situaciones comunicativas para la realización de tareas de aprendizaje.

En segundo lugar, la interacción comunicativa fortaleció habilidades sociales de autorregulación emocional cuando los alumnos con dificultades en este sentido tuvieron la oportunidad de compartir con sus compañeros de grupo actividades diseñadas con base en su estilo de aprendizaje, poniendo en práctica su nivel de habilidades sociales, sus conocimientos previos (O'Brien y Guiney, 2005), realizando tareas que requerían la cooperación de los pares iguales, con distribución de responsabilidades, ya que como destaca Coll (2006), la interacción con iguales es una fuente central de imitación e interiorización de habilidades cognitivas que facilitan la autorregulación emocional.

## **5.2. Logro de objetivos secundarios**

Para el primer objetivo secundario: Identificar los elementos de la interacción comunicativa en el contexto áulico que participan en la autorregulación emocional, se encontró que dichos elementos son:

Las habilidades comunicativas de la profesora como habilidades de interrogación, de coordinación de discusiones, y de promoción de la reflexión, son habilidades de

interacción comunicativa con sus alumnos que favorecen la autorregulación emocional en ellos. Se puede corroborar en la sección del perfil de habilidades comunicativas de la profesora, en el perfil de enseñanza docente (apéndice G).

La apreciación de cada alumno sobre sus competencias comunicativas desde su juicio sobre el desarrollo de habilidades sociales, son elementos mediáticos para la construcción de habilidades de autorregulación emocional, particularmente las Conductas Respetuosas y Prosociales que reflejaron diferencia significativa en la comparación de la opinión de sí mismos (apéndice H) y la frecuencia de conductas de esta dimensión identificadas durante la observación participativa en el contexto áulico (apéndice F). Esto significa que tanto las habilidades comunicativas como las habilidades sociales están directamente comprometidas entre sí, en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Este hallazgo indica que el profesionalista del área de psicología deberá trabajar a la par con el docente de comunicación y el profesor del grupo para desarrollar y fortalecer conductas que manifiesten habilidades de autorregulación emocional.

El uso de estrategias que favorecen la interacción comunicativa en el diseño y realización de las actividades de aprendizaje, tales como la organización del grupo en subgrupos, con dinámicas de trabajo orientadas a la reflexión y a la presentación de ideas, resultan ser una condición implícita en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, puesto que sólo de esta forma se pueden ofrecer oportunidades de generación, práctica y desarrollo de dichas habilidades. El perfil de enseñanza del docente muestra las habilidades de planeación con que cuenta la profesora

(apéndice G), así como el formato base en que se evidencia el diseño colaborado entre docente regular y el área de psicología por parte de la USAER (apéndice L).

En el logro del objetivo secundario: Describir la forma en que la interacción comunicativa de los actores del contexto áulico promueve el desarrollo de la habilidad de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales, se vio que al asegurar un ambiente propicio para el aprendizaje mediante el diseño de las actividades curriculares (apéndice L), aprovechando la disposición de los alumnos para la interacción con iguales desde su percepción de habilidades personales, sus intereses y necesidades (apéndice H), en interacción con las habilidades comunicativas de la profesora (apéndice G), los alumnos A y B lograron desarrollar habilidades de autorregulación emocional, sobre todo en lo referente a conductas de respeto y colaboración en el contexto del aula, ya que alcanzaron a delimitar su relación con sus compañeros desde la apreciación de logro en las tareas educativas al trabajar en equipo, al expresar sus ideas, al valorar el esfuerzo mutuo, enriqueciendo sus estilos de aprendizaje (Aguilera y Ortiz, 2008), desde la interacción comunicativa y social. Esto se puede observar en el seguimiento de las actividades áulicas durante la observación participativa en el apéndice K, así como en el registro de conductas que manifiestan habilidades de autorregulación emocional en la indagación documental (apéndice F).

De esta forma se corrobora que la experiencia concreta (Monzón, Barría, Bustos, Jaque y Valenzuela, 2009; Romero, Salinas y Mortera, 2010), como estilo y necesidad de aprendizaje, debe ser el criterio central para el diseño de actividades de aprendizaje

en alumnos con necesidades educativas especiales, con dificultades conductuales asociadas a dificultades de autorregulación emocional.

Al lograr el tercer objetivo secundario: Evidenciar las habilidades de autorregulación emocional que se ven favorecidas mediante diversas estrategias de interacción comunicativa, se clarificaron las siguientes habilidades (apéndice H): la expresión de afectos, el respeto de normas de trabajo, la confianza en sí mismos para expresar las propias ideas, la reflexión del procedimiento empleado para la realización exitosa de una tarea de aprendizaje, la autocorrección de errores en el desarrollo de actividades curriculares, al observar y compartir con sus compañeros de equipo. Además, la adecuación y confirmación del concepto de sí mismo y la confianza en adultos, con referencia a su profesora, centrada en una relación de respeto que promueve la motivación a la regulación voluntaria de la propia conducta (Ramírez, en: Palacios, Marchesi y Carretero, 1999). Estas habilidades pueden corroborarse en el registro de la observación participativa en el contexto del aula (apéndice K).

De esta forma, al responder a los objetivos secundarios se cumplió el objetivo principal del estudio: describir la forma en que los aspectos de la interacción comunicativa en el contexto del aula escolar influyen en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de conducta, con incremento en las habilidades y características individuales de cada alumno, enriquecimiento de la interacción comunicativa y social, y mejora en las prácticas de enseñanza de la profesora.

### 5.3. Limitantes del estudio y recomendaciones

Una limitante del estudio es que no se puede asegurar que los alumnos A y B hayan alcanzado la autonomía en sus habilidades sociales de autorregulación emocional, dado el poco tiempo de colaboración, pues las actividades curriculares se monitorearon sobre su aplicación de manera directa en un tiempo de 7 semanas de intervención en el contexto áulico, en presencia de la profesora y la autora que representan figuras de autoridad en el contexto áulico. Para asegurar la construcción de dicha competencia se considera necesario buscar y aplicar estrategias de seguimiento a las competencias sociales de los alumnos, sin la presencia de figuras docentes que aseguren su manifestación, hacia una regulación interna caracterizada por el desarrollo de la autonomía y la independencia, donde sean capaces de asumir mecanismos de control sobre sí mismos (Ato, González y Carranza, 2004), ya que la autorregulación emocional es la *capacidad de los individuos para modificar su conducta al enfrentarse a situaciones específicas en contextos particulares*, capacidad que se desarrolla a partir de la transición de figuras externas de regulación conductual hacia la internalización de habilidades de autocontrol y autorregulación.

En este sentido es recomendable realizar un registro sistemático de las manifestaciones de autorregulación emocional en el contexto escolar, utilizando estrategias de coevaluación y de autoevaluación, que impliquen la participación de un grupo por lo menos durante un ciclo escolar completo.

Por tanto, si en el corto plazo pueden observarse aprendizajes esperados respecto a habilidades de autorregulación emocional en el contexto escolar, se ve necesario un estudio de corte longitudinal para obtener una visión de los alcances a largo plazo del impacto del logro de los mismos aprendizajes esperados, en cuanto a habilidades para la vida una vez concluida la educación primaria. Por lo menos, dar seguimiento a una generación de estudiantes en sus estudios de educación secundaria para poder aventurar afirmaciones sobre la apropiación de hábitos en conductas de autorregulación emocional.

#### **5.4. Prospectivas derivadas de la pregunta de investigación**

Para conocer más sobre el tema a partir de lo que se ha encontrado en el presente estudio se propone la realización de investigación orientada por las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo es pertinente trabajar estrategias pedagógicas centradas en la interacción comunicativa y social en el contexto del aula, para desarrollar o fortalecer habilidades de asertividad en alumnos con dificultad de interacción social?
- b) ¿De qué manera los alumnos con dificultades de autorregulación emocional pueden ser monitores de su propio desarrollo de habilidades de autocontrol y de expresión asertiva de afectos?
- c) ¿Cómo pueden estrategias de pensamiento crítico favorecer la expresión creativa de aprendizajes esperados mediados por habilidades de interacción comunicativa?

## Referencias

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2008). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior. (Spanish). *Pedagogía Universitaria*, 13(5), 1-13. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&hid=120&sid=3a674099-4d6e-4880-b50d-40faf673a059%40sessionmgr112>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa [Versión electrónica]*. Cuarta edición. Lumen Humanitas. Consultado en octubre 16, 2011 en: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10ANDER-EGG-Ezequiel-La-investigacion-propiamente-dicha.pdf>
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación [Versión electrónica], *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8 de septiembre de 2008. Consultado en octubre 11, 2011 a en: [http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)
- Arias, V. M. (1999). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia. Consultado a través del Portal de Recursos Abiertos Temoa de la UV del ITESM, el 16 de marzo de 2011 en: <http://es.scribd.com/doc/7061189/Arias-MM-La-Triangulacion-Methodologica>
- Ato, E., González, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia [Versión electrónica], *Revista Anales de psicología* 2004, 20(1), 68-79. Murcia, España: Publicaciones de la Universidad de Murcia, España. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294
- Ávila, F. (2007). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. (Spanish). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=120&sid=3a674099-4d6e-4880-b50d-40faf673a059%40sessionmgr112>
- Bautista, R. (coord.) (2002). *Necesidades educativas especiales*. 3ª edición. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Binet, A. (1913). *Las ideas modernas acerca de los niños [versión digital]*. Madrid, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. url: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/>
- Brossard, L. (1999). Construir competencias: todo un programa. Entrevista con Philippe Perrenoud [*Versión electrónica*], *Vida pedagógica* 112, septiembre-octubre 1999. Traducción de Gerardo González Martínez. UNAM. Consultado en octubre 11, 2011 en: [http://rubenama.com/historia\\_unam/lecturas/perrenoud\\_entrevista.pdf](http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_entrevista.pdf)
- Castedo, M. (2004). Como si fueses otro. (Spanish). *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 21-52. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=26&hid=120&sid=eea4ed88-bded-40bf-9e56-cdd782764758%40sessionmgr115>
- Castillo, R. D., Pérez-Salas, C. P., Bravo, C., Cancino, M. G., Catalán, J., Acosta, H. C., (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, Diciembre-Sin mes, 173-180. Consultado en noviembre 13, 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78511540003#>
- Coll, C. (2006). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Distrito Federal, México: Paidós. Reimpresión.
- Cubero, C. (2004). La Disciplina en el Aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*. Recuperada en Agosto 26, 2011, del sitio Web temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/48971> a través de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740202&iCveNum=0>
- De la Fuente, J., Peralta, F. J. y Sánchez M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema* 21(4) 548-554. Universidad de Oviedo, España. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72711895008>
- \_\_\_\_\_ (1990). *Destrezas y subdestrezas intelectuales esenciales del pensamiento crítico*. The California Academia Press, Millbrae, CA. Página Web consultada en Agosto 27, 2011 en: <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=6>
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII, Enero-Marzo, 7-36. Distrito Federal, México Universidad Nacional Autónoma de México.

Consultado en octubre 11, 2011 en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211102#>

Dirección de Educación Especial (1994). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en: *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 4, Distrito Federal, México: SEP.

Eggen, P. D., y Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. 2ª edición*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula [Versión electrónica], *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10(2), 1-24. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44717910017>

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L. Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Tercera reimpression. Distrito Federal, México: SEP.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.

Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. En: *Revista Complutense de Educación [Versión electrónica]* vol. 20(2) 343-354.

Kolb, D. (1984). *El aprendizaje experimental: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

\_\_\_\_\_ (2009). *Ley General de Educación*. Última reforma Diario Oficial de la Federación 22-06-2009.

Lus, M. A. (2003). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Cuarta reimpression. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Marchesi, A. y Martín, E. (1999). Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 85, 5-18.

- Martínez, M., Sancinena, M., Sánchez, M., Sánchez, C. y Yoldi, S. (2000). *Necesidades educativas especiales: alumnado con discapacidad motórica*. Navarra, España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Mayan, M. (2001) *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado el 26 de diciembre de 2009, de <http://www.ualberta.ca/%7Eiiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- Merayo, A. (2000). Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa. *Comunicar [Versión electrónica]*, 14, 35-42. Andalucía, España. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Consultado en septiembre 26, 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15801405> ISSN 1134-3478
- Monzón, V., Barría, P., Bustos, G., Jaque, O., y Valenzuela, M. (2009). Estilos de aprendizaje de Kolb en alumnos del liceo Abate Molina: su aplicación en aula. (Spanish). *UCMaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, (37), 92-101. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&hid=120&sid=3a674099-4d6e-4880-b50d-40faf673a059%40sessionmgr112>
- O'Brien, T. y Guiney, D. (2005). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Distrito Federal, México: Alianza Editorial Mexicana.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. En: *Psicothema [Versión electrónica] Vol. 5*, 373-391. Consultado en abril 16, de 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72709925#>
- Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. En: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias [Versión electrónica] Vol. 6(2)* 275-298. Consultado en septiembre 1º, 2011 en: [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART4\\_Vol6\\_N2.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART4_Vol6_N2.pdf)
- Palacios, J., Marchesi, A., y Carretero, M. (compiladores), (1999). *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor.

- Rojas, G. (2009). *Reflexiones de profesionales de la educación. La investigación – acción en el aula*. Universidad Alas Peruanas – Filial Huancayo. Perú. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado en noviembre 17, de 2011 de: <http://www.oei.es/metast2021/reflexiones2/10.pdf>
- Romero, A. (2009). *Lenguaje y prácticas comunicativas: un acercamiento desde la etnografía del habla a la Universidad Espiritual Mundial Brahma Kumaris. (Spanish)*. *Universitas Humanistica*, (68), 121-137. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=120&sid=eea4ed88-bded-40bf-9e56-cdd782764758%40sessionmgr115>
- Romero, L., Salinas, V., y Mortera, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. (Spanish). *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 72-85. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&hid=120&sid=3a674099-4d6e-4880-b50d-40faf673a059%40sessionmgr112>
- Romero, S. (1999). La comunicación oral y el aprendizaje. En: SEP (2001). *Curso nacional de integración educativa. Lecturas* (pp. 75-84). Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Jalisco (2011). *Manual de Organización. Nivel de Educación Especial*. Guadalajara, Jalisco, México: SEJ.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Distrito Federal, México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 2: Desarrollo de competencias en el aula*. Distrito Federal, México: SEP.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Subsecretaría de Educación Básica (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011: Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. Distrito Federal, México: SEP.
- Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004. Retrieved from EBSCOhost. Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://0-ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&hid=120&sid=3a674099-4d6e-4880-b50d-40faf673a059%40sessionmgr112>
- Tetzchner, S. y Martinsen, H. (2001). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid, España.
- Tillema, H., Mena, M., y Orland, B. (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa [Versión electrónica], *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado vol. 12(3)*, 27-36. Consultado en octubre 16, 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217015345003#>
- UNESCO, (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento [Versión electrónica]*. Ediciones UNESCO, consultado en octubre 07, de 2011 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª reimpresión. Barcelona, España: Crítica.

## Apéndices

### Apéndice A

Formato para concentración de datos: Opinión sobre factores por dimensión de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, Registro de información documental y Registro de información contextual.

DIMENSIÓN	FACTORES	OPINIÓN Siempre/Casi Siempre/ A Veces/Nunca		INFORMACIÓN CONTEXTUAL	INFORMACIÓN DOCUMENTAL
		Alumno A	Alumno B		
Tolerancia y Receptividad a la Crítica	Frente a una equivocación, busco activamente soluciones	Se transcribe del anexo 2.		Tomado del anexo 4, donde se van registrando las observaciones. Se remite información relevante de las entrevistas interactivas diversas. Se consideran las observaciones participativas en actividades áulicas. Se indican como fortalezas y debilidades.	Tomada del expediente de aula, donde se incluyen documentos y registros de diversos integrantes del equipo USAER. Se traslada información remitida en el anexo 3. Se indican como fortalezas y debilidades.
	En un trabajo grupal asumo mis errores y trato de corregirlos				
	Acepto las decisiones que toman los adultos				
	Tengo la capacidad de cambiar mi conducta en base a las sugerencias realizadas por adultos				
	Me muestro interesado por reparar mis errores				
	Acepto y reconozco mis equivocaciones				
	Cuando se disgustan conmigo, me esfuerzo por comprender que conducta mía pudo haber contribuido al disgusto				
	Acostumbro a rescatar lo positivo de las críticas que otros me hacen				
	Cuando recibo una				
	Interacción social-comunicativa				

	mala calificación demuestro interés por saber en qué me equivoqué				
	Acepto adecuadamente las críticas de mis compañeros				
Habilidades Comunicativas HC	Suelo introducir temas relacionados al asunto que se está tratando				
	Hago comentarios que se relacionan con lo que se está diciendo en el momento				
	Hago comentarios y/o preguntas apropiadas en conversaciones grupales				
	Cuando tengo una idea, la expreso en forma clara				
	Expreso con precisión mis necesidades a los demás				
	Planteo preguntas relacionadas con la conversación				
	Mis gestos coinciden con lo que quiero comunicar				
	Cuando no logro darme a entender, intento explicar lo mismo con otras palabras o mediante ejemplos				
	Soy capaz de expresar verbalmente lo que pienso y siento				

Mantengo la atención de otros cuando estoy hablando				
Miro a los ojos cuando me hablan				
Me mantengo atento cuando otro habla				
Escucho a los otros aún cuando no comparta su opinión				
Al conversar con otros, intento comprender lo que me están diciendo				
Soy capaz de cambiar mis palabras dependiendo de con quién estoy hablando (compañeros-niños menores, adultos, familiares)				
Cuando me dicen algo, demuestro interés por comprender lo comunicado				
Soy capaz de iniciar conversaciones con compañeros del sexo opuesto				
Soy capaz de iniciar conversaciones con compañeros del mismo sexo				
Soy capaz de iniciar conversaciones con adultos				
El tono de mi voz coincide con lo que deseo comunicar				
Utilizo adecuadamente el tono y el volumen de				

	mi voz al narrar un hecho				
	Modifico el tono de mi voz para hacer más entendible el mensaje				
	Al hablar de mis sentimientos, mi cuerpo y mi cara reflejan lo que estoy diciendo				
Conductas Respetuosas y Prosociales	CRP				
	Suelo respetar las reglas al interior de la sala de clases				
	Hablo respetuosamente con mis mayores				
	Obedezco las normas impuestas por la autoridad				
	Demuestro capacidad para adaptarme a las normas				
	En situaciones de debate soy capaz de respetar las diferentes opiniones				
	En trabajos grupales, acepto las decisiones del grupo aunque sean diferentes a mi postura original				
	Me muestro respetuoso frente a las normas preestablecidas por el grupo				
	Manifiesto respeto por las diferencias (étnicas, religiosas, políticas y sociales) de otras personas				

Asertividad AS	Frente a un conflicto con otra persona, defiendo mi posición con argumentos claros				
	Cuando pasan a llevar ( <i>sobre</i> ) mis derechos, expreso mi disgusto de forma apropiada				
	Si cometo un error en el que involucre (afecto) negativamente a otros, pido disculpas				
	Cuando alguien me insulta, le comunico calmadamente que no me gusta que me traten de esa forma				
	Expreso en forma respetuosa mi descontento con algunas tareas que se me encomiendan				
	Al dirigirme a mis compañeros adopto una actitud respetuosa y cordial				

Fuente para la construcción de la guía de conductas:

Castillo, R. D., Pérez-Salas, C. P., Bravo, C., Cancino, M. G., Catalán, J., Acosta, H. C., (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, Diciembre-Sin mes, 173-180.  
 Consultado en noviembre 13, 2011 en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78511540003#>

## Apéndice B

Formato para indagar la opinión de alumnos, sobre sus competencias comunicativas y sociales.

La siguiente es una guía de conductas sociales y de comunicación para identificar las competencias que has desarrollado en cada tipo de conducta. Por favor revisa cada conducta que se señala y marca con qué frecuencia crees que la manifiestas. Puedes hacer comentarios en la columna de la derecha si piensas que es necesario. Cualquier duda puedes consultarla conmigo. Agradezco tu colaboración.

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

DIME NSIÓN	CONDUCTAS	OPINIÓN				Comentarios
		Siempre	Casi Siempre	A Veces	Nunca	
Tolerancia y Receptividad a la Crítica TRC	Frente a una equivocación, busco activamente soluciones					
	En un trabajo grupal asumo mis errores y trato de corregirlos					
	Acepto las decisiones que toman los adultos					
	Tengo la capacidad de cambiar mi conducta en base a las sugerencias realizadas por adultos					
	Me muestro interesado por reparar mis errores					
	Acepto y reconozco mis equivocaciones					
	Cuando se disgustan conmigo, me esfuerzo por comprender que conducta mía pudo haber contribuido al disgusto					
	Acostumbro a rescatar lo positivo de las críticas que otros me hacen					
	Cuando recibo una mala calificación demuestro interés por saber en qué					

	me equivoqué					
	Acepto adecuadamente las críticas de mis compañeros					
Habilidades Comunicativas HC	Suelo introducir temas relacionados al asunto que se está tratando					
	Hago comentarios que se relacionan con lo que se está diciendo en el momento					
	Hago comentarios y/o preguntas apropiadas en conversaciones grupales					
	Cuando tengo una idea, la expreso en forma clara					
	Expreso con precisión mis necesidades a los demás					
	Planteo preguntas relacionadas con la conversación					
	Mis gestos coinciden con lo que quiero comunicar					
	Cuando no logro darme a entender, intento explicar lo mismo con otras palabras o mediante ejemplos					
	Soy capaz de expresar verbalmente lo que pienso y siento					
	Mantengo la atención de otros cuando estoy hablando					
	Miro a los ojos cuando me hablan					
	Me mantengo atento cuando otro habla					
	Escucho a los otros aún cuando no comparta su opinión					
	Al conversar con otros, intento comprender lo que me están diciendo					

Soy capaz de cambiar mis palabras dependiendo de con quién estoy hablando (compañeros-niños menores, adultos, familiares)					
Cuando me dicen algo, demuestro interés por comprender lo comunicado					
Soy capaz de iniciar conversaciones con compañeros del sexo opuesto					
Soy capaz de iniciar conversaciones con compañeros del mismo sexo					
Soy capaz de iniciar conversaciones con adultos					
El tono de mi voz coincide con lo que deseo comunicar					
Utilizo adecuadamente el tono y el volumen de mi voz al narrar un hecho					
Modifico el tono de mi voz para hacer más entendible el mensaje					
Al hablar de mis sentimientos, mi cuerpo y mi cara reflejan lo que estoy diciendo					

Conductas Respetuosas y Prosociales	CRP	Suelo respetar las reglas al interior de la sala de clases					
		Hablo respetuosamente con mis mayores					
		Obedezco las normas impuestas por la autoridad					
		Demuestro capacidad para adaptarme a las normas					
		En situaciones de debate soy capaz de respetar las diferentes opiniones					
		En trabajos grupales, acepto las decisiones del grupo aunque sean diferentes a mi postura original					
		Me muestro respetuoso frente a las normas preestablecidas por el grupo					
		Manifiesto respeto por las diferencias (étnicas, religiosas, políticas y sociales) de otras personas					
Asertividad	AS	Frente a un conflicto con otra persona, defiendo mi posición con argumentos claros					
		Cuando pasan a llevar ( <i>sobre</i> ) mis derechos, expreso mi disgusto de forma apropiada					
		Si cometo un error en el que involucro (afecto) negativamente a otros, pido disculpas					
		Cuando alguien me insulta, le comunico calmadamente que no me gusta que me traten de esa forma					

	Expreso en forma respetuosa mi descontento con algunas tareas que se me encomiendan					
	Al dirigirme a mis compañeros adopto una actitud respetuosa y cordial					

Fuente para la construcción de la guía de conductas:

Castillo, R. D., Pérez-Salas, C. P., Bravo, C., Cancino, M. G., Catalán, J., Acosta, H. C., (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, Diciembre-Sin mes, 173-180.  
 Consultado en noviembre 13, 2011 en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78511540003#>

### Apéndice C

Formato para concentrar fortalezas y debilidades del alumno A y del alumno B, sobre habilidades sociales y de interacción comunicativa, identificadas del expediente grupal.

	ALUMNO A		ALUMNO B	
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Interacción comunicativa				
Habilidades sociales				
Observaciones				

## Apéndice D

Formato para registro de observaciones en el contexto áulico.

	ACTIVIDAD REALIZADA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS SITUACIONALES IMPORTANTES	POSIBILIDADES DE MEJORA
1					
2					
3					
Estrategias áulicas					
A					
B					
C					

Fuente: Formato tomado del trabajo final presentado por Aguayo, Ortiz, Robledo y Torres (2011), en el curso Investigación para la mejora de las prácticas educativas, a cargo de la Dra. María Soledad Ramírez Montoya del Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual: *Recursos Educativos Abiertos que promueven la competencia para el desarrollo del pensamiento creativo en alumnos de primaria, en el abordaje de diversas tareas escolares.*

**Apéndice E**  
**Autorización institucional.**



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
U.S.A.E.R. "ZAPOTLÁN EL GRANDE" T/M  
C.T. 14FUA0103F  
Z.E. 14 ESTATAL

OFICIO No. 12/ 11 - 12

ASUNTO: Autorización  
a 20 de octubre de 2011

Ciudad Guzmán, mpio. de Zapotlán el Grande, Jal.

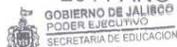
MARÍA ESPERANZA ORTIZ FONSECA  
P R E S E N T E

La que suscribe, Lic. Ana Guillermina Bautista González, responsable del centro de trabajo arriba señalado, por este conducto notifico que la C. María Esperanza Ortiz Fonseca forma parte del personal a mi cargo como parte del equipo de apoyo y ha sido autorizada a realizar actividades de titulación de maestría durante el presente ciclo escolar 2011-2012, mediante la investigación: *La importancia de la interacción comunicativa en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en alumnos de educación primaria con necesidades educativas especiales*, a través de sus funciones como área de apoyo.

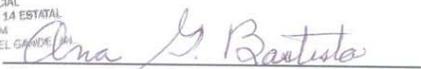
Se extiende la presente para los fines legales que a la interesada convengan, a los 20 días del mes de octubre de 2011.

A T E N T A M E N T E  
S U F R A G I O E F E C T I V O , N O R E E L E C C I Ó N

"2011 AÑO DE LOS JUEGOS PANAMERICANOS EN JALISCO"



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
ZONA DE SUPERVISIÓN ESCOLAR 14 ESTATAL  
USAER ZAPOTLÁN EL GRANDE T/M  
CLAVE 14FUA0103F - ZAPOTLÁN EL GRANDE, JAL.

  
Lic. Ana Guillermina Bautista González  
Responsable de la dirección

c.c.p. Archivo

## Apéndice F

Cuadro de fortalezas y debilidades del alumno A y alumno B, sobre habilidades sociales de autorregulación y habilidades de interacción comunicativa, tomados de expedientes individuales y de grupo.

	ALUMNO A		ALUMNO B	
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Interacción comunicativa	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de resolver adecuadamente operaciones básicas, comunicando el procedimiento.</li> <li>• Se comunica con sus compañeros de manera eficiente.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus participaciones en debates o discusiones se relacionan con el tema que se está tratando.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha desarrollado mayor eficiencia en su comunicación con adultos.</li> <li>• Tiene facilidad para establecer diálogos con iguales.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace ajustes en su manera de hablar dependiendo a quién se dirige.</li> <li>• Incorpora convenciones orales de cortesía.</li> <li>• Presenta sus ideas en temas que son de su interés.</li> </ul>	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distracción constante.</li> <li>• Busca llamar la atención de sus compañeros diciendo cosas graciosas.</li> <li>• En ocasiones se le dificulta comunicarse eficientemente con adultos.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suele no utilizar convenciones orales de cortesía.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le dificulta escuchar con atención y respeto.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le dificulta tomar en cuenta la opinión de otros compañeros.</li> </ul>	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza una lectura pausada pero buena comprensión cuando la profesora pregunta sobre el significado.</li> <li>• Mantiene con facilidad un diálogo con iguales.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrece antecedentes necesarios cuando comparte sus ideas.</li> <li>• Escucha con atención y respeto.</li> <li>• Busca y ofrece contacto visual al comunicarse con iguales o con adultos.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés en comunicarse en situaciones grupales libres.</li> <li>• Hace ajustes en su manera de hablar dependiendo a quién se dirige.</li> <li>• Hace comentarios coherentes.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los trabajos de equipo pide respeto a su turno y respeta el de los demás.</li> <li>• Utiliza convenciones orales de cortesía.</li> <li>• Hace preguntas sobre el tema que se esté trabajando.</li> </ul>	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se levanta constantemente de su lugar y en ocasiones se sale del salón.</li> <li>• Se limita a copiar, sin interesarse en la participación en las actividades de aprendizaje.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le dificulta defender su turno para mantenerlo en un trabajo de equipo.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No suele pedir aclaraciones cuando no entiende algo.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le dificulta ofrecer antecedentes necesarios cuando relata algo.</li> </ul>

Habilidades sociales de autorregulación	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por cuidar su salud.</li> <li>• Se compromete a ser respetuoso en el trato con sus compañeros.</li> <li>• Es capaz de reconocer cuando se equivoca.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra compromiso en los acuerdos que toma con sus compañeros.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le gusta trabajar con sus compañeros de equipo, aunque también tiende a terminar pronto si trabaja solo.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende las consignas de trabajo que da su maestra y las explica a sus compañeros inmediatos.</li> <li>• Gusta de comentar sobre temas que lo ayuden a reflexionar, aportando sus ideas espontáneamente.</li> <li>• Es capaz de escuchar las opiniones y aportaciones de sus compañeros.</li> </ul>	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere de actividades de reflexión para darse cuenta de actitudes que pueden ofender a otros.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se molesta ante desacuerdos con sus compañeros en las actividades en equipo, si no se sigue lo que él propone.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha preferido trabajar solo, aún cuando las indicaciones de trabajo sean en equipo.</li> <li>• Cuando se desespera tiende a levantar la voz.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le dificulta escuchar las sugerencias de sus compañeros.</li> <li>• No expresa sus sentimientos negativos aunque se le soliciten, ni ante sus iguales ni ante los adultos.</li> </ul>	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por aprender a cuidar su salud.</li> <li>• Estuvo de acuerdo en practicar el respeto hacia sus compañeros en cuanto a diferencias.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le gusta participar y que se le tome en cuenta en actividades de su interés.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de escuchar las opiniones de sus compañeros y respetar las propias.</li> <li>• Prefiere hacer aportaciones en equipo porque no tiene la responsabilidad de escribir.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de asumir actitudes de compromiso y colaboración.</li> <li>• Expresa sus ideas y se integra adecuadamente en dinámicas de trabajo grupal.</li> <li>• Le gusta buscar información y aportarla para resolver situaciones de aprendizaje.</li> </ul>	<p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No muestra interés en permanecer en el aula, en actividades de aprendizaje en equipo.</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le dificulta defender sus aportaciones si algún compañero las cuestiona. Prefiere ceder.</li> <li>• Si no le interesa el tema que se esté trabajando, se distrae fácilmente.</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra inseguro en sus aportaciones escritas.</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si no se le invita a participar, no lo hace, distrayéndose con lo que tiene a mano en su mesa.</li> </ul>
---	---	--	---	--

Observaciones	<p>La maestra de grupo comenta que la mamá del alumno A en realidad es su madrastra y su papá es agente de la policía federal de caminos. Resalta una actitud negativa de la madrastra hacia el niño pues “busca culparlo por todo y lo agrede de una u otra forma” directa o indirectamente, a lo que la maestra responde “yo lo trato con respeto a sus derechos sobre todo para facilitarle el aprendizaje”.</p> <p>El informe de educación especial en el expediente revisado indica que el alumno A “manifiesta dificultades de conducta como factor asociado a dificultades de autorregulación por situación de inestabilidad emocional, generada por sentimientos confusos en el contexto familiar, la añoranza de su madre biológica, la estructura actual de la familia y su relación con la figura paterna”. En las sugerencias se considera viable el entrenamiento de habilidades sociales de autorregulación desde el manejo de aprendizajes esperados centrados en una dinámica social adecuada en el contexto del aula, con canalización a atención psicológica alterna al turno escolar.</p>	<p>El informe de educación especial remitido en el expediente señala que el alumno B “manifiesta dificultades de conducta como factor asociado a dificultades de escritura, al no haber consolidado aún dicho proceso, lo que le condiciona la participación eficaz en las actividades de aprendizaje”, además de que regularmente no cuenta con los materiales adecuados para participar en las actividades curriculares. Como segundo factor asociado se indica una “dificultad para establecer relaciones sociales de amistad. Ello genera sentimientos de inadecuación al contexto del aula al darse cuenta de sus competencias menores al promedio de su grupo y sentirse relegado socialmente”. Se sugieren actividades que promuevan su inclusión social en la dinámica grupal con iguales, así como una atención complementaria para lograr la convencionalidad en la escritura y desarrollar habilidades de comprensión de lectura para fortalecer su proceso de aprendizaje en el contexto áulico.</p>
---------------	--	--

## Apéndice G

Perfil de habilidades de enseñanza, tomado del expediente grupal.

I.	<i>HABILIDADES DE ENSEÑANZA-ORGANIZACIÓN Y CONTROL</i>	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
1	Mi aula es atractiva y acogedora para los niños.		X		
2	Mi aula es un entorno de aprendizaje en el que los niños pueden aprender de forma independiente.			X	
3	Los recursos de mi aula están organizados de forma que sean más fáciles de encontrar y mantener ordenados.		X		
4	Cada niño de la clase está en un grupo adecuado para su aprendizaje.	X			
5	Controlo el grupo completo, incluso cuando trabajo individualmente o debo salir momentáneamente.	X			
II.	<i>HABILIDADES DE ENSEÑANZA-COMUNICACIÓN</i>				
1	Presento el material de clase de manera creativa para atraer el interés, motivar y preparar a los alumnos para la realización de las actividades curriculares.			X	
2	Mis habilidades de interrogación son bastante buenas.	X			
3	Dirijo las discusiones de forma competente.	X			
4	Sé cómo coordinar las contribuciones de los niños para ayudarles a aprender.	X			
5	Tengo capacidad para ayudar a los niños a pensar a partir del punto que han alcanzado.		X		
III.	<i>HABILIDADES DE ENSEÑANZA-PLANIFICACIÓN</i>				
1	Establezco metas y objetivos en mi planeación cotidiana.		X		
2	Planifico la evaluación y los registros.		X		
3	Planifico adecuadamente las experiencias de primera mano que necesitan los niños.		X		
4	Averiguo por adelantado qué libros y materiales necesito y compruebo que estén disponibles.	X			
5	Planifico mi propio desarrollo profesional.		X		

## Apéndice H

Cuadro de concentración de datos: Opinión sobre factores por dimensión de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños, Registro de información contextual y Registro de información documental.

DIMENSIÓN	FACTORES	OPINIÓN Siempre/Casi Siempre/ <b>A</b> Veces/Nunca		INFORMACIÓN CONTEXTUAL	INFORMACIÓN DOCUMENTAL
		Alum no A	Alum no B	Interacción social-comunicativa	
Tolerancia y Receptividad a la Crítica TRC	Frente a una equivocación, busco activamente soluciones	CS	CS	<p>Alumno A: Fortalezas en habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a la interacción comunicativa. HC</li> <li>• Iniciativa en el diálogo. HC</li> <li>• Manejo de vocabulario amplio. HC</li> <li>• Confianza en la interacción con adultos. CRP</li> <li>• Analiza la información antes de contestar. AS</li> <li>• Pregunta si la idea no está clara. HC</li> <li>• Explica su idea de diferente manera. HC</li> <li>• Es capaz de regular las ideas que comunica. AS</li> <li>• Reflexiona sobre sus reacciones en situaciones escolares o familiares, y las comunica con honestidad. CRP</li> <li>• Sigue indicaciones de trabajo al mismo ritmo que el grupo. CRP</li> <li>• Comenta en corto con sus compañeros respecto a la actividad en curso. HC</li> <li>• Ambos alumnos participan con el grupo, en ausencia momentánea de la profesora, que de manera desordenada sigue un ritmo golpeando las palmas en las mesas. CRP</li> <li>• El tema se orientó hacia el desarrollo psicosexual, en cuanto a relaciones interpersonales. La participación de alumnos A y B</li> </ul>	<p>Alumno A: Fortalezas en habilidades de interacción comunicativa:</p> <p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de resolver adecuadamente operaciones básicas, comunicando el procedimiento. HC</li> <li>• Se comunica con sus compañeros de manera eficiente. HC</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus participaciones en debates o discusiones se relacionan con el tema que se está tratando. HC</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha desarrollado mayor eficiencia en su comunicación con adultos. HC</li> <li>• Tiene facilidad para establecer diálogos con iguales. HC</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace ajustes en su manera de hablar dependiendo a quién se dirige. HC</li> <li>• Incorpora convenciones orales de cortesía. CRP</li> <li>• Presenta sus ideas en temas que son de su interés. AS</li> </ul> <p>Fortalezas en habilidades</p>
	En un trabajo grupal asumo mis errores y trato de corregirlos	AV	S		
	Acepto las decisiones que toman los adultos	CS,E AV,C	S		
	Tengo la capacidad de cambiar mi conducta en base a las sugerencias realizadas por adultos	CS,E AV,C	S-E CS-C		
	Me muestro interesado por reparar mis errores	CS,E- C	S		
	Acepto y reconozco mis equivocaciones	CS-E AV-C	S		
	Cuando se disgustan conmigo, me esfuerzo por comprender que conducta mía pudo haber contribuido al disgusto	CS-E CS-C	CS		

Habilidades Comunicativas HC	Acostumbro a rescatar lo positivo de las críticas que otros me hacen	AV-C AV-E	AV	<p>fue adecuada, siguiendo con atención la dinámica de trabajo y aportando sus ideas de manera espontánea, a partir de la reflexión de la dinámica. CRP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambos alumnos atendieron la entrevista con interés, cada uno en su sesión, comentando cada reactivo con base en ejemplos con lo que señalaron su opinión. El alumno A insistió en señalar su opinión de cada ítem también para casa, no sólo para la escuela. HC-CRP</li> <li>• El alumno A ha ido respetando la aplicación del reglamento con buena disposición. CRP</li> <li>• El alumno A identificó las conductas de otras personas que le producen enojo. TRC</li> <li>• Logró expresar sus sentimientos a sus compañeros de equipo. HC-AS</li> <li>• El alumno A hace comentarios coherentes al participar en el grupo y el equipo. HC Respetó las reglas de participación, incluyéndose con interés en la actividad. CRP</li> <li>• Ambos alumnos fueron capaces de tomar en cuenta las ideas de sus compañeros y aportar sus propios puntos de vista. CRP</li> <li>• Su motivación al trabajo en cuanto a producción individual fue alta, terminando en el mismo tiempo que sus compañeros. HC</li> <li>• El alumno A, ha ido regulando su interacción con sus compañeros de equipo, respetando turnos y considerando las aportaciones de cada compañero. CRP</li> <li>• El alumno A se mostró motivado y participativo al contar con aprendizajes previos de valor posicional de cifras, lo que mantuvo su interés en la actividad. Fue capaz de participar siguiendo y respetando las reglas de la actividad. CRP</li> <li>• Los alumnos A y B participaron activamente en equipo,</li> </ul>	<p>sociales de autorregulación:</p> <p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se compromete a ser respetuoso en el trato con sus compañeros. CRP</li> <li>• Es capaz de reconocer cuando se equivoca. TRC</li> </ul> <p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra compromiso en los acuerdos que toma con sus compañeros. CRP</li> </ul> <p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le gusta trabajar con sus compañeros de equipo, aunque también tiende a terminar pronto si trabaja solo. CRP</li> </ul> <p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atiende las consignas de trabajo que da su maestra y las explica a sus compañeros inmediatos. CRP-HC</li> <li>• Gusta de comentar sobre temas que lo ayuden a reflexionar, aportando sus ideas espontáneamente. HC-CRP</li> <li>• Es capaz de escuchar las opiniones y aportaciones de sus compañeros. AS-HC</li> </ul> <p>Alumno A: Debilidades en habilidades de interacción comunicativa:</p> <p>Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distracción constante. CRP</li> <li>• Busca llamar la atención de sus compañeros diciendo cosas graciosas. CRP</li> <li>• En ocasiones se le dificulta comunicarse eficientemente con</li> </ul>
	Cuando recibo una mala calificación demuestro interés por saber en qué me equivoqué	CS-E CS-C	CS		
	Acepto adecuadamente las críticas de mis compañeros	N	N		
	Suelo introducir temas relacionados al asunto que se está tratando	CS	CS		
	Hago comentarios que se relacionan con lo que se está diciendo en el momento	CS	S		
	Hago comentarios y/o preguntas apropiadas en conversaciones grupales	CS	AV-C AV-E		
	Cuando tengo una idea, la expreso en forma clara	AV	CS		
	Expreso con precisión mis necesidades a los demás	AV-E AV-C	CS		
	Planteo preguntas relacionadas con la conversación	AV-C AV-E	CS		
	Mis gestos coinciden con lo que quiero comunicar	S-E S-C	CS		
Cuando no logro darme a entender, intento	S-E S-C	AV			

explicar lo mismo con otras palabras o mediante ejemplos			comentando las reglas que les parecieron necesarias y los valores que habría que asegurar hacia una mejor convivencia. CRP	adultos. HC Noviembre 2011
Soy capaz de expresar verbalmente lo que pienso y siento	CS-C CS-E	N	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se observó interés en la participación tanto del grupo como de los alumnos A y B, atendiendo los principios éticos trabajados mediante dinámica grupal y aportando sus ideas y experiencias en equipo. CRP-HC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suele no utilizar convenciones orales de cortesía. CRP-HC</li> </ul>
Mantengo la atención de otros cuando estoy hablando	CS-E CS-C	S	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumno A va trabajando su decisión de apartar el enojo y construir experiencias de compañerismo mediante el respeto. TRC-CRP</li> </ul>	Enero 2012 <ul style="list-style-type: none"> <li>Se le dificulta escuchar con atención y respeto. CRP</li> </ul>
Miro a los ojos cuando me hablan	N-E N-C	S	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumno A comenta su sentimiento de molestia ante las burlas de otros, lo cual propició que le pidieran a su vez que se abstuviera de burlarse, sabiendo lo que se siente. Estuvo de acuerdo en esforzarse por evitarlo. HC-CRP</li> </ul>	Febrero 2012 <ul style="list-style-type: none"> <li>Se le dificulta tomar en cuenta la opinión de otros compañeros. AS-HC</li> </ul>
Me mantengo atento cuando otro habla	AV-C AV-E	S		Debilidades en habilidades sociales de autorregulación:
Escucho a los otros aún cuando no comparta su opinión	AV-C AV-E	CS		Octubre 2011 <ul style="list-style-type: none"> <li>Requiere de actividades de reflexión para darse cuenta de actitudes que pueden ofender a otros. CRP</li> </ul>
Al conversar con otros, intento comprender lo que me están diciendo	AV-C AV-E	N	Alumno A: Debilidades en habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa.	Noviembre 2011 <ul style="list-style-type: none"> <li>Se molesta ante desacuerdos con sus compañeros en las actividades en equipo, si no se sigue lo que él propone. AS-CRP</li> </ul>
Soy capaz de cambiar mis palabras dependiendo de con quién estoy hablando (compañeros-niños menores, adultos, familiares)	CS-C CS-E	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificultad para expresar sus afectos. HC</li> <li>Trata de evitar hablar de sí mismo. TRC</li> <li>Busca escudarse en la diversión para no hablar de sí mismo: "Francisco es divertido, me gusta andar con él" aunque ello implique no atender indicaciones de trabajo. TRC-CRP</li> </ul>	Enero 2012 <ul style="list-style-type: none"> <li>Ha preferido trabajar solo, aún cuando las indicaciones de trabajo sean en equipo. CRP</li> <li>Cuando se desespera tiende a levantar la voz. HC-CRP</li> </ul>
Cuando me dicen algo, demuestro interés por comprender lo comunicado	CS-C CS-E	AV	<ul style="list-style-type: none"> <li>No reconoce la tristeza como un sentimiento cotidiano. HC</li> <li>Visualmente busca con quien establecer complicidad pero el grupo sigue atentamente los pasos de la actividad, por lo que se apega a la secuencia de la misma. CRP</li> </ul>	Febrero 2012 <ul style="list-style-type: none"> <li>Se le dificulta escuchar las sugerencias de sus compañeros. TRC</li> <li>No expresa sus sentimientos negativos aunque se le soliciten, ni ante sus iguales ni ante los adultos. AS-HC</li> </ul>
Soy capaz de iniciar conversaciones con compañeros del sexo opuesto	S	S	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al alumno A se le dificultó reconocer su reacción ante situaciones que le provocan enojo. Requirió apoyo de sus</li> </ul>	Alumno B: Fortalezas en habilidades de interacción
Soy capaz de iniciar conversaciones	S	S		

Conductas Respetuosas y Prosociales CRP	con compañeros del mismo sexo			compañeros. TRC • Se observó en el alumno A tendencia a no respetar turnos en los comentarios en equipo. Requirió de regulación de un monitor. CRP • Un sentimiento común fue la molestia ante conductas de agresión ocasionales del alumno A. TRC • El alumno A se mostró desatento e inquieto, pues el día anterior se peleó a golpes con un compañero, por lo que fue necesario que se retomaran los criterios de regulación que el grupo estableció. CRP	comunicativa:  Octubre 2011 • Realiza una lectura pausada pero buena comprensión cuando la profesora pregunta sobre el significado. HC • Mantiene con facilidad un diálogo con iguales. CRP-HC Noviembre 2011 • Ofrece antecedentes necesarios cuando comparte sus ideas. HC • Escucha con atención y respeto. CRP-AS • Busca y ofrece contacto visual al comunicarse con iguales o con adultos. HC-AS Enero 2012 • Muestra interés en comunicarse en situaciones grupales libres. HC • Hace ajustes en su manera de hablar dependiendo a quién se dirige. AS-CRP • Hace comentarios coherentes. HC Febrero 2012 • En los trabajos de equipo pide respeto a su turno y respeta el de los demás. AS • Utiliza convenciones orales de cortesía. HC • Hace preguntas sobre el tema que se esté trabajando. HC-CRP  Fortalezas en habilidades sociales de autorregulación:  Octubre 2011 • Muestra interés por aprender a cuidar su salud. • Estuvo de acuerdo en
	Soy capaz de iniciar conversaciones con adultos	S-C S-E	AV		
	El tono de mi voz coincide con lo que deseo comunicar	N-C N-E	AV		
	Utilizo adecuadamente el tono y el volumen de mi voz al narrar un hecho	AV-C AV-E	CS		
	Modifico el tono de mi voz para hacer más entendible el mensaje	AV-C AV-E	CS		
	Al hablar de mis sentimientos, mi cuerpo y mi cara reflejan lo que estoy diciendo	S-C S-E	AV		
	Suelo respetar las reglas al interior de la sala de clases	AV-C AV-E	S	Alumno B: Fortalezas en habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa. • Sigue los pasos de la actividad con actitud tranquila, sin demandar apoyo en particular. CRP • Se abstiene de molestar a su compañera, modificando su conducta cuando la profesora se lo solicita. CRP • Ambos alumnos participan con el grupo, en ausencia momentánea de la profesora, que de manera desordenada sigue un ritmo golpeando las palmas en las mesas. CRP • El tema se orientó hacia el desarrollo psicosexual, en cuanto a relaciones interpersonales. La participación de alumnos A y B fue adecuada, siguiendo con atención la dinámica de trabajo y aportando sus ideas de manera espontánea, a partir de la reflexión de la dinámica. CRP-HC • Ambos alumnos atendieron la entrevista con interés, cada uno en su sesión, comentando cada reactivo con base en ejemplos con lo que señalaron su opinión. HC-CRP	
	Hablo respetuosamente con mis mayores	AV-C AV-E	S		
	Obedezco las normas impuestas por la autoridad	CS-E CS-C	CS		
	Demuestro capacidad para adaptarme a las normas	AV-C AV-E	AV		
	En situaciones de debate soy capaz de respetar las diferentes opiniones	AV-C AV-E	AV		
	En trabajos grupales, acepto las decisiones del grupo aunque sean diferentes a mi postura original	AV-C AV-E	CS		

	Me muestro respetuoso frente a las normas preestablecidas por el grupo	AV-C AV-E	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumno B también señaló algunos reactivos con relación a su casa, aunque prevaleció su opinión en su interacción en la escuela. HC</li> </ul>	<p>practicar el respeto hacia sus compañeros en cuanto a diferencias. AS-TRC Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le gusta participar y que se le tome en cuenta en actividades de su interés. CRP</li> </ul>
	Manifiesto respeto por las diferencias (étnicas, religiosas, políticas y sociales) de otras personas	S-C S-E	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificó las conductas que hace cuando se enoja. Mostró interés en comunicarse con sus compañeros de equipo. CRP</li> <li>Identificó formas de mejorar su relación con los demás, estableciendo valores de convivencia y respeto. TRC</li> </ul>	<p>Enero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de escuchar las opiniones de sus compañeros y respetar las propias. AS</li> <li>Prefiere hacer aportaciones en equipo porque no tiene la responsabilidad de escribir. HC</li> </ul>
Asertividad AS	Frente a un conflicto con otra persona, defiendiendo mi posición con argumentos claros	S-C S-E	S	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fue capaz de tomar en cuenta las ideas de sus compañeros y aportar sus propios puntos de vista. AS</li> <li>Su motivación al trabajo en cuanto a producción individual fue alta, terminando en el mismo tiempo que sus compañeros. HC-CRP</li> </ul>	<p>Febrero 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es capaz de asumir actitudes de compromiso y colaboración. TRC</li> </ul>
	Cuando pasan a llevar ( <i>sobre</i> ) mis derechos, expreso mi disgusto de forma apropiada	S-C S-E	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartió su lápiz con uno de sus compañeros de equipo. CRP</li> <li>Logró terminar la actividad al recibir apoyo de sus compañeros de equipo. TRC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa sus ideas y se integra adecuadamente en dinámicas de trabajo grupal. HC-CRP</li> </ul>
	Si cometo un error en el que involucro (afecto) negativamente a otros, pido disculpas	CS-C CS-E	AV	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pudo expresar sus sentimientos de aislamiento en el desarrollo de las actividades, al no contar con lo necesario para el desarrollo de las mismas. AS-HC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le gusta buscar información y aportarla para resolver situaciones de aprendizaje. CRP</li> </ul>
	Cuando alguien me insulta, le comunico calmadamente que no me gusta que me traten de esa forma	AV-C AV-E	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participó activamente en equipo, comentando las reglas que le parecieron necesarias y los valores que habría que asegurar hacia una mejor convivencia. AS</li> <li>Se observó su interés en la participación, atendiendo los principios éticos trabajados mediante dinámica grupal y aportando sus ideas y experiencias en equipo. HC-CRP</li> </ul>	<p>Alumno B: Debilidades en habilidades de interacción comunicativa: Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se levanta constantemente de su lugar y en ocasiones se sale del salón. CRP</li> </ul>
	Expreso en forma respetuosa mi descontento con algunas tareas que se me encomiendan	AV-C AV-E	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportó que se siente más recibido por los demás, lo que le facilita pedir ayuda cuando lo necesita. AS</li> <li>Escuchaba atento y asentía en las aportaciones con las que coincidía. Se incorporó adecuadamente en el trabajo de equipo, aportando sus ideas con</li> </ul>	<p>Noviembre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se le dificulta defender su turno para mantenerlo en un trabajo de equipo. AS</li> </ul> <p>Enero 2012</p>

	Al dirigirme a mis compañeros adopto una actitud respetuosa y cordial	AV-C AV-E	S	<p>mayor confianza en sí mismo. HC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La realización del sociodrama facilitó la reflexión sobre el tema en general, con una participación moderada del alumno B. HC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No suele pedir aclaraciones cuando no entiende algo. AS-HC Febrero 2012</li> <li>• Se le dificulta ofrecer antecedentes necesarios cuando relata algo. HC</li> </ul>
				<p>Alumno B: Debilidades en habilidades sociales de autorregulación y de interacción comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede molestar a una de sus compañeras sólo con expresiones faciales, sin que los demás parezcan aludidos, aunque su compañera pide atención de la profesora inmediatamente. CRP</li> <li>• Dice que no se atreve a registrar en el diario porque teme que señalen su dificultad para hacer una buena redacción. CRP</li> <li>• Se le dificultó comunicar eficientemente sus propios sentimientos. HC</li> <li>• Comenta su dificultad para darse cuenta cuando no está siendo buen compañero. CRP</li> <li>• El alumno B tenía dificultad con el valor posicional de las cifras que se repartieron por equipo, lo que parecía influir en su falta de interés y su dificultad para seguir las reglas de la actividad. CRP</li> <li>• En el trabajo de equipo falta aceptación de algunos compañeros hacia el alumno B, quien trabaja a un ritmo lento, dada su dificultad de escritura. AS</li> </ul>	<p>Debilidades en habilidades sociales de autorregulación: Octubre 2011</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No muestra interés en permanecer en el aula, en actividades de aprendizaje en equipo. CRP Noviembre 2011</li> <li>• Se le dificulta defender sus aportaciones si algún compañero las cuestiona. Prefiere ceder. AS</li> <li>• Si no le interesa el tema que se esté trabajando, se distrae fácilmente. CRP Enero 2012</li> <li>• Se muestra inseguro en sus aportaciones escritas. HC Febrero 2012</li> <li>• Si no se le invita a participar, no lo hace, distrayéndose con lo que tiene a mano en su mesa. CRP</li> </ul>

## Apéndice I

Tabla de fortalezas y debilidades por dimensiones conductuales de la Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños (Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008), identificadas como habilidades de interacción comunicativa y habilidades sociales de autorregulación emocional, en la información documental y los registros de la observación participativa.

CATEGORÍAS	DIMENSIÓN (subcategorías)	ALUMNO	Información documental		Registros de intervención	
			FORTALEZAS	DEBILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
HABILIDADES DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA	Habilidades comunicativas (HC)	A	9	4	11	2
		B	10	3	8	1
HABILIDADES SOCIALES DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Tolerancia y receptividad a la crítica (TRC)	A	1	1	2	4
		B	2	0	2	0
	Conductas respetuosas y prosociales (CRP)	A	6	8	14	4
		B	7	5	9	4
	Asertividad (AS)	A	1	4	3	0
		B	6	3	4	1
	TOTAL de habilidades sociales de autorregulación emocional en cada alumno:	A	8	13	19	8
		B	15	8	15	5

## Apéndice J

Tabla de opinión de la profesora del grupo sobre el nivel de logro de habilidades sociales y comunicativas de los alumnos, construida desde entrevista abierta, a partir del perfil actitudinal que utiliza la USAER como recurso de observación participativa. Las habilidades sobre las que se opinó fueron relacionadas con las dimensiones conductuales de la Escala de Habilidades Comunicativas y Sociales para Niños de Castillo, Pérez-Salas, Bravo, Cancino, Catalán y Acosta (2008).

ALUMNO	ANTE SÍ MISMO			CON SUS COMPAÑEROS DE GRUPO								HACIA EL MAESTRO Y OTROS ADULTOS				ANTE EL TRABAJO Y EL CONTEXTO	
	1	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	3	5
	AS	TRC	HC	HC	CRP	CRP	CRP	HC	TRC	CRP	TRC	TRC	HC	HC	CRP	HC	CRP
A																	
B																	
No logrado - Inicio				En proceso								Logrado					

### ASPECTOS:

ANTE SÍ MISMO	CON SUS COMPAÑEROS
<ol style="list-style-type: none"> <li>Manifiesta aceptación y confianza en sí mismo. AS</li> <li>Se presenta limpio a la escuela.</li> <li>Cuida sus libros y cuadernos.</li> <li>Es tolerante consigo mismo. TRC</li> <li>Es capaz de exponer sus ideas. HC</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se relaciona fácilmente. HC</li> <li>Respeto las opiniones de los demás. CRP</li> <li>Espera su turno para hablar. CRP</li> <li>Coopera con los demás. CRP</li> <li>Se involucra en juegos y tareas. HC</li> <li>Maneja adecuadamente la agresión. TRC</li> <li>Respeto normas de grupo. CRP</li> <li>Es capaz de trabajar en equipo. TRC</li> </ol>
HACIA EL MAESTRO Y OTROS ADULTOS	ANTE EL TRABAJO Y EL CONTEXTO
<ol style="list-style-type: none"> <li>Manifiesta aceptación y confianza. TRC</li> <li>Es capaz de preguntar si no sabe. HC</li> <li>Coopera y participa en actividades escolares. HC</li> <li>Respeto a los demás. CRP</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Se interesa por las tareas y las cumple.</li> <li>Es capaz de concentrarse.</li> <li>Apoya sus ideas con argumentos reflexivos. HC</li> <li>Cuida su medio ambiente (no tira basura, cuida los árboles, etc.)</li> <li>Respeto normas cívicas y símbolos patrios. CRP</li> </ol>

## Apéndice K

Cuadro de registro de observaciones en el contexto áulico.

	ACTIVIDAD REALIZADA	FORTALEZAS	DEBILIDADES	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS SITUACIONALES IMPORTANTES	POSIBILIDAD DE MEJORA
1	Entrevista individual para indagar aspectos de motivación a la tarea, alumno A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a la interacción comunicativa.</li> <li>• Iniciativa en el diálogo.</li> <li>• Manejo de vocabulario amplio.</li> <li>• Confianza en la interacción con adultos.</li> <li>• Analiza la información antes de contestar.</li> <li>• Pregunta si la idea no está clara.</li> <li>• Explica su idea de diferente manera.</li> <li>• Es capaz de regular las ideas que comunica.</li> <li>• Reflexiona sobre sus reacciones en situaciones escolares o familiares, y las comunica con honestidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para expresar sus afectos.</li> <li>• Trata de evitar hablar de sí mismo.</li> <li>• Busca escudarse en la diversión para no hablar de sí mismo: "Francisco es divertido, me gusta andar con él" aunque ello implique no atender indicaciones de trabajo.</li> <li>• No reconoce la tristeza como un sentimiento cotidiano.</li> </ul>	<p>Cuando habla de su historia personal se observa tristeza en su rostro aunque no le da importancia.</p>	<p>Realizar entrevista de apoyo facilitando la expresión de afectos positivos y negativos, mediante estrategias que le inviten a compartir con iguales.</p>
2	Observación participativa en aula regular durante actividad curricular, en asignatura de geografía.	<p>Alumno A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigue indicaciones de trabajo al mismo ritmo que el grupo.</li> <li>• Comenta en corto con sus compañeros respecto a la actividad en curso.</li> </ul> <p>Alumno B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigue los pasos de la actividad con actitud tranquila, sin demandar apoyo en particular.</li> <li>• Se abstiene de molestar a su compañera, modificando su conducta cuando la profesora se lo solicita.</li> </ul>	<p>Alumno A:</p> <p>Visualmente busca con quien establecer complicidad pero el grupo sigue atentamente los pasos de la actividad, por lo que se apega a la secuencia de la misma.</p> <p>Alumno B:</p> <p>Puede molestar a una de sus compañeras sólo con expresiones faciales, sin que los demás parezcan aludidos, aunque su compañera pide atención de la profesora</p>	<p>Alumno A:</p> <p>Al terminar antes que sus compañeros inmediatos, tiende a buscar en qué divertirse.</p> <p>Alumno B:</p> <p>No cuenta con el libro Atlas para seguir adecuadamente la secuencia de la actividad, ni está con un compañero de mesa con quien apoyarse. Dice que lo informó a la profesora pero ésta no le</p>	<p>Proponer trabajo en equipo para observar sus habilidades de interacción con iguales.</p>

			inmediatamente.	ofreció opción. No se observan redes de relación interpersonal.	
3	Apoyo situacional para centrar la atención del grupo a fin de facilitar inicio de actividad curricular luego del recreo.	Ambos alumnos participan en la dinámica grupal, en ausencia momentánea de la profesora, quienes de manera desordenada siguen un ritmo golpeando las palmas en las mesas. El grupo se unifica rápidamente siguiendo un indicador que los cohesionan, mostrando habilidad grupal de ritmo, tiempo y sonido, disfrutando la expresión de su propia iniciativa.	El grupo requiere un elemento que los cohesionen, adulto o igual.	No se identificó un líder situacional que influyera en alguna medida.	Indagar redes de interacción grupal para enriquecer posibilidades de aprendizaje de competencias curriculares.
4	Observación participativa en actividad de asignatura Formación Cívica y Ética: la importancia de tomar decisiones informadas.	El tema se orientó hacia el desarrollo psicosexual, en cuanto a relaciones interpersonales. La participación de alumnos A y B fue adecuada, siguiendo con atención la dinámica de trabajo y aportando sus ideas de manera espontánea, a partir de la reflexión de la dinámica.	Se observa dificultad en alumno B para describir sus ideas en redacción libre sobre la actividad de reflexión.	La presencia de la profesora facilitó el desarrollo de la sesión al asegurar la participación de los diferentes alumnos invitando a aquellos identificados con inseguridad para exponer sus ideas ante el grupo.	Evidenciar a la profesora la dificultad de alumno B en cuanto a consolidación de la escritura para valorar su impacto en el proceso de aprendizaje.
5	Entrevista de opinión a cada alumno, respecto de sus habilidades comunicativas y de autorregulación como habilidades sociales.	Ambos alumnos atendieron la entrevista con interés, cada uno en su sesión, comentando cada reactivo con base en ejemplos con lo que señalaron su opinión. El alumno A insistió en señalar su opinión de cada ítem también para casa, no sólo para la escuela. El alumno B también señaló algunos reactivos con relación a su casa, aunque prevaleció su opinión en su interacción en la escuela.	En la segunda sesión con cada alumno fue necesario recuperar lo que se había registrado previamente para terminar la entrevista.	Se recabó la información en dos sesiones de 20 minutos promedio, de manera individual, en coordinación con la profesora del grupo para no afectar el desarrollo de las actividades curriculares de ambos alumnos.	Revisar si la información extra que aporta el alumno A respecto a su interacción en casa es relevante para mejorar su interacción en el aula.

6	Seguimiento al reglamento grupal para la convivencia y el trabajo en el aula.	Se identificó mejora en la dinámica del grupo, mayor participación y armonía. El alumno A ha ido respetando la aplicación del reglamento con buena disposición. La elaboración del diario a cargo de un alumno por vez ha ido facilitando la autorregulación en las relaciones interpersonales durante las actividades curriculares.	El alumno B dice que no se atreve a registrar en el diario porque teme que señalen su dificultad para hacer una buena redacción.	La revisión del diario por semana y el rol de responsabilidad es en el reglamento se hacen guiados por la profesora del grupo o por el área de psicología.	Promover un registro por binas para facilitar que el alumno B participe con mayor seguridad.
Estrategias áulicas					
A	Actividad de reflexión sobre el desarrollo físico y emocional niñez-adolescencia, en asignatura Formación Cívica y Ética.	El alumno A identificó las conductas de otras personas que le producen enojo. Logró expresar sus sentimientos a sus compañeros de equipo.  El alumno B identificó las conductas que hace cuando se enoja. Mostró interés en comunicarse con sus compañeros de equipo.	Al alumno A se le dificultó reconocer su reacción ante situaciones que le provocan enojo. Requirió apoyo de sus compañeros.  Al alumno B se le dificultó comunicar eficientemente sus propios sentimientos.	La colaboración de la profesora aseguró el desarrollo adecuado de la actividad, insistiendo e invitando a las aportaciones respetuosas en los equipos.	Fortalecer la comunicación de sentimientos en un marco de tolerancia y respeto, con mayor autonomía.
B	Actividad de reflexión sobre el autocuidado en el desarrollo niñez-adolescencia en asignatura Formación Cívica y Ética.	El alumno A hace comentarios coherentes al participar en el grupo y el equipo. Respetó las reglas de participación, incluyéndose con interés en la actividad.  El alumno B identificó formas de mejorar su relación con los demás, estableciendo valores de convivencia y respeto.	Se observó en el alumno A tendencia a no respetar turnos en los comentarios en equipo. Requirió de regulación de un monitor.  El alumno B comenta dificultad para darse cuenta cuando no está siendo buen compañero.	Se observa dificultad del grupo para escuchar aportaciones cuando el tiempo excede de un promedio de 30 minutos.	Considerar los tiempos de escucha activa que manifiesta el grupo en una dinámica posterior.
C	Actividad de análisis del video "La vida de Juan", a partir de la descripción de hechos y hacia la reflexión mediante preguntas generadoras. Asignatura: Formación Cívica	Ambos alumnos fueron capaces de tomar en cuenta las ideas de sus compañeros y aportar sus propios puntos de vista. Su motivación al trabajo en cuanto a producción individual fue alta, terminando en el mismo tiempo que sus compañeros. El alumno A, ha ido	Se observa dificultad para la reflexión del tema sin guía directa de la profesora. Al alumno B se le dificultó redactar su conclusión personal, pero logró expresar su idea al respecto con un poco de ayuda.	Los alumnos A y B estuvieron en equipos diferentes durante el desarrollo de la actividad. El alumno A requirió de regulación externa (profesora) para	Buscar estrategias que promuevan la reflexión en equipo hacia la autonomía de expresión de ideas.

	y Ética.	regulando su interacción con sus compañeros de equipo, respetando turnos y tomando en cuenta las aportaciones de cada compañero. El alumno B comparte su lápiz con uno de sus compañeros de equipo.		recuperar y mantener el respeto hacia una de sus compañeras, reconociendo su actitud de burla.	
D	Apoyar contenido transversal de asignatura Formación Cívica y Ética: Distinguir la función de las normas y reglas que regulan la convivencia en los espacios de interacción, a través de una actividad de Matemáticas sobre números naturales y decimales.	El alumno A se mostró motivado y participativo al contar con aprendizajes previos de valor posicional de cifras, lo que mantuvo su interés en la actividad. Fue capaz de participar siguiendo y respetando las reglas de la actividad.  El alumno B logró terminar la actividad al recibir apoyo de sus compañeros de equipo.  El grupo estuvo atento y participativo aunque algo inquieto.	El alumno B tenía dificultad con el valor posicional de las cifras que se repartieron por equipo, lo que parecía influir en su falta de interés y su dificultad para seguir las reglas de la actividad.	La profesora maneja a los equipos mediante el monitoreo de los avances y las dificultades de los mismos en el desarrollo de la tarea.	Seguir utilizando estrategias de resolución de problemas en equipo, con apoyos específicos para el alumno B con pasos secuenciados que favorezcan su interacción con sus compañeros en las tareas que implica la actividad.
E	Actividad de asignatura Formación Cívica y Ética sobre el cuidado y manejo de las propias emociones para evitar lesionar la dignidad y derechos de otras personas.	El grupo logró clarificar sentimientos y emociones en las relaciones que tienen como grupo. El alumno B pudo expresar sus sentimientos de aislamiento en el desarrollo de las actividades, al no contar con lo necesario para el desarrollo de las mismas. El grupo acordó la creación de un reglamento de grupo para mejorar el respeto y la convivencia.	Un sentimiento común fue la molestia ante conductas de agresión ocasionales del alumno A.	El alumno A no asistió el día de hoy por lo que la dinámica no favoreció posibilidades de mejora en sus habilidades de autorregulación.	Dar seguimiento a la creación del reglamento grupal para incluir al alumno A de manera propositiva.
F	Actividad de seguimiento para elaborar un reglamento grupal, a partir de reglas y valores necesarios para	Los alumnos A y B participaron activamente en equipo, comentando las reglas que les parecieron necesarias y los valores que habría que	No se observaron debilidades.	Se monitoreó la participación de ambos alumnos en sus respectivos equipos, fortaleciendo la	Dar seguimiento al reglamento como recurso de autorregulación

	la convivencia, con dinámica de equipo y de grupo.	asegurar hacia una mejor convivencia.		dinámica del equipo del alumno A. La exposición de los reglamentos generados por equipo facilitó la decisión de un reglamento común.	ón grupal e individual.
G	Actividad de asignatura Formación Cívica y Ética para fortalecer la toma de decisiones conforme a principios éticos, dirigido al ejercicio de la libertad.	Se observó interés en la participación tanto del grupo como de los alumnos A y B, atendiendo los principios éticos trabajados mediante dinámica grupal y aportando sus ideas y experiencias en equipo.	Falta aceptación de algunos compañeros hacia el alumno B quien trabaja a un ritmo lento, dada su dificultad de escritura.	El tiempo de desarrollo de la dinámica no es suficiente para trabajar más de dos principios como grupo. Si los principios se trabajan uno por equipo, los demás equipos no se apropian de los principios que no revisaron.	Adecuar la dinámica de grupo incluyendo red de apoyo hacia el alumno B, como equipo directo de trabajo.
H	Seguimiento del diario de aula bajo responsabilidad de un alumno por jornada, mediante reflexión sobre el esfuerzo y el compañerismo.	Se va desarrollando la capacidad de auto observación en los alumnos en general respecto de sus sentimientos durante la jornada de trabajo. El alumno A va trabajando su decisión de apartar el enojo y construir experiencias de compañerismo mediante el respeto.  El alumno B reporta que se siente más recibido por los demás, lo que le facilita pedir ayuda cuando lo necesita.	No se identificaron debilidades.	La maestra recupera positivamente la reflexión del grupo, haciendo invitación al alumno B para que aporte su opinión sobre la actividad.	Continuar con el seguimiento semanal del diario grupal, procurando la participación de ambos alumnos.
I	Actividad de reflexión de la asignatura de Formación Cívica y Ética, sobre la importancia de hablar por sí mismo y asumir las consecuencias de los propios actos.	La reflexión se centró en la importancia de reconocer las propias fallas sin culpar a los demás, diferenciando los accidentes de los hechos intencionados. El alumno A comenta su sentimiento de molestia ante las burlas de otros, lo cual propició que le pidieran a su vez que se	Varios alumnos comentan su temor sobre el bullying en la sociedad, luego que el tema fue trabajado por unos practicantes de la UdG, observándose confusión sobre el concepto.	En la escuela suele haber injerencia de practicantes de diferentes instituciones de educación superior sin un plan del director del centro, a pesar que los profesores le han pedido que	Preparar el tema de bullying en coordinación con la profesora del grupo, dirigiéndolo a reforzar habilidades de auto observación y expresión

		<p>abstuviera de burlarse, sabiendo lo que se siente. Estuvo de acuerdo en esforzarse por evitarlo.</p> <p>El alumno B escuchaba atento y asentía en las aportaciones con las que coincidía. Se incorporó adecuadamente en el trabajo de equipo, aportando sus ideas con mayor confianza en sí mismo.</p>		<p>limite su participación, en particular la profesora de 4º para no entorpecer el proceso de aprendizaje de su grupo.</p>	<p>de afectos para fortalecer la toma de decisiones respetuosas e inclusivas en el trabajo del grupo.</p>
J	<p>Actividad sobre el respeto a la dignidad y los derechos de los demás.</p>	<p>La realización del sociodrama facilitó la reflexión sobre el tema en general, con una participación moderada del alumno B.</p>	<p>El alumno A se mostró desatento e inquieto, pues el día anterior se peleó a golpes con un compañero, por lo que fue necesario que se retomaran los criterios de regulación que el grupo estableció. Fue difícil terminar la actividad y mantener el interés del grupo, por lo que no se logró el objetivo.</p>	<p>Además de la falta de atención del grupo, la actividad se interrumpió porque el director entró para hacer una invitación al grupo para asistir a una función de teatro.</p>	<p>Retomar la actividad con otra dinámica y mejorar la inducción rescatando la experiencia previa para motivar a la participación .</p>

## Apéndice L

Formato de planeación didáctica.

USAER ZAPOTLÁN EL GRANDE

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Competencia:

Asignatura:	Estándar:	Grupo:	Fecha:
Bloque: Ámbito de estudio:	Proyecto / Situación didáctica / Tema :	Materiales:	
Aprendizaje esperado:			
Competencia transversal:		Alumnos con N.E.E:	
Conocimientos / habilidades:		Nivel de intervención: Grupal      Subgrupal      Individual	
Propósito de área:			
Psicología	Comunicación	Trabajo social	
Secuencia Didáctica			
Inicio:			
Desarrollo:			
Cierre:			
Observaciones:			

Firmas:

Docente especialista

Docente de grupo

Área: