



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DESARROLLO DE HABILIDADES DE  
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UN  
NIÑO DE SEGUNDO GRADO DE  
PRIMARIA MEDIANTE LA  
MODALIDAD DE ACOMPAÑAMIENTO  
PSICOPEDAGÓGICO DE *SHADOW*  
*TEACHER*

TRABAJO DE SUFICIENCIA  
PROFESIONAL PARA OPTAR EL TÍTULO  
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

ANA PATRICIA TAM YE

LIMA – PERÚ

2022

## Turnitin Informe de Originalidad

Procesado el: 05-mar.-2023 08:19 -05  
 Identificador: 2029178608  
 Número de palabras: 25884  
 Entregado: 1

  
 Cecilia Castro Chávarry  
 DNI 07253423

Índice de similitud  
**14%**

Similitud según fuente	
Internet Sources:	14%
Publicaciones:	1%
Trabajos del estudiante:	5%

DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UN NIÑO DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA MEDIANTE LA MODALIDAD DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE SHADOW TEACHER Por Patricia Tam Ye

1% match (Internet desde 23-sept.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11790/Intervencion\\_AntunezAvalos\\_Ninoska.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11790/Intervencion_AntunezAvalos_Ninoska.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

1% match (Internet desde 15-abr.-2021)

[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10013/1/2020\\_Murrugarra%20Gamarra.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10013/1/2020_Murrugarra%20Gamarra.pdf)

1% match (Internet desde 06-abr.-2021)

[https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/UMCH/3232/84.Arana%20y%20Tisnado\\_Tesis\\_Licenciatura\\_2020.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/UMCH/3232/84.Arana%20y%20Tisnado_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

1% match (Internet desde 07-nov.-2020)

<http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/3487/49950.pdf?is=8&sequence=1>

< 1% match (Internet desde 10-nov.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/12519/Intervencion\\_SaraviaRojas\\_Nicole.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/12519/Intervencion_SaraviaRojas_Nicole.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

< 1% match (Internet desde 07-oct.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11588/Programa\\_BonillaPeralta\\_Miriam.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11588/Programa_BonillaPeralta_Miriam.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

< 1% match (Internet desde 08-dic.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/12839/Intervencion\\_CoronelCarrasco\\_Andrea.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/12839/Intervencion_CoronelCarrasco_Andrea.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

< 1% match (Internet desde 07-oct.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11655/Intervencion\\_MateoSuarez\\_Veralucia.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11655/Intervencion_MateoSuarez_Veralucia.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

< 1% match (Internet desde 21-sept.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11616/Estudio\\_Arocutipatricia\\_Esther.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11616/Estudio_Arocutipatricia_Esther.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

< 1% match (Internet desde 07-oct.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11612/Abordaje\\_SalazarZender\\_Carolina.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11612/Abordaje_SalazarZender_Carolina.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

< 1% match (Internet desde 07-oct.-2022)

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/12173/Diagnostico\\_UlanosCordova\\_Romina.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/12173/Diagnostico_UlanosCordova_Romina.pdf?isAllowed=y&sequence=1)

## **MIEMBROS DEL JURADO**

Dr. Carlos Alberto López Villavicencio

**Presidente**

Mg. María del Pilar Guadalupe Montero Chicoma

**Vocal**

Mg. Nadia María Margarita Toledo Choquehuanca

**Secretaria**

**ASESOR DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL**

Mg. Cecilia Patricia Castro Chávarry

## **DEDICATORIA**

A las personas que fueron parte de todo este proceso y que me ayudaron a ser una mejor profesional.

A mi yo que no se dio por vencida y buscó las diversas maneras de sacar lo mejor del niño durante los siete retadores meses.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres por darme la oportunidad de estudiar una carrera.

A Lener por ser mi soporte durante todo el proceso, por creer en mí sin condiciones y por alentarme a seguir adelante.

A mis amigas Mavi, Cynthia, Evelyn, Fiorella y Carolina que estuvieron dándome ánimos y apoyándome siempre a pesar de la gran distancia que nos separa.

A los profesores de la universidad, sobre todo a la Mg. Cecilia Castro por darme la oportunidad de aprender a su lado durante los talleres, por brindarme las herramientas y por su apoyo incondicional.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONTEXTO .....	3
1.1. Descripción de la Empresa .....	3
1.1.1. Nombre de la institución .....	3
1.1.2. Misión y visión .....	3
1.1.3. Valores.....	3
1.1.4. Objetivos estratégicos de la institución .....	3
1.1.5. FODA .....	4
1.2. Aspectos Principales de la Organización .....	5
1.2.1. Ubicación.....	5
1.2.2. Reseña.....	5
1.2. Puesto de Desempeño de la Autora .....	5
1.3.1. Descripción de funciones .....	6
1.3.2. Organigrama de la institución .....	7
1.3.3. Plan de trabajo .....	9
1.4. Delimitación del Área de Trabajo.....	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....	12
2.1. Definiciones .....	12
2.1.1. Inteligencia emocional.....	12
2.1.2. Desarrollo infantil.....	19

2.1.2. <i>Shadow teacher</i> (ST) .....	25
2.2. Enfoques e Intervención .....	28
2.2.1. Enfoque cognitivo-conductual.....	28
2.2.2. Enfoque conductista .....	30
2.3. Antecedentes.....	35
2.3.1. Nacionales .....	35
2.3.2. Internacionales.....	39
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .....	46
3.1. Contextualización del Problema .....	46
3.2. Intervención .....	50
3.2.1. Delimitación del problema .....	50
3.2.2. Objetivos del programa .....	55
3.2.3. Selección y sustento de técnicas para la intervención del programa .....	56
3.2.4. Ejecución .....	57
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	63
4.1. Descripción de Resultados .....	63
4.1.1. Evidencias de lo logrado .....	74
4.1.2. Análisis de los resultados .....	77
4.2. Reflexión de la Experiencia .....	81
4.2.1. Limitaciones encontradas en el proceso .....	81
4.2.2. Impacto en la institución .....	83
4.2.3. Aporte en el área psicológica y contexto.....	84
4.2.4. Demandas profesionales requeridas .....	85



4.2.5. Autoevaluación y autocrítica personal e institucional.....	85
CAPÍTULO V. RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES.....	87
5.1. Recomendaciones .....	87
5.1.1. Niño G2R.....	87
5.1.2. Departamento Psicopedagógico .....	87
5.2. Conclusiones .....	90
REFERENCIAS.....	93

## ANEXOS

Anexo A. Ficha de Observación Línea Base - Junio de 2016

Anexo B. Ficha de Observación: Evaluación Trimestral - Setiembre de 2016

Anexo C. Ficha de Observación: Evaluación de Salida - Diciembre de 2016

Anexo D. Ficha de Entrevista a Docentes

Anexo E. Cuadro de Plan de Trabajo General del Caso

Anexo F. Planificador de Sesiones por Curso

Anexo G. Íconos de Seguimiento de Instrucciones

Anexo H. Ficha de Observación

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>FODA del Centro Educativo</i> .....	4
Tabla 2. <i>Plan de Trabajo</i> .....	10
Tabla 3. <i>Operalización de Variables</i> .....	53
Tabla 4. <i>Fases de una Sesión</i> .....	57
Tabla 5. <i>Ponderación total del desarrollo de la Inteligencia emocional en la intervención</i> .....	64
Tabla 6. <i>Comparación por Cortes de Evaluación</i> .....	64
Tabla 7. <i>Registro de Línea Base: Habilidades Interpersonales</i> .....	68
Tabla 8. <i>Registro Trimestral (Setiembre): Habilidades Interpersonales</i> .....	68
Tabla 9. <i>Registro Final (Diciembre): Habilidades Interpersonales</i> .....	69
Tabla 10. <i>Registro de Línea Base: Habilidades Intrapersonales</i> .....	69
Tabla 11. <i>Registro Final (Diciembre): Habilidades Intrapersonales</i> .....	70
Tabla 12. <i>Registro de Línea Base: Adaptabilidad Frente a los Cambios</i> .....	70
Tabla 13. <i>Registro Final (Diciembre): Adaptabilidad Frente a los Cambios</i> .....	70
Tabla 14. <i>Registro de Línea Base: Manejo de Estrés</i> .....	72
Tabla 15. <i>Registro Trimestral (Setiembre): Manejo de Estrés</i> .....	72
Tabla 16. <i>Registro Final (Diciembre): Manejo de Estrés</i> .....	73

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Organigrama.....	8
-----------------------------------	---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es desarrollar habilidades de inteligencia emocional en un niño de segundo grado de primaria mediante la modalidad de acompañamiento psicopedagógico de Shadow Teacher. El programa tuvo una duración de siete meses y se evaluó de manera trimestral. Para la recopilación de datos se emplearon las siguientes técnicas: técnica de observación por medio de check list y registro conductual; técnica de entrevista y revisión de file. Cabe mencionar que ambos instrumentos de observación se utilizaron para el pre test, evaluación trimestral y post test con la finalidad de corroborar la eficacia del programa.

Al inicio de la intervención, el menor presentó conductas poco adaptativas como golpear, patear, pellizcar y escaparse del aula; las cuales ponían en riesgo tanto a las personas a su alrededor como a él mismo. Por lo que se enfocó en el uso de diversas técnicas para la regulación y autocontrol de su conducta, haciendo uso de diversas técnicas como moldeamiento, técnica de respiración, técnica de la tortuga y modificación de conducta mediante el reforzamiento positivo.

Los resultados obtenidos fueron significativos, ya que se evidenció un aumento en la inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, escala de adaptabilidad y escala de manejo del estrés de acuerdo con el modelo de Inteligencia Emocional y Social de Bar – On. Ello se vio reflejado en la disminución de la frecuencia de las conductas de golpear, jalinear, llorar y gritar, aumento en la verbalización cuando está molesto y se vio una mejor organización de sus materiales.

**Palabras claves:** inteligencia emocional, *shadow teacher*.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to develop emotional skills in a second grader child through a psychopedagogical support call Shadow Teacher. The program lasted seven months and was evaluated quarterly. The following techniques were used for data collection: observation technique through check list and a behavioural record; interview technique and file review. It is worth mentioning that both observation instruments were used for the pre-test, quarterly evaluation, and post – test in order to corroborate the effectiveness of the program.

At the beginning of the intervention, the child presented poorly adaptive behaviours such as hitting, kicking, pinching and running away from the classroom, which put at risk the people around him and himself. Therefore, it was focus on the use of various techniques for the regulation and self-control of his behaviour, also making use techniques such as moulding, breathing techniques, turtle technique and behaviour modification through positive reinforcement.

The results were significant, since there was evidence of an increase in his interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, adaptability scale and stress management scale according to the Bar – On Emotional and Social Intelligence model. This were reflected in the frequency decrease of hitting, pulling, crying and yelling, increase of his verbalizing when he was angry, and a better organization of his materials was seen.

**Keywords:** emotional intelligence, shadow teacher.

## INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es presentar los resultados de la aplicación de un programa para desarrollar habilidades de inteligencia emocional en un niño de segundo grado de primaria (a quien de aquí en adelante se le denominará G2R, debido a los criterios éticos y de protección de identidad), bajo la modalidad de *shadow teacher* (o maestro en la sombra).

Se decidió trabajar bajo dicha modalidad, ya que el menor necesitó de un acompañamiento permanente por un comportamiento agresivo que presentó en el 2016, consistente en: golpear, patear, empujar y gritar a las personas que estaban a su alrededor. Además, se escapaba del aula, era desorganizado y tenía un poco manejo del tiempo y dificultad para socializar con sus pares.

Para la ejecución del programa, primero se realizó una evaluación por medio de una lista de observación; luego, entrevistas a los docentes y al menor, para obtener información y crear un plan de acción por meses (de junio a diciembre de 2016) y por cursos (como español, inglés, arte, matemática, computación). Otras actividades que fueron consideradas en el plan de acción fueron acompañamientos en los recreos y simulacros de sismo.

Debido a las necesidades de G2R, se decidió desarrollar habilidades de inteligencia emocional y modificación conductual por medio de las técnicas de respiración, de la tortuga y de reforzamiento positivo (como economía de fichas, frases de halago y termómetro conductual). Además, las actividades se apoyaron de íconos de seguimiento de instrucción, de comunicación asertiva, de autocontrol y videos cortos de roles.



Este trabajo de suficiencia profesional se divide en cinco capítulos. En el primer capítulo se describe la institución donde estudia el niño abordado, y el detalle del puesto de trabajo de la autora. Mientras que, en el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico en donde se definen las diferentes variables, los enfoques de aplicación y los antecedentes de investigaciones nacionales e internacionales.

En el tercer capítulo se describe la metodología utilizada; es decir, la contextualización del problema y la intervención realizada; y en el cuarto capítulo, se presentan los resultados del programa aplicado y la reflexión de la experiencia. Por último, en el quinto capítulo se exponen las recomendaciones y las conclusiones.

Este trabajo se concluye con la consignación de las referencias revisadas; y la sección de anexos.

## **CAPÍTULO I. EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONTEXTO**

### **1.1. Descripción de la Empresa**

#### **1.1.1. Nombre de la institución**

La institución es un centro educativo privado.

#### **1.1.2. Misión y visión**

Como misión: «Ser un colegio enfocado en el desarrollo del potencial de los alumnos y en la formación de personas íntegras y exitosas.»

Como visión: «Ser reconocido a nivel internacional por la excelencia académica y el estilo educativo empleado.»

#### **1.1.3. Valores**

Esta institución practica cuatro valores principales: respeto, integridad, empatía y compromiso.

#### **1.1.4. Objetivos estratégicos de la institución**

A inicios del 2016, se plantearon los siguientes tres objetivos estratégicos institucionales:

1. Crear y analizar un borrador de alcance y secuencia de habilidades ATL para alumnos de 2 a 18 años, involucrando a todo el personal pedagógico en el proceso.
2. Asegurar que las nuevas expectativas y el procedimiento de rendición de cuentas funcionen de manera efectiva y eliminen la percepción de que aquellas y la responsabilidad son inconsistentes en todo el colegio.

3. Analizar el nivel de satisfacción laboral en cada área del colegio y mejorarla al menos un 5 %.

### 1.1.5. FODA

A continuación, se presenta el FODA del centro educativo.

Tabla 1

#### *FODA del Centro Educativo*

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idioma inglés desde los primeros niveles.</li> <li>• Muy buena infraestructura.</li> <li>• Cada vez se da un mayor énfasis en el desarrollo integral del alumno (académico y emocional).</li> <li>• Desarrollo de diversas áreas además de los cursos básicos (música, arte, tecnología, teatro y otros).</li> <li>• Existe un comité conformado por los padres de familia, quienes están en comunicación constante con el colegio.</li> <li>• Enfocados al cuidado del medio ambiente.</li> <li>• El colegio cuenta con el programa IB desde el nivel inicial.</li> <li>• Reunión con padres antes de finalizar cada periodo.</li> <li>• Cuatro sesiones de portafolio al año, donde los niños muestran todo lo que han aprendido a sus padres.</li> <li>• Colegio reconocido a nivel nacional e internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de un MOF (manual de organización de funciones), lo que genera mucha confusión.</li> <li>• Marcada diferencia de sueldos entre los puestos.</li> <li>• Diferencia en el trato entre los colaboradores nacionales y extranjeros.</li> <li>• Desorganización y falta de comunicación entre todos los niveles.</li> <li>• Número de psicólogos insuficiente para la cantidad de alumnos del colegio: cada psicólogo es responsable de dos o tres grados con un promedio de 300 niños.</li> <li>• Proceso de derivación al Departamento Psicopedagógico muy largo y confuso.</li> <li>• Las decisiones disciplinarias y académicas están supeditadas más a las familias y no a las normas establecidas en el plantel.</li> </ul>
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El colegio posee convenios con centros educativos nivel secundario, brindando la posibilidad de realizar intercambio estudiantil.</li> <li>• El colegio posee convenios con el programa <i>Dream Uni</i>, el cual les brinda la oportunidad a los alumnos con mejor rendimiento escolar poder ingresar a universidades extranjeras.</li> <li>• El colegio cuenta con asesoría pedagógica permanente por parte del equipo IB.</li> <li>• El colegio tiene un convenio con el Centro Suzuki de Inglaterra para que los estudiantes puedan obtener certificación internacional del instrumento elegido por parte de los alumnos.</li> <li>• Los estudiantes pertenecientes al primer y segundo año del programa de Diploma pueden participar en el International</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cercanía de otras instituciones educativas que cuentan con el mismo o mejores condiciones de infraestructura.</li> <li>• Cercanía de otras instituciones con la misma metodología educativa y alternativas más económicas.</li> </ul>

---

Baccalaureate Music Diploma Programme  
Recital.

- Los alumnos tienen la posibilidad de participar en el LAHC Schools International Chess Tournament.
- 

## **1.2. Aspectos Principales de la Organización**

### **1.2.1. Ubicación**

La institución educativa se localiza en el distrito de La Molina, en el departamento de Lima.

### **1.2.2. Reseña**

La institución educativa fue fundada hace más de 40 años, con la misión de brindar una educación moderna, humanista y tecnológica; además de fomentar el sentido de servicio a la comunidad con la oferta de excelencia académica a los estudiantes.

En la actualidad, ha adquirido una reputación de prestigio a nivel nacional e internacional y cuenta con reconocimientos de la Conferencia de Líderes Latinoamericanos.

### **1.2. Puesto de Desempeño de la Autora**

El puesto desempeñado durante el 2016 fue de asistente en Psicología, bajo la responsabilidad de la jefa inmediata del nivel de primaria del Departamento de Psicopedagogía.

El horario fue de lunes a viernes, de 7:30 am a 3:30 pm; dos fines de semana para las actividades deportivas; y dos veces al mes hasta las 5:30 pm, para las reuniones de *staff*.

### **1.3.1. Descripción de funciones**

Las funciones desempeñadas se dividen en dos grupos: la actividad permanente, que ocupó el 80 % del tiempo; y las actividades complementarias en el 20 % del tiempo restante.

La actividad permanente consistió en el acompañamiento psicopedagógico bajo la denominación de Shadow Teacher, dirigida a los alumnos con necesidades especiales o condiciones específicas; de modo específico, con síndrome de Tourette, autismo y asperger, durante las clases, recreos y simulacros de sismos.

En el acompañamiento psicopedagógico se aplicaron diversas estrategias de fomento de la autonomía, desarrollo de habilidades para el manejo de la frustración, fomento de una mayor integración social con sus pares y otras acciones, dependiendo de las necesidades de los niños y niñas.

Otra función desempeñada fue la de psicoeducación a los profesores responsables de las clases para que puedan estar informados y cuenten con las estrategias adecuadas en su interacción con los niños.

En el caso de las actividades complementarias realizadas, están:

- Evaluación cognitiva y emocional a alumnos de primer a quinto grado de primaria.
- Elaboración de informes psicológicos producto de las evaluaciones proyectivas y el área de comprensión verbal de la escala de inteligencia de Wechsler para niños IV (WISC-IV).
- Observación del comportamiento en aula, la interacción social y el desempeño académico.

- Redacción de informes acerca de la observación realizada en aula.
- Elaboración y aplicación de sesiones de acompañamiento psicopedagógico con alumnos que presentaron problemas de aprendizaje.
- Adaptación curricular y su aplicación de manera individual/grupal a los niños que lo requieran.
- Acompañamiento emocional para los alumnos que lo requieran.
- Apoyo en las actividades académicas y extracurriculares del colegio.
- Sesiones de lectura con grupos pequeños.
- Acompañamiento psicopedagógico de alumnos extranjeros de habla inglesa.
- Evaluación psicológica a los alumnos postulantes al colegio.

### **1.3.2. Organigrama de la institución**

El centro educativo cuenta con un director general de nacionalidad extranjera, quien es el encargado de tomar las decisiones de los tres niveles; es decir, de inicial, primaria y secundaria. A nivel jerárquico, sigue la directora nacional, que apoya al director de nacionalidad extranjera, al momento de comunicar o brindar algún mensaje.

En el escalafón, siguen los directores de nivel inicial, primaria y secundaria, quienes apoyan al director general y a la directora nacional en la toma de decisiones y manejo de los grados a cargo. Después, se encuentran los tutores de aula, quienes trabajan de la mano con las *support teachers*, en primer y segundo grado de primaria. También, en el mismo nivel se encuentran los especialistas, como son los profesores de pintura, de música, de teatro y otros.

Por último, está la jefa del Departamento Psicopedagógico, quien está a cargo del área de *Learning Support* y de la asistente de Psicología.

En la Figura 1 se presenta el organigrama de la institución educativa.

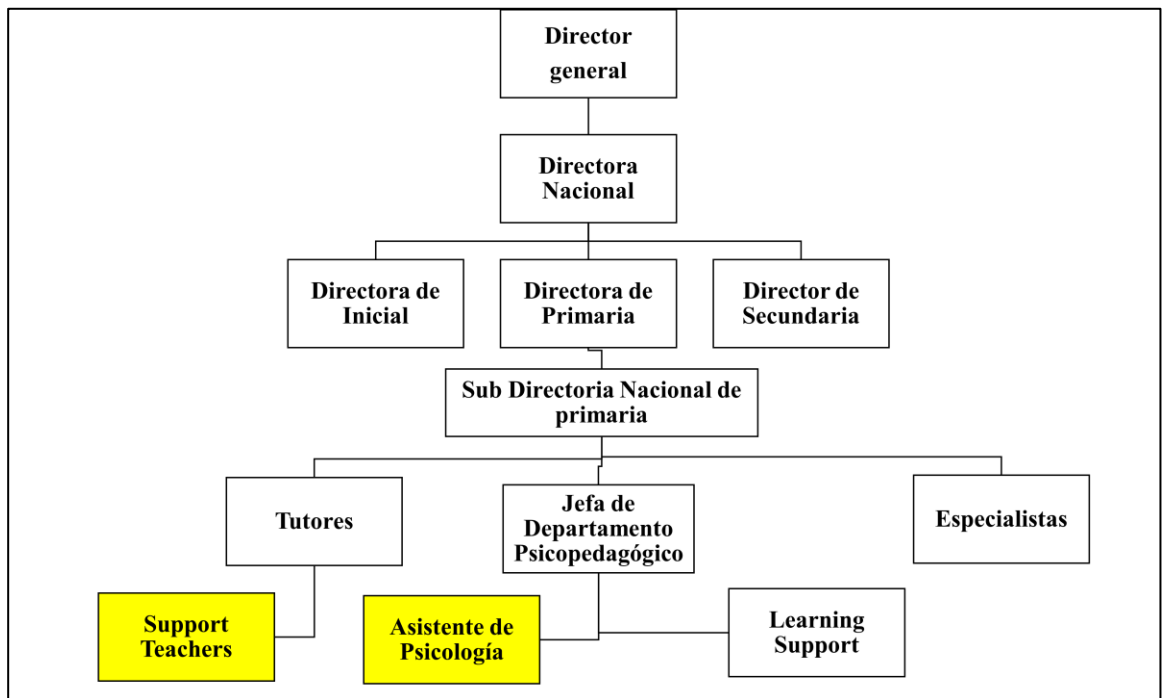


Figura 1. Organigrama.

### **1.3.3. Plan de trabajo**

En la Tabla 2 se muestra el plan de tareas realizadas en el área en el año 2016.



Objetivo	Actividades	Jun	Jul	Ago	Set	Oc t	Nov	Dic
Lograr el desarrollo integral de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a las necesidades emocionales de los alumnos de primer grado a quinto grado de primaria mediante sesiones individuales.</li> <li>• Realizar talleres sobre el respeto hacia el propio cuerpo.</li> <li>• Realizar talleres para el manejo de la ira.</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X
Evaluar, identificar y apoyar a los alumnos con dificultades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar acompañamiento psicopedagógico a los estudiantes que se encuentran en nivel 3; es decir, a aquellos que presenten una condición específica (TEA, síndrome de Tourette y TDAH) y alumnos con problemas conductuales derivados al departamento psicopedagógico.</li> <li>• Aplicar las áreas verbales de WISSC-IV y realizar informes con los resultados y recomendaciones.</li> <li>• Realizar evaluaciones emocionales con pruebas proyectivas como dibujo libre, figura humana, garabato y familia.</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X
Apoyar y orientar a los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar observación de aula y brindar retroalimentación a los docentes acerca de lo visualizado durante las clases mediante un informe.</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X
Mantener el orden y seguimiento de los alumnos de primaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y mantener los files de los estudiantes de primer grado a quinto grado de primaria al día; es decir, con las fichas de observación, evaluaciones emocionales e informes de especialistas externos en caso tuviesen.</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X

Tabla 2

*Plan de Trabajo*

#### **1.4. Delimitación del Área de Trabajo**

Con respecto a la línea de investigación, en el presente se aplicó el programa de bienestar psicológico en instituciones educativas, que incluye las variables de convivencia escolar, los factores psicológicos con relación al bienestar de los estudiantes, la calidad de vida de las personas y el desarrollo de la psicología educacional. En el presente caso, se buscó mejorar el bienestar en general y optimizar interacción del niño G2R con los docentes involucrados y sus compañeros del aula: Para ello, se estableció un plan de acción mediante la modificación de conducta y el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en el menor, con la finalidad de tener un ámbito más armonioso sin arriesgar la integridad física y emocional de todos los involucrados.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Definiciones

#### 2.1.1. Inteligencia emocional

A continuación, se presentan los modelos teóricos pioneros y de mayor difusión sobre inteligencia emocional.

**2.1.1.1. Modelo de cuatro fases de Mayer y Salovey.** En este modelo, citados por Moscoso (2019), Mayer y Salovey (1997) definieron a la inteligencia emocional como «la habilidad de percibir las emociones de manera precisa; la capacidad para comprender de una manera óptima y adecuada; y la habilidad de regular dichas emociones con el propósito de promover el desarrollo personal» (p. 5). Sobre la base de este concepto, la inteligencia emocional se operacionaliza en tres dimensiones:

- La percepción de los estados emocionales.
- Un adecuado entendimiento de la naturaleza afectiva.
- La capacidad de regulación emocional como una forma de desarrollo personal.

También citados por Moscoso (2019), Slaski y Cartwright (2003) sostuvieron que a partir de este modelo es admisible que una persona emocionalmente inteligente presente un conjunto de habilidades en función d una adecuada regulación emocional, que contribuye a mantener un nivel óptimo de adaptación en sus relaciones interpersonales y a manejar su estrés en el día a día.

**2.1.1.2. Teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.** Gardner (1998), citado por Regader (2020), formuló esta teoría tras darse cuenta de

que la inteligencia no solo es medida de acuerdo con el rendimiento académico, sino que existe otra gama más amplia, en donde las personas desarrollan otras habilidades, los cuales se distribuyen en ocho inteligencias independientes. Esto no significa que las personas solo puedan desarrollar una de ellas, sino que pueden tener más de una; además, el psicólogo mencionó que, si alguien no obtiene una puntuación alta en una evaluación cognitiva, ello no significa que su nivel de inteligencia sea bajo; por lo contrario, quiere decir que la persona cuenta con otras habilidades que no se están tomando en cuenta.

Dicha teoría subdivide la inteligencia en ocho tipos distintos:

- 1. Inteligencia lingüística:** Que es la habilidad para comunicarse mediante el lenguaje, ya sea de manera oral, escrita, gestual, etc. Las personas que cuentan con esta inteligencia más desarrollada suelen ser los periodistas, los políticos, los poetas y los escritores.
- 2. Inteligencia lógico-matemática:** Que es la habilidad para resolver problemas matemáticos y para el razonamiento lógico en un tiempo menor al promedio. En este campo se encuentran los economistas, los ingenieros, los matemáticos y los científicos.
- 3. Inteligencia espacial:** También conocida como inteligencia visoespacial, que es la capacidad para observar las cosas alrededor desde sus distintas perspectivas. Es decir, quienes la poseen, son personas que pueden detectar pequeños detalles, realizar imágenes mentales de algún objeto o espacio y recordar algún espacio físico sin necesidad de estar presente en ese instante. En esta área destacan los fotógrafos, los diseñadores, los arquitectos y los pintores.

- 4. Inteligencia musical:** Que es la habilidad para componer e interpretar una pieza musical y logran tocar instrumentos musicales con bastante facilidad.
- 5. Inteligencia corporal y cinestésica:** Que es la habilidad para expresar por medio del cuerpo; es decir, lograr transmitir mensajes mediante una danza y por medio de la actuación.
- 6. Inteligencia intrapersonal:** Que es la capacidad de auto comprenderse; o sea, la habilidad para reflexionar e identificar las propias emociones y comprender los propios pensamientos.
- 7. Inteligencia interpersonal:** Es la habilidad que tiene una persona para comprender a otras, más allá de lo evidente, ya que logra entender los gestos de los otros. También, logra entender y detectar los problemas mediante la empatía. Algunos profesionales con dichas características son los profesores, psicólogos y los terapeutas.
- 8. Inteligencia naturalista:** Es considerada unas de las más esenciales para la supervivencia, ya que permite diferenciar, categorizar y detectar los diversos aspectos propios del entorno. Definido de otro modo, es la habilidad de categorizar los elementos reconociendo tanto las semejanzas, las diferencias y la manera en cómo se relacionan uno del otro, con el fin de lograr una interacción más provechosa.

**2.1.1.3. Modelo de inteligencia emocional y social de Bar-On.** Se utiliza el término inteligencia emocional y social para plantear una marcada diferencia con la inteligencia cognitiva o racional. Según Cedeño y Baquerizo (2019), el modelo de Bar-On considera que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se relacionan con la personalidad; sin embargo, existe una discrepancia con ellos,

ya que la inteligencia emocional y social tienen la capacidad de modificarse a lo largo del desarrollo. Este modelo se basa en el potencial que ejerce el individuo para afrontar las demandas del medio y alcanzar el éxito.

Citando el Bar-On (1997), Cedeño et al. (2019) sostuvieron que en la inteligencia emocional existen las siguientes dimensiones:

- **Escala intrapersonal:** Involucra la medición de la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y auto visualizarse de manera positiva.
- **Escala interpersonal:** Incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- **Escala de adaptabilidad:** Hace referencia a la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces, con el de enfrentar los problemas cotidianos.
- **Escala de manejo del estrés:** Concerniente a la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. Implica ser, por lo general, calmado y trabajar bien bajo presión; es decir, tener la capacidad para responder de manera correcta a situaciones estresantes.
- **Escala de estado de ánimo general:** Alude a la felicidad y el optimismo; estas personas tienen una apreciación positiva sobre las cosas o eventos y es particularmente placentero estar con ellas. (p. 6)

**2.1.1.4. Modelo de las competencias emocionales de Goleman.** Goleman (1997), citado por Cervantes-Collado (2017), en su libro *Inteligencia emocional*, ofreció la primera «prueba» de que los factores emocionales y sociales son importantes para el éxito en el trabajo y en las relaciones personales. El autor definió a la inteligencia emocional como la capacidad de las personas de reconocer y manejar sus propios sentimientos, desarrollando autocontrol con fines de motivación y mejor manejo de las relaciones interpersonales, facilitando de esta

manera el manejo intrínseco y extrínseco de las emociones. Es decir, esta teoría es de naturaleza mixta, puesto que se basa en la cognición, la personalidad, la motivación, la emoción, la inteligencia y las neurociencias. En la versión más contemporánea de este modelo, Goleman y Boyatzis, para la medición de las competencias emocionales, desarrollaron el inventario de competencias emocionales (ECI) que se describe a continuación, a partir del cuestionario de autoevaluación de Boyatzis.

Este cuestionario se divide en cinco grandes áreas, cada una con sus respectivas competencias. En la primera, llamada «Conciencia de uno mismo», se encuentra la autoconciencia emocional, cuyo objetivo es evaluar el modo en que se relaciona con uno mismo; es decir, conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.

La segunda evalúa la «Autogestión», referida al modo en cómo se regulan los propios estados, impulsos y recursos internos. Aquí también se halla la «Minuciosidad», que es la capacidad de demostrar responsabilidad de los propios actos; la «Adaptabilidad» o flexibilidad para afrontar los cambios, el «Autocontrol» o manejo de las emociones e impulsos conflictivos para afrontar los cambios; y la «Fiabilidad», cuyo objetivo es demostrar honradez e integridad.

En la tercera área está la «Conciencia social», que evalúa la empatía; y la «Conciencia organizativa. Acto seguido, se encuentra la «Gestión de las relaciones», es decir, la habilidad de impactar en otros de manera positiva. En esta área se evalúan la resolución de conflictos, la colaboración y cooperación para alcanzar un objetivo común, la influencia o uso de tácticas de persuasión eficaces;

el liderazgo y trabajo en equipo y colaboración, así como crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo y trabajar con los demás en la consecución de metas comunes. Finalmente, están las competencias cognitivas, las cuales permitirán predecir la efectividad y el liderazgo mediante el pensamiento sistémico y el reconocimiento de las partes.

Dentro de los modelos teóricos más contemporáneos de inteligencia emocional se puede mencionar a los siguientes.

#### **2.1.1.5. Modelo secuencial emocional de autorregulación de Bonano.**

Citado por Mosquito (2020), Pérez (2012) señaló que la autorregulación se divide en tres categorías, con las cuales todas las personas cuentan: la primera se trata de la regulación de control, referida a a que el sujeto es el encargado de orientar su propia conducta para poder alcanzar la autorregulación. La segunda es la regulación anticipada; es decir, que el sujeto logra registrar las condiciones emocionales de forma previa a su acción frente a la instancia. En tanto que la tercera es la regulación exploratoria, con la cual el sujeto logrará un equilibrio emocional al contar con nuevas habilidades registradas.

Bonano (2001), citado por Madrid (2018), planteó que las emociones tenían tres niveles de expresión, que eran de tipo conductual, psico-fisiológico y cognitivo. Cabe resaltar que al regularse la conducta emocional también se afectan estos niveles.

#### **2.1.1.6. Modelo de autorregulación emocional de Gross.**

Barret y Gross (2001), citados por Madrid (2018), señalaron que dicho modelo tiene cinco elementos principales en el proceso de la autorregulación emocional (que es un



transcurso en el cual el sujeto interviene con la finalidad de modificar sus emociones). Ellos son:

1. Selección de la situación, donde el sujeto elige evitar o acercarse a cierto evento.
2. Modificación de la situación, en la que una persona decide si enfrenta o no la situación, adaptándose según su conveniencia.
3. Despliegue atencional, con la cual la persona podrá escoger el aspecto en el cual enfocará su atención.
4. Cambio cognitivo, en donde la persona dará un significado al evento, logrando así la *reappraisal*.
5. Modulación de la respuesta, en la cual el sujeto puede inhibir o producir ciertas emociones frente al evento.

De la lista vista, los primeros cuatro elementos están enfocados a los antecedentes; mientras que el quinto, se centra en la réplica emocional. Cabe resalta que la *reappraisal* puede reducir tanto una experiencia emocional como también una demostración conductual.

**2.1.1.7. Modelo de inteligencia emocional rasgo (IE Rasgo) de Petrides y Furnham.** Petrides y Furnham (2001), citados por Mosquito (2020), definieron que la IE Rasgo era la autovaloración del reconocimiento, el procesamiento de la data emocional y el proceder repetitivo de las personas. Los autores determinaron que las personas crean cuatro facetas al momento de afrontar las diversas circunstancias:

1. Bienestar, referida a la importancia de sentirse conforme consigo mismo, sin importar qué tan difícil, positiva o negativa sea la experiencia o evento presentado.

2. Emocionalidad, que es la expresión emocional por medio de las palabras o gestos.
3. Sociabilidad, que hace hincapié a la manera en cómo el sujeto interrelaciona con el resto de las personas.
4. Autocontrol, que es la aptitud que posee el sujeto para lograr mantener un equilibrio emocional.

En la presente investigación, se usó el modelo de inteligencia emocional y social de Bar-On, ya que se trató de desarrollar el potencial para lograr afrontar las demandas del medio y de esta manera alcanzar el éxito; poniéndose énfasis a lo largo del programa en las escalas: intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad y de manejo de estrés.

### **2.1.2. Desarrollo infantil**

Los principios básicos del aprendizaje se basan en el enfoque conductista o teoría tradicional del aprendizaje planteada por Pavlov, Skinner y Watson; encontrándose como principio básico que las personas responden a una acción y que el ambiente controla la conducta (Universidad Insurgentes, 2016a).

La condición operante, cuya investigación fue completada por Skinner en 1988, explica cómo los cambios en las respuestas del sujeto están vinculados a la probabilidad de que ocurra un comportamiento particular. Si, por el contrario, la respuesta es negativa o adversa a sus acciones, es como si la actividad pudiera mantenerse o extinguirse en respuesta a un estímulo positivo. Este enfoque pone un fuerte énfasis en los principios de retribución y castigo; el primero, para mantener un comportamiento; y el segundo, para extinguirlo (Babativa, 2017).

Por otro lado, Bandura desarrolló la teoría del aprendizaje social o sociocognitiva, mencionando que los niños aprenden dentro de un contexto social a través de la observación y la imitación de modelos; y que aquellos contribuyen activamente al conocimiento (Universidad Insurgentes, 2016b).

Bandura enfatiza la importancia del aprendizaje social, citando como principios fundamentales para el desarrollo infantil el aprendizaje a través de la modelación e imitación, en el que la observación juega un papel importante en el desarrollo del niño y su aprendizaje social (Babativa, 2017).

La perspectiva cognoscitiva del desarrollo se centra en los procesos de pensamiento y conducta. Incluye las teorías del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky y las etapas cognoscitivas de Piaget, según las cuales el niño, sujeto del presente estudio, se ubica en la etapa de operaciones concretas, entre los 7 y 11 años, en la cual puede resolver problemas de manera lógica, concentrándose en el aquí y el ahora; pero aún no es posible para él pensar de manera abstracta (Papalia et al., 2012).

La teoría de la cognición evolutiva de Jean Piaget (1856-1980), basada en las etapas del desarrollo infantil, ha realizado contribuciones significativas a la comprensión del desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje (Babativa, 2017). El desarrollo cognitivo incluye cambios en habilidades mentales como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el razonamiento, el razonamiento moral y la creatividad (Duskin et al., 2009). Estos avances cognitivos están estrechamente relacionados con el desarrollo físico, social y emocional.

Montalván (2018) definió al desarrollo cognitivo del niño como aquel que incidirá en todos los factores biológicos relacionados con el crecimiento y maduración del sistema nervioso. Por ejemplo, el lenguaje; que por ende la capacidad de hablar están determinados por el desarrollo físico de la boca y el cerebro. En consecuencia, un niño que tiene dificultades para expresarse con palabras puede provocar reacciones negativas en los demás, dificultando su proceso de establecer vínculos con sus pares y afectando su autoestima.

Citados por Albornoz y Guzmán (2016), Ordoñez y Tinajero (2005) sostuvieron que la educación formal puede actuar como un factor desencadenante en este proceso, si se entiende al desarrollo cognitivo como un proceso en que la mente de un niño organiza la información recibida a través del sistema sensorial-perceptivo con el fin de resolver nuevas situaciones a partir de experiencias previas. Así, un niño redescubre sus representaciones para hacerlas más explícitas, primero en un dominio de conocimiento dado y luego en todos los dominios. La mentalidad científica, impartida en la educación formal, puede ayudar a un niño a tomar conciencia de los cotidianos exclusivos de un determinado dominio del conocimiento además de aprender a controlar su propio sistema cognitivo (Gómez, 2017).

Con respecto del desarrollo social, para el Centro de Aprendizaje y Conocimiento en la Primera Infancia (2021), es la capacidad de un niño para formar y mantener relaciones significativas con adultos y otros niños.

Según Jiménez (2019), dicho proceso empieza con las personas que entablan el apego con el niño desde que es un bebé, y también en la sociedad en la que viven.

El desarrollo social de un niño está basado en la relación entre la madre y el hijo. Si la relación es positiva, las relaciones futuras serán apropiadas; sin embargo, si la relación es negativa, a menos que sea compensada por un «sustituto apropiado» (abuela, tía, entre otros), las relaciones posteriores serán diferentes y poco adaptativas a las necesidades sociales; como por ejemplo, no saber esperar su turno, no respetar y entender las reglas del juego, querer ser siempre el centro de atención, poseer un pobre autocontrol de impulsos, entre otros. A partir de los tres años, edad en la que el niño puede expresar sus emociones a través del lenguaje, el comportamiento en la escuela y en el juego es un buen predictor de las relaciones sociales que desarrollará a futuro (Prior, 1992, citado por Briceño, 2021).

Otra área de desarrollo en la infancia es la emocional, siendo por ello que Duskin et al. (2009) mencionaron que «el desarrollo emocional es un proceso ordenado; las emociones complejas nacen a partir de aquellas que son más sencillas» (p. 239). Por lo mismo, para comprender el proceso de desarrollo, es necesario prestar atención a estos, pues son los componentes que dan lugar al mundo afectivo del ser humano: las emociones y los sentimientos, en el caso de un niño en la tercera infancia son, sin dudas, los que predominan. Las emociones son entendidas como reacciones afectivas que ocurren rápidamente en respuesta a cualquier estímulo externo, y suelen ser intensas y breves (Soler, 2016).

Además, no se puede desligar el aspecto físico pues, aunque algunos autores como Panderó (2003) definen al desarrollo físico como «el crecimiento que hace relación a los parámetros de peso, talla y perímetro craneal o cefálico» (p.10), otros autores, como Duskin et al., (2009), incluyen también conceptos de patrones de cambio en «capacidades sensoriales, habilidades motoras y salud» (p. 10).

Cuando se mencionan los términos «desarrollo físico y salud», se hace referencia no solo al bienestar físico de un niño, sino también a la comprensión de sus prácticas corporales, de seguridad, de nutrición y al desarrollo de sus habilidades motoras (Early Learning, & Development Guidelines, 2020).

La definición que mejor engloba todos los aspectos presentados anteriormente es la de Martorell y Papalia (2017), quienes indicaron que el desarrollo físico era el proceso de crecimiento físico y mental, que incluía cambios en las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud.

La tercera infancia, comprendida entre los 6 y 12 años de edad, según Papalia et al. (2012), presenta sus propias características del desarrollo, cuando un niño entra en su tercera etapa de la niñez, la velocidad de su crecimiento, el que tenía entre los tres y los seis años, disminuye significativamente; es decir, el proceso se vuelve más lento. Sin embargo, el cambio es constante, y al final de esta etapa es posible ver a una persona completamente diferente. Así, los temas relacionados al desarrollo físico como: estatura y peso, desarrollo del diente y su cuidado, desarrollo cerebral son los que más se abordan (Rodríguez, 2011). Es de particular interés profundizar en el tema de la nutrición durante esta etapa de desarrollo, así como la importancia del juego para el desarrollo motor. En concreto, se discute el tema de la obesidad y sus implicaciones en esta etapa de la infancia, desde una perspectiva física como de imagen corporal de un niño.

Según Papalia et al. (2012), en esta etapa son comunes las enfermedades respiratorias, pero la salud en general es mejor que en cualquier otro momento del ciclo vital; es característico además que aumenten la fuerza y las capacidades

deportivas. Se menciona que en algunos casos pueden presentar algunas alteraciones de neurodesarrollo como la hipotonía, el cual se caracteriza por un tono muscular disminuido, poca estabilidad, baja coordinación, dificultad para mantener la postura y demora en el gateo en el caso de los bebés. Cabe resaltar que las causas pueden ser múltiples; por ejemplo, lesiones que afectan al sistema nervioso, a los músculos o nervios, prematuridad, nutrición inadecuada, consumo de sustancias alcohólicas por parte de la madre durante el periodo de embarazo, entre otras. Sin embargo, el 80 % de los casos puede evolucionar de manera favorable siempre y cuando se reciba tratamiento pertinente a tiempo (Blesa, 2021).

De acuerdo con el manual DSM-V (APA, 2013), las alteraciones de neurodesarrollo infantil se clasifican de la siguiente manera:

- **Discapacidades intelectuales:** Se caracterizan por tener limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como también en la conducta adaptativa a nivel conductual y social.
- **Trastorno del Espectro Autista (TEA):** Se caracteriza por sus dificultades en la interacción y comunicación, ya que no logran comprender los sentimientos ni las expresiones de los demás. A su vez, presentan conductas repetitivas como el aleteo y fijaciones en temas específicos. Las personas con el presente diagnóstico también se caracterizan por ser literales en su comunicación y ser rígidos frente a los cambios.
- **Trastorno de la comunicación:** Se caracteriza por la incapacidad de comunicarse de manera adecuada a pesar de contar con las capacidades y recursos. Algunas de las subcategorías se encuentra el trastorno del lenguaje,

el trastorno fonológico, el trastorno de fluidez y el trastorno de la comunicación social.

- **Trastorno específico del aprendizaje:** Se caracteriza por la gran dificultad en el proceso de adquisición de las habilidades académicas, como por ejemplo, la lectura, la escritura y las matemáticas.
- **Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH):** Se caracteriza por la dificultad para permanecer atento, ya que se distrae con mucha facilidad; y puede ser acompañado por inquietud motora o impulsividad.
- **Trastornos motores:** Se caracterizan por la presencia de movimientos estereotipados e involuntarios y dificultad en la coordinación de los movimientos. Dentro de este grupo se encuentran el síndrome de Tourette, trastorno de tics o vocales persistentes, entre otros.
- **Otros trastornos del desarrollo neurológico:** Dichos trastornos están relacionados con el consumo de sustancias por parte de la madre durante el periodo de gestación o también a la falta de indicadores para ser clasificado en los antes mencionados.

### **2.1.2. *Shadow teacher* (ST)**

**2.1.2.1. Definición.** Según Akshata (2016), durante los primeros años de escuela, un *shadow teacher* es un asistente educativo que trabaja directamente con un solo niño con necesidades especiales; y conocen una amplia gama de problemas de aprendizaje y saben cómo ayudarlos.

La Step by Stones Association (2020) mencionó que un *shadow teacher* ayuda a un estudiante que requiere apoyo en el aula durante su proceso de



aprendizaje, ayudando a llenar los vacíos que se pudieran presentar, así como a promover la interacción positiva en el aula al ayudarlo a enfocarse en conceptos importantes, logrando el desarrollo de habilidades académicas y sociales.

De acuerdo con Dizon y Mananzala (2009), durante la lección, la atención del niño se dirige al maestro habitual y luego al *shadow teacher*, quien explica la lección y comprueba si el niño la comprende a través de hojas de actividades. Un *shadow teacher* también enseña al niño a ser independiente, permitiéndole copiar el trabajo de la pizarra por sí mismo y responder a las actividades. Para evitar interrumpir la clase, el *shadow teacher* trabaja en silencio con el niño, sin llamar la atención sobre sí mismo.

Brenes (2018), citado por Camacho (2019), definió también al *shadow teacher* como una figura que ayuda a la integración académica de un niño; él o ella no es un padre, ni es una figura familiar o conocida, sino, son personas que pueden ser terapeutas, maestros, psicólogos o incluso enfermeras con conocimiento del desarrollo infantil, así como diplomados en problemas de lenguaje.

López (2020) precisó que un *shadow teacher* asisten a un niño con necesidades especiales solo durante los años de educación inicial y primaria. Estos maestros comprenden una amplia gama de problemas de aprendizaje y saben cómo manejarlos. Los *shadow teacher* están ampliamente capacitados para ayudar a los estudiantes a interactuar con otras personas en su entorno, así como completar las tareas asignadas por la escuela.

En conclusión, un *shadow teacher* es aquella persona que brinda un acompañamiento personalizado y que trabaja de manera directa con un solo niño

que posee alguna necesidad especial, ya sea en el proceso de aprendizaje, o que cuenta con diagnóstico específico que amerite tener a una persona a su lado, como por ejemplo, TEA o problemas de conducta. Las principales funciones del *shadow teacher* son de desarrollar habilidades académicas y sociales. Además, dicho acompañamiento permite trabajar de manera paralela a la clase sin interrumpir al maestro o al resto del salón, pues se hará de manera silenciosa y asegurándose de ir al ritmo del niño. Por lo anterior expuesto es que se decidió acompañar bajo la modalidad del *shadow teacher* al niño G2R, quien presentaba conducta agresiva y dificultad para la socializar.

**2.1.2.2. Tipos de *shadow teacher*.** Según Trejo (2018), citado por Camacho (2019), hay diferentes tipos de *shadow teacher*: algunos se especializan en TEA, otros en condiciones físicas o emocionales, y otros tienen más experiencia con niños con problemas de conducta.

El tipo de maestro sombra de niños con TEA, permite y ayuda a los niños a comunicarse con la maestra y demás compañeros de forma efectiva. También, orientan a aquellos niños con problemas psicomotrices o con dificultades para socializar.

Por otro lado, el tipo de *shadow teacher* para niños con problemas de conducta, es decir, aquellos niños que no pueden ser controlados o que no siguen las indicaciones brindadas por la maestra con actitudes inadecuadas en el neurodesarrollo, se enfocan en conducir y redirigir las emociones del niño en las actividades escolares establecidas.

**2.1.2.3. Beneficios de contar con *shadow teacher*.** De acuerdo con la Step by Stones Association (2020), los beneficios que brinda un ST están dirigidos principalmente a los estudiantes, la escuela y padres de familia. Los estudiantes pueden seguir las instrucciones dadas en el aula y pueden interactuar de mejor forma con sus compañeros de clase. También, aprenden a optimizar sus fortalezas y no las debilidades, y se enriquece el conocimiento del estudiante. Por otro lado, las escuelas se ven beneficiadas debido al apoyo del *shadow teacher*, ya que satisface aquellas necesidades especiales de un determinado estudiante. Finalmente, los padres se ven beneficiados, pues reciben información oportuna y confiable de un profesional que sabe lo que sucede en la escuela y en el día a día, generándoles un sentido de protección y seguridad para su hijo.

Según López (2020), los servicios de un *shadow teacher* son extremadamente beneficiosos y pueden mejorar la calidad del aprendizaje general y la experiencia en el aula de un niño. Estos profesionales ayudan a los niños a concentrarse, comunicarse, participar en clase, socializar, demostrar respeto por los demás y controlar su comportamiento. A pesar de que los maestros convencionales son instrumentales, carecen de la formación especializada que proporciona un ST; y es que, prácticamente, los *shadow teacher* susurran las lecciones de la clase a los niños con necesidades especiales para maximizar su comprensión.

## **2.2. Enfoques e Intervención**

### **2.2.1. Enfoque cognitivo-conductual**

Torres (2021) explicó que el enfoque cognitivo conductual es la fusión obtenida entre la psicología cognitiva y la terapia conductista; las cuales fueron desarrolladas por Beck y Skinner, respectivamente. Dicho enfoque busca que la

persona sea capaz de reconocer aquellos pensamientos o ideas disfuncionales que le genere malestar con la finalidad de actuar de manera más consciente.

Por otro lado, Esquivel (2010) expuso que el enfoque cognitivo-conductual tiene como objetivo la enseñanza de la regulación y autocontrol de la conducta del niño, promoviendo la participación activa y directa por parte del menor; no obstante, tomándose en cuenta la etapa del desarrollo en la cual se encuentra.

Algunas de las técnicas que se aplicaron en el presente programa siguiendo el enfoque cognitivo-conductual fueron los siguientes:

La primero, más conocido como «técnica de respiración», es efectiva en la lucha contra el estrés, porque permiten una oxigenación más completa y un mejor funcionamiento del sistema, evitando los efectos negativos de una respiración insuficiente (estrés, fatiga, cansancio, tensión muscular). La práctica de ejercicios de respiración y los sistemas de bio-retroalimentación pueden ayudar a reducir los comportamientos desafiantes de los niños mediante la reducción de la frecuencia cardíaca y respiratoria. En un estudio realizado por Morales (2018), en el cual aplicó un programa de intervención denominado «Respiración etérea», cuyo principal objetivo fue apoyar a los niños con autismo para practicar ejercicios de respiración; la autora comprobó que su programa fue capaz de promover respiraciones 1.74 veces más largas, y reducir la frecuencia cardíaca y respiratoria de los niños.

Koenig et al. (2012) sugirieron que disciplinas como el yoga también es una herramienta que puede ayudar a los niños con autismo a conectarse con sus cuerpos y su respiración. Los autores mencionaron cómo es que niños con autismo pudieron

generar una asociación entre un comportamiento desafiante y el tener que realizar una respiración profunda, respiración aprendida durante clases de yoga.

La segunda técnica usada en el presente programa se conoce como «la tortuga», la cual consta del seguimiento de los siguientes cuatro pasos:

1. Reconocer las propias emociones.
2. Tomar una pausa para tranquilizarse y pensar el motivo exacto por el cual siente esa emoción.
3. Encoger los brazos y piernas, agachar la cabeza, cerrar los ojos y respirar profundo hasta tranquilizarse.
4. Retomar la posición inicial y buscar una solución para actuar sin lastimarse a sí mismo ni a los demás.

La tercera técnica que se utilizó fue la de «moldeamiento», la cual consiste en utilizar videos, cuentos cortos, imágenes y dramatización por medio de *role play*; todo ello con la finalidad de simular una situación y presentar las conductas esperadas.

### **2.2.2. Enfoque conductista**

Ruiz (2015) mencionó que el conductismo se basa en la importancia de establecer un listado de las conductas correctas o esperadas para anticiparse a los límites a proponer para la corrección de aquellas conductas no deseadas; y que el cambio de comportamiento se dará por medio de la modificación de conducta.

White-Oldham (2021) planteó que el aprendizaje por conductismo se da por medio de los refuerzos y de la observación. Es importante mencionar que, para la intervención con los niños, se debe dar varias repeticiones de la conducta deseada.

**2.2.2.1. Modificación de conducta.** Para poder comprender el concepto de modificación de conducta, se abordarán definiciones ofrecidas por diversos autores.

El área de la psicología que está interesada en el análisis y cambio de la conducta humana es la modificación de la conducta, que se caracteriza por: (a) Identificar la relación funcional entre eventos del entorno y un comportamiento específico para comprender por qué ocurre el comportamiento o por qué una persona se comporta como lo hace; (b) modificar la conducta, lo cual implica desarrollar e implementar procedimientos para ayudar a las personas a cambiar su comportamiento, esto también implica cambiar los eventos ambientales para influir en el comportamiento; (c) los profesionales desarrollan procedimientos de modificación del comportamiento, que se utilizan para cambiar comportamientos sociales importantes con el fin de mejorar la vida de una persona de alguna manera (González, & Ortega, 2013).

Pérez (1991), citado por Antonio (2006), mencionan que a finales de la década de 1950 comienza a emerger la Modificación de la Conducta como una aplicación disciplinaria, basada en los principios del condicionamiento operante para el cambio práctico de conductas no adaptativas en las personas.

Citado por Martín (2002), Kazdin (1978) mencionó que la modificación de la conducta podría definirse como la aplicación de la teoría básica y la investigación desde la psicología experimental al cambio de conducta, con el objetivo de resolver problemas personales y sociales, mejorando la función humana en general.

En la actualidad, el concepto de modificación de conducta se puede definir como la psicología experimental humana orientada hacia modelos explicativos de aprendizaje social.

Por otro lado, la modificación de conducta tiene principales figuras para el desarrollo de los principios, en los cuales se fundamenta la modificación de la conducta.

En primer lugar, se considera a Ivan Pavlov (1849-1936), quien realizó experimentos donde se descubrieron procesos básicos de condicionamiento, tras demostrar que un reflejo podía condicionarse a un estímulo neutro.

Luego, se encuentra Edward Thorndike (1874-1949), quien fue el precursor de la psicología del aprendizaje y del conductismo gracias a su principal aporte, la «Ley del efecto». Esta ley tiene un efecto favorable sobre el ambiente y es probable que se repita en un futuro, ya que cuando algo funciona satisfactoriamente se establece una asociación entre el comportamiento y el resultado positivo, que constituye una base para el comportamiento posterior (Thorndike, 1911).

También está John Watson (1878-1958), considerado como el fundador del conductismo, pues afirmaba que los comportamientos pueden ser analizados, observados, y medibles. Watson desarrolló la teoría de estímulo-respuesta, donde los eventos ambientales o estímulos provocarían las respuestas de un organismo (Watson, 1913; 1924)

Por último, Frederick Skinner amplió el campo del conductismo, teniendo como referencia las investigaciones realizadas por Watson. Skinner construyó la teoría de aprendizaje instrumental operante, desarrollando los principios básicos de

la conducta operante en donde el sujeto se mueve y eso es lo que le permite aprender o no aprender.

**2.2.2.2. Tipo de modificación de conducta: reforzamiento positivo y negativo.** Watson y Skinner intentaron vincular sus acciones con las señales del entorno. Como conductistas radicales, buscaron causas de comportamiento fuera de la condición humana. Skinner desdeñó una psicología cuyas explicaciones se basaban en procesos internos, y estuvo de acuerdo con Watson en que la responsabilidad de las acciones de uno debe colocarse directamente en el entorno (Faas, 2018).

El proceso mediante el cual un comportamiento se ve reforzado por las consecuencias que le siguen se conoce como reforzamiento. Estas consecuencias deben llevarse a cabo de manera oportuna y confiable. Cuando un comportamiento se ve reforzado por sus consecuencias, es más probable que se repita en el futuro (Virués, & Nogales, 2013).

El primer proceso de reforzamiento fue realizado por Thorndike, ubicando un gato hambriento en una caja que arañó y mordió los barrotes, hasta que golpeó por casualidad la palanca y escapó. Finalmente, el gato manipulaba la palanca tan pronto como entraba a la jaula. Este fenómeno fue llamado «Ley del efecto» (Thorndike, 1911).

Tanto el refuerzo positivo como el negativo son procesos que fortalecen la conducta; es decir, ambos aumentan la probabilidad de que la conducta se repita en el futuro. La única diferencia entre un refuerzo positivo y negativo es la naturaleza de la consecuencia que sigue al comportamiento (Virués, & Nogales, 2013).



Un reforzador positivo agrega algo agradable al entorno con el objetivo de fortalecer un comportamiento, mientras que un reforzador negativo elimina algo desagradable del entorno con el mismo objetivo. Un castigo positivo (por aplicación) agrega algo desagradable al entorno con el objetivo de debilitar un comportamiento, mientras que un castigo negativo (vía remoción) elimina algo agradable del entorno con el mismo objetivo (Faas, 2018).

Una de las técnicas más utilizadas en el reforzamiento positivo es la técnica de economía de fichas, ya que como lo mencionó Arabella et al. (2012), citados por Sobeida (2017), se trata de un método eficaz que cambia los comportamientos poco deseables de un niño para que eventualmente pueda tener un comportamiento deseable. También tiene como objetivo establecer un mecanismo por el cual, si un niño muestra un comportamiento agradable, será recompensado con una ficha. Esta técnica se basa en los principios del condicionamiento operante; a través de la remuneración y las consecuencias, se puede fortalecer o modificar el comportamiento, y así llamarlo reforzante; como resultado, esta tarea será más eficiente para observar los efectos del comportamiento del niño.

De igual manera, de acuerdo con Rodríguez (2020), la economía de fichas es una técnica psicológica que tiene como objetivo mejorar, entrenar o crear comportamientos deseables y positivos. Del mismo modo, se puede utilizar para tratar de reducir los comportamientos negativos e indeseables; y es bastante útil cuando se quiere generar motivación e interés en actividades que pueden no resultar ser atractivas para algunas personas.

Según López (2019), «la economía de fichas es una de las técnicas de modificación de la conducta, más efectiva y empleada en niños y niñas con TDAH» (p. 2).

Collantes (2015) abordó las ventajas y desventajas de la economía de fichas. Sobre lo primero, mencionó que las principales ventajas eran la participación constante y activa del niño y la familia, la técnica es fácil de manejar y aplicar en el hogar, escuelas y/o hospitales, es una técnica flexible y se puede adaptar a cualquier objetivo. Y en cuanto a las desventajas, que el evaluador necesita observar constantemente y con cierto entrenamiento, pues esto le permitirá el registro de conductas; y que si el puntaje es muy alto, los puede llegar a desmotivar, ya que se tiene la idea de que es imposible llegar a la meta.

En el caso del presente trabajo de suficiencia profesional, para el niño G2R se estableció un listado de conductas esperadas o a lograr a lo largo de la semana y se fue premiando con un *sticker* cada vez que cumplía con el objetivo. Al completar el cuadro, G2R canjeó su recompensa, que consistía en tener un tiempo libre para estar en el jardín y explorar las plantas e insectos.

## **2.3. Antecedentes**

### **2.3.1. Nacionales**

Se revisó la investigación de Ramos (2019), sobre la inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en estudiantes del quinto ciclo de la I. E Domingo Mandamiento. La investigación, de diseño descriptivo-correlacional, tuvo como objetivo establecer la relación entre inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en los estudiantes del quinto ciclo EBR del colegio Domingo Mandamiento. La

población estuvo conformada por 72 estudiantes; mientras que la muestra fue trabajada con el mismo número de estudiantes mencionados en la población (72 estudiantes). La técnica utilizada fue la encuesta; mientras que el instrumento fue el cuestionario de inteligencia emocional Bar-On: NA. También se utilizó como técnica el análisis documental y como instrumento la ficha de registro de datos. Los datos fueron analizados, codificados, y almacenados, obteniéndose los resultados a través del paquete estadístico SPSS V. 24 y Microsoft Excel. De acuerdo con los resultados obtenidos, se determinó que el  $p=0.004$  (menor que  $\alpha=0.05$ ), por lo que se rechazó la hipótesis nula, y se afirmó que sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y el logro del aprendizaje. Al final, se recomendó compartir los resultados con los docentes del colegio Domingo Mandamiento Sipán, con el fin de corregir las condiciones que causan el incremento de condiciones emocionales que impactan en el nivel de aprendizaje. Además, se recomendaron capacitaciones para padres y estudiantes sobre la importancia del estado y la inteligencia emocional para el desarrollo de las personas. Por último, se recomendó una evaluación constante sobre las condiciones de inteligencia emocional de los estudiantes, con el fin de plantear estrategias para el logro de aprendizajes.

También se accedió al trabajo de Moreno (2019), quien abordó la inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de un colegio ubicado en el distrito de Ventanilla-Callao. La investigación, de tipo básica con diseño simple no experimental, tuvo como objetivo determinar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de segundo grado de primaria. La población de estudio estuvo conformada por 140 estudiantes del segundo grado de primaria, mientras que la muestra seleccionada fueron 68 niños

de entre 6 y 9 años. La técnica aplicada en esta investigación fue la encuesta, mientras que el instrumento fue el cuestionario. La validación del cuestionario fue a través del juicio de expertos, pues se aplicó la prueba de confiabilidad de Alfa de Cronbach, donde se obtuvo un resultado de 0.947. Los resultados obtenidos fueron que los estudiantes de segundo grado de primaria poseían un bajo nivel de inteligencia emocional y que un 13.2 %, una capacidad emocional que debía ser mejorada. El investigador sugirió que la escuela podría organizar talleres que involucren a padres y estudiantes para el desarrollo de inteligencia emocional. Además, recomendó elaborar proyectos vivenciales de aprendizaje donde los estudiantes puedan potenciar su inteligencia emocional; así como la realización de talleres de *coaching* y concienciación del manejo de impulsos, mejora de adaptabilidad, y relaciones de convivencia, para lograr una impresión positiva.

Asimismo, está el trabajo de Solís et al. (2019), quienes propusieron estrategias metodológicas para ayudar al docente durante el desarrollo de una clase de aprendizaje de inglés como segundo idioma, con el fin de integrar y hacer partícipe de las actividades a niños con síndrome de Asperger en un centro de Educación Básica Regular, ubicado en Chimbote. TEACCH62, fue el programa que utilizó, el cual es un programa de educación especial desarrollado a principios de 1970 por el psicólogo Eric Schopler y sus compañeros en la Universidad de North Carolina. TEACCH usa el enfoque «Structured Teaching», el cual enfatiza un ambiente de aula muy estructurado y previsible, además del uso de aprendizaje visual. Un aula adecuada al programa tiene áreas separadas y definidas para cargas como trabajo individual, actividades de grupo y jugar. Las lecciones se enfocan al uso de apoyo visual, por ejemplo, los profesores usan imágenes para comunicar los

esquemas y así ayudar a los estudiantes en la transición entre actividades. Aunque el programa no se llegó a desarrollar *in situ*, se realizaron clases piloto en el centro educativo. Por lo que pudieron, observar su desenvolvimiento y las dificultades que presentaban al momento de realizar actividades, por lo cual, se adecuaron las estrategias buscando el beneficio en el aprendizaje de los niños, enfocados en la expresión y comprensión oral. Las técnicas utilizadas en el presente son muy similares al programa aplicado ya que, si bien es cierto que G2R no contaba con el diagnóstico de síndrome de Asperger, sí necesitó de un ambiente estructurado y apoyo visual constante para mayor fluidez en la realización de las actividades.

Finalmente, a nivel nacional, se analizó la investigación de Murrugarra (2020), que tuvo como objetivo diseñar y ejecutar un programa de modificación de conducta al que llamó «Fabi», para disminuir las conductas interferentes (llorar, gritar, patear y risas inmotivadas) en una niña de seis años con diagnóstico de trastorno espectro autista (TEA). Para ello, realizó una investigación de tipo caso único desde la perspectiva conductual utilizando el diseño A-B. La recolección de datos la realizó a través de un registro de observación de conducta, seleccionando las conductas objetivo a disminuir y poder realizar la línea base desde el enfoque del análisis aplicado de la conducta (ABA). La intervención consistió en 12 sesiones de 30 minutos cada una, en los que se buscó los siguientes objetivos: (a) que la niña pueda realizar las fichas de trabajo sin presentar berrinches; (b) reducir la presencia y duración de la conducta de risas inmotivadas durante la realización de fichas de trabajo y juego dentro del I.E.I.; y (c) instaurar conductas contrarias a las de patear. Se utilizaron las técnicas de extinción, tiempo fuera mediante aislamiento, técnica de modelado, técnica de encadenamiento y reforzamiento diferencial de una

conducta alternativa RDA. Esta última, de modo específico para la conducta de pateo, todas las intervenciones fueron asistidas por la profesora y una maestra sombra. Los resultados arrojaron una disminución de 25 minutos en la conducta de llorar, 15 minutos en la conducta de gritar, 10 minutos en la conducta de patear y un 60 % en la conducta de risas inmotivadas.

### **2.3.2. Internacionales**

Se revisó el trabajo de Sierra (2018), para conocer las acciones educativas para estimular la inteligencia emocional en estudiantes de transición. La investigación, de enfoque cualitativo e investigación de acción, tuvo como objetivo principal estimular la inteligencia emocional en los estudiantes de transición a través de diversas acciones educativas. La población de estudio estuvo conformada por 27 estudiantes de 4 y 5 años. La técnica utilizada para la investigación fue la encuesta aplicada a padres solos, y a los padres e hijo en el aula con un diario de campo, mientras que el instrumento fue un cuestionario donde se construyó y aplico ocho acciones, alineadas con los cinco aspectos que propuso Daniel Goleman (1997). Finalmente, se concluyó que la gran mayoría de los niños evaluados sí expresan sus emociones positivas, excepto cuando se sienten agredidos por otros. Además, se observó que la implementación de acciones sobre autoconocimiento emocional, como la relajación, contribuyó de forma significativa en los estudiantes. De acuerdo con las observaciones, se afirma que es posible estimular el desarrollo de la inteligencia emocional a través acciones correctas; sin embargo, el proceso debe darse de forma continua, ya que las acciones fueron implementadas de forma reiterada, ocasionando un mayor grado de dominio de emociones propias y el conocimiento hacia los demás. Los resultados obtenidos de la presente intervención

se lograron apreciar también en el programa aplicado con G2R, puesto que el reconocer sus emociones permitió que lo lograra expresar de manera verbal y a su vez comunicar con palabras lo que necesitaba; no obstante, esto no hubiese sido posible si no se reforzaba de manera permanente.

Asimismo, está el trabajo de Moreno (2018), para conocer la importancia del *shadow teacher* en el rendimiento escolar del niño con necesidades educativas especiales. La investigación tuvo como objetivo principal analizar el trabajo del maestro sombra frente a las necesidades inclusivas de los estudiantes con NEE en la unidad educativa «Montessori» de la ciudad de Guayaquil (Ecuador). Esta investigación fue cualitativa, con un alcance descriptivo y enfoque fenomenológico. La población de estudio estuvo conformada por tres casos en una sola aula de estudios, donde el primer caso fue la maestra sombra L.B, el segundo caso fue la maestra sombra G.Q, y el tercer caso fue la maestra regular del aula S.B. La técnica utilizada para la investigación fue la entrevista y la observación, mientras que los instrumentos fueron una entrevista semi estructurada y la observación áulica. Los resultados demostraron que el papel de un maestro sombra permite adquirir independencia al niño, además se sostiene que los objetivos se reafirman a través de la observación notando que no todos los niños tienen un mismo patrón de comportamiento. A nivel educativo, se observó que la principal dificultad se encontraba en el área social, donde intervenía el *shadow teacher* participando como un articulador que establecía el vínculo. La investigación concluyó que no solo se debía enfocar el vínculo entre el *shadow teacher* y el maestro del aula, sino integrar a todo el equipo que rodea al niño para poder trabajar en función a sus necesidades educativas y sociales. Además, como se comprobó en el programa, se obtuvieron

resultados altamente favorables al realizar el trabajo de manera sinérgica y en conjunto con todo el equipo involucrado por el bienestar del menor, en comparación del inicio cuando no existía una estructura y con una metodología distinta por cada docente.

También se analizó la investigación de Patiño (2019) acerca del desarrollo de habilidades sociales durante la primera infancia a través de una propuesta pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional en niños de 3 a 4 años del nido «Mis amigos y yo». La investigación tuvo un enfoque cualitativo, teniéndose un tipo de investigación aplicada. La población estudiada fueron todos los estudiantes y participantes de la comunidad educativa. La muestra de esta investigación se conformó por 10 estudiantes, nueve padres de familia, dos profesoras y la directora. La técnica de recolección de datos fue la observación, la entrevista estructurada, y la reunión de grupo. En la investigación, se realizó una propuesta que pretendía posibilitar herramientas para una mejor comprensión y regulación de emociones, para lograr un autoconocimiento personal y autocontrol emocional. Con el fin de llevar a cabo la propuesta, se realizaron tarjetas de emociones, cuentos, títeres, canciones, etc. Los resultados demostraron que las estrategias planteadas ayudaban a los niños a identificar su estado de ánimo, emociones del momento, las causas, y la expresión de la emoción. Se concluyó que la inteligencia emocional es la base para el logro de aprendizajes; y que, por otro lado, los padres de familia tienen un papel fundamental, ya que contribuyen en la formación cognitiva, psicosocial y de aprendizaje. La aplicación de la estrategia «de colores pinto mis emociones» logró procesos empáticos en los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo de habilidades sociales. Es importante mencionar que la investigación no solo se enfocó en las



debilidades emocionales, sino que permitió prevenir temas como: violencia familiar, *bullying*, violencia, negligencia familiar, entre otros.

A la vez, se tuvo acceso a la investigación de Moroco (2020), orientada a conocer la relación entre estilos de apego parental e inteligencia emocional en adolescentes de 13 a 16 años. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre los estilos de apego parental y la inteligencia emocional de los adolescentes entre 13 y 16 años. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, el tipo de estudio fue correlacional, mientras que el diseño de la investigación fue no experimental-transversal. La población estudiada fueron los estudiantes de nivel secundaria de los cursos de 2°, 3° y 4°. La muestra de esta investigación se conformó por 54 adolescentes de la unidad educativa Gran Poder. En cuanto a la técnica e instrumento, se utilizó el cuestionario Camir-R que mide las representaciones de apego, el cual contiene 32 ítems con escala de Likert. El segundo instrumento utilizado fue la prueba de inteligencia emocional (PIE) que consta de 45 ítems. Los cuestionarios fueron validados mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach que dio como resultado un 0.80, indicando una alta confiabilidad. Los resultados demostraron que el 46 % de la muestra pertenece al estilo de apego seguro, mientras que el 31 % pertenece al estilo de apego inseguro o ansioso-ambivalente. Por otro lado, un 46 % de la muestra presenta un adecuado manejo de inteligencia emocional. Al final, se determinó que los estilos de apego tienen una correlación positiva con la inteligencia emocional de los adolescentes.

Villanueva (2020) desarrolló una investigación para conocer el desarrollo emocional, cognitivo y social de niños con autismo. El objetivo de esta investigación fue determinar los efectos de implementar un programa de desarrollo

cognitivo basándose en el juego de roles en habilidades sociales, habilidades ToM y el componente neurocognitivo de tres niños con autismo en la ciudad de Neiva (Colombia). La investigación llevó a cabo un programa piloto de desarrollo cognitivo, llamado programa IDEAS (inteligencia, desarrollo emocional, actividad social). El fin de este programa fue desarrollar habilidades de reconocimiento, comprensión y expresión de emociones básicas y de estados mentales utilizando el lenguaje social (ToM). La población estuvo conformada por tres niños con autismo, quienes se aplicó un programa de 25 sesiones con actividades de juego, incluyendo la pintura y el juego activo. Las actividades se desarrollaron de forma grupal (los tres niños estudiados); además se realizaron 24 actividades de «lápiz y papel», desarrolladas en casa con ayuda de los padres. También se realizaron tres sesiones de psicoeducación para los padres o tutores del menor. El programa tuvo una duración de 13 semanas y constó de tres ejes, tanto para actividades presenciales como para actividades para la casa. El primer eje fue de emociones básicas; el segundo, creencias de primer y segundo orden; y el tercero, lenguaje social. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron la evaluación neuropsicológica infantil (ENI), el *test* de reconocimiento de expresiones emocionales, tarea de «Sally y Ann» primer y segundo orden, historias de Happé, Faux Pas, Movie for the Assessment of Social Cognition (MASC): Spanish Validation, la escala australiana para el síndrome de Asperger (ASAS), la lista de verificación para el autismo en niños pequeños cuantitativa (Q-CHAT), y la escala autónoma para la detección del síndrome de Asperger y el autismo de alto nivel de funcionamiento. Al final, el autor logró concluir su investigación complementando los resultados

anteriores, especificando las sesiones y actividades usadas para la mejora de habilidades sociales y neurocognitivas de los niños con autismo.

Chavarría (2021), propuso una guía didáctica para el manejo de la inteligencia emocional con niños de 4 a 5 años en un centro educativo de la ciudad de Quito, la cual fue dirigida a los docentes. El presente programa estuvo dividido en 5 sesiones de 30 minutos y las actividades estuvieron divididas en 3 etapas (inicio, desarrollo y cierre). La primera sesión tuvo como objetivo desarrollar la identidad mediante el reconocimiento de las características físicas y expresiones emocionales que los diferencien con el resto; para ello se trabajó la identificación de las emociones por medio de un cuento. La segunda sesión tuvo como objetivo demostrar el interés y sensibilidad frente a las emociones de los demás; para ello se utilizaron imágenes con diversas emociones como alegría, tristeza, miedo y enojo. La tercera sesión tuvo como objetivo lograr identificar y manifestar las emociones por medio del lenguaje verbal y no verbal. La cuarta sesión tuvo como objetivo identificar las emociones básicas mediante ejercicios de estiramiento y relajación. La última sesión tuvo como objetivo demostrar interés frente a las emociones de los demás y expresar los sentimientos de manera verbal.

Por último, está el trabajo de Barrera y Mendoza (2021), quienes analizaron la inteligencia emocional y determinaron su relación con el desempeño académico. El objetivo de esta investigación fue determinar si existía una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en matemática de los estudiantes. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño correlacional, transeccional. La población estudiada estuvo conformada por 217 estudiantes del décimo y decimoprimer grado. La muestra seleccionada fue de 137

adolescentes, de los cuales 84 eran mujeres y 53 eran hombres. En cuanto a la técnica de recolección de información, se utilizó la encuesta; para medir la inteligencia emocional, se utilizó la escala de rasgos de estados de ánimo, con 24 ítems. En la investigación se utilizó el índice de correlación de Pearson, que dio como resultado que no existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en matemáticas de los alumnos de decimo y decimoprimer grado del colegio Rodrigo Vives de Andrés. Los resultados demostraron que 102 estudiantes presentaron una puntuación media de inteligencia emocional, obteniendo un puntaje de 81.86, que se ubicaba entre un rango bajo y medio alto de inteligencia emocional. Se concluyó que el bajo rendimiento académico no se debía a los estudiantes, sino a factores del entorno familiar y social; y se recomendó establecer indicaciones para resolver los problemas asociados con la inteligencia emocional, así como que los docentes apliquen estrategias pedagógicas, como proyectos pedagógicos y contextos significativos. Por último, se recomendó realizar una investigación para corroborar si las matemáticas solo tienen relación con aspectos racionales, y también se recomendó una investigación con estudiantes con alto nivel de inteligencia para poder controlar la variable desempeño académico.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

### 3.1. Contextualización del Problema

El presente trabajo hace referencia a un niño de ocho años, al que se le denominó G2R por consideraciones éticas. El niño se encontraba en segundo grado de primaria y vivía con su familia directa conformada por ambos padres y una hermana mayor de 12 años. Los padres son profesionales. El papá laboraba en una empresa particular, la mamá trabajaba medio tiempo desde casa, por lo que tenía tiempo para atender las necesidades del niño. La hermana mayor era considerada por los padres como una niña modelo, ya que sobresalía tanto en las áreas académicas como artísticas, en base a ello, existía una comparación constante entre ambos hermanos, pues los padres buscaban que el niño sea como su hermana. G2R fue derivado por la tutora a psicología por presentar conductas disruptivas y dificultades para seguir las actividades programadas.

En función de las características referidas por la tutora se decidió evaluar al niño con un *check list* de creación propia, el cual estuvo conformado por 21 ítems que evaluaban comunicación asertiva, respeto hacia los demás, seguimiento de instrucciones, coordinación motriz y manejo de emociones. A su vez, se utilizó un registro conductual para identificar conductas relacionadas a la habilidad interpersonal, habilidad intrapersonal, adaptabilidad frente a los cambios y manejo de estrés, mediante la técnica de observación.

A continuación, se describirán las características del niño G2R dentro del contexto escolar: área conductual, área social, área física, área académica y área de organización

En primer lugar (revisar con indicadores de logro), en el área conductual, se observó que G2R presentaba conductas disruptivas y de riesgo, como dar golpes, tirar las cosas que se encuentran en el aula, jalonear, amenazar con tijeras, jalar el cabello de sus compañeras, morder, patear; y se escapaba del aula de manera constante. Debido a lo mencionado, se puede apreciar un riesgo tanto hacia los demás como hacia él mismo. La tutora del aula manifestó que dichas conductas se presentaban a diario.

En cuanto al área social, se observó un niño que deseaba hacer amigos; sin embargo, no lograba integrarse debido a que exigía que los demás hicieran lo que él quería, tenía poca flexibilidad para aceptar y adaptarse a los cambios. A su vez, los niños del aula decían que era un «niño sucio», debido a que guardaba papeles arrugados y envolturas dentro de la carpeta. Todo ello generó en G2R una gran frustración, que se patentó cuando dijo las siguientes frases: «me quiero morir», «me quiero matar» o «no soy bueno para nada», y se auto lesionó por medio de jalones de cabello, pellizcos, mordidas o usó objetos punzocortantes como tijera o chinches.

En el área académica, G2R era un niño con buen rendimiento en los cursos de inglés, español y matemáticas, puesto que en dichas clases tuvo la posibilidad de expresarse de manera oral; era un niño que mostraba conocimiento de grados superiores y lenguaje fluido para su edad. Con respecto a la frustración, se observaba que esta aparecía cuando tenía que escribir en el cuaderno, ya que le costaba hacerlo cuando debía usar un tamaño regular de letra debido a su hipotonía. En los cursos de arte, teatro, educación física y computación no culminaba las tareas

indicadas, no lograba prestar atención y había mayor frustración debido al ruido de los demás.

En el área física, G2R se caracterizaba por ser un niño que aparentaba ser mayor de ocho años por su altura y grosor corporal. Tenía como diagnóstico previo hipotonía, por lo cual presentaba poca coordinación motriz fina y gruesa, lo cual le generaba dificultades en la coordinación visoespacial (uso del lápiz, uso de tijera, uso de goma, entre otras), dificultad para desplazarse (marcha, equilibrio, direccionalidad). Otra característica que se puede mencionar está referida a su postura para sentarse y mantenerse de pie, ya que estas eran desgarbadas. Finalmente, se observaban movimientos atípicos como la presencia de aleteo en situaciones de estrés; y es por ello que recibió una terapia externa para la hipotonía.

En el área de organización, G2R dejaba sus pertenencias distribuidas por diferentes partes del aula, su carpeta estuvo llena de papeles sucios y hojas arrugadas; los plumones y las gomas siempre estuvieron sin tapa, lo le ocasionaba frustración cuando no los podía utilizar; también traía la camisa afuera y el pantalón mal puesto creando así un aspecto desaliñado. Asimismo, no tenía los útiles necesarios para las clases, pues perdía constantemente sus objetos personales. Todo ello perjudicó al niño, y generó un atraso en sus trabajos y frustración al no tener los materiales necesarios a la hora de hacer una actividad. Por otro lado, existió poca eficacia en la distribución del tiempo para realizar las tareas asignadas pues toda la clase se enfocaba en una sola actividad dejando en blanco la siguiente tarea.

Para la evaluación del niño se decidió usar la técnica de observación, técnica de entrevista semi estructurada y revisión de file para la recolección de datos. Por

esa razón, se realizó una observación de conducta en los diferentes cursos y diferentes horas del día, incluido los recreos. Asimismo, se realizó entrevistas a los profesores con preguntas semi estructuradas y entrevista al menor, con la finalidad de recabar la mayor cantidad de información posible. La técnica de observación utilizada fue sistemática ya que se agrupó la información a partir de criterios establecidos (habilidad interpersonal, habilidad intrapersonal, adaptabilidad frente a los cambios y manejo de estrés). Con relación a la técnica de entrevista a los profesores, éstas fueron semi estructuras puesto que se contó con un listado de diez preguntas de sí o no y una pregunta acerca de los aspectos que considera que debe desarrollar el menor. En el caso de la entrevista a G2R, las preguntas fueron orientadas a conocer sus intereses y su sentir. Estas evaluaciones se pueden visualizar en el Anexo D.

En función de lo observado a través del *check list*, el registro conductual, las entrevistas realizadas (los profesores, con la tutora y con el niño) y la revisión de antecedentes por medio del file personal del menor, se realizó la triangulación de todas las pruebas.

Debido a lo mencionado en el párrafo anterior se decidió realizar un acompañamiento psicopedagógico con la denominación de *shadow teacher*; porque se pudo apreciar un pobre manejo de parte de los docentes cuando había presencia de alguna conducta no adecuada pues la solución siempre era dejarlo de lado o llevarlo al departamento psicopedagógico para que no interrumpa más la clase sin importar que el niño perdiera la explicación o los trabajos a realizar. También, se decidió ejecutar el presente programa bajo esta modalidad porque el niño necesitaba



un acompañamiento personalizado en la mayor parte del tiempo que permanecía en el colegio.

## **3.2. Intervención**

### **3.2.1. Delimitación del problema**

Como se hizo mención en el apartado anterior, el programa se centró en tres áreas de trabajo; área conductual, área social y organización. Se decidió poner énfasis en estos tres, ya que el niño, al ser sobresaliente, no fue necesario más que brindarle algunas actividades extras para que pueda seguir reforzando el tema trabajado y con respecto al área motriz, fue derivado a terapia externa para el trabajo de su hipotonía y torpeza motriz.

Para el área conductual se realizó un plan de trabajo enfocado en desarrollar habilidades y herramientas para suprimir o eliminar conductas tales como, agresividad, golpear a los compañeros, tirar los objetos dentro del aula, amenazar con tijeras, jalar el cabello de las niñas, morder, patear y de igual manera escape del aula. Cabe resaltar, que dicho punto fue el primero en ser intervenido puesto que las conductas antes mencionadas ponían en riesgo tanto al niño como a todos aquellos que se encontraban a su alrededor. Para la intervención se utilizó economía de fichas con las conductas esperadas, termómetro conductual que fue pegado en su mesa e íconos de autocontrol; todo ello con la finalidad de motivar al niño y tener las conductas pactadas a la vista.

Otra área que se decidió trabajar fue la social, con la finalidad de suprimir las conductas poco sociables, Para ello, se hizo la intervención para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional; específicamente en las áreas de inteligencia

interpersonal y de inteligencia intrapersonal. Para el área de inteligencia interpersonal se utilizaron íconos de comunicación asertiva y videos cortos de roles para poder reflexionar y adelantar a situaciones reales. Por otro lado, para el área de inteligencia intrapersonal fue necesario el uso videos cortos de expresiones faciales y emociones, con la finalidad de que G2R se familiarizara y le fuese más sencillo relacionar sus expresiones faciales con la emoción que sentía frente a diferentes situaciones; además, se utilizaron las técnicas de respiración y la técnica de la tortuga para lograr calmar la ira o frustración y actuar de manera consciente sin lastimar a los demás ni a él mismo.

La tercera área intervenida fue la de organización y para ello se utilizó una cartilla con íconos de seguimiento de instrucciones, en donde había la imagen con la tarea que debía de realizar y debajo la instrucción en palabras; es importante mencionar que se tapaba ese cuadrante tras haber cumplido ese paso para llevar un control y evitar que el niño se confundiera.

Es importante resaltar que las tres áreas mencionadas se ejecutaron de acuerdo con los cuatro estados planteados por el modelo de inteligencia emocional y social de Bar-On. En la Tabla 3 se describe la definición operacional de las variables de intervención.

**3.2.1.1. Justificación del programa.** Ante las diversas estrategias fallidas ejecutadas por parte de los profesores en los meses anteriores (de marzo a mayo del 2016) para controlar los episodios de agresión y problemas conductuales por parte del menor G2R, sin obtener respuesta positiva alguna; resulta de especial interés e importancia aplicar una intervención psicopedagógica distinta a la que se estaba

dando en su momento ya que el menor necesitó de un acompañamiento y supervisión en la mayor parte de la jornada escolar.

Tabla 3

*Operalización de Variables*

Variables	Definición	Conductas	Medición
Habilidades Interpersonales	Empatía, saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.	Golpear en los recreos Participar del juego Gritar «cállate» cuando otros dan su opinión	Frecuencia, duración e intensidad.
Habilidades Intrapersonales	Autocomprensión y habilidad para ser asertivo.	Expresar de manera oral “necesito salir a respirar” cuando siente enojo. Expresar de manera oral «estoy molesto» cuando siente enojo.	Frecuencia, duración e intensidad.
Adaptabilidad frente a los cambios	Habilidad para resolver problemas, ser flexible, efectivo en el manejo de los cambios y ser eficaces a fin de enfrentar los problemas cotidianos.	Gritar al cambiar de actividad. Llorar al cambiar de actividad.	Frecuencia, duración e intensidad,
Manejo de estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos y responder de manera correcta a situaciones estresantes.	Organizar sus materiales antes y después de las clases. Levantar la mano y esperar en silencio para participar. Gritar cuando no termina una actividad. Lanzar objetos cuando toman sus cosas.	Frecuencia, duración e intensidad.

Es debido a lo anteriormente mencionado, que nace la idea del presente programa, el cual constó de un acompañamiento psicopedagógico bajo la modalidad de *shadow teacher*, para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional por medio de las técnicas de los enfoques cognitivo conductual y de modificación de conducta, se da énfasis en dichos aspectos debido a las características observadas de G2R y las áreas a intervenir, las cuales son: área conductual, área social y organización.

Además, para un trabajo más eficaz y conectado se decidió trabajar tanto con el niño como también con todos los docentes involucrados, debido a que era importante que G2R comprendiera que todas las pautas de comportamiento eran las esperadas en los diferentes cursos y por tanto los profesores debían hacer uso del mismo criterio para el manejo conductual. Asimismo, fue de suma importancia psico educar y capacitar a los docentes para que tengan mayor conocimiento del tema. De igual manera, como lo mencionó Moreno (2018), no basta solo trabajar de la mano con el tutor o tutora, sino que deben participar todo el equipo para poder trabajar en función de las necesidades tanto educativas como sociales del niño.

Por otro lado, con el programa se buscó proporcionar información acerca de los beneficios de la aplicación de una nueva metodología que aún no era conocida ni aplicada en el centro educativo; sin embargo, estaba demostrado por diversas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional la eficacia del *shadow teaching* para los casos de problemas conductuales, TEA y problemas de aprendizaje.

**3.2.1.2. Características.** El programa tuvo una duración de siete meses. se desarrolló entre los meses de junio a diciembre del año 2016 y se realizó de lunes a viernes en el horario de 7:55 am a 3:25 pm. Todas las sesiones estuvieron conformadas por tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el primer momento «inicio», se recordó las reglas pactadas a seguir: alistar todos los materiales a necesitar y un breve ejercicio de respiración. Luego, en el «desarrollo», se realizó el seguimiento de instrucciones dadas por parte del profesor a cargo, es por ello que se repitió una a una las indicaciones mientras las realizaba de manera simultánea siendo importante el no pasar al siguiente paso sin antes haber culminado lo

anterior; en esta parte también se realizó adaptación de los materiales académicos según las necesidades, como agrandar las letras, colocar más imágenes en los textos, agregar espacio extra de trabajo, entre otros. Finalmente, para el «cierre», se le pedía al niño colocar todos los materiales utilizados en el lugar correspondiente, entregar los trabajos o exámenes y se realizó una pequeña reflexión acerca de su comportamiento en dicho periodo de clase para verificar si alcanzaba a ganar un *sticker* para su *chart*.

Por otro lado, el sistema de evaluación tuvo tres etapas; el primero fue para establecer la «línea base», la cual se dio en los primeros cinco días. El segundo se realizó a los tres meses y la tercera evaluación se realizó la última semana de intervención; es decir, fue de manera trimestral. Cabe resaltar que, para ello, se utilizó en las tres etapas las mismas fichas de observación de clase las cuales tuvieron puntajes y permitió elaborar promedios.

### **3.2.2. Objetivos del programa**

#### **3.2.2.1 Objetivo general**

Desarrollar habilidades de Inteligencia Emocional en un niño de segundo grado de primaria de un colegio particular de Lima Metropolitana.

#### **3.2.2.2. Objetivos específicos.**

- Desarrollar en el niño habilidades interpersonales.
- Fomentar en el niño habilidades intrapersonales.
- Desarrollar en el niño adaptabilidad frente a los cambios.
- Incorporar en el niño herramientas para el manejo de estrés.

### **3.2.3. Selección y sustento de técnicas para la intervención del programa**

#### **3.2.3.1. Técnicas de intervención.**

Las técnicas de intervención fueron seleccionadas en función a las necesidades de las tres áreas: área conductual, área de organización y área social.

Para la primera área, se hizo uso de economía de fichas, en el cual se establecieron las conductas esperadas por parte del niño, la segunda técnica usada fueron técnicas de respiración para el autocontrol y la técnica de la tortuga.

En el área social, se trabajó aspectos de empatía mediante la «moldeamiento»; es decir, se usó videos didácticos y cuentos cortos en donde se demuestra el comportamiento esperado por parte del niño. También, se realizó una reflexión y ejemplos cotidianos antes de pasar a la práctica. Durante los recreos, se utilizó la técnica de *Buddy Partnership*, la cual consta de identificar dos o tres niños con la finalidad que puedan jugar juntos y sirvieran a su vez como puente para la interacción del resto de grupo; cabe resaltar que se habló previamente con ellos y se les explicó la forma en la cual se podrían acercar a G2R.

En el área de organización, se estableció un listado de actividades a realizar en los diferentes momentos del día. Se utilizó la técnica de *check list* visual, en donde el niño pudo tener presente su rutina tanto mediante gráficos como por medio de palabras.

**3.2.3.2. Justificación.** Para la intervención, se decidió emplear dichas estrategias debido a las características antes mencionadas del menor. Por otro lado, G2R era un niño visual, por lo que lograba capturar la atención de manera rápida y lograba el buen uso de los íconos que tenía en su mesa. En cuanto a la economía de fichas, se utilizó tanto un *chart* para colocar stickers como también un termómetro de conducta que subía o bajaba de acuerdo con el seguimiento de las instrucciones que se le iba presentando; ello se planteó tras observar que el niño respondía rápidamente a los reforzadores y en frente a esta técnica se esforzaba el doble para poder conseguir su recompensa, el cual era salir cinco minutos al jardín para explorar los insectos.

#### **3.2.4. Ejecución**

**3.2.4.1. Descripción del plan de intervención.** Para el presente programa que se ejecutó durante los meses de junio a diciembre del año 2016; se coordinó de manera directa con la tutora del aula y se establecieron parámetros con todos los profesores involucrados para tener una mejor comunicación y el mismo manejo como equipo.

Todas las clases se dividieron en tres fases, como se muestra en la Tabla 4.

Cabe resaltar, que algunas consideraciones éticas tomadas en cuenta fueron evitar tomar fotografías del menor y evitar hablar acerca del menor con personas que no estaban involucradas en el proceso.

Tabla 4

##### *Fases de una Sesión*

Inicio	Proceso	Cierre
--------	---------	--------



- 
- Uso de íconos de seguimiento de instrucciones para alistar los materiales a utilizar.
  - Recordatorio de las reglas pactadas.
  - En las clases después del almuerzo se realizó un *relaxing time*, el cual consistió en poner música instrumental por cinco minutos y el niño debía echarse en la carpeta para relajarse; dicha técnica fue bastante útil porque permitió que el niño iniciara las clases más calmado luego del recreo largo.
  - Se trabajó indicación por indicación, lo cual significó que no podía seguir avanzando si no acababa el paso previo.
  - Se premió mediante el termómetro de conducta.
  - Se guardó todos los materiales utilizados en el lugar que corresponde.
  - Se agregó un sticker en el chart en caso haya seguido con todas las indicaciones; de lo contrario se realizaba una reflexión del por qué no se le estaba dando el sticker y cuáles eran los puntos que consideró que debió mejorar.
- 

**3.2.4.2. Sesión modelo.** Para todas las sesiones se establecieron seis objetivos que el niño debía lograr, las cuales están de acuerdo con los cuatro objetivos específicos del programa.

Para alcanzar el primer objetivo específico, el cual es desarrollar en el niño habilidades interpersonales, se realizaron actividades para desarrollar la escucha atenta hacia sus compañeros y profesores, para ello el niño tenía la consigna de permanecer en silencio mientras que otra persona está hablando en lugar de interrumpir o arrojar objetos. Además, se hizo hincapié en el respeto hacia las diferentes opiniones así no sea la misma a la suya, de este modo evitar gritar cuando no está de acuerdo con algo. Por consiguiente, se utilizó íconos de comunicación asertiva. Por otro lado, se realizó actividades para que el niño logre comunicar sus ideas haciendo uso de un tono de voz adecuado; esto quiere decir, hablar de manera pausada y sin gritar para ser entendido; para ello se utilizaron videos cortos de roles para reflexionar con G2R.

Para el segundo y tercer objetivo específico, los cuales son fomentar en el niño habilidades Intrapersonales y desarrollar en él la adaptabilidad frente a los cambios. Se realizó actividades individuales para el reconocimiento de emociones y posibles soluciones frente a problemáticas cotidianas; por tal motivo, durante las clases se realizó un recordatorio de ello cuando tuvo periodos de crisis. Además, se incorporó técnicas tanto de control de impulsos como del manejo de la ira mediante las técnicas de respiración y la técnica de la tortuga.

Para el cuarto objetivo, el cual es incorporar en el niño herramientas para el manejo de estrés, se desarrollaron actividades donde debió esperar su turno para participar, lo cual implicaba tener que levantar la mano y esperar en silencio hasta ser llamado por la miss o el profesor de clase y de esta manera no interrumpía. De igual manera, para lograr el seguimiento de instrucciones, G2R tenía que repetir las indicaciones uno por uno para que lo realizara a la par y de esta manera estar más concentrado y consciente de sus acciones. Es importante mencionar que estos ejercicios lo mantenían calmado pues el procesamiento de información fue a su ritmo.

En el Anexo E se encontrará el cuadro de plan de trabajo general en el cual se detallará mejor cada objetivo. Además, en el Anexo F se hallarán los planificadores de sesiones por curso; es decir, de los cinco cursos trabajados, los recreos y los simulacros de sismo.

Fue de suma importancia contar con indicadores de logro para cada objetivo, ya que estos fueron reflejados en la conducta de G2R y permitió verificar la efectividad o no efectividad de las técnicas utilizadas en la semana. En caso los

indicadores fueron positivos, se continuó con la técnica, de lo contrario se modificó adaptándolas a las necesidades y características del momento con la finalidad de alcanzar con los objetivos propuestos.

**3.2.4.3. Indicadores de logro.** A continuación, se describirá los indicadores de logro por objetivo.

- Desarrollar en el niño habilidades interpersonales.
  - El niño juega con sus pares sin golpear ni jalonear durante los periodos del recreo.
  - El niño verbaliza «no me gusta el juego» y se retira en lugar de golpear.
  - El niño escucha las opiniones de sus pares sin gritar «¡cállate!».
- Fomentar en el niño habilidades Intrapersonales
  - El niño expresa de manera oral “necesito salir a respirar” cuando siente enojo.
  - El niño expresa de manera oral “estoy molesto” cuando siente enojo.
- Desarrollar en el niño adaptabilidad frente a los cambios.
  - Disminuir en el niño la conducta de llorar y gritar cuando se cambia de actividad o de programación.
- Incorporar en el niño herramientas para el manejo de estrés.
  - El niño cuenta con sus materiales organizados antes y después de las clases.
  - El niño levanta la mano y espera en silencio su turno para participar, en lugar de gritar e interrumpir a la persona que está hablando.
  - Disminuir en el niño la conducta de gritar cuando no termina una actividad.
  - Disminuir en el niño la conducta de lanzar objetos cuando toman sus cosas.

**3.2.4.4. Monitoreo y evaluación de la intervención.** Se realizó el monitoreo y la evaluación del programa de manera quincenal por medio del registro de comentarios y conductas realizadas de una auto reflexión junto al niño; además, por medio de la observación conductual del menor. De esta manera se verificó la eficacia y el impacto de las técnicas aplicadas. Se continuó con las estrategias cuando los resultados fueron positivos, en caso contrario se hicieron cambios. Los ajustes realizados fueron de íconos, de reforzadores o de los objetivos a trabajar en la semana; esto quiere decir que se cambió o se adaptó por uno más sencillo a seguir.

De igual manera, se conversó con los profesores semanalmente para solicitar sus *feed backs* acerca del programa que se estaba aplicando con el niño y se les pidió puntos a mejorar u otros aspectos a considerar.

Para la evaluación, se manejó dos fichas de observación, las cuales se detallarán a continuación:

**1. La ficha de observación (*check list*):** Que se utilizó constó de 21 ítems en donde se consideraron aspectos de empatía, control de impulsos, organización, seguimiento de instrucciones, coordinación y tiempo de empleo en los servicios higiénicos. El instrumento fue un *check list* que consideró cuatro criterios de evaluación: «nunca», «a veces», «casi siempre» y «siempre». Igualmente, se le asignó un porcentaje, el cual se obtenía al realizar el promedio de la frecuencia de los cinco días observados. Se consideró como «nunca» cuando la frecuencia fue de 0 veces; «a veces» cuando la frecuencia fue de 1 % al 20 % de las veces; «casi siempre» cuando la frecuencia fue de 21 % al 45 % de las veces y «siempre» cuando había presencia del 46% al 100 % de las veces. Por otro lado,

el ítem 18 que evaluó el tiempo de permanencia en los servicios higiénicos, fue el único que no se tomó dicho criterio puesto que se consideró los minutos.

**2. Registro conductual en donde se anotó la frecuencia, la duración y la intensidad de las conductas a fomentar y aquellas que se requiere suprimir:**

Las conductas fueron divididas de acuerdo con la habilidad interpersonal, habilidad intrapersonal, adaptabilidad a los cambios y manejo de estrés. Cabe resaltar que la primera y la última se aplicaron en tres momentos: en el mes de junio, como línea base; en el mes de setiembre, para el control trimestral; y en diciembre, para el cierre. A diferencia de la segunda y la tercera, que solo se aplicaron en el mes de junio y diciembre, ya que dichas habilidades se empezaron a trabajar con el menor en el mes de setiembre de acuerdo con el plan.

Es importante resaltar que el instrumento fue una creación propia con la autorización y visto bueno de los responsables directos, quienes además de brindar libertad en el manejo visaban el trabajo realizado. El presente se encontrará en el Anexo G.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS

### 4.1. Descripción de Resultados

Para la verificación de los resultados, se hizo uso de la ficha de observación, la cual se aplicó en tres momentos. El primero al inicio (mes de junio de 2016) para obtener una línea base, el segundo se dio en el mes de setiembre con la finalidad de cotejar los avances de G2R y el último en el mes de diciembre como cierre. Es menester destacar que la presente ficha es de registro conductual diaria por lo que se establecieron constantes análisis, el cual consistió en observar durante cinco días el comportamiento o respuestas del menor en cada corte, con la finalidad de obtener un promedio.

Es importante mencionar que todos los resultados se manejaron por medio de listas de cotejo y existía la libertad para el trabajo planificado; no obstante, por políticas del colegio no estaba permitido la aplicación de pruebas psicométricas completas, por lo tanto, solo se autorizó la aplicación de la escala verbal del WISC-IV.

A continuación, se hallará la tabla de *ponderación total* en la cual se apreciará los resultados obtenidos del programa para el desarrollo de la inteligencia emocional aplicado.

Tabla 5

*Ponderación total del desarrollo de la Inteligencia emocional en la intervención*

Junio Pre test	Setiembre Test de mantención	Diciembre Post test
3	17	35

En el mes de junio se aplicó un pre test para tener una línea base, el cual obtuvo una puntuación de 3, indicando así poco desarrollo en las habilidades de inteligencia emocional por parte del menor.

Después en el mes de setiembre se tomó un test de mantenimiento para ver el progreso, el cual obtuvo una puntuación de 17, evidenciándose un ligero incremento en comparación a la línea base.

Por último, en el mes de diciembre, se aplicó un post test al término del programa, identificando una puntuación de 35 lo cual indica un incremento moderado de la inteligencia emocional por parte de G2R.

En las siguientes tablas se presentarán los resultados obtenidos por ítem en las tres observaciones realizadas con el *check list*.

Como se puede apreciar en el cuadro, los ítems compuestos evalúan cuatro estados de la inteligencia emocional de acuerdo con la teoría de Bar – on; como son las habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, adaptabilidad y manejo de estrés. Además, cuenta con 3 ítems propios de las características presentadas por el menor.

Tabla 6

*Comparación por Cortes de Evaluación*

Ítem	Corte		
	Junio	Setiembre	Diciembre
1. Expresa sus ideas de manera adecuada (sin gritar).	Nunca	A veces	A veces
2. Expresa sus emociones de manera adecuada (expresa de manera oral: molesto, feliz, entre otros).	Nunca	Nunca	A veces
3. Respeta las ideas de los demás (escucha sin gritar).	Nunca	Nunca	A veces
4. Muestra empatía con sus compañeros y profesores.	Nunca	Nunca	Casi siempre
5. Escucha en silencio las ideas de los otros.	Nunca	A veces	Casi siempre
6. Levanta la mano y espera en silencio para hablar.	Nunca	A veces	Casi siempre
7. Permanece en su lugar durante el periodo de clases.	Nunca	A veces	Casi siempre
8. Sigue las indicaciones dadas por la profesora o el profesor.	Nunca	Casi siempre	Siempre
9. Entiende las metáforas y bromas	Nunca	Nunca	Nunca
10. Toma los comentarios de manera literal	Siempre	Siempre	Siempre
11. Adecuada coordinación motriz grueso y fino.	Nunca	Nunca	Nunca
12. Uso de vocabulario correspondiente a su edad cronológica.	Siempre	Siempre	Siempre
13. Logra agarrar el lápiz de manera correcta.	Nunca	Nunca	Nunca
14. Utiliza los útiles de manera correcta.	Nunca	Nunca	Casi siempre
15. Comprende el lenguaje no verbal.	Nunca	Nunca	Nunca
16. Organiza sus materiales antes y después de cada clase.	Nunca	Casi siempre	Casi siempre
17. Pide permiso para ir baño.	Nunca	A veces	Casi siempre
18. Tiempo de permanencia en el baño.	30 minutos	10 minutos	4 minutos
19. Pide permiso para salir del aula cuando está enojado.	Nunca	A veces	Siempre
20. Respira profundo para calmar su enojo en lugar de reaccionar de manera agresiva.	Nunca	A veces	Siempre
21. Interactúa con sus compañeros (escucha y no grita o golpea).	Nunca	Nunca	A veces

Con relación al desarrollo de las habilidades interpersonales se encontraron los siguientes resultados.

- Los ítems 3 y 4, los cuales están relacionados al respeto de las ideas de los demás y la empatía tuvieron un leve avance recién en el mes de diciembre; pasando de «nunca» a «a veces».



- El ítem 5, el cual consistió en la escucha de las ideas de los demás, se evidenció avances desde el mes de setiembre.
- El ítem 10, no se evidenció cambios ya que desde un inicio G2R comprendía los comentarios de manera literal.
- El ítem 15, se mantuvo en «nunca» durante los tres cortes de evaluación ya que hasta la finalización del programa no logró comprender el lenguaje no verbal.
- En el ítem 21, se evidenció que, al finalizar el programa, el menor logró interactuar con sus pares por un intervalo de 5 minutos ya que se retiró del juego cuando no estaba de acuerdo o se había cansado de este.
- Con respecto a las habilidades intrapersonales se encontraron los siguientes resultados:
  - En el ítem 1, se evidenció leve avance tanto en el mes de setiembre como en diciembre, en cuanto a la expresión de sus ideas de manera adecuada.
  - En el ítem 2, no se corroboraron cambios en el mes de setiembre ya que recién al finalizar el programa el menor logró expresar sus emociones de manera adecuada el 15 % de las veces.

Con relación al estado de adaptabilidad (ítem 20), se comprobó que G2R mejoró significativamente entre cada corte de evaluación con respecto al uso de la respiración profunda para calmar el enojo y de esta manera evitó reaccionar de manera agresiva.

Con respecto al manejo de estrés se encontraron los siguientes resultados:

- Se evidenció avance progresivo en los ítems 6, 7, 8, 16, 17 y 19. Ello quiere decir que mejoró en el seguimiento de instrucciones, organización de los materiales, permanencia en el lugar asignado y respetar los turnos para hablar.
- En el ítem 14, se observó que hasta el mes de setiembre G2R no utilizaba sus materiales de manera adecuada; sin embargo, al mes de diciembre tuvo un gran avance.
- En el ítem 18, se apreció que el tiempo de permanencia en los servicios higiénicos bajó en forma considerable; pasando de 30 minutos en un inicio a tan solo cuatro minutos en el mes de diciembre.

Por otro lado, el ítem 12 se mantuvo en «siempre» durante los siete meses del programa ya que G2R era un niño culto e inteligencia, se comprobó el uso de vocabulario correspondiente a su edad; con un bagaje amplio y ocasionalmente vocabulario sofisticado y correspondiente a niños mayores.

Además, en el ítem 9, el cual es acerca del entendimiento de bromas y metáforas, no se evidenció progreso alguno durante los siete meses, ya que G2R era un niño con comprensión literal y de pensamiento estructurado. De igual manera ocurrió con los ítems 10 y 15, puesto que G2R comprendía las cosas tal cual se las decía, y para él no existía una posibilidad distinta debido a su rigidez.

Por otra parte, con respecto al ítem 11 y 13, G2R era un niño con torpeza motriz e hipotonía, por lo que tenía una inadecuada coordinación motriz, tanto gruesa como fin. Además, mantuvo un modo peculiar de sostener el lápiz, los colores, los plumones y el pincel, ya que utilizó toda la mano para ello, formando un puño en lugar de la técnica del pato (pinza). Por lo que, los trazos que realizó

eran imprecisos y descoordinados en comparación del resto de sus compañeros. Asimismo, solo utilizó lápiz grueso, pues le fue muy difícil sostener un lápiz estándar. Es importante mencionar que llevó terapia externa para ello.

Las tablas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15, dan cuenta de los registros de conducta en general.

En las tablas 6, 7 y 8 puede verse un desarrollo en las habilidades interpersonales medidas en cada corte; donde las conductas a suprimir (golpear en los recreos y gritar «¡cállate!») han tenido una disminución progresiva tanto en frecuencia como en su duración a pesar de seguir manteniendo la intensidad del tono de voz. A su vez, la frecuencia expresar la frase «no me gusta el juego» aumentó de 0 veces a la semana a 3 veces a la semana; al igual que la intensidad con la que se expresa, la cual pasó de fuerte a un tono moderado, denotando como favorable la intervención realizada.

Tabla 7

*Registro de Línea Base: Habilidades Interpersonales*

Día	Golpear en los recreos			Verbalizar no me gusta el juego			Gritar “cállate”		
	F	D	I	F	D	I	F	D	I
Día 1	4	8’’	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	11	10’’	Fuerte
Día 2	5	9’’	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	12	10’’	Fuerte
Día 3	4	9’’	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	11	9’’	Fuerte
Día 4	4	8’’	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	10	10’’	Fuerte
Día 5	5	7’’	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	11	9’’	Fuerte

*Nota.* F: Frecuencia; D: Duración; I: Intensidad (de tono de voz).

Tabla 8

*Registro Trimestral (Setiembre): Habilidades Interpersonales*

Día	Golpear en los recreos			Verbalizar no me gusta el juego			Gritar ¡«cállate!»		
	F	D	I	F	D	I	F	D	I
Día 1	3	6''	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	10	8''	Fuerte
Día 2	3	7''	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	9	8''	Fuerte
Día 3	3	6''	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	9	8''	Fuerte
Día 4	2	6''	Sin intensidad	1	0	Fuerte	9	9''	Fuerte
Día 5	2	6''	Sin intensidad	1	0	Fuerte	10	8''	Fuerte

*Nota.* F: Frecuencia; D: Duración; I: Intensidad (de tono de voz).

Tabla 9

*Registro Final (Diciembre): Habilidades Interpersonales*

Día	Golpear en los recreos			Verbalizar no me gusta el juego			Gritar «¡cállate!»		
	F	D	I	F	D	I	F	D	I
Día 1	1	4''	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	7	5''	Fuerte
Día 2	2	4''	Sin intensidad	1	0	Moderado	7	4''	Fuerte
Día 3	2	4''	Sin intensidad	1	0	Moderado	6	4''	Fuerte
Día 4	1	3''	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	7	3''	Fuerte
Día 5	1	4''	Sin intensidad	1	0	Moderado	8	5''	Moderado

*Nota.* F: Frecuencia; D: Duración; I: Intensidad (de tono de voz).

En las tablas 9 y 10, se establece una línea base en donde el niño no manifestaba su enojo de manera verbal, ni tampoco solicitaba permiso para salir del aula y realizar respiraciones profundas para calmarse. No obstante, al finalizar el programa se evidenció aumento en la frecuencia en la verbalización de la necesidad de realizar respiraciones para calmar su enojo ya que pasó de ser 0 a 3 en 4 de los 5 días observado en diciembre, de igual manera se vio reflejado la duración de los ejercicios para calmarse, ya que finalizó con tres minutos. En cuanto a expresar de manera oral «estoy molesto», también incrementó en su frecuencia, pasando de 0 a 3 o 4 veces. Ello quiere decir que las técnicas utilizadas tuvieron impacto positivo en el desarrollo de habilidades intrapersonales.

Tabla 10

*Registro de Línea Base: Habilidades Intrapersonales*

Día	Decir necesito salir a respirar			Decir estoy molesto		
	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad
Día 1	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad

Día 2	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad
Día 3	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad
Día 4	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad
Día 5	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad

*Nota.* Intensidad: tono de voz.

Tabla 11

*Registro Final (Diciembre): Habilidades Intrapersonales*

Día	Decir necesito salir a respirar			Decir estoy molesto		
	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad
Día 1	3	5´	Sin intensidad	3	0	Sin intensidad
Día 2	3	4´	Sin intensidad	4	0	Sin intensidad
Día 3	2	5´	Sin intensidad	4	0	Sin intensidad
Día 4	3	3´	Sin intensidad	4	0	Sin intensidad
Día 5	3	3´	Sin intensidad	3	0	Sin intensidad

*Nota.* Intensidad: tono de voz.

Tabla 12

*Registro de Línea Base: Adaptabilidad Frente a los Cambios*

Día	Gritar			Llorar		
	F	D	I	F	D	I
Día 1	11	10´´	Fuerte	12	1´	Fuerte
Día 2	11	12´´	Fuerte	9	50´´	Fuerte
Día 3	10	11´´	Fuerte	10	50´´	Fuerte
Día 4	12	10´´	Fuerte	11	45´´	Fuerte
Día 5	9	10´´	Fuerte	10	48´´	Fuerte

*Nota.* F: Frecuencia; D: Duración; I: Intensidad (de tono de voz).

Tabla 13

*Registro Final (Diciembre): Adaptabilidad Frente a los Cambios*

Día	Gritar			Llorar		
	F	D	I	F	D	I
Día 1	9	5´´	Fuerte	9	40´´	Fuerte
Día 2	8	6´´	Fuerte	9	45´´	Fuerte
Día 3	8	6´´	Fuerte	6	45´´	Moderado
Día 4	9	6´´	Fuerte	6	40´´	Moderado
Día 5	8	5´´	Fuerte	6	35´´	Moderado

*Nota.* F: Frecuencia; D: Duración; I: Intensidad (de tono de voz).

A su vez, en las tablas 11 y 12, se evidencia una disminución tanto en frecuencia como en duración en la acción de gritar, ya que se presentó hasta tres veces menos al día al finalizar el programa, y la duración bajó en casi el 50 %. De igual manera, se puede apreciar en la acción de llorar pues llegó a presentarse hasta un 50 % menos en la frecuencia; en duración, ningún día volvió a llegar al minuto; y en la intensidad del llanto, se observó que 3 de los 5 días pasó de fuerte a moderado. Esto significa que el resultado de la intervención en la adaptabilidad frente a los cambios. fue positivo.

En tanto que en las tablas 13, 14 y 15, se evidencia el progreso en las conductas a instaurar y disminución en las conductas a extinguir. En el caso de la organización de materiales, se observa un avance progresivo en la frecuencia en la que el niño alista sus materiales para las clases, pasando de 0 a 6 el último día observado. Con respecto a levantar la mano y esperar su turno para brindar su opinión, también puede verse un progreso paulatino, pues culminó el mes de diciembre realizando esta acción hasta en cinco oportunidades por clase y por una frecuencia de 10 segundos cuando en un inicio era de 0. Por otro lado, la conducta de gritar cuando no acaba las actividades también disminuyó, tanto en frecuencia como en duración, pasando de 12 a 6; y de 11 segundos a 6 segundos. Por último, se evidencia que el niño en lugar de lanzar los objetos con una frecuencia de siete veces, en diciembre solo lo hizo tres veces. Esto significa que las técnicas aplicadas también tuvieron un impacto positivo en el cambio conductual del menor.

Tabla 14

*Registro de Línea Base: Manejo de Estrés*

Día	Organizar materiales			Levantar la mano y esperar			Gritar cuando no termina la actividad			Lanzar objetos		
	F	D	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad
Día 1	0	0	Sin intensidad	1	2''	Sin intensidad	12	11''	Fuerte	5	3''	Sin intensidad
Día 2	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	11	11''	Fuerte	6	3''	Sin intensidad
Día 3	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	12	10''	Fuerte	6	2''	Sin intensidad
Día 4	0	0	Sin intensidad	0	0	Sin intensidad	11	11''	Fuerte	7	3''	Sin intensidad
Día 5	0	0	Sin intensidad	1	2''	Sin intensidad	11	11''	Fuerte	5	3''	Sin intensidad

Nota. I: Intensidad (de tono de voz).

Tabla 6

*Registro Trimestral (Setiembre): Manejo de Estrés*

Día	Organizar materiales			Levantar la mano y esperar			Gritar cuando no termina la actividad			Lanzar objetos		
	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad
Día 1	2	0	Sin intensidad	2	5''	Sin intensidad	10	9''	Fuerte	5	0	Sin intensidad
Día 2	3	0	Sin intensidad	2	4''	Sin intensidad	10	9''	Fuerte	5	0	Sin intensidad
Día 3	1	0	Sin intensidad	2	5''	Sin intensidad	9	9''	Fuerte	5	0	Sin intensidad
Día 4	2	0	Sin intensidad	2	5''	Sin intensidad	9	9''	Fuerte	6	0	Sin intensidad
Día 5	2	0	Sin intensidad	2	5''	Sin intensidad	10	9''	Moderado	5	0	Sin intensidad

Nota. I: Intensidad (de tono de voz).

Tabla 16

*Registro Final (Diciembre): Manejo de Estrés*

Día	Organizar materiales			Levantar la mano y esperar			Gritar cuando no termina la actividad			Lanzar objetos		
	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad	Frecuencia	Duración	Intensidad
Día 1	4	0	Sin intensidad	5	7''	Sin intensidad	8	6''	Fuerte	4	0	Sin intensidad
Día 2	4	0	Sin intensidad	4	9''	Sin intensidad	7	5''	Fuerte	3	0	Sin intensidad
Día 3	4	0	Sin intensidad	4	8''	Sin intensidad	8	5''	Fuerte	3	0	Sin intensidad
Día 4	5	0	Sin intensidad	5	10''	Sin intensidad	8	6''	Fuerte	4	0	Sin intensidad
Día 5	6	0	Sin intensidad	5	9''	Sin intensidad	6	5''	Fuerte	4	0	Sin intensidad

*Nota.* Intensidad (de tono de voz).



#### **4.1.1. Evidencias de lo logrado**

En la evaluación del primer trimestre se encontraron los siguientes resultados:

- Desarrollar en el niño habilidades interpersonales:
  - Durante la hora del recreo G2R en lugar de golpear o jalonear en una frecuencia de 5 veces por día, bajó a un promedio de 3 veces al día; de igual manera se evidenció disminución en el tiempo de duración de aproximadamente tres segundos.
  - El niño logró verbalizar una vez en los últimos dos días de observación, la frase «no me gusta el juego» y se retiró en lugar de golpear.
  - El niño logró escuchar las opiniones de sus pares sin gritar «¡cállate!» un promedio de nueve veces en comparación del mes de junio, el cual tuvo un promedio de 11 veces al día. Cabe resaltar que el tono de voz se mantiene fuerte a pesar de haber disminuido la duración del grito.
- Fomentar en el niño habilidades intrapersonales:
  - El niño aun no logra expresar de manera oral “necesito salir a respirar” o “estoy molesto” cuando siente enojo ya que recién a finales de setiembre se empezó a trabajar dicha habilidad.
- Desarrollar en el niño adaptabilidad frente a los cambios:
  - Aun no se logra disminuir en el niño la conducta de llorar y gritar cuando se cambia de actividad o de programación enojo, ya que recién a finales de setiembre se empezó a trabajar dicha habilidad.
- Incorporar en el niño herramientas para el manejo de estrés:

- El niño logró tener sus materiales organizados antes y después de las clases, en un promedio de dos veces al día, lo cual es un gran avance, ya que en el mes de junio nunca los tenía listo.
- El niño lograr levantar la mano para participar, en lugar de gritar e interrumpir a la persona que está hablando, con una frecuencia de dos veces al día y logra permanecer en silencio mientras espera su turno por duración de cinco segundos.
- El niño logró disminuir la conducta de gritar cuando no termina una actividad, ya que pasó de una frecuencia promedio de 12 veces a 10 veces al día. El niño cuenta con sus materiales organizados antes y después de las clases.
- El niño logró disminuir la conducta de lanzar objetos cuando toman sus cosas, ya que la frecuencia con la se presentaba dicha conducta bajó de un promedio de 6 veces a 5 veces por día.

En la evaluación final de diciembre, se encontraron los siguientes resultados:

- Desarrollar en el niño habilidades interpersonales:
  - El niño logró disminuir la conducta de golpear y jalonear durante los periodos del recreo a una vez por día y con una duración de cuatro segundos.
  - De los cinco días observados, tres de ellos logró verbalizar por una vez la frase «no me gusta el juego» y se retira en lugar de golpear; cabe mencionar que la intensidad fue moderada en lugar de fuerte.

- El niño logró disminuir la frecuencia a un promedio de siete veces al día, la conducta de gritar «¡cállate!».
- Fomentar en el niño habilidades intrapersonales:
  - El niño logra expresar de manera oral «necesito salir a respirar» cuando siente enojo, en un promedio de tres veces al día y realiza la técnica de respiración por un promedio de 4 minutos para relajarse.
  - El niño logra expresar de manera oral «estoy molesto» cuando siente enojo en un promedio de cuatro veces al día en lugar de 0.
- Desarrollar en el niño adaptabilidad frente a los cambios:
  - El niño logró disminuir la conducta de gritar a un promedio de 8 veces al día en lugar de 10 veces cuando se cambia la actividad o de programación; no obstante, la intensidad se mantiene en fuerte a pesar de que la duración disminuyó en un 50%.
  - El niño logró disminuir la conducta de llorar a un promedio de 7 veces al día en lugar de 10 veces cuando se cambia de actividad o de programación; sin embargo, se registró cambios en la intensidad de fuerte a moderado en los dos últimos días de observación y también se apreció disminución en la duración.
- Incorporar en el niño herramientas para el manejo de estrés.
  - El niño logró organizar sus materiales antes y después de las clases, con una frecuencia de 5 como promedio, ha aumentado en comparación al mes de setiembre que tuvo una frecuencia promedio de dos veces al día.
  - El niño logró levantar la mano para participar con un promedio de cinco veces al día el cual es tres veces más que en el mes de setiembre. También

logró esperar en silencio su turno para participar, en lugar de gritar e interrumpir a la persona que está hablando por una duración máxima de 10 segundos.

- El niño logró disminuir la conducta de gritar cuando no termina una actividad a una frecuencia promedio de siete veces al día en lugar de 10 veces; sin embargo, la intensidad fue fuerte.
- El niño logró disminuir la conducta de lanzar objetos cuando toman sus cosas a una frecuencia promedio de cinco veces al día en lugar de seis veces.

#### **4.1.2. Análisis de los resultados**

Para el desarrollo de inteligencia emocional en niños es fundamental hacer uso de herramientas didácticas y adecuadas en relación con la edad; por lo que se trabajó con técnicas como el moldeamiento, role playing, imágenes, íconos, técnicas de relajación y casos de simulación; logrando así un impacto positivo al finalizar el programa. Resultados similares se puede apreciar en el programa realizado por Pérez y Filella (2019) acerca del desarrollo de las competencias emocionales tanto en niños como en adolescentes, en donde se llegó a las siguientes conclusiones: 1) la variedad de actividades como el uso de dibujos e imágenes permitieron que existan momentos de reflexión y expresión, las cuales favorecieron el desarrollo de las mismas; 2) los videos permitieron realizar análisis y proyección de las propias inquietudes y 3) la técnica de role playing condescendió la expresión de las emociones y facilitó la escenificación empática de los personajes involucrados. Asimismo, ocurrió con la investigación realizada por Sierra (2018), en donde se pudo evidenciar que las acciones de autoconocimiento emocional y

aquello que implique en su relajación impactará de manera positiva en los alumnos, sobre todo si se da de forma reiterada, como sucedió con G2R, pues él logró desarrollar aspectos de inteligencia emocional tras los siete meses del programa.

Con relación a la inteligencia intrapersonal, se obtuvo resultados significativos al hacer uso de cartillas de imágenes con expresiones faciales y cuentos cortos en el proceso de identificación de las emociones antes de pasar a la fase de expresión mediante palabras lo que sentía frente a diversas situaciones. Las imágenes permitieron que G2R lograra identificar las emociones básicas de acuerdo con las características gestuales; por otro lado, mediante los cuentos pudo identificarse con los personajes y realizar una pequeña reflexión; además, el niño logró verbalizar «estoy molesto» y «necesito salir a respirar» cuando sentía enojo. Resultados similares se encontraron en el programa aplicado por Caicedo (2019) quien hizo uso de las mismas técnicas; éste tuvo como objetivo determinar la manera en cómo contribuye las estrategias de alfabetización emocional al fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal en niños de 4 a 5 años. Tras la finalización de dicho programa se hallaron los siguientes resultados: 1) el uso de cartillas con imágenes de emociones ayudó en el reconocimiento de las emociones básicas como la tristeza, la alegría, el miedo y el enojo; 2) los niños lograron relacionar las emociones con los gestos faciales; 3) se fortaleció la autoconciencia y autoestima y el reconocimiento tanto de las fortalezas como las limitaciones ;4) los niños lograron expresar sus emociones con palabras; 5) los niños lograron identificar situaciones que le generen una emoción en específica y 6) los niños lograron reconocer las respuestas físicas de acuerdo a las emociones.

Asimismo, se evidenció un incremento en la inteligencia interpersonal por parte de G2R ya que disminuyeron las acciones de gritar «¡cállate!», golpear y jalonear; por el contrario, aumentó la conducta de verbalizar «estoy molesto» y «no me gusta este juego». Cabe resaltar que una de las técnicas empleada fue de *buddy partnership* para intervenir en la socialización, mientras que para el trabajo individual con el niño se utilizaron videos cortos, imágenes, cuento y role play. Técnicas con resultados similares se encontraron en una intervención titulada desarrollo integral del alumno a través de la inteligencia emocional, la cual fue realizada por Burillo (2021); no obstante, la diferencia está en la aplicación puesto que en dicho caso fue de manera grupal todas las sesiones. Éste tuvo como objetivos adquirir estrategias tanto cognitivas como conductuales para el manejo de las emociones; regular de manera adecuada el miedo y el enojo; desarrollar buenas habilidades de relación social entre los pares y comprender las emociones propias y la de los demás. Los resultados obtenidos fueron: 1) el trabajo en equipo mejora las habilidades sociales; 2) comprender las reacciones fisiológicas permitirá una mejor regulación del miedo y del enojo; 3) importancia de que el niño aprenda a reconocer, expresar, comprender y regular el miedo y el enojo; 4) importancia de fomentar el diálogo tras el trabajo con títeres para el reconocimiento de las emociones; 5) los niños lograron respirar y tranquilizarse para hablar en lugar de gritar cuando sentían enojo y 6) el trabajo en grupo permite mayor participación y sentimiento de pertenecer a un grupo.

Referente a la adaptabilidad frente a los cambios, se utilizó el reforzamiento positivo para la modificación de conducta. Tras la finalización de los siete meses, se obtuvieron resultados positivos puesto que se evidenció que las acciones de gritar

y llorar disminuyeron hasta un 50% en la frecuencia y duración. Asimismo, se comprobó la disminución en la intensidad pasando de «fuerte» a «moderado». Resultados similares se encontraron en la investigación titulada «Fabi» realizada por Murrugarra (2020), quien se enfocó en disminuir las conductas de llorar, gritar, patear y risas inmotivadas en una niña de seis años mediante la técnica de reforzamiento diferencial de una conducta alternativa; es decir, reforzar la conducta próxima a la deseada. Es así como logró la disminución del tiempo de las conductas mencionadas. A su vez, como mencionó Sobeida (2017), la técnica de economía de fichas es eficaz para cambiar aquellas conductas no deseadas. Esto se evidenció en las sesiones con G2R, ya que estuvo motivado por la recompensa o el refuerzo positivo (Faas, 2018) que recibiría al cumplir con los objetivos propuestos. Por tanto, las acciones a cambiar se reemplazaron paulatinamente por aquellas que se quisieron lograr. Cabe resaltar que fue fundamental acompañar con frases como «felicitaciones», «¡lo lograste!», «¡buen trabajo!», «¡tú puedes!», «¡muy bien!» y «sigue así».

En relación con el cuarto objetivo específico, el cual fue incorporar en el niño herramientas para el manejo de estrés por medio del reconocimiento de las propias emociones, control de impulsos, técnicas de respiración y organización; se evidenció avance progresivo en tener los materiales listos, levantar la mano y esperar en silencio para brindar su opinión, disminución en la conducta de gritar cuando no finalizaba una actividad y disminución en la conducta de lanzar objetos. Resultados semejantes se encontraron en un programa de habilidades psicosociales aplicado en niños y adolescentes por parte de Gómez & Rivera (2019), ya que ellos aplicaron técnicas de relajación y de respiración para la regulación de emociones

como la ira y el enojo, el uso de la comunicación asertiva y activa para brindar una opinión respetando turnos y sin herir al resto del grupo; consiguiendo de esta manera resultados beneficiosos para los participantes y familiares involucrados.

## **4.2. Reflexión de la Experiencia**

### **4.2.1. Limitaciones encontradas en el proceso**

Durante el periodo de aplicación del programa se encontraron limitaciones, tales como la escasa colaboración por parte de un profesor, quien no aceptó seguir con las sugerencias y estrategias de control de conductas frente a las necesidades del niño. Esto generó falta de establecimiento de límites durante esas horas de clases, lo cual causó confusión en el menor. A su vez, hubo periodos en los cuales el niño se enfermó, por lo que no se encontraba en óptimas condiciones para seguir con el programa, pues los padres lo enviaban estando con malestares. De igual manera, las semanas de vacaciones o fines de semana largo, que generaban el retroceso de lo avanzado días anteriores, por lo que había que comenzar de nuevo, desde lo básico. Es decir, se tuvo que retroceder con la planificación y no se avanzó con los objetivos esperados de esa semana.

Con relación a la infraestructura, una limitante fue la falta de un espacio o lugar disponible, fuera del aula, para trabajar con G2R en situaciones de crisis, siendo más difícil manejarlo en el aula frente al resto de los alumnos. El presente punto limitó el manejo conductual y de contención, ya que las medidas tomadas debieron ser más cautelosas para no interrumpir con la clase, y a su vez cuidar de que nadie del aula salga lastimado por la conducta de G2R.



También se considera como limitante la falta de una evaluación integral, ya sea externa o por parte de la propia institución, debido a que, al no contarse con un informe, el accionar fue limitado solo a las características que se pudieron observar, mas no el conocimiento de la problemática raíz que en su momento pudo ser útil para una ejecución más precisa con todas sus necesidades y características por áreas no observables. Dicho de otro modo, el avance fue lento por no contarse con una intervención multidisciplinaria.

Otra limitación importante fue que los papás no querían seguir las indicaciones o recomendaciones por parte del colegio, para la realización de una evaluación completa por una institución externa, ya que ellos consideraban que el menor se iba a alinear en algún momento. Al no ser consistente en todo momento, se presentó retroceso por parte del menor, debido a que en casa el comportamiento de los padres era distinto al que demostraban en el colegio.

Asimismo, no ayudó la política de la institución del «no contacto» con los padres de familia, que trajo como consecuencia la falta de comunicación directa con ellos, puesto que todas las reuniones estaban a cargo de la jefa de psicología; por consiguiente, toda información obtenida fue por medio de ella. Cabe resaltar que hubiese sido enriquecedor poder estar presente en dichas reuniones, pues se pudo haber resuelto varias dudas encontradas en el camino; por ejemplo, el avance de las terapias externas, información de la anamnesis y del vínculo familiar.

Por último, están los horarios tan diversos de los profesores a cargo de G2R, ya que no se pudo tener reuniones de manera conjunta para realizar un círculo de

conversación y de *feedbacks*, lo cual hubiese sido muy valioso para el trabajo con el menor.

#### **4.2.2. Impacto en la institución**

En un inicio, el trabajo en equipo con los profesores fue dificultoso ya que no estaban de acuerdo con la idea de seguir un plan distinto al que ellos estuvieron acostumbrados por años; no obstante, tras varias reuniones y capacitaciones en tiempo real se mostraron más flexibles a la idea de que no todos los alumnos responden de la misma forma por lo que amerita personalizar un plan de trabajo. Es por ello que, al cabo de 2 semanas de la aplicación del programa se apreció una mejora en la comunicación y seguimiento de indicaciones por parte del equipo involucrado con el trabajo del niño G2R; tanto en los profesores como las psicólogas del departamento psicopedagógico, lo que hizo que se generara sinergia logrando así un trabajo holístico con la mayoría de los participantes.

Por otro lado, gracias a la intervención se dio a conocer la gran importancia del acompañamiento psicopedagógico mediante la modalidad de Shadow teacher en los alumnos que lo ameriten, puesto que este permite un mejor desempeño por parte del niño dentro del aula, de igual manera permite brindar un apoyo personalizado de acuerdo con las necesidades requeridas o presentadas en su momento, alcanzando con ello cumplir con los objetivos psicopedagógicos. Cabe resaltar que debido al impacto positivo que se obtuvo en el año 2016 con el presente programa, un porcentaje de alumnos con un diagnóstico específico, con conducta de agresividad o marcadas dificultades de aprendizaje y el mismo niño G2R iniciaron el año escolar 2017 con un acompañante como requisito en sus matrículas.

### **4.2.3. Aporte en el área psicológica y contexto**

En el área psicológica se demostró la importancia de un acompañamiento psicopedagógico para el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños.

Se estableció un programa para el monitoreo de los casos especiales, como, por ejemplo: generación de entrevistas con los especialistas externos y reuniones quincenales con los *shadow teachers*, la psicóloga del nivel y los tutores para realizar el análisis de los avances, no avances de cada caso y plan de trabajo para las siguientes semanas.

En cuanto al contexto educativo, unos de los principales logros fue la consolidación del trabajo en equipo, que caracterizó por la comunicación constante entre todos permitiendo realizar una mejor retroalimentación de las diversas áreas y como consecuencia la modificación o ajuste del plan de trabajo del niño en cada curso. Por otro lado, permitió identificar la estrategia ideal para la intervención en función de las necesidades conductuales y la actuación madura por parte del personal que no se dejó llevar por el diagnóstico, evitándose la etiquetación. Si bien es cierto que contar con un diagnóstico es de suma importancia, este no debe ser el único recurso o aspecto para tener en cuenta al momento de realizar y planificar una intervención, pues debe considerarse al estudiante como un ser único y con necesidades delimitadas que puede o no coincidir con aquellos rasgos escritos en el manual.

#### **4.2.4. Demandas profesionales requeridas**

Durante los meses de aplicación fue de suma importancia desarrollar habilidades, tales como la paciencia, la empatía, uso de la comunicación asertiva, flexibilidad frente a los cambios y manejo de estrés constante. Además, tener la mentalidad abierta de que había días buenos y otros no tanto; y que así como se avanzó, también se podía retroceder, lo cual implicaba iniciar nuevamente el proceso; sobre todo luego de las vacaciones o fines de semana. Es importante mencionar que había que estar alerta, al existir la posibilidad de la aparición de nuevas conductas.

Por otra parte, para el presente programa se realizó búsqueda bibliográfica y de recursos para ser adaptados a las necesidades y a las conductas a trabajar con G2R.

#### **4.2.5. Autoevaluación y autocrítica personal e institucional**

En líneas generales, la autora de esta investigación que aprendió mucho acerca del manejo conductual y acerca del manejo de grupo, así como conocer sus propios límites al momento de ejecutar un plan, lo cual permitió fortalecer aquellos aspectos que consideraba como debilidades. Por ejemplo: el temor de asumir la ejecución de un programa sola y contar con la responsabilidad del accionar de un niño con conductas agresivas.

Por otro lado, considera que su desempeño fue bueno y adecuado, pues siempre contó con la disposición de mejorar cada día y hacer todos los cambios necesarios debido a los parámetros permitidos por la institución. Además, empleó

tiempo adicional de manera constante para investigar el tema, para la búsqueda de nuevas herramientas y construir o adaptar materiales necesarios.

Lo más difícil a realizar durante la ejecución del programa fue tratar de llegar a un acuerdo con todos los docentes para seguir con una misma línea de trabajo por el bienestar del menor, puesto que inicialmente G2R estuvo confundido con los límites, ya que cada docente tenía sus propias reglas para con él.

Los mayores logros obtenidos fueron la motivación por parte de los profesores al ver el avance y los resultados positivos de G2R; así como, la aceptación del acompañamiento por medio del enfoque del *shadow teacher*. En cuanto al menor, el mayor logro fue la disminución considerable de su permanencia en el baño.

En cuanto a la institución, si bien hubo libertad para la creación y ejecución del programa con G2R, también existieron algunas condiciones que dificultaron el proceso, por ejemplo: la falta de espacios para el trabajo de manera individual, la falta de herramientas de uso diario como una computadora o *laptop*, la política de «no contacto» con los padres de familia y la prohibición de evaluaciones psicométricas completas para la obtención de una mayor información en los casos que ameriten.

## **CAPÍTULO V. RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES**

### **5.1. Recomendaciones**

Tras realizar el presente programa se recomienda, lo siguiente.

#### **5.1.1. Niño G2R**

- Realizar seguimiento del caso trabajado para monitorear su avance.
- Realizar una evaluación integral para corroborar o descartar la presunción diagnóstica, con la finalidad de que el niño pueda recibir una atención multidisciplinaria más acorde a sus necesidades.
- Fomentar espacios y actividades recreativas para que el niño pueda participar, con la finalidad de que no se sienta aislado del resto.
- Llegar a acuerdos con los padres del menor para que haya consistencia tanto en el trabajo realizado en el colegio como en el hogar.

#### **5.1.2. Departamento Psicopedagógico**

- Tener una cláusula para casos específicos, de obtención de información de niños obtenida por medio de herramientas estandarizadas. Esto, debido a que el centro educativo cuenta con una política de «no evaluación».
- Realizar una evaluación completa por cada niño, ya sea en el centro educativo o por medio de un centro externo. De igual manera, contar con un expediente actualizado de cada niño, que incluya observaciones y comentarios de los docentes, acciones realizadas en caso se haya trabajado con el alumno algún tema en específico, informe de evaluación si tuviese, aspectos a tomar en consideración acerca del círculo familiar, ficha de reuniones con los padres y observaciones por parte del departamento psicopedagógico.

- Crear alianza con otras instituciones para efectuar descartes en caso lo amerite.
- Invitar a especialistas externos para la realización de talleres para padres de familia con la finalidad de psico educar en diversos temas; por ejemplo: método de crianza, manejo de conducta, acciones a tomar en casos de *bullying*, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, entre otros.
- Informar y brindar datos resaltantes a los profesores que tendrán a cargo al niño o niña el siguiente año con la finalidad de seguir con la cadena y aplicar aquellas pautas de utilidad.
- Continuar con las capacitaciones a los docentes y al *staff* en general para el manejo adecuado en diversas situaciones y diagnósticos.
- Mejorar en aspectos como la organización de espacios y cambios de algunas políticas como lo son las evaluaciones psicológicas, y erradicar la política de «no contacto» con los padres. Asimismo, promover la comunicación directa con los padres de familia del niño o niña con el que se esté trabajando.
- Realizar talleres virtuales dirigidos a los docentes, padres de familia y estudiantes en donde se les enseñe a gestionar las emociones de forma efectiva.
- Crear un programa o escuela para padres y para nanas, pues ellos serán los encargados de trabajar con los niños durante la jornada escolar mientras continúen las clases virtuales. Es importante resaltar que dichas capacitaciones deben ser por separado y en un horario que no interfiera con las clases de los niños para que haya una mayor participación. Esto,

teniéndose en cuenta la situación sanitaria por la cual se está atravesando. Los temas para trabajar serían los siguientes:

○ **Escuela para padres:**

- Psico educar a los padres de familia acerca de las diversas problemáticas que puedan tener sus hijos y la importancia de apoyarlos en lugar de ignorar sus necesidades.
- Brindar estrategias de manejo conductual y emocional en casa.
- Brindar soporte para el acompañamiento.
- Realizar talleres o sesiones con especialistas para informar y resolver las dudas que puedan tener.
- Acompañar a los padres a crear un planificador de actividades, no solo académicas, sino también recreativas; y espacios de diálogo con sus hijos, para liberar el estrés y fortalecer el vínculo familiar.
- Realizar talleres en donde se explique la importancia de establecer límites claros, establecer una rutina y establecer responsabilidades dentro de casa para que puedan ser más independientes; por ejemplo, tender la cama, llevar los platos cuando termine de comer, llevar la ropa sucia a la lavandería, entre otros.
- Realizar sesiones de diálogo, en donde puedan compartir sus experiencias y crear un soporte grupal con otros padres de familia.
- Realizar charlas en donde se explique la importancia de realizar actividades físicas y los riesgos sobre la exposición en línea sin supervisión de un adulto.



- La escuela para nanas será fundamental, ya que un gran porcentaje de estudiantes son acompañados por ellas la mayor parte del día, producto de la falta de tiempo por parte de los padres, quienes deben de trabajar. Por ello, se recomienda trabajar los siguientes aspectos con la finalidad de brindar mayores herramientas:
  - Realizar talleres de psicoeducación para las nanas.
  - Disponer de soporte para el acompañamiento para con los niños.
  - Realizar talleres en donde se capacite a las nanas en el uso de aplicaciones más utilizadas en las clases.
  - Realizar taller de manejo conductual y emocional de los niños, a cargo de especialistas.
- Fomentar talleres de habilidades sociales para que todos los estudiantes puedan sentirse valiosos y tener la oportunidad de interactuar con sus pares.
- Para todos aquellos alumnos que cuenten con un diagnóstico o que necesiten de acompañamiento personalizado, por ejemplo: TEA, problemas de aprendizaje, trastorno de ansiedad, TDAH y otros, se recomienda crear un plan virtual personalizado de 3 a 5 sesiones a la semana con una duración de una hora. Dichas sesiones deben de ser dinámicas y entretenidas para el menor. También, es importante enviar un documento a los padres con los avances y actividades realizadas cada semana.

## **5.2. Conclusiones**

Tras finalizar con el programa se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

1. G2R logró desarrollar habilidades interpersonales, las cuales se evidenciaron en la disminución de conductas como golpear, jalonear y gritar frases como

«¡cállate!»; a su vez, poder verbalizar «no me gusta el juego» y retirarse del grupo en lugar de golpear. Además, logró participar en actividades sociales por un periodo de cinco minutos.

2. G2R logró desarrollar habilidades intrapersonales, las cuales se evidenciaron al expresar de manera oral que se sentía molesto y que necesitaba retirarse del aula para poner en práctica la técnica de respiración y de esta manera autorregularse. Asimismo, empleó la técnica de la tortuga para el control de impulsos, ya que hizo pausa para respirar y pensar en la mejor alternativa para reaccionar frente a una situación estresante para él.
3. G2R logró desarrollar adaptabilidad frente a los cambios al disminuir las conductas de llorar y gritar cuando se cambia de actividad o de programación.
4. G2R logró incorporar herramientas para el manejo de estrés realizando las siguientes actividades:
  - Disponer sus materiales de trabajos listos y organizados tanto al inicio como al finalizar las clases hasta en un 40 % de las veces.
  - Mejorar el empleo del tiempo para la realización de sus actividades y tareas, siendo la más resaltante el tiempo empleado en los servicios higiénicos.
  - Usar los íconos para permanecer en su lugar asignado hasta en un 35 % de la duración de las clases, evitando, de esa manera, que diera vueltas alrededor del aula o tomando cosas que no debía.
  - Disminuir los gritos y llantos cuando no terminaba a tiempo las actividades asignadas.
  - Levantar la mano y esperar en silencio para participar.

5. G2R logró incorporar estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, sobre todo para el manejo de sus emociones, lo cual se pudo lograr debido a la constancia y el trabajo en equipo. Fue de gran importancia trabajar de manera conjunta con todo el equipo por el bienestar del menor.

## REFERENCIAS

- Albornoz, E., & Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. *Centro de Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes*, 8(4), pp. 186-192.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-V)*. Recuperado de [https://iramirez.webnode.es/\\_files/200000160-5cb3e5dad4/DSM5.pdf](https://iramirez.webnode.es/_files/200000160-5cb3e5dad4/DSM5.pdf)
- Akshata, K. (2016). *What is a Shadow Teacher?* Recuperado de <http://oliviasplace.lih.pub/what-is-a-shadow-teacher/>
- Antonio, E. (2006). Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 5(2), pp. 371-383.
- Babativa, D. (2017). *Psicología del desarrollo infantil*. Bogotá: Fondo Editorial Areandino.
- Bar-On, R. (1997). Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Barrera, M., & Mendoza, A. (2021). *Inteligencia emocional y su relación con el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en tiempos de COVID-19* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8268/Inteligencia%20emocional%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20desempe>

%C3%B1o%20acad%C3%A9mico%20en%20matem%C3%A1ticas%20de%20los%20estudiantes%20de%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20tiempos%20de%20COVID%2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blesa, L. (2021). *La hipotonía muscular: Síntomas y tratamiento*. Recuperado de <https://socvalped.com/patologias/2021/hipotonia-muscular-sintomas-y-tratamiento/>

Briceño, G. (2021). *Desarrollo social infantil: Etapas e importancia del refuerzo inicial. Parte I*. Recuperado de <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/desarrollo-social-infantil-etapas-e-importancia-del-refuerzo-inicial-parte-i/>

Burillo, R. (2021). *Desarrollo integral del alumno a través de la inteligencia emocional: Propuesta de intervención educativa para 1° de Educación infantil* (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48951/TFG-G4835.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabrera, M. (2021). *Análisis de la inteligencia emocional en estudiantes del 3° grado de secundaria de una I. E. en Chincha Alta - Ica* (Tesis de licenciatura). Universidad de Huancavelica (UNH). Huancavelica, Perú. Recuperado de <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3638/TESIS-SEG-ESP-FED-2021-CABRERA%20CANELO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Caicedo, N. (2019). *Estrategias pedagógicas de alfabetización emocional para fortalecer la inteligencia intrapersonal en niños y niñas de 4 a 5 años de*

*edad del jardín infantil psicopedagógico personitas del mañana de la ciudad de San Juan de Pasto* (Tesis de licenciatura). Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/21392/2020noracaicedo.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Camacho, G. (2019, 6 de noviembre). ¿Qué es un maestro sombra y dónde encontrarlos? *BBC Mundo*. Recuperado de <https://www.bbcmundo.com/ninos-toddlers/cuatro-anios/que-es-un-maestro-sombra-y-donde-encontrarlos/>

Cedeño, M., Maitta, I. S., & Baquerizo, E. P. (2019). Inteligencia emocional de los padres y su influencia en el desarrollo emocional de sus hijos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/10/inteligencia-emocional-padres.pdf>

Centro de Aprendizaje y Conocimiento en la Primera Infancia. (2021). *Desarrollo social y emocional*. Recuperado de <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/preparacion-escolar/effective-practice-guides/desarrollo-social-y-emocional>

Cervantes-Collado, K. (2017). Modelo de inteligencia emocional adaptado a la Benemérita Escuela Normal Nocturna del Estado, en Mexicali, Baja California. *Ciencia & Futuro*, 7(1), pp. 132-146.

Chavarría, L. (2021). *Propuesta de una guía didáctica para docentes en el manejo de la inteligencia emocional con niños de 4 a 5 años en un Centro Educativo ubicado en el Sector Norte de la ciudad de Quito* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <http://201.159.222.35/bitstream/handle/22000/18586/LIZETH%20CHAVARRA%20-TESES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Collantes, M. (2015). *Eficacia de la Economía de Fichas de Ayllón y Azrin, en la modificación de conducta como técnica psicoterapéutica en niños con trastorno hiperactivo* (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7858>

Cruz, M. (2019). *La inteligencia emocional y el logro del aprendizaje en estudiantes del V Ciclo EBR en la institución educativa pública N° 20320 - Domingo Mandamiento Sipán, distrito de Hualmay, año 2018* (Tesis de maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2947/CRUZ%20%20VALDIVIA%20DE%20REYES%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dizon, E., & Manansala, M. (2008). Shadow Teaching Scheme for Children with Autism and Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in Regular Schools. *Education Quarterly*, 66(1), pp. 34-49.

- Duskin, R., Wendkos, S., & Papalia, D. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Early Learning & Development Guidelines. (2020). *Desarrollo físico y salud*. Recuperado de <https://earlylearningco.org/pautas/edades-de-3-5-anos/desarrollo-fisico-y-salud/>
- Espinoza, J., Molina, S., Mori, M., Pasquel, A., & Romero, D. (2018). Dinámica familiar y desarrollo psicosocial en estudiantes de educación primaria. *Investigación Valdizana*, 12(4), pp. 205-2014.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego. Casos clínicos*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez* (2ª ed.). Córdoba: Brujas.
- Gardner, H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's «Multiplying the problems of intelligence by eight». *Canadian Journal of Education*, 23(1), pp. 96-102.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. & Riversa, G. (2019). *Habilidades Psicosociales en niños y adolescentes como herramientas para una vida productiva*. Recuperado de <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/1986/2042>
- Gómez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: Análisis a partir de la propuesta de L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 53-75.
- González, C., & Ortega, J. (2013). *Modificación de conducta, principios y procedimientos*. Recuperado de



<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/0b4a3e7b645442a13ee61a005b781419.pdf>

Jiménez, M. (2019). *Desarrollo social en bebés y niños: Así socializa tu hijo según su edad*. Recuperado de <https://www.bebesymas.com/desarrollo/desarrollo-social-bebes-ninos-asi-socializa-tu-hijo-su-edad>

Koenig, K. P., Buckley-Reen, A., & Garg, S. (2012). Efficacy of the Get Ready to Learn Yoga Program Among Children with Autism Spectrum Disorders: A Pretest-Posttest Control Group Design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), pp. 538-546. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.00439>

López, L. (2019). *Economía de fichas*. Recuperado de <https://www.hiu.org.co/images/economiadefichas.pdf>

López, M. (2020). *Maestra sombra*. Recuperado de <https://www.conjugar.com.mx/padres-y-madres-sobre-protectores/>

Madrid, N. (2018). *La autorregulación emocional y la inteligencia emocional*. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/la-autorregulacion-emocional-y-la-inteligencia-emocional-825.html#:~:text=Modelo%20Secuencial%20de%20Autorregulaci%C3%B3n%20Emocional,categor%C3%ADas%20generales%20de%20actividad%20autorregulatoria%3A&text=Dentro%20de%20esta%20categor%C3%ADa%20se,expresi%C3%B3n%20emocional%20y%20la%20risa>

Martín, J. (2002). *Apología del conductismo*. Recuperado de <https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo17.pdf>

Martorrell, G., & Papalia, D. (2017). *Desarrollo humano* (13ª ed.). México D.F: McGraw-Hill/interamericana editores.

Miranda, F., & Miranda, V. (2016). Tipos de familia e inteligencia emocional en niños de primaria de Cajamarca (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Antonio Guillermo Urelo. Recuperado de <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/274/Ps.%200009INFORME%20FINAL%20DE%20TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales, A. (2018). Hologramas interactivos para la bio-retroalimentación de la respiración de niños con autismo (Tesis de maestría). Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada. Baja California, México. Recuperado de [https://cicese.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1007/2510/1/Tesis\\_Morales\\_Tellez\\_Arturo\\_08\\_oct\\_2018.pdf](https://cicese.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1007/2510/1/Tesis_Morales_Tellez_Arturo_08_oct_2018.pdf)

Morales Téllez, A. (2018). *Hologramas interactivos para la bio-retroalimentación de la respiración de niños con autismo*. [Tesis de Maestría en Ciencias]. Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, Baja California. 96 pp.

Moreno, G. (2018). Importancia de la maestra-o sombra en el rendimiento escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales de la unidad educativa «Montesori» de la ciudad de Guayaquil (Tesis de licenciatura). Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25816>

- Moreno, N. (2019). *Inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública de Ventanilla-Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/items/9d2e56fd-ce9a-4c3c-9dd0-a9c708413eed>
- Moroco, S. (2020). *Estilos de apego parental e inteligencia emocional en adolescentes de 13 a 16 años de la Unidad Educativa Gran Poder B* (Tesis de licenciatura). Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia. Recuperado de <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/25607/T-1303.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(1), pp. 107-117.
- Mosquito, F. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en madres de niños con parálisis cerebral infantil de una clínica privada de Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/8551/Relacion\\_MosquitoRodriguez\\_Fiorella.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/8551/Relacion_MosquitoRodriguez_Fiorella.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Murrugarra, D. (2020). Programa «Fabi» de modificación de conductas interferentes en una niña con trastorno del espectro autista (Tesis de licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Lima, Perú.

Recuperado de  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f458c7bd-ae56-4260-bdf8-b0e58c8fd164/content>

Panadero, L. (2013). *Autonomía personal y salud infantil, grado superior* (2ª ed.)  
Madrid: McGraw-Hill.

Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ª ed.).  
México D.F: McGraw-Hill/interamericana editores.

Patiño, O. (2019). Desarrollo de las habilidades sociales en la primera infancia, mediante una propuesta pedagógica que permita fortalecer la inteligencia emocional de los niños de 3 a 4 años, en el jardín infantil Mis amigos y yo, de la ciudad de San Juan de Pasto (Tesis de licenciatura). Universidad Santo Tomás. Pasto, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/21388/2019oneidapati%C3%B1o.pdf?sequence=6>

Pérez, M. (1991). El sujeto en la modificación de conducta: Un análisis conductista. En: V. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, pp. 69-89. Madrid: Siglo XXI.

Pérez, N. & Filella, G (2019). *Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/8941/8389](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8941/8389)

Puerta, J., & Padilla, D. (2011). *Terapia cognitivo-conductual (TCC) como tratamiento para la depresión: Una revisión del estado del arte*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156315016.pdf>

Ramos, M. (2019). La inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en estudiantes del V ciclo EBR en la institución educativa pública N° 20320 - Domingo Mandamiento Sipán, distrito de Hualmay, año 2018 (Tesis de maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho, Perú.

<http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2947/CRUZ%20%20VALDIVIA%20DE%20REYES%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Regader, B. (2020). *La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

Rodríguez, R. (2020). *Técnicas conductuales: Economía de fichas*. Recuperado de <https://www.psiquion.com/blog/tecnicas-conductuales-economia-fichas>

Rodríguez, X. (2011). *Desarrollo de la persona de 0 a 14 años. Guía de estudio*. Recuperado de <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Desarrollo%20de%20la%20persona%20de%200%20a%2014%20a%C3%B1os.pdf>

Ruiz, E. (2015). Intervención sobre la conducta: Prevención, anticipación y límites. *Buenas prácticas*, 32. Recuperado de [http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/06/revista125\\_62-76.pdf](http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/06/revista125_62-76.pdf)

Sierra, M. (2018). *Acciones educativas para estimular la inteligencia emocional en estudiantes de transición* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de

Bucaramanga (UNAB). Bucaramanga, Colombia. Recuperado de [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2653/2018\\_Tesis\\_Maria\\_Teresa\\_Sierra\\_Afanador.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2653/2018_Tesis_Maria_Teresa_Sierra_Afanador.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health, and performance. *Stress and Health Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 19(4), pp. 233-239. doi: 10.1002/smi.979

Sobeida, M. (2017). *Técnica economía de fichas y su incidencia en la conducta agresiva: Estudio realizado en Casa Hogar Eagle's Nest International, del departamento de Sololá* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Quetzal Tenango, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/22/Hi-Maria.pdf>

Soler, V. (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Síntesis.

Solís, G., & Valle, V. (2019) *Propuesta de estrategias metodológicas para el aprendizaje en la comprensión y expresión oral del idioma inglés a niños con trastorno del espectro autista - síndrome de Asperger, Chimbote* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Santa (UNS). Chimbote, Perú. Recuperado de [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSR\\_4cfdfec93a374344192a8e2b53bbfe6f/Description](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSR_4cfdfec93a374344192a8e2b53bbfe6f/Description)

Sparrow, C. (2017). Capacidades de gestión del centro de desarrollo, estimulación y rehabilitación integral (CEDERI) para la atención de problemas en niños de 4 y 5 años de edad con dificultades de lenguaje, comunicación y conducta

(Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Lima, Perú. Recuperado de [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10011/Sparrow\\_Leiva\\_Capacidades\\_gesti%C3%B3n\\_centro.pdf?sequence=1](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10011/Sparrow_Leiva_Capacidades_gesti%C3%B3n_centro.pdf?sequence=1)

Step by Stones Association. (2020). *The Role of a Shadow Teacher*. Recuperado de <https://www.steppingstoneskenya.org/new/welcome/the-role-of-a-shadow-teacher/>

Thorndike, E. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York, NY: Macmillan.

Toribio, M. (2018). *Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I. E. N° 20146 del distrito de Imperial 2018* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho Perú. Recuperado de <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3665/inteligen%20y%20significativo%20Mirian.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torres, A. (2021). *Terapia cognitivo conductual: ¿Qué es y en qué principios se basa?* Recuperado de <https://psicologiaymente.com/clinica/terapia-cognitivo-conductual>

Universidad Insurgentes. (2016a). *Estudio del desarrollo infantil: Psicología del Infante*. [https://repositorio.scalahed.com/recursos/files/r171r/w35543w/PsicologiadelInfante\\_Ant\\_B1\\_C.pdf](https://repositorio.scalahed.com/recursos/files/r171r/w35543w/PsicologiadelInfante_Ant_B1_C.pdf)

Universidad Insurgentes. (2016b). *Desarrollo físico y cognoscitivo de la tercera infancia, de 6 a 12 años*. Recuperado de [https://repositorio.scalahed.com/recursos/files/r171r/w35547w/Psicologiad elInfante\\_Ant\\_B5\\_C.pdf](https://repositorio.scalahed.com/recursos/files/r171r/w35547w/Psicologiad elInfante_Ant_B5_C.pdf)

Villanueva, C. (2020). *Programa de desarrollo cognitivo «Teoría de la Mente» para niños con autismo: Metodología, marco teórico y actividades* [Material inédito]. Universidad del Sur de Colombia.

Virués, J., & Nogales, C. (2013). *Behaviour Modification. Principles & Procedures* (5ª ed.). New York, NY: Cengage Learning.

Watson, J. (1913). Psychology as the behaviourist views it. *Psychological Review*, 20, pp. 158- 177.

Watson, J. (1924). *Behaviorism*. New York, NY: The People's Institute Publishing Co.

White-Oldham, J. (2021). *Teoría conductista sobre educación infantil*. Recuperado de [https://www.ehowenespanol.com/teoria-conductista-educacion-infantil-sobre\\_73909/](https://www.ehowenespanol.com/teoria-conductista-educacion-infantil-sobre_73909/)



## ANEXOS

### Anexo A. Ficha de Observación Línea Base - Junio de 2016

	Conducta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Observaciones
1.	Expresa sus ideas de manera adecuada.	X				
2.	Expresa sus emociones de manera adecuada.	X				
3.	Respeto las ideas de los demás	X				
4.	Muestra empatía con sus compañeros y profesores.	X				
5.	Escucha en silencio las ideas de los otros.	X				
6.	Levanta la mano y espera en silencio para hablar.	X				
7.	Permanece en su lugar durante el periodo de clases.	X				
8.	Sigue las indicaciones dadas por la profesora o el profesor.	X				
9.	Entiende las metáforas y bromas.	X				
10.	Toma los comentarios de manera literal.				X	
11.	Adecuada coordinación motriz grueso y fino.	X				
12.	Uso de vocabulario correspondiente a su edad cronológica.				X	
13.	Logra agarrar el lápiz de manera correcta.	X				
14.	Utiliza los útiles de manera correcta.	X				
15.	Comprende el lenguaje no verbal.	X				
16.	Organiza sus materiales antes y después de cada clase.	X				
17.	Pide permiso para ir baño.	X				Se escapa por la puerta trasera.
18.	Tiempo de permanencia en el baño.					30 minutos.
19.	Pide permiso para salir del aula cuando está enojado.	X				Tira los objetos que están a su alrededor.
20.	Respira profundo para calmar su enojo en lugar de reaccionar de manera agresiva.	X				Tira los objetos que están a su alrededor o golpea a los otros niños.
21.	Interactúa con sus compañeros.	X				

\* Observaciones:

---



---



---

## Anexo B. Ficha de Observación: Evaluación Trimestral - Setiembre de 2016

Conducta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Observaciones
1. Expresa sus ideas de manera adecuada.		X			5 % de las veces utiliza un tono de voz adecuado en lugar de gritar.
2. Expresa sus emociones de manera adecuada.	X				
3. Respeta las ideas de los demás	X				
4. Muestra empatía con sus compañeros y profesores.	X				
5. Escucha en silencio las ideas de los otros.		X			20 % de las veces.
6. Levanta la mano y espera en silencio para hablar.		X			20 % de las veces.
7. Permanece en su lugar durante el periodo de clases.		X			15 % de lo que dura el periodo.
8. Sigue las indicaciones dadas por la profesora o el profesor.			X		30 % de las actividades.
9. Entiende las metáforas y bromas.	X				
10. Toma los comentarios de manera literal.				X	
11. Adecuada coordinación motriz grueso y fino.	X				Uso de lápiz grueso.
12. Uso de vocabulario correspondiente a su edad cronológica.				X	
13. Logra agarrar el lápiz de manera correcta.	X				Modo puño *
14. Utiliza los útiles de manera correcta.	X				
15. Comprende el lenguaje no verbal.	X				
16. Organiza sus materiales antes y después de cada clase.			X		25 % de las clases, por lo general las primeras del día.
17. Pide permiso para ir baño.		X			1 de las 5 veces al día.
18. Tiempo de permanencia en el baño.					10 minutos.
19. Pide permiso para salir del aula cuando está enojado.		X			10 % de las veces.
20. Respira profundo para calmar su enojo en lugar de reaccionar de manera agresiva.		X			10 % de las veces logra respirar para calmarse.
21. Interactúa con sus compañeros.	X				

\* Observaciones:

### Anexo C. Ficha de Observación: Evaluación de Salida - Diciembre de 2016

	Conducta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Observaciones
1.	Expresa sus ideas de manera adecuada.		X			15 % de las veces utiliza un tono de voz adecuado en lugar de gritar.
2.	Expresa sus emociones de manera adecuada.		X			15 % de las veces logra expresar o identificar su emoción.
3.	Respeto las ideas de los demás.		X			10% de las veces, puede no pensar igual pero los gritos han disminuido.
4.	Muestra empatía con sus compañeros y profesores.		X			5 % de las veces.
5.	Escucha en silencio las ideas de los otros.			X		25 % de las veces, por lo general suele decir sus ideas en voz muy bajita.
6.	Levanta la mano y espera en silencio para hablar.			X		40 % de las veces, aunque se empieza a desesperar cuando se demoran en llamarlo.
7.	Permanece en su lugar durante el periodo de clases.			X		35 % de lo que dura el periodo
8.	Sigue las indicaciones dadas por la profesora o el profesor.				X	65 % de las actividades, pero tiene que ser paso por paso y de manera personalizada.
9.	Entiende las metáforas y bromas.	X				
10.	Toma los comentarios de manera literal.				X	
11.	Adecuada coordinación motriz grueso y fino.	X				Uso de lápiz grueso
12.	Uso de vocabulario correspondiente a su edad cronológica.				X	
13.	Logra agarrar el lápiz de manera correcta.	X				Modo puño*.
14.	Utiliza los útiles de manera correcta.			X		El 40 % de las veces utiliza los materiales para lo que realmente son.
15.	Comprende el lenguaje no verbal.	X				
16.	Organiza sus materiales antes y después de cada clase.			X		40 % de las clases, por lo general el último periodo es el que le cuesta más trabajo.
17.	Pide permiso para ir baño.				X	3 de las 5 veces.
18.	Tiempo de permanencia en el baño.					4 minutos.
19.	Pide permiso para salir del aula cuando está enojado.				X	60 % de las veces dice estar enojado y que necesita salir.
20.	Respira profundo para calmar su enojo en lugar de reaccionar de manera agresiva.				X	70 % de las veces realiza respiraciones profundas para calmarse.
21.	Interactúa con sus compañeros.		X			Periodo máximo de 5 minutos.

\* Observaciones:

---

---

---

## Anexo D. Ficha de Entrevista a Docentes

**Entrevista a profesores:**

**Nombre del profesor (a):** \_\_\_\_\_

**Curso que enseña:** \_\_\_\_\_

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

	Ítem		Sí	No
Habilidades interpersonales.	1.	El niño juega con sus pares sin golpear ni jalonear durante los periodos del recreo.		
	2.	El niño se retira del juego cuando no le gusta en lugar de golpear.		
	3.	El niño escucha las opiniones de sus pares sin gritar «¡cállate!».		
Habilidades intrapersonales.	4.	El niño expresa de manera oral “necesito salir a respirar” cuando siente enojo.		
	5.	El niño expresa de manera oral «estoy molesto» cuando siente enojo.		
Adaptabilidad frente a los cambios.	6.	El niño llorar y gritar cuando se cambia de actividad o de programación.		
Manejo de estrés.	7.	El niño cuenta con sus materiales organizados antes y después de las clases.		
	8.	El niño levanta la mano y espera en silencio su turno para participar, en lugar de gritar e interrumpir a la persona que está hablando.		
	9.	El niño gritar cuando no termina una actividad.		
	10.	El niño lanza objetos cuando toman sus cosas.		

11. ¿Qué aspectos considera que el niño debe desarrollar?

---

---

---

---



## Anexo F. Planificador de Sesiones por Curso

Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Español	Esperar turno para participar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar la mano y esperar en silencio hasta que la miss lo llame.</li> </ul>	Íconos de autocontrol.	90 minutos
	Seguir las instrucciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetir las indicaciones uno por uno para realizarlas a la par.</li> </ul>	Íconos de instrucciones.	
	Escuchar de manera atenta a los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer en silencio mientras alguien más está hablando.</li> <li>Evitar interrumpir y arrojar objetos.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva con los compañeros.	
	Respetar las diferentes opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar gritar cuando no está de acuerdo.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva.	
	Comunicar las ideas con tono de voz adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de manera pausada y sin gritar.</li> </ul>	Videos cortos de roles.	
	Escribir dentro del espacio indicado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marcar con otro color los límites en el cuaderno.</li> <li>Escribir con plumón amarillo para que el niño pueda trazar encima y servir de guía para las siguientes oraciones.</li> </ul>		

Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Inglés	Esperar turno para participar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar la mano y esperar en silencio hasta que la miss lo llame.</li> </ul>	Íconos de autocontrol.	90 minutos
	Seguir las instrucciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetir las indicaciones uno por uno para realizarlas a la par.</li> </ul>	Íconos de instrucciones.	
	Escuchar de manera atenta a los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer en silencio mientras alguien más está hablando.</li> <li>Evitar interrumpir y arrojar objetos.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva con los compañeros.	
	Respetar las diferentes opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar gritar cuando no está de acuerdo.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva.	
	Comunicar las ideas con tono de voz adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de manera pausada y sin gritar.</li> </ul>	Videos cortos de roles.	
	Escribir dentro del espacio indicado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marcar con otro color los límites en el cuaderno.</li> <li>Escribir con plumón amarillo para que el niño pueda trazar encima y servir de guía para las siguientes oraciones.</li> </ul>		

Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Arte	Esperar turno para participar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar la mano y esperar en silencio hasta que la miss lo llame.</li> </ul>	Íconos de autocontrol.	90 minutos
	Seguir las instrucciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetir las indicaciones uno por uno para realizarlas a la par.</li> </ul>	Íconos de instrucciones.	
	Escuchar de manera atenta a los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer en silencio mientras alguien más está hablando.</li> <li>Evitar interrumpir y arrojar objetos.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva con los compañeros.	
	Respetar las diferentes opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar gritar cuando no está de acuerdo.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva.	
	Comunicar las ideas con tono de voz adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de manera pausada y sin gritar.</li> </ul>	Videos cortos de roles.	
	Hacer uso del espacio asignado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar invadir el espacio de los compañeros ya sea dejando los materiales o sentándose donde no corresponde.</li> </ul>	Íconos de instrucciones.	
	Respetar el espacio personal de los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar a los compañeros, no pintar, pinchar o cortar los trabajos ajenos.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva con los compañeros.	
	Cuidado de los materiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regresar los materiales a su lugar luego de su uso.</li> <li>Lavar los materiales utilizados.</li> </ul>	Íconos de instrucciones.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer uso de los lavaderos solo cuando se es necesario.</li> <li>Lavarse las manos en un periodo de 3 minutos como máximo.</li> </ul>		

Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Computación	Esperar turno para participar.	Levantar la mano y esperar en silencio hasta que la miss lo llame.	Íconos de autocontrol	45 minutos
	Seguir las instrucciones.	Repetir las indicaciones uno por uno para realizarlas a la par.	Íconos de instrucciones	
	Cuidar los materiales.	Hacer uso de las computadoras de manera adecuada. No tirar el teclado o el mouse cuando algo no le sale.	Íconos de instrucciones	








Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Matemática	Esperar turno para participar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar la mano y esperar en silencio hasta que la miss lo llame.</li> </ul>	Íconos de autocontrol.	90 minutos
	Seguir las instrucciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetir las indicaciones uno por uno para realizarlas a la par.</li> </ul>	Íconos de instrucciones.	
	Escuchar de manera atenta a los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer en silencio mientras alguien más está hablando.</li> <li>Evitar interrumpir y arrojar objetos.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva con los compañeros.	
	Respetar las diferentes opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar gritar cuando no está de acuerdo.</li> </ul>	Íconos de comunicación asertiva.	
	Comunicar las ideas con tono de voz adecuado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar de manera pausada y sin gritar.</li> </ul>	Videos cortos de roles.	
	Comunicar que saldrá del aula.			

Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Recreos	Cuidar las plantas y todo aquello que nos rodea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar arrancar las plantas y agarrar los insectos del jardín.</li> </ul>		20 minutos
	Socializar y jugar con sus pares.			
	Ingerir los alimentos en un solo lugar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer sentado en un lugar mientras come la lonchera en lugar de caminar alrededor o jugar con la tierra.</li> </ul>		
	Todo a su lugar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guardar los <i>tapers</i> y tomatodo en la lonchera.</li> <li>Botar las envolturas al basurero.</li> </ul>	Íconos de seguimiento de instrucciones.	
	Permanecer en el lugar asignado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer en el patio que corresponde de acuerdo con el recreo en lugar de pasear por todo el colegio.</li> </ul>		

Curso	Objetivo	Actividad	Materiales	Tiempo
Simulacros de sismo	Seguir las instrucciones establecidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar las pautas que da la profesora a cargo.</li> </ul>		25 minutos
	Permanecer en calma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permanecer en el lugar que corresponde de manera tranquila y no gritar o correr.</li> </ul>		
	Permanecer con el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguir la fila y no desviarse para ver las plantas.</li> <li>Avanzar en silencio en lugar de quedarse parado y gritar.</li> </ul>		

## Anexo G. Íconos de Seguimiento de Instrucciones

En el colegio debo...				
 <p>A cartoon illustration of a young boy with brown hair, wearing a purple shirt and blue pants, carrying a large blue and green backpack. He is smiling and looking towards the viewer.</p>	 <p>A cartoon illustration of a young boy with brown hair, wearing a yellow shirt and blue pants, sitting at a desk. He has his right hand raised in the air, indicating he wants to participate.</p>	 <p>A cartoon illustration of a young boy with brown hair, wearing a yellow shirt and blue pants, sitting at a desk. He is looking down at an open book on the desk.</p>	 <p>A large yellow emoji with large green eyes and a white hand pointing upwards, indicating listening or attention.</p>	 <p>A cartoon illustration of a young boy with blonde hair, wearing a blue shirt, sitting at a desk. He is packing items into a purple backpack.</p>
Sacar mis útiles de la mochila y ponerlo en su sitio.	Levantar la mano para participar.	Sentarme en mi sitio durante la clase.	Escuchar a la profesora y a mis compañeros cuando están hablando.	Guardar mis cosas en la mochila antes de la salida.

## Anexo H. Ficha de Observación

	Ítem	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Observaciones
1.	Expresa sus ideas de manera adecuada.					
2.	Expresa sus emociones de manera adecuada.					
3.	Respeto las ideas de los demás					
4.	Muestra empatía con sus compañeros y profesores.					
5.	Escucha en silencio las ideas de los otros.					
6.	Levanta la mano y espera en silencio para hablar.					
7.	Permanece en su lugar durante el periodo de clases.					
8.	Sigue las indicaciones dadas por la profesora o el profesor.					
9.	Entiende las metáforas y bromas.					
10.	Toma los comentarios de manera literal.					
11.	Adecuada coordinación motriz grueso y fino.					
12.	Uso de vocabulario correspondiente a su edad cronológica.					
13.	Logra agarrar el lápiz de manera correcta.					
14.	Utiliza los útiles de manera correcta.					
15.	Comprende el lenguaje no verbal.					
16.	Organiza sus materiales antes y después de cada clase.					
17.	Pide permiso para ir baño.					
18.	Tiempo de permanencia en el baño.					
19.	Pide permiso para salir del aula cuando está enojado.					
20.	Respira profundo para calmar su enojo en lugar de reaccionar de manera agresiva.					
21.	Interactúa con sus compañeros.					