



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DEL MANEJO DE FACTORES
PSICOLÓGICOS EN NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

AUTOR: KARLA JANETH MC. GREW HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRO MANUEL RAMÍREZ ZARAGOZA

SINODALES: MAESTRA DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI

MAESTRO FRANCISCO ZARAGOZA ORTEGA

Hermosillo, Sonora

Junio, 2019

Agradecimientos

Karla Janeth Mc. Grew Hernández

El presente trabajo de investigación es un esfuerzo conjunto, en el cual participaron directa o indirectamente varias personas ya sea leyendo, realizando observaciones, corrigiendo, opinando, alentándome, teniéndome paciencia, motivándome, acompañándome en momentos difíciles y en los agradables. Por ello, merecen las gracias porque sin su valiosa aportación no hubiera sido posible este trabajo.

Con cariño y gratitud a:

Dios, por haberme guiado por el buen camino y llegar al término de un ciclo más de mi preparación, por permitir que fructifique como persona y al mismo tiempo me ha concedido culminar esta meta en el camino de la superación profesional.

Mi Familia, con amor y respeto porque mis logros son el resultado de su cariño, esfuerzo y sacrificio. A mis padres Elizabeth Hernández y Alberto Mc. Grew y mi hermana Denia, por la comprensión y comunicación constante, que me demostraron en esta aventura que fue la Maestría y que de forma incondicional, entendieron mis ausencias y buenos y malos momentos.

A mi compañero de vida, David Gastelum, quien ha estado a mi lado compartiendo mis alegrías y angustias, por el apoyo incondicional y la ayuda de siempre; por su apoyo y confianza brindada, así como también por el interés y motivación para realizar mis estudios de posgrado y superarme día con día.

Mi Institución, la Escuela Normal Superior de Hermosillo y a su personal que me ha forjado para realizar mi meta armándome de valor para sobresalir en el reto de la vida profesional.

Mis maestros, por su ayuda, dedicación y amistad que me brindaron en el transcurso de mi Educación, por su participación en mi desarrollo profesional, compartiendo conocimientos, experiencias y formar parte de lo que soy ahora.

Mis compañeros que a la par compartieron una etapa inolvidable de nuestras vidas.

Mi director de tesis, Maestro Manuel Ramírez Zaragoza, por su orientación y soporte, el cual me permitió un buen aprovechamiento en el trabajo realizado. Por haber confiado en mi persona, por la paciencia e invaluable dirección de este trabajo.

Mis lectores, Maestra Dolores Alicia Valle Bartolini & Maestro Francisco Zaragoza Ortega por sus comentarios, observaciones y atinadas correcciones en el proceso de elaboración de este proyecto. Además de su inestimable ayuda y paciencia desde los primeros pasos de formación profesional. Los considero personas sensibles de los aspectos humanos, entusiastas y optimistas, me brindaron su invaluable apoyo y confianza durante una etapa de mi vida y desarrollo profesional.

Finalmente, agradezco al Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 106 y a cada uno de los que laboran ahí por abrirme las puertas y permitirme desarrollar mi trabajo e investigación en sus instalaciones.

En cada uno de Ustedes encontré las fuerzas necesarias para llegar hasta el final. Que Dios los premie por la paciencia que tuvieron conmigo a lo largo de este proceso, por esperar a que tuviera un espacio en el tiempo para estar juntos y compartir. Siempre fueron mi ayuda, apoyo y fortaleza en cada momento de la vida y en mi educación. Pero sobre todo, gracias porque vivieron conmigo intensamente etapa a etapa de este trabajo y porque gozan conmigo este tan anhelado momento.

Gracias.

RESUMEN

El presente documento enfatiza la importancia de la inclusión educativa como respuesta a una problemática social actual, sus factores, efectos y la relevancia de una intervención psicológica considerada como fundamental en este proceso, sobre todo en casos de jóvenes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Con base a los antecedentes, los factores de riesgo tienen un efecto acumulativo que puede influir negativamente y aumentar la probabilidad de desarrollar desórdenes socioemocionales en los jóvenes. En el caso de los estudiantes, las funciones cognitivas como la percepción o el procesamiento de la información social (puntos clave para el desarrollo socioemocional) se pueden comprometer, convirtiéndolos en alumnos con NEAE. Por ello, este proyecto comprende la realización de un trabajo investigativo con el objetivo de evaluar el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados en estudiantes de educación media superior y su efecto en el desarrollo socioemocional en NEAE.

El enfoque de estudio de esta investigación es un diseño incrustado de dominancia cuantitativa, el cual permitió trabajar con los datos de dominancia cuantitativa y buscar otros datos de naturaleza cualitativa. Se realizó a nivel descriptivo, no experimental y transversal, al medirse en una sola ocasión las variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La elección de la estrategia de muestreo fue empleando simultáneamente el muestreo cuantitativo y el cualitativo para satisfacción de objetivos de investigación (Salinas, 2010). Se utilizó el muestreo aleatorio simple para el método cuantitativo y el muestreo teórico para el cualitativo. La muestra contó con la participación de 293 estudiantes de entre 14 y 19 años, 2 directivos-administrativos y 4 docentes orientados a distintas áreas del conocimiento en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 106 de Cananea, Sonora. A los estudiantes, se les aplicó una adecuación a la Encuesta de Identificación de Factores Psicosociales Escolares de Varela & Osorio (2014), en el que se indagó sobre situaciones personales, escolares, familiares y sociales, que afectan el comportamiento y desempeño del alumno en el

aula y por ende el ambiente escolar. Con docentes y directivos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas diseñadas *ex profeso* para la recopilación de información.

Esta investigación se desarrolló desde la metodología mixta, a través de varias fases que permitieron lograr identificar factores de riesgo como: tener pensamientos de hacerse daño, baja autoestima, conductas agresivas y la falta liderazgo y control de las autoridades. Asimismo, se encontró disfuncionalidad en el hogar, falta de apoyo y desinterés de los padres. Así como la exposición a conflictos sociales y a la venta y/o consumo de drogas.

Se concluye que los factores de riesgo relacionados al desarrollo socioemocional de los jóvenes, aumenta la probabilidad de convertirlos en alumnos con NEAE. Además, se considera que el manejo institucional y disciplinar de los mismos repercute en el desempeño académico de los estudiantes. Por ello, se sugiere la generación de alternativas de prevención y atención de las situaciones que generan efectos negativos. Así como reducir el grado de vulnerabilidad de los estudiantes respecto a las problemáticas presentadas.

Palabras clave: *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, factores de riesgo, factores de protección, desarrollo socioemocional.*

ÍNDICE

Capítulo I. Planteamiento del Problema	10
1.1 Antecedentes	10
1.2 Contextualización	13
1.3 Justificación	22
1.4 Planteamiento del Problema	30
1.5 Pregunta de Investigación	31
1.6 Hipótesis	31
1.7 Objetivos de la Investigación	32
1.7.1 Objetivo general	32
1.7.2 Objetivos específicos	32
Capítulo II. Marco Teórico Conceptual	33
2.1 Aprendizaje en la Teoría Conductual	33
2.1.1 Condicionamiento Operante de B. F. Skinner	33
2.1.2 Aplicación del condicionamiento operante en Educación	34
2.2 Aprendizaje según la perspectiva Interconductual	36
2.2.1 Teoría Interconductual de Campo de J. R. Kantor	37
2.2.1.1 El segmento conductual como campo psicológico	38
2.2.2 Teoría de la Conducta de Emilio Ribes	39
2.2.2.1 Dimensión psicológica interconductual de la Educación	41
2.3 Educación Emocional	42
2.3.1 Educación Emocional y Pedagogía	44

2.4 Teoría Conductual e Interconductual en la detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito educativo	46
2.4.1 Desarrollo Socioemocional en la Educación	51
Capítulo III. Metodología	55
3.1 Tipo de Estudio	55
3.2 Diseño de Estudio	55
3.3 Muestra	56
3.4 Método	58
3.5 Técnicas e Instrumentos	59
Capítulo IV. Análisis de resultados	62
4.1 Resultados Cuantitativos	62
4.2 Resultados Cualitativos	75
Capítulo V. Discusión de resultados y conclusiones	87
5.1 Recomendaciones	91
Referencias	94
Anexos	106

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.0 Factores de riesgo y protección asociados a la exclusión de niños y jóvenes con discapacidad y NEAE.	15
Tabla 2.0 Porcentaje de la población juvenil por cada indicador según la SEP.	25
Tabla 3.0 Representación de la incorporación de las HSE en EMS.	27
Tabla 4.0 Indicadores Observables en el aula para la detección de alteraciones emocionales.	52
Tabla 5.0 Estadísticas de Educación Media Superior según la Discapacidad que presentan.	53
Tabla 6.0 Estadísticas de Educación Media Superior según las Aptitudes Sobresalientes que presentan.	64
Tabla 7.0 Presentación de Reactivos y su peso factorial de acuerdo a la Subdimensión y Dimensión correspondiente.	65
Tabla 8.0 Medias y confiabilidad de escalas.	68
Tabla 9.0 Correlaciones por Escala.	70
Tabla 10.0 Estadística de Aprobación y Reprobación del plantel por Generación.	70
Tabla 11.0 Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Personales.	72
Tabla 12.0 Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Entorno Escolar.	73
Tabla 13.0 Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Entorno Familiar.	74
Tabla 14.0 Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Entorno Familiar.	74
Tabla 15.0 Resultados del Registro de Observación Naturalista.	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.0 Análisis funcional del comportamiento.	34
Figura 2.0 Representación de cómo ocurre el aprendizaje.	35
Figura 3.0 Factores que influyen en el aprendizaje.	36
Figura 4.0 Segmento conductual (o Unidad de Evento Psicológico).	38
Figura 5.0 Taxonomía Funcional de la Conducta.	40
Figura 6.0 Modelo de factores de riesgo y protección para el desarrollo de alteraciones exteriorizadas e interiorizadas (Adaptado de Bach, 2007).	47
Figura 7.0 Diseño incrustado de dominancia cuantitativa.	55

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Encuesta de Identificación de Factores de Riesgo Psicosociales Escolares	107
2. Entrevista para Directivos-Administrativos	111
3. Entrevista para Docentes	113
4. Consentimiento informado para participantes de Investigación	116
5. Plantilla para el Registro Observacional Naturalista	117
6. Propuesta de Programa de Intervención Psicológica y Educativa para la Institución.	118
7. Plan de Seguimiento del Programa de Intervención Psicológica y Educativa para la Institución.	125

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

El ser humano como ente biopsicosocial, a través de su devenir histórico, ha manifestado su preocupación por mejorar las condiciones existentes y el desarrollo integral para lograr un bienestar. La han abordado desde diversas perspectivas de manera cambiante y compleja, como es el caso del concepto de la calidad de vida (Mieles & Acosta, 2012). Moreno & Ximénez (1996), mencionan que debido a la misma naturaleza compleja de cada uno de los conceptos se hace difícil su definición conceptual. Ardila (2003), presenta una definición catalogada como comprensiva e integradora:

“Calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida”. (Pg. 163)

El reconocimiento de los derechos humanos y de los derechos de los ciudadanos da lugar a nuevas formas de calidad de vida. Por lo que, en las últimas décadas, se han incrementado considerablemente el interés y los esfuerzos por asegurar el bienestar de los niños y jóvenes. Vincezi & Tudesco (2009), reconocen que ese bienestar depende de una combinación de múltiples factores como la salud, participación política, entorno social, seguridad personal, contexto familiar, nivel socioeconómico y la educación.

Considerar la educación y su relación con el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar implica asumir la responsabilidad de promover en el ámbito de la

educación formal y no formal, la actualización de las capacidades de elección de los individuos, favoreciendo la equivalencia de oportunidades para acceder a recursos orientados a acrecentar su autonomía (Vincezi & Tudesco, 2009). Desde 1917 y hasta hoy en día, se reconoce a la educación como un derecho fundamental de todos los mexicanos; el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 señala:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado (Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios), impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. (p. 4)

La eficacia de las instituciones educativas depende en gran parte de sus procesos, los cuales están centrados en las relaciones entre los seres humanos y una adecuada organización de los mismos. Gamuzio (s.f.), afirma que una educación integradora y comprensiva debe asumir la diversidad de necesidades educativas de su alumnado y actuar a favor de los que están en situación de desventaja y necesidad como los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE).

Retomando a Rodríguez (2010), las NEAE recogen una gran variedad de alumnado. Además, los define como aquellos alumnos que requieren, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ésta, determinados apoyos y atenciones. Tal y

como está indicado en el nombre, requieren atenciones educativas específicas con las que podrá adaptarse al currículo correspondiente a su edad. Mora & Castilla (2014), enfatizan que las NEAE permiten incluir aquel alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo, alumnos con aptitudes sobresalientes, y dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje (Consejería de Educación y Universidades, 2018).

Rodríguez, Rodríguez & Rodríguez (s.f.), precisan a las NEE como todas aquellas dificultades que presenta un alumno para seguir un ritmo de aprendizaje escolar “normal”; el cual no es posible resolver mediante el currículo ordinario. Es decir, alumnos que requieren una prestación educativa especial durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje en la provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada. Pero también, requieren particular atención en la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Las NEAE pueden ser de carácter transitorio o permanente. Por ello, es importante aclarar que pueden derivarse de diversos factores e involucrar distintas áreas del desarrollo humano como el factor cognitivo, el físico, sensorial, comunicación, psicosocial y no menos importante, el emocional. Y que independientemente del origen de la dificultad para tener acceso a los conocimientos, todas las escuelas deben dar cabida a esta población (Echeita & Verdugo, 2004). Por su parte, Rodríguez (2010), menciona que dentro del concepto de NEAE se incluyen grupos distribuidos por factores de diversidad. Los tipos de factores son físicos (diversidad de sexos y edad cronológica), socio-culturales (procedencia social, cultura, lenguaje, costumbres, geografía), factores académicos (conocimientos previos, capacidad de aprender, motivación) y otros factores como las físicas, psíquicas, situación socio-familiar, etc.

Con base en lo anterior, la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2012) en su Glosario de Educación Especial con enfoque en Educación Inclusiva, hace hincapié en

cómo las barreras para el aprendizaje y la participación, rebasan el concepto de NEAE al centrarse en la interacción con el contexto y no como un problema inherente de los alumnos. Desde una perspectiva psicológica, pedagógica y médica integradora, es importante mencionar las emociones como un aspecto inherente a la condición humana y en gran medida determinan su existencia (Limonero & Casacuberta, 2001); su desequilibrio puede repercutir en la fisiología y bioquímica del cuerpo que pueda interferir con el cumplimiento de funciones determinantes en el desempeño y/o desarrollo óptimo de las personas (López, 2013).

Por ello, se considera necesario abordar este tema en el ámbito educativo con la finalidad de realizar una evaluación del efecto de los factores psicológicos en NEAE que afectan el desempeño académico de los estudiantes en estas instituciones. Ésto permitirá conformar una Evaluación Psicológica (EP) institucional de manera adecuada para llevar a cabo un proceso de atención (evaluación inicial, planeación, intervención, evaluación y seguimiento) exitoso. De esta manera, se podrá establecer si el manejo institucional y disciplinar de los factores de interacción con el contexto y su impacto en los estados emocionales de los en alumnos con NEAE repercute o no en el desempeño académico de los estudiantes.

Los factores psicológicos, clasificados como factores de riesgo y de protección, próximos a los estudiantes de las distintas instituciones educativas, representan áreas de oportunidad que comprometen la calidad del proceso de atención, sobretudo en alumnos con NEAE. Si estos factores no son detectados y evaluados de manera apropiada, los alumnos no recibirán la atención de calidad necesaria para un óptimo desarrollo biopsicosocial.

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN

Las personas con discapacidad constituyen la minoría más numerosa y desfavorecida del mundo (SEP, 2009). Cuando las NEAE están asociadas a algún tipo de discapacidad física, sensorial, o intelectual, el término no representa problemas para la mayoría de las personas, sin embargo, cuando aluden a educandos con discapacidad o conflictos para acceder a los conocimientos, así como manifestaciones

conductuales que dificultan su adaptación al trabajo escolar e impiden sus aprendizajes sociales y personales para su permanencia en el aula regular, los problemas de conceptualización aparecen (Hernández, 2005).

Primeramente, es importante reconocer a las personas con NEAE como aquellos sujetos que, por sus características biológicas, psicológicas y culturales, no han logrado adquirir los niveles de desarrollo conductual, cognitivo, socioadaptativo y educativo, adecuados a su edad cronológica (Euan-Braga & Echeverría-Echeverría, 2016). Considerando que las NEAE incluyen los aspectos psicológicos que interfieren con el desempeño académico, es fundamental identificarlos y evaluarlos, así como los factores que comprometen el desarrollo socioemocional de los alumnos. Por ello, es relevante contemplar la perspectiva psicológica que comprende el Análisis Experimental de la Conducta desarrollado a partir de los planteamientos de Skinner, Kantor, y Ribes, (Arancibia, Herrera & Strasser, 2012), la propuesta teórica Interconductual desarrollada por Kantor (1967), su ampliación en el desarrollo de la taxonomía funcional desarrollada por Ribes & López (1985) y modelo de factores de riesgo y protección para el desarrollo de alteraciones exteriorizadas e interiorizadas de Johannes Bach (2007).

Landa-Durán, Silva & Guarneros (2012), coinciden con los autores anteriores y refieren que si bien, los factores disposicionales no forman parte esencial de la interacción del estudiante con eventos y objetos de aprendizaje, sí pueden estar teniendo un papel importante en el proceso; desde lo más micro como estados emocionales, la autorregulación, motivación de logro, las competencias cognitivas y metacognitivas, la autoeficacia, las estrategias de estudio, creencias, habilidades sociales; hasta lo más macro como condiciones biológicas, bienestar del estudiante, rol de género, pobreza, características familiares, sociales y culturales, etc.

Estos factores son clasificados como de tipo de riesgo o de protección. Según González, Fernández & Secades (2004), cuando un factor de riesgo está presente, incrementa la probabilidad de un resultado o consecuencia negativa dentro de una población de individuos. Por lo contrario, los factores de protección se refieren a las condiciones o características asociadas a un descenso en la probabilidad de

consecuencias negativas. La complejidad de las formas en que interactúan los factores de riesgo y protección se presenta cuando se descubre que la relevancia de un factor de riesgo puede cambiar, y de hecho lo hace, en función del contexto en que se presenta, de la edad y nivel de desarrollo del individuo, y de la presencia o no de otros factores de riesgo y protección de índole diferente. En el caso de los estudiantes, hay muchos factores de riesgo que pueden repercutir en su desarrollo, e incrementar la posibilidad de convertirlos en alumnos con NEAE (Bach, 2007).

Los alumnos con NEAE, según estudios publicados, en ocasiones son víctimas de discriminación y exclusión. Estos estudios asociados a la discriminación y exclusión, han permitido identificar diversos factores de riesgo y protección asociados, en especial en el contexto familiar y educativo (Tabla 1.0). Los factores han sido clasificados en personales, familiares y sociales/escolares (Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

Tabla 1.0

Factores de riesgo y protección asociados a la exclusión de niños y jóvenes con discapacidad y NEAE, según varios autores.

Autor	Factores de Riesgo	Factores Protectores
González & Reyes (s.f.)	Personales: Estrés Familiares: Sobreprotección, expectativas desajustadas, duelo	Resiliencia y afrontamiento.
Núñez (2004)	Negatividad, duelo, falta de integración, problemas de comunicación	Estima, seguridad, confianza en sí mismo, comunicación, resiliencia, madurez, introspección, independencia, relaciones personales, iniciativa, humor, creatividad, autoestima, estimulación.

<p>Jadue, Galindo & Navarro (2005)</p>	<p>Personales: temperamento, aspectos cognitivos y afectivos, autoestima, capacidad de afrontamiento. Familiares: resiliencia, ambiente familiar cálido, padres estimuladores, estructura familiar sin disfuncionalidades principales, factores socioculturales, apoyo, comprensión, estabilidad emocional. Social: motivación.</p>
<p>Romagnoli, Kuzmanic & Caris (2006)</p>	<p>Personales: autoconcepto, autoestima, tolerancia, habilidades sociales. Familiares: cercanía, apoyo emocional, calidez, afecto, atención, expresión, interés, tolerancia</p>
<p>Contreras (2007)</p>	<p>Condición biológica, conductas, uniparentalidad, nivel socioeconómico, nivel sociocultural, familias inestables, promiscuidad, subsistemas familiares cerrados.</p> <p>Apoyos, relaciones personales, nivel sociocultural, estabilidad emocional, apoyo social.</p>
<p>Del Barrio & Carrasco (2009)</p>	<p>Personales: Temperamento difícil, baja conciencia, alta introversión, impulsividad, ineficacia, problemas de atención, hiperactividad, alta inseguridad/neuroticismo, déficits de procesamiento. Familiares: Desamor, Rechazo, hostilidad, violencia familiar, falta de control, disensión paterna, depresión materna, problemas psiquiátricos de los padres, problemas legales. Sociales/Escolares: Falta de recursos sociales, centro escolar grande, formación del profesorado, secuencia curricular, entorno del centro, falta de normas, ausencia de control, dificultades de aprendizaje, expectativas negativas del profesor, aprendizaje no cooperativo, escasa implicación escolar, aislamiento/rechazo.</p>
<p>Lizasoáin (2009)</p>	<p>Comunicación, sistemas de apoyo social, resiliencia, experiencia</p>

Redpapaz (2011)	Nivel escolar, desempleo, falta de recursos, exclusión, falta de participación.	Nivel escolar, nivel socioeconómico, oportunidades, inclusión, empleo, participación.
OMS (2012)	Discriminación, estigma social, ignorancia, nivel socioeconómico, elementos culturales, exclusión.	Nivel socioeconómico, acceso a recursos, participación relaciones sociales, inclusión, derechos, oportunidades.
Tordecilla (2014)	<p>Personales: condición biológica, desnutrición, temperamento difícil, conductas problema, actividades antisociales, baja autoestima, baja motivación, sentimientos negativos de autoeficacia, baja conciencia interpersonal, dificultad en la resolución de problemas, vulnerabilidad, carencia de hábitos.</p> <p>Familiares: baja economía, maltrato familiar, violencia, problemas de pareja, separación de padres, uniparentalidad, crisis recurrentes.</p> <p>Sociales/Escolares: ausencia de apoyo social e institucional y relaciones sociales.</p>	<p>Personales: Habilidades intelectuales, competencias cognitivas, sentimiento de autoeficacia, motivación de logro, autoestima, humor, empatía, conciencia interpersonal, habilidades de resolución de problemas, disposición, optimismo.</p> <p>Familiares: Economía, ambiente familiar cálido, cohesión familiar, relación emocional estable, estructura familiar sin disfuncionalidades, padres estimuladores, ausencia de separación, adaptabilidad y flexibilidad, afecto.</p> <p>Sociales/Escolares: Apoyo social, relaciones sociales, clima educacional, estimulación modelada.</p>
SEP (2016)	<p>Personales: Posible maltrato psicológico, carencia de habilidades personales y sociales, escasa autoafirmación, falta de comunicación, barreras para el aprendizaje.</p> <p>Familiares: Estilo autoritario y coercitivo, falta de límites y de respeto, inadecuado afrontamiento de las situaciones, aislamiento familiar.</p> <p>Sociales/Escolares: Carencia de valores, pautas de actuación en situaciones conflictivas, egocentrismo, trato discriminatorio, modelos de violencia y acoso, alta conflictividad social, valores sociales competitivos, prejuicios.</p>	<p>Personales: Óptimo desarrollo de habilidades personales y sociales, asertividad, afrontamiento.</p> <p>Familiares: Estilo democrático, saber escuchar, negociación, respeto, comunicación, relación con el centro educativo.</p> <p>Sociales/Escolares: Valores, cooperación, empatía, resolución de conflictos, inclusión, equidad, igualdad, atención eficaz a la diversidad, alternativas de ocio y grupos de apoyo, recursos sociales, promoción de la tolerancia, mediación.</p>

Nota. Diseño propio.

La aproximación al estudio del evento desde una consideración de factores de riesgo – factores protectores cobra cada vez mayor importancia, y a eso se agrega que existen: 1) múltiples factores ambientales que directa o indirectamente inciden en la

presentación de eventos de vulnerabilidad para los estudiantes, como: los sectores de servicios, sistemas de comunicación, actividades culturales y de recreación, actitudes llenas de prejuicios y discriminación con respecto a esta población (Cervantes, 2011); 2) se desconoce la manera en cómo se organizan, funcionan y están equipados los servicios de apoyo, las estrategias del personal para detectar y resolver las necesidades, la demanda y las razones por las que no se llega a cubrir, el dominio de conceptos, normas y procedimientos básicos para la atención e integración educativa y las necesidades de actualización al respecto, entre otras, Meza (2009); 3) han sido varios los errores en la Evaluación Psicopedagógica (EPP), limitando la detección y/o identificación de cada una de las NEAE, Álvarez (2010) precisa tener en cuenta este tema como uno de los más imprescindibles y sensibles a considerar en el ámbito educativo; 4) Además, se encuentra la necesidad de revisar y ampliar las pruebas de valoración utilizadas con los estudiantes y adecuarlas a sus características, es decir pruebas específicas para detectar dificultades concretas; 5) por otra parte, la mayoría de los profesionales no reciben la formación necesaria al puesto de trabajo desempeñado.

Es fundamental partir de la detección de las dificultades de los alumnos, y una vez detectadas, es necesario valorar las NEAE y evaluar el tiempo de trastorno emitiendo la correspondiente Evaluación Psicopedagógica que determina el tipo de atención y apoyos necesarios para el alumno (López, 2012).

La integración de la información, según Latorre & Puyuelo (2016), permite una descripción del funcionamiento actual del alumno y sus necesidades, así como la determinación de las estrategias necesarias para estimular su desarrollo y aprendizaje. Se constata la importancia de seguir planteando el análisis de las realidades que suponen la presencia de diversas necesidades y características en el ámbito escolar.

Por lo anterior, Euan-Braga & Echeverría-Echeverría (2015), consideran que la Evaluación Psicopedagógica es un instrumento fundamental para garantizar el desarrollo y evolución de los estudiantes con algún tipo de discapacidad física o social. Este proceso ayuda a establecer continuidades interrelacionadas en el hecho de enseñar-aprender (Henaó, Martínez & Tilano, 2007); permite al profesional contar con

la información sobre las capacidades, deficiencias y necesidades manifiestas del alumno en los diferentes ambientes (Leyva, 2011). Además, es importante contemplar aspectos asociados a comunicación, habilidades funcionales y ecológicamente relevantes, los estilos y ritmos de aprendizaje, los intereses y conductas para promover una mayor calidad de vida y autodeterminación posible, (Henaó, Martínez & Tilano, 2007).

Sin embargo, antes de realizar una Evaluación Psicopedagógica individual de cada uno de los estudiantes es indispensable llevar a cabo una Evaluación Psicológica (EP) en las instituciones educativas, integrando los factores personales, familiares y sociales/escolares e institucionales (Arias, 2004; Bach, 2007). La Evaluación Psicológica se refiere al proceso y herramientas en el análisis psicológico destinado para recabar y valorar información necesaria para llegar a la toma de decisiones racionales con respecto al objeto de estudio y normalmente aporta la información suficiente sobre el funcionamiento y capacidades en determinadas áreas. Es la disciplina de la Psicología que se ocupa de la exploración y estudio científico del comportamiento de un sujeto con el fin de describir, identificar, diagnosticar, seleccionar, clasificar, predecir y, en su caso, explicar y controlar la conducta y su funcionamiento en el futuro. A partir de los resultados de la Evaluación Psicológica se deberán plantear objetivos del plan de intervención, y con fines de pronosticar el volver a evaluar el nivel de logro de los objetivos planteados (Fernández-Ballesteros, 1992; Aragón, 2004).

Los resultados obtenidos de la Evaluación Psicológica son fundamentales para establecer las condiciones institucionales relacionadas con el desarrollo de sus educandos, en este sentido es referir el conocimiento de sus posibilidades de desarrollo y las limitantes para poder alcanzar mejores niveles de desarrollo y producir u orientarse mejor en el proceso de construcción de autodesarrollo y producir un cambio, logrando así, proyectar el sentido social a las instituciones.

Es indispensable contar con herramientas adecuadas de evaluación, bien diseñadas y adaptadas, que permitan medir lo deseado. Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez (2007) y Díaz (2014), reiteran la importancia en la necesidad de

evaluar y realizar un análisis exhaustivo de los diferentes factores que ponen en riesgo el aprendizaje escolar, proveniente del alto porcentaje de niños y jóvenes atendidos en la consulta psicológica (Garaigordobil & Maganto, 2013). La detección de problemas desde el inicio de la vida escolar, constituye un mecanismo educativo protector relevante. Permite prevenir problemas complejos, rezago educativo, promover conductas resilientes y trabajar los aspectos socioemocionales de manera adecuada dentro de la formación docente para desarrollar criterios y herramientas adecuadas para ello (Garaigordobil & Maganto, 2013).

Estudios analizados y presentados por Jiménez & López-Zafra (2009), han dado a conocer la fuerte relación existente entre los procesos emocionales y los procesos relacionados con el aprendizaje que podrían provocar un desajuste emocional que afecte la habilidad de los estudiantes para concentrarse y recordar, llevando a un pobre trabajo escolar, el cual en un futuro solo generará frustración y ansiedad para el alumno.

Para Gallardo (2007), la emoción es una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen un estado psicológico global positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. Se genera como una respuesta a un acontecimiento externo o un suceso interno (pensamiento, imagen, fantasía, conducta, etc.). Los problemas socioemocionales son factores de riesgo presentes en algunos estudiantes, que posteriormente podrían transformarse en problemas de aprendizaje.

Del Barrio & Carrasco (2009), presentan los factores personales, familiares y sociales/escolares como los principales factores de riesgo detectados y asociados a problemas emocionales en los alumnos y mencionan que existen indicadores físicos, cognitivos y conductuales observables que facilitan la detección. Asimismo, Aguilar (2006), menciona que varios de los principales problemas emocionales que exhiben los alumnos con problemas de aprendizaje están relacionados con depresión, agresividad, fobias y aspectos conductuales como falta de conductas de atención. Las causas de

los problemas emocionales no surgen siempre en el entorno escolar, pero si se acentúan durante los años escolares (Aguilar, 2006).

Para el Early Childhood Direction Center (2009), la importancia del Bienestar Socioemocional es desarrollar la capacidad de experimentar y controlar las emociones, formar relaciones positivas seguras y explorar y aprender en todas las áreas del ambiente de los niños y jóvenes. Además de aprender a interpretar e identificar las señales de sus estados emocionales.

Por lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (2017a) en el Modelo Educativo 2017 para la Educación Básica incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte del currículo en la educación básica y en la media superior, pues tradicionalmente, la escuela había fijado su atención en el desarrollo de habilidades intelectuales y motrices de los estudiantes, sin prestar interés por las emociones. El Modelo Educativo 2017, señala la importancia del papel de las emociones en el aprendizaje, la cual puede ser sustentada por las múltiples evidencias brindadas por la investigación. Es decir, reconoce en las habilidades socioemocionales un factor fundamental para el desarrollo de las personas porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje. Además, hace hincapié en promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar.

Ahora bien, la conceptualización de desempeño académico es compleja. Ésto se debe a que en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, etc. Las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente en los textos, la vida escolar, y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos (Navarro, 2003). Sin embargo, este autor considera la definición que Jiménez (2000) postula para este concepto como un nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico. Y, García (2005), lo define como un indicador de la productividad de un sistema educativo que suministra la base fundamental que activa cualquier proceso evaluativo destinado a alcanzar una educación de calidad.

Finalmente, Granados (2007), precisa establecer líneas de mejora para fortalecer el trabajo cotidiano y acercarse a brindar un servicio de calidad. Además de reconocer la importancia de la cultura de rendición de cuentas, la crítica, la autocrítica y la aceptación de las iniciativas de los demás para fortalecer la identidad del personal que labora en las instituciones educativas; y, generar información efectiva acerca de aquellos factores que influyen en lo individual para que una persona lleve a cabo prácticas preventivas o de riesgo para su salud y desarrollo (Rodríguez, Díaz-González & García, 2013).

1.3 JUSTIFICACIÓN

Al hablar de NEAE es necesario abordar el término discapacidad y las cifras que las instituciones alrededor del mundo dan a conocer. Por ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), reporta que más de 1, 000 millones de personas, es decir un 15% de la población mundial, vive con algún tipo de discapacidad. De ellas, entre 110 millones (2.2%) y 190 millones (3.8%) personas mayores de 15 años tienen dificultades en su funcionamiento; cifras en ascenso debido al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015), refiere que la población con discapacidad experimenta diversas formas de exclusión, algunas de ellas como consecuencia de ser definido o juzgado por las deficiencias físicas, intelectuales, emocionales o mentales y no por las habilidades poseídas.

El enfoque de la promoción de la discapacidad es un aspecto inherente a los derechos humanos documentado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), quienes en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) garantizan la protección de cada uno de ellos (OMS, 2016; ONU, s.f.).

Según la OMS (2017), se calcula que aproximadamente el 20% de los adolescentes del mundo tienen problemas mentales como principales causas de discapacidad. Además, menciona que este tipo de trastornos figuran entre los factores

de riesgo más importantes de otras enfermedades y lesiones no intencionales o intencionales.

La discapacidad, ha aumentado la demanda social y llega a influir en las instancias político-administrativas. Estas instancias se orientan cada vez con más fuerza y decisión a dar respuesta a uno de los requerimientos sociales más importantes planteados por los padres de familia y muchas organizaciones civiles, la cual se refiere a la generación de más oportunidades educativas e inclusivas para alumnos con NEAE, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad (SEP, 2002). Planteando como propuesta, según el Colegio Oficial de Psicólogos (COP, s.f.), la necesidad de cubrir un espacio de intervención psicológica y educativa por parte de las instancias.

El Plan Educativo Nacional del 2012 proporcionado por la Universidad Autónoma de México (Narro, Martuscelli & Barzana, 2012), menciona la existencia de muy pocos estudios sobre la Educación Especial. Haciendo necesario contar con estadísticas confiables y precisas sobre la población con NEAE. Este Plan retoma los resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual señala que no existe una identificación de la población potencial a la cual se dirigen los servicios.

Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), asegura que contar con información sobre el monto, tipo y causa de la discapacidad y limitación permite un mayor acercamiento a la situación actual. Para esta institución, las personas con discapacidad son todos aquellos sujetos que tienen mucha dificultad o no pueden realizar al menos una de las siguientes actividades de la vida diaria: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; así como problemas emocionales o mentales); por su parte, las personas con limitación son aquellas que tienen alguna dificultad para realizar al menos una de las actividades de la vida cotidiana sobre las cuales se indaga y que no están incluidas en las personas con discapacidad. También, reporta que en el 2014, la prevalencia de la discapacidad en México era de 6%. Y, el

INEGI (2016b), reporta que en 2015 en México residían 30.6 millones de jóvenes de 15 a 29 años, siendo el 35.1% adolescentes de 15 a 19 años, del total de la población joven.

En el tema de Discapacidad, la ENADID en México, menciona que del total de la población de 15 a 29 años, el 2.2% (674 mil) presentan alguna discapacidad y el 6.6% (1.9 millones) tiene limitación (INEGI. 2016c). Según la distribución porcentual de la población de 15 a 29 años por condiciones de discapacidad o limitación según el tipo de dificultad, el 11.5% presenta limitaciones con problemas emocionales o mentales y el 21.5% presenta alguna discapacidad emocional o mental.

El Gobierno de la República (2012), preocupado por la situación actual de las personas con NEAE, incluye en el Plan Nacional de Desarrollo el objetivo de “México con educación de calidad”, que además cuenta con el Programa Sectorial de Educación, Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Asimismo, México contempla un modelo de atención en cuanto a la educación especial de educación inclusiva a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM), quienes atienden al 11.7% de la población matriculada con NEAE y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), encargadas del resto de la demanda de educación especial (88.3%) (INEE, 2014). Ambas instancias brindan atención y apoyo en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), orientados al desarrollo de las escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Respecto a lo anterior, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b), refiere que la población de educación especial atendida por área en el ciclo 2016-2017 es de 600,263 alumnos, de los cuales la población atendida por sostenimiento federal son 50, 627 alumnos, estatal son 546, 936 y particular son 2, 700; atendidos por 1, 676 CAM y 4, 479 USAER en todo el país.

La población de 15 años en adelante, según la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI (2016a), muestran un comportamiento diferenciado según la edad, pues un gran

porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años asiste a la escuela (62.4%), con respecto a los que no asisten (37.3%). En lo que concierne al nivel de escolaridad, 32.9% de los jóvenes cuentan con educación media superior. Cifras que van en aumento debido a que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a), asegura que desde el 2012, la Educación Media Superior (EMS) forma parte de la educación obligatoria del país, estableciéndose que su cobertura total debe alcanzarse al 2022. Y, según las estadísticas del Sistema Educativo en la República Mexicana (SEP, 2017c), durante el ciclo escolar 2016-2017, la EMS contó con un total de 5, 128,518 alumnos; 417, 745 docentes; y, 20,718 escuelas.

Según el diagnóstico proporcionado por la SEP (2018), la situación de los jóvenes de EMS en México es que el desarrollo de conductas de riesgo como violencia, acoso escolar, adicciones, embarazo, deserción, abuso, etc., se debe a las múltiples situaciones a las que están expuestos diariamente. Lo anterior, aunado a la serie de factores característicos de su edad a los que se enfrentan pueden tener un impacto significativo sobre la trayectoria educativa de los estudiantes y su potencial para el desarrollo de una vida plena, saludable y productiva. Este mismo diagnóstico, arroja resultados contundentes acerca de la vida del joven estudiante. Al hablar de los sentimientos, los alumnos refieren: 56% sentirse tristes; el 44% solos, 26% que su vida ha sido un fracaso y el 32% que los profesores no los valoran. Lo que los llevó a encontrar que 1 de cada 7 sabe manejar el estrés. Además, coincide con lo expuesto por Alonso (2014), y reportan algunas de las realidades a las que se enfrentan (ver Tabla 2.0).

Tabla 2.0

Porcentaje de la población juvenil por cada indicador según la SEP.

Indicador	Total
Violencia	30.0%
Consumo de droga	13.5%
No utilización de métodos anticonceptivos	25.0%
Eficiencia terminal	65.8%
Deserción	14.4%
Población de 15 a 19 años que no asiste a la escuela	42.7%
Población de 15 años en adelante con rezago educativo	40.9%

Otros aspectos importantes según Alonso (2014) e INEE (2018b) son el problema de acceso y permanencia en la EMS y lo que ocurre en los alrededores de los planteles, al tener un impacto en el bienestar y la tranquilidad de los miembros de la comunidad escolar. Los problemas reportados por los directivos son el reflejo de la problemática social de nuestro país y de los enormes retos que enfrenta la escuela para cumplir con su función formadora.

De acuerdo con Martínez (2012), la EMS está constituida por una amplia gama de modalidades educativas dependientes de varios organismos gubernamentales federales y estatales: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica. Los alumnos pertenecientes a este nivel educativo, se confrontan con retos relacionados a la integración educativa debido a que en este nivel es casi inexistente pues no existen grupos de apoyo para el proceso de integración educativa como el sector básico de educación por lo que no han integrado en sus filas a la educación especial. Asimismo, no existe el departamento de apoyo, salvo los de orientación vocacional y profesional pero no hay ninguno en el área de educación especial que pueda enfocarse y apoyar en situaciones de tipo discapacidad, cognitivo básico, emocional, social y familiar. En el caso de los profesores, no todos tienen una capacitación en área pedagógica, por lo que generalmente carecen de las herramientas básicas para ejercer una docencia sensibilizada a la integración e inclusión educativa. Y, finalmente, aún existe un vacío en cuanto a los programas de sensibilización reales para la población educativa en el campo de la educación especial y la atención a las NEAE.

Por lo anterior, la SEP (2018), decidió incorporar las Habilidades Socioemocionales (HSE) al Modelo Educativo 2017. Como parte del perfil de egreso de EMS, éstas se contemplan en los ámbitos de habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo y atención al cuerpo y la salud. Además, propone un diseño instruccional en el que se incorporan las Habilidades Socioemocionales al Marco Curricular Común (MCC) a través de su actualización de competencias genéricas y utilizando la taxonomía del programa “Construye T” (ver Tabla 3.0), con un enfoque mixto (SEP, 2017a; 2018). Es decir, se enseñan de manera

específica y con actividades encaminadas a conocerlas y practicarlas. Se imparte por los docentes y es una lección por una semana y durante el semestre se imparten 12 lecciones, en sesiones de 20 minutos.

Tabla 3.0

Representación de la incorporación de las HSE en EMS.

Semestre	Dimensión	HSE	HSE contempladas
Primero y Segundo	Conoce T	Autoconocimiento / Autoconciencia Autorregulación / Autocontrol Determinación	Auto percepción, Autoeficacia y Reconocimiento de Emociones Manejo de emociones, Postergación de la gratificación y Tolerancia a la Frustración Motivación de logro, Perseverancia y Manejo del Estrés
Tercero y Cuarto	Relaciona T	Conciencia social Colaboración / Relación con los demás	Empatía, Escucha Activa y Toma de Perspectiva Asertividad, Comportamiento Pro-Social y Manejo de conflictos interpersonales
Quinto y Sexto	Elige T	Toma de decisiones responsable/ Perseverancia	Generación de Opciones, Pensamiento Crítico y Análisis de Consecuencias

Nota. Diseño propio.

En lo que respecta a Sonora, la prevalencia de la discapacidad es de 5.5% (INEGI, 2015; 2016b). La distribución porcentual de la población total por condición de discapacidad es de 2.2% (de los cuales el 15.7% tiene problemas emocionales o mentales) y el 2.1% es por condición de limitación (de los cuales el 4.6% tiene problemas emocionales o mentales).

Por su parte, el Gobierno del Estado de Sonora (2015), en su Plan Estatal de Desarrollo, da a conocer su objetivo de “Todos los Sonorenses, todas las Oportunidades”, y sus programas a favor de las personas con discapacidad y NEAE

entre los cuales se encuentran el Programa Educación Responsable e Incluyente y el Programa de Desarrollo de las Capacidades de las Familias y Grupos Vulnerables.

Asimismo, la Secretaría de Educación y Cultura (2016) en su Programa Sectorial de Educación y Cultura marca la educación como un eje fundamental para construir una sociedad con mayores niveles de bienestar. Sus esfuerzos se dirigen a construir un sistema educativo que brinde todas las oportunidades para que los Sonorenses tengan garantizado un lugar en las escuelas. Además de garantizar la atención a los estudiantes con discapacidad; ya que en el ciclo escolar 2015-2016, reportó que se encontraban 30, 116 alumnos en educación especial, los cuales en el 2014 eran atendidos en 72 CAM y 231 USAER (INEE, 2014).

En 2015, residían 721 mil 861 personas jóvenes (385, 741 hombres; 376, 306 mujeres) entre los 15 y 29 años de edad, lo que representa el 25.3% de la población total de la entidad. De los cuales el 67.2% de los adolescentes de 15 a 19 años asistía a la escuela (INEGI, 2017) y de cada 100 personas de 15 años y más, 24.8 finalizaron la EMS (INEGI, 2015).

Según Valdez, Román, Cubillas & Moreno (2008), en Sonora, no existen estudios que den seguimiento a los estudiantes de este nivel, por lo que poco se sabe acerca de qué hacen una vez que desertan la escuela. De ahí la necesidad de contar con información sobre quiénes abandonan la EMS, a fin de proponer acciones que mejoren la eficiencia terminal.

Por último, se encuentra el Plan Municipal de Desarrollo del H. Ayuntamiento de Cananea (2016) con su Eje Rector de “Cananea, educado y saludable”, en el cual la educación, la cultura, la salud y el deporte son los pilares fundamentales para el desarrollo de las capacidades de todos los habitantes del municipio.

Cada uno de los elementos anteriores establece rutas que se habrán de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos tengan las mismas oportunidades. Reconocen la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades para atender a la población con discapacidad a partir de bases firmes y metas compartidas en objetivos, estrategias y líneas de acción para alcanzar la justicia y equidad

educativas (SEP, 2002). Los postulados de estos ejes han sido impulsados, apoyados y difundidos a través de distintas propuestas de trabajo y programas y tienen como denominador común la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad y NEAE en cada uno de los niveles educativos.

La información previa, indica que la prevalencia de la discapacidad va en aumento, por lo tanto, deberán existir acciones encaminadas a contrarrestar los efectos negativos que de ello se deriven. Si bien es sabido, el desarrollo socioemocional es esencial para la educación. Por ello, se debe conocer su papel y cómo facilita o dificulta el aprendizaje. Es fundamental realizar un análisis del contexto escolar. Para evitar la aparición de problemas socioemocionales infantiles es preciso que las personas en más estrecho contacto con los alumnos tengan claro qué tipo de personas y conductas pueden constituirse en factores de riesgo. Es importante atender especialmente a los estudiantes cuyas características personales les hacen vulnerables y evitar las conductas interactivas que propicien su vulnerabilidad. De este tipo de interacción depende el desarrollo socioemocional de cada uno de ellos.

Actualmente, se cuenta únicamente con cifras de las personas que reciben atención en las instancias especializadas, pero ello no permite conocer la presencia de alumnos con NEAE en todas sus modalidades. Es necesario conocer la situación de la población con educación especial para poder identificar formas para atenderla pertinentemente. Es decir, contar con estudios que permitan tener un panorama más amplio sobre este tema en el país, sus necesidades, retos y problemáticas.

En resumen, el aspecto emocional es una línea de investigación relativamente nueva que cada vez adquiere mayor relevancia. Y, en cuanto al panorama educativo, la evidencia anterior dice que el aspecto emocional está relacionado con el ajuste socio-escolar del alumnado. Por ello, se precisa necesario seguir realizando investigaciones que permitan generar mayor conocimiento y profundicen en el tema para contar con datos empíricos que faciliten la detección de aspectos de intervenciones que sean susceptibles de mejora.

Por lo anterior, es indispensable determinar cuáles son los factores de riesgo que pueden propiciar el desarrollo y aumento de desórdenes socioemocionales en los

jóvenes y si el manejo institucional y disciplinar de estos factores repercute o no en el desempeño académico de los estudiantes a través de una evaluación psicológica de estos factores y sus efectos, que puedan comprometer el desarrollo de los alumnos convirtiéndolos en alumnos con NEAE, la cual se llevará a cabo en instituciones educativas de nivel medio superior.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los indicadores epidemiológicos proporcionados por diversas instancias han cobrado cada día mayor importancia dentro del trabajo profesional (Amador, 1969). Además, brinda información relevante para el tema a investigar. En este caso, se destaca la importancia de la problemática social que se vive en la actualidad, sus factores y variables y, por último, pero no menos importante, sus efectos y la relevancia de una intervención psicológica considerada como fundamental en el proceso de inclusión, sobre todo en casos de mayor dificultad presentes en los jóvenes con NEAE.

Aunque son multidimensionales los factores que afectan el desarrollo de las personas, Cuervo (2010), plantea la importancia de identificar la influencia de la familia y/o significativos en el desarrollo socioafectivo/socioemocional, además de identificar factores de riesgo y problemas de salud mental en la infancia, tales como: la depresión infantil, agresividad, baja autoestima, problemas en conductas adaptativas, etc.

Para Elías (2003), la investigación muestra que las HSE pueden enseñarse a los estudiantes y que su presencia, en el salón de clase y en las escuelas, mejora el aprendizaje académico. Cuando los aprendizajes académicos y socioemocionales forman parte de la educación es más probable que los estudiantes recuerden y utilicen lo aprendido. En México, a partir del 2012, el currículo de la EMS es de carácter nacional y observancia obligatoria para todo el país. Por ello, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), articula los diseños curriculares para asegurar la presencia de elementos mínimos compartidos, concretándose en un marco curricular común (MCC) (INEE, 2018). Uno de los principales objetivos ha sido resolver algunos problemas identificados. Tal es el caso del problema de la falta de vinculación entre las necesidades sociales, la realidad de los estudiantes y la propuesta curricular.

Con base a los antecedentes, los factores de riesgo tienen un efecto acumulativo que puede influir negativamente y aumentar la probabilidad de desarrollar desórdenes socioemocionales en los jóvenes. En el caso de los estudiantes, las funciones cognitivas como la percepción o el procesamiento de la información social (puntos clave para el desarrollo socioemocional) se pueden comprometer, convirtiéndolos en alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Por ello, es necesario establecer si el manejo institucional y disciplinar de estos factores repercute o no en el desempeño académico de los estudiantes a través de una evaluación psicológica de los factores de riesgo y sus efectos en los alumnos en instituciones educativas de nivel medio superior.

1.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Para la pregunta de investigación es importante considerar cada uno de los aspectos anteriores. Por ello, la pregunta general es: ¿Cómo es el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados que propician un bajo desempeño académico en estudiantes de Educación Media Superior y su efecto en el desarrollo socioemocional en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

Asimismo, se responderá la siguiente pregunta específica: ¿Cuáles son los factores de riesgo y protección en la institución educativa para el desarrollo de alteraciones exteriorizadas e interiorizadas asociados al desarrollo socioemocional y al desempeño académico en jóvenes con NEAE en Educación Media Superior?

1.6 HIPÓTESIS

El manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo relacionados al desarrollo socioemocional de los jóvenes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo repercute en su desempeño académico.

1.7 OBJETIVOS

1.7.1 Objetivo general

Evaluar el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados en estudiantes de educación media superior y su efecto en el desarrollo socioemocional en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar las cifras de NEAE en la institución de educación media superior.
- Describir los factores de riesgo y protección en la institución educativa para el desarrollo de alteraciones exteriorizadas e interiorizadas asociados al desarrollo socioemocional en jóvenes con NEAE.
- Especificar el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo detectados asociados al desarrollo socioemocional en jóvenes con NEAE.
- Analizar cómo el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo y sus efectos repercute en el desempeño académico.
- Valorar el manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a sus alumnos con NEAE en cuanto a los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados detectados y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 APRENDIZAJE EN LA TEORÍA CONDUCTUAL

Reyes (2007), define el conductismo como una corriente psicológica que busca describir, explicar y controlar la conducta de los organismos. Dentro de la teoría conductual, aprendizaje se define como un cambio relativamente permanente y estable en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, es decir que es un producto de las contingencias ambientales. En esta teoría existen cuatro procesos que explican este tipo de aprendizaje: condicionamiento clásico, asociación por continuidad, observación e imitación y condicionamiento operante.

2.1.1 Condicionamiento Operante de B. F. Skinner.

Uno de los pioneros en psicología experimental más reconocido es Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Por ello, es importante retomar sus investigaciones y aportaciones en esta teoría con respecto al condicionamiento operante. Arancibia, Herrera & Strasser (2012), realizaron una recopilación de investigaciones y refieren que el condicionamiento operante o instrumental es el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento seguido de un resultado favorable (refuerzo), aumentando la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento. Sostiene que se aprende aquello que es reforzado. Esta postura se basa en la idea de que el comportamiento está determinado por el ambiente, y que son las condiciones externas (ambiente e historia) las que explican la conducta del ser humano.

Skinner presenta un análisis funcional del comportamiento, considerando a la conducta como una variable dependiente de sus consecuencias (refuerzo) (Arancibia, Herrera & Strasser, 2012). Este análisis lo representa con un modelo de contingencia de tres términos en que un estímulo discriminativo (influencia ambiental antecedente) permite la aparición de una respuesta seguida de un estímulo que refuerza

(consecuencia), es decir, aumenta la probabilidad de que la respuesta se produzca en el futuro (el castigo disminuye esa probabilidad) (ver Figura 1.0).

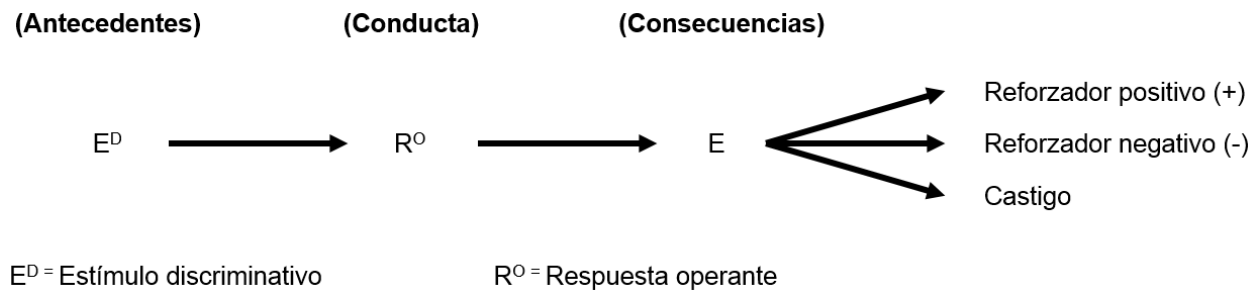


Figura 1.0 Análisis funcional del comportamiento.

El comportamiento puede ser modificado cambiando o controlando tanto los antecedentes como las consecuencias de la conducta, o bien ambos. Pese a esto, la teoría se ha centrado más en describir el efecto de las consecuencias de la conducta que en la modificación de ésta (Reyes, 2007). Esta teoría utiliza tanto al estímulo como a la respuesta para explicar el aprendizaje. La atención está puesta en la consecuencia inmediata a una respuesta determinada y en el efecto generado sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro (Arancibia, Herrera & Strasser, 2012).

2.1.2 Aplicación del condicionamiento operante en Educación.

Recordando que el condicionamiento operante se refiere a las respuestas que se emiten y aprenden porque llevan consecuencias positivas, es importante analizar sobre cómo las personas aprenden a operar en su ambiente y ganar refuerzos. Debido a esto, Arancibia, Herrera & Strasser (2012) y Sierra (2012), han dado a conocer las siguientes explicaciones acerca de la aplicación del condicionamiento operante en educación.

El principal objetivo del condicionamiento operante al ser aplicado a la educación consiste en su capacidad para instaurar y/o modificar conductas deseables y/o eliminar conductas indeseables. Los principales usos de esta técnica han consistido en crear un ambiente conductual apropiado a la situación de aprendizaje, mediante uso del

refuerzo, castigo y estímulos discriminativos. Se considera que la mayor influencia del análisis funcional propuesto por Skinner a la psicología escolar, son las reglas de un modelo general de disciplina.

Algunas de las indicaciones puestas en práctica en el aula según los principios de Skinner son: seguir el desempeño de una respuesta correcta con consecuencias positivas, ignorando las respuestas incorrectas; proveer óptimas contingencias de reforzamiento (positivas, inmediatas y frecuentes) por respuestas correctas; maximizar la ejecución de respuestas correctas y minimizar los errores; evitar el control aversivo; reforzar las conductas exactas a enseñar, entre otras.

Skinner (citado en Arancibia, Herrera & Strasser, 2012) no distingue entre aprendizaje y desempeño, más bien analiza el aprendizaje, la motivación y el desempeño bajo el rubro de la conducta. Sin embargo, no se puede observar directamente el aprendizaje, sino sólo el desempeño.

El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, con respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se exhibe una respuesta apropiada contingente a la presentación de un estímulo ambiental específico. El conductismo se centra en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a suceder en el futuro. La Figura 2.0, permite observar cómo ocurre el aprendizaje en el conductismo.

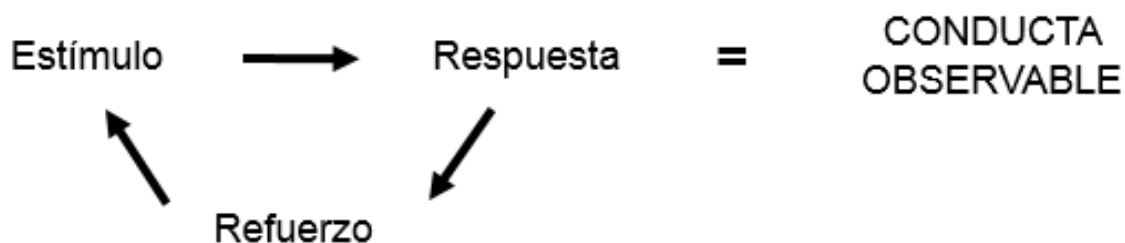


Figura 2.0. Representación de cómo ocurre el aprendizaje.

Los conductistas además de dar importancia a los estudiantes y al factor ambiental, otorgan mayor énfasis a las condiciones ambientales. Evalúan a los

estudiantes para determinar el punto para comenzar la instrucción, así como para determinar cuáles refuerzos son más efectivos en un estudiante en particular. Sin embargo, es el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del medio ambiente uno de los factores más críticos. En la Figura 3.0 se aprecian los factores que influyen en el aprendizaje según los autores anteriormente mencionados.



Figura 3.0. Factores que influyen en el aprendizaje.

2.2 APRENDIZAJE SEGÚN LA PERSPECTIVA INTERCONDUCTUAL

De acuerdo con Kantor (1967), el aprendizaje consiste en la interconducta planeada que resulta en la coordinación de funciones estímulo-respuesta. Implica la presencia de factores facilitadores e inhibidores en el campo interconductual. Es un evento de campo, en el que participa un organismo junto con otros factores evento.

La psicología interconductual rompe con las concepciones que consideran el aprendizaje como adquisición (Reyes, 2007). De tal manera que Ribes (2002) refiere que “aprender no es un proceso, más bien es el resultado de un proceso que consiste en la adecuación de procedimientos y circunstancias para que ocurran las conductas y actividades previstas de la manera apropiada para cumplir con los criterios de logro” (p.7).

Otra gran parte de la variedad a integrar corresponde a diferencias en la consideración del campo psicológico, realizadas desde distintos criterios histórica y socialmente construidos (Moreno, 2007). Un determinado campo psicológico, entendido desde distintos criterios, es decir con determinados componentes resaltados, da lugar a la consideración de fenómenos y procesos que en apariencia son cualitativamente

diferentes. Aprendizaje, memoria e inteligencia por ejemplo, más que procesos radicalmente diferentes, corresponden a considerar el campo psicológico desde diferentes criterios, que valoran respectivamente si existe cambio respecto a interconductas previas, si se repiten otras del pasado y si las que ocurren son efectivas y variadas (Ribes, 1990 a y b).

2.2.1 Teoría Interconductual de Campo de J. R. Kantor.

La psicología interconductual tiene sus orígenes en los primeros trabajos de Jacob Robert Kantor (1888-1984), casi un siglo atrás (Kantor, 1990). Moreno (2007) caracteriza “La Teoría Interconductual” o modelo de campo psicológico por su intento de evitar todo dualismo en la definición del objeto de estudio de la Psicología y desarrollarla plenamente como ciencia natural.

Esta perspectiva trata de avanzar en la teoría de la conducta y en sus aplicaciones, dando respuestas heurísticas a las dificultades existentes en el análisis experimental del comportamiento y otras aproximaciones psicológicas. Tiene como objeto de estudio la inseparable unidad de los diversos componentes del campo psicológico (Moreno, 2007). Reyes (2007), recomienda considerar el campo como todo el sistema de cosas y condiciones que se dan en cualquier evento considerado en su totalidad disponible.

Los eventos psicológicos son conceptualizados por Kantor (1967) como interconductas. Es decir, episodios desarrollados como acciones mutuas entre un individuo, actuando por medio de ciertas respuestas, y los objetos-estímulos (Bueno, 2014).

El objetivo de la Psicología interconductual es describir las interacciones ocurridas en cada momento y medio de contacto dados, teniendo en cuenta la influencia y modulación ejercida por los factores situacionales y de historia (Kantor & Smith, 1984/2015). Lo que permitirá describir, explicar, predecir y modificar los fenómenos psicológicos (Moreno, 2007). Retomando al propio Kantor (1967), en el campo psicológico “no es únicamente el organismo que reacciona el que constituye al

evento, sino también las cosas y las condiciones de estímulo, así como los factores dispocionales” (p. 583).

2.2.1.1 El segmento conductual como campo psicológico.

El campo psicológico, definido por Kantor & Smith (1984/2015), consiste de segmentos conductuales, que son sistemas de factores integrados (ver Figura 4.0). El segmento conductual es el evento psicológico unitario y se centra alrededor de una función de respuesta (Fr) y una función de estímulo (Fe); la primera se identifica como una actividad del organismo, y la segunda con una actividad de objeto estimulante. Asimismo, es de gran importancia el proceso histórico interconductual (Hi), en el cual se generan las funciones respuesta y de estímulo. Además, existe el factor disposicional consistente en las circunstancias inmediatas que influyen en la Fe-Fr particular que ocurrirá (Kantor, 1967).

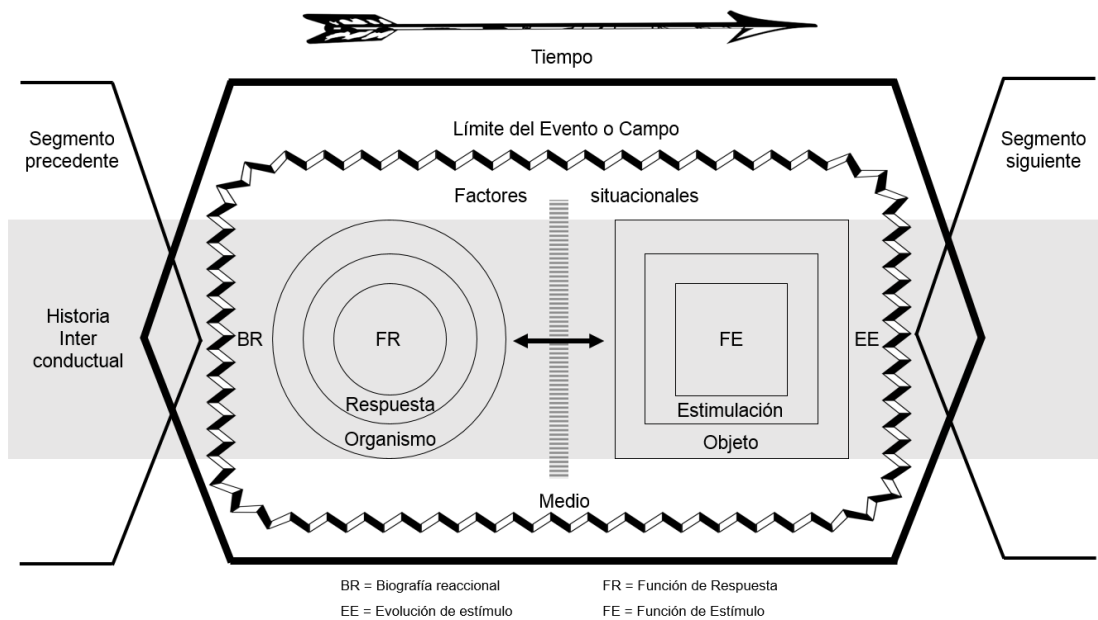


Figura 4.0. Segmento conductual (o Unidad de Evento Psicológico).

Los segmentos conductuales constituyen campos de interacción de un organismo con otros organismos que interactúan con otros organismos u objetos

(Kantor & Smith, 1984/2015). En resumen, el campo interconductual comprende la interacción mutua entre tres grandes conjuntos de factores, cada uno de los cuales es definido de acuerdo con el papel funcional que cumplen en el evento (Bueno, 2014):

- a) La función estímulo-respuesta: consta de los elementos estímulo y de respuesta que identifican un episodio interconductual específico. La función estímulo es cómo el objeto estimulante se intercomporta con el organismo psicológico. En el caso de la respuesta lo importante es la función respuesta.
- b) Los factores disposicionales: son los objetos y condiciones que probabilizan o alteran cuantitativamente la interconducta. Existen factores de dos clases. Primero, la historia interconductual, o funciones de los estímulos y respuestas que entran en contacto. Segundo, los factores contextuales, los cuales son objetos o condiciones tanto ambientales como internas que probabilizan las interconductas.
- c) Los medios de contacto: dimensiones funcionales que pueden abstraerse de objetos o condiciones particulares y que posibilitan la interconducta. Los medios son el físico, el ecológico y el convencional.

2.2.2 Teoría de la Conducta de Emilio Ribes.

Desde finales de los 70's, el psicólogo Emilio Ribes Iñesta, ha recogido y potenciado la herencia de J. R. Kantor (Ribes, Díaz-González, Rodríguez & Landa, 1986; Moreno, 2007). Ha desarrollado planteamientos de modo coherente y heurístico aplicados a temas psicológicos como percepción, imaginación, memoria, sueños, lenguaje, inteligencia, aprendizaje y personalidad; además, en campos profesionales como la educación, salud, psicología social, ciencia, etc. Ribes ha logrado generar una gran cantidad de información empírica, la cual ha quedado plasmada en alguna de sus obras como "Teoría de la Conducta" (Ribes & López, 1985).

Las interacciones entre los elementos del medio y del agente han sido clasificadas en una taxonomía (Ribes & López, 1985) de niveles progresivamente más complejos. Esta taxonomía permite integrar a una amplia variedad de fenómenos y procesos, desde los comportamientos psicológicos más sencillos como los pre-

asociativo, clásico y operante hasta los de tipo simbólico o lingüístico, específicamente humanos que implican interacciones de mayor complejidad estructural.

La variedad de casos así contemplados aumenta a su vez con las variaciones en los parámetros considerados para cada uno de los elementos integrantes de cada campo psicológico estudiado; dentro de un mismo nivel de complejidad, variaciones en los parámetros o propiedades de los estímulos, respuestas y sus relaciones tales como duración, morfología, intensidad o latencia, entre otros (Moreno, 2007).

Como se indicó anteriormente, la taxonomía funcional de Ribes & López (1985) consiste en una delimitación de cinco formas básicas de funciones estímulo-respuesta con las siguientes dimensiones fundamentales (Bueno, 2014): la estructura y forma de mediación de las relaciones de contingencia estímulo-respuesta; las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y respuesta; posición relativa dentro de la organización jerárquica de las funciones estímulo-respuesta; y, el desligamiento funcional (posibilidad del organismo de vincular progresivamente su actividad de las propiedades físicas de los eventos de estímulo) implicado.

Para Ribes & López (1985) y Bueno (2014), las cinco formas generales de función estímulo-respuesta correspondientes al nivel de desligamiento funcional (ver Figura 5.0), se caracterizan de la siguiente manera:

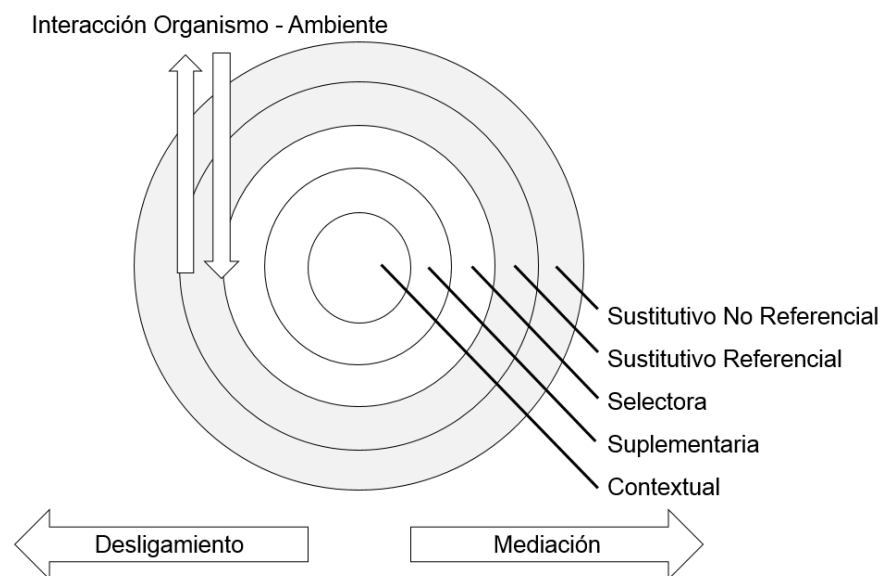


Figura 5.0. Taxonomía Funcional de la Conducta.

- Función contextual. Se trata de reacciones de preparación evocadas por los estímulos contextualizados, los cuales permiten el contacto con los estímulos contextualizadores (Ejemplos: improntación, superstición experimental, condicionamiento clásico, ilusiones visuales y perceptuales).
- Función Suplementaria. La respuesta del individuo no depende ya de las relaciones constantes espaciotemporales entre los estímulos, sino que, sirve más bien para producir o modular esas relaciones (Ejemplo: condicionamiento operante).
- Función Selectora. El desligamiento funcional selector se da como un desligamiento de la respuesta respecto de las propiedades físicas invariantes de los estímulos a los cuales está relacionada.
- Función Sustitutiva Referencial. Significa responder al objeto-estímulo, mas no a las propiedades físicas o ecológicas de éste, sino a las convencionales; es decir, cómo está socialmente estipulado (Ejemplo: comunicación lingüística, verbal o no).
- Función Sustitutiva No Referencial. El individuo ya no interactúa con algún evento u objeto particular, como sucede aun en las interacciones referenciales, sino con productos lingüísticos y sus propiedades convencionales y, al hacerlo, interactúa con varias situaciones distintas como equivalentes (Ejemplos: pensamiento, solución de problemas y creación intelectual).

2.2.2.1 Dimensión Psicológica Interconductual de la Educación.

Para hablar de la unidad de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario mencionar la interacción didáctica. Esta interacción consiste, según Sánchez (2012), en un suceso psicológico de interacción entre el profesor y el alumno con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias en el estudiante. Algunos elementos son los criterios paradigmáticos (decir y hacer), criterios de ajuste en el aula, características de la tarea, habilidades y competencias conductuales, modalidades de interacción y los factores disposicionales que promueven o impiden la ejecución de algún tipo de conducta como la motivación, hambre y sueño.

Esta perspectiva busca promover el desarrollo de habilidades y competencias conductuales. Una vez conocidas las posturas tanto de Kantor (1967) como de Ribes & López (1985), se reconoce a la dimensión psicológica en situaciones de aprendizaje escolar con implicaciones, por un lado los niveles de aptitud funcional dependiendo de los criterios de logro o resultado que se demanda del alumno, y por otro lado las habilidades implicadas en el logro de dichos criterios o demandas.

Bazán & Castellanos (2014) menciona que en el marco de las reformas integrales de Educación en México, se considera esta perspectiva para la planeación y desarrollo de programas de intervención sobre competencias de producción de textos en situaciones de aprendizaje escolar que también promuevan aptitudes y capacidades en niveles funcionalmente más complejos, desarrollando comportamiento más inteligente, variado y efectivo en función a situaciones de aprendizaje y criterios de logro cualitativamente jerárquicos. Pero siempre identificando los agentes, factores y procesos que de manera específica ocurren en toda situación de enseñanza-aprendizaje, los que pueden concebirse como condiciones que posibilitan u obstaculizan el aprendizaje escolar entendido como el desarrollo de competencias.

2.3 EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los procesos de aprendizaje son, según García (2012), extremadamente complejos debido a que son el resultado de múltiples causas, fundamentalmente de orden cognitivo y emocional, articulados en un solo elemento. Sin embargo, para poder incorporar los aspectos emocionales en el proceso educativo se debe caracterizar en qué consisten las emociones, cómo a partir de ellas surge la educación emocional y qué papel juegan dentro de dicho proceso.

Para Calderón (2012), al hablar de educación emocional, es esencial partir de la definición de emoción; como “algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera” (p. 9). Por su parte, García (2012), menciona que la emoción se asocia a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañado de cambios somáticos evidentes.

Además, estos autores coinciden en que las emociones surgen de manera espontánea y en que la importancia de la educación emocional radica en autorregular las emociones y evitar que todos los agentes involucrados, sobre todo en el ámbito educativo, cometan actos y mantengan conductas que pongan en peligro sus vidas o las de los demás, ya sea física o psicológicamente.

Tanto Vivas (2013), como Calderón (2012) y García (2012), retoman la definición de educación socioemocional de Bisquerra propuesta en 2001, e incorporan a los documentos del Modelo Educativo 2017 como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (p.243)

Posteriormente, Bisquerra (2018), complementa su definición mencionando que la educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias y fundamenta el concepto de emoción con la teoría de la emoción, neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, bienestar subjetivo, etc. (Vivas, 2003).

Su objetivo es ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como competencias (Caballero, 2007) emocionales como conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2018).

Calderón (2012), especifica más a detalle los objetivos propuestos por Bisquerra a lo largo de sus investigaciones. Algunos de ellos son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la

habilidad de controlar las propias emociones; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas; desarrollar una mayor competencia emocional; desarrollar la habilidad de automotivarse.

Lo que busca la educación emocional es que las personas tengan las competencias necesarias para conocer, expresar y manejar sus propias emociones y las de las demás personas, de manera que éstas no afecten sus vidas, y que por el contrario promuevan el bienestar personal y social (Calderón, 2012).

Por otra parte, Vivas (2003), justifica la relevancia de la educación emocional en función de premisas como: la finalidad de la educación a partir de informes de la UNESCO; desde el análisis de las necesidades sociales que generan vulnerabilidad emocional en los individuos; desde el desarrollo de investigaciones en neurología y psicología; el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje; avance de las tecnologías de la información y la comunicación; y, sobre todo, desde los resultados de los procesos educativos.

En cuanto a los contextos de aplicación de la educación emocional, además del contexto educativo, Vivas (2003) menciona que son varios los autores que proponen que se contemple en el contexto familiar (dónde comienzan las habilidades implicadas en la inteligencia emocional) y el contexto comunitario (relaciones sociales). Y, en cuanto al a organización escolar, es conveniente su aplicación al contexto curricular.

2.3.1 Educación Emocional y Pedagogía

Tradicionalmente, la educación se ha centrado en el desarrollo del intelecto, olvidando el aspecto emocional (Vivas, 2003). Sin embargo, García (2012), asegura que si se pretende lograr un desarrollo integral del estudiante, dentro del proceso educativo además de privilegiar los aspectos cognitivos, se deben tomar en cuenta los aspectos emocionales. Esta educación integral, para Vivas (2003), debe incluir aspectos esenciales en las habilidades humanas como el autoconocimiento, autocontrol, empatía, habilidad de escuchar, resolución de conflictos y colaboración y cooperación.

Las emociones repercuten en todos los ámbitos de la vida. Por ello la importancia y necesidad de incorporar la educación emocional en el ámbito educativo. Por lo anterior, García (2012), considera indispensable buscar cambiar los modelos educativos anti-emocionales, centrados únicamente en lo académico y cognitivo por modelos integrales que incluyan tanto la educación emocional y la académica como partes inherentes del mismo. Un claro ejemplo es la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (2017a) en el Modelo Educativo 2017 para la Educación Básica, al incorporar el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte del currículo en la educación básica y en la media superior.

Además de los modelos educativos, algo importante es el papel de las instituciones educativas en la educación emocional. Hoy en día, el objetivo de los planteles educativos ya no es únicamente la transmisión de conocimientos, sino también contemplar los aspectos individuales y sociales de las personas (Vivas, 2003).

Una vez situados en las instituciones educativas, Calderón (2012), refiere que las respuestas llevadas a cabo en el aula por parte del docente y de los alumnos varían mucho dependiendo de la situación y la forma de experimentar las emociones. En este sentido, el docente debe contar con las estrategias, habilidades, recursos y conocimientos para la promoción de la educación emocional. El desarrollo en el personal docente de estos elementos, fortalecerá las competencias emocionales de la consciencia y regulación emocional dentro del contexto del aula.

Para incluir la educación emocional en el aula, el papel del docente es fundamental. Pues son ellos, quienes, a través del aprendizaje, pueden procurar promover las habilidades cognitivas y las capacidades emocionales. De tal manera que permitan lograr un aprendizaje autónomo y permanente, el cual pueda ser utilizado en situaciones y problemas más generales y significativos y no solo en el ámbito escolar (García, 2012). Es importante recordar que el docente no enseña en abstracto, no deja de lado sus propias emociones y sentimientos, sino que, de manera implícita o explícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla.

Por último, la cognición y la emoción conforman un todo dialéctico. Es decir, si se modifica uno, se logra un cambio inevitable en el otro. Ésto lleva a tener la certeza

de que en el aula muchas veces el hecho de aprender depende más de la emoción que dé la razón con que se trabajan los objetivos de aprendizaje y la planeación en general.

2.4 TEORÍA CONDUCTUAL E INTERCONDUCTUAL EN LA DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Ya que los eventos psicológicos son episodios conceptualizados como acciones mutuas entre un individuo, actuando por medio de ciertas respuestas, y los objetos-estímulos, así como con factores disposicionales (Kantor & Smith, 1984/2015; Bueno, 2014), se considera indispensable tener la habilidad de identificar cada uno de ellos para lograr describir, explicar, predecir y modificar los fenómenos psicológicos en el ámbito escolar.

Johannes Bach (2007), del Departamento de Pedagogía y Rehabilitación de la Universidad de Múnich (Ludwig-Maximilians-University), propone una acción psicológica para evitar la aparición de problemas emocionales infantiles. Esta acción precisa un estrecho contacto con los jóvenes para que tengan claro el tipo de personas y qué conductas pueden constituirse en factores de riesgo. Para lograr así, atender a los jóvenes cuyas características personales los hacen vulnerables y evitar conductas interactivas que se han destacado como explicativas de la aparición de trastornos emocionales. La interacción del conjunto de factores dependerá el desarrollo emocional ajustado o alterado de un joven.

Anteriormente, se dan a conocer los distintos factores que pueden actuar en una interacción compleja, por ello Del Barrio & Carrasco (2009), presentan una adaptación del modelo teórico conceptual y propuesta psicológica de Bach (ver Figura 6.0). Resalta que para que aparezcan perturbaciones emocionales hace falta que actúen conjuntamente ciertos factores de riesgo y protección. Por lo que, cuando la interacción armónica no se dé y aparezcan alteraciones emocionales, recomienda necesario llevar a cabo acciones preventivas para este tipo de alteraciones en la escuela.

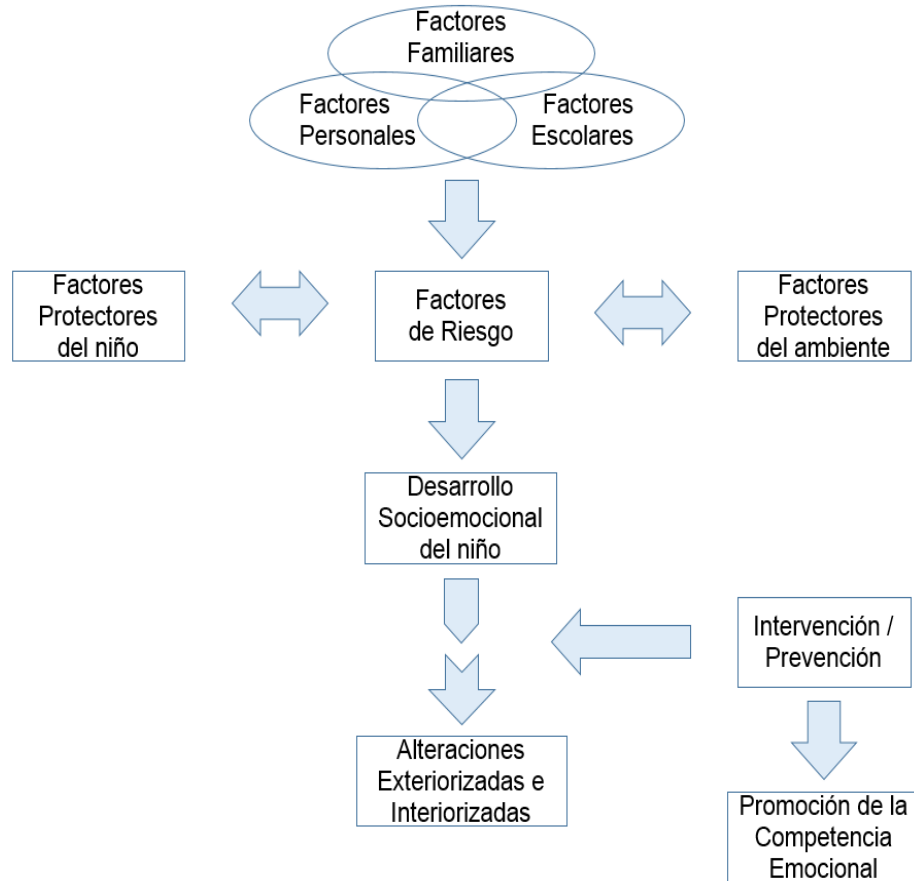


Figura 6.0. Modelo de factores de riesgo y protección para el desarrollo de alteraciones exteriorizadas e interiorizadas (Adaptado de Bach, 2007).

A continuación, se da brinda una breve descripción de cada una de las variables contempladas en el modelo propuesto por Bach (2007), adaptado por Del Barrio & Carrasco (2009).

Factores. Los factores son los elementos que contribuyen a producir un resultado. De acuerdo con Bach (2007), los elementos que contribuyen al desarrollo socioemocional del individuo son los familiares, personales y escolares. Estos factores tienen consecuencias que llevan a las personas a presentar cambios en el comportamiento en los diversos contextos en los que participa. Rodríguez (2010) y Rodríguez (2014), los definen de la siguiente manera:

- Factores familiares. Implica los roles, relaciones y estructura dentro de la familia que afectan de alguna manera el bienestar psicológico y social de los menores. Incluye indicadores socioeconómicos y culturales, estudios de padres, clima familiar, interés de los padres, etc.

Nota: la familia está constituida por dos o más personas unidas por lazos de parentescos, mediante afinidad, surgida a partir del desarrollo de un vínculo reconocido a nivel social o mediante consanguinidad.

- Factores personales: Son asociados a los elementos y variables individuales como las aptitudes, inteligencia, personalidad, edad, sexo, estilos cognitivos, estrategias, autoconcepto, expectativas, metas de aprendizaje, personalidad, etc.
- Factores escolares: Son los relacionados con la institución educativa y se asocian a las características del entorno. Por ejemplo: curso, relaciones amistosas, sociales, docentes, clima en el aula, calidad del material educativo, pluralidad y calidad de las didácticas, organización del aula, etc.

Factores de riesgo. Blasco (2012) hace una recopilación de definiciones de diversos autores que mencionan que estos factores son cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorarla o mantenerla, es decir describen un potencial de que un resultado no deseado se produzca. En este caso, son elementos o variables que generan mayor vulnerabilidad en los jóvenes, siendo potencialmente influyentes y/o favorecedoras de desórdenes socioemocionales (Mosqueda & Carvalho, 2011); aumentan la probabilidad de manifestar una conducta (Del Barrio & Carrasco (2009).

Factores Protectores. Características que contrarrestan los efectos de los factores de riesgo, desestimulando o evitando la aparición de la problemática, en este caso desórdenes socioemocionales (Mosqueda & Carvalho, 2011). Blasco (2012), refiere que existen autores que los definen como circunstancias, características, condiciones, atributos, rasgos, personas, entornos situaciones y/o acontecimientos que

parecen moderar las predicciones de problemáticas basadas en los niveles de riesgo. Es decir, todos los factores asociados a resultados positivos que disminuyen la probabilidad de tener problemas de comportamiento y desórdenes socioemocionales.

Desarrollo Socioemocional. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), es un proceso de cambio que supone contar con la capacidad de empatizar con los demás, simpatizar, de identificación, de crear vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios. Dota a los jóvenes de entendimiento, estrategias y habilidades que les ayuden a desarrollar un concepto positivo de sí mismos, promover relaciones sanas y de respeto, así como a desarrollar la capacidad de reconocer y manejar sus emociones y tomar decisiones responsables.

El desarrollo socioemocional es fundamental para lograr entender y controlar las emociones internas, balanceadas con elementos externos de interacción social. A través de la interacción con los otros, aprenden a conocerse a sí mismos construyen su representación del mundo y adquieren las destrezas necesarias para integrarse en la sociedad y son fundamentales para su desarrollo socioemocional (Divulgación Dinámica, 2017). Algunos ejemplos son: motivación, empatía, habilidades sociales, autoconcepto, autoestima, sentimiento de eficacia, entre otros (Díaz, 2014).

Alteraciones. Las alteraciones son cambios en las características normales, variaciones de una cosa con respecto a su estado normal o a un orden establecido. Según Del Barrio & Carrasco (2009), cuando se habla del desarrollo socioemocional del alumno, las alteraciones se pueden presentar en las emociones como se explican a continuación:

- Emociones interiorizadas: Son emociones que pasan desapercibidas en la escuela, puesto que los jóvenes que las sufren no se hacen notar y a menudo pasan desapercibidos por los maestros y/o padres. Sus consecuencias pueden ser devastadora, tanto para su integración escolar como para su adaptación social futura. Por ejemplo: Ansiedad y Depresión.

- Emociones asociadas a las conductas exteriorizadas que interfieren en el aprendizaje: Corresponden con un estado que implica una gran variabilidad de elementos internos y externos que difieren en intensidad y funcionan como principal antecedente emocional de conductas de agresividad y violencia. Su expresión se puede presentar en llanto, movimientos corporales específicos, vocalizaciones, etc. Algunos ejemplos son: Ira, vergüenza, envidia, celos, culpa como elementos internos que conllevan conductas exteriorizadas como problemas de conducta, bajo rendimiento académico, continuas interrupciones, provocaciones y malestar de compañeros.

Intervención / Prevención. La intervención consiste en la aplicación de principios y técnicas psicológicas por parte de un profesional con el fin de ayudar a otras personas a comprender sus problemas, a reducir o superar éstos, a prevenir la ocurrencia de los mismos y/o mejorar las capacidades personales o relaciones de las personas aun en ausencia de problemas (Bados, 2008). En este caso, se refiere a acciones para evitar o minimizar problemas y condiciones nocivas sobre el desarrollo del joven (García, 1987).

Promoción de Competencias Emocionales. Se refiere a llevar a cabo acciones concretas para el establecimiento y mantenimiento de las condiciones óptimas que garanticen el desarrollo íntegro del joven. (García, 1987). De acuerdo con Blasco (2012), estas acciones se deben vincular con el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, que contribuye a una mejor adaptación al contexto, favorece el afrontamiento de las circunstancias de la vida con mayor probabilidad de éxito. Ejemplo: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

En resumen, y como se puede observar, las teorías desarrolladas permiten sustentar la teoría y propuesta socioemocional de Bach (2007). En el caso de la Teoría

Conductual del Condicionamiento Operante propuesto por Skinner y retomada por Arancibia, Herrera & Strasser (2012), el sustento principal se encuentra en la postura basada en la idea de que el comportamiento está determinado por el ambiente, y que son las condiciones externas (ambiente e historia) las que explican la conducta del ser humano. Por su parte la Teoría Interconductual de Campo de Kantor (1967), describe las interacciones que se dan en cada momento y medio de contacto dados, teniendo en cuenta la influencia y modulación ejercida por los factores situacionales y de historia (factores de protección y de riesgo) (Kantor & Smith, 1984/2015). Posteriormente, la Teoría de la Conducta de Emilio Ribes refiere que las interacciones entre los elementos del medio y del agente han sido clasificadas en una taxonomía (Ribes & López, 1985) de niveles progresivamente más complejos que permite integrar a una amplia variedad de fenómenos y procesos, que aumentan a su vez con las variaciones en los parámetros con que pueden considerarse cada uno de los elementos integrantes de cada campo psicológico estudiado; dentro de un mismo nivel de complejidad, variaciones en los parámetros o propiedades de los estímulos, respuestas y sus relaciones tales como duración, morfología, intensidad o latencia, entre otros (Moreno, 2007). Y, finalmente, hace una unión entre estas teorías y la Educación Emocional, la cual propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana.

2.4.1 Desarrollo Socioemocional en la Educación.

Del Barrio & Carrasco (2009), mencionan que las emociones son esenciales para la educación. Por tanto, hay que conocer su papel y en qué proporción incrementan el aprendizaje o lo dificultan. Al ser la enseñanza una actividad interactiva entre dos personas, maestro y discípulos, la relación entre ambas partes cuenta en este análisis del contexto escolar. De tal manera que estos autores dan a conocer una serie de signos y síntomas que pueden ser observados fácilmente (ver Tabla 4.0) por el maestro y pueden darle la pista para atender a los alumnos que los presentan.

Tabla 4.0.*Indicadores Observables en el aula para la detección de alteraciones emocionales.*

Físicos	Cognitivos	Conductuales
Taquicardia	Autocrítica	Evitación
Fatiga	Culpa	Morder Uñas
Nauseas	Imaginación morbosa	Llanto
Respiración	No Concentración	Temblor
Boca Seca	Pensamientos de Contaminación	Inmovilidad
Tensión Muscular	Temor	Gritos
Sudoración	Bloqueo	Patadas
Enrojecimiento	Distorsiones Cognitivas	Peleas
Dolores	Ausencia de Pensamiento Alternativo	Rompe Objetos

Nota. Fuente: Barrio & Carrasco (2009).

Tal y como lo asegura la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), la escuela juega un papel significativo en la educación de los jóvenes al brindarles la oportunidad de adquirir mayores conocimientos y mayor conciencia social y emocional. Además, ofrece el espacio ideal para desarrollar diversas habilidades intra e interpersonales mientras crecen.

En síntesis, todo aprendizaje necesita su dosis emocional, es decir, la emoción facilita el aprendizaje. La promoción de una activación emocional equilibrada y la detección de emociones negativas que impidan o dificulten el aprendizaje son metas a conseguir en la escuela. Para motivar a un alumno a aprender, se deben considerar todo tipo de emociones, sobre todo las positivas que le alienten a realizar el esfuerzo de la consecución de saberes. Cuando eso sucede, se producen otro tipo de consecuencias como el sentimiento de pertenencia la escuela, la cooperación con los compañeros y la comunicación afectiva con el profesor. Lo cual coadyuvará la consecución del éxito (Del Barrio & Carrasco, 2009). En resumen, el aprendizaje tiene que ser motivado, emocionante y útil.

De acuerdo con García (2012), el aprendizaje constituye un constructo individual y social afectado por las apreciaciones y valores que se atribuyen a las emociones en

razón de ser construidas a partir de la cultura y el contexto como aspectos que determinar y regulan las emociones apropiadas en razón de la interacción entre el sujeto y el ambiente. Además, asegura que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional, pues la educación debe ser un proceso integral, donde cognición y emoción constituyen un todo.

Como se ha mencionado, el proceso enseñanza-aprendizaje depende de factores tanto académicos y sociales como emocionales. Es decir, se da en un clima emocional (Frigerio, n.d.). Siendo éstos últimos los que mayor impacto tienen en lo que se aprende y en la manera en la que se logra el proceso. Por ello, es fundamental reconocer que para que los estudiantes aprendan, la experiencia del aprendizaje les genere bienestar y satisfacción. Permitiendo entender la importancia del ambiente escolar no solo en el plantel sino en el aula (Tuirán & Villaseñor, 2016).

Como resultado de la revolución educativa, se ha dado mayor importancia al papel de las emociones en el proceso de aprendizaje como aspecto fundamental a ser considerado en la formación integral de los educandos. Según Tuirán & Villaseñor (2016), desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, les permite identificar y regular sus emociones, su sentir y mostrar empatía con los demás, a través de relaciones positivas que les faciliten la toma de decisiones asertivas y responsables. Además, la interacción positiva les ayudará a la resolución de problemas de manera creativa. Algunas habilidades socioemocionales indispensables para los educandos son la perseverancia, el manejo de estrés, la tolerancia a la frustración, empatía, asertividad, manejo de conflictos, etc.

El docente juega un papel trascendental para el aprendizaje, en la actualidad, se han dado a conocer estudios sobre cómo las habilidades socioemocionales de los docentes influyen directamente en la efectividad de la enseñanza, representada en término de desempeño escolar de los estudiantes (Tuirán & Villaseñor, 2016). Si el docente logra hacer compatibles sus estilos de enseñanza y el estilo de aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta las emociones de ambos, probablemente el rendimiento académico será mayor, aspecto que generará más emociones positivas, y a su vez un mayor aprendizaje (García, 2012). En definitiva, se tiene que reconocer la

dimensión afectiva que potencia o interfiere con el aprendizaje. La relación plantel–alumnos puede y debe incidir positivamente en el aprendizaje y en la satisfacción personal y profesional. Es decir, es un aspecto que afecta directamente la eficacia de lo que se hace (Frigerio, n.d.).

Para Ibañez (2002), es importante destacar el papel de las emociones en la construcción de los aprendizajes. Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente.

El contexto en el aula, la interacción profesor-alumno / alumno-alumno, constituye un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico, en los distintos niveles del sistema educativo, incluida la educación superior. La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores es probablemente lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio.

Recapitulando lo anterior, se puede decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo e implica tiempo y la intervención de diferentes factores. De tal manera que es conveniente que los planteles educativos tengan como principal objetivo de la educación, crear ambientes emocionalmente positivos y de colaboración que ayudarán a los jóvenes a recordar más y fomentará el proceso de enseñanza asociado a emociones positivas como la alegría y la felicidad (Logatt, 2016). Si se genera un ambiente de cordialidad, empatía, confianza y respeto en la relación plantel educativo-alumno y docente-alumno lleva a señalar que asegurará una conexión entre ambos, logrando sean menores los casos con problemas socioemocionales que los convierta en alumnos con NEAE, y lo más importante: de esta manera el aprendizaje estará prácticamente asegurado.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El diseño de estudio se realiza a nivel descriptivo. Esta investigación puede ser caracterizada como no experimental, al no manipular variables, midiendo la realidad tal como se presentó; y transversal, al medirse en una sola ocasión las variables de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El enfoque de estudio de esta investigación es un diseño en método mixto. En este enfoque, según Castañer, Camerino & Anguera (2013), los métodos mixtos implican combinar la lógica inductiva con la deductiva de forma mixta a lo largo del proceso. Lo anterior, permite acotar el objeto de estudio con mayor amplitud, utilizar instrumentos de forma conjunta y conjugar los resultados de las técnicas mediante procedimientos de análisis integrados.

Específicamente, se refiere a un diseño incrustado de dominancia cuantitativa (ver Figura 7.0). Este método permite trabajar con los datos de dominancia cuantitativa y buscar otros datos de naturaleza cualitativa como un soporte secundario que desempeña un papel complementario, supeditado al primero. Además, es considerado como un diseño adecuado cuando se trabaja con una muestra de población grande.

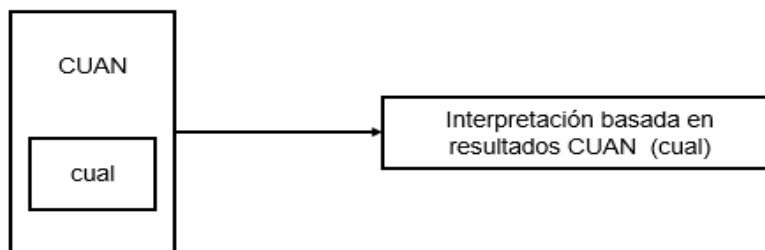


Figura 7.0. Diseño incrustado de dominancia cuantitativa.

3.2 DISEÑO DE ESTUDIO

Una vez establecida la problemática y la hipótesis, es importante concebir la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación asociadas al caso. Para ello, es necesario seleccionar o desarrollar un diseño de investigación y

aplicarlo al contexto particular de estudio. Como se mencionó, en este caso el diseño a utilizar es a nivel descriptivo. Este diseño señala las acciones a realizar para hacer para alcanzar los objetivos establecidos, responder la interrogante y analizar la certeza de las hipótesis formulada en el contexto en particular (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

3.3 MUESTRA

Para este estudio, la elección de la estrategia de muestreo parte del empleo del conjunto de métodos cuantitativo y cualitativo, el cual permite la complementación del estudio y la posibilidad de triangulación a través de las diversas técnicas. Por ello, la posibilidad de integración entre los muestreos cualitativos y cuantitativos, puede darse de forma paralela. Es decir, aplicar simultáneamente ambos tipos de muestreo para la satisfacción de objetivos de investigación. Por lo que la muestra quedó configurada de la siguiente manera:

- Muestreo aleatorio simple para el método cuantitativo. Como lo menciona Salinas (2010), este muestreo se basa en el azar y consiste en enumerar a cada elemento de la población y seleccionar a los pertenecientes a la muestra a partir de los procedimientos ya descritos.
 - La población objeto de estudio estuvo conformada por 293 estudiantes de primer, tercer y quinto semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 106, un centro educativo de nivel medio superior de Cananea, Sonora durante el semestre agosto-diciembre de 2018. Las edades oscilan entre los 14 y 19 años y su nivel socioeconómico es indistinto.
- Muestreo teórico para el método cualitativo. De acuerdo con Glaser & Strauss (1967), este muestreo es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge.
 - La población objeto de estudio estuvo conformada por 2 directivos-administrativos y 4 docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y

de servicios No. 106 de Cananea, Sonora, pertenecientes a ambos turnos y los cuales están orientados a distintas áreas del conocimiento en los diferentes grados escolares del centro educativo. Las edades oscilan entre los 24 y 36 años y su nivel socioeconómico es indistinto.

- El primer Directivo-Administrativo (D-A1), tiene una edad de 36 años y es de sexo femenino. Desempeña el puesto de Subdirectora Académica y cuenta con 9 años de servicio en el plantel fungiendo anteriormente como docente. Cuenta con una Licenciatura en Informática y es empleada con base.
- El segundo Directivo-Administrativo (D-A2), tiene una edad de 37 años y es de sexo femenino. Desempeña el puesto de Auxiliar en el Departamento de Servicios Escolares y cuenta con 9 años de servicio en el plantel, fungiendo anteriormente como docente. Cuenta con una Licenciatura en Químico-Biólogo con especialidad en Análisis Clínicos y es empleada con base.
- El primer Docente (D1), tiene una edad de 41 años, de sexo femenino y cuenta con 11 años de servicio. Desempeña el puesto de Docente con base en la asignatura de Inglés ya que cuenta con una Licenciatura en Enseñanza del Inglés con una Especialidad de Traducción de Textos.
- El segundo Docente (D2), tiene una edad de 25 años, de sexo femenino y cuenta con 1 año de servicio. Desempeña el puesto de Docente con base por idoneidad en la asignatura de Física y Mantenimiento de Motores de Corriente Alterna y Corriente Directa. Es Ingeniero Electromecánico, por lo que imparte clases en la Especialidad de Electricidad.
- El tercer Docente (D3), tiene una edad de 25 años, de sexo femenino y cuenta con 1 año y medio de servicio. Desempeña el puesto de Docente Externo en la Asignatura de Inglés. Cuenta con una Licenciatura en Mercadotecnia e imparte esa asignatura debido a sus certificaciones en ese segundo idioma.

- El cuarto Docente (D4), tiene una edad de 39 años, de sexo femenino y cuenta con 13 años y medio de servicio. Desempeña el puesto de Docente con base en las asignaturas de la Especialidad de Programación, ya que cuenta con una Ingeniería en Sistema, además de una Maestría en Educación basada en Competencias.

3.4 METODO

Procedimiento

El procedimiento para el desarrollo de la investigación se realiza siguiendo los criterios que se plantean en la metodología mixta.

Fase 1. Acercamiento institucional.

Etapas 1. Se llevó a cabo una reunión con las autoridades institucionales para dar a conocer la investigación y la relevancia que ésta representaría en el ámbito educativo.

Etapas 2. Confirmación de la investigación con las autoridades del plantel, informando los procedimientos que se llevarían a cabo.

Fase 2. Primera recolección de información.

Etapas 1. Reconocimiento de la estructura organizativa del plantel.

Etapas 2. Se realizó la detección de necesidades en la institución asociadas a la problemática.

Etapas 3. Se llevó a cabo la observación naturalista.

Etapas 4. Revisión de documentos institucionales relacionados con la problemática tales como documentos históricos, archivos institucionales, reportes de maestros expedientes de alumnos y canalizaciones interinstitucionales.

Etapas 5. Se identificaron las cifras de NEAE en la institución.

Fase 3. Segunda recolección de información.

Etapas 1. Se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos-administrativos.

Etapa 2. Aplicación de la Encuesta de Identificación de Factores de Riesgo Psicosociales Escolares a alumnos del plantel.

Fase 4. Análisis de Datos: Codificación y captura en base de datos construida para el análisis en el programa SPSS versión 21.

3.5 TECNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información cuantitativa se estableció como instrumento la Encuesta para Alumnos y para la información cualitativa se utilizó la técnica de Entrevista para Docentes y Directivos-Administrativos.

Encuesta de Identificación de Factores Psicosociales Escolares

Este instrumento permite a través de un conjunto de enunciados conocer estados de opinión, características o hechos específicos. De acuerdo con Varela & Osorio (2014), la encuesta es una investigación realizada en un contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetiva y subjetivas de la población.

La encuesta es una adecuación (ver Anexo 1) realizada a la original propuesta por Varela & Osorio en 2014. Esta adaptación requirió el sometimiento al proceso de validez y confiabilidad en una población de Educación Media Superior en Sonora.

Los estudiantes dieron respuesta a 134 reactivos y cinco opciones de respuesta tipo Likert: Nunca, Solo Una Vez, Algunas Veces, Muchas Veces y Siempre. Esta encuesta agrupa por dimensiones los estados de opinión, características o hechos específicos. La dimensión Personal es conformada por 12 reactivos, la de Entorno Escolar incluye 71 reactivos, la dimensión de Entorno Familiar se constituye por 28 reactivos, y finalmente, la de Entorno Social se conforma por 22. Asimismo, se incluye un espacio de expresión relacionada a la encuesta.

Entrevista

Se utilizaron dos entrevistas semi-estructuradas, una dirigida a Docentes y la otra dirigida a directivos-administrativos. Ambas fueron diseñadas *ex profeso* para la recopilación de información relevante para la investigación con una duración de una hora aproximadamente (Anexo 2 y 3). Éstas se realizaron en un ambiente privado que promueva una atmósfera para un diálogo profundo. La entrevista se trata de una conversación fluida y profesional dirigida entre dos personas, la cual va tomando forma desde una etapa de rapport y de registro de datos básicos, hasta entrar de lleno en las preguntas abiertas generadoras de información, las cuales tienen el objetivo de explorar el problema para obtener información individual, laboral, familiar y social/escolar, facilitando información sobre aspecto conductuales, sociales, educativos, sentimentales, emocionales y opiniones.

Es una técnica subjetiva que se caracteriza por la relación entre dos o más personas, vía de comunicación bidireccional de preferencia oral. También, sus formas de comunicación son verbales y no verbales, donde hay relaciones de repetición, contradicción, sustitución, implementación, acentuación y regulación para evaluar la temática, las preguntas y hasta las reacciones.

La encuesta para docentes consta de 28 preguntas abiertas y la encuesta para directivos-administrativos se conforma por 18 preguntas abiertas. Además, ambas cuentan con un espacio de libre expresión en la que se puede complementar la información con aspectos relevantes a considerar. Cabe señalar que previo a la entrevista, los participantes firmaron un consentimiento informado de la investigación (ver Anexo 4).

Registro Observacional Naturalista

Se utilizó esta técnica para obtener información que requiere la percepción deliberada del comportamiento emitido durante las sesiones y los factores de riesgo y protección presentes. Tiene el objetivo de esquematizar el estudio de comportamientos habituales o espontáneos en un contexto no preparado (Anguera & Blanco-Villaseñor, 2006).

La plantilla de registro fue diseñada *ex profeso* y contiene la fecha de observación, hora de inicio y fin de observación, interacciones observadas y los resultados de la observación (Anexo 5).

Documentos Históricos

Para complementar el trabajo de investigación, se hizo uso de información proporcionada por el personal del plantel, la cual ha sido el resultado expedientes de los alumnos, de reportes por docentes, directivos y administrativos y estadísticas de consultas por parte de la Secretaría de Educación Media Superior y la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios.

Análisis de Datos

Se utilizó el programa informático Microsoft Excel 2013 para crear y manipular la base de datos. En cuanto al plan de análisis de los datos, se empleó el programa “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales” versión 21, por sus siglas en inglés “SPSS”. El cual es un programa estadístico informático muy utilizado en las ciencias exactas, sociales y aplicadas. Se trabajó con una base de datos, los cuales se fueron recabando antes y durante la investigación, para su posterior análisis.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

Datos Históricos

Para identificar las cifras de NEAE, se consultaron las Estadísticas de Educación Media Superior durante el curso 2018-2019 correspondientes al CBTis No. 106. Cabe mencionar que dichas estadísticas son divididas en dos categorías, la primera es según la discapacidad que presentan los alumnos y la segunda es según las aptitudes sobresalientes correspondientes a los alumnos. Ambas son desglosadas en la Tabla 5.0 y 6.0. Además, permite ver las diferencias por carrera ya que contempla tanto el Componente Básico Inicial, y las tres carreras: Electricidad, Programación y Administración en Recursos Humanos. Asimismo, cada una de ellos es separada por género y por turno (matutino y/o vespertino).

Tabla 5.0.

Estadísticas de Educación Media Superior según la Discapacidad que presentan.

Discapacidad	Componente Básico Inicial Matutino			Componente Básico Inicial Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Física / motriz	3	3	6	-	-	-	6
2. Intelectual	1	1	2	-	1	1	3
3. Múltiple	-	-	-	-	-	-	-
4. Auditiva							
Hipoacusia	-	-	-	-	-	-	-
Sordera	-	-	-	-	-	-	-
5. Visual							
Baja Visión	-	1	1	-	-	-	1
Ceguera	-	-	-	-	-	-	-
6. Psicosocial	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	4	5	9		1	1	10

Discapacidad	Electricidad Matutino			Electricidad Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Física / motriz	-	-	-	-	-	-	-
2. Intelectual	-	-	-	-	-	-	-
3. Múltiple	-	-	-	-	-	-	-
4. Auditiva							
Hipoacusia	-	-	-	-	-	-	-
Sordera	-	-	-	-	-	-	-

5. Visual							
Baja Visión	2	2	4	-	-	-	-
Ceguera	-	-	-	-	-	-	-
6. Psicosocial	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	2	2	4		-	-	4

Discapacidad	Programación Matutino			Programación Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Física / motriz	-	-	-	-	-	-	-
2. Intelectual	-	-	-	-	-	-	-
3. Múltiple	-	-	-	-	-	-	-
4. Auditiva							
Hipoacusia	-	-	-	-	-	-	-
Sordera	-	-	-	-	-	-	-
5. Visual							
Baja Visión	-	-	-	-	1	1	1
Ceguera	-	-	-	-	-	-	-
6. Psicosocial	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	-	-		1	1	1

Discapacidad	Administración Matutino			Administración Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Física / motriz	-	-	-	-	-	-	-
2. Intelectual	-	-	-	-	-	-	-
3. Múltiple	-	-	-	-	-	-	-
4. Auditiva							
Hipoacusia	-	-	-	-	-	-	-
Sordera	-	-	-	-	-	-	-
5. Visual							
Baja Visión	-	4	4	-	1	1	5
Ceguera	-	-	-	-	-	-	-
6. Psicosocial	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	4	4	-	1	1	5

La Tabla 5.0 permite apreciar que el total de alumnos que presentan alguna Discapacidad en el plantel son 20, es decir las estadísticas reportan que solo un 1.86 % presenta una discapacidad. De los 20 alumnos, 17 corresponden al turno matutino y 3 al vespertino, por su parte 14 son mujeres y 6 hombres. Finalmente, es el Componente Básico Inicial el que se reporta con el 50% de las discapacidades en el plantel.

Tabla 6.0.

Estadísticas de Educación Media Superior según las Aptitudes Sobresalientes que presentan.

Aptitudes Sobresalientes	Componente Básico Inicial Matutino			Componente Básico Inicial Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Intelectual	2	2	4	-	-	-	4
2. Creativa	10	20	30	5	10	15	45
3. Socioafectiva	-	1	1	-	-	-	1
4. Artística	5	10	15	5	10	15	30
5. Psicomotriz	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	17	33	50	10	20	30	80

Aptitudes Sobresalientes	Electricidad Matutino			Electricidad Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Intelectual	4	1	5	-	-	-	5
2. Creativa	12	18	30	9	6	15	45
3. Socioafectiva	1	2	3	2	-	2	5
4. Artística	10	10	20	3	2	5	25
5. Psicomotriz	2	1	3	-	-	-	3
TOTAL	29	32	61	14	8	22	83

Aptitudes Sobresalientes	Programación Matutino			Programación Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Intelectual	3	5	8	5	2	7	15
2. Creativa	5	6	11	5	5	10	21
3. Socioafectiva	1	-	1	-	-	-	1
4. Artística	4	5	9	5	5	10	19
5. Psicomotriz	1	-	1	-	-	-	1
TOTAL	14	16	30	15	12	27	57

Aptitudes Sobresalientes	Administración Matutino			Administración Vespertino			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	
1. Intelectual	1	7	8	-	1	1	9
2. Creativa	1	21	22	4	3	7	29
3. Socioafectiva	2	5	7	0	1	1	8
4. Artística	1	1	2	-	4	4	6
5. Psicomotriz	1	1	2	-	-	-	2
TOTAL	6	35	41	4	9	13	54

Por su parte, la Tabla 6.0, presenta las cifras de alumnos reportados con aptitudes sobresalientes y como se puede observar, las estadísticas son mayores que las reportadas de alumnos con discapacidad. El total de alumnos que presentan alguna Aptitud Sobresaliente en el plantel son 274, es decir las estadísticas reportan que un 25.48 % presenta alguna aptitud sobresaliente. De los 274 alumnos, 182 corresponden al turno matutino y 92 al vespertino, por su parte 165 son mujeres y 109 hombres.

Encuesta de Identificación de Factores Psicosociales Escolares

Los datos de la encuesta fueron analizados utilizando la prueba de estadística descriptiva. En la Tabla 7.0, se observan los reactivos con su peso factorial en la subdimensión correspondiente. Asimismo, cada subdimensión se encuentra en su respectiva Dimensión.

Tabla 7.0.

Presentación de Reactivos y su peso factorial de acuerdo a la Subdimensión y Dimensión correspondiente.

Dimensión	Subdimensión	Reactivos	Peso Factorial
1. Personales	1. Manejo Emocional	4. Manejo una baja autoestima	.678
		6. Sostengo miedos o temores	.647
		7. Tengo resentimiento u odio por alguien o algo	.550
		8. Tengo pensamientos de hacerme daño	.602
		9. Me aísto de los demás	.687
		10. Me siento marginado o discriminado	.582
		11. Me falta autonomía en la toma de decisiones	.503
	2. Agresividad	3. Soy agresivo o impulsivo	.614
		5. Insulto o uso lenguaje ofensivo	.588
	3. Gusto por el estudio	1. Siento desmotivación hacia el estudio	.584
		2. Me gusta el estudio	.446
2. Entorno Escolar	1. Convivencia	9. Invitación a integrar grupos (satánicos, delincuencia, etc.)	.523
		11. Abuso sexual	.507
	2. Contexto Escolar	1. Pandillismo	.596
		2. Venta o consumo de drogas alucinógenas	.554
		3. Porte de armas (cuchillos, armas de fuego)	.506
		4. Trabajo Infantil	.176
		5. Conflictos o peleas	.647
		6. Contaminación auditiva o ambiental	.563
		7. Venta de sustancias alucinógenas	.492
		8. Amenazas o Acoso Escolar	.650
		10. Embarazos no deseados	.617
		12. Robo de elementos (celulares, mochilas)	.602
		13. Chantaje o manipulación	.642
		14. Ausentismo Escolar	.643
		15. Abandono del estudio / Deserción	.707
		16. Desmotivación o desinterés del estudiante hacia el estudio	.663
		17. Chismes o malos entendidos	.742
		18. Diferencias entre compañeros	.717

	19. Apodos o sobrenombres	.651
	20. Problemas sentimentales (novios/as)	.685
	21. Abuso de confianza	.721
	22. Discriminación	.754
	23. Juego brusco	.683
	24. Burlas, humillaciones o gritos	.781
	25. Envidia	.719
	26. Mala influencia de los compañeros	.599
	27. Conductas groseras o abusivas de los compañeros	.772
	28. Acoso de compañeros	.710
	29. Ausencia de valores de los estudiantes	.702
	30. Falta de un mayor control sobre la disciplina	.635
	31. Falta de integración entre los estudiantes	.647
	32. Ausencia de hábitos de estudio	.764
	33. Falta de apoyo de los padres	.703
	34. Ausencia de autonomía en los estudiantes	.688
	35. Falta de control y apoyo de las autoridades	.702
	36. Falta de motivación de padres, maestros, etc.	.689
	37. Desconocimiento del reglamento escolar	.573
	39. Agresión física	.732
	40. Acoso Sexual	.496
	41. Maltrato psicológico	.695
	42. Agresión verbal	.747
	43. Amenaza, intimidación o burla	.751
	44. Diálogos	.374
	46. Recurro a riñas	.506
	47. Compañeros distanciados	.597
	48. Horas libres	.238
	50. Reprobación	.589
3. Ambiente Escolar	38. Cumplimiento del reglamento escolar por parte de la institución (directivos, maestros y personal cumplen y respetan la normatividad y sanciones)	.428
	45. Se pide ayuda de un mediador, del orientador, profesor o coordinador	.411
	49. Asesoría de maestros	.475
	51. Estoy de acuerdo con los métodos de enseñanza de los maestros	.537
	52. Estoy de acuerdo con los criterios de evaluación de los maestros	.536
	53. Los maestros son respetuosos	.477
	54. Los maestros son amistosos, comprensivos, tolerantes y tratan con equidad a los estudiantes	.466
	55. Existe respeto a la diferencia de raza, color, identidad sexual, etc.	.375
	56. Existe un ambiente acogedor de buen humor, diversión y disfrute en las aulas	.418
	57. Los maestros apoyan al estudiante que tiene dificultades para aprender	.493
	58. La institución (directivos y personal), apoyan al estudiante que tiene dificultades para aprender	.505
	59. El espacio del aula de clases es cómodo y apropiado	.541

		60. Hay zonas verdes y espacios recreativos	.534
		64. Estoy de acuerdo con la convivencia en el plantel	.320
		65. Obedezco el reglamento escolar	.211
		¿Si se presentara un conflicto entre los estudiantes, en dónde o quién crees que ayudaría a solucionarlo?	
		66. Dirección	.470
		67. Subdirección	.479
		68. Orientación	.420
		69. Docente	.419
		70. Padres de familia	.278
		71. Compañeros	.204
		72. Policía	.157
3. Entorno Familiar	1. Contexto Familiar	1. Rechazo	.680
		2. Separación de padres	.531
		3. Madre cabeza de familia	.379
		4. Problema económicos	.500
		5. Problemas legales	.575
		6. Crisis recurrentes	.651
		7. Maltrato físico o psicológico	.659
		8. Alcoholismo o drogadicción de los padres u otro miembro de la familia	.469
		9. Desconfianza de sus padres hacia ti	.669
		10. Falta de autoridad de los padres	.627
		11. Falta de comunicación con los padres u otros	.742
		12. Falta de afecto y amor por parte de sus padres	.796
		14. Desinterés de sus padres o demás miembros hacia ti	.732
		15. Desinterés o falta de apoyo de sus padres en la actividades escolares	.701
		16. Conflictos familiares	.703
		17. Abandono del padre o madre	.502
		18. Falta de unión entre los miembros	.777
		20. Ausencia de normas claras dentro de la familia	.529
		22. Protección excesiva de los padres	.368
		23. Indiferencia con los padres u otros miembros de la familia	.583
		24. Patronos culturales rígidos	.396
		26. Falta de trabajo y bajas remuneraciones	.528
		27. Me siento afectado por lo que sucede en mi familia	.584
		28. Me siento cómodo con el ambiente familiar en el que vivo	.391
	2. Negligencia Familiar	13. Explotación sexual	.539
		19. Abuso sexual	.558
		21. Trabajo Infantil	.322
		25. Castigos severos o inconscientes	.338

4. Entorno Social	1. Condiciones Comunitarias	4. Zonas de inundación o de alto riesgo	.489		
		6. Contaminación auditiva o ambiental	.524		
		7. Acumulación de basura en las calles	.561		
		8. Presencia de olores desagradables o plagas que causan enfermedades	.540		
		9. Invasiones	.561		
		10. Falta de integración e inclusión social	.532		
		11. Necesidades básicas insatisfechas (agua, saneamiento, energía)	.477		
		12. Dificultades de acceso	.577		
		13. Falta de apoyo gubernamental	.568		
		14. Situación económica precaria de las familias	.613		
		15. Conflictos sociales	.665		
		16. Presencia de familias desplazada o víctimas de violencia	.697		
		17. Falta de transporte público	.356		
		18. Ausencia de participación comunitaria	.572		
		19. Trabajo Infantil	.436		
		20. Ausencia de programas deportivos, recreativos o culturales	.435		
		21. Me afectan las problemáticas de mi entorno	.422		
		22. Me siento cómodo en el ambiente en el que convivo	.129		
			2. Condiciones Sanitarias y de Riesgo	1.Convivo en ambiente de drogas (venta y consumo)	.570
				2.Presencia de pandillas	.546
				3. Prostitución	.402
				5. Delincuencia, hurto, robos	.437

La Tabla 8.0 muestra los análisis de confiabilidad, medias y desviaciones estándar, así como los puntajes mínimos y máximos que produjeron las variables que constituyeron las escalas en el estudio. Puede observarse que las alfa fueron al menos de .69 para todas las escalas, lo cual es un indicador de su confiabilidad.

Tabla 8.0.*Medias y confiabilidad de escalas.*

ESCALA y Variables	Min	Max	Media	Moda	D.E.	alfa	KMO
PERSONALES						.697	.789
Manejo Emocional	1	4.57	1.77	1	.623		
Agresividad	1	5	2.14	2	.892		
Gusto por el Estudio	1	5	3.10	3	.565		
ENTORNO ESCOLAR						.915	.923
Convivencia	1	5	1.89	1	.806		
Contexto Escolar	1	4.11	2.11	1.31	.734		
Ambiente Escolar	1.91	4.82	3.45	3.73	.587		
ENTORNO FAMILIAR						.890	.899
Contexto Familiar	1	4.71	1.71	1.17	.565		
Negligencia Familiar	1	5	1.15	1	.360		
ENTORNO SOCIAL						.847	.870
Condiciones Comunitarias	1	4.44	2.02	1.67	.576		
Condiciones Sanitarias y de Riesgo	1.13	4.63	2.00	1.50	.667		

Cabe resaltar que el Alfa de Cronbach para el Instrumento en su totalidad es de .937, con un total de 133 elementos. Además, los reactivos 61, 62 y 63 fueron eliminados de la Escala de Entorno Escolar debido a su poca relevancia e información aportada para este estudio.

En lo que respecta a las Correlaciones por Escala, la Tabla 9.0 muestra que cada una de las Escalas se correlaciona con las demás, sin embargo los puntajes significativos son bajos, siendo las Escalas de Personales y Familiar las correlacionadas con puntaje más alto de .470.

Tabla 9.0.*Correlaciones por Escala.*

		Escala Personales	Escala Escolar	Escala Familiar	Escala Social
Escala Personales	Correlación de Pearson	1	,301**	,470**	,305**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	293	293	293	293
Escala Escolar	Correlación de Pearson	,301**	1	,340**	,402**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	293	293	293	293
Escala Familiar	Correlación de Pearson	,470**	,340**	1	,457**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	293	293	293	293
Escala Social	Correlación de Pearson	,305**	,402**	,457**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	293	293	293	293

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para la comprobación de la hipótesis de que el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo relacionados al desarrollo socioemocional de los jóvenes con NEAE repercute en su desempeño académico, se realizaron los siguientes análisis de las estadísticas de aprobación y reprobación del plantel por Generación (ver Tabla 10.0).

Tabla 10.0*Estadística de Aprobación y Reprobación del plantel por Generación.*

Especialidad	Grupo	Turno	Cantidad de alumnos	Aprobados			Reprobados		
				Total	H	M	Total	H	M
Generación 2018-2021									
Componente	A	M	50	39	8	31	11	3	8
Básico Propedéutico	E	M	50	40	17	23	10	6	4

Generación 2017-2020									
Admón. Rec. Humanos	A	M	45	38	6	32	7	2	5
Electricidad	A	M	50	42	22	20	8	7	1
Generación 2016-2019									
Admón. Rec. Humanos	B	M	47	41	11	30	6	3	3
Electricidad	A	M	51	42	19	23	9	7	2
	A	V	39	28	17	11	11	9	2

Como se puede observar, los hombres superan a las mujeres en lo que a reprobación respecta. Además, es importante señalar que los alumnos de nuevo ingreso, es decir, los jóvenes del Componente Básico Propedéutico, a pesar de aún no cursar las asignaturas de la especialidad ya cuentan con reprobaciones que de no atenderse, podrán seguir causándoles conflicto en el ámbito escolar incluso al punto de causar baja del plantel.

Por otra parte, las Tablas 11.0, 12.0, 13.0 y 14.0, muestran el porcentaje de reprobación por semestre y sus medias por Dimensión y Subdimensiones. Como se aprecia, no es mucha la diferencia entre los porcentajes de reprobación, sin embargo, son porcentajes que deben ser tomados a consideración. Así como también la identificación de los motivos que conlleven a la reprobación de los alumnos. Tal como se mencionó, son estos alumnos los que se deben considerar como alumnos con NEAE ya que son diversos factores los que propician que se presente esta situación.

Estas mismas Tablas permiten que se describan los factores de riesgo y protección en la institución educativa para el desarrollo de alteraciones exteriorizadas e interiorizadas asociados al desarrollo socioemocional en jóvenes con NEAE.

Tabla 11.0.*Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Personales.*

Semestre	Porcentaje de Reprobación	Dimensión Personales	Subdimensión		
			Manejo Emocional	Agresividad	Gusto por el Estudio
1	21%	2.02	1.77	1.93	3.00
3	15.78%	1.98	1.68	1.95	3.07
5	18.9%	2.19	1.83	2.43	3.19

La Tabla 11.0 muestra que las Medias para la Dimensión Personales oscilan entre el puntaje de 2, es decir que las situaciones descritas en los reactivos les han ocurrido por lo menos una sola vez en su vida cotidiana. Lo mismo ocurre en las primeras dos subdimensiones, en las que claramente se externalizan los factores de riesgo. En el caso de la Subdimensión de Manejo Emocional recae la preocupación de que se encuentran los reactivos como: mantengo baja autoestima y tengo pensamientos de hacerme daño. Es decir, los alumnos han presentado estas sensaciones por lo menos una vez en su vida. Lo mismo sucede al reportarse como agresivos o impulsivos en la segunda subdimensión de Agresividad. Finalmente, en Gusto por el Estudio, para los tres semestres, la Media se encuentra en un promedio de 3. Ésto representa que los alumnos solo algunas veces han sentido gusto por el estudio, el cual funge como un factor de protección para los alumnos.

La Media para la Dimensión Entorno Escolar oscila entre los 2 y 3. En el caso del Semestre 1, se acerca el puntaje a 2 (solo una vez) y para los Semestres 3 y 5 se acerca a 3 (algunas veces) (ver Tabla 12.0). Ahora bien, en lo que a Convivencia respecta, los tres semestres reportan que por lo menos solo una vez han recibido invitaciones a integrar grupos de delincuencia o algún caso de abuso sexual. Para el Contexto Escolar son múltiples los factores de riesgo a los que están expuestos los alumnos lo cual puede desencadenar en reprobación, tal como se aprecia en los porcentajes de reprobación, sobre todo para los de primer semestre. Entre las situaciones a considerar en esta subdimensión, y que requieren atención son: burlas y humillaciones, conductas agresivas, agresiones físicas, falta de control por las

autoridades y las diferencias entre los compañeros. Por otra parte, el Ambiente Escolar puede encontrarse entre los pocos factores de protección en el plantel que se reportan por los alumnos. Los resultados muestran que solo algunas veces los alumnos están de acuerdo con los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación de los docentes. También consideran que hay zonas verdes y espacios recreativos y que existe un ambiente acogedor. A pesar de encontrarse en una Media de 3, es importante poner atención a estas situaciones que solo se refiere a que los alumnos están de acuerdo algunas veces, es decir, se requiere de mayores esfuerzos, trabajo, atención y dedicación.

Tabla 12.0.

Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Entorno Escolar.

Semestre	Porcentaje de Reprobación	Dimensión	Subdimensión		
		Entorno Escolar	Convivencia	Contexto Escolar	Ambiente Escolar
1	21%	2.28	2.09	1.66	3.67
3	15.78%	2.56	1.71	2.19	3.45
5	18.9%	2.62	1.88	2.36	3.29

La Tabla 13.0 de la Dimensión Entorno Familiar refiere la disfuncionalidad que viven los alumnos en sus hogares. Son los tres semestres los que reportan haber vivido por lo menos solo una vez situaciones que de cierta manera les afecta. Los puntajes de Medias más altos se encuentran en el Quinto Semestre, en especial en el Contexto Familiar. Los alumnos han presentado por lo menos una vez situaciones en las que perciben falta de apoyo y afecto por los padres, falta de unión entre los miembros de la familia, falta de comunicación con los padres y un desinterés de los padres y los demás miembros de la familia hacia ellos. En el caso de Negligencia Familiar, lo más reportado son los castigos severos o inconscientes. Como se puede apreciar, el Entorno Familiar es en general un gran factor de riesgo para los jóvenes.

Tabla 13.0.

Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Entorno Familiar.

Semestre	Porcentaje de Reprobación	Dimensión Entorno Familiar	Subdimensión	
			Contexto Familiar	Negligencia Familiar
1	21%	1.53	1.60	1.10
3	15.78%	1.62	1.70	1.19
5	18.9%	1.69	1.78	1.16

Finalmente, pero no menos importante, se encuentra la Tabla 14.0 que muestra los resultados obtenidos en la Dimensión de Entorno Social, es decir las situaciones de la vida cotidiana que perciben en el contexto donde se encuentra su casa, “barrio” como se le conoce en la comunidad.

Tabla 14.0.

Porcentaje de Reprobación por Semestre y sus Medias en la Dimensión Entorno Social.

Semestre	Porcentaje de Reprobación	Dimensión Entorno Social	Subdimensión	
			Condiciones Comunitarias	Condiciones Sanitarias y de Riesgo
1	21%	1.87	1.89	1.77
3	15.78%	2.02	2.03	1.99
5	18.9%	2.11	2.10	2.17

Como se puede apreciar, para esta Dimensión, las Medias oscilan entre el puntaje de 2. Es decir, por lo menos una vez han vivido situaciones que puede comprometer su calidad de vida de acuerdo al ambiente en el que conviven diariamente. Tal es el caso de las Condiciones Comunitarias de su entorno, en las que se encuentran situaciones como la presencia de conflictos sociales, ausencia de participación social, la presencia de familias desplazadas y el problema de

contaminación por la acumulación de basura. Y, en el caso de las Condiciones Sanitarias y de Riesgo, la que requiere de mayor atención es el ambiente de venta y consumo de drogas y la presencia de pandillas. De nuevo, se presentan múltiples factores de riesgo para los alumnos.

4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS

Los resultados cualitativos de esta investigación complementados con la información de los resultados cuantitativos descritos anteriormente, permiten analizar cómo el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo y sus efectos a los que los jóvenes están expuestos y los cuales son parte de su vida cotidiana repercute, como ya se describieron, en su desempeño académico (representado por las estadísticas de reprobación).

Registro Observacional Naturalista

Se realizaron siete registros observacionales de 60 minutos cada uno a siete grupos del plantel durante una clase ordinaria. Ésto permitió identificar diversas situaciones con respecto a las conductas emitidas por los alumnos y los docentes, las condiciones de las aulas y el equipo/material disponible para los docentes que permitan el desarrollo óptimo de las sesiones. En la tabla 15.0 se pueden encontrar los resultados de esta observación. Las situaciones se consideraron como las categorías de observación para cada uno de los elementos presentes en la interacción. Es decir, factores internos y externos al aula que comprometan el desempeño y concentración del alumnado y de cada uno de los agentes involucrados. Así como también, la detección de alumnos con NEAE.

Tabla 15.0.

Resultados del Registro de Observación Naturalista.

Grupo	Categoría		
	Alumnos	Docentes	Aulas / equipo
1	<ul style="list-style-type: none"> • Impuntualidad • Se distraen fácilmente (son sonidos, personas, compañeros) • Conductas disruptivas • Toman notas • Participación activa 	<ul style="list-style-type: none"> • Clase fluida • Explicación visual • Fomenta el trabajo individual (depende de la actividad) • Llama la atención de los alumnos que requieren • No permite entrar a alumnos después de iniciar clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones indispensables para dar clase • Ventana crea distracción
2	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo atento • Participación activa • No toman notas • Todos cuentan con su material de trabajo • Realizan preguntan al docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de clase puntual con tolerancia de 5 minutos. • Alumnos con retardo no entran por respeto a los demás • Divide su clase en tres momentos: Inicio (dinámica), Desarrollo y Cierre • Control de tiempos • Ejemplifica cada tema • Realiza paseos entre filas • Fomenta el trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones indispensables para dar clase • Ventanas principal distractor.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Poca atención al docente • Se distraen fácilmente (son sonidos, personas, compañeros) • Alumno con dificultad para integrarse al grupo • No respeten tiempos • No siguen ni leen instrucciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Impuntualidad para inicio de clase • Repetición constante de instrucciones • Fomenta actividades grupales 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones indispensables para dar clase • Clase fluida • Falta de escritorio para alumno con discapacidad • Aula con problemas de inundación por lluvias.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Inquietud • Hablan durante la sesión • Participación activa • Tienen varios distractores (ventanas, sonidos, celulares, trabajos de otras materias, comida, bebidas, peinándose en clase) 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de clase puntual con tolerancia de 5 minutos • Separa a los grupitos de alumnos disruptivos • Retroalimentación de clase • Recordatorio de clase anterior • Fomenta actividades tanto individuales como en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones indispensables para dar clase • Ventanas principal distractor.

- Seguimiento de instrucciones
 - Etiquetan y dicen apodos a sus compañeros
 - No todos cumplen con tarea
 - Muestran sueño y cansancio
 - No recuerdan la clase anterior
- 5
- Se distraen fácilmente (ventanas, sonidos, celulares, audífonos, amigos cerca)
 - Etiquetan y dicen apodos a sus compañeros
 - Tiran basura al suelo
- Separa a los grupitos de alumnos disruptivos
 - Explica la clase
 - Sigue cada ejercicio con los alumnos para evitar distracciones
 - Apoyo en pizarrón para explicación visual
- Condiciones indispensables para dar clase
 - Ventanas principal distractor
- 6
- Puntualidad
 - Inquietos
 - Se distraen fácilmente (ventanas, sonidos, celulares, audífonos, amigos cerca)
 - Alumnos al final de filas muy platicadores
 - Solicitan permisos constantes para salir del aula
 - No toman notas
 - Realizan preguntas personales al docente
- Clase fluida
 - No permite entrar a alumnos impuntuales
 - Utiliza apoyos audiovisuales
 - Fomenta la participación
 - Principal trabajo individual
 - Siempre deja tarea
- Condiciones indispensables para dar clase
 - Ventanas principal distractor
 - Falta de proyector
- 7
- Inquietos
 - Se distraen fácilmente (ventanas, sonidos, celulares, audífonos, amigos cerca)
 - Etiquetan y dicen apodos a sus compañeros
 - No siguen instrucciones
 - Faltas de respeto
 - Toman notas
 - Solicitan permisos constantes para salir del aula
 - No respetan tiempos ni turnos
- Clase fluida
 - Apoyo en pizarrón para explicación visual
 - Retroalimentación de clase
 - Recordatorio de clase anterior
 - Fomenta actividades tanto individuales como en equipo
- Condiciones indispensables para dar clase
 - Ventanas principal distractor
 - Falta de proyector
-

Para complementar la información descrita anteriormente, cabe mencionar que cada grupo cuenta con un aproximado de 50 alumnos. Asimismo, se identificaron aspectos como el hecho de que en las últimas horas de clase se presenta la mayor cantidad de inasistencias, las aulas cuentan con las mínimas condiciones indispensables para dar clase, es decir, cuentan con el espacio, escritorios y pintarrones cada uno. Sin embargo, no todos cuentan con proyectores, con la cantidad necesaria de escritorios, no hay escritorios adecuados para personas con discapacidad o alumnos zurdos, no todos los pintarrones están en óptimas condiciones, etc. Por lo mismo, cada maestro debe ser responsable de adquirir su propio material ya que el plantel no cuenta con los suficientes para todos los docentes en material como plumas, marcadores para pintarrón, extensiones, laptops, proyectores, etc.

Por su parte, en cuanto a los distractores, el factor común en las aulas son las ventanas por su acceso al exterior, los celulares, audífonos, comida, bebidas y las amistades cerca, formando “grupitos”. Por ello, se requiere que los docentes detecten y separen a estos alumnos para evitar conductas disruptivas.

Las conductas disruptivas que se observaron en algunos alumnos son: el uso de etiquetas y/o apodos a los compañeros, hablar y/o gritar en clase, levantarse, la impuntualidad, faltas de respeto, no siguen instrucciones, no obedecen, uso de celulares y tirar basura en el suelo. Sin duda, hay alumnos que requieren mayor atención que otros. Además, es indudable que la asignatura y/o el docente tienen mucho que ver con el comportamiento de los alumnos, pues son ellos quienes refieren que ya saben cómo es cada maestro.

En lo que al manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo detectados asociados al desarrollo socioemocional en lo alumnos con NEAE respecta, es indispensable que se inicie por reconocer que tanto el personal Directivo-Administrativo como los Docentes tienen un conflicto al definir el concepto de NEE, por ende las estadísticas de estos alumnos no son exactas. Cabe mencionar que las entrevistas contemplan el término de NEE ya que el de NEAE es relativamente nuevo y el personal no ha estado en contacto con él, respondiendo de la siguiente manera:

D-A1: “Las NEE es cuando falta algún o algunos de los elementos (físicos, cognitivos o conductuales), para el logro de los objetivos educativos. No tengo el dato preciso de las estadísticas de los alumnos con NEE en el plantel”.

D-A2: “Bueno, yo puedo enfocar las NEE a lo mejor en cuestiones de ya de alumnos con discapacidad, podía ser... eeh.... de discapacidad física y también de la intelectual que se nos está dando bastante. Las estadísticas van en aumento, porque yo tengo 9 años y te puedo decir que de años, 2 años atrás hacia adelante es donde más se nos está conflictuando la situación en cuanto a que son demasiados ya los alumnos que estamos aceptando de alumnos así”.

D1: “¡Híjole!, pues la verdad es que, algunas de las NEE creo que son lo que los alumnos requieren para... bueno, los que tienen necesidades especiales para poder seguir adelante y para poder encajar en lo que es el grupo”.

D2: “El alumno con NEE es un alumno muy indisciplinado en el salón, falta demasiado, le vale la clase. Son alumnos que como que necesitan atención pero no nomas de mí, de todos y de la familia”.

D3: “Yo las NEE lo entiendo como que son la presencia de personas o maestros para los alumnos que tienen problemas de aprendizaje y ocupan que estemos en el aula con ellos como apoyo extra”.

D4: “Pues las NEE ya sería por ejemplo capacitarnos para atender un tipo de alumnos, por ejemplo he tenido alumnos sordomudos en TICS y se me dificulta un poco porque son 50 alumnos. Nos falta un poquito de capacitación orientada a la discapacidad”.

Para la detección de estos alumnos, el plantel incluye en las fichas de inscripción un ítem en el que los padres deben de referir si los alumnos tienen alguna discapacidad, si son alumnos con capacidades sobresalientes o cualquier otro aspecto que requiera atención. Sin embargo, no hay otra manera que permita la identificación de estos alumnos, siendo únicamente la observación y el reporte del docente la mejor herramienta para ello. Una vez que sucede lo anterior, no hay un protocolo establecido de qué hacer para brindarles atención o un seguimiento.

D-A1: “La detección se hace por medio del propio padre de familia o tutor que notifica al plantel ya sea de forma verbal o por medio de la ficha de inscripción.

Algunos casos son detectados por los mismos docentes. Se socializa con los docentes a cargo durante el semestre en curso ya sea por escrito o de forma verbal.

No existe un protocolo, sería una excelente herramienta para poder identificar a los alumnos NEE, pero más allá de ello sería muy importante contar con apoyo de alguna institución competente para tales fines”.

D-A2: “La primera instancia para nosotros es en la inscripción, en el formato, eeh de inscripción ponemos ahí si tiene alguna discapacidad. Si es así, que nos presenten un dictamen para nosotros tener eso, eso por un lado, cuando los papás al final de cuentas acceden, si no, ya cada maestro en el mismo grupo va detectando a las personas.

Cuando nosotros tenemos, cuando es física la situación, ahí vemos nosotros de qué manera el plantel puede ayudar, por ejemplo en el caso de un alumno con la silla de ruedas, pues ya andamos viendo lo del escritorio de él, las rampas. Pero muchas veces cuando es intelectual, hasta cierto punto pedimos a los maestros que nos apoyen con ellos a conforme ellos también puedan porque desgraciadamente no tenemos el personal adecuado para ellos.

Hay muchos maestros que ceden y más los que son por vocación y que al final de cuentas ya los tenemos detectados con quien ir a pedir ese apoyo. La ideología de los maestros es parte fundamental para esto, al final de cuentas el ser humano.

Realmente no hay un protocolo, es necesario, como te comento porque ya se nos están presentando muchas situaciones”.

D1: “Pues para mí, yo tengo como una habilidad siento para hacerlo porque los identifico no te voy a decir que luego luego, pero sí. Yo creo que ya con unas dos, tres semanas ya empiezas a identificar quién no trae tareas, quién se empieza a quedar atrás, quién no le entiende y esos son los tipos de cosas.

Pues yo trato de hablar con ellos, si se dejan, si se prestan a hablar con ellos para ver qué es lo que está pasando y si en realidad es que no quieren o no pueden o qué es lo que sucede ahí”.

D2: “Estos alumnos son muy distraídos, siempre gritan en el salón o no van a la clase o se quejan mucho de las clases.

No hago nada una vez que los identifico, o pues no es nada, sino que intentas ayudarlos un poquito o los regañas porque no entran o porque se portan mal. Hablo con ellos”.

D3: “Los identifico en su forma de comportarse o cuando veo que no me están cumpliendo con los trabajos, cuando llegan a ir les pregunto qué está pasando. Me funciona con algunos con otros no. Y lo que hago con ellos es que los mando a Psicología”.

D4: “Primero, platico con ellos, interactuar algún tema de la materia pero que también tenga que ver con su vida por fuera como los deportes, tecnologías y ahí ya identifico causas. Pero es cuestión ya personalizada, de manera individual.

Primeramente, cuando lo identifico ya es un trato especial. Los ubico en una máquina más cerca de mí, para que esté más concentrado o me acerco a la persona que esté en orientación y le explico o a las muchachas de docentes”.

Una vez que se obtuvo la información anterior, el personal Directivo-Administrativo confirmó no estar muy relacionados con el constructo de adecuaciones curriculares que requieren los alumnos con NEE, refiriendo lo siguiente:

D-A1: “Las adecuaciones curriculares son cambios que se tienen que hacer en los objetivos educativos para poder lograr que los estudiantes con NEE puedan alcanzarlos. En sí, desconozco cuales son los elementos necesarios para poder llevar a cabo las adecuaciones curriculares”.

D-A2: “Serían adecuar los programas o los planes de estudio de acuerdo a la necesidad de cada muchacho o de acuerdo a lo mejor, si no están personalizados de acuerdo al área geográfica de donde estamos nosotros.

Las adecuaciones curriculares se dan aquí en el plantel, primero se dan a nivel estatal y después se vienen a nivel plantel pero en sí no tomamos en cuenta muchas veces el tipo de alumnos que vamos a tener porque esas adecuaciones se dan antes de recibir a los alumnos. Antes de entrar el semestre, los maestros ya tienen todo planeado, entonces ya al momento de estar frente grupo es cuando se dan cuenta y hay que volver atender muchas situaciones.

Muchas veces, si es uno entre cincuenta y ves que no afecta mucho, a lo mejor no dan por donde hacer algo más explícito. Pero si ya ven que es algo muy recurrente, por ejemplo el caso que tenemos con el 1 A, ahí se tiene que hacer a fuercitas porque por lo general todos los muchachitos con algún tipo de discapacidad están en ese grupo”.

En el caso de los docentes, mencionaron que el tema de las adecuaciones curriculares se asocia a modificaciones al programa, pero que requiere mucho tiempo

para lograrlo y que es difícil debido a la cantidad de alumnos por grupo. Sin embargo, una de las docentes describe su sentir de la siguiente manera:

D1: “Pues mira, a mí ese tema me gusta mucho porque yo tengo una hija que tiene dislexia y tiene TDAH y esas cositas, y yo siempre he hablado con las maestras y me han ayudado a hacer adecuaciones en la clase de cómo evaluarlos. Pues unos son visuales, otros kinestésicos y otros auditivos. Si me gusta al principio poner el examen para identificar qué tipo son y ya de ahí partir y yo me rijo, pero yo sé que algunos se quedan atrás, por eso yo trato de combinar bastante.

Yo creo que tiene mucho que ver el hecho de que tengo una hija que requiere adecuaciones porque me he metido mucho en ese tema y me gusta mucho. De hecho me gustaría en algún momento estudiar algo que tenga ver con eso porque por ejemplo hay maestros de mi hija que no le han querido hacer adecuaciones y le va muy mal. Igual los maestros aquí, cuando sabe uno que el muchacho tiene algún problema... pues guiarlo, ayudarlo, echarle la mano, pero si tú no quieres hacer un cambio, una adecuación, es casi imposible que ellos puedan hacer algo bueno.

Muchos maestros no saben lo que es una adecuación curricular, dan su clase cuadrada como la traen y de ahí no se salen”.

Para valorar el manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a los alumnos con NEAE en cuanto a los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados detectados y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico, se cuestionó al personal sobre estos aspectos. Ésto, permitió conocer primeramente el panorama de esta perspectiva.

Lo que se encontró es que al preguntar al personal sobre cuáles son algunos de los factores de riesgo a nivel personal, familiar y escolar que afecten el desempeño del alumno, ellos se centraron mayormente en el familiar. Es decir, suponen que lo que sucede en el contexto familiar es lo que más afecta al alumnado.

Dentro de los factores personales mencionan problemas de salud, problemas emocionales, autopercepción, inasistencias, factores intelectuales, embarazos no deseados, soledad, falta de motivación y falta de metas.

Como factores familiares de riesgo reportan la muerte de un familiar cercano, divorcio o separación de padres, inestabilidad de padres, disfuncionalidad en el hogar, violencia, drogadicción y alcoholismo, abandono, falta de comunicación, falta de atención e interés, libertinaje, rebeldía, falta de reglas en el hogar y problemas económicos.

Por su parte, los factores de riesgo escolares que perciben son las deficientes interacciones en el aula (docente-alumno / alumno-docente), problemas propios del currículo, acoso escolar, no se cuenta con el personal adecuado o no está capacitado, falta de equipo, no hay un psicólogo de base, inasistencias de maestros, escritorios insuficientes, docentes sin vocación, no hay un proceso de selección y reclutamiento de personal, no hay seguimiento de programas ni casos y falta de interés a lo que sucede con el resto del personal.

El personal reporta no haber recibido orientación, capacitación o cursos que les brinden herramientas para trabajar con alumnos con NEAE, algunos de ellos intentan diversificar en estrategias didácticas utilizadas en clase, variar en prácticas, tareas y actividades. Sin embargo, tanto los alumnos como parte del personal refieren que hay otros maestros que no quieren cambiar sus estrategias y mantienen sus clases “cuadradas” o poco flexibles, es decir, buscan que el alumno se ajuste a lo que el maestro quiere y replican la misma clase independientemente del grupo, la especialidad, y las necesidades de los jóvenes.

No existe un criterio específico de evaluación para los jóvenes con NEAE, algunos docentes hacen modificaciones y/o tienen consideración con ellos al momento de promediar. Por parte del personal directivo, solo ofrecen la ayuda hasta donde sea posible, tratando de que la familia se involucre lo mayor posible.

Dentro de los problemas existentes en el plantel el personal refieren la falta de autoridad y que cada quien hace lo que quiere, desunión entre el personal y falta de

pago. Hay mucha inconsistencia en la cantidad de minutos que tienen de clase los alumnos (hora-clase), pues no se respeta lo establecido en el horario ya sea porque los maestros o los alumnos llegan tarde y se van temprano o simplemente no asisten. En cuanto a los alumnos, hay problemas de indisciplina, consumo de cigarrillos y bullying.

El principal problema reportado por el personal gira en torno a la percepción de la Gestión Escolar y Pedagógica, que de acuerdo con ellos, esto afecta indirectamente a los alumnos, sobre todo a los de NEAE. Además, aportan reflexiones personales como se presentan a continuación:

D-A1: “Siempre se habla de la autonomía escolar que ideológicamente es muy buena, pero la realidad es que se hace lo mejor que se puede con lo que se tiene”.

D-A2: “Nos hace falta mucho de la Gestión Escolar del plantel y más que nada en cuanto encaminarla o enfocarla a este tipo de alumnos con capacidades diferentes a los demás y sobretodo el estar tocando puertas para poder nosotros capacitarnos porque si estamos muy faltos de todo esto. Necesitamos mucho de lo que es la SEP, de que se nos capacite en las situaciones que se pueden presentar con los alumnos y más que nada que los programas de estudio ya estén encaminados a ellos”.

D1: “Pues mira, yo siento que también falta mucho. Aquí el problema es que ningún jefe de área tiene nombramiento, entonces todos hacemos nuestro trabajo el tiempo que nos sobra después de dar la clase porque no pagan extra para nada. No hay nombramientos de ningún tipo y creo que eso le resta seriedad a las cosas”.

D2: “Falta mucho, como que no están capacitados para los trabajos o les da flojera y quieren todo fácil”.

D3: “Regular, le faltaría más gestionar más cosas, que sea más eficiente y benéfico para todos”.

D4: “Falta mucho ahí, y compromiso por las personas. Que la autoridad no tenga miedo de tomar decisiones, no sé si el sindicato o qué tenga que ver. Antes había más responsabilidad con los alumnos. Espero se tomen nuevas y mejores acciones y que no tengan miedo las autoridades para aplicar el reglamento. Aplicar el reglamento evitaría muchos problemas tanto para docentes como para alumnos. Se toman decisiones fáciles para no tomar acciones”.

Como se mencionó anteriormente, para Del Barrio & Carrasco (2009), las emociones son esenciales para la educación. Por ello, dan a conocer una serie de signos y síntomas que pueden ser observados fácilmente por el maestro y pueden darle la pista para atender a los alumnos que los presentan.

Entre las alteraciones físicas exteriorizadas e interiorizadas que el personal ha observado se encuentran: fatiga, boca seca, sudoración, enrojecimiento y dolores.

Las alteraciones cognitivas exteriorizadas e interiorizadas que han presentado los alumnos son: la no concentración, temor, bloqueo, distorsiones cognitivas e imaginación morbosa.

Finalmente, las alteraciones conductuales exteriorizadas e interiorizadas percibidas son la evitación, uñas mordidas, gritos, peleas y temblores.

Como se puede apreciar, es bastante la información arrojada por el personal a través de las entrevistas y por los alumnos con la Encuesta de Identificación de Factores Psicosociales Escolares. En resumen, todo lo anterior permitió cumplir con el objetivo de evaluar el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados en estudiantes de educación media superior y su efecto en el desarrollo socioemocional en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

CAPÍTULO V.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A través de los años se ha incrementado el interés de la Psicología por avanzar en la comprensión de las dificultades que presentan los jóvenes en las distintas áreas de su vida y que compromete su óptimo desarrollo. Estas áreas son las personales, las contextuales y las familiares, y con el tiempo pueden llegar a vivir situaciones que se convierten en problemáticas de mayor complejidad. Por ello, la importancia de indagar más sobre las condiciones en que éstas se relacionan e interactúan entre sí, logrando tener efectos en la vida de los jóvenes.

Con base a los resultados obtenidos de la aplicación de la Encuesta de Identificación de Factores Psicosociales Escolares, las entrevistas y el análisis que se hizo a partir de la observación de la interacción de los agentes educativos se pueden reconocer las áreas de oportunidad tanto de los alumnos, de los docentes, del personal administrativo y directivo y la gestión escolar y pedagógica. También, permite identificar y analizar las características individuales y las del entorno inmediato o distante en el que se desarrollan los alumnos y que pueden aumentar la posibilidad de que manifiesten comportamientos disruptivos o de riesgo, siendo estas características los factores disposicionales personales, contextuales (sociales y/o escolares) y las familiares.

Partiendo de lo anterior, se puede concluir que se presenta una disfuncionalidad en el ejercicio de los roles ya establecidos en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Ésto se ha desencadenado por una serie de factores de la vida diaria, anteriormente descritos, que conllevan a una dificultad para ejercer sus actividades de manera óptima, eligiendo actividades, actitudes, relaciones e interacciones que son contingentemente reforzantes, sin considerar las consecuencias y efectos a futuro.

La institución se encuentra expuesta a un nivel de riesgo alto frente a las situaciones de falta de autoridad, de liderazgo, de iniciativa y desinterés por parte del personal, los cuales son los más reportados por los alumnos y docentes. En resumen, circunstancias asociadas a la ejecución óptima de una Gestión Escolar, Institucional y

Pedagógica adecuada para el panorama actual del plantel. Estos factores tienen una relación directa con su desarrollo y pueden llegar a determinar el comportamiento aversivo que presentan. Pues, como lo sugiere la teoría, no es extraño observar que los jóvenes que manifiestan ese tipo de comportamiento pertenezcan a los contextos más desfavorecidos, desorganizados y socioemocionalmente inestables. Por su parte, son los docentes quienes aseguran que las problemáticas del centro educativo afectan su labor y desempeño como docentes.

Estos resultados refuerzan los hallazgos ya reportados en otras investigaciones como lo indican Varela & Osorio (2014) y Angenent & Man (1996), los cuales aseguran que tanto el comportamiento como el desempeño en el aula de los alumnos pueden ser afectados por situaciones personales, contextuales o familiares. Este comportamiento puede ser manifestado en el ambiente escolar y conlleva a afectaciones para el resto de la comunidad educativa debido a la cantidad de interacciones que se dan en este escenario.

Con respecto a las situaciones personales de los alumnos es preocupante que reporten haber vivido situaciones en las que tienen pensamientos de hacerse daño y una baja autoestima o bien, refieren considerarse agresivos o impulsivos. Lo alarmante de la situación es que sí hubo jóvenes que reportan que “siempre” tienen este tipo de pensamientos y algunos que ya han consumado distintos actos que dañen su integridad física y/o emocional.

En cuanto las situaciones escolares de alto riesgo, son las conductas agresivas y falta de control de las autoridades las que más reportaron los alumnos. Se establecen como problemáticas que pueden afectar ya sea su integridad tanto física como la psicológica. Es decir, se puede generar cierto grado de peligro para la comunidad educativa. Se considera importante el hecho de poder llevar a cabo una intervención psicológica y/o la implementación de acciones de prevención que permitan mitigar los efectos que puede traer a los estudiantes.

Cabe mencionar que los alumnos tuvieron un espacio de libre expresión en el que dieron a conocer su percepción del ambiente escolar. Si bien es cierto que ya se expusieron los resultados obtenidos, es importante tomar en cuenta la opinión de

algunos alumnos que refieren que les gustaría que los docentes fueran más dedicados al planear y efectuar sus horas-clase, comprensión en los criterios de evaluación y los tiempos de organización para trabajos. Asimismo, solicitan paciencia y dedicación por los maestros al explicar los temas. Incluso, existen reportes de docentes irrespetuosos, y otros que llevan al aula sus conflictos personales, perjudicándolos hasta cierto punto debido a sus actitudes frente al grupo.

Las opiniones de los alumnos coinciden con lo expresado por los docentes. Ahora bien, la comunidad en general está consiente que en este centro de educación media superior, el proceso de selección de personal es distinto al de otras instituciones de nivel básico. Es decir, los docentes cuentan con escolaridad a nivel Licenciatura. Sin embargo, la mayoría no cuenta con la capacitación necesaria y/o una formación apegada a la Educación o Pedagogía. Su reclutamiento, depende de su formación académica asociada a la Especialidad en la que impartirán asignaturas. Por ello, el desconocimiento en temas acerca de adecuaciones curriculares, necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje, planeación, elaboración de objetivos, técnicas de aprendizaje e instruccionales, entre otros.

Disfuncionalidad en los hogares, falta de apoyo y desinterés por los miembros de la familia, son algunas situaciones presentes en el contexto familiar que afectan a la población educativa. Cada una de estas problemáticas, según Patterson, Baryshe & Ramsey (1989), afectan considerablemente la conducta del individuo y lo llevan a manifestarse de manera negativa. Además, aseguran que el aspecto familiar suele ser determinante en el desarrollo de conductas que se generalizan en otros contextos.

Por su parte, las condiciones del entorno social de los jóvenes son conflictos sociales, ausencia de participación social y la venta y/o consumo de drogas. Como complemento a estas situaciones, es conveniente señalar que hay jóvenes que hacen recorridos de una hora o 30 minutos para llegar a tomar sus clases. Es decir, provienen de otros escenarios como ejidos o poblados cercanos a la ciudad.

Esta investigación permitió unir tanto las teorías psicológicas de Skinner, Kantor y Ribes, como la teoría socioemocional de Bach (2007). En el caso de la Teoría Conductual del Condicionamiento Operante propuesto por Skinner y retomada por Arancibia, Herrera & Strasser (2012), los resultados obtenidos coinciden con la postura basada en la idea de que el comportamiento puede ser determinado por el ambiente y que existen condiciones externas (ya descritas), las que pueden llegar a explicar la conducta de los jóvenes. En cuanto a la Teoría Interconductual de Campo de Kantor (1967), los factores de riesgo mencionados anteriormente, permiten considerar su influencia y modulación ejercida sobre las interacciones que se dan entre los jóvenes. Por último, la Teoría de la Conducta de Ribes & López (1985), posibilita la clasificación de las interacciones de los jóvenes con su medio y sus factores de riesgo y/o protección en una taxonomía. Ya que los resultados en cuanto a cuales y la cantidad de factores por alumno fueron diversos, éstos coinciden con los autores en que puede variar el nivel de complejidad y haber variaciones en los parámetros o propiedades de los estímulos, respuesta y sus relaciones tales como la duración, morfología, intensidad o latencia, etc.

Finalmente, la unión entre estas teorías y la Educación y Desarrollo Socioemocional proponen un desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le presenten en la vida cotidiana. En el caso del contexto educativo, estas teorías recuerdan la importancia de identificar los agentes, factores (tanto académicos y sociales como emocionales) y procesos que ocurren en toda situación de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden ser considerados como las condiciones que posibilitan u obstaculizan el aprendizaje escolar entendido como el desarrollo de competencias.

5.1 RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos, se sugiere implementar un programa de intervención psicológica y educativa (ver propuesta de Programa de Intervención en Anexo 6) en la Institución Educativa, para coadyuvar en el efecto acumulativo que tienen los factores de riesgo y su influencia en el óptimo desarrollo biopsicosocial de los estudiantes.

- Establecer procedimientos dentro de una ruta de atención a la población para cumplir con lo establecido en el reglamento escolar o reglas de convivencia.
- Iniciar la implementación de estrategias y programas que conlleven al mejoramiento de la convivencia escolar a través de la generación de valores en los estudiantes que permita fortalecer las relaciones interpersonales en el aula.
- Promover el diálogo como medida para resolver las diferencias y fortalecer la figura de los mediadores.
- Establecer programas articulados que vinculen a los padres de familia en donde se establezcan estrategias que permitan sensibilizar a las familias sobre la importancia de la comunicación, el amor, el afecto y la confianza entre padre e hijos.
- Vincular a los docentes, padres de familia y estudiantes en el establecimiento del Marco para la Convivencia Escolar que permita el fortalecimiento de los pactos de aula con el fin de establecer normas y compromisos.
- Realizar un monitoreo a cada una de las situaciones identificadas dentro de la institución como medida para establecer la evolución de las problemáticas y efectos que ejerce sobre el ambiente escolar.
- Continuar con la identificación de factores de riesgo psicosocial de manera periódica con el fin de mantenerse informada frente a las situaciones que afectan el comportamiento y desempeño del estudiante en el aula.
- Crear e implementar un protocolo institucional para detectar e identificar a alumnos con NEAE.
- Implementar estrategias para el trabajo diario con alumnos con NEAE.
- Orientar y capacitar al personal para la atención de alumnos con NEAE.

- Identificar y dar seguimiento a los alumnos con NEAE.
- Implementar estrategias que favorezcan la Gestión Escolar y pedagógica para obtener resultados favorables.
- Establecer e implementar estrategias en conjunto con el Departamento de Orientación Educativa para identificar y dar seguimiento a los alumnos con NEAE.
- Desarrollo de actividades diversas que sean benéficas para la interacción de los agentes educativos y la gestión escolar.
- Plantearse metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo.
- Involucrar al personal en la toma de decisiones y actividades para la mejora del plantel.
- Atender las observaciones y sugerencias de los padres de familia y de los alumnos.

Este proceso investigativo permitió identificar los factores de riesgo psicosociales de la población estudiantil que lleve a generar alternativas de prevención, atención y mitigación de las situaciones que generan efectos negativos sobre los estudiantes. Uno de los aspectos que más se relaciona con los riesgos psicosociales son los indicadores escolares que determinan las relaciones interpersonales entre estudiantes, y que permiten evidenciar un deterioro de los valores y de la convivencia de la institución.

Es importante que la institución atienda de manera oportuna cada una de las situaciones presentadas en el plantel. Además, fortalecer competencias para la atención de las problemáticas, potencializar las capacidades integrales de los estudiantes, facilitar la implementación de programas y estrategias dirigidas a la población, mitigar riesgos de afectación, mejorar la práctica docente y reducir el grado de vulnerabilidad de los estudiantes respecto a las problemáticas presentadas.

Como complemento a este trabajo de investigación y en apoyo a la Institución Educativa para eliminar y/o modificar las situaciones problema en el plantel, se

presenta una propuesta de un Programa de Intervención Psicológica y Educativa (ver Anexo 6). Esta propuesta incluye no solo la planificación de actividades recomendadas para los agentes educativos involucrados, también contempla la organización, realización, coordinación de objetivos y acciones que se pretenden alcanzar a través de un plan y procedimientos apropiados.

Finalmente, es importante considerar un plan de seguimiento (ver Anexo 7) que permita comprobar con certeza la efectividad de la intervención.

Referencias

- Acle, G., Roque, M. Zacatelco, F., Lozada, R & Martínez, L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 19-30.
- Aguilar, M. (2006). *Problemas Emocionales*. Tesis de Grado no publicada, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos".
- Alonso, C. (2014). "El uso de la estadística para impulsar la política de igualdad de género en el sector educativo". Recuperado de: www.inegi.org.mx/eventos/2014/Encuentro_genero2014/doc/p_ClaudiaAlonso.pdf
- Álvarez, J. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-7.
- Amador, J. (1969). Importancia de la Epidemiología. *Revista Médica de Costa Rica*, 26 (418), 133-154.
- Angenent, H. & Man, A. (1996). *Background factors of juvenile delinquency*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Anguera, M. & Blanco-Villaseñor, A. (2006). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Boletín LaReserca*.
- Aragón, L. (2004). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-42.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2012). *Manual de Psicología Educativa*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Arias, G. (2004). La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y el enfoque histórico-cultural. *Perspectivas Psicológicas*, 3, 17-33.
- Bach, J. (2007). Preschool prevention of emotional-social disorders and aggressive behaviour. En G. Steffgen y M. Gollwitzer (Eds.), *Emotions and aggressive behaviour* (pp.215-229). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Bados, A. (2008). *La Intervención Psicológica: características y modelos*. España: Universidad de Barcelona.

- Bazán, A. & Castellanos, D. (2014). *La Psicología en la Educación. Contextos de aprendizaje e investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Bisquerra, R. (2018). *Educación Emocional*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>
- Blasco, C. (2012). *Descripción y análisis de los factores protectores de adolescentes en la prevención del delito: el perfil del adolescente resistente y las competencias emocionales asociadas*. España: La Generalidad de Cataluña.
- Bueno, R. (2014). La psicología como la ve Ribes: I. la taxonomía funcional de la conducta. *Revista Psicológica Trujillo*, 16(2), 223-232.
- Caballero, A. (2007). *La Educación Emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-beneficio-escuela-persona-sociedad-2615/>
- Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: un manual de educación emocional*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Castañer, M., Camerino, O. & Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 31-36.
- Cervantes, K. (2011). *Caracterización de la discapacidad física en niños menores de 6 años matriculados en los hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/227/Tes_Cervantes_DeLaTorreKJ_CaracterizacionDiscapacidadFisica_2011.pdf?sequence=1
- Colegio Oficial de Psicólogos. (s.f.). *Psicología de la Educación*. Recuperado de: www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm
- Consejería de Educación y Universidades. (2018). *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Recuperado de: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/que_son/

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1857). Capítulo 1, Sección 1, Art. 3, México. (Según la reforma del año 2012). Recuperado de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/3Constitucion.pdf>
- Contreras, J. (2007). *Evaluación de Riesgo Familiar*. Recuperado de: <http://cambiodemodelo.blogspot.mx/2007/12/evaluacion-de-riesgo-familiar.html>
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Del Barrio, V. & Carrasco, M. (2009). Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar. *Formación Continuada a Distancia*, 3, 1-23.
- Del Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
- Divulgación Dinámica. (2017). *Desarrollo Socio Emocional*. Recuperado de: <http://www.divulgaciondinamica.es/blog/desarrollo-socio-emocional/>
- Early Childhood Direction Center. (2009). *Comprendiendo en desarrollo socio-emocional de los niños de edad temprana*. NY: Syracuse University.
- Echeita, G. & Verdugo, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Elías, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. México: Academia
- Euan-Braga, E. I. & Echeverría-Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117.

- Fernández-Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Informe Anual 2015. UNICEF México*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEFMX_15_low.pdf
- Frigerio, C. (n.d.). *Aprendizaje y Emoción*. Recuperado de: <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/c.frigerio.pdf>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gamuzio, E. (s.f.). *Las necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria*. España: Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana. *Orientación Educativa*, 351, 34-39.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 97-109.
- García, L. (2005). *Psicología General*. México: Grupo Editorial Patria.
- García, V. (1987). El trabajo profesional del psicólogo en el campo del desarrollo infantil. *Revista Sonorense de Psicología*, 1(2), 77-86.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gobierno de la República. (2012). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de: www.pnd.gob.mx
- Gobierno del Estado de Sonora. (2015). *Plan Estatal de Desarrollo*. Recuperado de: www.sonora.gob.mx/gobierno/sonora.html
- González, A. & Reyes, S. (s.f.) *El apoyo de la familia en la inserción laboral*. Recuperado de: http://www.down21.org/?option=com_content&view=category&id=103:el-apoyo-de-la-familia-en-la-insercion-laboral-&Itemid=2175&layout=default

- González, A., Fernández, J. & Secades, R. (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. España: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Granados, A. (2007). *El plan de trabajo de la USAER como alternativa de calidad*. Tesis de Grado no publicada, Universidad Pedagógica Nacional.
- H. Ayuntamiento de Cananea. (2016). *Plan Municipal de Desarrollo 2016-2018*. Recuperado de: <https://www.cananea.gob.mx/images/PLAN%20MUNICIPAL%20DE%20DESARROLLO%202016-2018.pdf>
- Henao, G., Martínez, M. & Tilano, L. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *El Ágora USB*, 7(1), 77-84.
- Hernández, O. (2005). Hacer Psicología. Reporte de un caso en el marco de las necesidades educativas especiales. *Revista Procesos Psicológicos y Sociales*, 1(1), 2-15.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Características educativas de la población*. Recuperado de: www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad*. Datos nacionales. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Información por entidad. Sonora*. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/son/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=26>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016a). *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos nacionales*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/ni%C3%B1o2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016b). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016c). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de Agosto*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Día internacional de la juventud*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=inegi&c=2857&e=26>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *La educación especial en México*. Recuperado de: http://inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2013-2014/2014_ED_%201.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2018*. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0501.html
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018b). *Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular*. México: INEE.
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, L. (2005). *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21- 48.

- Kantor, J.R. & Smith, N. (2015). *The Science of Psychology: An Interbehaviorial Survey*. (Trad. J. Varela). Chicago: The Principia Press. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kantor, J.R. (1967). *Principles of psychology*. Chicago, IL: Principia Press.
- Kantor, J.R. (1990). *La Evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Landa-Durán, P., Silva, A. & Guarneros, E. (2012). Factores disposicionales en el aprendizaje de la psicología, una investigación apoyada por TICs. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1476-1493.
- Latorre, C. & Puyuelo, M. (2016). Evaluación Psicopedagógica e Intervención Sociocomunicativa en niños con trastorno de Asperger. Análisis de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 61-74.
- Leyva, A. (2011). Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 45-47.
- Limonero, J. & Casacuberta, D. (2001). *Cognición y Emoción*. España: Universidad de Cataluña.
- Lizasoán, O. (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos. *Revista Dialnet*, 20(1), 653-659.
- Logatt, C. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista de Neurociencias y Neuropsicoeducación*, 83, 6-7.
- López, H. (2012). Detección y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales: Funciones del Psicólogo como Personal Implicado en la Atención a la Diversidad desde los Servicios Educativos. *Psicología Educativa*, 18(2), 171-179.
- López, S. (2013). *Las emociones, vitales en la salud del cuerpo*. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_398.html
- Mallart, J. (n.d.) *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
- Martínez, L. (2012). *Sistemas de Educación Especial*. México: Red Tercer Milenio S.C.

- Meza, C. (2009). *Diagnóstico de los servicios de educación especial del estado de Oaxaca*. México: Fondo Editorial.
- Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 205-217.
- Mora, F. & Castilla, A. (2014). Atención a las NEAE. *CODAPA*, 30, 1-32.
- Moreno, B. & Ximénez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. En G. Buela y cols. (Eds), *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud* (pp. 1045-1070). Madrid: Siglo XXI.
- Moreno, R. (2007). La psicología interconductual en España. España: Universidad de Sevilla.
- Mosqueda, A. & Carvalho, M. (2011). Factores protectores y de riesgo familiar relacionados al fenómeno de drogas, presentes en familias de adolescentes tempranos de Valparaíso, Chile. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 19, 789-795.
- Narro, J., Martuscelli, J. & Barzana, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Núñez, B. (2004). Un cambio de mirada de la patología a las fortalezas de las familias que tienen un hijo con discapacidad. *Revista de Interés General*, 12(20).
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Herramientas de promoción*. Recuperado de: http://www.acnur.es/PDF/convencion_derechos_personas_con_discapacidad_20130218103745.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia*. Recuperado de:

http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/es/

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Discapacidades y rehabilitación. Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

Recuperado de: <http://www.who.int/disabilities/media/news/unconvention/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2017). *10 datos sobre la salud mental.* Recuperado de:

http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/mental_health_facts/es/index9.html

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Discapacidad y Salud.* Recuperado de:

<http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Patterson, G., Baryshe, B. & Ramsey, E. (1989). A development perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Red Papaz. (2011). *¿Cuáles son los factores de riesgo de exclusión?* Recuperado de:

http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=131&Itemid=129.

Reyes, M. (2007). La psicología interconductual: un nuevo paradigma aplicado a la educación. *Synthesis*, 1-6.

Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico.* México: Trillas.

Ribes, E. (1990a). *Psicología General.* México: Trillas.

Ribes, E. (1990b). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento.* México: Trillas.

Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje.* México: Manual Moderno.

Ribes, E., Díaz-González, E., Rodríguez, M. y Landa, P. (1986). El análisis contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8, 27-52.

Rodríguez, A. (2010). Las necesidades específicas de apoyo educativo en el marco educativo. *Pedagogía Magna*, 5, 27-35.

- Rodríguez, E. (2014). *La influencia de los factores familiares en el rendimiento académico*. (Trabajo de Grado). España: Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), 437-447.
- Rodríguez, M. L., Díaz-González, E. & García, J. (2013). Un instrumento para evaluar factores disposicionales relacionados con la adherencia a la dieta en pacientes diabéticos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 263-2736.
- Rodríguez, M., Rodríguez, M. & Rodríguez, G. (s.f.). *Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: <http://needucativas.galeon.com/Paginas/nee.htm>
- Romagnoli, C., Kuzmanic, V. & Caris, L. (2006). *La familia y su rol en la prevención de conductas de riesgo: factores protectores*. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/prevencion_conductas_riesgo.pdf
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar?* Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sánchez, J. (2012). Psicología interconductual y pedagogía ¿en la educación? *Eutopía*, 5(17), 60-70.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Glosario de Educación Especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Manual para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Planteles de Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gov.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Estadísticas del Sistema Educativo en la República Mexicana: Ciclo Escolar 2016-2017*. Recuperado de: http://www.snie.sep.gov.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_nuevo_modelo_educativo.pdf
- Secretaría de Educación y Cultura. (2016). *Programa Sectorial de Educación y Cultura*. Recuperado de http://www.sec.gov.mx/portal/docs/portada/2016/programa_sectorial_educacion2016.pdf
- Sierra, M. (2012). *Aprendizaje*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Tordecilla, C. (2014). *Factores Protectores y de Riesgo Familiar* “[Diapositivas de PowerPoint]”. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/carmencmontes9/factores-protectores-y-de-riesgo-familiar>
- Tuirán, R. & Villaseñor, P. (2016). *El desarrollo de habilidades socioemocionales: una apuesta educativa rentable*. Recuperado de: <http://www.estepais.com/articulo.php?id=685>
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de la educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Varela, A. & Osorio, Y. (2014). *Identificación de factores psicosociales en la Institución Educativa Los Andes de Florencia*. Tesis de Grado no publicada, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

- Vincezi, A. & Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 7-25.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22.

A N E X O S

Anexo 1.

FOLIO: _____

**ENCUESTA DE IDENTIFICACION DE FACTORES DE RIESGO
PSICOSOCIALES ESCOLARES**

Grupo: _____

Edad: _____

INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR LA ENCUESTA

1. Se recomienda leer detenidamente cada pregunta antes de responder.
2. Utiliza lápiz para responder
3. Este cuestionario está diseñado para identificar los riesgos psicosociales que afectan o pueden alterar la capacidad cognitiva de los estudiantes.
4. Para lograr un adecuado diagnóstico sobre la percepción de riesgos del plantel, es necesario que respondas sinceramente.
5. Ten presente que no existen respuestas correctas o incorrectas.
6. La aplicación total de la encuesta demora alrededor de 30 minutos.
7. Concéntrate y no converses mientras respondes la encuesta, recuerda que lo que importa es tu opinión respecto de los distintos temas.

NOTA PARA RESPONDER: Los siguientes enunciados representan situaciones que se pueden presentar en tu vida cotidiana. Responde con qué frecuencia consideras que se describe mejor la presentación de estas situaciones.

Anota en el espacio en blanco...	Cuando la frecuencia sea...
1	Nunca
2	Solo Una Vez
3	Algunas Veces
4	Muchas Veces
5	Siempre

I. Personales

1. Siento desmotivación hacia el estudio	
2. Me gusta el estudio	
3. Soy agresivo o impulsivo	
4. Mantengo una baja autoestima	
5. Insulto o uso lenguaje ofensivo	
6. Sostengo miedos o temores	
7. Tengo resentimiento u odio por	

alguien o algo	
8. Tengo pensamientos de hacerme daño	
9. Me aílo de los demás	
10. Me siento marginado o discriminado	
11. Me falta autonomía en la toma de decisiones	

II. Entorno Escolar

1. Pandillismo	
2. Venta o consumo de drogas alucinógenas	
3. Porte de armas (cuchillos, armas de fuego)	
4. Trabajo Infantil	
5. Conflictos o peleas	
6. Contaminación auditiva o ambiental	
7. Venta de sustancias alucinógenas	
8. Amenazas o Acoso Escolar	
9. Invitación a integrar grupos (satánicos, delincuencia, etc.)	
10. Embarazos no deseados	
11. Abuso Sexual	
12. Robo de elementos (celulares, mochilas)	
13. Chantaje o manipulación	
14. Ausentismo Escolar	
15. Abandono del estudio / Deserción	
16. Desmotivación o desinterés del estudiante hacia el estudio	
17. Chismes o malos entendidos	
18. Diferencias entre compañeros	
19. Apodos o sobrenombres	
20. Problemas sentimentales (novios/as)	
21. Abuso de confianza	
22. Discriminación	
23. Juego brusco	
24. Burlas, humillaciones o gritos	
25. Envidia	
26. Mala influencia de los compañeros	
27. Conductas groseras o abusivas de los compañeros	
28. Acoso de compañeros	
29. Ausencia de valores de los estudiantes	
30. Falta de un mayor control sobre la disciplina	
31. Falta de integración entre los estudiantes	
32. Ausencia de hábitos de estudio	
33. Falta de apoyo de los padres	
34. Ausencia de autonomía en los estudiantes	
35. Falta de control y apoyo de las autoridades	
36. Falta de motivación de padres, maestros, etc.	
37. Desconocimiento del reglamento escolar	
38. Cumplimiento del reglamento escolar	

por parte de la institución (directivos, maestros y personal cumplen y respetan las normatividad y sanciones)	
39. Agresión física	
40. Acoso sexual	
41. Maltrato psicológico	
42. Agresión verbal	
43. Amenaza, intimidación o burla	
44. Diálogos	
45. Se pide ayuda de un mediador, del orientador, profesor o coordinador	
46. Recorro a riñas	
47. Compañeros distanciados	
48. Horas libres	
49. Asesoría de maestros	
50. Reprobación	
51. Estoy de acuerdo con los métodos de enseñanza de los maestros	
52. Estoy de acuerdo con los criterios de evaluación de los maestros	
53. Los maestros son respetuosos	
54. Los maestros son amistosos, comprensivos, tolerantes y tratan con equidad a los estudiantes	
55. Existe respeto a la diferencia de raza, color, identidad sexual, etc.	
56. Existe un ambiente acogedor de buen humor, diversión y disfrute en las aulas	
57. Los maestros apoyan al estudiante que tiene dificultades para aprender	
58. La institución (directivos y personal), apoyan al estudiante que tiene dificultades para aprender	
59. El espacio del aula de clases es cómodo y apropiado	
60. Hay zonas verdes y espacios recreativos	
61. Reciben alimentos en el plantel	
62. Tienen transporte gratuito	
63. Has recibido apoyo de Psicología u Orientación Educativa en el plantel.	
64. Estoy de acuerdo con la convivencia en el plantel	
65. Obedezco el reglamento escolar	

¿Si se presentara un conflicto entre los estudiantes, en dónde o quién crees que ayudaría a solucionarlo?

66. Dirección	
67. Subdirección	

68. Orientación	
69. Docente	
70. Padres de familia	
71. Compañeros	
72. Policía	

26. Falta de trabajo y bajas remuneraciones	
27. Me siento afectado por lo que sucede en mi familia	
28. Me siento cómodo con el ambiente familiar en el que vivo	

III. Entorno Familiar

1. Rechazo	
2. Separación de padres	
3. Madre cabeza de familia	
4. Problemas económicos	
5. Problemas legales	
6. Crisis recurrentes	
7. Maltrato físico o psicológico	
8. Alcoholismo o drogadicción de los padres u otro miembro de la familia	
9. Desconfianza de sus padres hacia tí	
10. Falta de autoridad de los padres	
11. Falta de comunicación con los padres u otros	
12. Falta de afecto y amor por parte de sus padres	
13. Explotación sexual	
14. Desinterés de sus padres o demás miembros hacia ti	
15. Desinterés o falta de apoyo de sus padres en las actividades escolares	
16. Conflictos familiares	
17. Abandono del padre o madre	
18. Falta de unión entre los miembros	
19. Abuso sexual	
20. Ausencia de normas claras dentro de la familia	
21. Trabajo Infantil	
22. Protección excesiva de los padres	
23. Indiferencia con los padres u otros miembros de la familia	
24. Patronos culturales rígidos	
25. Castigos severos o inconscientes	

IV. Entorno Social (barrio en el que vives)

1. Convivo en ambiente de drogas (venta y consumo)	
2. Presencia de pandillas	
3. Prostitución	
4. Zonas de inundación o de alto riesgo	
5. Delincuencia, hurto, robos	
6. Contaminación auditiva o ambiental	
7. Acumulación de basuras en las calles	
8. Presencia de olores desagradables o plagas que causan enfermedades	
9. Invasiones	
10. Falta de integración e inclusión social	
11. Necesidades básicas insatisfechas (agua, saneamiento, energía)	
12. Dificultades de acceso	
13. Falta de apoyo gubernamental	
14. Situación económica precaria de las familias	
15. Conflictos sociales	
16. Presencia de familias desplazadas o víctimas de violencia	
17. Falta de transporte público	
18. Ausencia de participación comunitaria	
19. Trabajo Infantil	
20. Ausencia de programas deportivos, recreativos o culturales	
21. Me afectan las problemáticas de mi entorno	
22. Me siento cómodo en el ambiente en el que convivo	

Si deseas agregar algún comentario para las preguntas anteriores, siéntete libre de expresión para hacerlo en el siguiente espacio.

“¡Gracias por tu colaboración!”

Fuente:

Varela, A. & Osorio, Y. (2014). *Identificación de factores psicosociales en la Institución Educativa Los Andes de Florencia*. Tesis de Grado no publicada, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Anexo 2.

Folio: _____

Entrevista para Directivos - Administrativos

Edad: _____ **Años de servicio:** _____

Puesto que desempeña: _____

Área o Departamento: _____

Licenciatura: _____

Posgrados: _____

Otros estudios: _____

1. ¿Es empleado por interinato/externo o de base?
2. ¿Con qué frecuencia solicita permisos para ausentarse?
3. ¿Tiene problemas familiares? ¿De qué tipo?
4. Defina las Necesidades Educativas Especiales (NEE)
5. Mencione 3 factores personales que conviertan a los alumnos regulares a alumnos de NEE.
6. Mencione 3 factores familiares que conviertan a los alumnos regulares a alumnos de NEE.
7. Mencione 3 factores escolares que conviertan a los alumnos regulares a alumnos de NEE.
8. ¿Cuáles son las estadísticas de alumnos con NEE en el plantel?
9. ¿Cómo detectan/identifican a los alumnos con NEE?
10. ¿Qué hacen una vez que se identifican los alumnos con NEE?
11. ¿Existe un protocolo institucional para detectar e identificar a alumnos con NEE?
Descríbalo (en caso de no contar con un protocolo describa la importancia de contar con él).
12. Defina las adecuaciones curriculares y da un ejemplo.
13. ¿Cómo se llevan a cabo las adecuaciones curriculares para los alumnos con NEE?
14. Estrategias propuestas por el plantel para el trabajo diario con alumnos con NEE
15. ¿Se capacita al personal para la atención de alumnos con NEE?

16. ¿Cómo separa su vida personal de la laboral?
17. Describa la comunicación con los padres de familia de los alumnos del plantel.
18. ¿Cuáles considera que son las áreas de oportunidad dentro del plantel con respecto a la atención a alumnos con NEE?
19. ¿Cuáles son las consideraciones que tiene el plantel para garantizar la permanencia de alumnos NEE?
20. Describa a partir de tu percepción la Gestión Escolar dentro del plantel.

21. Numere del 0 al 10 (siendo el 0 ningún alumno y 10 la totalidad de los alumnos), los indicadores que ha observado o percibido en el plantel.

Físicos		Cognitivos		Conductuales	
Taquicardia	___	Autocritica	___	Evitación	___
Fatiga	___	Culpa	___	Morder Uñas	___
Nauseas	___	Imaginación morbosa	___	Llanto	___
Respiración	___	No Concentración	___	Temblor	___
Boca Seca	___	Pensamientos de Contaminación	___	Inmovilidad	___
Tensión	___	Temor	___	Gritos	___
Muscular	___	Bloqueo	___	Patadas	___
Sudoración	___	Distorsiones Cognitivas	___	Peleas	___
Enrojecimiento	___	Ausencia de Pensamiento Alternativo	___	Rompe Objetos	___
Dolores					

Si desea agregar algún comentario para las preguntas anteriores, siéntase libre de expresión para hacerlo en el siguiente espacio.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Entrevista para Docentes

Edad: _____ Años de servicio: _____

Puesto que desempeña: _____

Área o Departamento: _____

Licenciatura: _____

Posgrados: _____

Otros estudios: _____

1. ¿Es docente por interinato/externo o docente con base?
2. ¿Con qué frecuencia solicita permisos para ausentarse?
3. Defina las Necesidades Educativas Especiales (NEE)
4. ¿Tiene problemas familiares? ¿De qué tipo?
5. Mencione 3 factores personales que conviertan a los alumnos regulares a alumnos de NEE.
6. Mencione 3 factores familiares que conviertan a los alumnos regulares a alumnos de NEE.
7. Mencione 3 factores escolares que conviertan a los alumnos regulares a alumnos de NEE.
8. ¿Cómo detecta/identifica a los alumnos con NEE?
9. ¿Qué hace una vez que identifica a los alumnos con NEE?
10. ¿Cómo separa su vida personal de la laboral?
11. ¿Qué acciones recuerda que se tomaban ciclos anteriores, una vez identificados los alumnos con NEE? ¿En qué ha cambiado?
12. Defina las adecuaciones curriculares y da un ejemplo.
13. Mencione las técnicas didácticas que utiliza en clase.
14. ¿Recibe o ha recibido orientación, capacitación o cursos para el trabajo con alumnos con NEE? ¿De qué tipo?

15. ¿Ha recibido alguno de los siguientes cursos correspondientes a capacitación docente?

Curso	Sí	No
De Planeación		
Extracurriculares		
Elaboración de Objetivos		
Técnicas Instruccionales		
Técnicas de Aprendizaje		
Evaluación del Aprendizaje		
Construye T		
Otros ¿Cuáles?		

16. ¿Cuáles son sus criterios de evaluación con alumnos regulares?

17. ¿Cuáles son sus criterios de evaluación con alumnos con NEE?

18. ¿Cómo entrega y retroalimenta los resultados del proceso educativo a sus alumnos?

19. ¿Con qué frecuencias deja tarea a los alumnos y de qué tipo?

20. ¿De qué manera fomenta el interés por la lectura e investigación?

21. ¿Cómo relaciona su asignatura con la vida real?

22. Describa la comunicación con los padres de familia de sus alumnos.

23. Numere del 0 al 10 (siendo el 0 ningún alumno y 10 la totalidad de los alumnos), los indicadores que ha observado o percibido en el aula a lo largo de este semestre.

Físicos		Cognitivos		Conductuales	
Taquicardia	___	Autocritica	___	Evitación	___
Fatiga	___	Culpa	___	Morder Uñas	___
Nauseas	___	Imaginación morbosa	___	Llanto	___
Respiración	___	No Concentración	___	Temblor	___
Boca Seca	___	Pensamientos de Contaminación	___	Inmovilidad	___
Tensión Muscular	___	Temor	___	Gritos	___
Sudoración	___	Bloqueo	___	Patadas	___
Enrojecimiento	___	Distorsiones Cognitivas	___	Peleas	___
Dolores	___	Ausencia de Pensamiento Alternativo	___	Rompe Objetos	___

24. ¿Qué hace cuando identifica alguna situación de riesgo para sus alumnos?
25. ¿Cuáles son los problemas que existen en la institución?
26. ¿Considera que las problemáticas del plantel afectan tu labor como docente?,
¿Cómo?
27. ¿Cuáles son los motivos por los que se dan problemas entre los estudiantes?, ¿A
qué se deben estos problemas?
28. ¿Cómo es la convivencia en el plantel?
29. Describa a partir de su percepción la Gestión Escolar y Pedagógica dentro del
plantel.

Si desea agregar algún comentario para las preguntas anteriores, siéntase libre de
expresión para hacerlo en el siguiente espacio.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 4.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Fecha: _____

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Karla Janeth Mc. Grew Hernández, de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. El objetivo de este estudio es evaluar el manejo institucional y disciplinar de los factores de riesgo exteriorizados e interiorizados en estudiantes de educación media superior y su efecto en el desarrollo socioemocional en Necesidades Educativas Especiales.

Si Usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante la sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que Usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recopile será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene Usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Agradecemos su participación.

Yo _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) del objetivo de este estudio y me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto conduzca perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al investigador.

Firma del Participante

Anexo 6.

Propuesta de Programa de Intervención Psicológica y Educativa para la Institución.

Sin duda, para que un proyecto de investigación esté completo, un elemento indispensable que debe considerarse es la propuesta del Programa de Intervención que atienda y dé respuesta a la problemática y demanda social actual. Esta propuesta contempla la planificación de las actividades que se llevarán a cabo durante esta intervención, la cual no solo permitirá una óptima organización y realización de las mismas, sino que posibilitará la coordinación de objetivos y acciones que se pretenden alcanzar, establecer los planes y procedimientos apropiados para lograr estos objetivos y que a su vez contemplen las recomendaciones que se incluyen en la misma investigación. Además, una adecuada planificación, permitirá un mejor desempeño por parte de instructores y usuarios (agentes educativos), una toma de decisiones adecuadas, controlar distintas situaciones y reaccionar de una mejor forma independientemente del caso y de que se vuelvan inesperadas.

El Programa de Intervención tiene como objetivo general contribuir en la mejora del manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a los alumnos con NEAE en cuanto a sus factores de riesgo interiorizadas y exteriorizados y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico. Consiste en un taller de 4 sesiones (una semanalmente) dirigido al personal como un inicio; con la posibilidad e intención de posteriormente dirigirlos a padres y alumnos. Cada sesión será de 4 horas aproximadamente y atenderán a cada una de las recomendaciones planteadas anteriormente. Estas recomendaciones fueron categorizadas, dependiendo a qué agente educativo sea contemplada en la misma, quedando 6 dirigidas al personal (docentes y administrativos), 7 dirigidas indirectamente a los alumnos, 3 relacionados al Marco de Sana Convivencia y, 1 dirigido a los padres de familia.

Diseño Didáctico de la Intervención

La Didáctica según Mallart (n.d.), es *“la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando”* (p.5). Es por ello que, para llevar a cabo esta intervención, es

necesaria la elaboración de la planeación del programa. Esta planeación debe contener los elementos indispensables para llevar a cabo una intervención capaz de obtener resultados positivos y un impacto significativo en los agentes educativos.

El objetivo final del diseño didáctico tiende a conseguir un aprendizaje significativo y profundo que llevará a los involucrados a una comprensión duradera y no a un aprendizaje memorístico inherente (del Moral, 2012). Asimismo, este diseño cuenta con las formas de evaluación y valoración del progreso de los participantes en función de los objetivos.

Diseño Metodológico del Programa de Intervención

Una vez establecida la problemática, es importante concebir la manera práctica y concreta de dar respuesta a la misma. Para ello, es necesario la selección y desarrollo de un diseño metodológico de investigación y aplicarlo al contexto particular de estudio. Este diseño señala lo que se debe hacer para alcanzar los objetivos establecidos, responder preguntas asociadas al caso y analizar las acciones planeadas y formuladas para ese contexto en particular (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Diseño.

El diseño que se utilizará en la intervención es el ABA o de reversión. Este diseño representa uno de los métodos experimentales utilizados con mayor frecuencia en las intervenciones psicológicas de enfoque conductual. Además, permite establecer relaciones causa-efecto sobre la conducta problema antes y después de la intervención psicológica. Incluye tres pasos:

- A. El primer paso es la línea base, es decir realizar los registros de las manifestaciones conductuales antes de la intervención. Es decir, el trabajo ya realizado en esta investigación, el cual permitió elaborar un diagnóstico para esta futura intervención.
- B. El segundo paso, es en el que se aplica el programa de intervención a los participantes, se hacen una serie de registros de diversas índoles bajo la condición implementada.

- A. El tercer paso, consiste en volver a la línea base para comprobar si hubo o no un cambio significativo en los comportamientos y elementos que requerían de este cambio. Es importante mencionar que este paso se mide sin estar aplicando la intervención.

En esta estrategia de análisis experimental, las variables de tratamiento son recibidas, para después ser retiradas. Permite concluir que los cambios se deben al efecto del tratamiento, si después de introducirlo produce un cambio en la medida de la Variable Dependiente respecto a la línea base y, al retirarlo, se da un nuevo cambio. Asimismo, permite controlar los efectos debidos a la historia, maduración y reactividad que experimenta (Kerlinger & Lee, 2002).

- La reactividad ante la situación experimental: El mero hecho de ser observados, crea expectativas en los sujetos que pueden producir cambios en la conducta, podría explicar los cambios en la fase B, pero no en la segunda fase A.
- Efectos debidos al paso del tiempo: Podría explicar los cambios producidos en la fase B pero no si de nuevo se producen cambios de nivel o tendencia en la tercera fase.

Instructor (es): Mc. Grew Hernández Karla Janeth			Fecha: 10 de Agosto del 2019		Lugar: Auditorio del plantel		
Objetivo general del taller: Contribuir en la mejora del manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a los alumnos con NEAE en cuanto a sus factores de riesgo interiorizadas y exteriorizadas y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico.				Objetivo de la sesión: Identificar estrategias que favorezcan la Gestión Escolar y Pedagógica para obtener resultados favorables en el plantel.			
No. Participantes: 20 participantes.				Tiempo total de la sesión: 4 horas			
Componente Factores o variables	Actividades		Técnica A utilizar	Material que se va a usar para este componente	Duración del componente	Forma en que se va a evaluar el componente	Efectos/Producto
	Instructor	Participante					
Componente	Actividad que desarrolla el instructor	Actividad que desarrolla el participante					
Gestión Escolar y Pedagógica	Informar los resultados de la evaluación diagnóstica que dio pauta a esta intervención (resultados trabajo de investigación); atender las dudas de los participantes.	Atender a la información proporcionada. Realizar preguntas sobre la información presentada (en caso de ser necesario).	Entrenamiento Asertivo	Material Audiovisual	60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Participación de los sujetos. Portafolio de Evidencias Lista de Cotejo 	<ul style="list-style-type: none"> Identificarán las áreas de oportunidad. Reconocerán las disfuncionalidades en sus roles. Aplicarán las competencias adquiridos durante la sesión. Se obtendrá una propuesta por parte de los participantes que contemple todos los temas vistas durante la sesión.
	Entrenar a los participantes en el análisis y evaluación de la Gestión Escolar y Pedagógica actual del plantel.	Realizar un análisis y evaluación de la Gestión Escolar y Pedagógica actual del plantel.		Hojas blancas, lápices, plumones.	60 minutos		
	Instigar a los participantes a realizar la actividad de "Reconociendo mis cualidades" para dar pauta a los siguientes temas.	Participar en la actividad. (Anotarán las cualidades de cada uno de sus compañeros para finalizar reconociendo las propias)		Hojas blancas, lápices, plumones.	30 minutos		
	Informar y entrenar sobre la comunicación asertiva, realización de monitoreo, actividades lúdicas y toma de decisiones.	Atender a la información proporcionada. Realizar preguntas sobre la información presentada (en caso de ser necesario).		Material Audiovisual	30 minutos		
	Instigar a los participantes en dinámica de comunicación asertiva y toma de decisiones sobre el plantel.	Participar en la actividad.		Hojas blancas, lápices, plumones.	40 minutos		
	Instigar en la participación de retroalimentación de la sesión y regular la misma.	Participar en la actividad.		X	20 minutos.		
Observaciones: La sesión contará con una actividad Rompehielo con la finalidad de eliminar las barreras que limitan a las personas en su desempeño y permitirán una comunicación más fluida entre los participantes.							

Instructor (es): Mc. Grew Hernández Karla Janeth			Fecha: 17 de Agosto del 2019		Lugar: Auditorio del plantel		
Objetivo general del taller: Contribuir en la mejora del manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a los alumnos con NEAE en cuanto a sus factores de riesgo interiorizadas y exteriorizadas y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico.				Objetivo de la sesión: Identificar los factores de riesgo psicosocial en el plantel y establecer estrategias para dar seguimiento a esta identificación para beneficio de los alumnos con NEAE.			
No. Participantes: 20 participantes.				Tiempo total de la sesión: 4 horas			
Componente Factores o variables	Actividades		Técnica a utilizar	Material que se va a usar para este componente	Duración del componente	Forma en que se va a evaluar el componente	Efectos/Producto
	Instructor	Participante					
Componente	Actividad que desarrolla el instructor	Actividad que desarrolla el participante					
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Informar sobre: <ul style="list-style-type: none"> • NEAE y el desarrollo socioemocional a los participantes. • Resultados obtenidos en el trabajo de investigación sobre las NEAE en el plantel. • Actuación de los padres de familia y alumnos, así como su participación en las estrategias que implementa la institución. 	Atender a la información proporcionada. Realizar preguntas sobre la información presentada (en caso de ser necesario).	Entrenamiento Asertivo	Material Audiovisual	90 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los sujetos. • Portafolio de Evidencias • Lista de Cotejo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarán las áreas de oportunidad. • Reconocerán las disfuncionalidades en sus roles. • Aplicarán las competencias adquiridos durante la sesión. • Se obtendrá una propuesta por parte de los participantes que contemple todos los temas vistas durante la sesión.
	Instigar y regular la participación del análisis y evaluación de los protocolos de atención a alumnos con NEAE del plantel.	Participar en la actividad. Realizar un análisis y evaluación de los protocolos de atención a alumnos con NEAE del plantel.		Hojas blancas, lápices, plumones.	30 minutos		
	Presentar estrategias de trabajo diario con alumnos NEAE y ejemplos de protocolos.	Atender a la información proporcionada.		Material Audiovisual	30 minutos		
	Instigar y regular la actividad de "Construyendo nuestro protocolo institucional para alumnos con NEAE"	Participar en la actividad. Construir un protocolo que responda a la problemática y demanda actual del plantel.		Hojas blancas, lápices, plumones.	70 minutos		
	Instigar en la participación de retroalimentación de la sesión y regular la misma.	Participar en la actividad.		X	20 minutos		
Observaciones: La sesión contará con una actividad Rompehielo con la finalidad de eliminar las barreras que limitan a las personas en su desempeño y permitirán una comunicación más fluida entre los participantes.							

Instructor (es): Mc. Grew Hernández Karla Janeth			Fecha: 24 de Agosto del 2019	Lugar: Auditorio del plantel				
Objetivo general del taller: Contribuir en la mejora del manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a los alumnos con NEAE en cuanto a sus factores de riesgo interiorizadas y exteriorizadas y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico.			Objetivo de la sesión: Establecer procedimientos y estrategias que conlleven al mejoramiento de la convivencia escolar.					
No. Participantes: 20 participantes.			Tiempo total de la sesión: 4 horas					
Componente Factores o variables	Actividades		Técnica a utilizar	Material que se va a usar para este componente	Duración del componente	Forma en que se va a evaluar el componente	Efectos/Producto	
	Instructor	Participante						
Componente	Actividad que desarrolla el instructor	Actividad que desarrolla el participante						
Marco de Sana Convivencia	Informar sobre la importancia de contar con un Marco de Sana Convivencia.	Atender a la información proporcionada.	Entrenamiento Asertivo	Material Audiovisual	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Participación de los sujetos. Portafolio de Evidencias Lista de Cotejo 	<ul style="list-style-type: none"> Identificarán las áreas de oportunidad. Reconocerán las disfuncionalidades en sus roles. Aplicarán las competencias adquiridos durante la sesión. Se obtendrá una propuesta por parte de los participantes que contemple todos los temas vistas durante la sesión. 	
	Presentar ejemplos de Marcos de Sana Convivencia.	Realizar preguntas sobre la información presentada (en caso de ser necesario).			30 minutos			
	Instigar y regular la participación del análisis y evaluación del Marco de Sana Convivencia del Plantel.	Participar en la actividad. Realizar un análisis y evaluación del Marco de Sana Convivencia del Plantel.		Marco de Sana Convivencia del Plantel.	60 minutos			
	Instigar y regular la participación en la modificación del Marco de Sana Convivencia del plantel	Participar en la actividad de la modificación del Marco de Sana Convivencia del plantel.			40 minutos			
	Instigar y regular la participación del análisis y evaluación del Nuevo Marco de Sana Convivencia del Plantel	Participar en la actividad. Realizar un análisis y evaluación del Nuevo Marco de Sana Convivencia del Plantel.			40 minutos			
	Instigar y regular la participación en la Actividad de compartir experiencias de estrategias con resultados favorables.	Participar en la actividad de compartir experiencias de estrategias con resultados favorables.			X			20 minutos
	Instigar en la participación de retroalimentación de la sesión y regular la misma.	Participar en la actividad.						20 minutos
Observaciones: La sesión contará con una actividad Rompehielo con la finalidad de eliminar las barreras que limitan a las personas en su desempeño y permitirán una comunicación más fluida entre los participantes.								

Instructor (es): Mc. Grew Hernández Karla Janeth			Fecha: 31 de Agosto del 2019		Lugar: Auditorio del plantel		
Objetivo general del taller: Contribuir en la mejora del manejo institucional y disciplinar que la institución educativa brinda a los alumnos con NEAE en cuanto a sus factores de riesgo interiorizadas y exteriorizadas y sus efectos en el desarrollo socioemocional y desempeño académico.				Objetivo de la sesión: Vincular a los padres de familia al manejo institucional y estrategias y/o programas establecidos en el plantel para beneficio de los alumnos. (Sesión de Psicoeducación con Padres de Familia).			
No. Participantes: 50 participantes.				Tiempo total de la sesión: 4 horas			
Componente Factores o variables	Actividades		Técnica a utilizar	Material que se va a usar para este componente	Duración del componente	Forma en que se va a evaluar el componente	Efectos/Producto
	Instructor	Participante					
Componente	Actividad que desarrolla el instructor	Actividad que desarrolla el participante					
Psico- educación (NEAE)	<p>Informar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • NEAE y el desarrollo socioemocional a los participantes. • Resultados obtenidos en el trabajo de investigación sobre las NEAE en el plantel. • Actuación de los padres de familia y alumnos, así como su participación en las estrategias que implementa la institución. • Importancia de la comunicación, amor, afecto y confianza entre padres e hijos. 	<p>Atender a la información proporcionada.</p> <p>Realizar preguntas sobre la información presentada (en caso de ser necesario).</p>	Entrenamiento Asertivo	Material Audiovisual	120 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los sujetos. • Portafolio de Evidencias • Lista de Cotejo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarán las áreas de oportunidad. • Reconocerán las disfuncionalidades en sus roles. • Aplicarán las competencias adquiridos durante la sesión. • Se obtendrá una propuesta por parte de los participantes que contemple todos los temas vistos durante la sesión.
	Regular actividad sobre la importancia de la comunicación, amor, afecto y confianza entre padres e hijos.	Participar en la actividad.		X	30 minutos		
	Instigar y regular la participación del análisis y evaluación de los protocolos de atención a alumnos con NEAE del plantel.	Participar en la actividad. Realizar un análisis y evaluación de los protocolos de atención a alumnos con NEAE del plantel.		Hojas blancas, lápices, plumones.	20 minutos		
	Instigar y regular la actividad de "Construyendo nuestro protocolo institucional para alumnos con NEAE" y su análisis.	Participar en la actividad. Construir un protocolo que responda a la problemática y demanda actual del plantel, para después analizarlo.		Hojas blancas, lápices, plumones.	50 minutos		
	Instigar en la participación de retroalimentación de la sesión y regular la misma.	Participar en la actividad.		X	20 minutos		
Observaciones: La sesión contará con una actividad Rompehielo con la finalidad de eliminar las barreras que limitan a las personas en su desempeño y permitirán una comunicación más fluida entre los participantes.							

Anexo 7.

Plan de Seguimiento del Programa de Intervención Psicológica y Educativa para la Institución.

Para el seguimiento de este caso, es aconsejable monitorear después de un cierto tiempo (tres meses, un semestre, un año) las situaciones problema, de tal forma que se pueda comprobar con certeza la efectividad de la intervención. Logrando así, descartar la posibilidad de que la línea base posterior a la intervención no haya sido un efecto inmediato del tratamiento (intervención), por lo que desde esta perspectiva, es necesario supervisar que los agentes educativos, cuenten con las competencias tratadas durante la intervención para mejorar la funcionalidad en sus roles y que se aplique lo aprendido durante el programa.

El número de sesiones de seguimiento dependerá del curso de la intervención, sin embargo, se recomienda que no sean menos de 3 sesiones, progresivamente espaciadas. Es importante fijar al comienzo del seguimiento, el tipo de registros, técnicas e instrumentos que se pretenden utilizar para constatar el éxito del tratamiento después de que éste, como tal, haya terminado.

Mediante este plan, se pretende que sea posible controlar posibles “recaídas” o retrocesos y observar cómo se afrontan y se resuelven las nuevas situaciones que se les presentan a los agentes educativos. La labor del psicólogo (instructor), aunada a su formación educativa, irá dirigida a reforzar el afrontamiento del problema y favorecer la exposición a situaciones nuevas, similares a las atendidas y/o entrenadas durante la intervención, en la que los participantes comprueben sus habilidades aprendidas durante las sesiones de intervención.