



**PREVENCIÓN DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA  
EFECTIVIDAD DE LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL PARA LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR**

**HEIDY LILIANA GELVEZ PELAEZ**

**COD: 1094248992**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**FACULTAD DE EDUCACION**

**ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN SOCIAL**

**PAMPLONA**

**2018**

**PREVENCIÓN DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA  
EFECTIVIDAD DE LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL PARA LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR**

Proyecto presentado al comité de investigaciones del programa Especialización en educación especial e inclusión social como requisito del trabajo de grado.

ASESORA:

Sonia Elizabeth Alzate Rivera

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACION  
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN SOCIAL  
PAMPLONA**

**2018**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por permitir que el conocimiento y las oportunidades se colocaran en mi camino.

A mi madre quien con su virtud y experiencia ha dejado en mí la iniciativa que el cambio en la pedagogía inicia en el corazón de quien imparte su conocimiento.

A mis hijas que son el motivo y mi mayor alegría para continuar aunque los obstáculos pasen insaciables.

A mi directora de tesis por su paciencia.

## Tabla de contenido

<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>7</b>
<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>Título.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Planteamiento Del Problema .....</b>	<b>7</b>
1.1 Descripción Del Problema .....	7
1.2 Formulación Del Problema.....	8
1.3 Justificación .....	9
1.4 Objetivos.....	11
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>12</b>
<b>MARCO REFERENCIAL .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Antecedentes Investigativos.....</b>	<b>12</b>
2.1.1 Ámbito Internacional .....	12
2.1.2 Ámbito Nacional.....	13
2.1.3 Ámbito Local .....	16
<b>2.2 MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.1. Dificultades en el aprendizaje.....</b>	<b>17</b>
2.2.1.2 Problemas escolares .....	20
2.2.1.3. Bajo rendimiento escolar .....	21
<b>2.2.2. Desarrollo psicológico.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.3. Problemas internalizantes.....</b>	<b>24</b>
2.2.3.1 Problemas de Ansiedad.....	25
2.2.3.2 Problemas de Depresión .....	25
2.2.3.3. Problemas de Retraimiento .....	26
2.2.3.4. Problemas de Somatización .....	26
2.2.3.4.5 Problemas de Pensamiento .....	27
<b>2.2.4. Problemas Externalizantes .....</b>	<b>27</b>
2.2.4.1. Problemas de atención e hiperactividad.....	27
2.2.4.2. Problemas de conducta perturbadora y/o desafiante.....	28
2.2.4.3. Problemas de Conducta Violenta.....	28

<b>2.2.5. Modelo Estructural Familiar</b> .....	<b>28</b>
2.2.5.1. La Familia .....	29
2.2.5.2 Estructura Familiar .....	30
2.2.5.3 Límites .....	31
2.2.5.4. Jerarquía.....	31
<b>2.2.6. Convivencia escolar</b> .....	<b>32</b>
2.2.6.1. Lectura de contexto escolar .....	33
2.2.6.2 Clima Institucional.....	35
<b>2.2.7 Ruta de Atención Integral para la Convivencia escolar</b> .....	<b>35</b>
2.2.7.1 Cuatro componentes de la Ruta de atención integral para la convivencia escolar	36
2.2.7.2 Clasificación de situaciones que afectan la convivencia escolar .....	37
2.2.7.3 Protocolo de atención diferenciado para cada situación .....	38
2.2.7.4. Rol del docente dentro de la convivencia escolar .....	39
2.2.7.5 Comité de convivencia escolar .....	40
<b>2.3 MARCO CONTEXTUAL</b> .....	<b>40</b>
<b>2.4 MARCO LEGAL</b> .....	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>44</b>
<b>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1 Tipo De Investigación</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2 Población Y Muestra</b> .....	<b>44</b>
<b>3.3 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información</b> .....	<b>45</b>
3.3.1 Observación no participante .....	45
3.3.2. Cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años, versión para profesores (TRF).....	45
<b>3.4 Análisis De Los Resultados</b> .....	<b>47</b>
3.4.1 Instrumento Observación participante .....	47
<i>Tabla 1. Formato de registro sobre las observaciones relacionadas con las situaciones que afectan la convivencia escolar</i> .....	47
3.4.2 Cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años (Child Behavior Checklist, CBCL) versión para profesores (TRF).....	51
3.4.2.1 Pregunta I. ¿Cuánto tiempo hace (en cursos) que conoce a este alumno/a?.....	51
3.4.2.2. Pregunta II. ¿Cómo lo conoce? .....	52

3.4.2.4. Pregunta IV. ¿Cuántas asignaturas da usted al alumno/a?.....	53
3.4.2.5. Pregunta V. ¿Ha necesitado el alumno/a alguna clase de servicio especial? .....	53
3.4.2.6. Pregunta VI ¿Ha repetido curso alguna vez?.....	54
3.4.2.7. Pregunta VII. Valoración del nivel alcanzado en las diferentes asignaturas .....	55
3.4.2.8. Pregunta VIII. Comparación con el resto de los alumnos de su misma edad.....	55
3.4.3 Listado de conductas identificadas por las docentes titulares de grado cuarto.....	57
<b>3.4 Conclusiones generales.....</b>	<b>62</b>
<b>CAPITULO IV.....</b>	<b>63</b>
<b>DISEÑO DE LA PROPUESTA .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Encuentro psicoeducativo .....</b>	<b>63</b>
<b>5. Referencia Bibliográfica.....</b>	<b>67</b>
<b>6. Anexos.....</b>	<b>68</b>
Anexo, A cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años.....	68

## Capítulo I

### Problema de Investigación

#### Título

Prevención de dificultades en el aprendizaje mediante la efectividad de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

#### 1. Planteamiento Del Problema

##### 1.1 Descripción Del Problema

*El desarrollo humano tiene como objeto las libertades humanas: la libertad de desarrollar todo el potencial de cada vida humana, ahora y en el futuro (OIDH, 2017), y como es un proceso universal y evolutivo tiene sus cimientos desde la etapa prenatal hasta la adultez, por ende, analizar el comportamiento y necesidades de las personas desde la infancia permite contribuir a la construcción de acciones de prevención para el fortalecimiento de una óptima sociedad.*

Entender que existen *capacidades y oportunidades para todas las personas, donde convergen elementos como: buena salud, acceso a conocimientos, derechos y seguridad humana, nivel de vida decente, dignidad, libre determinación, no discriminación, etc.* (OIDH, 2017), significa que el contexto debe ser un medio importante para el logro, es decir, el estado, las instituciones educativas, socio-culturales, las familias y demás entes, deben proveer las herramientas para alcanzar metas personales, y garantizar mejores oportunidades.

Pero cuando, el sistema no genera acciones pertinentes para el bienestar biopsicosocial de la persona y en este caso del infante, surgen síntomas de alteración emocional, social, familiar, biológica, personal, académica y demás, que afecta el equilibrio, el adecuado desarrollo humano y el proceso de aprendizaje. Al respecto, el Ministerio de educación nacional (2017) menciona que existen *“Diversas alteraciones emocionales derivadas de predisposiciones neurobiológicas, situaciones sociales desfavorables y, en algunos casos, eventos traumáticos (p. ej.: producto de la violencia y el conflicto armado o de maltrato intrafamiliar en todas sus manifestaciones), pueden ocasionar discapacidades psicosociales. En estas, las personas evidencian dificultades para desarrollar actividades de la vida cotidiana y, en particular, para manejar y controlar eventos que suponen altos niveles de estrés, regulación de emociones o interacción y socialización con otros.”*

Existen diversas problemáticas sociales propias del contexto de Colombia que afectan la convivencia de la comunidad educativa fuera y dentro de la institución, como el alto índice de sistemas familiares poco estructurados, violencia intrafamiliar, abuso sexual, desplazamiento por carencia económica y/o conflicto armado, bajos ingresos económicos, entre otras, que a su vez generan estrés emocional en los estudiantes.

Entonces, la institución educativa adquiere dentro de sus responsabilidades identificar a tiempo los síntomas, y crear un plan de acción que involucre a los docentes, estudiantes, profesionales de la salud, padres de familia y demás actores, donde se consoliden estrategias para la intervención multidisciplinaria que contribuya al bienestar social y mitigación de vacíos en el aprendizaje.

Pero por la complejidad psicológica del humano y específicamente del niño, establecer los factores desencadenantes, y determinar la presencia de síntomas de los problemas emocionales y conductuales no basta, pues se requiere la intervención de una ruta de atención integral en este caso de convivencia escolar que responda a las necesidades psicosociales educativas de sus estudiantes.

Dicha Ruta de atención integral para la convivencia escolar se encuentra establecida en la guía pedagógica número 49, de la ley 1620 del 2013, decreto 1965 del mismo año, que, si el comité de convivencia escolar no activa, mediante los protocolos determinados según la situación que amerite, conlleva al riesgo de problemas en el aprendizaje, como la adquisición de una enfermedad mental, y riesgo en ruptura de proyecto de vida.

Entonces, es necesario detectar a tiempo las dificultades en el aprendizaje debido a posibles situaciones de estrés emocional, mediante el uso del instrumento psicométrico *Inventario de Conducta para niños (Child Behavior Checklist, CBCL)* que se implementa a los padres y docentes, para identificar problemas afectivos, de ansiedad, somáticos, déficit de atención e hiperactividad, oposición desafiante y conducta.

## 1.2 Formulación Del Problema

¿Qué importancia tiene la eficiente activación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, en la prevención de dificultades de aprendizaje en estudiantes con problemas emocionales y conductuales?



### 1.3 Justificación

Esta investigación surge como necesidad de favorecer el área académica y social de los y las estudiantes, mediante la detección de factores psicosociales, estrés emocional y/o alteración en salud mental que afectan la convivencia escolar y el proceso de aprendizaje.

Así mismo, propone sensibilizar a la comunidad educativa en la importancia de una eficaz y eficiente activación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, desde los componentes promoción, prevención, atención, y seguimiento, que detecte y genere alternativas de solución y así mitigar el desarrollo de dificultades académicas en estudiantes que presenten problemas emocionales y de la conducta.

Cabe resaltar que, dentro del desarrollo humano es fundamental aprender a relacionarse con las personas, aprendizaje que dura toda la vida, y que permite lograr la adquisición de herramientas para un adecuado desenvolvimiento en diversas áreas como; personal, social, familiar, académica y/o laboral, entre otras.

Por lo cual, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el 2006, comprende la necesidad de formar a los y las estudiantes en el área social y política, consolidando estrategias para el logro del ejercicio de la ciudadanía, explicando que *“el concepto de ciudadanía parte de la idea básica que considera característico de las personas vivir en sociedad, lo que convierte a las relaciones en una necesidad para sobrevivir y darle sentido a la existencia”* (MEN, 2013, Guía No.49, pág. 12)

Generar procesos pedagógicos que propicien la formación para el ejercicio de la ciudadanía, es decir, que los estudiantes tengan espacios para participar en la toma de decisiones; los docentes adquieran conocimientos y estrategias para desde su labor generar ambientes escolares democráticos; las familias y demás integrantes de la comunidad educativa se involucren en los procesos educativos relacionados con la convivencia.

Mediante la construcción de un manual de convivencia que da a conocer los protocolos de atención para mejorar el clima escolar, toda vez que la comunidad educativa participe de los acuerdos allí contenidos, como un *“código de conducta por el cual la ciudadanía debe regir sus acciones, y no pueden percibirse como conceptos estáticos al ser parte de una realidad vivida y practicada en la cotidianidad”* (MEN, 2013, Guía No.49, pág. 13)

El estrés emocional de los estudiantes es un factor que incide en el desinterés o pasiva participación del proceso formativo y educativo de los niños, niñas y adolescentes, con llevando a un alto índice de fenómenos sociales como: deserción escolar, estudiantes extra edad, embarazo no planeado, consumo de sustancias psicoactivas, violencia entre pares, y/o hacia docentes, directivos, enfermedades mentales y demás situaciones.

Por lo tanto, en el proceso educativo, la motivación escolar y el rendimiento académico influye la convivencia escolar, que en ocasiones se ve afectada por problemas conductuales y emocionales en los estudiantes, Por lo tanto, el presente estudio surge como necesidad de prevención frente a la ruptura de proyecto de vida, inadecuado desarrollo de autoesquemas, deficiencias en las habilidades sociales y dificultades de aprendizaje por problemas emocionales y conductuales, que de no abordarse adecuadamente pueden desencadenar enfermedades mentales siendo más frecuentes en la infancia y la adolescencia dos: los trastornos de ansiedad y los trastornos depresivos.

Pues existen diversos estudios de prevalencia en salud mental en población con edad escolar que muestran entre los datos obtenidos el desarrollo de problemas afectivos y de la conducta, Según Lecannelier, F., et al., 2014 en *la Validación del Inventario de Conductas Infantiles para niños de entre 1½-5 años (CBCL 1½-5) en la Ciudad de Santiago de Chile*, menciona que en “*Estados Unidos Ivanova et al., 2010 registro en sus estudios que la prevalencia de problemas de salud mental reportada oscila entre el 14% y 26%, Específicamente, se ha encontrado que el 2,4% de niños preescolares presenta trastornos afectivos (Kashani, Allan, Beck, Bledsoe y Reid, 1997; Lavigne, Le Bailly, Hopkins, Gouze y Binns, 2009), y entre el 6,16% evidencia problemas de conducta (Tremblay, Masse, Vitaro y Pihl, 1995). La prevalencia del Trastorno Opositor Desafiante es aproximadamente del 16,8%, y el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad alcanza el 2% (Lavigne et al., 2009).*”

Frente a lo anterior, se hace necesario sensibilizar y orientar a los docentes, directivos y demás participantes del proceso de formación académica, en la implementación de protocolos de atención a estudiantes con problemas conductuales y/o emocionales, para lograr la atención, prevención eficaz de alteración en salud mental, y dificultades académicas.

## 1.4 Objetivos

### *1.4.1 General*

Prevenir dificultades en el aprendizaje en estudiantes del grado cuarto de la Institución educativa Carlos Pérez Escalante, Sede No.2 Marcos Fidel Suarez que presenten problemas emocionales y conductuales, mediante la activación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

### *1.4.2 Específicos*

Identificar a los estudiantes de cuarto grado que han sido reportados por los docentes titulares debido a que con sus conductas afecta la convivencia escolar.

Aplicar a los docentes titulares de cuarto grado el *Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL) versión TRF* para la valoración de los estudiantes identificados con posibles problemas emocionales y conductuales.

Relacionar los resultados obtenidos en el *Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL) versión TRF* con el rendimiento académico.

Diseñar una estrategia que incentive al comité de convivencia escolar y comunidad educativa sobre la efectividad en la activación de la ruta de atención integral para la prevención de dificultades en el aprendizaje.

## Capítulo II

### Marco Referencial

#### 2.1 Antecedentes Investigativos

Para comprender y dar importancia al proyecto de investigación se citan antecedentes de las diferentes investigaciones sobre convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico.

##### 2.1.1 Ámbito Internacional

Debido a la preocupación por promover la convivencia escolar sana e inclusiva en las escuelas. Muñoz et. al (2014) realiza una investigación sobre la Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile, El objetivo fue evaluar la percepción de esta problemática mediante un estudio de caso de tipo transversal a una muestra de 180 escolares, 193 apoderados y 21 docentes.

Se aplicaron cuestionarios para evaluar la convivencia escolar en estudiantes, apoderados y docentes, el clima social escolar y un cuestionario de bullying a estudiantes de tercero a cuarto medio.

Los resultados indican que los escolares perciben un clima social positivo y bajo riesgo de bullying. Los temas de conflicto fueron el respeto de las normas por los estudiantes, la confianza con los docentes y las acciones de disciplina de las familias.

Dentro las conclusiones observaron que el sistema inclusivo favorece la convivencia escolar, la comunidad educativa manifiesta percepciones positivas ante la institución educativa y convivencia, Al plantearse como una comunidad inclusiva con un currículum abierto, el cual requiere de una mayor autonomía por parte de los estudiantes para desarrollar sus propios aprendizajes.

Sin embargo, esto facilita que los escolares sean partícipes de sus aprendizajes, expresándose y entregando sugerencias para mejorar la convivencia en la escuela y apropiándose de los espacios de opinión y acción (Magendzo y Donoso, 2000).

Para propiciar una adecuada convivencia escolar, se hace fundamental que el área educativa y familiar, identifique alteraciones en la conducta y emociones que puedan afectar la salud mental del estudiante y con ello su rendimiento académico, a tiempo.

Desde allí, la importancia del instrumento como la Lista de Chequeo de Problemas de Conducta (CBCL) de Achenbach, el cuál fue validado según Segobia y Morán (2008) en su estudio Análisis psicométrico de la lista de chequeo de problemas de conducta para niños de 6 a 11 años, de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú.

La investigación fue realizada a 739 niños entre los 6 y 11 años residentes en el Cono Norte de Lima Metropolitana fueron evaluados con la finalidad de identificar las características psicométricas, y se concluyó que la prueba presenta validez de criterio, de constructo y confiabilidad por estabilidad y consistencia interna.

Los resultados arrojó que los problemas que presentan mayor afectación a la población son los que corresponden a Inseguridad, Ansiedad/depresión, Hiperactividad/disocial.

### 2.1.2 Ámbito Nacional

En Colombia surge la necesidad de investigar sobre la conducta agresiva, debido al número creciente de actos de violencia cometidos por menores de edad, por lo tanto, la agresión en la edad preescolar, escolar y secundaria es el mejor predictor de criminalidad en la vida adulta, especialmente para aquellos que presentan problemas más graves, a más temprana edad y en múltiples contextos (Loeber, 1990; Dodge, Coie et al, 2006; Cohen, 2005; Conduct Problems prevention Research Group (CPPRG), 2011).

En el año 2005, los investigadores Hoyos, Aparicio y Córdoba de la Universidad del Norte, de la Ciudad de Barranquilla, Colombia, se vieron interesados en el estudio del fenómeno denominado *maltrato entre iguales o Bullying*, descrito como una relación de agresión entre iguales, en la que un alumno o alumna está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos/as y, además, presenta un desequilibrio de poder o de fuerza entre los sujetos envueltos en la situación (agresor/víctima), (Olweus, 1993).

En su estudio describen la incidencia de las diferentes manifestaciones del maltrato entre iguales en una muestra de colegios del Núcleo Educativo N° 2 de la ciudad de Barranquilla (Colombia). La incidencia del maltrato se determinó a partir de un cuestionario aplicado a una muestra de 332 estudiantes, hombres y mujeres, de la escuela básica secundaria, de los grados 6° a 9°.

Los resultados encontrados fueron presentados en tres categorías, en un primer momento exponen las conductas que presentan mayor *incidencia en general del maltrato*, las reportadas fueron: apodos, hablar mal y esconder objetos. Y las que se producen con poca frecuencia son: amenazas y chantajes y acoso sexual.

En un segundo orden, analizaron la *incidencia de maltrato según la víctima*, en está señalan que han sufrido exclusión social, expresada como ignorar y no dejar participar.

En relación con el maltrato verbal, los porcentajes de insultos, poner apodos y hablar mal, nos muestran que son conductas bastantes frecuentes entre los chicos y chicas de la población estudiada; así mismo, las víctimas reportan haber sufrido maltrato físico indirecto en las formas de esconder los objetos o robárselos. En relación con el maltrato físico directo, el pegar es la conducta con mayor porcentaje de incidencia.

Y por último, la *incidencia de maltrato según el agresor*, el estudio infirió que en general son más los sujetos que se perciben como objeto de los diferentes tipos de maltrato que aquellos que aceptan que los ejercen sobre otros. Las conductas reportadas por estos fueron conductas relacionadas con ignorar, insultos y apodos.

Se concluyó que la incidencia, desde las perspectivas de la víctima, el agresor y los testigos, muestra que la manifestación que caracteriza el maltrato entre iguales dentro de la muestra estudiada, es la del maltrato verbal, con un especial énfasis en la modalidad de “poner apodos”; le sigue en orden de incidencia, el maltrato físico indirecto cuando se trata de “esconder cosas”; así mismo, el maltrato por exclusión social, “ignorar” y “no dejar participar”.

El anterior estudio permite inferir que existe la problemática de agresividad dentro del área escolar, el cual afecta la dinámica familiar, social, personal y académica.

Por ende, las magister en Psicología de La Universidad Católica de Colombia, Sonia Zambrano Hernández y Alba Lucía Meneses Báez (2013), evaluaron psicométricamente la estructura comportamental de los niños desde una visión multiaxial e identificaron perfiles de las dimensiones internalizantes y externalizantes de la conducta.

La investigación se llamó *Evaluación psicométrica de la lista de comportamiento de Achenbach y Edelbrock en pre-escolares de 4.0 - 5.5 años de nivel socioeconómico bajo* (Zambrano y Meneses, 2013)

Mediante el uso de la Lista de Verificación de la conducta infantil de Achenbach y Edelbrock en un grupo de 100 preescolares entre 4.0 y 5.5 años de un colegio público de Suba en Bogotá, mediante la aplicación de los formatos de padres y maestros, previa traducción, adaptación lingüística y pilotaje.

Con el uso de la escala CBCL (*The Child Behavior Checklist*) de Achenbach y Edelbrock (1992) evalúa las alteraciones del desarrollo en el niño (aspectos cognitivos, conductuales, emocionales y psicosomáticos).

Los resultados mostraron un nivel de consistencia interna (confiabilidad) de 0,94, según la percepción de los padres de familia y los maestros, el cuadro sindrómico de mayor puntaje en la muestra de niños del colegio distrital, fueron las *Alteraciones del desorden de hiperactividad/atención, seguido por la escala de conducta oposicionista-desafiante*.

Otra investigación realizada sobre los problemas emocionales y conductuales en niños debido a la alta prevalencia, que interfieren en su adaptación personal, escolar y social, es la denominada, *Intervención psicológica para comportamientos externalizados e internalizados en niños de 8 a 12 años*, llevada a cabo por Ramírez y Méndez en el año 2018, Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia.

El objetivo de este estudio fue evaluar la eficacia de un programa de intervención psicológica dirigido a padres, niños y profesores (“Programa Entre Tres”), la población intervenida fue 49 individuos: 13 niños, 22 padres y 14 profesores de Bogotá procedentes de nivel socioeconómico bajo. El grupo de niños estuvo compuesto por un 52% de niñas y un 48% de niños; el 57% entre 8 y 9 años de edad; el 76% cursaba 3 y 4 grado de educación básica primaria.

El instrumento CBCL fue implementado como pre-test para el diagnóstico de la población, y los resultados reflejaron que los problemas con mayor puntuación son los relacionados con *aislado/depresivo, problemas sociales y comportamiento agresivo*.

Estos datos propiciaron información relevante para la construcción del programa de intervención psicológica para el manejo de comportamientos externalizados e internalizados en niños de 8 a 12 años - “Entre Tres”: Paquete de intervención psicológica cognitivo conductual de tipo grupal, multicomponente, multidimensional y tetrádica, dirigido a padres, niños y profesores. Abarca 9 sesiones semanales de dos horas cada una, con cada grupo participante. Incluye cuatro manuales: el de padres, niños, profesores, y el del psicólogo.

Una vez implementado el programa, los padres y los profesores señalaron que las prácticas parentales, la interacción padres-hijo y profesor-estudiante, la comunicación efectiva, la solución de problemas y el manejo de la ira mejoraron.

### 2.1.3 Ámbito Local

Con respecto a la existencia de investigaciones sobre los problemas emocionales y conductuales niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo dentro del departamento Norte de Santander, se encontró la realizada por la Universidad Francisco de Paula Santander.

Denominada, Aplicación de la ley 1620 de 2013 norma que regula la convivencia escolar en la institución educativa José Eusebio Caro de Ocaña, por Guevara (2017), el tipo de investigación es descriptiva, con el propósito de identificar los lineamientos técnicos de la Ley y Decreto reglamentario 1965, emitida por el Ministerio de Educación Nacional.

Mediante observación no participante, entrevista semiestructurada y análisis documental, encontró que hasta el momento aún se encuentra en la etapa de implementación de la ley en su manual de convivencia, y que la modificación se viene realizando desde el año 2015, siendo conscientes de que la misma ley tiene vigencia desde el 2013, lo cual evidencia el retraso de las instituciones por desarrollar estrategias en busca de la sana convivencia en sus instituciones.

En la percepción de la comunidad educativa aún no se han desarrollado estrategias de sensibilización que favorezcan la apropiación de conceptos, normas y protocolos por la ley 1620 de 2013 establecidas.

Los docentes sólo reportan algunas situaciones, creando vacíos en las estrategias y herramientas contra la eliminación de la violencia escolar, y falta un papel activo en las alternativas de solución y acompañamiento por parte del comité de convivencia escolar.

De igual modo, Gamboa, A., Ortiz, J. & Muñoz, P. (2017), realizó un estudio denominado Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta, Norte de Santander.

El estudio se interesó por conocer las percepciones de 823 profesores en torno a manifestaciones de violencia en las 47 instituciones de básica y media de la ciudad de Cúcuta. Mediante el uso del instrumento Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992) y la versión española que Sierra y Gutiérrez (2007), Adaptado.

Los resultados mostraron que los estudiantes no solo se agreden entre sí, también se evidencian agresiones entre estos y los docentes.

Entonces la percepción del docente es que ha observado manifestaciones de violencia en los estudiantes en lo físico y lo verbal, y es significativo el alto porcentaje de



profesores que señala que algunas veces se presentan amenazas de estudiantes hacia los docentes.

Y reportan que los lugares donde más se presentan situaciones de violencia son en su orden: la salida del colegio y con un menor porcentaje, el salón de clases. Así mismo se evidencia que, desde la visión de los profesores, el lugar donde menos se produce este fenómeno es la cafetería.

Los medios de amenaza con mayor uso, son los tradicionales: como los medios escritos, pero también son relevantes los nuevos ambientes comunicacionales, como son las redes sociales. La forma de agresión más común hacia los profesores son los apodos y ofensas verbales, y con una menor tendencia en la agresión física, como golpear o dañar sus pertenencias.

Entonces, la violencia escolar es un fenómeno presente dentro de las instituciones educativas que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa; estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo.

## **2.2 Marco Teórico**

### **2.2.1. Dificultades en el aprendizaje**

En la revisión sobre el concepto de dificultades de aprendizaje se encuentra varios enfoques que inicia desde una visión médica hasta sociocultural, siendo difícil la especificación de su concepto debido a las características dinámicas del constructo.

Frente a ello la autora Isaza en 2001, en su artículo denominado "*Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*" menciona que "Las concepciones sobre las dificultades en el aprendizaje y sus causas, han experimentado un salto cualitativo en los últimos tiempos: de ser concebidas como un trastorno en el orden de lo biológico por causas neurológicas y con implicaciones limitantes de desempeño, han pasado a considerarse como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje que obedecen a causas tanto neurológicas como a condiciones socioculturales, cuyas implicaciones se observan en diversos órdenes, afectando las competencias cognitivas, las lingüísticas y las socioafectivas." (Pág. 116)

García y Sánchez, 1998 propone tres etapas históricas del concepto, quien hablo por primera vez fue Gall en 1800, para estudiar a los adultos que perdían la facultad de expresarse a través del habla pero que conservaban su inteligencia, a lo que hoy llamamos

afasia, su etiología era de naturaleza neuropsicológica, aparecen también las aportaciones de Broca y Wernicke, quienes estudiaron casos de lesiones cerebrales adquiridas que originaban dificultades en la lectura pero no afectaban la función del habla.

Luego, la perspectiva de dificultades de aprendizaje en los años 1963 a 1990 que genera una gran confusión terminológica y conceptual, pues su concepto era de forma unitaria, como un problema relacionado con el lenguaje (habla, comprensión, lectura, escritura y deletreo), de causa neurológica, pero que no tenía en cuenta un cúmulo de factores interrelacionados, como el nivel educativo de los padres, el estrés familiar, las limitaciones económicas, la estimulación en la familia.

Esta transición le permitió a Kirk consolidar su modelo psicolingüístico a través de los procesos receptivos, asociativos y expresivos, tanto a nivel visomotor como audiomotor, y ambos a nivel automático y representativo, con lo que se extraían de este modelo multitud de procesos para evaluar y en función de su nivel de desarrollo.

Para llegar a la etapa actual, donde el avance informático ha permitido el perfeccionamiento de las técnicas diagnósticas y de evaluación y, por último, la superación de falsas concepciones y una mayor aceptación social, generando aumento de casos detectados.

En la definición de dificultades de aprendizaje es común encontrar los términos de problemas generales de aprendizaje (Bravo Valdivieso, 1990) o necesidades educativas especiales para conceptualizarlo en un sentido amplio, por lo tanto, aunque señalen criterios como la presencia de dificultades o deficiencias permanentes ya sean por causas internas o externas, no delimitan una función clara que facilite su identificación e intervención.

Diferente de la perspectiva de dificultades de aprendizaje desde un sentido específico, para la cual el Manual de Diagnóstico DSM-V de 2014 define como trastorno específico del aprendizaje (TEA), según la Asociación Americana de Psiquiatría, los criterios de diagnóstico son los siguientes:

Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee
3. Dificultades ortográficas
4. Dificultades con la expresión escrita
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo
6. Dificultades con el razonamiento matemático.

A. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas. (Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013. Pág. 38 - 39)

Otra aproximación del concepto es la que exponen Romero y Lavigne en 2002, en el libro dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos, quienes mencionan que las “Dificultades en el Aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Que se manifiestan como dificultades en los aprendizajes y adaptación escolares.” (Pág. 11 y 12)

También refieren que las Dificultades en el Aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida, y es común identificarlos antes de la adolescencia, debido a procesos educativos, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental.

Es relevante aclarar dos enfoques, en un primer momento algunos de los trastornos (como TDAH, DIL y DEA) son intrínsecos al estudiante, debidos presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.).

Otros, en cambio, (como PE y BRE) pueden ser extrínsecos al estudiante, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.),

que interfirieran la adecuación necesaria del estudiante a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, en las dificultades de aprendizaje interfiere factores intrínsecos desde un enfoque biológico, y extrínseco siendo una perspectiva psicosocial es decir el adecuado desarrollo de las áreas académicas, sociales, familiares, y personales.

Y así mismo las Dificultades en el Aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo deprivación social y cultural).

Para el presente estudio, es relevante el análisis a profundidad de los problemas y el bajo rendimiento escolar, para entender si la convivencia escolar afecta o promueve un adecuado desarrollo del aprendizaje, por ende solo nos centraremos en estas dos dificultades.

#### 2.2.1.2 Problemas escolares

Se trata de problemas considerados como leve, que no afectan de forma dominante al estudiante y de carácter reversible, no requieren una intervención especializada, sino un seguimiento y estrategias del docente y sistema familiar, pues el estudiante cuenta con las capacidades para obtener mejores resultados. Por lo general, el problema académico suele ser específico en alguna asignatura.

En esta problemática los factores extrínsecos adquieren gran importancia, pues incluyen aspectos como estrés psicosocial, falta motivación personal, dificultades en las pautas educativas y familiares, prácticas institucionales inapropiadas, problemas en la convivencia y clima escolar, entre otras.

Romero y Lavigne en 2002, definen que *“Los alumnos con Problemas Escolares presentan un desarrollo intelectual y un historial académico normalizados, sólo lo manifiestan de manera puntual –en un tiempo, en relación a una materia o contenidos concretos y/o en circunstancias escolares determinadas (en relación al grupo de iguales, o a características del profesor y sus prácticas de enseñanza)”* (Dificultades en el aprendizaje, unificación de criterios Pág., 19).

Es decir, tienen dificultades para aprender contenidos específicos, y en adaptación a medios de enseñanza específicos, están vinculados al uso, no a la falta de capacidad en estrategias de aprendizaje y metacognición (autorregulación), presentan falta de motivación

de logro, expectativas negativas acerca de su capacidad y de su futuro académico con respecto a tareas y contenidos concretos, atribuciones inadecuadas y, a veces, inadaptación escolar (falta de disciplina, desinterés).

Cabe resaltar, que este fenómeno es común dentro de las instituciones educativas, y que requiere una intervención adecuada pues a futuro se generan problemas para seguir el ritmo normal de clase, a pesar de que no presentan ningún tipo de déficit, y fortalece el inicio y desarrollo de problemas conductuales que afectan la convivencia escolar.

Cada estudiante presenta unas causas específicas, y suelen ser el resultado de diferentes motivos, todos ellos de una importancia muy relativa, que se dan conjuntamente y que recíprocamente se alimentan.

Se concluye que los problemas de aprendizaje, presenta una dificultad de aprendizaje inespecífica y problemas de adaptación escolar, su origen es extrínseco (familiar, absentismo, social), su capacidad cognitiva es la esperada para su edad cronológica, pero es un fenómeno leve, específico a asignaturas o situaciones, que de intervenir a tiempo se puede prevenir un bajo rendimiento escolar.

También pueden darse en cualquier hogar y grupo social, es decir, no dependen de características particulares de grupo o clase social, no muestran una grave desmotivación de logro que afecte a todas las materias y contenidos, no entrañan conflictos interpersonales, trastornos graves del comportamiento y desadaptación, es decir, no indican ningún déficit en procesos y procedimientos básicos para llevar a cabo con éxito el aprendizaje.

#### 2.2.1.3. Bajo rendimiento escolar

Se diferencia de problemas escolares porque tiene un mayor nivel de gravedad, pues se corre el riesgo de que afecte todas las áreas del desarrollo psicosocial, familiar y académico, mayor riesgo para la adquisición de trastorno específico del aprendizaje.

El bajo rendimiento escolar son problemas con moderada gravedad y afectación personal, aunque recuperables si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares. Se habla de aquellos estudiantes que suelen ir mal en todas las materias, presentan importantes lagunas en el aprendizaje, incluso en áreas básicas como la lectura, comprensión lectora y escritura, con retrasos de nivel escolar de hasta cuatro años; que no estudian; que, desmotivados, no muestran interés por nada de lo que se hace en el colegio; y que con frecuencia molestan en clase. (Romero y Lavigne, 2002)

Quiere decir, que hay una alteración en el proceso de aprendizaje y enseñanza, porque los estudiantes rinden significativamente por debajo de sus capacidades, manifiestan dificultades en el aprendizaje y desadaptación escolar.

Al respecto Balsells et.col (2015) define que “*el bajo rendimiento es el resultado de la influencia predominante y persistente de factores extrínsecos al alumno (pautas educativas inadecuadas, influencias sociales de iguales, inapropiadas, prácticas instruccionales insuficientes y/o improcedentes), que en ocasiones se combinan con factores intrínsecos (como déficit motivacional, retrasos psicolingüísticos leves o trastornos de conducta), interfiriendo de forma importante la necesaria adaptación del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*” (Soluciones educativas para las dificultades de aprendizaje, 2015 pág.153)

*Características de los trastornos escolares derivados por el bajo rendimiento escolar*

Las dificultades en el aprendizaje son de carácter inespecífico, debido a la presencia de diferentes factores que interactúan para su aparición y de que suelen afectar a varias áreas y contenidos escolares, principalmente lectura, escritura y matemáticas.

Existe una inadaptación escolar que conlleva a problemas de disciplina y comportamiento, que afectan la convivencia escolar. Suele mostrarse con características particulares que la hacen más importante, más difícilmente soportable por el sistema escolar, ya que se trata de conductas disruptivas, cuando no de verdaderos trastornos del comportamiento: indisciplina, molestias frecuentes al resto de los compañeros y al profesor, desobediencia, absentismo, conductas agresivas orales e incluso físicas, etc.

El desarrollo cognitivo y proceso psicolingüístico presenta un déficit que afectan a todas las áreas y contenidos escolares, aunque en mayor medida en unas que otras dependiendo de los procedimientos psicológicos implicados en las asignaturas. Dando lugar a importantes deficiencias en los conocimientos.

El estudiante se caracteriza por la falta de motivación al logro, quiere decir que implica la percepción de competencia personal, importancia que le brinda el medio familiar y social al éxito escolar, las expectativas profesionales y escolares tanto personales como familiares, y consciencia de la propia capacidad.

Según Romero y Lavigne (2002), estos estudiantes presentan un *déficit de procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje: estrategias de aprendizaje -selección, organización, elaboración, recuerdo y transferencia de la información-, procedimientos de autorregulación del aprendizaje –planificación, control*

*del proceso y de las variables personales (por ejemplo, memoria, etc.), revisión local y global-, conocimientos sobre variables y procedimientos personales que son requeridos por las distintas tareas para que tenga lugar el aprendizaje y el modo en que participan y pueden ser controladas por el propio alumno. (Dificultades en el aprendizaje, unificación de criterios Pág., 30)*

Lo que quiere decir que existen falencias en el procesamiento cognitivo fundamental para la adquisición de conocimiento, según lo esperado para el desarrollo, edad cronológica y grado. Pero con una menor gravedad que la deficiencia intelectual.

Por último, la adquisición de lagunas en el aprendizaje, siendo consecuencia de las características citadas anteriormente, generando un déficit en la rapidez del desarrollo de aprendizaje como; la automatización de procesos de descodificación, comprensión y expresión de conceptos, en la organización y distribución del tiempo en relación a las tareas, entre otras.

Al igual que los problemas escolares, en el bajo rendimiento escolar se encuentran causas extrínsecas, es decir no se presume un retardo en el desarrollo, alteración o déficit estructural. Y se pueden señalar como causas, pautas educativas familiares inadecuadas, influencias negativas del grupo de iguales y/o entorno, y deficiencias en los métodos y prácticas de enseñanza. El factor primordial es la baja motivación personal y académica.

### **2.2.2. Desarrollo psicológico**

Desde la perspectiva de la psicología evolutiva se describen en otros aspectos los cambios psicológicos vinculados a la edad, menciona que cuando nacemos, nuestro cerebro, sistema nervioso, músculos, tienen un cierto nivel de desarrollo, pero se encuentran en un estado evolutivo muy incipiente, pues una de las características típicas de los seres humanos es nacer con un alto grado de inmadurez que de manera muy lenta y gradual da más tarde acceso a la madurez. (Palacios, Marchesi y Coll, 2014)

Desde allí que la escolaridad obligatoria comience en la mayor parte de los países entre los 5 y los 7 años refleja la certidumbre de que es en torno a esas edades cuando se está en condiciones madurativas suficientes como para hacer frente a los aprendizajes escolares típicos de la escuela primaria.

Según Palacios, Marchesi y Coll, 2014, Se diría que durante la etapa de 6 a 12 años los niños razonan de forma más lógica, son menos dependientes de la apariencia perceptiva de los estímulos, poseen una atención más selectiva y una memoria más segura y

estratégica, que permite ampliar de manera espectacular la calidad y cantidad de conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad.

Una vez el estudiante cuenta con las habilidades para la inclusión de nuevos aprendizajes, inicia la influencia de la personalidad como un ámbito del desarrollo que es necesario abordar en el marco de las relaciones interpersonales y no al margen de ellas.

Por ende a medida que el menor va avanzando adquiere la influencia de varios contextos, es allí donde la escuela y familia se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres, los profesores y el grupo de los iguales van a convertirse en los agentes sociales más importantes y decisivos durante estos años. (Palacios, Marchesi y Coll, 2014)

En la teoría psicosocial de Erikson (1980), la tensión de estos años está entre la *laboriosidad* en contraposición con la *inferioridad*. Niñas y niños van a dedicarse durante esta etapa a aprender todo lo que necesitan para incorporarse, algunos años más tarde, como miembros adultos y activos a su grupo social.

Frente a lo anterior, Palacios at. Col. 2014, menciona que de esta forma, cuando el niño va ganando habilidades y destrezas sociales, se siente competente y productivo; en el polo opuesto, las experiencias negativas y el fracaso escolar conducen a sentimientos de incompetencia e inferioridad.

Inicia el proceso de desarrollo emocional a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, niños y niñas tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas.

Cuando el niño no logra las expectativas según la edad, e inicia la manifestación de conductas disruptivas, falencias en la autorregulación, y en la expresión de las ideas, poca adaptación al contexto, se presume de la existencia de problemas divididos en dos enfoques *problemas internalizantes* y *problemas externalizantes*.

En la perspectiva de evaluación estandarizada, Achenbach, Edelbrock y Howell (1987) señalaron dos grupos generales de problemas: (1) conductas internalizantes, las cuales se refieren a las manifestaciones de comportamientos ansiosos, depresivos y problemas somáticos y (2) conductas externalizantes que incluyen problemas relacionados con agresividad, falta de atención, desobediencia y conducta delictiva.

### **2.2.3. Problemas internalizantes**



Se toma en cuenta tres síndromes empíricos internalizantes: *ansiedad/depresión*, *retraimiento/depresión* y *quejas somáticas*. La ansiedad y la depresión no se organizaron como síndromes independientes. La configuración de un trastorno mixto ansiedad-depresión en la infancia ha sido indicado recientemente por Echeburúa y Corral (2009).

Cuando se altera la dimensión internalizante, surge afecciones socio-afectivas respecto a los problemas de ajuste ambiental que se dan como parte de la estructura intrínseca del individuo, que incluyen los trastornos de ansiedad y la depresión, y se manifiestan en conductas de inhibición, inquietud, evitación, timidez, etc. (Achenbach y Rescorla, 2000)

#### 2.2.3.1 Problemas de Ansiedad

Según la Guía Clínica para el manejo de la ansiedad, Heinze G y Camacho PV (2010) menciona que los trastornos de ansiedad son diversos cuadros psicopatológicos, cuya principal característica es la presencia de molestias relacionadas y/o similares al miedo, tales como: intranquilidad, desesperación temor, preocupaciones excesivas y ansiedad, o una combinación entre ellos.

Los síntomas ansiosos se convierten en un problema y deben ser evaluados profundamente para descartar un trastorno cuando: la duración o intensidad son mayores a lo que usualmente se asocia a la circunstancia, cuando estas conductas ha llegado a interferir la vida cotidiana, y genera conductas para mitigar la ansiedad que también afecta su vida, generando quejas de sufrimiento emocional, y obsesiones.

Se concluye que el problema de ansiedad es un estado de intranquilidad y nerviosismo ante una situación específica o de forma permanente. Se manifiesta en los niños y niñas como nerviosismo, inquietud y tensión interior, así como con cierta alerta y preocupación por lo que piensen de uno mismo o por lo que les pueda pasar. Son niños temerosos e inseguros, especialmente ante situaciones específicas que les crean inseguridad, desconcierto o miedo (Garaigordobil y Maganto, 2013, SPECI)

#### 2.2.3.2 Problemas de Depresión

Se define como un estado de tristeza profunda, acompañado por síntomas que provocan malestar o dificultades para desarrollar su vida cotidiana: interfiere en su capacidad de pensar, aprender y desarrollarse social y académicamente.

En el niño o adolescente es más frecuente encontrarle irritable que triste o sin energía. Es más probable que acuda a la consulta por molestias físicas (somatización/alteración del apetito) o disminución del rendimiento escolar.

Tochoy y Shaskel, 2015, refieren que los signos y síntomas en los niños de 7 años hasta la pubertad son: cara triste, apatía, irritabilidad, agresividad, letargo o hiperactividad, tristeza y sensación frecuente de aburrimiento, culpabilidad y, en ocasiones, ideas recurrentes de muerte, conductas de autorriesgo, falta de concentración, disminución del rendimiento escolar, fobia escolar, trastornos de conducta en área escolar, trastorno del sueño, disminución o aumento del apetito y trastornos somáticos.

Así mismo, Garaigordobil y Maganto, 2013, describe el problema de depresión como una situación afectiva de tristeza en mayor intensidad y duración que lo que se espera en un niño o niña. Se manifiesta como aburrimiento, falta del sentido del humor, baja autoestima, apatía por las cosas y sentimiento de no ser querido. Son niños y niñas con el llanto fácil y pocas cosas les producen placer o diversión, o solo momentáneamente.

#### 2.2.3.3. Problemas de Retraimiento

Se refiere a niños y niñas tímidos y/o con dificultades de relación social, introvertidos, y poco asertivos. Tienen un patrón de conducta caracterizado por un déficit en las relaciones interpersonales y una tendencia estable y acentuada a evitar o escapar del contacto con otras personas. Por ello prefieren estar solos, hablan poco y se manifiestan inhibidos en su conducta social y en su comportamiento. (Garaigordobil y Maganto, 2013, SPECI)

Se concluye que los síntomas específicos son: Retraído, inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo.

#### 2.2.3.4. Problemas de Somatización

La somatización es la expresión física del malestar en los niños sin que existan causas médicas del todo justificables. Los niños suelen quejarse de diversos síntomas que no les permiten funcionar adecuadamente, como dolores de cabeza, abdomen, espalda y pecho. Con frecuencia faltan a clase por enfermedad, debido a las numerosas molestias físicas que presentan. (Garaigordobil y Maganto, 2013, SPECI)

Achenbach, Edelbrock y Howell (1987), señalaron los siguientes síntomas todos sin causa médica: Dolores o molestias, dolores de cabeza, náuseas, se siente mal, problemas en los ojos, erupciones o problemas en la piel, dolores de estómago o retortijones, vómitos.

#### 2.2.3.4.5 Problemas de Pensamiento

Se trata de niños cualitativamente distintos en su desarrollo cognitivo, y generalmente, social y verbal. El desarrollo es atípico desde que son pequeños y sorprenden por lo inadecuado o incoherente de su razonamiento, y por un lenguaje verbal carente de lógica. La desorganización mental y verbal indica un problema importante a nivel de estructura mental (cognitivo). . (Garaigordobil y Maganto, 2013, SPECI)

### **2.2.4. Problemas Externalizantes**

Las autoras Garaigordobil y Maganto, (2013), definen los problemas externalizantes como aquellas conductas asociadas a la expresión de conflictos emocionales hacia fuera, es decir, a la exteriorización la agresión, a la actuación o descarga impulsiva y a la incapacidad de centrarse en el rendimiento académico.

Cuando se generan los problemas externalizantes, surgen alteraciones del control del comportamiento, como: agresión, impulsividad, negativismo desafiante, hiperactividad y problemas de conducta disocial. Éstas se expresan en trastornos de conducta, abuso de sustancias o la hiperactividad, y se entienden como elementos de expresión del individuo en su entorno. (Achenbach y Rescorla, 2000)

#### 2.2.4.1. Problemas de atención e hiperactividad

Niños con dificultades para concentrarse y prestar atención, tanto en clase como fuera de ella. Todos los estímulos les llaman la atención y se dispersan fácilmente, sin poder rendir en las tareas, suelen ser mucho más activos o impulsivos de lo que es esperable para su edad, tienen poca paciencia en las dificultades y poca tolerancia a la frustración.

Estos comportamientos contribuyen a causar problemas significativos en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Algunas veces son vistos como niños difíciles o que tienen problemas de comportamiento.

Cuando las conductas de hiperactividad y atención, afectan todas las áreas del desarrollo psicosocial como familiar, social, académico, y personal, se requiere valoración especializada, y en su defecto manejo farmacéutico.

#### 2.2.4.2. Problemas de conducta perturbadora y/o desafiante

Se trata de la conducta disruptiva en el aula. Son niños que su comportamiento sigue un patrón de falta de disciplina y desobediencia, que mienten con frecuencia, contestan a los educadores y dicen palabras malsonantes ante los demás.

Suelen faltar a clase sin autorización de los adultos y, en general, molestan, llaman la atención y se oponen a las normas establecidas, perturbando la marcha de la clase.

La dinámica del sistema familiar influye en el desarrollo de conductas como: mal comportamiento, mentiras, palabrotas, hacer novillos, contestar y no seguir órdenes, molestar en clase, y llamar la atención.

#### 2.2.4.3. Problemas de Conducta Violenta

Conductas de alta agresividad con conciencia de hacer daño físico o psíquico a otro.

Estos niños y niñas apenas se muestran culpables o arrepentidos por ello, tiene diversas manifestaciones conductuales: robos, amenazas, golpes, burlas, humillaciones, acoso, conductas de vandalismo o crueldad con animales. Su comportamiento es fanfarrón y, especialmente en los de mayor edad, algunas de sus conductas están en el límite de la transgresión de la ley.

De continuar con este conjunto de síntomas se corre el riesgo del desarrollo de un trastorno denominado disocial o negativo desafiante, donde el niño manifiesta un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, durante por lo menos 12 meses.

### **2.2.5. Modelo Estructural Familiar**

Salvador Minuchin entre los años 1965 y 1970, en su trabajo como director en la clínica de orientación infantil de Filadelfia, crea el enfoque terapéutico centrado en la estructura familiar, exponiendo que los procesos del sistema se reflejan temporalmente en

su estructura, las variables específicas en las que se centra es: los límites, que implican las reglas de participación y las jerarquías, que encierran las reglas de poder.

Desde lo anterior, se expone la estructura familiar como una serie de demandas invisibles funcionales que se organizan según la manera en que sus miembros interactúan. La estructura denota la configuración de la familia, esta se produce cuando los miembros de la misma adoptan una cierta aproximación o distancia entre unos y otros, además es el proceso de interacción familiar en un momento dado. (Minuchin, 1974 citado por Sánchez, 2000)

Se considera que las familias disfuncionales parecen ser más rígidas en el rango de su estructura en comparación con las familias funcionales. Los terapeutas estructurales familiares reconocen el proceso evolutivo por el cual está atravesando el sistema familiar y su rendimiento en las tareas apropiadas a ese estadio, como las interacciones de sus integrantes, las alianzas y coaliciones, además los problemas de la distribución jerárquica de poder, el tipo de límites intra y extra-familiares, y las pautas de transacción alternativas disponibles de acuerdo a la flexibilidad del sistema al cambio, siendo estos elementos mencionados algunas de las variables que el terapeuta debe evaluar. (Ochoa, I. 1995)

Además los modelos de terapia familiar están basados en el principio general de los sistemas, en donde la familia es considerada como un sistema formada por la agrupación de subsistemas que interactúan como un todo. Estos subsistemas se dan según la posición de un miembro dentro de la familia, pero cualquiera que sea la configuración en un momento dado, deberán existir límites claros y bien definidos.

Por lo cual, se hace necesaria la mención del significado de la familia y la definición de los diversos elementos que la conforman.

#### 2.2.5.1. La Familia

Esta es una unidad social y se considera como la organización primaria que se caracteriza por los vínculos y relaciones afectivas, y constituye un subsistema de la organización social, ya que los miembros del grupo familiar cumplen roles y funciones al interior de esta, que son los que permiten relacionarse con otros sistemas externos, trabajo, escuela, etc. (González, C., s f.)

De acuerdo con lo anterior se puede añadir, que en la familia se introduce los primeros valores y se transmite la cultura y estos aspectos a su vez serán transmitidos a otros subsistemas, los cuales conformarán más adelante los diferentes miembros de la familia, además la ubicación geográfica en donde se encuentra la familia, es decir el

contexto relacional, en cuanto si es urbano o rural, de alguna manera denota las características de su organización y los roles que en ellas se dan.

Según Nichols y Everett, (1986) la familia es un sistema integrador multigeneracional, caracterizado por varios subsistemas de funcionamiento interno, e influido por una variedad de sistemas externos relacionados (Nichols y Everett, 1986, citado por González, C., s f.), por lo cual se infiere que existen diversos sistemas que interactúan con la familia y afectan su dinámica en forma positiva o negativa, desde allí que está no sea considerada como un ente estático, por lo contrario es dinámico, debido al desarrollo evolutivo de sus miembros.

Frente a lo anterior, se sustenta que la estructura familiar debe ser relativamente fija y estable para poder solventar a la familia en sus tareas y funciones, protegiéndola de las fuerzas externas y dando un sentido de pertenencia a sus miembros.

Pero al mismo tiempo debe aceptar un grado de flexibilidad para poder acomodarse a los diversos requerimientos de las situaciones de vida y de las distintas etapas del desarrollo por las que evoluciona la familia, es decir se debe tomar en cuenta el ciclo vital de la familia y el ciclo evolutivo en el cual se encuentran los miembros de la misma (Ríos, 2003 citado por González C., s f).

#### 2.2.5.2 Estructura Familiar

Se comprende que en el sistema familiar hay diferentes modos de interacción los cuales conforman la estructura, es decir: límites, jerarquía, alianzas, coaliciones, territorio y geografía (Minuchin, 1992 citado por Sánchez, 2000) por lo cual se hace relevante definir cada uno de los elementos mencionados.

Desde lo anterior, podemos identificar que los miembros de la familia se agrupan en subsistemas según su posición en la familia, pero cualquiera que sea la configuración en un momento dado, deberán existir límites claros y bien definidos entre los miembros de la familia.

En cuanto a los límites Minuchin, (1992) considera que es necesario la presencia de estos para que cada uno de los subsistemas exista y lleve a cabo de manera satisfactoria sus funciones. Y los define como: *“el conjunto de reglas o normas que designan los miembros de la familia en un subsistema determinado, estos ayudan a la definición de los roles que tendrá cada uno de los miembros en relación con los otros y sirven para proteger la diferenciación del sistema y subsistemas familiares”*. (Minuchin, 1992 citado por Sánchez, 2000)

### 2.2.5.3 Límites

Los límites internos se identifican por las reglas que imperan entre los miembros de los subsistemas familiares, mientras que los límites externos se reconocen por las reglas de interacción entre la familia y el ambiente externo a ella.

#### *Tipos de límites*

Se habla entonces de los *límites difusos*, en estos surge un alto grado de apoyo mutuo, dificultando la independencia y la autonomía; pero presentan la dificultad para socializar fuera de la familia. Además cuando existen estos los miembros de la familia no saben con precisión quién debe participar, cómo y en qué momento; con lleva a que la familia se aglutine, se dé una excesiva “lealtad” entre ellos. (Minuchin y Fischman, 1984; Haley, 1967 citado por González C., s f.)

Se menciona de igual forma los *límites rígidos* los cuales son muy restrictivos y permiten poco contacto con los subsistemas, produciendo personas y subsistemas muy aislados e incommunicados; el aspecto positivo es que permite la independencia, crecimiento y autonomía. En esta se da un tipo de sistema familiar desligado, ya que los miembros de la familia son demasiado independientes sin mostrar lealtad ni pertenencia.

De acuerdo con lo anterior, se subraya que la presencia de límites difusos o rígidos indica la posibilidad de existencia de problemas psicológicos en algún o algunos de los miembros del sistema. Los límites también se establecen hacia el exterior. Por ende se especifica la función de los límites, siendo esta proteger la diferenciación de los sistemas y subsistemas en funcionamiento. (Minuchin, 1992 citado por González C., s f.)

Los límites son las normas que establecen los integrantes de una familia y también demarcan cómo participan en las transacciones interpersonales, además, permiten establecer las funciones individuales, las responsabilidades y las tareas de cada participante de la familia para que esta funcione de manera satisfactoria (Dominici. 2003).

Con respecto a lo mencionado, se establece que los límites deben permitir que cada miembro ejerza su papel en cada subsistema cuando sea conveniente: Cuando hay excesiva flexibilidad, puede ocasionar una pérdida de identidad respecto del lugar que corresponde a un determinado miembro de la familia, además se requiere que cada miembro del sistema tenga claro su rol, debido que estos le asignan sus tareas dentro de la familia.

#### 2.2.5.4. Jerarquía

*“La existencia de un orden jerárquico está en la naturaleza de la organización.”* Sea cual fuere el ordenamiento adoptado, toda familia debe organizarse jerárquicamente elaborando reglas sobre quiénes tendrán más status y poder y quiénes ocuparán un nivel secundario. La manifestación de síntomas por parte de un individuo es señal de que la organización en que vive tiene un ordenamiento jerárquico confuso, nadie sabe quién es su par y quién su superior (González M., 2005)

Por consiguiente se habla de jerarquía cuando se le adjudica a un individuo la autoridad o poder que ha sido reconocido dentro de la familia, lo cual permite el cumplimiento de roles y funciones. Para los estructurales, el poder deberá encontrarse en la díada parental (Sánchez, 2000).

Según Minuchin (1999), cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas (Minuchin, 1999 citado por Gonzalez M., 2005)

#### **2.2.6. Convivencia escolar**

Se entiende por convivencia escolar *“La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral”* (MEN, 2013, Guía No.49, pág. 25). De lo anterior, se infiere que cada integrante de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y funcionarios de la institución educativa) interviene dentro del ambiente educativo, y según sus acciones se evalúan como negativo o positivo, este aspecto favorece o entorpece el proceso académico.

Por lo tanto, es relevante favorecer ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales, resaltando que convivencia no significa ausencia de conflictos, pues en una interacción convergen diversos puntos de vista que pueden transformar y generar un cambio, pues dichos conflictos son oportunidades de todas las personas que conforman la comunidad para hacer uso del diálogo, de esta manera, el problema no radica en el conflicto en sí, sino en su manejo inadecuado.

Según Marshall (2003), en un establecimiento educativo donde se mantiene positivas relaciones entre estudiantes, docentes, familias, y el grupo de directivos docentes, los ambientes en los que se aprenden son más participativos e incluyentes, es decir, donde



existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mayores resultados académicos.

El ministerio de educación nacional de Colombia, otorga un papel importante a la convivencia escolar, y busca definir los derechos y obligaciones de todas las personas de la comunidad educativa en aras de convivir de manera pacífica y armónica, mediante la construcción del *Manual de convivencia escolar* que puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de las instituciones educativas. (MEN, 2013, Guía No.49)

Los principales objetivos son: promover, garantizar los derechos humanos y derechos humanos sexuales y reproductivos; Establecer normas para las funciones, deberes, comportamientos y actitudes pactados por la comunidad educativa entre sí y con el entorno escolar, de manera tal que se garantice el ejercicio de todas las personas que la conforman; Fortalecer procesos entorno a las medidas pedagógicas y alternativas de solución para las situaciones que afectan la convivencia escolar. (Ley 1620 de 2013).

Antes de proponer herramientas pedagógicas y de orden didáctico que faciliten la comprensión y la puesta en marcha de las acciones planteadas en los cuatro componentes (Promoción, prevención, atención y seguimiento) de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, el establecimiento educativo debe construir el *manual de convivencia* o actualizarlo, proceso que se realiza de manera colectiva utilizando el diálogo, tomando en cuenta las ideas de la comunidad educativa, luego, conformar el *Comité de convivencia escolar* conformado por personas líderes que se caracterizan por el dialogo y toma de decisiones.

#### 2.2.6.1. Lectura de contexto escolar

Es una estrategia que se utiliza para describir, conocer, analizar e identificar las características de un escenario social, para conocer a fondo situaciones problemáticas y plantear posibles soluciones, este ejercicio se realiza partiendo de las personas, las relaciones y luego los escenarios más generales.

El ministerio de educación nacional, 2013 presenta algunas características del proceso:

- Es un análisis cualitativo de las circunstancias que están presentes en el entorno.
- Es comprensivo, derivado de un caso y orientado por problemas o preguntas.
- Se describen, caracterizan, comprenden y explican situaciones, eventos o problemas.

- Determina la naturaleza y las causas de un fenómeno y las explica en relación con su entorno.
- Implica la observación y caracterización de un asunto.
- Toma los datos y contenidos solo como uno de los elementos que conforman el escenario.

### *Identificación y clasificación de situaciones que afectan la convivencia escolar*

Este ejercicio parte de la lectura de contexto, donde la institución educativa podrá identificar cuáles son las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar, y el ejercicio de los derechos humanos y sexuales, reproductivos. Que según la guía No.49 para la convivencia escolar expone, los cuales, deben estar consignados dentro del manual de convivencia escolar:

- *Conflictos*: situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.
- *Conflictos manejados inadecuadamente*: situaciones en la que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar.
- *Agresión escolar*: es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la misma, de los cuales, al menos uno es estudiante.
- *Agresión física*: es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona.
- *Agresión verbal*: es toda acción que busca con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros.
- *Agresión gestual*: es toda acción que busca con los gestos, humillar, atemorizar, descalificar a otros.
- *Agresión relacional*: es toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen.
- *Agresión electrónica*: es toda acción que busque afectar a otros a través de medios electrónicos.
- *Acoso escolar*: es toda conducta negativa, intencional, metódica, y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza, o incitación a la violencia de cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico y/o electrónico.
- *Ciber acoso escolar (ciber bullying)*: Es toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información, para ejercer maltrato psicológico y continuado.

- *Violencia sexual*: Art. 2 de la ley 1146 de 2007 “ se entiende por violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica, emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, desigualdad, y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor”

#### 2.2.6.2 Clima Institucional

Según Chaux, 2012 es un término global que abarca distintos aspectos de la calidad de las relaciones en la comunidad educativa, donde incluyen aspectos diversos como el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, el apoyo y la percepción del trabajo en equipo.

Un clima institucional democrático permite que todas personas que conforman la comunidad educativa puedan involucrarse en los proyectos y toma de decisiones, pero se requiere una dinámica asertiva en variables como; liderazgo, empatía, comunicación y motivación personal, laboral.

Que de alguna forma, posibilita un *clima del aula favorable*, siendo este el ambiente de trabajo en el aula de clase y se define a partir de la interacción de las características físicas del sitio donde se imparte la asignatura, las características de los estudiantes y docentes, estrategias pedagógicas.

Frente a lo anterior, Somersalo, 2002 expone que hay por lo menos dos dimensiones fundamentales para un clima de aula favorable a la convivencia; *el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase*. Que se refiere a la preocupación mutua por el bienestar de las personas, el manejo constructivo de conflictos, al establecimiento de normas y su aplicación consistente, al orden en la clase y seguimiento de instrucciones.

#### 2.2.7 Ruta de Atención Integral para la Convivencia escolar

Según el Ministerio de Educación, 2013, La Ruta de Atención Integral para la Convivencia escolar es una herramienta establecida en la Ley de Convivencia Escolar para apoyar al sector educativo en el fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos y derechos sexuales, en la escuela; la mitigación de riesgos; el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar; y el seguimiento a lo que ocurre en los diferentes contextos y su manejo por parte de los establecimientos educativos.

En ella se definen los procesos y protocolos que deben seguir las entidades e instituciones involucradas, convirtiéndose en una respuesta integral a la realidad de la escuela en temas relacionados con la convivencia y el ejercicio de los derechos. (MEN, 2013, Guía No.49, pág. 75 - 120)

#### 2.2.7.1 Cuatro componentes de la Ruta de atención integral para la convivencia escolar

Dentro de la ruta de atención existen cuatro componentes fundamentales que orienta la ejecución del comité de convivencia escolar y comunidad educativa.

Uno de ellos es *Promoción* este componente se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos y sexuales, determina la calidad del clima escolar y define los criterios de convivencia escolar. Dentro de las acciones se encuentra movilizar personas y formas de pensar, formular políticas institucionales, desarrollo de iniciativas y proyectos.

Entonces, la institución educativa se permite desarrollar iniciativas de formación a la comunidad educativa en temáticas tales como derechos humanos, sexualidad, competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia, mediación y conciliación.

El segundo componente es el de *Prevención*, busca intervenir oportunamente en dinámicas y comportamientos que podrían afectar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y la convivencia escolar. Sus estrategias son; Identificación de factores de riesgo y protección; Construcción de estrategias es decir, la comunidad educativa diseñe, implemente y evalúe estrategias pedagógicas que mitiguen las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos; Comunicación y manejo de la información.

Es de vital importancia para el logro de las metas establecidas en la ruta de atención de la convivencia escolar, Fortalecer las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos y sexuales, identificados como riesgos.

Frente a lo anterior, se puede concluir que los componentes de promoción y prevención trabajan paralelamente con el fin de evitar el desarrollo de situaciones de riesgo, de no ser posible se requiere una atención efectiva, y eficaz.

Entonces el componente de *atención* está orientado a todas aquellas acciones que se ejecutan para asistir oportuna y pedagógicamente a las personas que conforman la comunidad educativa, frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de derechos.

Busca primero reconocimiento de la situación; luego, identificación de tipo de situación; y por último, Activación que da inicio a la implementación de los protocolos de atención diferenciados según cada tipo.

El cuarto componente es el de seguimiento es un mecanismo para comprobación y análisis de las acciones de la Ruta de Atención Integral, donde surgen acciones de verificación, monitoreo, retroalimentación, registro y seguimiento de las situaciones de tipo II y III.

Una vez claras los componentes de la ruta de atención integral de convivencia escolar, se procede a clasificar las situaciones, que determinan los protocolos a seguir.

#### 2.2.7.2 Clasificación de situaciones que afectan la convivencia escolar

La Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario plantean tres tipos de situaciones. Esta clasificación debe guiar la construcción de protocolos de atención y facilitar el actuar de la escuela.

*Situación de tipo I* Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud física o mental (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Son conflictos presentes en la cotidianidad de la convivencia entre pares, que de no ser resueltos de manera constructiva puede escalar y aumentar de gravedad, por ende, se deben resolver y atender de forma inmediata dentro de la escuela con apoyo de la comunidad educativa.

*Situación tipo II* Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso, que no presenten las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes particularidades: a) Que se presenten de manera repetida o sistemática. b) Que causen daños al cuerpo o a la salud (física o mental) sin generar incapacidad alguna para cualquiera de las personas involucradas (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

En estas situaciones se requiere el apoyo de la comunidad educativa y en algunas ocasiones de otras entidades, como las prestadoras de salud, y restablecimiento de derechos.

*Situación tipo III* Corresponden a ese tipo de situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, o que constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente (Decreto 1965 de 2013, artículo 40). Se requiere ser atendido por red intersectorial.

### 2.2.7.3 Protocolo de atención diferenciado para cada situación

Según el artículo 41 del Decreto 1965 de 2013 se define un protocolo como un plan escrito y detallado de las actuaciones que el establecimiento educativo define que va a desarrollar cuando se presenten cada uno de los tres tipos de situaciones.

Las acciones consignadas en los protocolos tienen dos niveles: a) Inmediato, ante una situación que deba resolverse en el instante; b) Mediato, la intención pedagógica que fortalezca los componentes de promoción y prevención de la convivencia y que logra mitigar situaciones recurrentes.

Para las situaciones tipo I que son golpes, insultos, agresiones, etc. se deben desarrollar como mínimo lo siguiente: Mediar de manera pedagógica con las personas involucradas, fijar formas de solución de manera imparcial y equitativa, activar acciones pedagógicas como el diálogo, la mediación, el trabajo colaborativo y los pactos de aula, entre otros. Establecer compromisos y hacer seguimiento.

En cuanto a las situaciones de tipo II que son agresiones causantes de alteraciones en la salud física y mental, en el artículo 43 del Decreto 1965, los protocolos para las situaciones tipo II deberán desarrollar como mínimo lo siguiente: Brindar atención inmediata en salud física y mental a las personas involucradas, remitir la situación a las autoridades administrativas, adoptar medidas de protección para las personas involucradas para evitar posibles acciones en su contra, informar de manera inmediata a las familias de las y los estudiantes involucrados. Generar espacios de comunicación para exponer lo sucedido, determinar las acciones restaurativas para reparar los daños causados, cabe resaltar que el Comité Escolar de Convivencia realizará el análisis y seguimiento del caso.

Por último, en las situaciones de tipo III el protocolo de atención exige la aplicación de varios procedimientos, siendo el primero de ellos la garantía de atención inmediata en salud física o mental de las personas involucradas mediante la remisión al prestador de salud más cercano.

La particularidad de este protocolo consiste en que, por tratarse de situaciones constitutivas de presuntos delitos, el rector o rectora del plantel educativo, las personas que conforman el Comité Escolar de Convivencia o cualquier otra persona deben reportarlo a la Policía Nacional según lo consagrado en el numeral 3 del artículo 44 y en el artículo 45 del Decreto 1965 de 2013.

Dentro del proceso es fundamental el papel que cumple el docente quien debe desarrollar habilidades para la detección de situaciones problemáticas y crear estrategias para la resolución del conflicto.

#### 2.2.7.4. Rol del docente dentro de la convivencia escolar

El docente es un elemento fundamental para el logro de un clima y convivencia escolar asertiva, que surge por medio del desarrollo de competencias ciudadanas. El ministerio de educación nacional propone cuatro procesos para el que el equipo de docentes fortalezca la convivencia escolar.

El primero es *El estilo del docente* Chau, 2012 lo define desde dos dimensiones, resolución de conflictos, preocupación por el bienestar mutuo y establecimiento de normas, orden e instrucciones. Propone cuatro estilos de docentes: autoritario que privilegia el orden de la clase, el seguimiento de instrucciones, ordenes, normas pero no se preocupa por brindar afecto. Otro estilo es permisivo, donde el docente es afectuoso pero no existe normas ni límites.

También se habla del estilo negligente, donde no hay normas, límites ni muestras de afecto, existe una desconexión entre el docente y estudiantes. Y por último, el asertivo/democrático donde da prioridad a las relaciones y estructura de la clase, existe comunicación, normas y afecto construidos democráticamente.

El segundo proceso es *desarrollo de competencias ciudadanas* donde la escuela es un lugar relevante para el desarrollo de éstas, las cuales se deben vivenciar en la práctica para comprenderlas plenamente. Y se deben promover este tipo de competencias tanto en el aula de clase como fuera de ella.

Otro proceso es *ambientes de aprendizaje democráticos* el concepto de ambiente de aprendizaje involucra una concepción activa de las personas, es decir, parte de su interacción con el entorno y su relación con acciones pedagógicas en las que quienes aprenden reflexionan sobre su actuar y sobre el de otras personas (Raichvarg, 1994).

Para comprender los ambientes de aprendizaje se debe tener en cuenta el medio físico y las interacciones que se producen. Es decir, se debe tener en cuenta por ejemplo la organización y disposición espacial, el estilo docente, el tipo de relaciones que se construyen entre estudiantes y docentes, el tipo de aprendizaje, la construcción de normas y las actividades que se realizan (Duarte, 2003).

Y por último *iniciativas y proyectos* siendo un paso fundamental para la práctica donde se pueden aprender y poner en marcha las competencias necesarias para convivir de manera pacífica, participar y valorar las diferencias.

Se concluye que los docentes son importantes para la convivencia escolar, pues direcciona proyectos transversales, y es puente entre el interior y exterior de la institución educativa.

#### 2.2.7.5 Comité de convivencia escolar

Comisión creada con el objetivo de orientar y coordinar estrategias, programas y actividades para la prevención y mitigación de la violencia escolar y formación para los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de la institución educativa en el marco de la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad educativa.

Quienes conforman el comité son el rector, quien lo preside, coordinador de convivencia escolar, representante estudiantil, orientador escolar, representante de padres de familia, representante de docentes. (Manual de convivencia escolar, 2016, Institución Educativa Carlos Pérez Escalante).

## 2.3 Marco Contextual

La investigación es desarrollada en la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, la cual se encuentra ubicada en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander en la calle 13, entre avenida 2 y 3 barrio San Luis.

Está dividida en cuatro sedes educativas: *Nuestra Señora de Chiquinquirá* donde funcionan los grados de básica primaria: preescolar y primero; *Santa Isabel de Hungría* se encuentra los grados: segundo y tercero; *Marco Fidel Suárez* donde funcionan los grados cuarto y quinto de básica primaria y *Colegio Carlos Pérez Escalante* donde está ubicada la Básica Secundaria y la Media Técnica. La Institución Educativa es de carácter oficial, su jornada es completa y de calendario “A”, la población total de estudiantes es de 1465 niños, niñas y adolescentes.

El estrato socio-económico es bajo y medio, el ingreso económico de la gran parte de los sistemas familiares es mediante empleo informal, actualmente existe gran población con necesidades económicas debido a la existencia de inmigrantes.

Algunos de los estudiantes residen cerca de la Institución, hecho que les facilita movilizarse por sus propios medios para cumplir con su jornada escolar; sin embargo, existe una población amplia de estudiantes ubicados en el País de Venezuela, ciudad Ureña,



que se desplazan por sí mismos en ruta escolar, haciendo tedioso el contacto con los padres de familia.

Cabe mencionar, que la estructura familiar que prima en los hogares de los estudiantes es monoparental, en su mayoría madres cabeza de familia, generando una figura paterna ausente, o en otros casos, sistemas familiares reconstruidos, ingresando roles de padrastro y/o madrastra con sus respectivos hijos.

En otros casos, debido a la ubicación de la Institución Educativa en la frontera que facilita la llegada de estudiantes inmigrantes, ha generado la problemática de separación de los hijos de los núcleos familiares, quienes son ubicados en hogares de familia extensa.

Frente a lo anterior, el apoyo que puede recibir el proceso académico de cada estudiante en su área familiar es poco asertivo, generando una brecha en la comunicación entre el docente y los padres de familia, entonces, el papel poco activo por parte de algunas familias no permite en el avance de cambios en el comportamiento y cumplimiento de compromisos.

En el proceso de enseñanza aprendizaje el docente es facilitador e induce a los estudiantes a que construyan su propio conocimiento, entonces, es mutuo y la enseñanza que se brinda es parte fundamental donde el estudiante explora, investiga, es innovador y creativo en el desarrollo de sus actividades.

La metodología utilizada es la participación – acción, donde cada uno de los miembros de la comunidad educativa Carlos Pérez Escalante, participa en el desarrollo de cada una de las actividades establecidas, recibiendo orientaciones teóricas con aplicación práctica.

Según el artículo 5. Valoración de desempeño del manual de convivencia, “En la Institución Educativa Colegio Carlos Pérez Escalante, el nivel de desempeño de los estudiantes se realizará atendiendo a los logros previstos, formulados en términos de competencias, utilizando los conceptos de:

- Desempeño Superior,
- Desempeño Alto,
- Desempeño Básico y
- Desempeño Bajo.

Tanto en los diarios de registro propios de los docentes, como en los informes que se entregan al finalizar cada período académico en las planillas de valoraciones.”

Y se evalúa según dos procesos; *formativo* “Saber ser”, toma en cuenta las conductas del estudiante en actividades y eventos sociales, valora la capacidad de relacionarse y actuar con otros estudiantes, comunidad educativa, responsabilidad en el cumplimiento de deberes y derechos, toma en cuenta, la presentación personal y puntualidad.

Con respecto, al proceso *cognitivo* “Saber ser, y saber hacer”, se valora los estándares de competencias para cada grado y áreas de conocimiento y el desarrollo de las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y prepositiva, así como, las competencias ciudadanas y laborales.

Y se toma en cuenta los siguientes indicadores: Procesos de adquisición y uso del conocimiento (procesos pedagógicos) y evaluación de periodo. Sistema institucional de evaluación por competencias SIEC.

Por otra parte, existe grandes dificultades en la interacción entre pares, como factor común la persistencia de conductas agresivas, los modos de comunicación son hostiles, presencia de palabras soez, juegos violentos como medio de diversión y ocio.

El ambiente dentro de las aulas de clase son negativos, persiste indisciplina y poco respeto a la autoridad.

Con respecto a la infraestructura de la institución, esta no cuenta con las mejores condiciones, los espacios de interacción son muy reducidos para la cantidad de estudiantes que allí se forman, Las aulas de clase se encuentran en regular estado, hay poca ventilación y cuando llueve se inundan los salones.

Para concluir, la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, sede No.2, Marcos Fidel Suárez, presenta múltiples factores psicosociales que entorpecen el adecuado desarrollo académico de los niños, niñas y adolescentes, entre los cuales se mencionan; existencia de inmigrantes de la Republica Venezolana, ciudad Ureña que ingresan con diferencias en el rendimiento académico y metodología de aprendizaje, alto índice de dificultades socio-económicas, poca participación e interés en el proceso académico por parte de los padres de familia, interacción entre pares con conductas agresivas e indisciplina dentro de las aulas de clase.

## **2.4 Marco Legal**

*Ley 115 del 8 de Febrero de 1994*

El objeto de la ley, es la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural, y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes.

De conformidad con el artículo 67 de la constitución política define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal, no formal e informal.

*Ley 1098 de 2006*

Busca que los adolescentes que comentan delitos respondan ante procesos judiciales, que respeten todas las garantías propias del debido proceso y del derecho de defensa.

*Ley 1620 de 2013*

El objetivo de esta ley, es por un lado, promover y fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes y miembros de la comunidad escolar. Por otro lado busca crear mecanismos que permitan, la promoción, prevención, atención detección y manejo de conductas que vayan en contra de la convivencia escolar en las Instituciones educativas.

*Decreto 1965 de Septiembre 11 de 2013*

Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013 que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

## **Capítulo III**

### **Metodología De Investigación**

#### **3.1 Tipo De Investigación**

La investigación que se pretende llevar a cabo es de tipo mixta, por una parte es cualitativa debido a que permite descubrir y describir el conjunto de cualidades y características que posee el fenómeno a investigar. Según González y Hernández (2003), es un método que consiste en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos. Que incorpora a los participantes como sujetos que manifiestan actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones.

Y cuantitativa por que utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, además, confía en la medición numérica, y en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población. (Hernández S., 2006)

Cabe resaltar, que la naturaleza del fenómeno a estudiar permite la unión de los dos enfoques, y que tal proceso contribuye a un análisis integral y minucioso de la problemática.

Es descriptivo porque se busca describir un fenómeno estudiado a partir de sus características. Medir variables o conceptos con el fin de especificar las propiedades importantes de comunidades, personas, grupos o fenómeno bajo análisis. Enfatizándose en el estudio independiente de cada característica con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. (Dankhe ,1986 citado por Hernández S., 2006)

#### **3.2 Población Y Muestra**

Población

Niños y niñas que cursan el cuarto grado de la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, Sede No.2 Marcos Fidel Suarez

#### Muestra

Nueve estudiantes con edades entre los 9 a 11 años que cursan el cuarto grado 01, 02, y 03, de la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, Sede No.2 Marcos Fidel Suarez, que presentan problemas en la conducta e indisciplina.

1. Género masculino
2. Edad de 9 años 0 meses a 11 años 0 meses
3. Estrato socioeconómico entre bajo y medio
4. Reporte de indisciplina en observador de estudiante
5. Seguimiento por problemas en la conducta
6. Cursa el grado Cuarto

### **3.3 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información**

#### 3.3.1 Observación no participante.

Implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esto se utilizó en el proyecto con el fin de conocer cómo eran las interacciones entre los estudiantes y docentes, además para hacer una lectura del contexto, el formato de registro empleado para la recolección de información se encuentra en el apéndice A.

#### 3.3.2. Cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años, versión para profesores (TRF)

Derechos de autor: T. M. Achenbach, Traducción y adaptación al español (autorizada por el autor): J. L. Pedreira.

El *CBCL* es un instrumento desarrollado por Achenbach y Rescorla (Achenbach & Rescorla, 2000) para medir la percepción del docente sobre un conjunto de problemas emocionales, conductuales y sociales del estudiante.

El instrumento consta de 113 ítems (112 cerrados y uno de respuesta abierta) que indican la presencia de las conductas que denotan algún tipo de dificultad en los ámbitos familiar, social, personal y escolar, durante por lo menos los últimos 2 meses: no ocurre nada, falso (0), ocurre algunas veces, en parte verdad (1), ocurre muchas veces, cierto (2).

Los puntajes de los ítems son sumados conformando un puntaje total, para internalización y externalización. A su vez, siete puntajes correspondientes a las escalas de síndromes: problemas afectivos, problemas de ansiedad, somatización, conductas de retraimiento y/o problemas del pensamiento, problemas de atención y comportamiento agresivo, problemas de rendimiento escolar.

El puntaje de internalización se conforma sumando los puntaje de las primeras cuatro escalas sindromáticas, y el puntaje de externalización considera las tres últimas escalas. (Achenbach & Rescorla, 2000).

### 3.4 Análisis De Los Resultados

#### 3.4.1 Instrumento Observación participante

*Tabla 1. Formato de registro sobre las observaciones relacionadas con las situaciones que afectan la convivencia escolar*

Contexto escolar	Situaciones que afectan la convivencia escolar	Factores de riesgo asociado	Lugar
Relaciones con la escuela.	Existencia de poco cumplimiento en las responsabilidades académicas, poco interés en los contenidos de las asignaturas, indisciplina, no generan respeto a la autoridad, ni seguimiento de instrucciones.	Dificultades de adaptación	las tres aulas de clase Cuarto Grado
		Ausentismo escolar y pasividad	
		Mal rendimiento académico unido a un autoconcepto bajo	
		Falta de motivación y desinterés hacia lo escolar entre sus pares	
Relaciones con el grupo de pares.	Dinámica de grupo escolar negativa, constante gritos, empujones, juegos agresivos entre pares.	Oportunidades para incurrir en conductas problemáticas	las tres aulas de clase Cuarto Grado
		Exposición a modelos que manifiestan conductas de riesgo, pares negativos	

		Dificultad para establecer relaciones personales	Patio recreativo de la Institución Educativa
		Escaso desarrollo de habilidades sociales.	
		Bajos niveles de autoestima	
		Falta de autonomía en la acción y toma de decisiones	
Recursos personales	Poco autocontrol, desarrollo de conductas en búsqueda de atención, cambios constantes del estado de ánimo, interés en molestar a terceros y crear ambientes problemáticos.	Dificultad para asumir responsabilidades	las tres aulas de clase Cuarto Grado y Patio recreativo de la Institución Educativa
		Ausencia de normas y límites, poco concepto de sí mismo positivo (autoestima).	
		Autonomía acorde a la edad.	
		Incapacidad de autocontrol, impulsividad y baja tolerancia a la frustración	
Relaciones con la familia	Poca participación de los padres en el proceso académico, falta de apoyo para la regulación de la conducta, dinámicas familiares con carencia de afecto y comunicación, falta de aceptación de algunos padres sobre las conductas disruptivas de los estudiantes.	Actitudes y comportamientos permisivos o inclinados a la agresión y la violencia.	las tres aulas de clase Cuarto Grado y Patio recreativo de la Institución Educativa
		Incoherencia en la supervisión (excesiva exigencia en algunos aspectos y excesiva tolerancia en otros).	
		Rasgos de disfuncionalidad acentuados en los vínculos.	
Protocolo a seguir por parte de la Institución	Una vez presentada la situación tipo I, se genera una anotación en el	Poco interés por parte del estudiante en el cumplimiento de	Institución Educativa Carlos



Educativa para la convivencia escolar.	observador que debe ser firmada por los estudiantes y los padres de familia, si los compromisos no son llevados a cabo, se presenta el caso al comité de convivencia escolar.	compromisos. Falta de apoyo de la orientadora escolar y sistema familiar Poca efectividad en acciones de monitoreo y seguimiento de la ejecución de los protocolos de la ruta de convivencia escolar	Pérez Escalante, sede No,2
Identificación de estudiantes que afectan la convivencia escolar	Análisis del comportamiento y actitudes hacia el desarrollo de la clase que permite, identificar por lo menos tres estudiantes de cada cuarto grado, que a pesar de las instrucciones del docente, persiste en la desobediencia y falta de respeto a la autoridad, y compañeros. Cabe resaltar, que los nueve estudiantes han sido reportados en el observador escolar, y presentan compromisos de mejora en la conducta, sin respuesta asertiva ante el mismo.	Poco interés en el cumplimiento de responsabilidades en el desarrollo de la clase Falta de respeto a la autoridad Incumplimiento en los compromisos pactados en el observador escolar.	las tres aulas de clase Cuarto Grado

Frente a la Observación no participante registrada, se encuentra que existen falencias recurrentes en el clima escolar e interacción de los integrantes de la comunidad educativa.

Pues la dinámica de trabajo depende de las actitudes y disposición de los estudiantes que en las ocasiones observadas se encontró como negativa, a pesar de las habilidades y disposición de los docentes, algunos estudiantes exponen conductas disruptivas que las cuales, indisponen al grupo de trabajo y entorpece el adecuado proceso de enseñanza.

Cabe resaltar, que la hora en la que se presentan mayores dificultades son el último bloque académico, debido a que los juegos implementados en el espacio de receso escolar son agresivos, existen palabras soez y poco respeto entre los compañeros, y una vez, se les solicita ingresar a las aulas, persisten en los juegos violentos dentro del salón de clase.

Por otra parte, el contexto socio-cultural de la población presenta múltiples dificultades psicosociales, familias monoparentales, descompuestas, con necesidades económicas, de afecto y comunicación, desde allí, los vacíos en los valores, respeto a la autoridad y hacia el otro.

Además, no se visualiza la ruta de convivencia escolar, y a pesar de que surgen situaciones, descritas en el manual de convivencia de la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, sede No,2, como Tipo I, no se generan las acciones necesarias para extinguir la conducta y lograr un cambio relevante en los pensamientos y conductas de los estudiantes.

Mediante observación participante y análisis de la percepción del docente titular se identifica a nueve estudiantes de cuarto grado, tres de cada curso, con edades entre 9 a 11 años que presentan, conductas disruptivas, pocas actitudes de cambio a pesar de los compromisos pactados en el observador escolar.

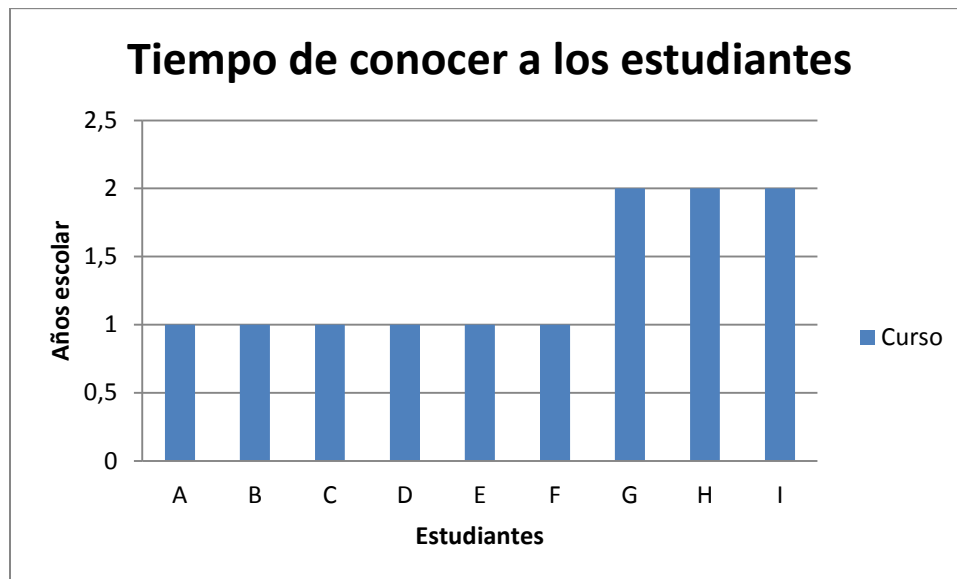
Es importante resaltar que los docentes titulares de cuarto grado, presentan habilidades para el manejo de grupo, empatía y afecto hacia los estudiantes, además, los menores que manifiestan rasgos en las conductas disruptivas son fácilmente identificables, y se requiere un apoyo más activo por parte del docente orientador, que facilite la remisión a los diferentes sistemas de apoyo familiar, salud, gubernamental. Para el logro de la solución ante la problemática.

### 3.4.2 Cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años (Child Behavior Checklist, CBCL) versión para profesores (TRF)

A continuación, se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo, de las respuestas obtenidas por las tres docentes titulares sobre las conductas de los nueve estudiantes y su rendimiento escolar.

El cuestionario en un primer momento solicita el registro de los datos básicos del estudiante, así como resultados de test de inteligencia realizados últimamente (Pregunta IX), e indaga sobre comentarios del docente sobre el estudiante (Pregunta X), estos datos no fueron registrados por la totalidad de las docentes, por lo tanto, no son tomados en cuenta para la investigación.

#### 3.4.2.1 Pregunta I. ¿Cuánto tiempo hace (en cursos) que conoce a este alumno/a?



*Figura No.1 Tiempo de conocer a los estudiantes*

En la Figura No.1 se identifica que 6 estudiantes son conocidos por las tres docentes en el año actual, y 3 estudiantes, desde el curso anterior. Por lo tanto, las conductas identificadas por parte de las docentes se encuentran presente en los estudiantes, por lo menos desde hace cuatro meses.

Cabe resaltar que para el diagnóstico de una problemática, debe contar por lo menos con un tiempo de dos meses (Episodio), casi todos los días, todo el tiempo, según lo estipulado por el Manual diagnóstico de trastorno mentales (DSM V)

### 3.4.2.2. Pregunta II. ¿Cómo lo conoce?

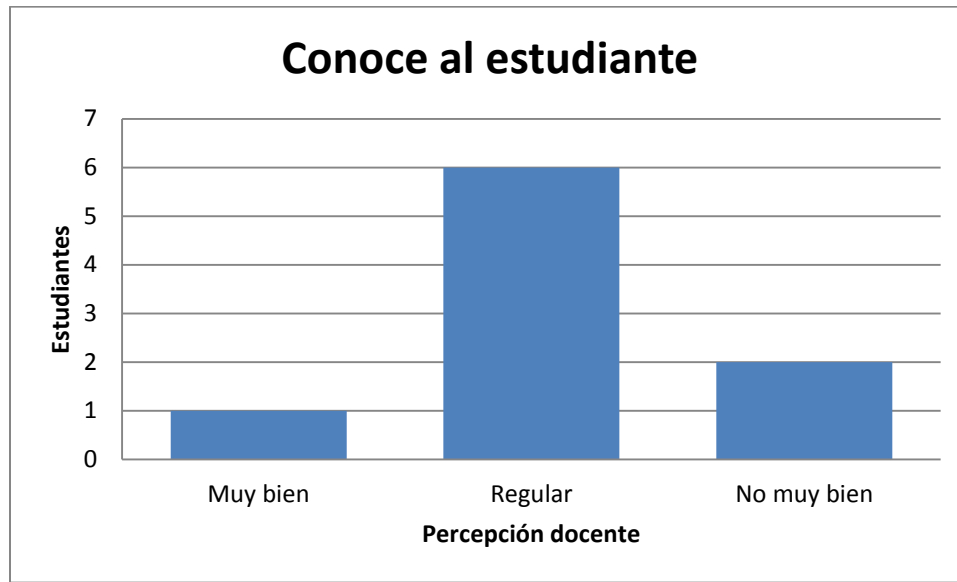


Figura No.2 Conoce al estudiante

La Figura No.2 muestra que en la percepción de las tres docentes conocen a 6 estudiantes en forma *regular*, 2 estudiantes *No muy bien*, y sólo a 1 *muy bien*.

Frente a lo anterior, se infiere que las docentes no cuentan con información personal, familiar y social a cabalidad, y que por lo tanto, la puntuación se otorga según la experiencia y observado en el contexto escolar.

### 3.4.2.3. Pregunta III. ¿Cuántas horas a la semana pasa el alumno/a en su clase?

Los nueve estudiantes pasan con su docente titular de grado cuarto, por lo menos 10 horas por semana, según distribución horaria designada por la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, sede No.2 en cada asignatura.

## 3.4.2.4. Pregunta IV. ¿Cuántas asignaturas da usted al alumno/a?

		Docente titular		
		401	402	403
Asignaturas	Matemáticas		Español	Informática
	Naturales		Artística	Proyecto
	Ética		Sociales	Religión

Tabla No.2 Asignaturas

Cada docente titular presenta como responsabilidad curricular 3 asignaturas dentro del grado cuarto del cuál es responsable.

## 3.4.2.5. Pregunta V. ¿Ha necesitado el alumno/a alguna clase de servicio especial?

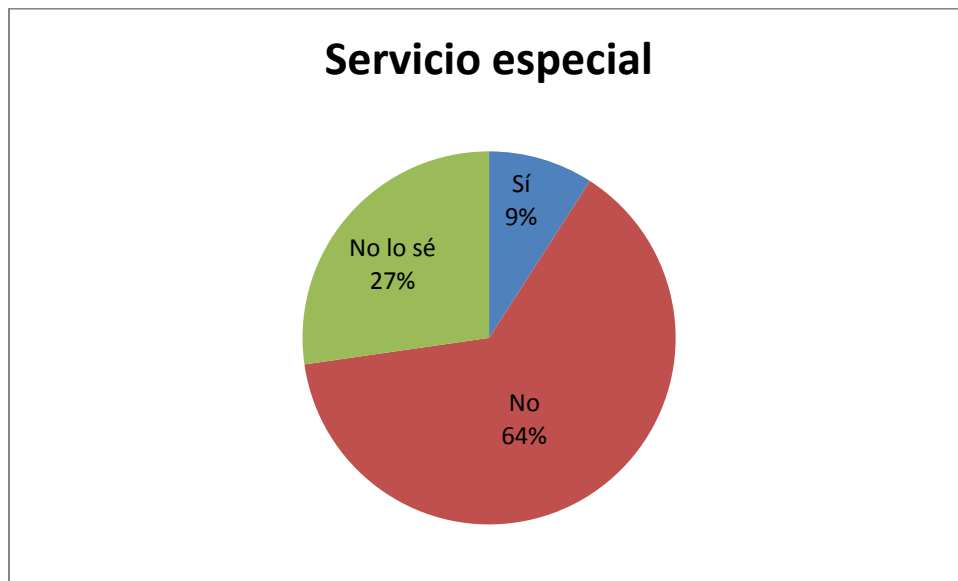


Figura No.3 Servicio especial

Las tres docentes titulares respondieron según lo que muestra la figura No.3, que sus estudiantes no han sido remitidos a atención en servicio especial en un 64%, no lo sabe 27% y si sólo el 9%, siendo el servicio de orientación escolar.

Es relevante mencionar que a pesar de observar y experimentar la existencia de problemas emocionales, y/o conductuales en sus estudiantes, las docentes no han accedido a la utilización y solicitud de otros servicios, que favorezcan el proceso de aprendizaje y apoyen en el cambio de las conductas.

Una de las razones es el cambio recurrente de docente orientador, la existencia de múltiples sedes, y el gran número de estudiantes, casos reportados a cargo de un solo profesional.

#### 3.4.2.6. Pregunta VI ¿Ha repetido curso alguna vez?



*Figura No.4 Repetido curso*

Como se describe en la Figura No.4 relacionado con la repetición de grado por alguno de los estudiantes, se encontró que el 11% si ha repetido curso, 22% la docente desconoce esa información, y 67% de los estudiantes no han perdido grados escolares.

## 3.4.2.7. Pregunta VII. Valoración del nivel alcanzado en las diferentes asignaturas

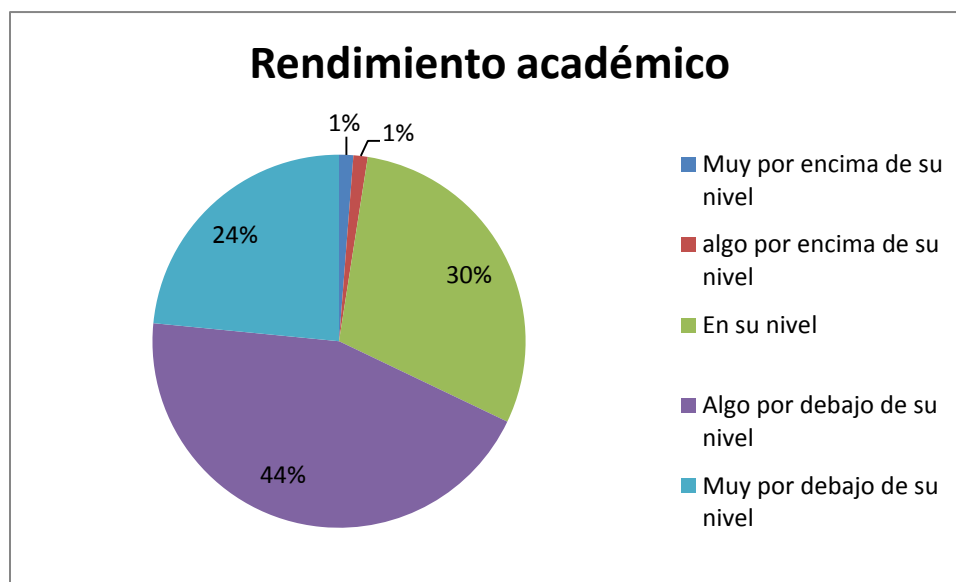


Figura No.5 Nivel académico alcanzado

En la figura No.5 muestra el nivel académico alcanzado por los 9 estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, sede No,2, según la percepción de las docentes titulares, el rendimiento académico de los estudiantes es algo por debajo de su nivel en un 44%, le sigue en su nivel con un 30%, muy por debajo de su nivel con un 24%, y 1% en algo por encima de su nivel, y muy por encima de su nivel.

Por lo tanto, existen problemas con el bajo rendimiento académico en el 64% en la muestra de estudiantes de cuarto grado.

## 3.4.2.8. Pregunta VIII. Comparación con el resto de los alumnos de su misma edad

	Mucho menos	Algo menos	Ligeramente menos	Alrededor de la media	Ligeramente más	Algo más	Mucho o más
¿Con qué intensidad de trabaja?	3	4	2				
¿Cómo es de apropiada su conducta?	9						
¿Cómo es su nivel de aprendizaje?			4	5			
¿Cómo es de feliz?			3	6			

*Tabla No.3 Comparación con otros estudiantes*

En las respuestas registradas por las tres titulares de los grados cuartos, se encontró que sólo 2 estudiantes trabajan ligeramente menos en comparación con los demás, 4 algo menos y 3 mucho menos.

Por lo tanto, los 9 estudiantes presentan dificultades para la concentración, motivación e interés en la ejecución de trabajos académicos.

Además, existió un consenso en cuanto a considerar que los nueve estudiantes tienen una inapropiada conducta en comparación con sus compañeros de clase.

Frente al nivel de aprendizaje, como muestra la Tabla No.3 sobre la comparación con los otros estudiantes, las docentes expresan que 4 niños son ligeramente menos y 5 alrededor de la media, por ende, no existe en los estudiantes dificultades de aprendizaje específico.

Con respecto a si los ve felices, mencionan que 3 ligeramente menos y 6 alrededor de la media.



## 3.4.3 Listado de conductas identificadas por las docentes titulares de grado cuarto.

Tabla No.4 conductas internalizantes, externalizantes y otros problemas

Estudiantes	Edad	Género	Problemas Ansiedad / Depresión				Problemas de Retraimiento /Depresión				Problemas somáticos				Internalizantes			
			R= 0 - 26			Riesgo	R= 0 - 16			Riesgo	R= 0 - 22			Riesgo	R= 0 - 64			Riesgo
			PD	Percentil	T		PD	Percentil	T		PD	Percentil	T		PD	Percentil	T	
A	9	M	12	99	76	Alto	6	99	73	Alto	3	69	55	Bajo	21	99	73	Rango Clínico
B	9	M	4	53	51	Bajo	2	57	52	Bajo	2	53	51	Bajo	8	55	51	Normal
C	10	M	3	41	48	Bajo	0	19	41	Bajo	1	36	46	Bajo	4	30	45	Normal
D	9	M	5	65	54	Bajo	0	19	41	Bajo	0	22	42	Bajo	5	36	46	Normal
E	9	M	4	53	51	Bajo	1	36	46	Bajo	0	22	42	Bajo	5	36	46	Normal
F	10	M	6	76	57	Bajo	3	76	57	Bajo	1	36	46	Bajo	10	68	55	Normal
G	9	M	5	65	54	Bajo	2	57	52	Bajo	2	53	51	Bajo	9	62	53	Normal
H	9	M	8	91	63	Medio	1	36	46	Bajo	0	22	42	Bajo	9	62	53	Normal
I	9	M	3	41	48	Bajo	0	19	41	Bajo	0	22	42	Bajo	3	24	43	Normal

*Tabla No.4 conductas internalizantes, externalizantes y otros problemas (Continuación)*

Estudiantes	Problemas Rompimiento de reglas				Problemas Conducta agresiva				Externalizantes			
	R= 0 - 34			Riesgo	R= 0 - 36			Riesgo	R= 0 - 64			Riesgo
	PD	Percentil	T		PD	Percentil	T		PD	Percentil	T	
A	6	94	66	Medio	17	98	71	Medio	23	98	71	Bordelinde
B	14	100	98	Alto	21	100	79	Alto	35	100	88	Rango Clínico
C	16	100	106	Alto	25	100	86	Alto	41	100	97	Rango Clínico
D	19	100	118	Alto	27	100	90	Alto	46	100	104	Rango Clínico
E	18	100	114	Alto	20	100	77	Alto	38	100	92	Rango Clínico
F	24	100	139	Alto	23	100	83	Alto	47	100	105	Rango Clínico
G	13	100	94	Alto	28	100	92	Alto	41	100	97	Rango Clínico
H	25	100	143	Alto	10	78	58	Medio	35	100	88	Rango Clínico
I	11	100	86	Alto	20	100	77	Bajo	31	100	82	Rango Clínico

*Tabla No.4 conductas internalizantes, externalizantes y otros problemas (Continuación)*

Estudiantes	Problemas Sociales				Problemas de Pensamiento				Problemas de Atención				Total Problemas			
	N=9	R= 0 - 22			Riesgo	R= 0 - 30			Riesgo	R= 0 - 20			Riesgo	R= 0 - 240		
PD		Percentil	T	PD		Percentil	T	PD		Percentil	T	PD		Percentil	T	
A	8	99	72	Medio	3	68	55	Bajo	12	97	69	Medio	67	97	69	Bordelinde
B	10	100	80	Alto	1	35	46	Bajo	18	100	84	Alto	72	98	71	Rango Clínico
C	16	100	104	Alto	0	20	42	Bajo	16	100	79	Alto	77	99	74	Rango Clínico
D	11	100	84	Alto	0	20	42	Bajo	11	95	66	Medio	73	98	72	Rango Clínico
E	16	100	104	Alto	1	35	46	Bajo	12	97	69	Medio	72	98	71	Rango Clínico
F	10	100	80	Alto	2	52	50	Bajo	15	100	77	Alto	84	100	77	Rango Clínico
G	13	100	92	Alto	0	20	42	Bajo	10	91	64	Medio	73	98	72	Rango Clínico
H	10	100	80	Alto	1	35	46	Bajo	12	97	69	Medio	67	97	69	Bordelinde
I	11	100	84	Alto	0	20	42	Bajo	11	95	66	Medio	56	91	63	Normal

En la tabla No. 4 se expone la puntuación obtenida de la aplicación del *Cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años (Child Behavior Checklist, CBCL) Versión para Profesores (TRF) versión 2001*, este es un instrumento utilizado con varias finalidades en investigación científica, según Guerra (2013), con este se puede obtener una línea de base del funcionamiento del niño(a), identificar problemas y desviaciones que requieren de evaluación más detallada, valorar el grado de intensidad de los síntomas, realizar seguimiento, valorar el efecto de tratamientos e intervenciones realizadas y aproximarse a un diagnóstico incluido en el DSM-IV.

Cabe resaltar que el instrumento cuenta con 113 preguntas, de tipo Likert las cuales fueron contestadas en totalidad, por cada una de las docentes titulares de Cuarto grado que laboran en la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, a los tres estudiantes de cada grado.

La puntuación es realizada por cada estudiante mediante el uso del “*Electronic manual for the ASEBA school age forms & profiles, An integrates system of multi-informant assessment, ACHENBACH T. RESCORLA L*” y el uso del Baremos para CBCL 6-18 2001 Población española, última revisión 15 de Marzo de 2013.

En Hand scoring profile para calificación de cuestionario, presenta los siguientes rangos para la ubicación de los puntajes, normal es un percentil menor a 93, bordelinde percentil mayor de 93 y menor de 97, y Riesgo clínico mayor de 97.

Frente a los problemas internalizantes que manifiestan los nueve estudiantes de cuarto grado con género masculino con edades entre 9 y 10 años, observados en por lo menos cuatro meses, se concluye:

El estudiante A presento un puntaje Alto en problemas de ansiedad/depresión, retraimiento/depresión y bajo en somatización, generando una puntuación en el percentil mayor a >97, lo que lo sitúa en Rango Clínico, por lo tanto, cumple criterios para remisión a la entidad prestadora de salud, debido a que se presume la existencia de episodio depresivo y/o ansioso.

El estudiante H en sus conductas infiere medianamente problemas de ansiedad/depresión su ubicación es percentil de 91. En general los estudiantes no manifiestan conductas que puedan inferir problemas internalizantes.

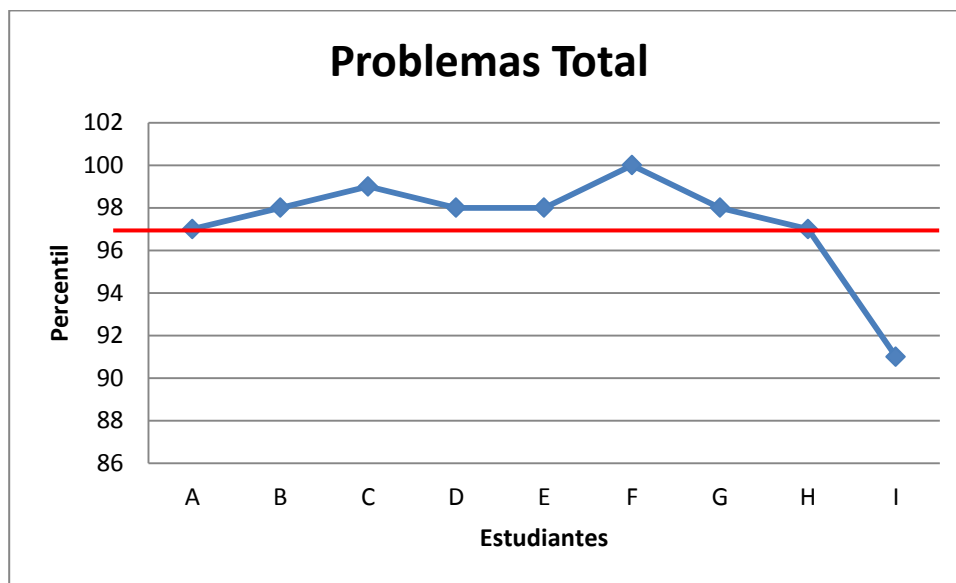
En cuanto a los problemas externalizantes, se identifica que sólo el estudiante A se encuentra ubicado en el p97 siendo Bordelinde en comparación a los 8 compañeros, quienes en su totalidad están ubicados en el p100 siendo riesgo clínico.

Por lo tanto, presenta problemas relacionados con el seguimiento de normas, autocontrol, generan conductas agresivas, según el DSM V cumplen criterios clínicos para

ser clasificados en trastorno de la conducta, negativo-desafiante, déficit de atención, con o sin hiperactividad.

Frente a lo anterior, es relevante una evaluación que identifique claramente la problemática y organice un plan de intervención con el fin de prevenir afectación en las áreas del desarrollo: familia, académico, social y personal.

Con respecto a problemas de pensamiento ninguno de los 9 estudiantes presentan algún criterio clínico, es decir, el procesamiento cognitivo es acorde a la edad cronológica, es decir, que no existe deficiencia en el desempeño intelectual.



*Figura No.6 Problemas total*

En la figura No.6 se presenta el reporte general de los estudiantes identificados y la posible existencia de problemas que requiere evaluación clínica.

Según el puntaje obtenido por la totalidad de la muestra, el estudiante I presenta un p91 siendo normal, diferente a los estudiantes A y H quienes presentan un p97 ubicados en bordelinde quienes a la fecha no presentan alteración pero corre riesgo.

Es preocupante que los estudiantes B p98, C p99, D p98, E p98, F p100, G p98, si presentan problemas y se encuentran ubicados en Rango clínico.

A quienes se sugiere, crear un plan de intervención según lo estipulado por la ruta de atención para la convivencia escolar.

### 3.4 Conclusiones generales

Se encontró que los estudiantes que fueron identificados mediante observación participante, análisis del docente titular y que presentaban como antecedente un reporte en el observador por indisciplina, son propensos a un riesgo alto para el desarrollo de trastorno de la conducta y opositor desafiante debido a problemas externalizantes.

Se resalta que a pesar de que las conductas disruptivas, son evidentes y afectan la dinámica de grupo, las docentes se abstienen de remitir los casos a un servicio especial, como psicorientación, por dificultades administrativas, y carencia de ruta de atención definida.

Por lo tanto, es fundamental crear acciones pedagógicas, y transversales, que sensibilice a la comunidad educativa entorno a los protocolos y responsabilidades propias del comité de convivencia escolar, con el fin, de mitigar las conductas agresivas, apatía ante el rendimiento académico y prevenir el desarrollo de trastorno mental desde la infancia.

Además, las docentes reportaron que existe bajo rendimiento académico en el 64% en la muestra de estudiantes evaluada, quienes a su vez, reflejaron problemas en la conducta según el *Cuestionario de comportamiento infantil (CBCL) versión para profesores (TRF)*.

Frente a lo anterior, se concluye que los problemas externalizantes, internalizantes, sociales y de atención influyen de manera significativa en las habilidades escolares, generando problemas en el rendimiento escolar.

Cabe resaltar, que se debe implementar el *Cuestionario de comportamiento infantil (CBCL) versión para los padres*, para verificar si los problemas identificados también son observados en el contexto familiar.

Se sugiere a la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante, Sede No. 2 activar la ruta de atención para la convivencia escolar, e implementar los protocolos allí dispuestos, toda vez que los síntomas registrados en el cuestionario CBCL versión TRF son clasificados como situación Tipo I, ley 1620 de 2013.

## Capítulo IV

### Diseño De La Propuesta

#### 4.1 Encuentro psicoeducativo

##### Titulo

La ruta de atención para la convivencia escolar y prevención de bajo rendimiento escolar

##### *Objetivo*

Incentivar al comité de convivencia escolar y comunidad educativa sobre la efectividad en la activación de la ruta de atención integral para la prevención de dificultades en el aprendizaje

##### *Construcción Inicial*

Solicitud por parte de las tres docentes titulares de grado cuarto de la Institución Educativa Carlos Pérez Escalante Sede No.2, al Comité de convivencia escolar, un encuentro para exposición de la problemática y apoyo en la articulación de acciones que promueva alternativas de solución.

##### *Escenario I: Realidad de la convivencia escolar en los grados cuarto.*

Recursos humanos: Docentes titulares de cuarto grado, integrantes del comité de convivencia escolar.

Recursos Materiales: Video beam, equipo de cómputo, acta de reunión.

Recursos técnicos: Trabajo de grado titulado “Prevención de dificultades en el aprendizaje mediante la efectividad de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.”

##### *Procedimiento*

Una vez reunidos los integrantes del comité de convivencia escolar, siendo el rector, quien lo preside, coordinador de convivencia escolar, representante estudiantil, orientador escolar, representante de padres de familia, representante de docentes. (Manual de convivencia escolar, 2016, Institución Educativa Carlos Pérez Escalante), cada docente procede a expresar las observaciones registradas en las conductas de algunos estudiantes, además, exponen una lectura de contexto real del proceso educativo.

Se procede a proyectar los resultados obtenidos en la investigación desarrollada por la Psicóloga Heidy Gelvez estudiante en formación Especialización en Educación especial e inclusión social de la Universidad de Pamplona.

Énfasis en la importancia del rol activo del docente orientador, para la creación de estrategias que promuevan una sana convivencia y así una mejora en las prácticas de enseñanza.

### *Socialización*

Se crea un espacio donde cada participante de la reunión expone sus opiniones frente a la problemática.

Incentivar la reflexión con los presentes alrededor del hecho presentado. Algunas preguntas generadoras podrían ser:

- ¿Qué les provoca, suscita o genera este hecho?
- ¿Qué opinión les produce?
- ¿Qué sintieron ante tal situación?, ¿por qué?
- ¿Qué opinión les genera saber que esa es una situación cotidiana en el Establecimiento Educativo (EE)?
- ¿Cómo creen que se sienten quienes viven esta situación en el EE?
- ¿Qué pueden hacer como parte de la comunidad educativa para cambiar dicha situación?
- ¿Qué compromisos asumirían para ello como parte de la comunidad educativa?

Una vez culminado el ejercicio, se debe realizar un reencuadre que permita la construcción de una opinión general que favorezca la emisión de un concepto concreto.

### *Escenario II: Acontecimiento pedagógico.*

Recursos humanos: Docentes titulares de cuarto grado, integrantes del comité de convivencia escolar.

Recursos Materiales: Video beam, equipo de cómputo, acta de reunión.



## Recursos técnicos: Guía No.49

*Procedimiento*

Se procede a exponer la Guía No.49 en el segundo capítulo donde el ministerio de educación escolar, orienta a las instituciones educativas sobre cómo organizar un plan de intervención una vez focalizada la problemática.

Situación Tipo I			
Situación	Seguimiento por parte del Establecimiento Educativo	Trabajo Intersectorial	Trabajo en casa
Problemas en la conducta, y bajo rendimiento escolar en 9 estudiantes de cuarto grado que afectan la convivencia escolar.	Reporte por parte de docentes titulares en el registro observador, remisión a valoración docente orientador, creación compromisos y estrategias de mejora	Implementación de investigación y análisis, para la detección de la problemática, remisión por parte de docente orientador al sistema de salud para la identificación y promoción de la salud integral.	Sensibilización al sistema familiar sobre la importancia de papel activo en el proceso de aprendizaje, valoración de la dinámica familiar por parte de entidad prestadora de salud, con fin de garantizar un ambiente familiar sano, promotor de asertivas prácticas de crianza

Según el artículo 42 del Decreto 1965, los protocolos para las situaciones tipo I deberán desarrollar como mínimo lo siguiente:

- Mediar de manera pedagógica con las personas involucradas, a partir de exponer sus puntos de vista y buscando reparar el daño causado.
- Fijar formas de solución de manera imparcial y equitativa, buscando la reparación de los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación.

- Activar acciones pedagógicas como el diálogo, la mediación, el trabajo colaborativo y los pactos de aula, entre otros.
- Establecer compromisos y hacer seguimiento.

### *Conclusiones y compromisos*

Del proyecto investigativo se concluye que 8 de los estudiantes reportados presentan signos y síntomas propios de alteración en la conducta, atención, emociones, y que de seguir con la conducta disruptiva, se corre el riesgo de una afectación en la salud mental.

Además, la existencia de una problemática clínica afecta el rendimiento académico, y a futuro aumenta el riesgo de una dificultad en el aprendizaje específica, no sólo para los estudiantes identificados, sino también para quienes conforman el grupo escolar.

Sensibilización a la comunidad educativa sobre la ruta de atención integral para la convivencia escolar, mediante escuela de padres, y cartelera informativa.

Promover un papel activo del docente orientador en la sede No.2 de la Institución Educativa que favorezca planes de intervención integrales y apoyo en las prácticas educativas de las docentes.

## 5. Referencia Bibliográfica

- Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia), Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.
- Cova, F.; Maganto, C., y Valdivia, M. (2005). Diferencias de género en psicopatología en la niñez: hipótesis explicativas. *Revista Chilena de Pediatría* 76 (4), 418-424.
- Fernández, I. (2006). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 339-358.
- Segovia, L y Morán, M. (2008) Análisis psicométrico de la lista de chequeo de Problemas de conducta para niños de 6 a 11 años. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú
- Zambrano y Meneses, (2013) Evaluación psicométrica de la lista de comportamiento de Achenbach y Edelbrock en pre-escolares de 4.0 - 5.5 años de nivel socioeconómico bajo, Universidad Católica de Colombia
- Unidad Epidemiológica de Diagnóstico en Psicopatología del desenvolvimiento (2013). Baremos para CBCL 6-182001. Población española. [www.ued.uab.es](http://www.ued.uab.es)
- Guía pedagógica para la convivencia escolar (2014) Ministerio de Educación de Colombia
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Ramírez y Méndez (2017) Intervención psicológica para comportamientos externalizados e internalizados en niños de 8 a 12 años, Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia
- Guevara (2017) Aplicación de la ley 1620 de 2013 norma que regula la convivencia escolar en la Institución Educativa José Eusebio Caro De Ocaña, Norte De Santander, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, Colombia.
- Gamboa, A., Ortiz, J. & Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente*, 20(37), 89-98. <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2420>

## 6. Anexos

Anexo, A cuestionario de comportamiento infantil para la edad de 4 a 16 años  
Versión para profesores (TRF)

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

13

### CUESTIONARIO DE COMPORTAMIENTO INFANTIL PARA LA EDAD DE 4 A 16 AÑOS

#### VERSIÓN PARA PROFESORES (TRF)

Derechos de autor: T. M. Achenbach  
Traducción y adaptación al español (autorizada por el autor):  
J. L. Pedreira



## 15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

15

IX. Resultados de los tests (si están disponibles) que se le han hecho títimamente (lectura, CI, aptitudes).			
Test	Área explorada	Fecha	Resultado
-----	-----	----- / ----- / -----	-----
-----	-----	----- / ----- / -----	-----
-----	-----	----- / ----- / -----	-----
X. Describa con libertad cualquier comentario acerca de la conducta o capacidades del alumno/a (utilice otro folio si es necesario).			
-----			
-----			
-----			
XI. En las siguientes páginas se describen diferentes comportamientos propios de niños/as. Tache con una x el número que mejor se corresponda con la conducta de su alumno/a en los últimos meses, de la forma siguiente: 0: No ocurre nada, falso. 1: Ocurre algunas veces, en parte verdad. 2: Ocurre muchas veces, cierto.			
001. Se comporta de una manera más infantil de lo que se espera a la edad que tiene			0 1 2
002. Canturrea, tararea o hace otros ruidos en clase			0 1 2
003. Discute mucho			0 1 2
004. No acaba las cosas que empieza			0 1 2
005. Siendo niño/a, se comporta como los niños/as del sexo opuesto			0 1 2
006. Desafía o contesta a los profesores			0 1 2
007. Fanfarronea			0 1 2
008. No se puede concentrar, no puede estar atento/a mucho rato			0 1 2
009. No se puede quitar ciertas ideas de la mente, obsesiones, manías. Especifique: -----			0 1 2
010. No está quieto nunca, no para de moverse			0 1 2
011. Está muy pendiente de la madre, maestra, etc. No se quita del lado de los adultos, pegado a la falda			0 1 2
012. Se queja de que se encuentra solo			0 1 2
013. Está «en las nubes», se mueve en otro mundo, está confuso			0 1 2
014. Lloro mucho			0 1 2
015. En clase se encuentra inquieto, nervioso			0 1 2
016. Mete miedo a los demás, amenaza, intimida a la gente			0 1 2
017. Se pierde en sus pensamientos, «staña con los ojos abiertos»			0 1 2
018. Se hace deliberadamente daño, ha intentado suicidarse, cortarse, etc.			0 1 2
019. Reclama mucho la atención			0 1 2
020. Rompe sus cosas, juguetes			0 1 2
021. Rompe y destruye las cosas de los demás			0 1 2
022. Es difícil que siga indicaciones o sugerencias			0 1 2
023. No obedece en la escuela			0 1 2
024. Molesta a sus compañeros			0 1 2
025. No se lleva bien con los demás niños			0 1 2

## 15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

16

026. No parece tener remordimientos después de actuar mal	0	1	2
027. Reacciona con celos fácilmente	0	1	2
028. Come o bebe cosas que no son para comer (p. ej., piedrecitas, tierra). Especifique: _____	0	1	2
029. Tiene miedo a ciertos animales, situaciones o sitios (excepto colegio). Especifique: _____	0	1	2
030. Tiene miedo al colegio	0	1	2
031. Tiene miedo a hacer o pensar algo malo	0	1	2
032. Piensa que tiene que ser perfecto/a	0	1	2
033. Siente o se queja de que nadie le quiere	0	1	2
034. Piensa que le persiguen, que van a por él/ella	0	1	2
035. Se siente inútil, inferior a los demás	0	1	2
036. Suele caerse, tropezar con cosas, es propenso a accidentes	0	1	2
037. Se pelea mucho, con los hermanos, en la calle, colegio	0	1	2
038. Le toman mucho el pelo	0	1	2
039. Va con niños que suelen tener dificultades (malas compañías)	0	1	2
040. Oye cosas que no existen, voces. Especifique: _____	0	1	2
041. Es muy impulsivo, actúa sin pensar	0	1	2
042. Le gusta mucho estar solo/a	0	1	2
043. Es mentiroso/a	0	1	2
044. Se muerde las uñas	0	1	2
045. Es nervioso/a, sensible, tenso/a	0	1	2
046. Tiene gestos o movimientos nerviosos, tics. Describa: _____	0	1	2
047. Es demasiado sumiso	0	1	2
048. Los demás no lo quieren, no lo aceptan, lo evitan	0	1	2
049. Tiene dificultad para aprender	0	1	2
050. Es demasiado miedoso/a	0	1	2
051. Se marea	0	1	2
052. Se siente demasiado culpable	0	1	2
053. Habla o contesta aunque no le toque	0	1	2
054. Siempre está cansado/a	0	1	2
055. Pesa demasiado	0	1	2
056. Tiene algún problema físico sin causa médica conocida:			
a) Dolores. Especifique: _____	0	1	2
b) Jaquecas, dolor de cabeza	0	1	2
c) Angustias, náuseas, se siente enfermo	0	1	2
d) Problemas con la vista	0	1	2
e) Problemas con la piel, ronchas	0	1	2
f) Dolor de estómago, espasmos, retortijones	0	1	2
g) Vómitos	0	1	2
h) Otros problemas: _____	0	1	2

## 15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

17

057. Alaca físicamente a las personas	0	1	2
058. Se hurga la nariz, se rasca continuamente alguna parte del cuerpo. Describa: .....	0	1	2
059. Se duerme en clase	0	1	2
060. Se muestra apático, sin entusiasmo	0	1	2
061. Trabaja mal en la escuela	0	1	2
062. Es torpe, tiene poca coordinación	0	1	2
063. Prefiere jugar con niños mayores que él/ella	0	1	2
064. Prefiere jugar con niños menores que él/ella	0	1	2
065. Se niega a hablar, no habla más que en la familia	0	1	2
066. Repite reiteradamente ciertos movimientos, gestos. Describa: .....	0	1	2
067. Rompe la disciplina de la clase	0	1	2
068. Grita y chilla mucho	0	1	2
069. Se guarda las cosas para sí mismo/a, ensimismado/a	0	1	2
070. Ve cosas que no están. Describa: .....	0	1	2
071. Tiene sentido del ridículo. Se avergüenza fácilmente	0	1	2
072. Presenta los trabajos sucios y descuidados	0	1	2
073. Se comporta de manera irresponsable. Describa en qué cosas: .....	0	1	2
074. Hace el tonto, llama la atención	0	1	2
075. Es tímido/a, retraído/a	0	1	2
076. Su conducta es explosiva y/o impredecible	0	1	2
077. Sus demandas o requerimientos deben ser satisfechos de inmediato, se frustra fácilmente	0	1	2
078. Se distrae con facilidad	0	1	2
079. Tiene dificultades en el habla	0	1	2
080. Se queda en blanco, no reacciona	0	1	2
081. Se siente muy dolido cuando se le critica	0	1	2
082. Roba fuera de casa	0	1	2
083. Colecciona y guarda cosas que no necesita. Describa: .....	0	1	2
084. Tiene un comportamiento raro. Describa: .....	0	1	2
085. Tiene ideas extrañas	0	1	2
086. Es irritable, terco, obstinado	0	1	2
087. Cambia rápidamente de humor	0	1	2
088. Es arisco, solitario	0	1	2
089. Es suspicaz, no confía en nadie	0	1	2
090. Utiliza palabrotas, lenguaje obsceno	0	1	2
091. Habla de suicidio	0	1	2
092. No rinde lo suficiente para su capacidad	0	1	2
093. Habla demasiado, sin parar	0	1	2
094. Molesta mucho	0	1	2
095. Tiene muchas rabietas	0	1	2



## 15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

18

096. Piensa demasiado en el sexo	0	1	2
097. Asusta a la gente	0	1	2
098. Llega tarde a clase	0	1	2
099. Está demasiado preocupado/a por ir limpio, arreglado/a	0	1	2
100. No hace los deberes	0	1	2
101. Hace novillos, se pela las clases	0	1	2
102. Le falta energía, es muy lento/a, no tiene iniciativa	0	1	2
103. Está triste, infeliz, deprimido/a	0	1	2
104. Es demasiado alborotador/a	0	1	2
105. Utiliza alcohol o drogas. Especifique: _____	0	1	2
106. Parece demasiado preocupado/a por agradar	0	1	2
107. No le gusta la escuela	0	1	2
108. Tiene miedo de cometer errores	0	1	2
109. Lloriquea mucho	0	1	2
110. Su aspecto es sucio	0	1	2
111. No se relaciona con los demás, no tiene amigos/as	0	1	2
112. Está preocupado/a	0	1	2
113. Si hay alguna información sobre el alumno/a que no haya sido descrita y usted cree importante (p. ej., ambiente familiar), utilice este espacio para describirla:			
.....	0	1	2
.....	0	1	2
.....	0	1	2
.....	0	1	2
.....	0	1	2
.....	0	1	2