

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Psicología
Reg. D.G.P. 260001231501

“Crianza y contexto escolar en la formación y regulación de emociones en niños de primer grado de una institución privada en Hermosillo”.

TESIS

Como requisito para obtener el grado de

Maestra en Psicología

TODO • LO • ILUMINAN

Presenta:

YVETTE MARQUEZ MUNGUIA

Director de Tesis:

Dra. Blanca Fraijo Sing

Revisores:

Dr. Cesar Tapia Fonllem

Dr. Daniel González Lomelí

Mtra. Laura Fernanda Barrera Hernández

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Agradecimientos

Porque todo llega en el momento justo. No puede ser de otra manera cuando a pesar de tus flaquezas está ahí una mano que te sostiene y otras que te levantan. Es así como ocurrió con este impreso, cuyo significado es la conclusión de un ciclo.

Mil gracias a tantas manos que estuvieron presentes para lograrlo y otras tantas que por fortuna aún están, sin cada una de ellas no hubiese sido posible.

Gracias Dios.

Gracias por tanto, mi muy amada familia: Oswaldo, Yvette, Oswaldo hijo, Faviola, papá mamá, hermanos.

Gracias Cesar y Blanca porque con su tenacidad han velado por mí y los míos.

Gracias Universidad de Sonora, mi Alma Mater y a todos los amigos y amigas que en ti encontré y tanto disfruto.

Gracias infinitas a todos.

Con amor

Yvette

Índice

I. INTRODUCCIÓN	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Justificación	9
1.3 Planteamiento del problema	11
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo General	12
1.4.2. Objetivos Específicos	12
II. MARCO TEÓRICO	14
2.1 Niño	16
2.2 Desarrollo	20
2.3 ¿Qué son las emociones?	23
2.4 El papel de la familia en las emociones	32
2.5 El papel de la escuela en las emociones	34
III. MÉTODO	37
3.1 Participantes	37
3.2 Escenario	37
3.3 Instrumento	37
3.4 Procedimiento	39

IV. RESULTADOS	40
4.1 Escala Situacional	40
4.2 Escala Conductas disruptivas en presencia (Materias inglés, science y otras)....	66
4.3 Escala Conductas disruptivas en presencia (Materia de Deporte).....	92
4.4 Escala Conductas disruptivas en ausencia	105
4.5 Escala Creencias del origen de conductas disruptivas sobre situaciones que alteran el orden	114
4.6 Escala Percepción de enseñanza en casa del respeto	132
4.7 Escala Acciones hacia compañeros relativos a la convivencia	149
4.8 Escala Acciones hacia ti relativas a la convivencia	166
4.9 Escala Reconocimiento en otros sobre emociones.....	184
4.10 Escala 18 Expresividad emocional.....	210
4.11 Escala Reconocimiento en mí sobre emociones.....	227
4.12 Análisis de resultados sujeto 1	251
V. CONCLUSIONES	258
VI. REFERENCIAS.....	260
ANEXOS	266
7.1 Instrumento Convivencia escolar de Fraijo y Tapia 2013.....	267
7.2 Concentrado de resultados generales por escala	292
7.3 Resultados generales por sujeto, por escala.....	293

Índice de figuras

Figura 1. Representación del comportamiento	14
Figura 2. Diferencias anatómicas de las vías aéreas en un niño y un adulto: occipucio	19
Figura 3. Diferencias anatómicas de las vías aéreas en un niño y un adulto	19
Figura 4. Teorías del desarrollo.....	22
Figura 5. Cerebro triuno	25
Figura 6. Modelo circunplejo de Rusell.....	30

Índice de tablas

Tabla1. Comparación de peso aproximado entre órganos de niño y del adulto	18
Tabla 2. Clasificación de las emociones.....	27
Tabla 3. Resumen de la evolución emocional infantil.....	31

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

Hace casi 20 años atrás, profesionales en ciencias sociales atribuían que los problemas de los niños podían explicarse por los cambios complejos que se han producido en las pautas sociales en la última mitad del siglo XX, incluyendo el aumento del porcentaje de divorcios, la influencia penetrante y negativa de la televisión y los medios de comunicación, la falta de respeto hacia las escuelas como fuente de autoridad, y el tiempo cada vez más reducido que los padres le dedican a sus hijos (Shapiro, 1997).

A pesar de que lo enunciado nos antecede en casi dos décadas, lamentablemente es vigente a las circunstancias actuales. Inclusive y de manera lamentable las cifras relativas a los aspectos conductuales de orden negativo en nuestra sociedad cada día están en incremento, enfrentándonos ante la auténtica crueldad de que muchos de los crímenes son perpetrados por niños.

Cabe preguntarse, ¿qué es lo que ha ido mal en el desarrollo de los niños que actúan con violencia? El problema es muy complejo pero, esto no significa que baste ser solo espectadores de la situación, sino por el contrario es preciso considerar a los infantes como individuos activos de la sociedad y de la necesidad que impera de formar a sujetos en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo y sugerir sobre juicios y soluciones en contextos familiares, escolares y en comunidad (Apud, 2011).

El individuo y su desarrollo emocional dependen, en parte, de la primera infancia y será más favorecida en la medida que exista armonía entre los contenidos de educación y crianza con el desarrollo evolutivo.

Peréz Alonso (1998) comparte lo que el antropólogo A. Montagu, después de estudiar la agresividad en distintas culturas, afirma en su libro sobre *La naturaleza de la agresividad humana* (1983), que nadie que ha sido suficientemente amado se ha convertido en asesino. Con ello no hace sino poner de manifiesto la importancia para la adquisición de pautas de comportamiento agresivo del medio donde se ha desarrollado el individuo.

Desde luego que la concepción de individualidad elimina la posibilidad de crear o generar “recetas” para la crianza y educación, pero “existen pautas de crianza y educación que facilitan el desarrollo armónico integral y otras que lo afectan negativamente a corto y, tal vez, a largo plazo, incluso durante toda la vida. No se trata de normas abstractas que individual o colectivamente se quieran imponer, sino de exigencias optimizadoras de la condición del niño, de su salud afectiva, de su ajuste personal y social, contando con la cultura y el ambiente (Pérez-Alonso, 1998 p.19).

El Trabajo sobre las emociones no resulta tema novel, existe una bastedad de información generada al respecto, desde su conceptualización, clasificación, forma de expresión y valoración en los diferentes contextos donde se le aborda, haciendo notar los hallazgos encontrados, pero también dando la pauta sobre la necesidad de seguir en su análisis y explicación; una de estas ventanas es propiamente en lo que respecta a las características del individuo con quien se realizan los estudios, pues si bien es cierto el infante no ha estado exento en ellos, sin embargo no considerándolo del todo como tal.

1.2 Justificación

La caracterización general que se realiza a los integrantes que conforman una sociedad obedece a un sin número de factores, estos pueden ser desde aquellos que no necesariamente son directos a los mismos, como condición económica o estatus social hasta los que refieren directamente a su comportamiento, tal es el caso de la generación del bullying, de los ninis, entre otros. Esta situación ha imperado a lo largo del tiempo y su presentación tiene que ver con lo que propiamente se propicia, desarrolla y fomenta en cada tiempo, pues hemos de estar de acuerdo que la clasificación se condiciona a lo espaciotemporal, nominándolo como época, generación, etc.

La sociedad actual está siendo identificada como violenta, y no exclusivamente por las condiciones de guerra, guerrillas y atentados que se presentan en distintos lugares de nuestro mundo, los cuales regularmente son relacionados a cuestiones políticas, sino por el incremento en los índices delictivos de presentación individual y con repercusión directa en personas conocidas o desconocidas, cercanas y también distantes, es decir parece ser indistinto si se guarda o no alguna relación con ellas.

Un escenario que destaca con la presencia de estos comportamientos es la escuela, cada vez con más frecuencia escuchamos casos a través de los medios de comunicación, en que niños y adolescentes son agredidos en el ámbito escolar por sus propios compañeros, inclusive causándoles la muerte.

Datos proporcionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2014 señalan que México ocupa el primer lugar internacional de casos de violencia como bullying en educación básica.

Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Autónoma de México en los últimos años detallan que alrededor de 60 y 70 por ciento de los menores estudiantes han estado involucrados en situaciones de este tipo, teniendo implicaciones que van desde la afectación al rendimiento académico, la deserción así como el suicidio.

Especificaciones comportamentales en el entorno escolar apuntadas por la UNICEF (2009) señalan:

- De los alumnos que participaron en alguna pelea con violencia física entre compañeros, 35 % lo hicieron en ausencia de docentes; 18.2% participaron aunque algún docente estuviera presente.
- De los alumnos que han sido víctimas de robo, tanto dentro como fuera de la escuela, 46.4% son de primaria y 43.6% de la secundaria. Asimismo, más de 24% ha sufrido burlas y 1 de cada 5 ha sufrido lesiones físicas y amenazas.
- La forma de violencia más habitual es el rompimiento de útiles u otros elementos que llevan a la escuela. Más de la tercera parte de los alumnos dice haber sido víctima de ella.
- La percepción que los alumnos tienen de la disciplina en su escuela reduce la violencia. Sin embargo, cuando ésta es muy estricta, la violencia es mayor.

Es innegable la participación emocional que conlleva la realización de trabajos como el presente, donde el resalte de los aspectos negativos o perjudiciales al individuo están a voz de boca por ser precisamente los que de manera directa y displacentera le afectan, pues de manera natural se vinculan a la supervivencia, de tal suerte que genera formas de protección, no así con los que tienen valoración contraria y que deben ser igualmente atendidos para su fortalecimiento y reproducción. Resulta entonces por demás importante atender a lo que acontece como producto del trabajo de formación que se está realizando para con los menores, quienes el día de mañana se convertirán a su vez en formadores de generaciones venideras y que será identificada como cada una de ellas hasta el momento, con aquella característica que le prevalezca. El ideal es que pueda ser bajo acciones de dignificación y no así de perjuicio y destrucción.

1.3 Planteamiento del problema

Sin dejar de considerar que las emociones tienen sustento explicativo biológico con un ápice de temporalidad que puede ser en su momento la diferencia entre estas y sentimiento, su carácter conceptual o de constructo necesariamente es de orden referencial.

Esta referencia es la que da pie a hablar de las emociones en cualquier orden de ideas, sea psicológico o social, donde persiste como principios

- Las emociones se aprenden a partir de los otros
- El contexto es disposicional para la identificación de las emociones, su manifestación o forma de expresión, y en todo caso su valoración, donde

contexto implica el lugar donde se presenta, las personas con quienes se interactúa, las normas y desde luego el propio individuo con su constitución histórica interactiva y de desarrollo.

- Las emociones aparecen como producto de un significado personal

Estas consideraciones sirven como punto de partida para establecer planteamientos que permitan dar respuesta a interrogantes como ¿qué es lo que acontece a nivel sociedad que hace que las estadísticas día a día se incrementen en situaciones que exhiben las personas en su individualidad y perjudican su integridad y la de otros? ¿La educación que como sociedad se está ofreciendo a los menores resulta en lo inmediato y corto plazo en lo que se espera y desea como benéfico, saludable? Se afirma que la sociedad ha cambiado ¿y sus formas de educar han sufrido cambio?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

A partir de los comportamientos exhibidos y percibidos por los estudiantes de primer grado de primaria, identificar la influencia de su formación o educación parental – crianza- y escolar, en la manifestación de sus emociones.

1.4.2. Objetivos Específicos

Identificar la emisión de comportamientos específicos de estudiantes de primer grado de primaria en su entorno escolar.

Identificar la percepción de estudiantes de primer grado de primaria hacia emisión propia y de sus compañeros de comportamientos vinculados a la crianza y formación escolar.

Identificar en los estudiantes de primer grado de primaria el reconocimiento de emociones propias y en sus compañeros.

Identificar en los estudiantes de primer grado de primaria de acuerdo a su consideración, la libertad con la que expresa sus emociones.

II. MARCO TEÓRICO

El estudio del comportamiento humano es frecuentemente valorado como una actividad compleja. Las razones pueden ser diversas, entre ellas se encuentra la concepción biopsicosocial del hombre, lo que favorece la noción de un organismo comportándose como un todo (Bijou, y Baer, 1986).

Esta perspectiva de integridad, es dispuesta desde la lente de Roca I Balasch (1989) con carácter de permisividad y no de determinismo, tal como se representa en la figura 1, donde es lo físico la base material para la existencia de lo biológico, y este a su vez para lo psicológico, y lo psicológico para lo social; sin embargo son categorías independientes y ninguna de ellas determina a la otra. Constituyen un todo comportamental sin perder su singularidad.

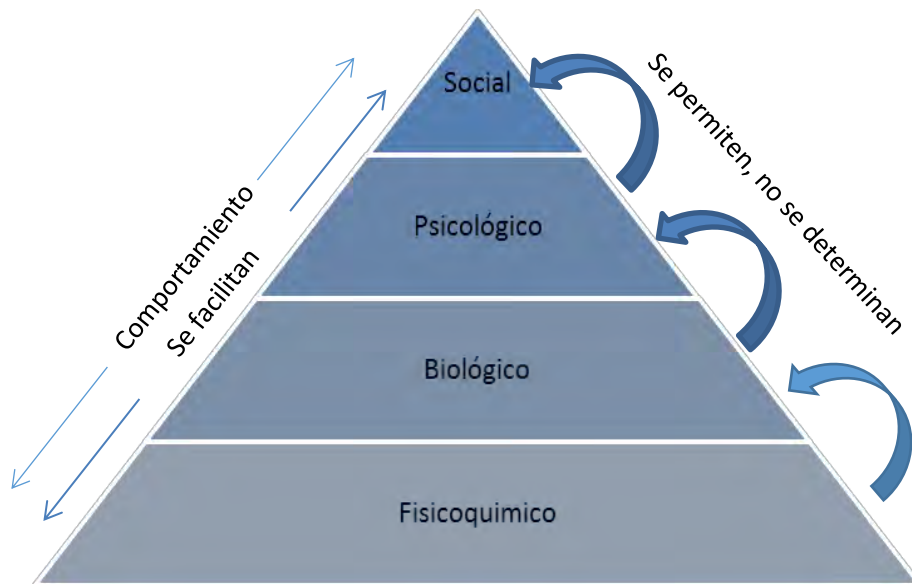


Figura 1. Representación del comportamiento

Fuente: Elaboración propia

Bajo esta concepción teórica y para el caso concreto que nos atañe sobre las emociones en el niño, hemos de abordar el papel que juegan para su composición y en el mejor de los casos su explicación cada una de estas categorías - biológica, psicológica y social – sin intentar ser exhaustivos, en reconocimiento a las limitantes propias de formación.

El planteamiento emociones en los niños subyace de la composición de dos elementos cruciales, un hacer y alguien quien lo hace. En otras palabras, un individuo con características particulares y definidas al que se señala como niño y, su comportamiento determinado por forma y función, de tal suerte que nos vemos obligados a abordar dichos componentes en primera instancia de manera independiente, destacando la relevancia conceptual y por ende referencial bajo la perspectiva de juego de lenguaje de Wittgenstein (1953) quien en su texto de investigaciones filosóficas le considera “ una totalidad formada por el lenguaje usado en cada caso más las acciones con las que el lenguaje se halla inextricablemente entrelazado en un contexto concreto” (p 7).

La idea que enmarca el desarrollo de este trabajo, y es de sumo interés acentuarlo, se concretiza en el tipo de relación que se establece entre dos eventos, donde uno corresponde a una nominación y el otro al referente contextualmente acotado. Es decir, la identificación del hacer siempre será condicional a su nombre y función.

Lo anterior nos dispone ante una realidad que puede ser considerada en términos valorativos como menos variante en lo concreto, discreto, operativo,

propiamente el hacer y mucho más compleja en lo abstracto, conceptual, en la función. Las acciones no son complicadas, sin embargo no es así con lo que representan. La acción de llorar, concretamente puede ser descrita y además diferencialmente identificada, pues no es lo mismo llorar que reír, sin embargo establecer correspondencia del llanto como evidencia de felicidad, de tristeza, o de enojo, implica que dicha acción bajo un contexto particular sea referida así.

Ante estas consideraciones emprendemos el abordaje conceptual.

2.1 Niño

Si bien es cierto niño es un individuo, el sustantivo delimita características específicas y por tanto diferenciadas de otros que bien pueden guardar la condición de individuos pero no necesariamente como niño.

John Amos Comenius, el famoso reformador eslavo de la educación del siglo XVII, estaba firmemente convencido de que a los niños no se les debe estudiar como adultos en embrión, sino en su naturaleza Infantil esencial, para entender sus capacidades y saber cómo tratarlos (Hurlok, 1982). Tiempo atrás, Stanley Hall (1891) a partir de sus estudios sobre los conceptos de los niños, ya había hecho hincapié en que los niños no son adultos en miniatura (p. 31).

A decir de Bijou (1986) la definición de niño ha variado considerablemente a lo largo de la historia y en las diversas sociedades y culturas, sin embargo hay parámetros constantes cuyos valores de orden cuantitativo y cualitativo, permiten la categorización del término y diferenciarle de otras categorías.

La acepción de niño está delimitada por condiciones de edad, crecimiento y desarrollo, lo que le diferencia de otras categorías como: adolescente, joven, adulto.

El criterio edad, estrictamente establece como aspecto medular la variable cronológica, pues obedece única y exclusivamente a aspectos de temporalidad. Esta comprende como acontecimiento que da inicio a este conteo el nacimiento, y la muerte del individuo lo que pone fin a la contabilización temporal referida comúnmente en años y meses.

Tal discreción es el sustento desde el cual jurídicamente se aborda, teniendo que niño es todo aquel individuo menor a los 16 años, sin dejar de considerar que como tal, el criterio cuantitativo pero no así cualitativo puede variar de acuerdo a la legislación de cada región geográfica llámese país o estado.

Otra manera de hacer referencia a niño y utilizado comúnmente como sinónimo es con el término infante, proviene del latín *infans, infantis* (nominativo *-infante-* y genitivo *-del infante-* de singular). Compuesto por el prefijo *in-*, de negación, y por el participio presente del verbo *fāri*: hablar ; así empezó a referirse a los niños pequeños cuando todavía no han aprendido a hablar y cuya edad esté comprendida entre el primer y quinto año de vida.

Ahora bien, desde el punto de vista de lo biológico, niño alude a crecimiento, ya que enmarca los cambios antropomórficos y fisiológicos que ocurren en el individuo y que guardan relación con su edad. Tales cambios dan inicio en el momento de la unión de las dos células reproductivas. El criterio para hacer referencia a crecimiento no solo está centrado en el proceso cuantitativo expresado en los valores de las dimensiones corporales, como por ejemplo aumentos de estatura y estructura, sino también en cambios funcionales. Desde luego que son a simple vista apreciables aquellos con

ocurrencia en el aspecto físico externo, pero también se dan en la constitución interna, pues aumentan el tamaño y la estructura de los órganos internos así como su fisiología. Peinado (1984) trata de resumir las características de la infancia en los siguientes rasgos: a) En lo somático: menor desarrollo corporal, existe ausencia de caracteres sexuales secundarios, diferentes proporciones corporales ejemplificadas en la tabla 1 la cual muestra las diferencias en peso de algunos de los órganos de un niño versus al de un adulto, considerando de manera general los valores sin precisiones por sexo. Uno de los órganos que particularmente atrae la atención en este aspecto es el timo, dado que se agranda en la infancia y se atrofia a partir de la pubertad, involuciona en la adultez, lo que da por resultado que sea en la pubertad el peso mayor que alcance, y el menor en la adultez y no precisamente en la etapa nacimiento-infancia.

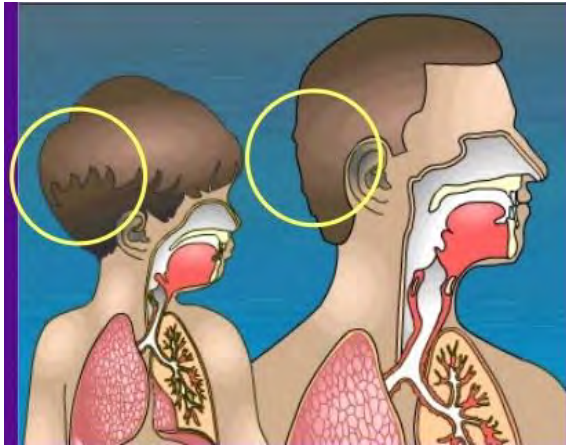
Tabla1. Comparación de peso aproximado entre órganos de niño y del adulto

Órgano	Niño	Adulto
Tiroides	2.4gr	15-30gr
Timo	10.8gr	6gr
Corazón	21.7gr	230-300gr
Pulmones	59.4gr	150 gr c/u
Hígado	151.5gr	1100-2500gr
Páncreas	3.6gr	60 a 150 gr
Riñones	26.6gr	150 gr
Cerebro	429.6gr	1.5kg

Fuente: Elaboración propia

b) En lo funcional: diferente tipo de equilibrio hormonal, diferente metabolismo, diferente funcionalismo cerebral, diferente configuración de los órganos de la fonación, lo que

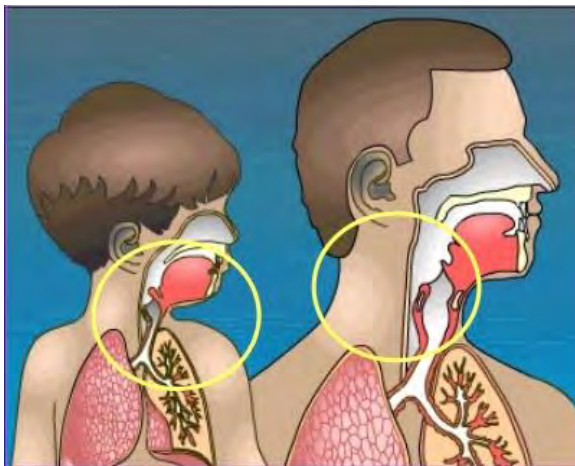
supone cierto timbre o inflexión de la voz. Considérese como ejemplo la representación que se muestra en la figura 1 y 2.



Occipucio proporcionalmente más grande que provoca que la cabeza flexione el cuello en posición supina, provocando obstrucción de vía aérea.

Figura 2. Diferencias anatómicas de las vías aéreas en un niño y un adulto: occipucio

Fuente:



La vía aérea es en proporción más pequeña y tiene mayor resistencia al flujo de aire, además de encontrarse más anterior y cefálica.

La lengua más grande

Figura 3. Diferencias anatómicas de las vías aéreas en un niño y un adulto

Fuente:

Por lo tanto, no se refiere de la misma manera a aquel individuo cuyos valores antropomórficos se manifiesten en un periodo temporal que ha iniciado en su nacimiento y contabilizado hasta los 5 años de vida, que aquel a quien se le contabiliza a los 50. El primero es nominado niño, no así el segundo.

“La edad produce el crecimiento y el crecimiento facilita nuevas habilidades” (Bijou, 1986, p.12). Tal expresión nos facilita la condición para abordar el concepto de desarrollo.

2.2 Desarrollo

El concepto desarrollo per se implica cambio, cambios cualitativos y cuantitativos. Según Hurlok (1982) puede definirse como una serie progresiva de cambios ordenados y coherentes, donde "Progresivo" significa que los cambios son direccionales y que avanzan, en lugar de retroceder. "Ordenados" y "coherentes" sugieren que hay una relación definida entre los cambios que tienen lugar y los que los precedieron o los seguirán (p. 23).

Ha sido un concepto acuñado por la psicología para referir particularmente a esta condición de evolución en el individuo, dando origen a la propuesta de diferentes teorías entendidas como conjunto organizado de ideas que intentan explicarlo (Kail y Cavavaugh, 2011). Desde luego, las teorías sobre el desarrollo humano son variadas pero su objetivo es el mismo: explicar la conducta y su desarrollo, inclusive se considera que no existen teorías del desarrollo humano verdaderamente exhaustivas pero sirven como base para la investigación (Lerner, 2002).

El desarrollo no ocurre en el vacío, es decir no se presenta como un acontecimiento aislado, por lo tanto “no podemos estudiar el desarrollo psicológico

aislado de su biología y de su cultura, puesto que es parte de la biología y ocurre siempre en relación con su cultura“(Bijou y Baer, 1986, p.31), sin embargo, si su conceptualización es acotada a la categoría de lo psicológico, es en la misma donde debe ser explicado, lo que indiscutiblemente nos concreta al aspecto conductual.

La identificación y descripción de los cambios cualitativos y cuantitativos que le sean considerados, obedecerá al enfoque teórico conceptual desde el cual se aborde, sin perder de vista que la única justificación para dividir la vida humana en etapas, es solamente por tratar de simplificar el análisis de las relaciones extraordinariamente complejas que implica el desarrollo (Baer, 1970; Bijou, 1968, y Piaget, 1970).

Pero como bien lo señala Bijou (1982) “Cuando se conceptualizan las etapas en términos de estados, estructuras o procesos hipotéticos, la tarea analítica se vuelve más complicada porque es necesario llevar a cabo investigación no sólo para demostrar empíricamente las relaciones legales entre variables, sino también para validar la red de términos hipotéticos postulados” (p. 15).

La propia complejidad del desarrollo humano, limita la posibilidad de englobar todos sus aspectos por una sola teoría, razón que respalda la exposición de las ideas planteadas por diferentes teóricos.

Particularmente se han clasificado las diferentes posturas teóricas del desarrollo humano en aquellas cuyo énfasis acentúa el papel de la herencia versus el ambiente. De igual modo las que le consideran un proceso continuo y aquellas que lo hacen por etapas.

Los teóricos que consideran al desarrollo como continuo (Watson, Skinner), es decir que siempre está regido por los mismos procesos, son nominados mecanicistas.

Los teóricos organísmicos como Freud, Piaget, Erickson entre otros son los que consideran el cambio cualitativo; lo que significa que el desarrollo ocurre en etapas.

La figura 4 expone algunos de los enfoques desde los cuales el desarrollo humano se ha analizado, el papel predominante del factor con el cual se le relaciona y los autores principales con los cuales se vincula cada una de las posturas teóricas.

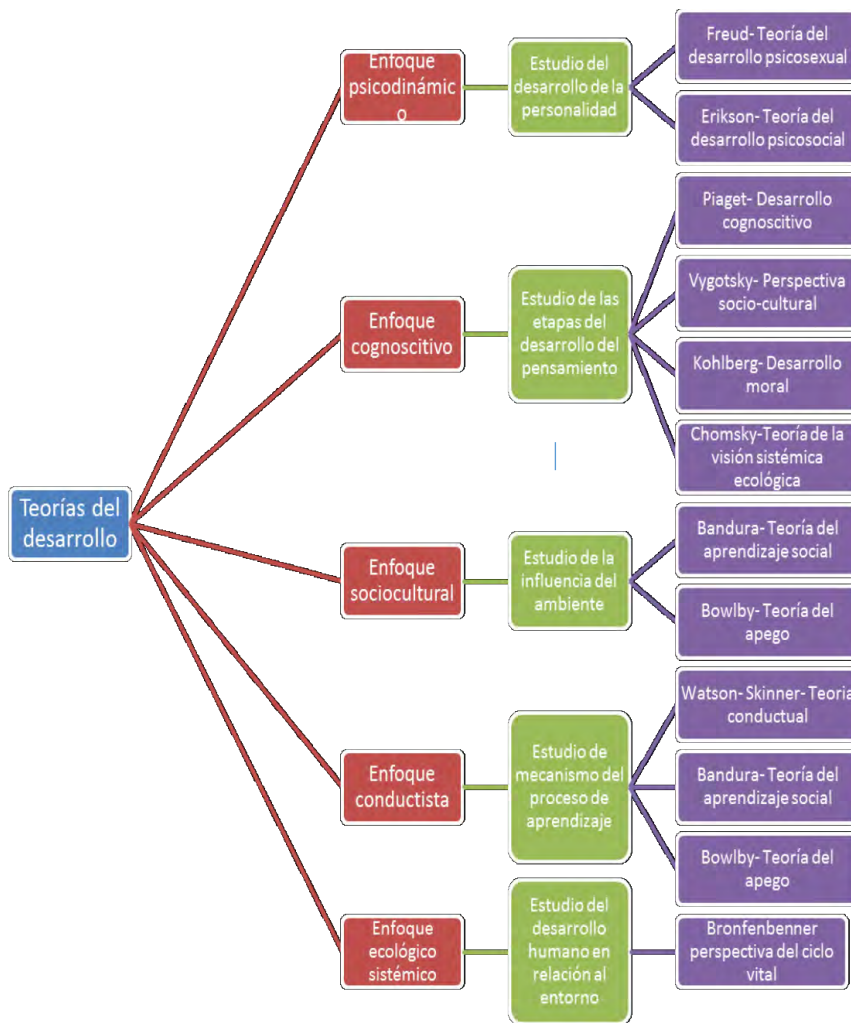


Figura 4. Teorías del desarrollo. Tomado y modificada de Craig 1997 y 2009; Coon y Mitterer, 2010; Collin y col. 2012; Kail y Cavanaugh, 2011; Morales, 2008 y Sarason, 1997, 2000

En correspondencia a lo vertido sobre el desarrollo humano y sus diferentes concepciones resulta particularmente importante destacar que a pesar del papel bipartito que cada teoría confiere al ambiente y/o a la herencia como factores influyentes en los cambios comportamiento, no son estos los significativos en cuestión, sino propiamente la expresión conductual del individuo adjetivada a partir del contexto teórico con el cual se le aborde y en el que se le exprese.

Bajo esta premisa hablar de emociones logra sentido, y su conceptualización lógicamente está circunscrita a la misma concepción biopsicosocial.

2.3 ¿Qué son las emociones?

El planteamiento biológico para abordar a las emociones recae en considerarlas como funciones del sistema nervioso que han evolucionado para en situaciones de peligro o conveniencia, originar comportamiento adaptativo y proveer la supervivencia de las especies. Son funciones filogenéticamente antiguas, que iniciaron a organizarse en los cerebros primitivos cuando la corteza cerebral limitadamente había evolucionado y buena parte del comportamiento tenía carácter reflejo e inconsciente. Es por ello que la parte esencial de las emociones radica en estructuras subcorticales del cerebro, como el hipotálamo y el tronco del encéfalo, o en regiones antiguas de corteza cerebral, como la amígdala (Morgado, 2007). Cuando esas regiones son activadas por los sistemas sensorio-perceptivos del cerebro, por ejemplo, en presencia de un estímulo o circunstancia que se considera amenazante, activan el sistema nervioso autónomo y neuroendocrino, desencadenando respuestas autonómicas como: cambios en la frecuencia cardíaca y respiratoria, en el aporte de sangre a los tejidos, en la resistencia

eléctrica de la piel, cambios hormonales que implican segregación de adrenalina, noradrenalina, glucocorticoides y también de tipo conductuales -posturas, gestos reflejos motores- cuya intención consiste en preparar al organismo para huir o responder a esa amenaza.

La emoción moviliza al cuerpo hacia una acción específica, por ejemplo, con la ira, la sangre fluye hacia las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardíaco se eleva y surge un aumento de adrenalina que genera energía para llevar a cabo una acción vigorosa; o con el miedo, aquí la sangre va hacia los músculos esqueléticos grandes, como las piernas, así resulta más fácil huir, y el rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por él (Goleman, 1995; Shapiro, 1997; Reeve 1994).

Estructuralmente es al sistema límbico a quien Paul MacLean (1952) concede la función como elemento fundamental para la emoción, formulando la hipótesis del cerebro triple, en la que establece que los mamíferos superiores presentan una jerarquía de tres cerebros en uno: el cerebro reptil formado por el tallo cerebral, responsable de regular elementos básicos de sobrevivencia, es compulsivo y estereotipado; el cerebro paleomamífero, el cual permite que los procesos de sobrevivencia básicos del cerebro reptil interactúen con elementos del mundo externo, de ésta interacción resulta la expresión de la emoción en general (Dennis, 2003), y el cerebro neomamífero, llamado también neocorteza regula emociones específicas basadas en las percepciones e interpretaciones del mundo inmediato. Por lo tanto, fundido en una sola estructura, nuestro sistema nervioso central alberga tres cerebros representados en la figura 5. Por orden de aparición en la historia evolutiva, esos

cerebros son: primero el reptiliano (reptiles), a continuación el límbico (mamíferos primitivos) y por último el neocórtex (mamíferos evolucionados o superiores).



Figura 5. Cerebro triuno

Fuente: <http://i1.ytimg.com/vi/1T-eDyxnevY/maxresdefault.jpg>

Esta descripción evolutiva es resultado de las relaciones que se establecen entre las disposiciones biológicas y las que el medio ofrece, construyendo funcionalmente al cerebro, a razón de la conformación de micro terminales, conexiones y circuitos neurales dentro del amplio nivel de posibilidades genéticamente establecido. De este modo, el individuo adquiere gradualmente una determinada reactividad emocional, esto indica, mayor o menor facilidad para promover respuestas emocionales de diverso tipo, unos umbrales de afecto percibido como positivo y/o negativo, proporcionando la capacidad de producir respuestas emocionales más o menos intensas, posibilidad de utilizar la actividad fisiológica que esas respuestas generan para facilitar sus registros de memoria entre otros (LeDoux, 1999, Morgado 2002).

En resumen y biológicamente hablando, emoción apegados a la definición que ofrece Cristobal (1996) es una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteraciones del ritmo cardiaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta pilo- motriz, tensión muscular. Podemos observar que lo presentado es una enumeración de reacciones presentes en cualquier estado de alerta del organismo sin importar el estímulo que lo ocasione, apreciación clara de una relación entre eventos de carácter reactivo o responsivo, tal y cual la característica de toda interacción biológica.

Ahora bien, para la dimensión psicológica y social existe una vasta clasificación a la que ha dado a lugar el concepto como se presenta en la tabla 2. Principalmente se destacan como criterios el origen, identificado como: innato, aprendido, primarias, básicas entre otras; y la nominación, por ejemplo vergüenza, amor, angustia etc. que ha de ser conductualmente referida bajo componentes conjuntos y las valoraciones de dichos comportamientos, - positivas, negativas, buenas, malas- entre otras.

Estas características destacables en las diferentes clasificaciones dan pie a dos consideraciones: 1) las emociones son expresiones comportamentales que deben ser identificadas y valoradas en el contexto particular donde se emiten, 2) la función se adjudica en términos individuales pero con la influencia social. Punto que favorece la hipótesis de que las mismas pueden ser educadas o formadas.

Tabla 2. Clasificación de las emociones

McDowgall (1926)	Lo relaciona con los instintos: asombro, ira, miedo, euforia, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer (1960)	Su criterio es: son adquiridas o innatas, destaca: dolor y placer.
Wkmir (1967)	Emoción positiva: alegría, paz, satisfacción, si la situación se entiende favorable y negativa, situación entendida como desfavorable: tristeza, desilusión, pena, angustia.
Arnold (1969)	Su criterio es de afrontamiento: amor aversión, desaliento, desesperación, esperanza, deseo, ira miedo tristeza, valor.
Plutchik (1980)	Criterio de adaptación biológica: aceptación, expectativa, alegría, miedo, sorpresa, repugnancia, tristeza.
Ekman, Fieresn, Elsworth (1982)	Expresión facial: repugnancia, miedo, sorpresa, ira, ira, tristeza, júbilo.
Tompkins (1984)	El criterio es descarga nerviosa: ansiedad depresión interés ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.
Weiner (1986),	Criterio; interpretación de las emociones. Independencia atribucional: ira, pena, culpa, gratitud y vergüenza
Lazarus (1991)	Se basa en la cognición; lo que pensamos de la situación: ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión, emociones estáticas

Izar (1995)	Basada en la forma de procesar la situación: alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza.
Goleman (1996)	Menciona que hay emociones primarias y sus familiares: ira, tristeza, amor, sorpresa, aversión y vergüenza
Fernández-Abascal (1997)	Las divide en básicas y principales: miedo, ira ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Goleman (1996) y Bisquerra (2000)	Las clasifican en negativas, positivas y ambiguas, basándose en el grado en que afectan al comportamiento del sujeto

Fuente: Elaboración propia, Bisquerra 2000.

Realizar una revisión de las definiciones que se extienden a cada una de las nominaciones emocionales, podría resultar un ejercicio interesante para conocer como se establece la relación entre concepto y hacer. Por ejemplo, al considerar al amor como una emoción, ¿Qué se entiende por amor? ¿Qué es el amor?, porque definitivamente las expresiones del mismo van más allá de solo considerarlo una expresión lingüística, toda vez que el mismo es identificado no solo en el “uno mismo” sino también en los otros. El individuo puede decir que otro le ama, no solo porque se lo diga, sino porque hay un conjunto de expresiones comportamentales que le permiten reconocer que eso es amor, o bien puede el mismo expresar que ama a alguien porque hace tal y cual cosa. ¿Cómo los estudiosos de las emociones abordan este aspecto referencial?

Se aprende a expresar e identificar la (s) emoción (es) de la misma manera como ocurre con cualesquier otro evento, sin embargo las consideraciones se centran en:

- a) La forma en la cual se entra en contacto con el evento directo –indirecto
- b) Si el evento es considerado en la singularidad o pluralidad
- c) Si el referente tiene la característica de ser concreto o abstracto

Consideremos el caso de la identificación de un vaso. Aprender la nominación de este y que logre funcionalidad, es a partir de la correspondencia que se establece entre su enunciación y el objeto, esto es la forma en la cual se entra en contacto con el evento, es directa; además es en la singularidad porque vaso es vaso y no es ninguna otra cosa, y es concreto porque tiene características fisicoquímicas delimitadas.

Lo mismo ocurre para las emociones, pero el nivel de relación que se establece es donde radica la diferencia. Abordemos la emoción enojo. ¿Qué es el enojo? Carecemos de un referente directo que nos permita decir eso es enojo y no otra cosa, ya que la manera con la cual entramos en contacto con este está lingüísticamente dispuesta, y por lo tanto es indirecta. Enojos pueden ser el conjunto de manifestaciones corporales, verbales, gestuales que un individuo exprese, pero que consideradas en la individualidad, singularidad o particularidad no tienen ese mismo sentido. Enojarse puede ser expresar verbalmente ¡estoy harto! ¡No quiero! o con acciones como patear, llorar, tirar objetos, etc. de tal suerte que todos conformen el referente de enojo pero no uno en específico, de ahí que expresamos lo de la pluralidad, además de lo abstracto por la carencia de un evento con características fisicoquímicas perfectamente definidas que de manera única lo identifiquen como tal, sin descuidar el

efecto de placer o displacer que la acción desencadena y con la cual también hay alta probabilidad de que posteriormente se le siga asociando.

La representación del modelo circuplejo (Rusell,1980) , es para el caso una forma explícita de lo anterior, al establecer a las emociones en torno a una circunferencia con ejes que delimitan la activación en sus extremos alta y baja, así como el placer y displacer (Figura 6).



Figura 6. Modelo circuplejo de Rusell

Las emociones desde la perspectiva psicológica establecen nuestra posición de individuo con respecto al entorno, y nos impulsan hacia ciertas personas, objetos,

acciones, ideas y nos alejan de otros. De acuerdo con Del Barrio (2005) la evolución de las emociones se presenta tal como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3. Resumen de la evolución emocional infantil

Edad	Experiencia/reconocimiento
0-12 meses	Experiencia en emociones primarias o básicas
6-12 meses	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en personas adultas que le cuidan
18-24 meses	Experiencia en emociones secundarias
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas
3-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio
4-5 años	Reconocimiento de eventos activadores de emociones propias
6-7 años	Reconocimiento discriminante de emociones propias y ajenas
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido
6-10 años	Metacognición de la emoción

Fuente: Del Barrio, 2005

Se aprecia entonces que las emociones se “construyen o conforman” desde la más temprana infancia, permeadas directamente por el entorno social, con su figura inicial o más cercana llamada familia y posteriormente con la escolar.

Atender a estas dos instituciones como participes en el desarrollo del individuo y por ende en sus emociones debe ser una consideración básica y necesaria.

2.4 El papel de la familia en las emociones

La familia es la primera escuela de educación emocional (Bisquerra y cols, 2015) teniendo una enorme incidencia en el desarrollo infantil. Los padres como modelos y moldeadores de la conducta de los hijos presentan un estilo para formarles, lo que se conoce como estilo educativo parental y que no es otra cosa más que la manera en la que actúa o se comporta el adulto en su rol de padre con el menor –hijo- generándolo como una tendencia de comportamiento, dada su regularidad y constante.

La considerada pionera en el estudio de los estilos educativos parentales, Diana Baumrind (1967) elabora tres estilos educativos producto de la combinación de las variables control, afecto y comunicación. El estilo autoritario, el permisivo y el autoritativo democrático. Para describirles se ha retomado en extenso a Torío et al (2008) quienes señalan algunas características que definen a cada uno de los estilos de acuerdo al comportamiento de los padres y los efectos que ello puede tener en los hijos. Algunos de los descriptores comportamentales son:

Estilo Autoritario

- Valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden.
- Aplican medidas de castigo para evitar que la conducta del niño se produzca en futuras ocasiones
- Aceptan mantener a los niños en un papel subordinado y restringir su autonomía.
- Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos.

- En ocasiones rechazan a sus hijos como medida disciplinaria.
- Expresan poco afecto

Efectos:

- La obediencia y el orden
- Falta de autonomía y baja autoestima
- Escasa competencia social

Estilo permisivo o no restrictivo

- Proporcionan gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física
- Aceptar los impulsos y las acciones de los niños
- Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos.
- No siempre son capaces de marcar límites a la permisividad. Como consecuencia se pueden producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal.

Efectos:

- Se forman niños más alegres, vitales. Tienen un nivel menor de madurez, les cuesta asumir responsabilidades. Su autoestima es más baja y acostumbran a ser menos independientes. Tienen poco autocontrol de la impulsividad.

Estilo Autoritativo o democrático

- Imponer roles y conductas maduras utilizando el razonamiento y la negociación. Prefieren el razonamiento a la imposición.
- Tener en cuenta los derechos y deberes propios de los hijos.
- Promover la comunicación bidireccional, el diálogo y el consenso.
- Niveles altos de afecto, se combina el cariño con la exigencia, los límites y las normas.

Efectos:

- Mayor desarrollo de las competencias sociales, los niños son más hábiles en las relaciones entre iguales.
- Más autoestima, confianza en sí mismos y autonomía
- Mas bienestar
- Niños independientes
- Muestran el afecto, son más cariñosos.

Enmarcados en esta propuesta, queda nuevamente asentado que el comportamiento emocional está estrechamente relacionado con factores de crianza catalogados como estilos, y cuya principal contribución es la de fungir como eventos probabilizadores de comportamientos específicos. Se modelan, se instiga, se restringen, se fomentan formas de interactuar, las cuales pueden ser imitadas pero también modificadas por el propio receptor dada su condición de desarrollo.

2.5 El papel de la escuela en las emociones

Nos referimos a escuela no solo como el espacio geográfico que le compone, sino propiamente al conjunto de relaciones que se establecen en el mismo por los

individuos involucrados, quienes desempeñan un rol particular sea como profesor, estudiante, director entre otros y las cuales están circunscritas al objetivo que como institución se tiene “la enseñanza y aprendizaje de aspectos académicos”.

La escuela es otro factor que repercute en el desarrollo del individuo, es un agente de socialización importante, ya que en su entorno se dan las primeras interacciones sociales fuera del ámbito familiar, siendo cada vez mayor la responsabilidad de su participación en el desarrollo de la competencia social de los alumnos para enfrentarse a todo un conjunto de problemas sociales y personales (Goldstain, 1989, citado en Dueñas y Senra, 2009, p.41).

Cuando el niño llega a la escuela ya tiene una historia emocional detrás. La única diferencia entre un bebé o un niño y un adulto es que los dos primeros solo pueden ponerles nombre y gestionarlas con el acompañamiento del adulto, para poder, así, ir aprendiendo y adquiriendo herramientas y recursos personales para poder manejarse de manera autónoma (García, s/f).

El desarrollo de las emociones en la educación primaria se caracteriza, en general, por una relativa serenidad, tras la tendencia al cansancio, la labilidad, los miedos y el descontento, propios de la educación infantil (Gallardo, 2007).

A decir de Moreno (1998) la disrupción en las aulas entendida como situaciones en que algunos alumnos impiden con su comportamiento, el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden, constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Además de ser considerado uno de los fenómenos

que más preocupa al profesorado en su labor, es también el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos.

Lo que acontece en el terreno escolar es solo un espacio formativo más para el individuo, en el que por su propia disposición participan actores distintos a otros escenarios pero no necesariamente diferentes en su valor funcional, es decir, sigue prevaleciendo la función de autoridad, modelo, entre otras; de ahí su consideración como espacio que influye en la formación, mantenimiento y regulación de emociones.

III. MÉTODO

3.1 Participantes

La totalidad de los estudiantes participes fue de 268 de los 6 grados que conforman el programa académico de la institución. Para fines del presente se seleccionó a quienes se encuentran en primer grado, siendo 50 estudiantes de los cuales 19 fueron mujeres y 29 hombres, 2 datos perdidos, y sus edades se comportaron 26 con 6 años, 20 contaban con 7 años, y 3 sin identificación.

3.2 Escenario

Se realizó en una escuela de educación primaria del sector privado, de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México, en condiciones físicas que superan el mínimo general, ya que cuenta entre otras cosas con campo de futbol, dos canchas de basquetbol, áreas totalmente refrigeradas, dispensadores de agua purificada, área de juegos etc.

3.3 Instrumento

El instrumento utilizado fue elaborado por Fraijo y Tapia en el 2013 (ver anexo 1), con la finalidad de conocer cómo se dan las relaciones entre los estudiantes, la forma de convivir y el nivel de influencia en su bienestar. Son 28 escalas conformadas por 314 reactivos en total. La escalas se nominaron: Situacionales (1), Conductas disruptivas en presencia (2), Conductas disruptivas en ausencia (3), Creencias del origen de conductas disruptivas sobre situaciones que alteran el orden(4), Enseñanza del respeto (5) Acciones hacia compañeros relativos a la convivencia (6), Acciones hacia ti relativas a la convivencia (7), Mi acuerdo por decisiones tomadas en democracia (8) Mi acuerdo en democracia (9), Escolar (10), Conductas o intención en participar en actividades

extracurriculares (11), Percepción sobre la utilidad de las actividades extracurriculares (12), Percepción del grado del valor que tienen otros sobre actividades extracurriculares (13), Escala de emociones compuesta por dos sub-escalas, reconocimiento en otros sobre emociones (14) y reconocimiento en mi sobre emociones (15), Empatía (16), Emociones negativas en relación a la vulnerabilidad de otros (17), Expresividad emocional (18), Percepción sobre las consecuencias de emociones (19), Percepción sobre las consecuencias en otros sobre emociones (20), Estrategias de resolución de conflictos (21), Estrategias de resolución de conflictos hacia otros (22), La percepción sobre mi asertividad (23), Escala de percepción de riesgo (24), Actitudes hacia la resolución de conflictos (25), Conductas negativas hacia otros niños (26), Conductas negativas hacia otras niñas (27) y finalmente la escala de satisfacción sobre la convivencia en mi entorno físico y social (28).

El análisis que se presenta en este trabajo se conformó para 9 escalas, las seis primeras: La escala 1 situacionales, compuesta por 19 reactivos cuyas respuestas se categorizaron en socialmente esperadas y psicológicamente esperadas; escalas 2 y 3 conductas disruptivas en presencia y en ausencia, estas están estructuradas por siete áreas distintivas de acuerdo a las materias que cursan, siendo 42 reactivos para la primer escala categorizadas en aceptables e inaceptables y 8 para la segunda, como socialmente esperadas y psicológicamente esperada. La escala 4 creencias del origen de conductas disruptivas que alteran el orden, con 6 reactivos, categorizados en crianza, autoridad y autoregulacion los cuales a su vez se identifican en con control y sin control; la escala 5 Enseñanza del respeto está formada por un solo reactivo que permite clasificar en crianza con control o sin control; la escala 6 Acciones hacia

compañeros relativos a la convivencia y la escala 7 Acciones hacia ti relativas a la convivencia están compuestas por 6 reactivos respectivamente y clasificados en crianza, autoridad y autoregulacion con los valores con control y sin control para cada una. Las tres escalas restantes relacionadas con emociones: escala 14 reconocimiento en otros sobre emociones, escala 15 reconocimiento en mí sobre emociones y la escala 18 expresividad emocional se conforman de 20 reactivos cada una sin clasificación alguna.

3.4 Procedimiento

El levantamiento de datos en su totalidad correspondió a una primer fase de este trabajo, cuyos resultados generales de manera descriptiva, forman parte de un reporte de tesis titulado Convivencia Escolar en estudiantes de educación básica: Un estudio de caso de una institución privada en Hermosillo, de la autoría de Estrella y Valdez en el 2014.

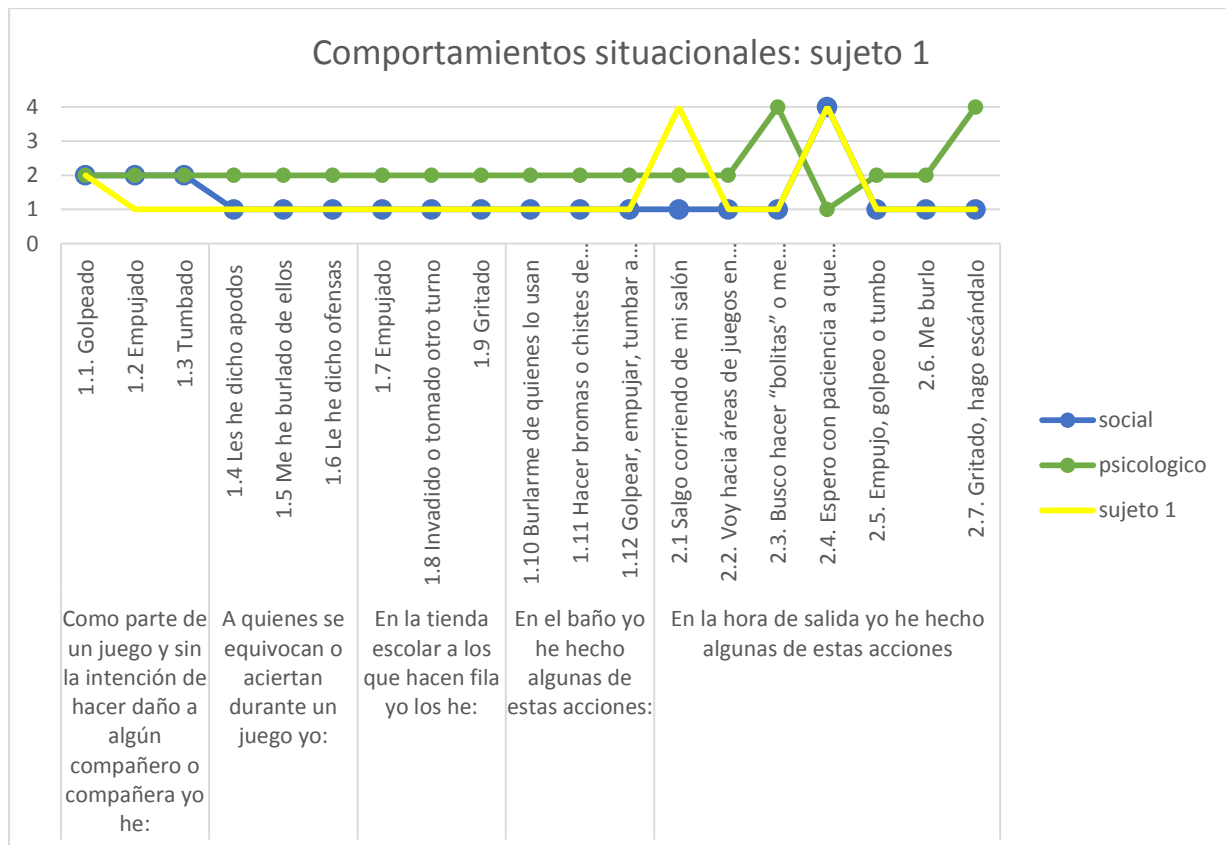
La aplicación del instrumento para los alumnos de primer grado se realizó de manera individual para que el proceso del aprendizaje de lectura y escritura en el que se encuentran no fuera un impedimento al responderlo. Aproximadamente se invirtió una hora por cada estudiante.

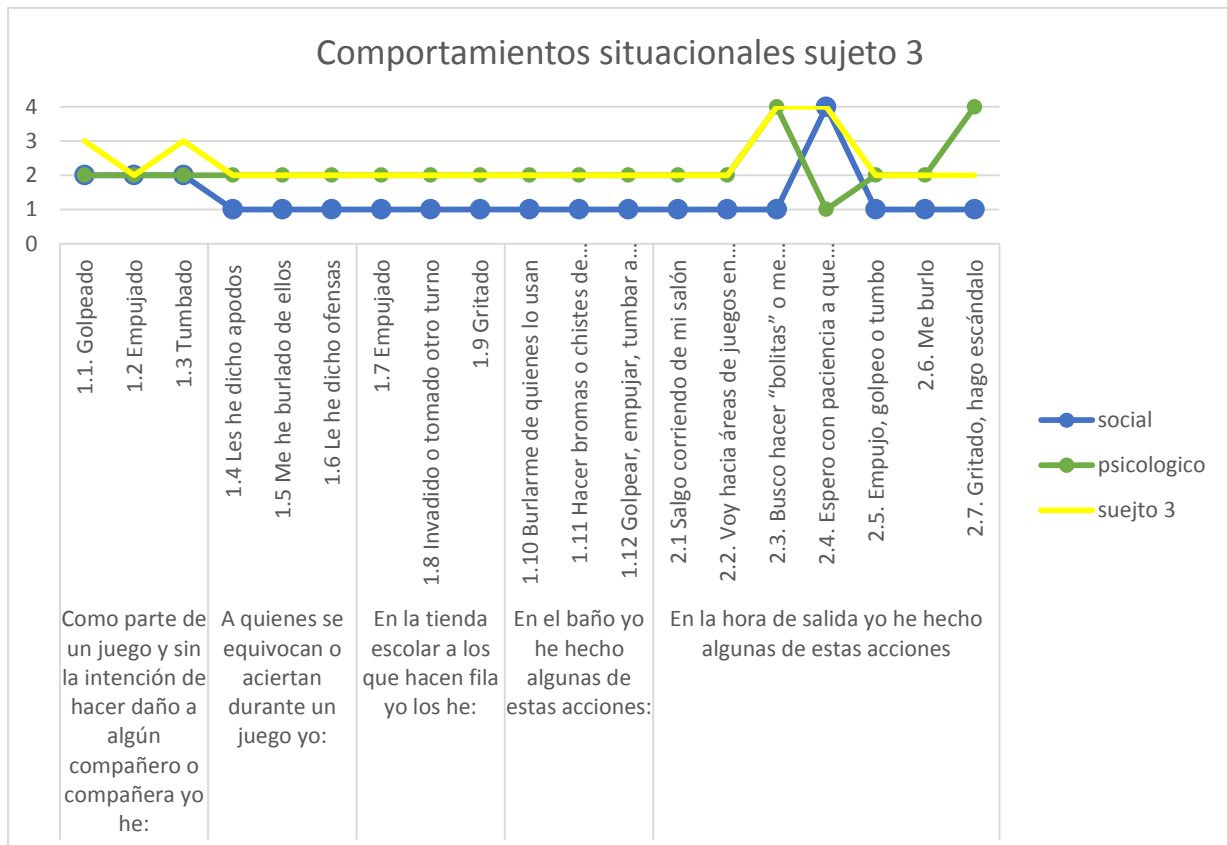
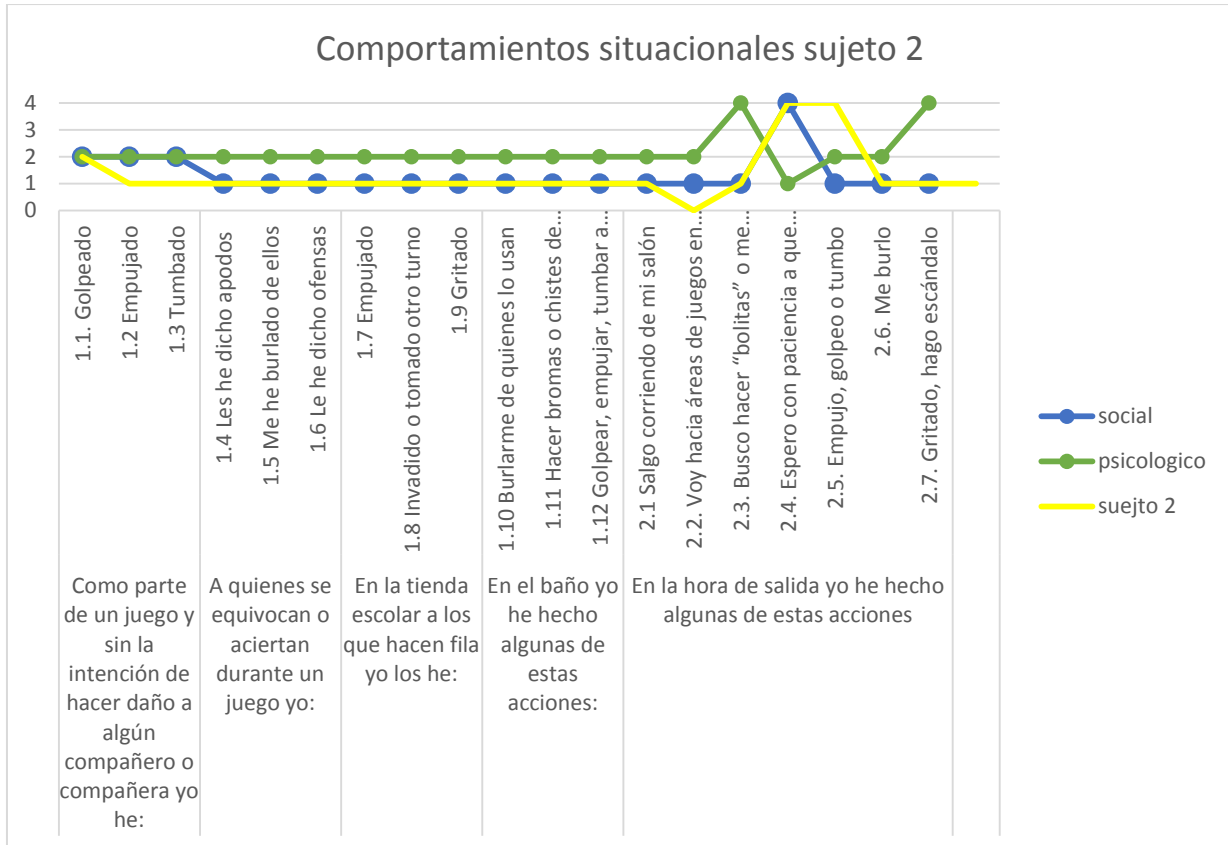
IV. RESULTADOS

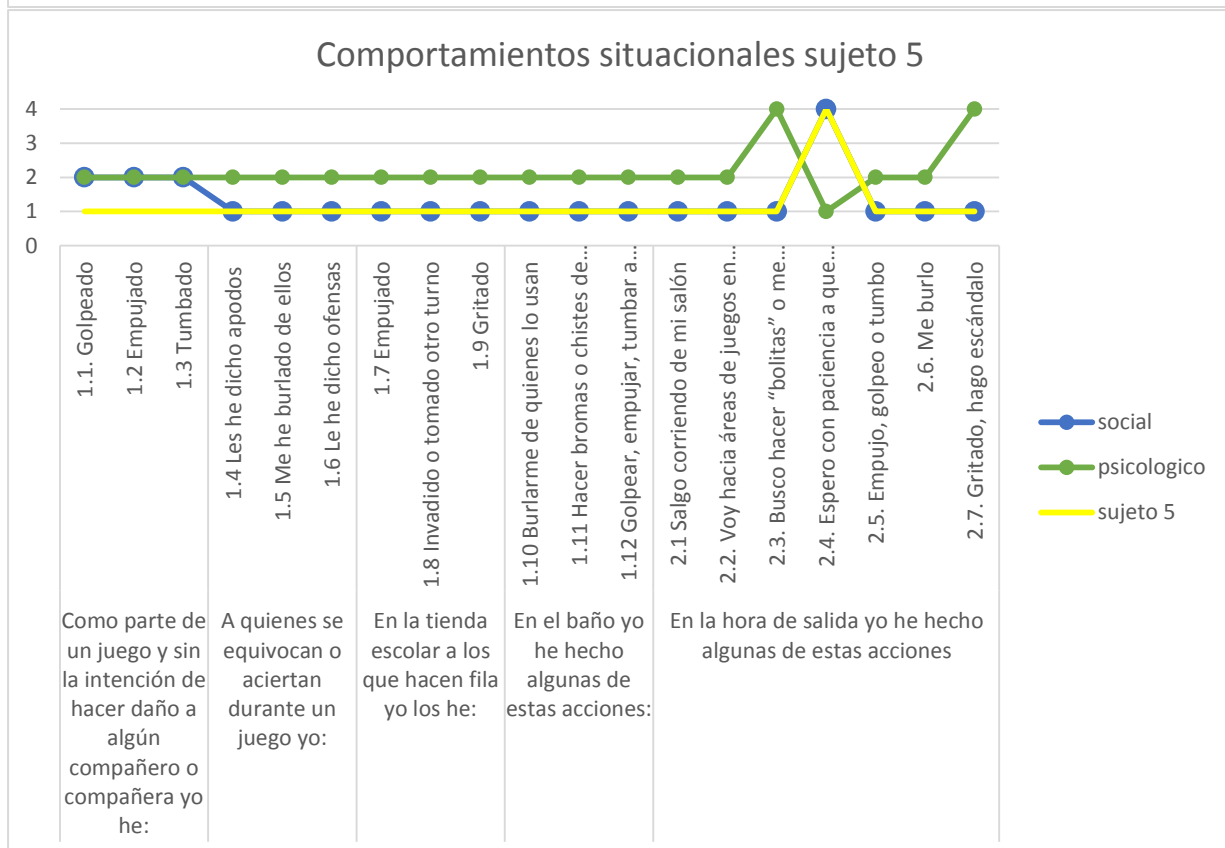
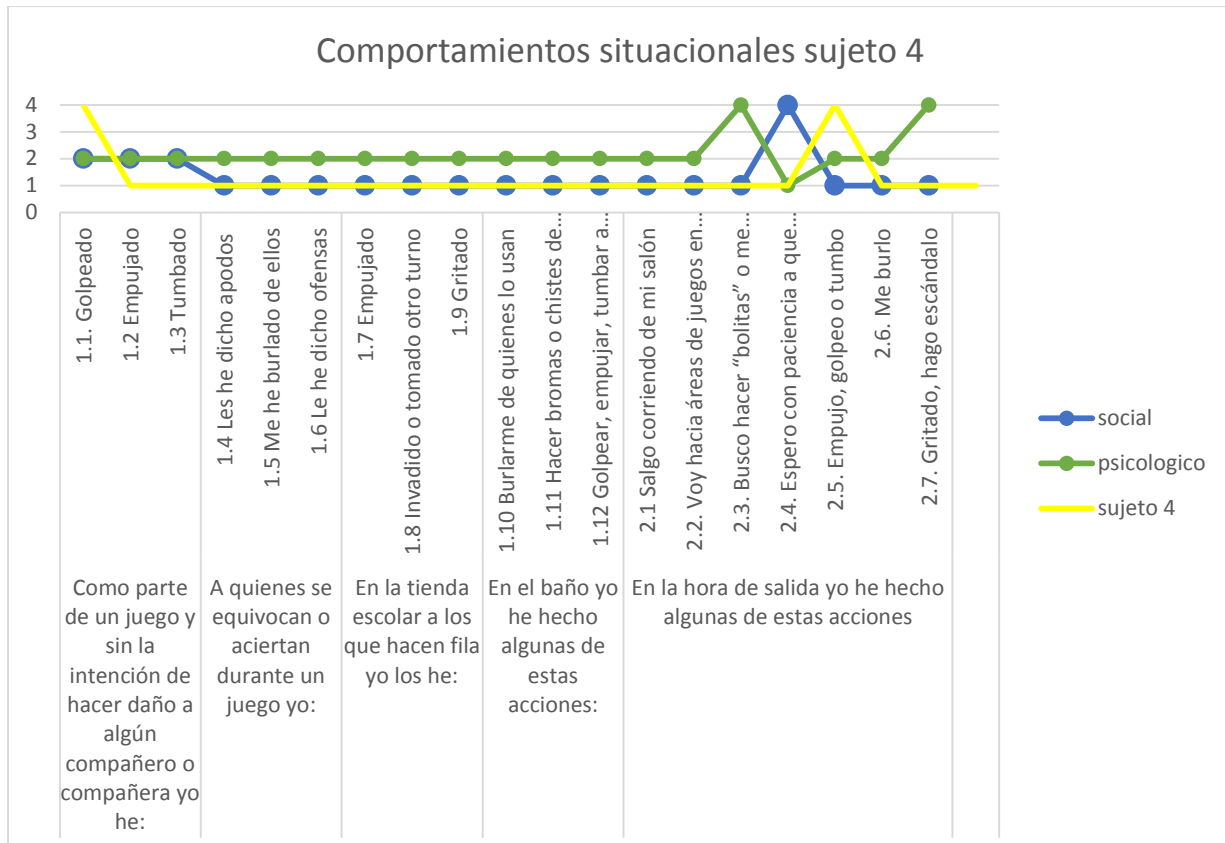
La presentación de los resultados se realiza gráficamente en extenso en dos modalidades: la totalidad de las escalas evaluadas y un ejercicio individual de uno de los estudiantes. Para la identificación plena de cada uno de los ítems, se sugiere remitirse al instrumento en Anexos 1

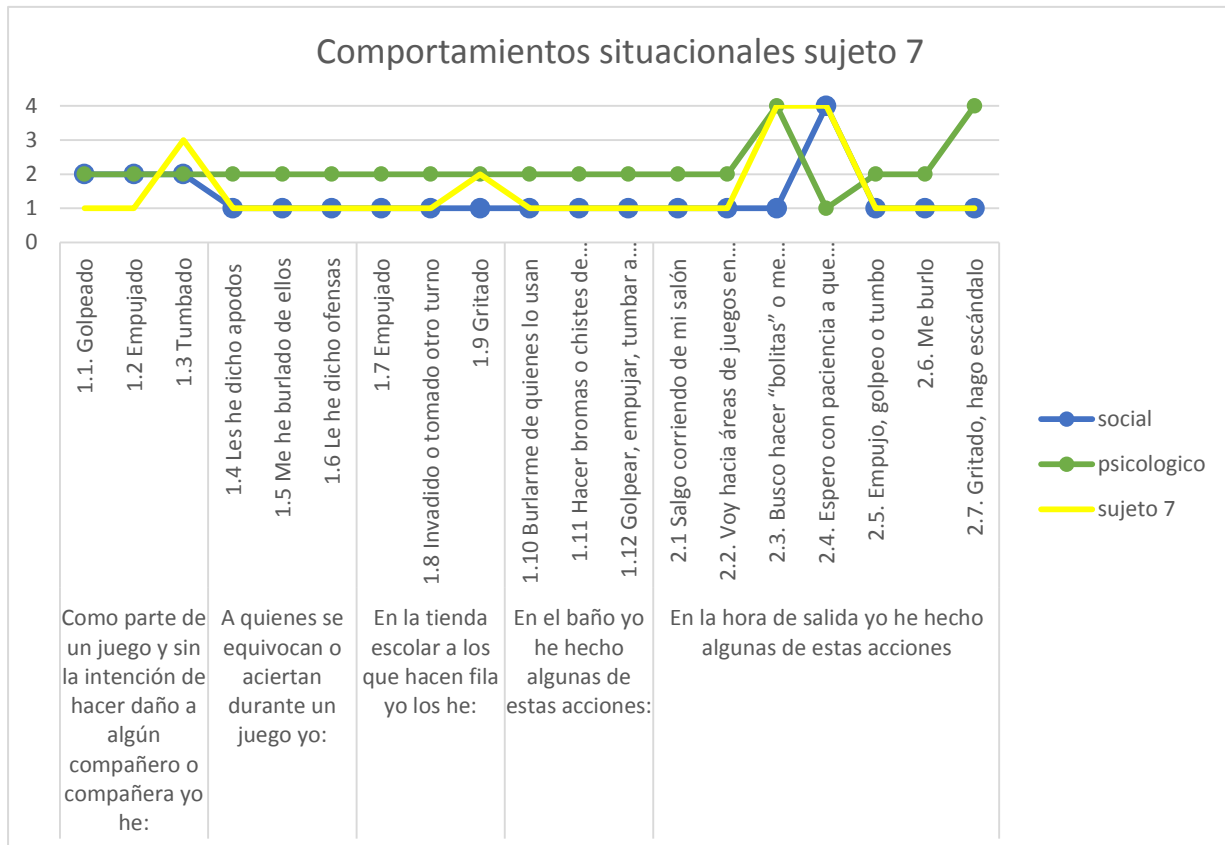
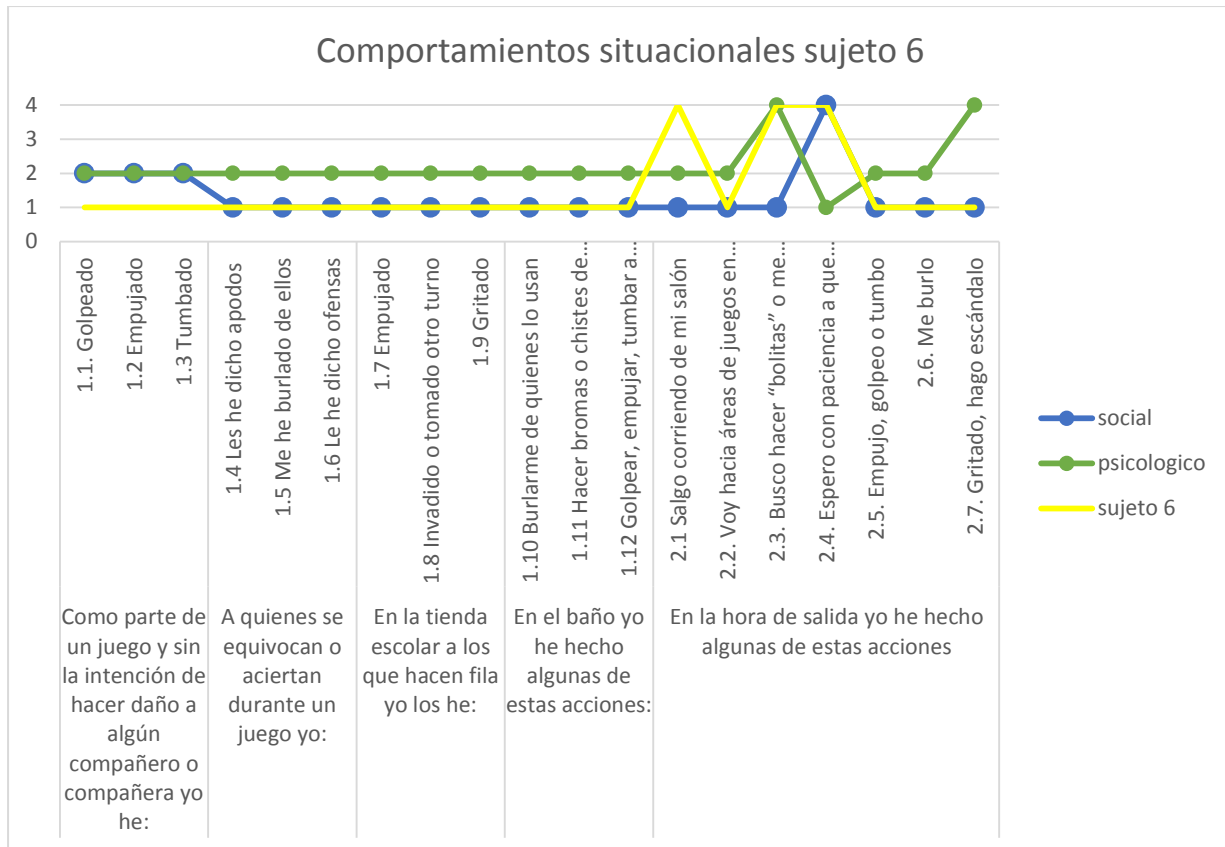
4.1 Escala Situacional

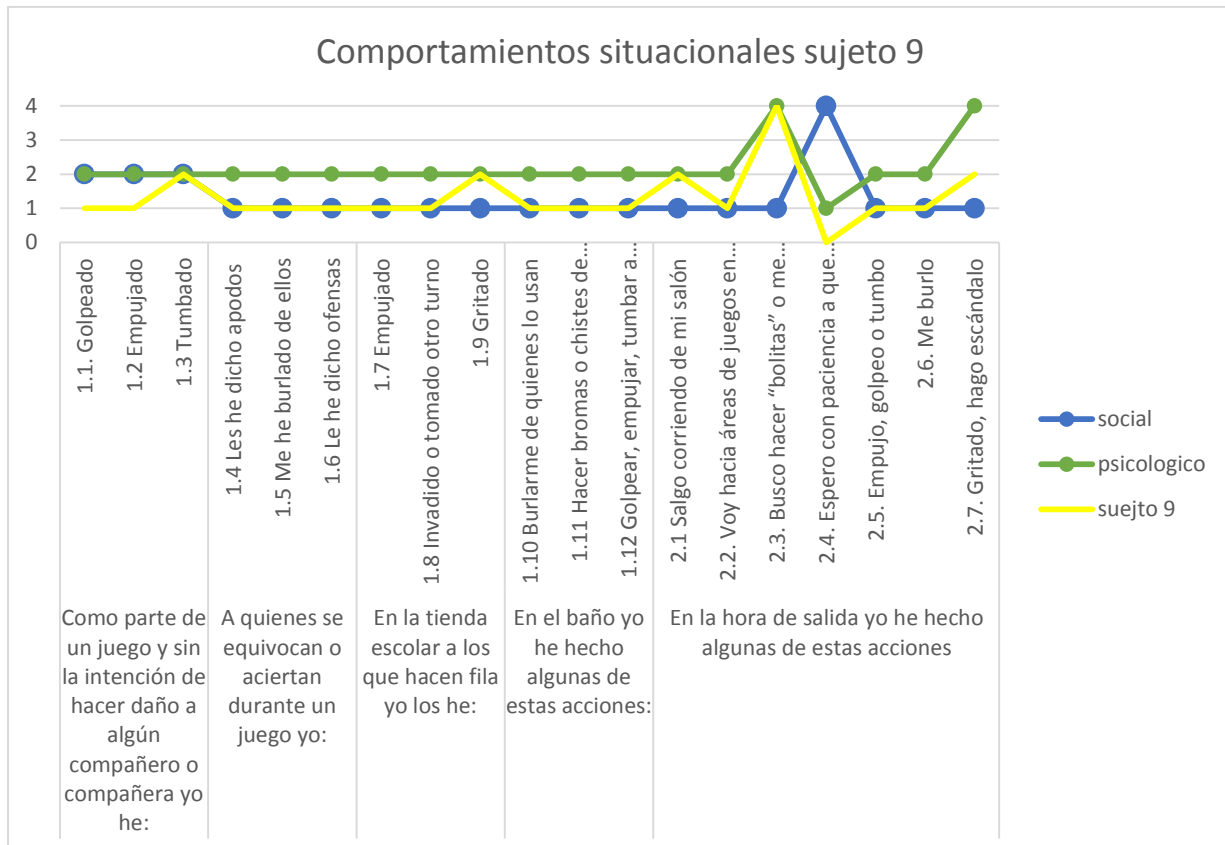
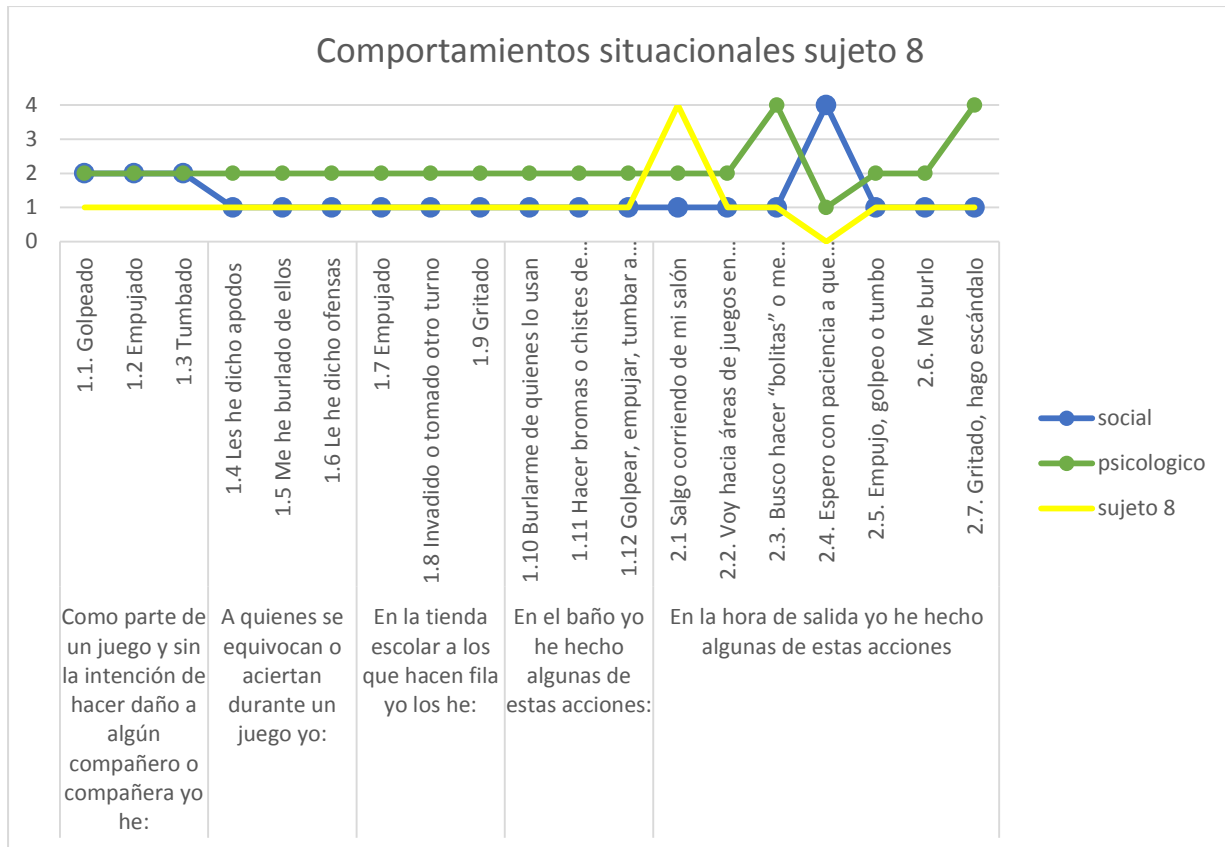
1. No lo he hecho 2.Lo he hecho pero no lo volveré hacer
3. No lo he hecho pero lo haría 4.Lo he hecho y lo volvería hacer

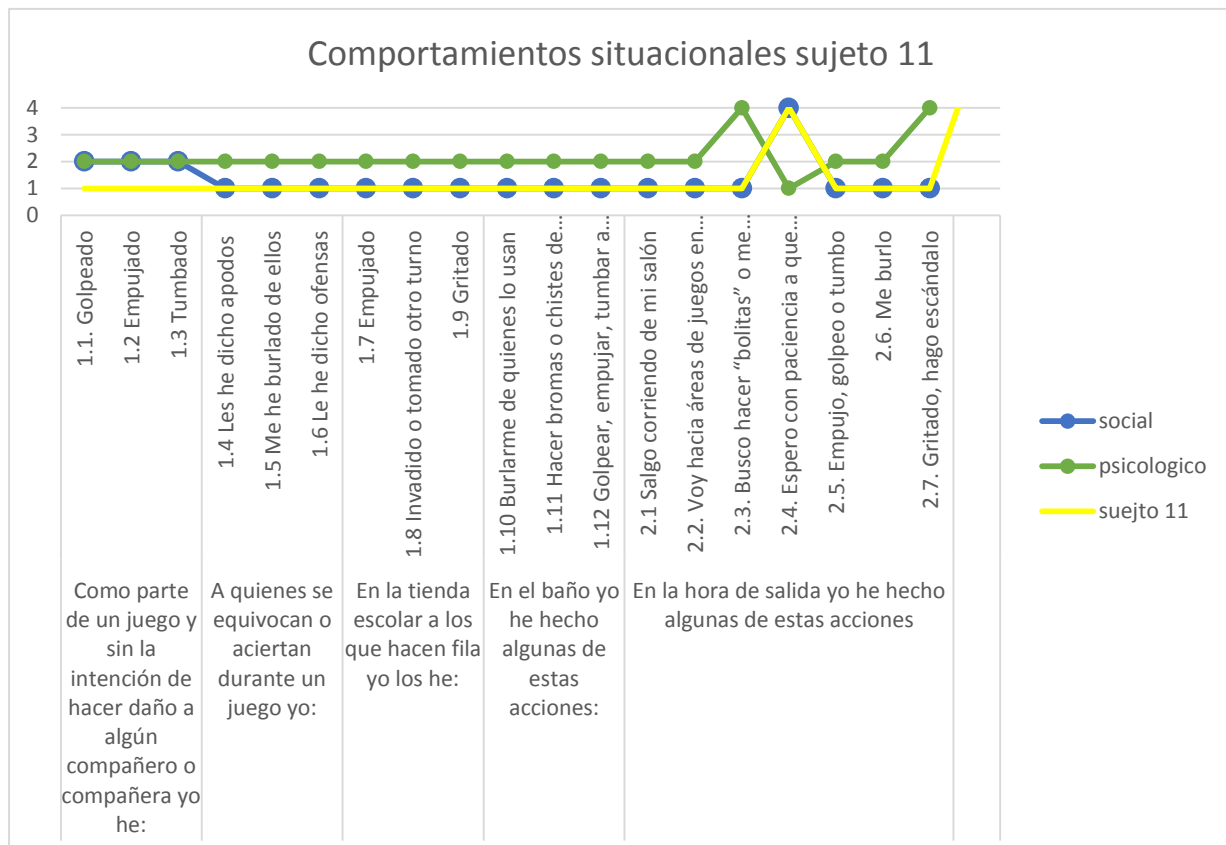
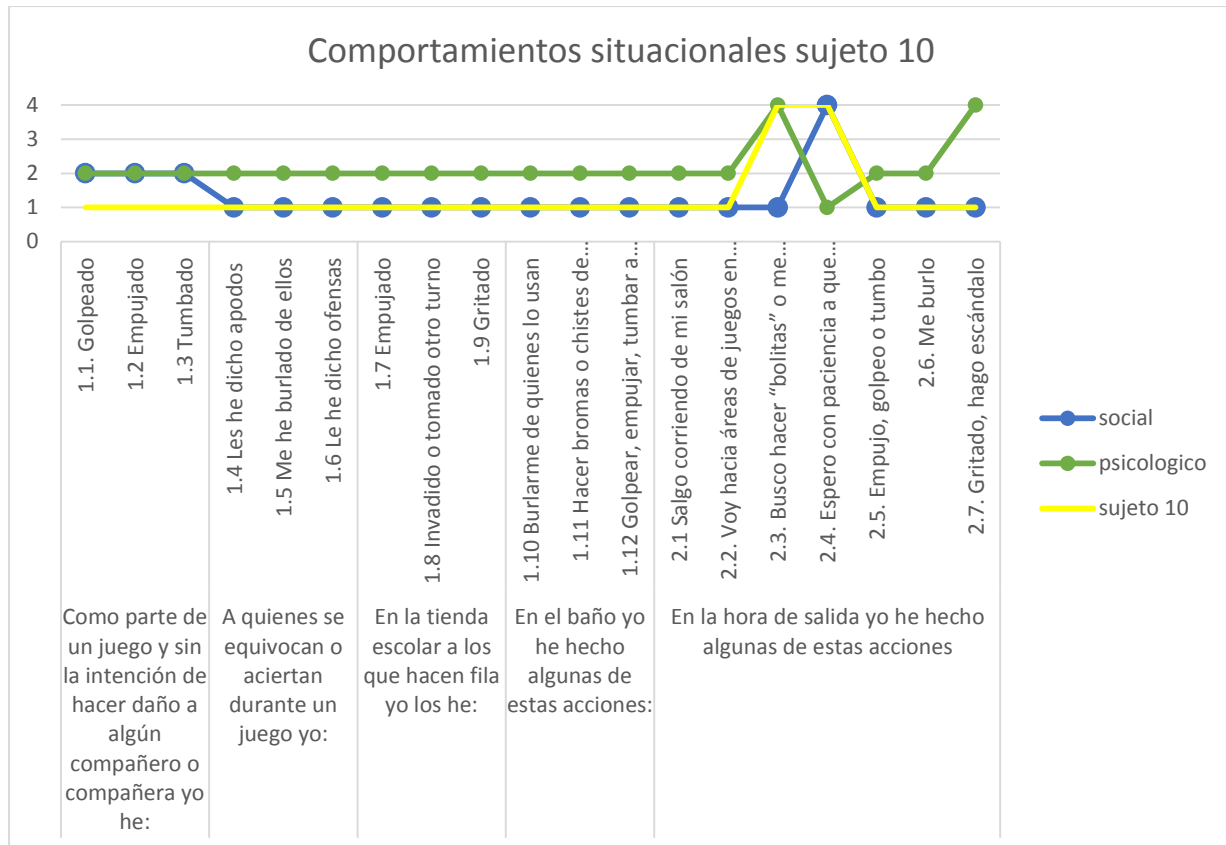


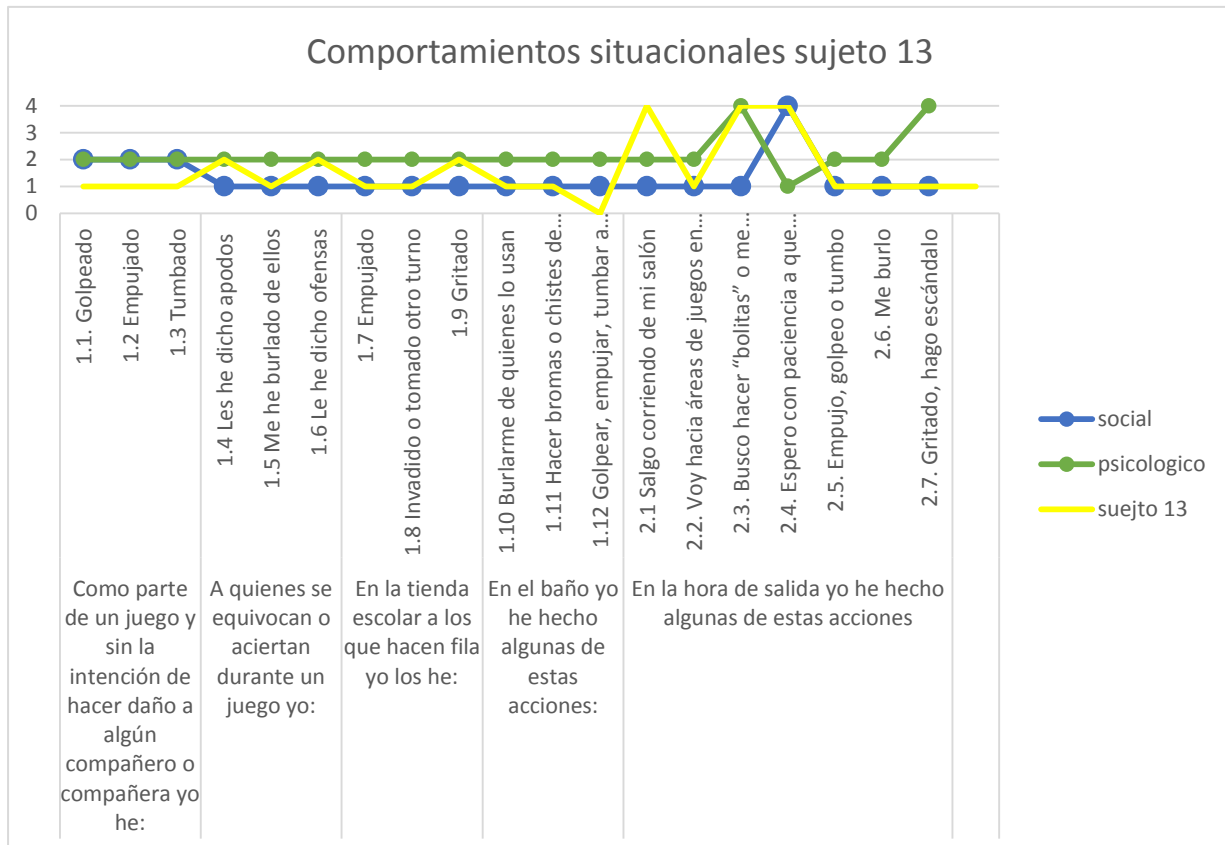
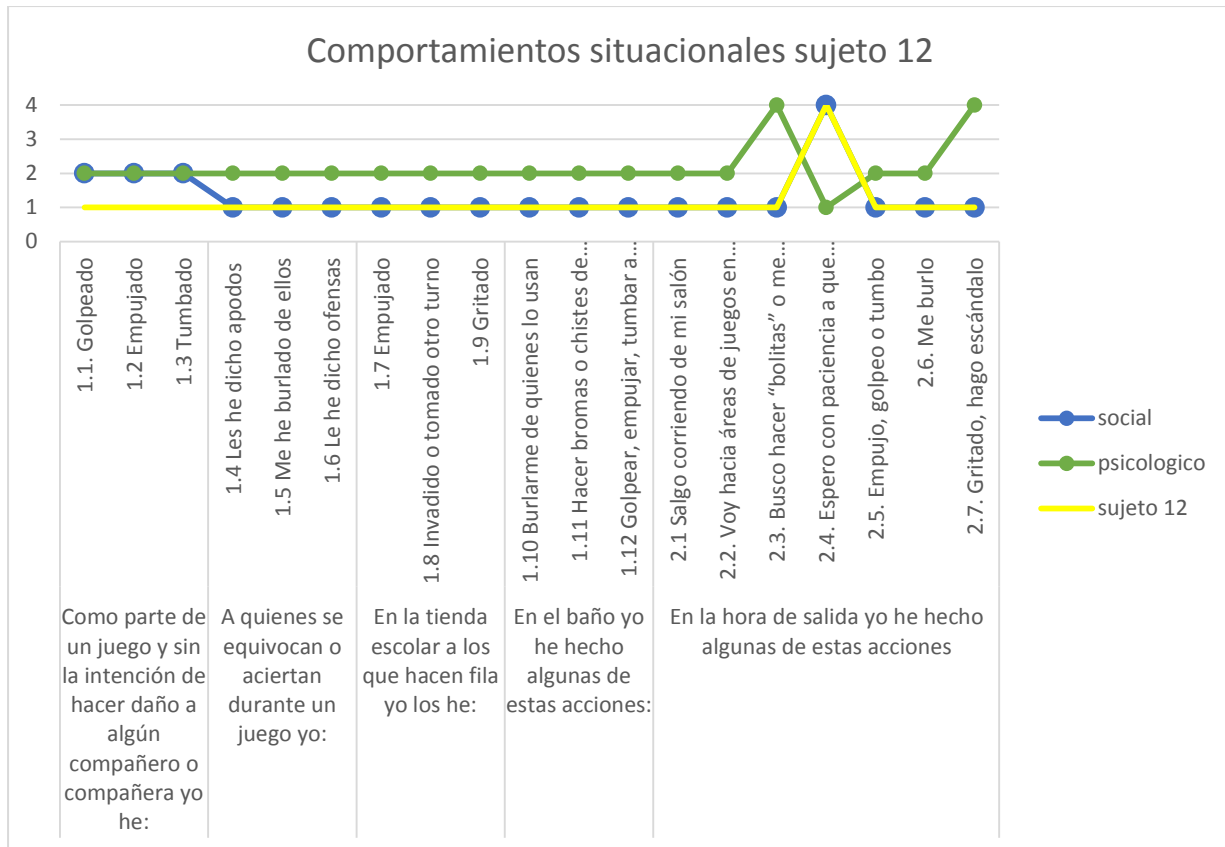


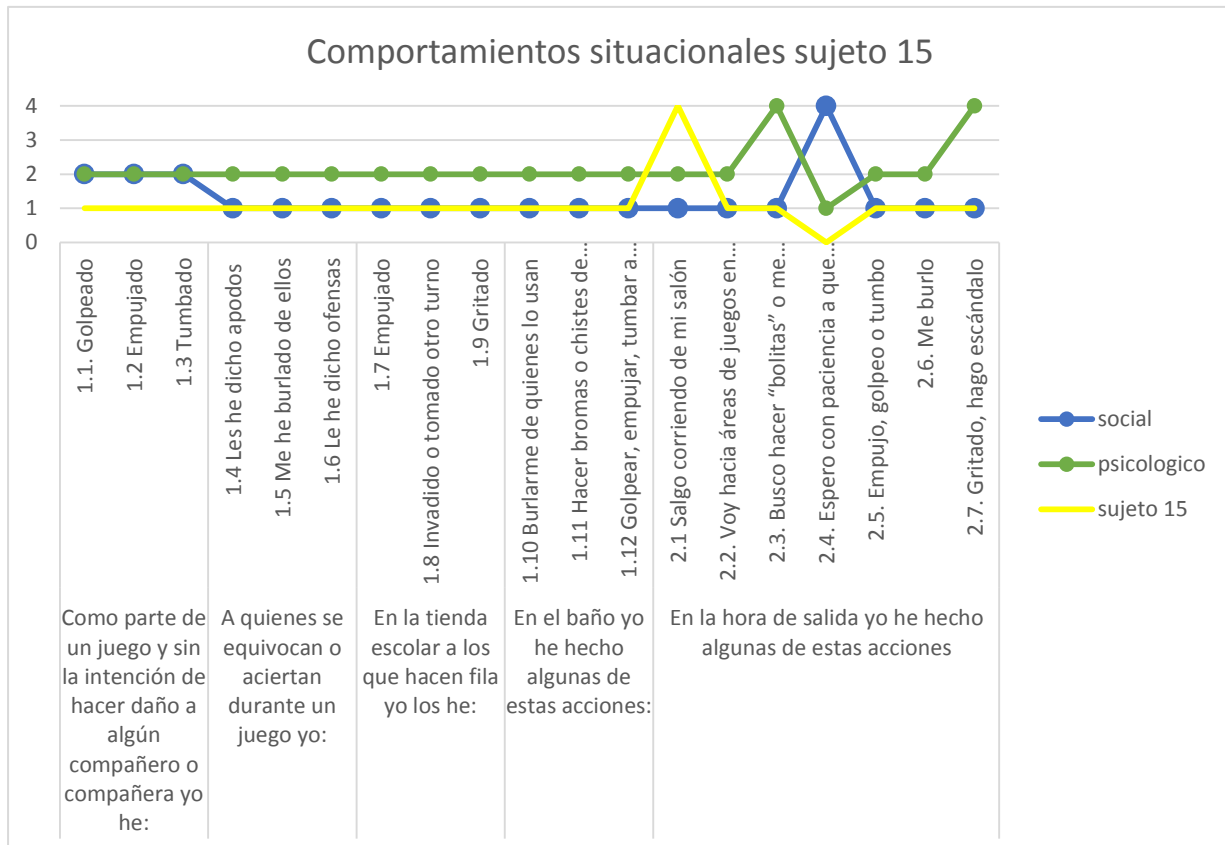
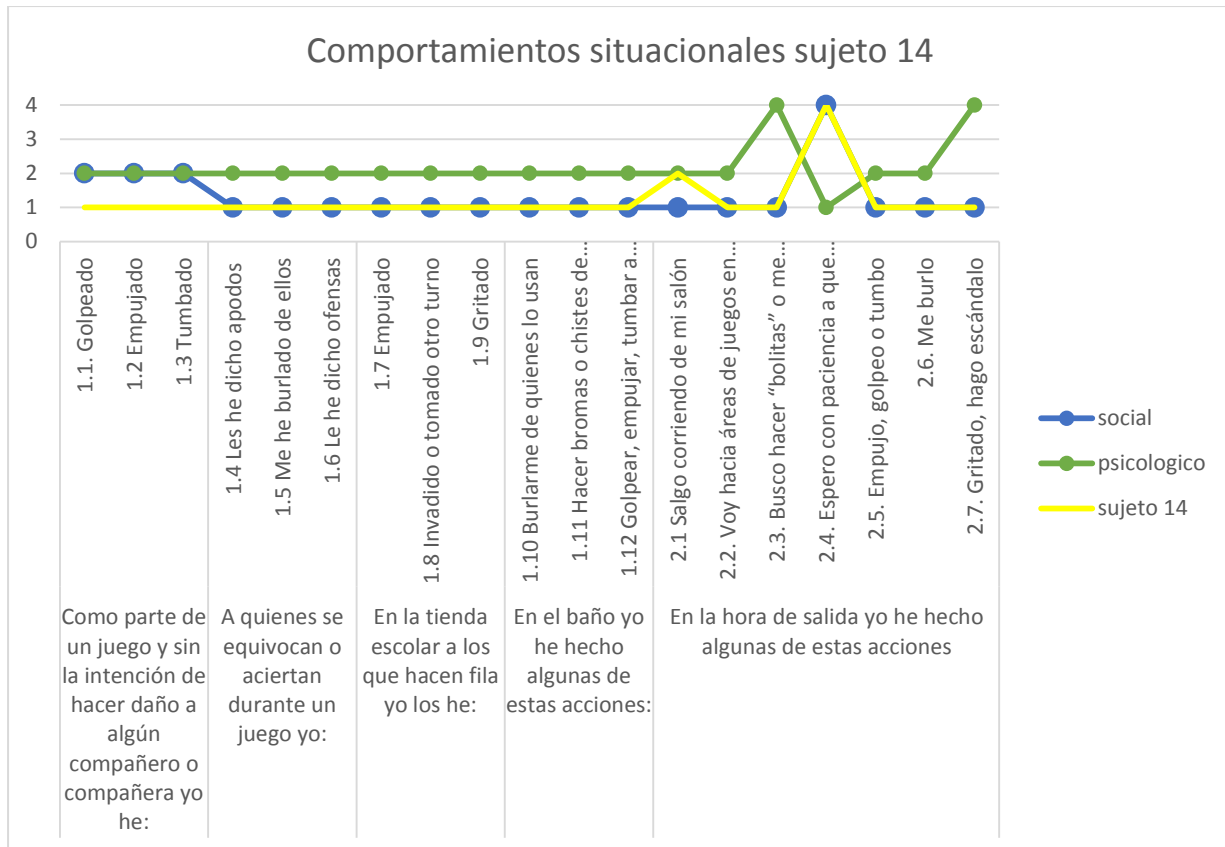


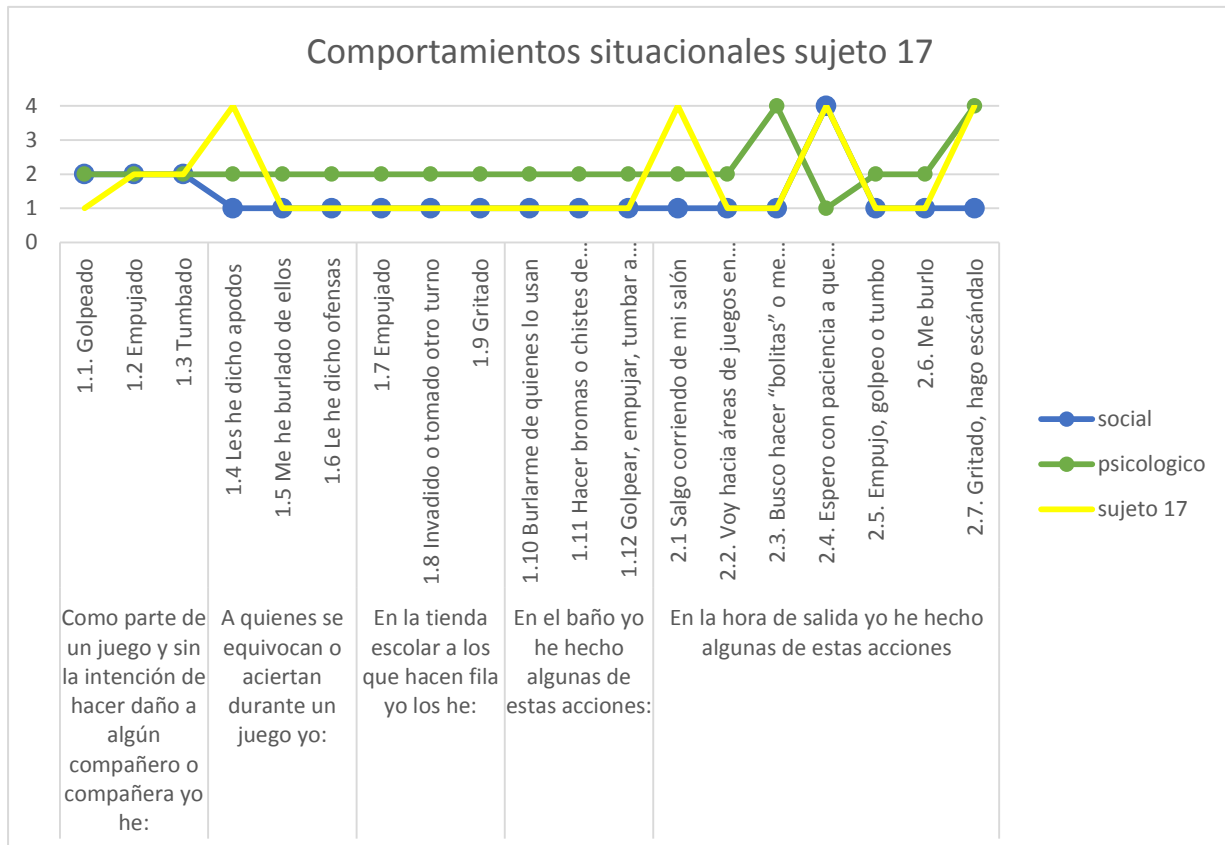
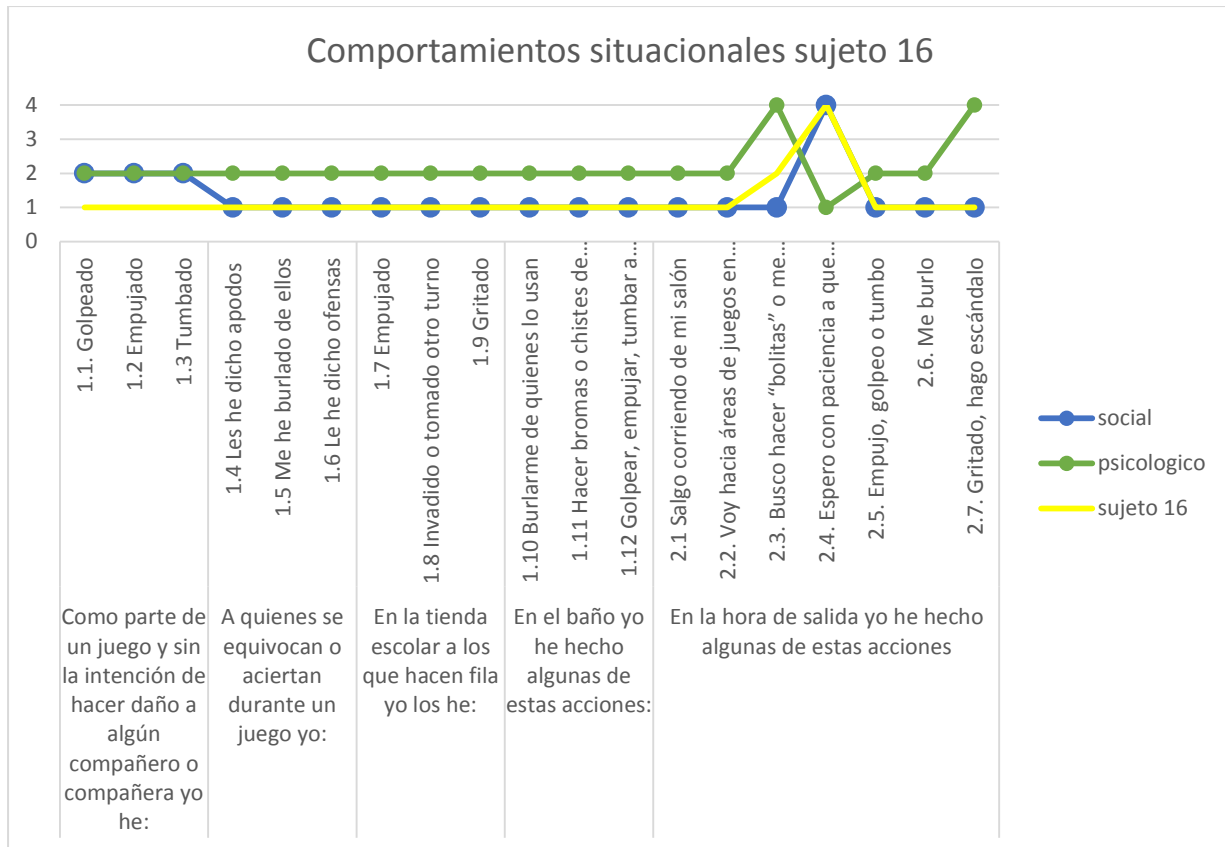


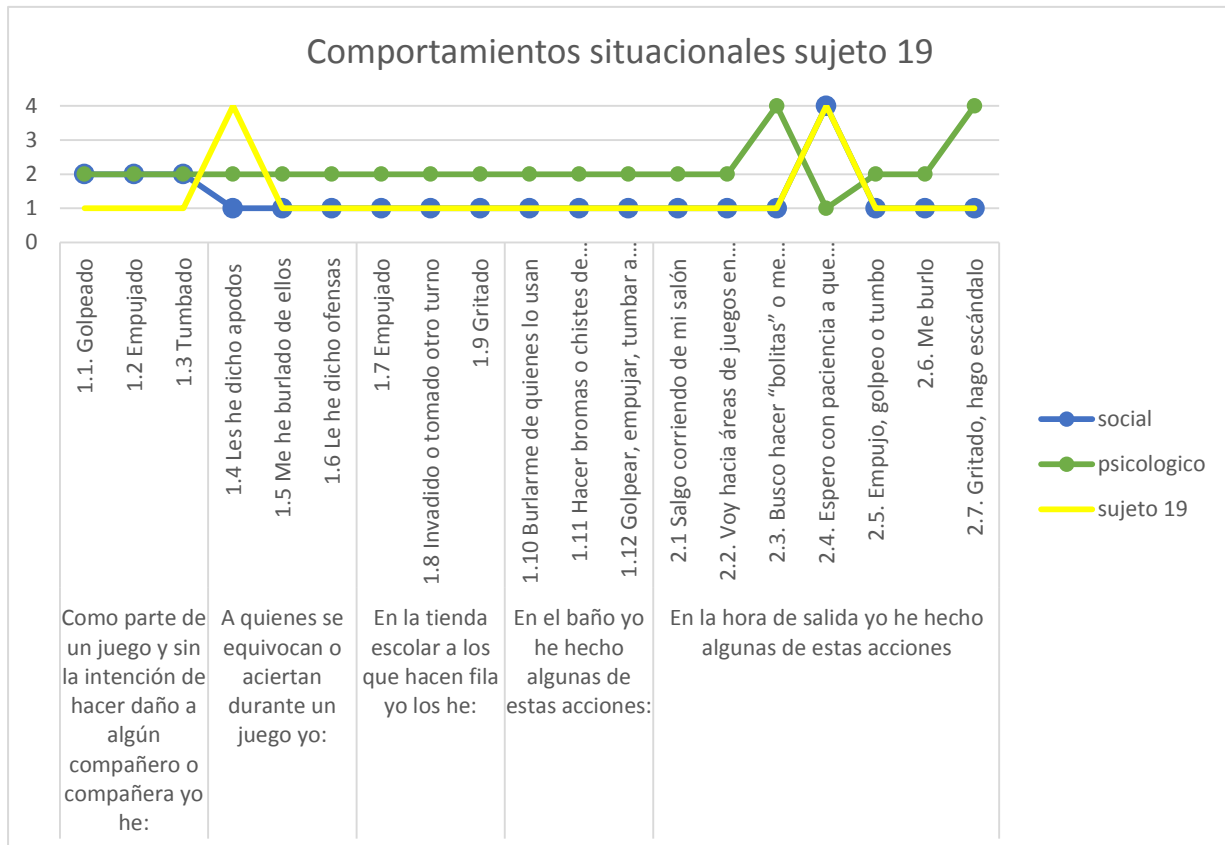
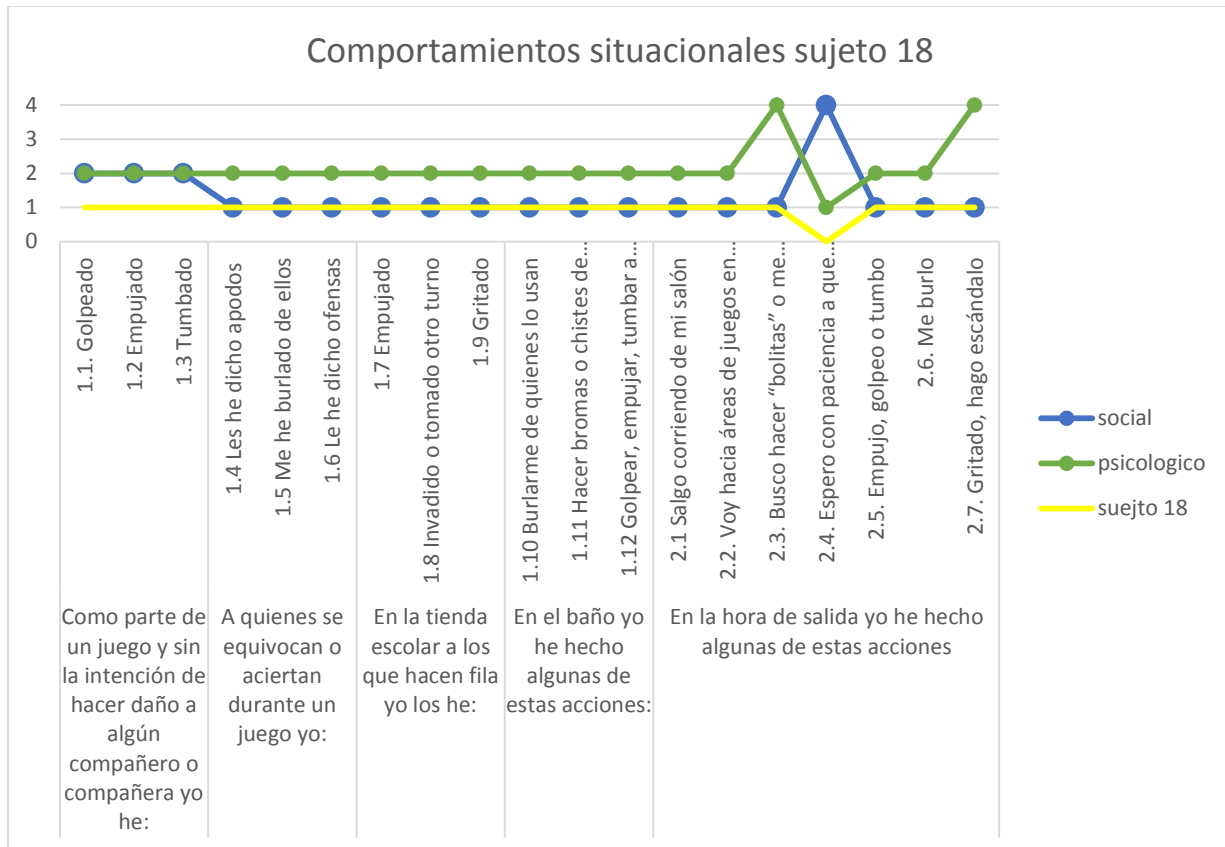


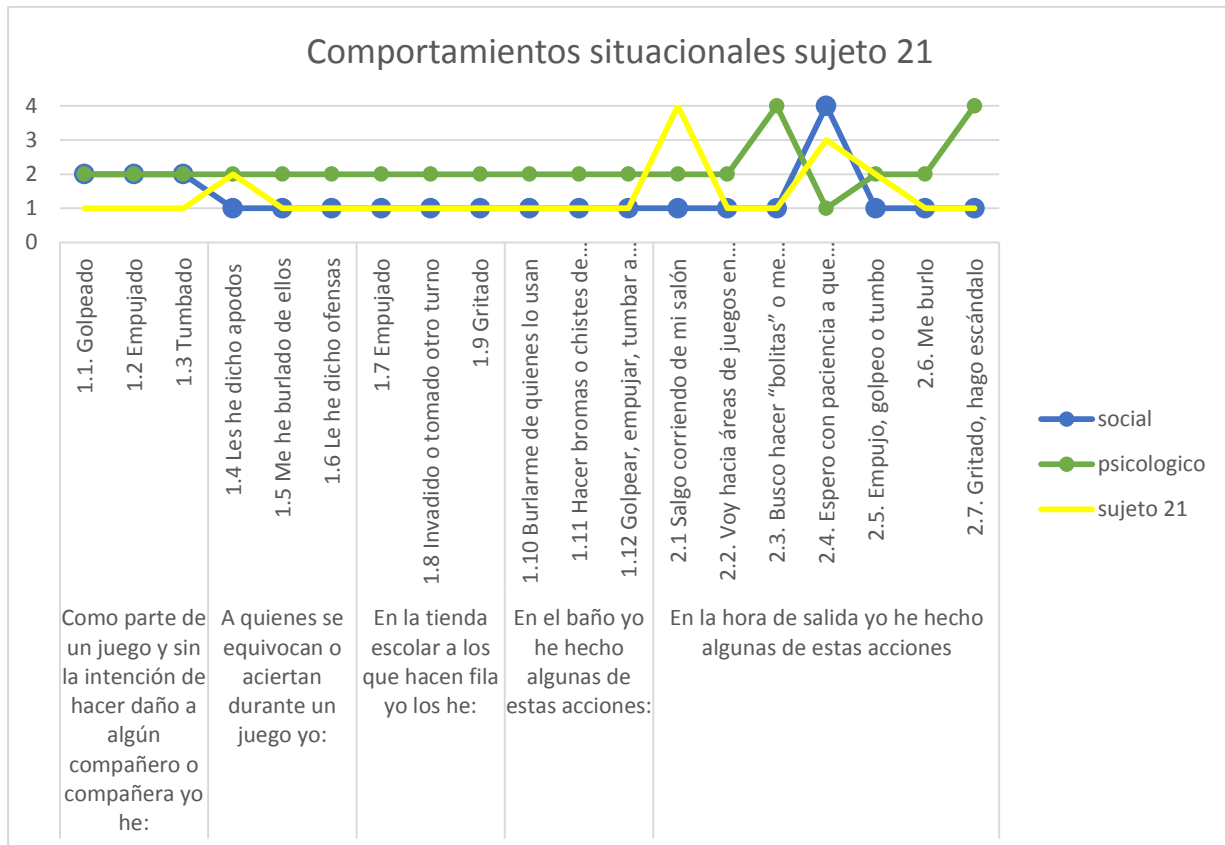
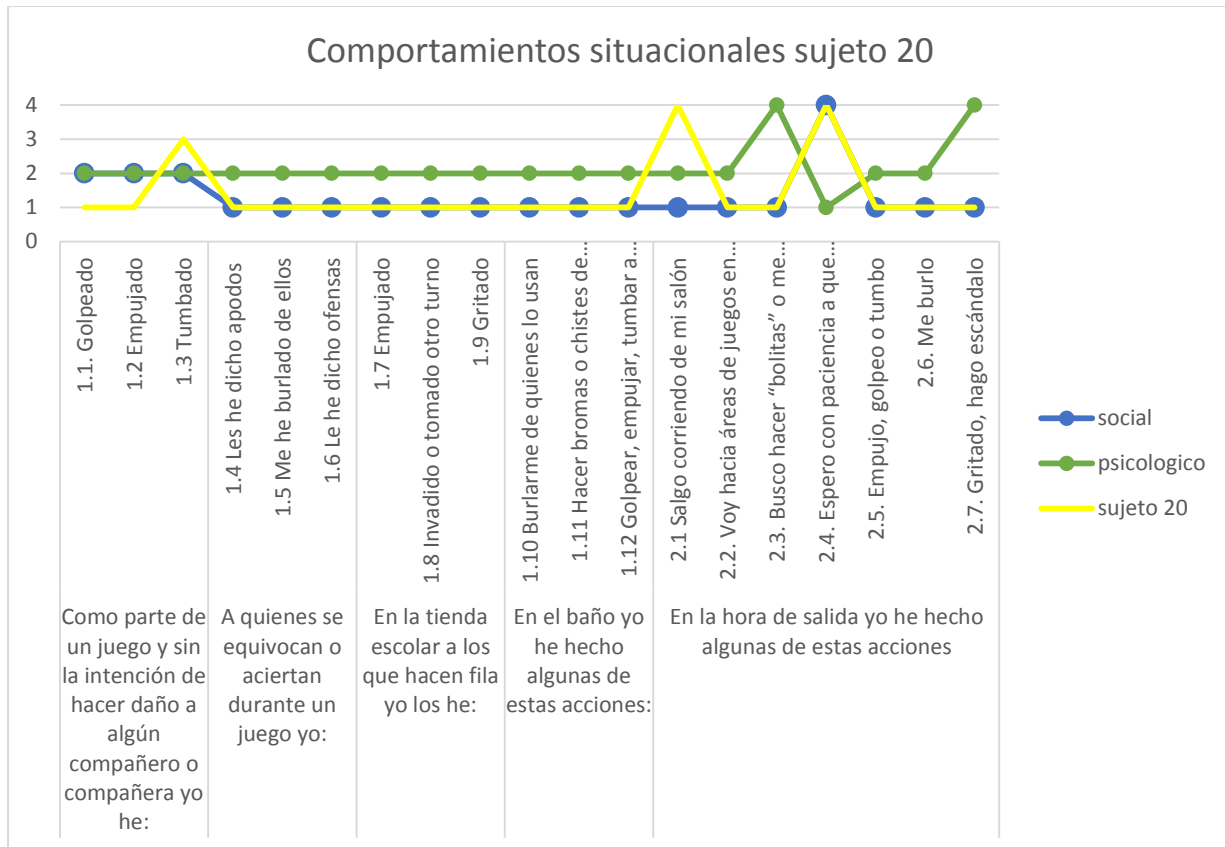


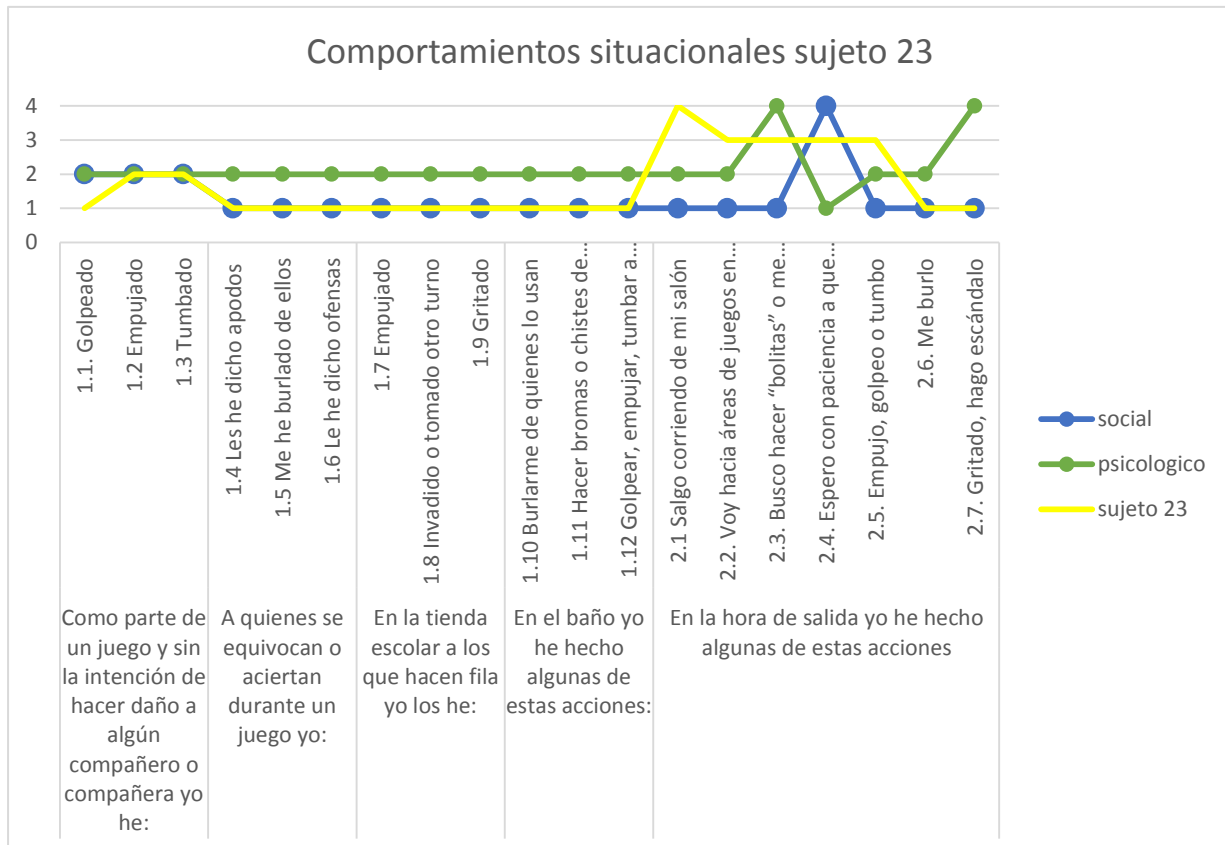
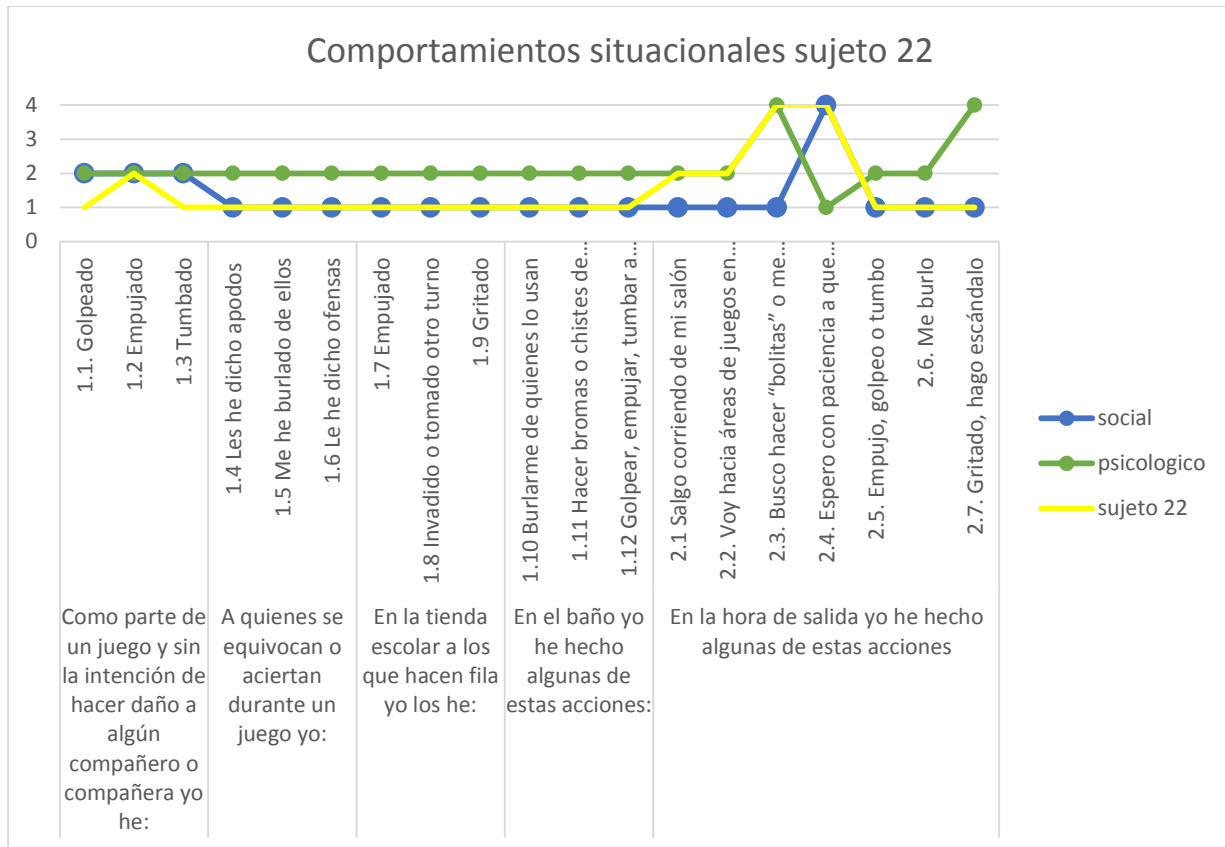


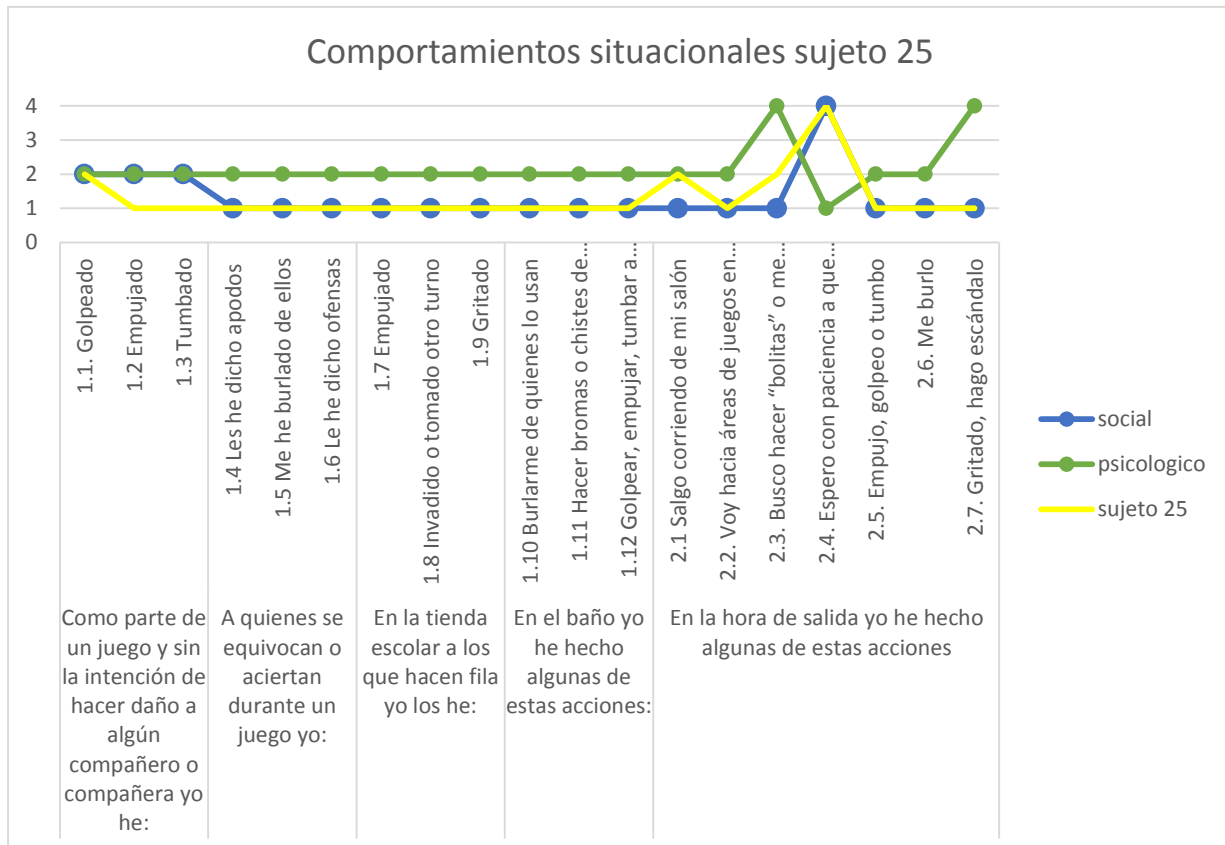
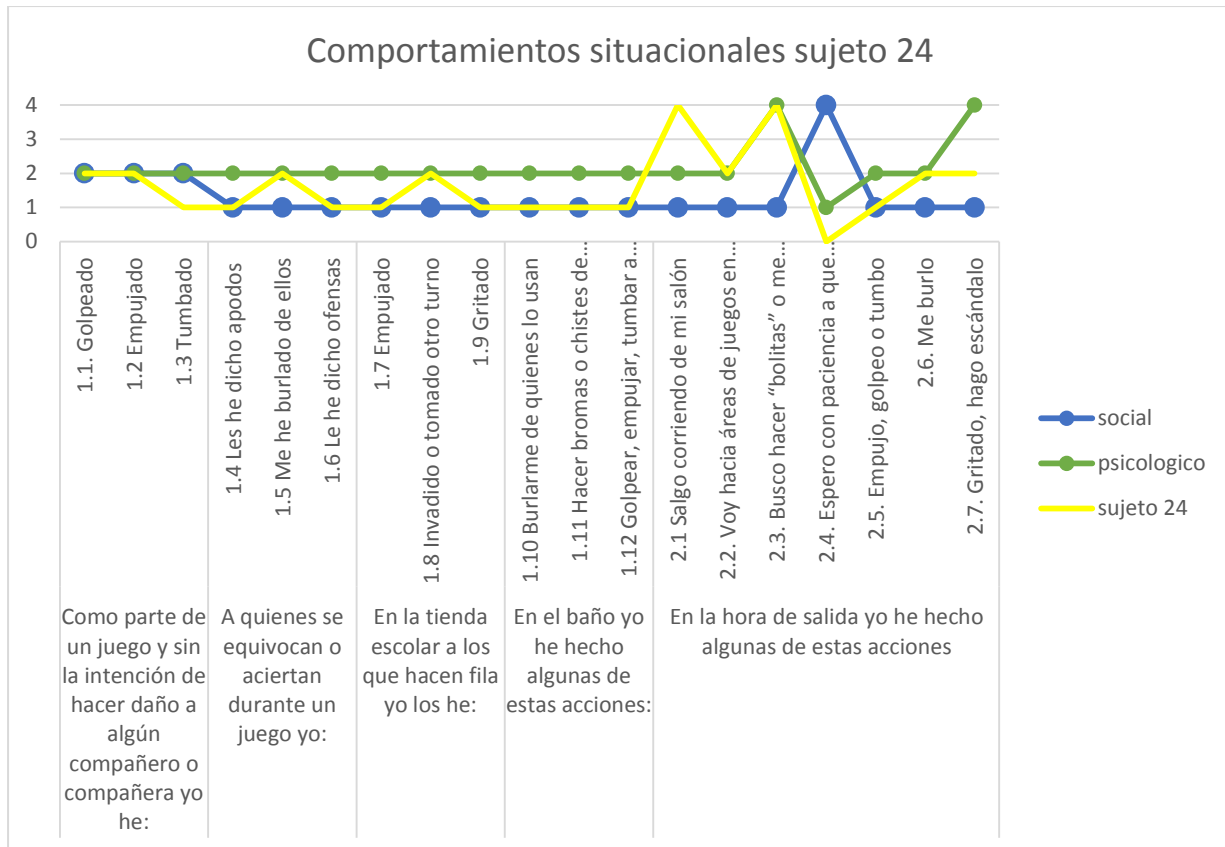


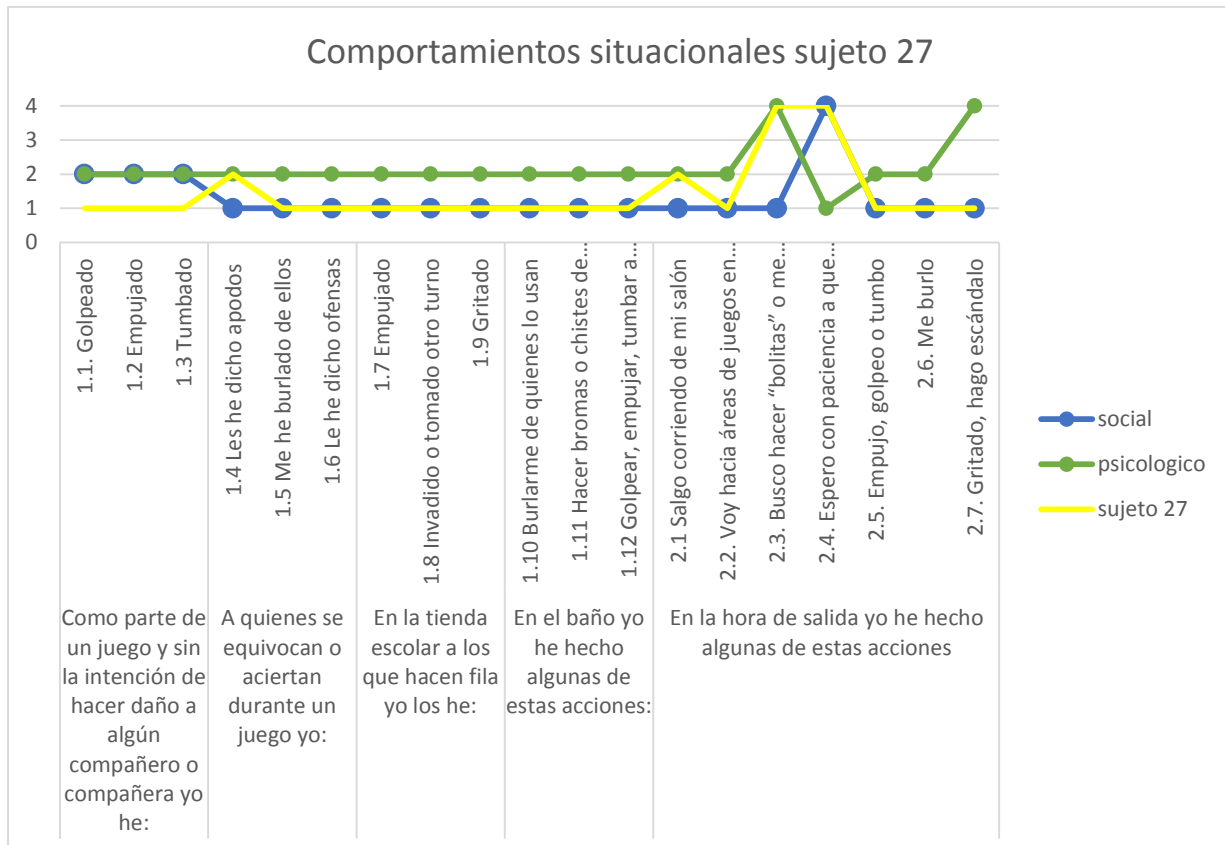
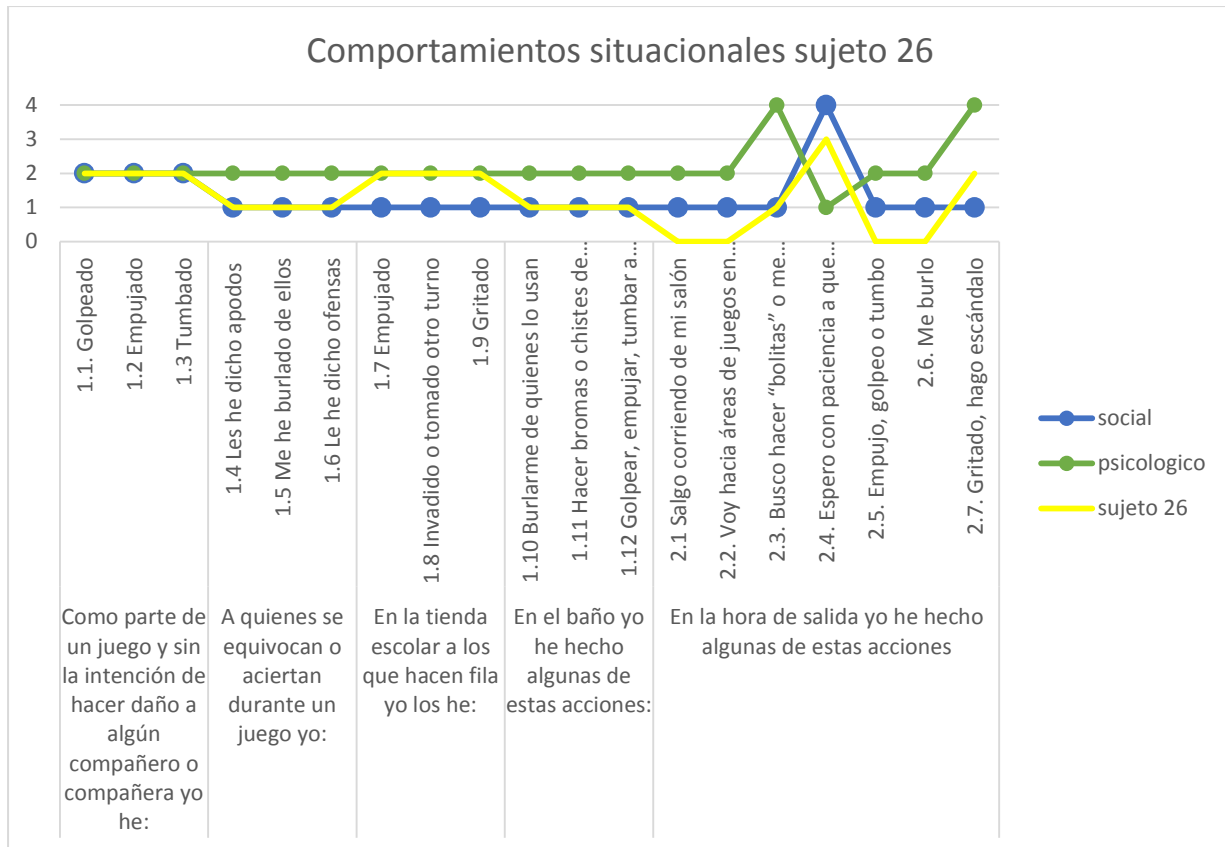


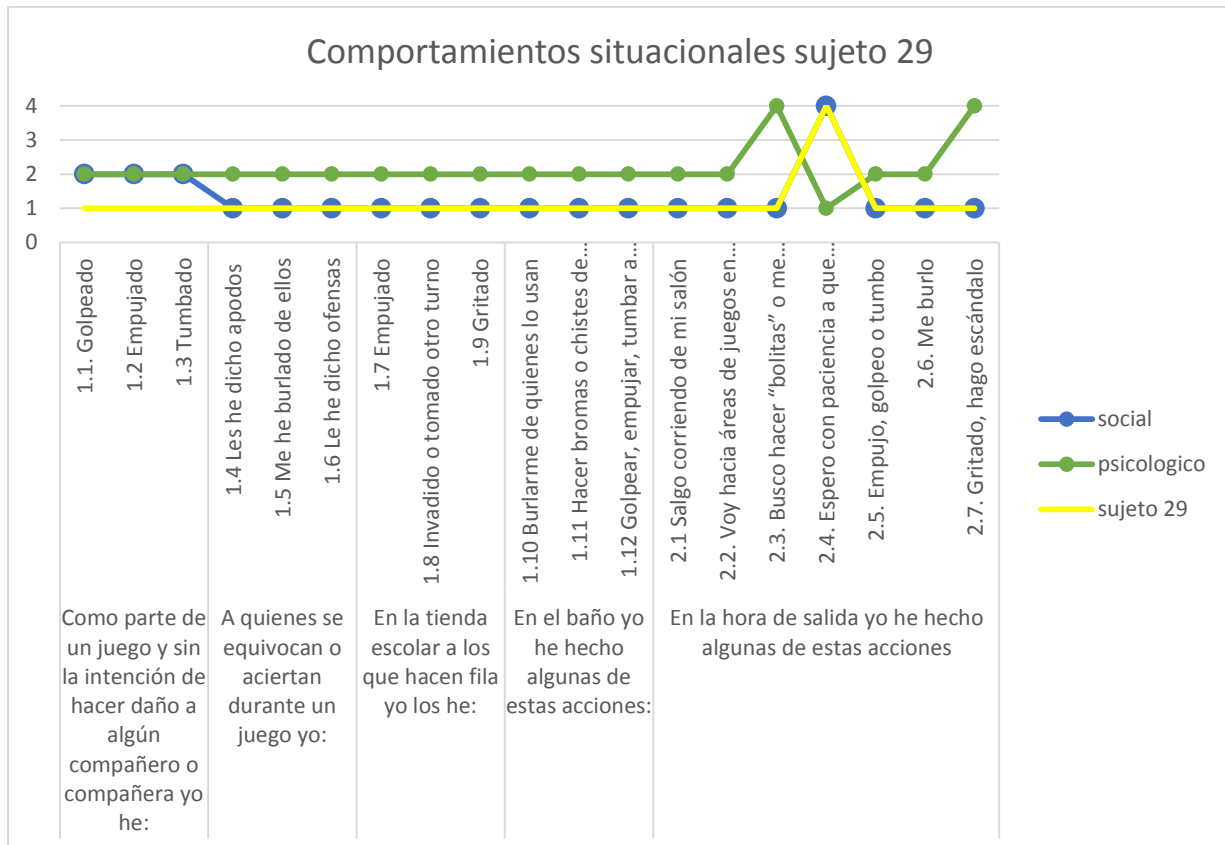
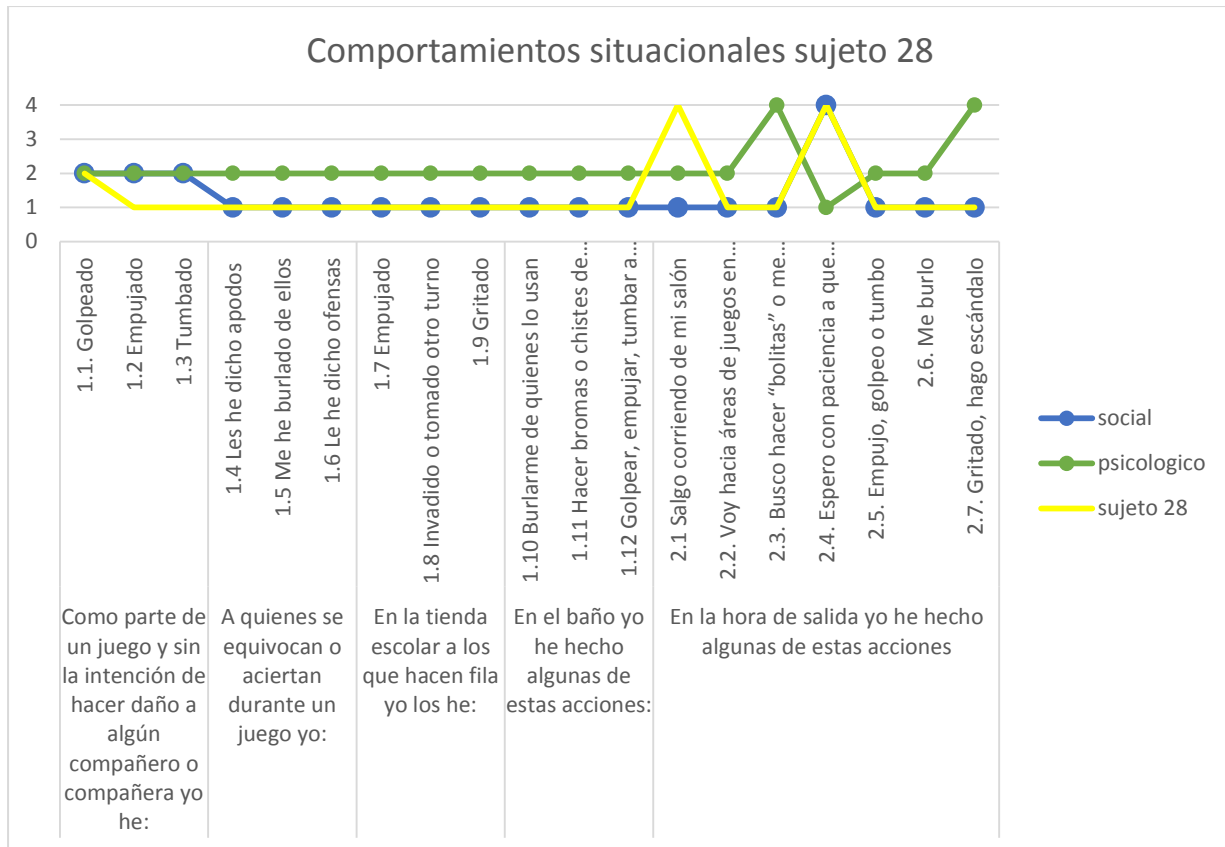


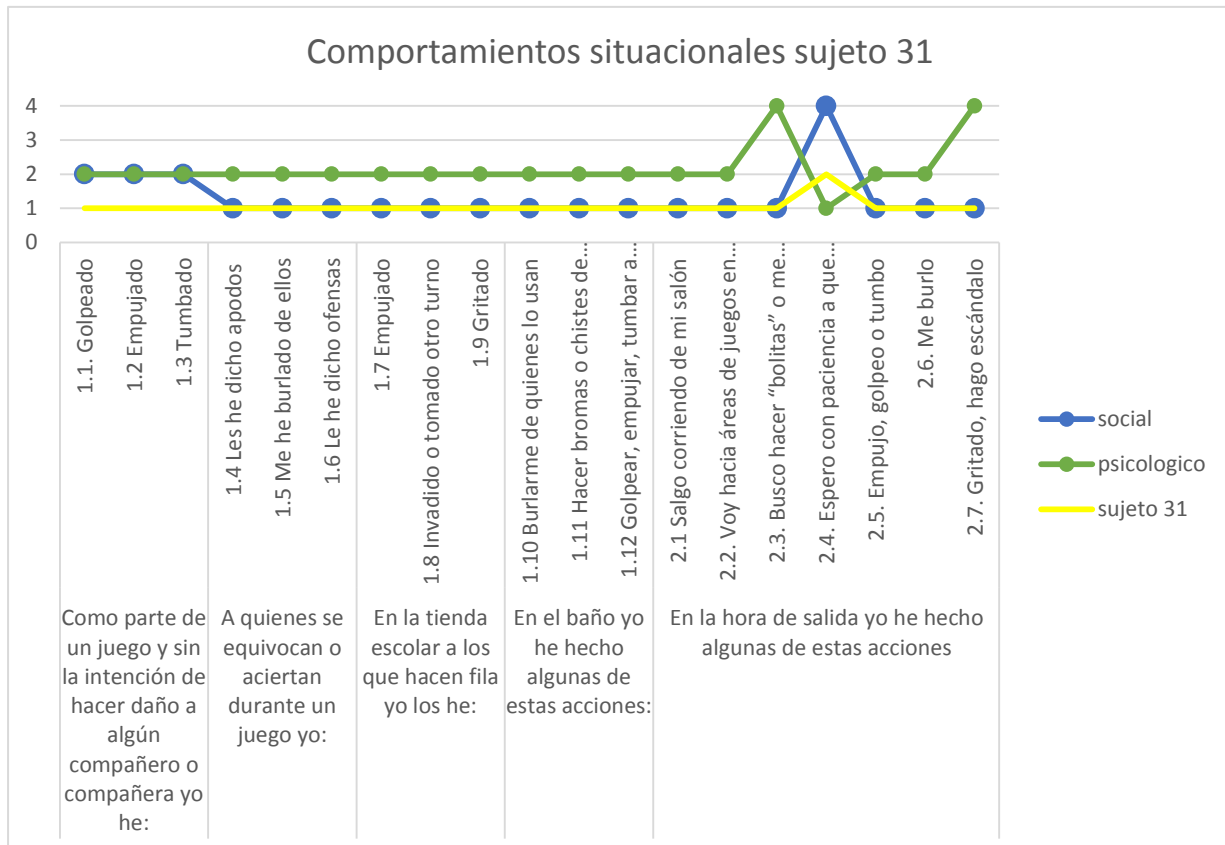
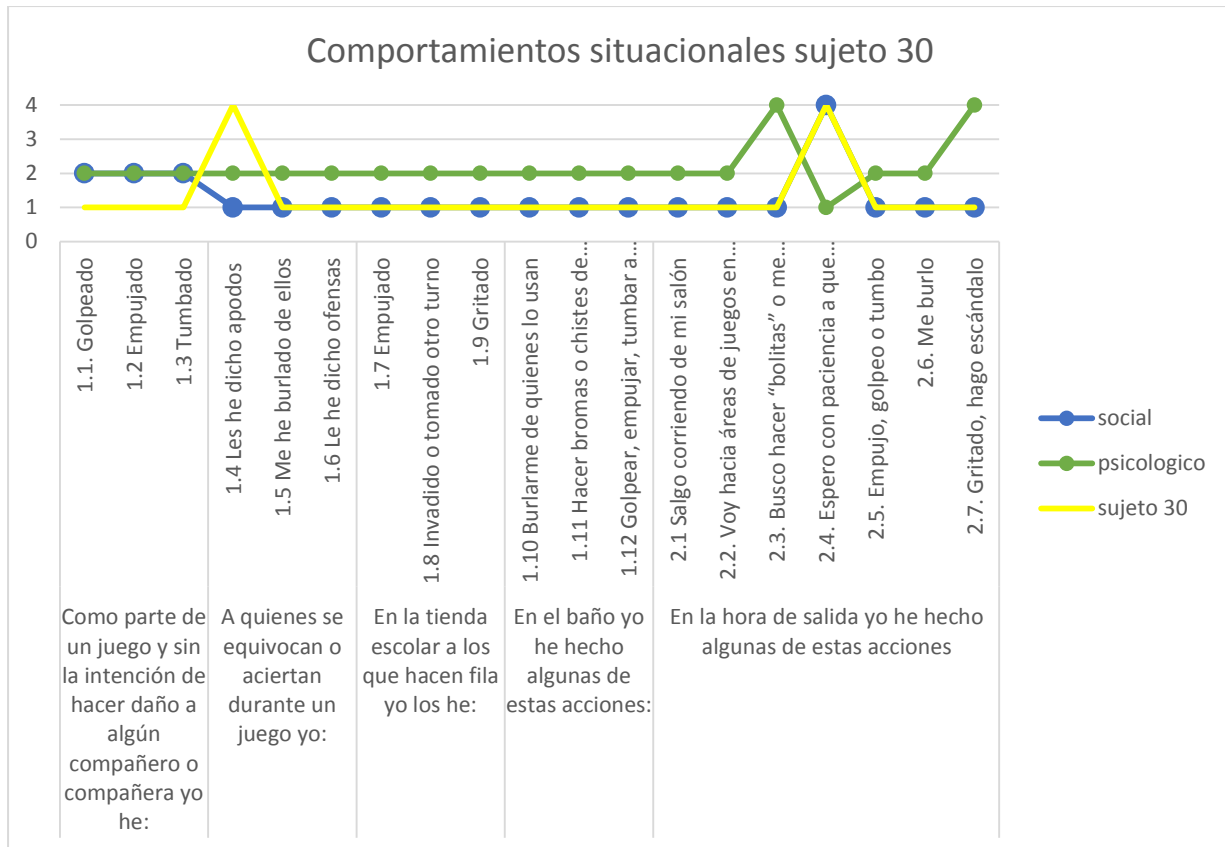


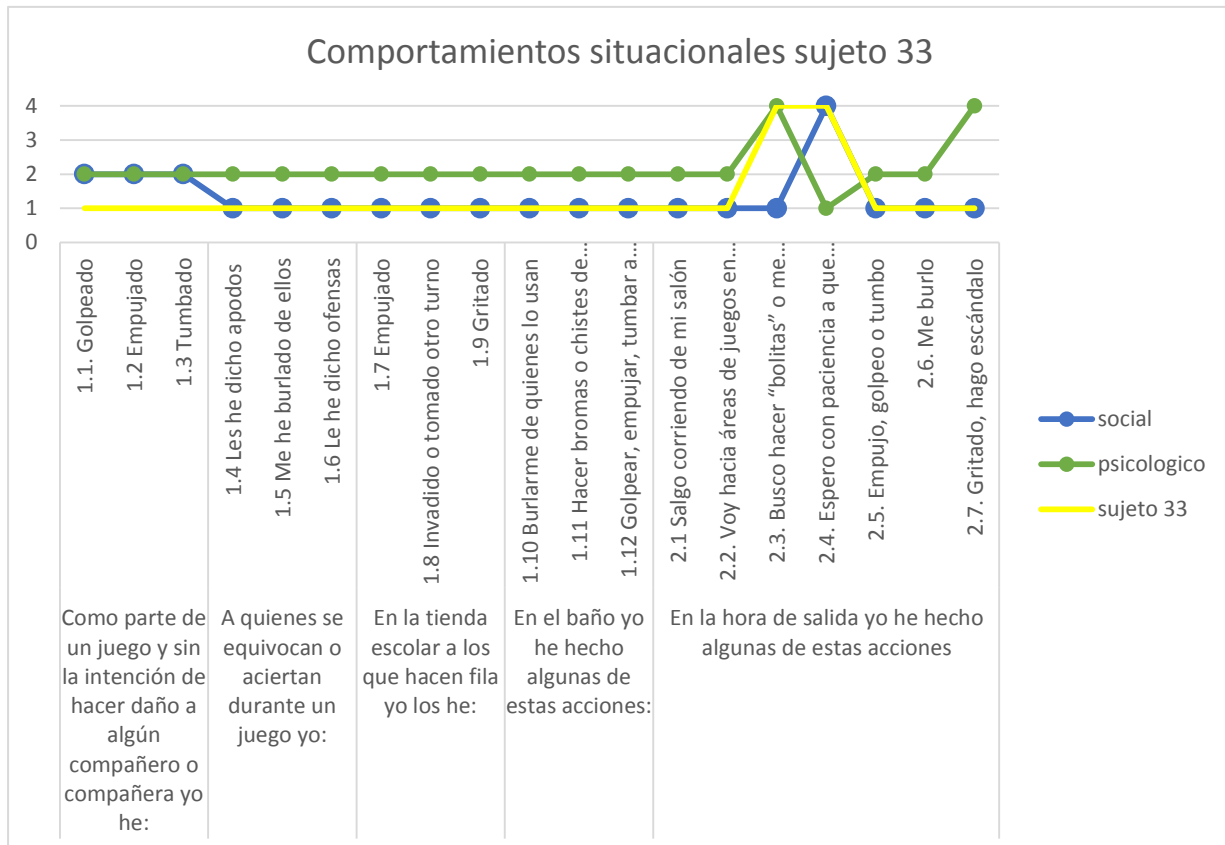
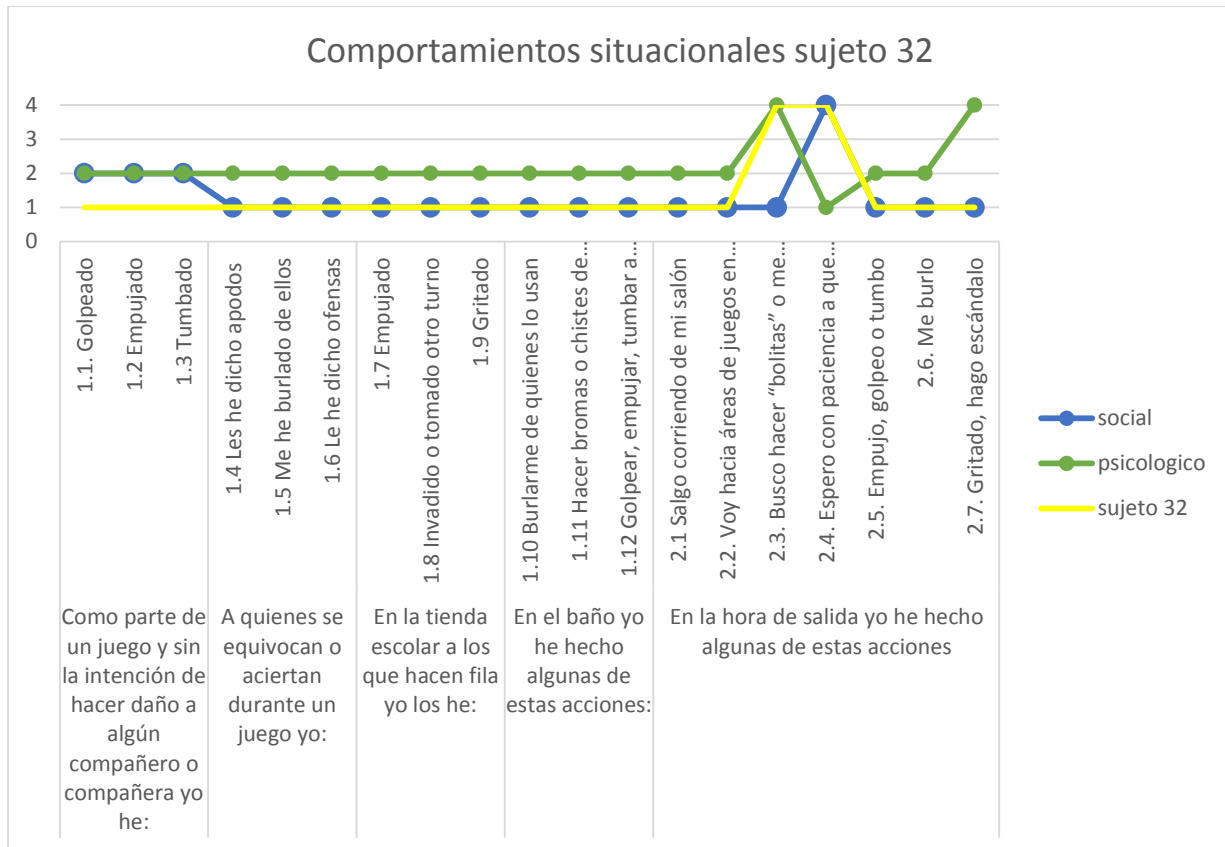


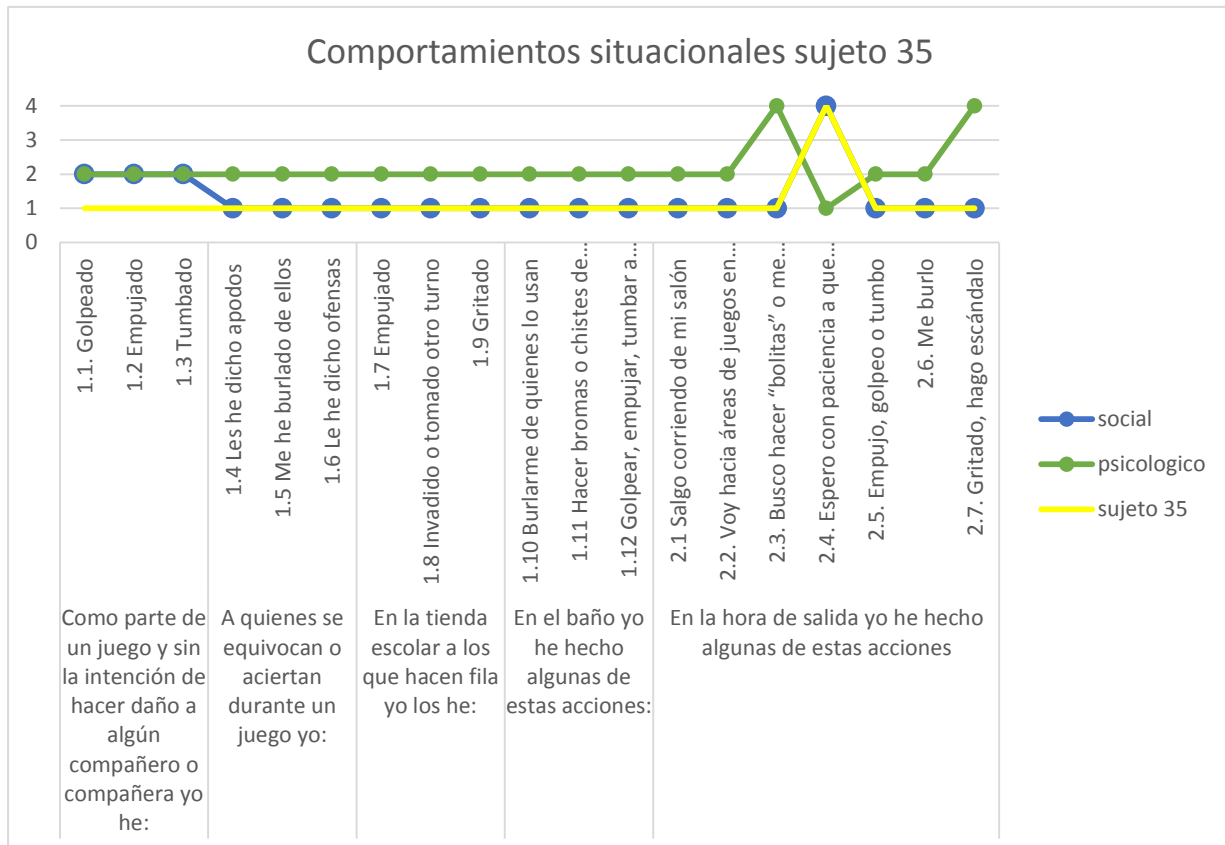
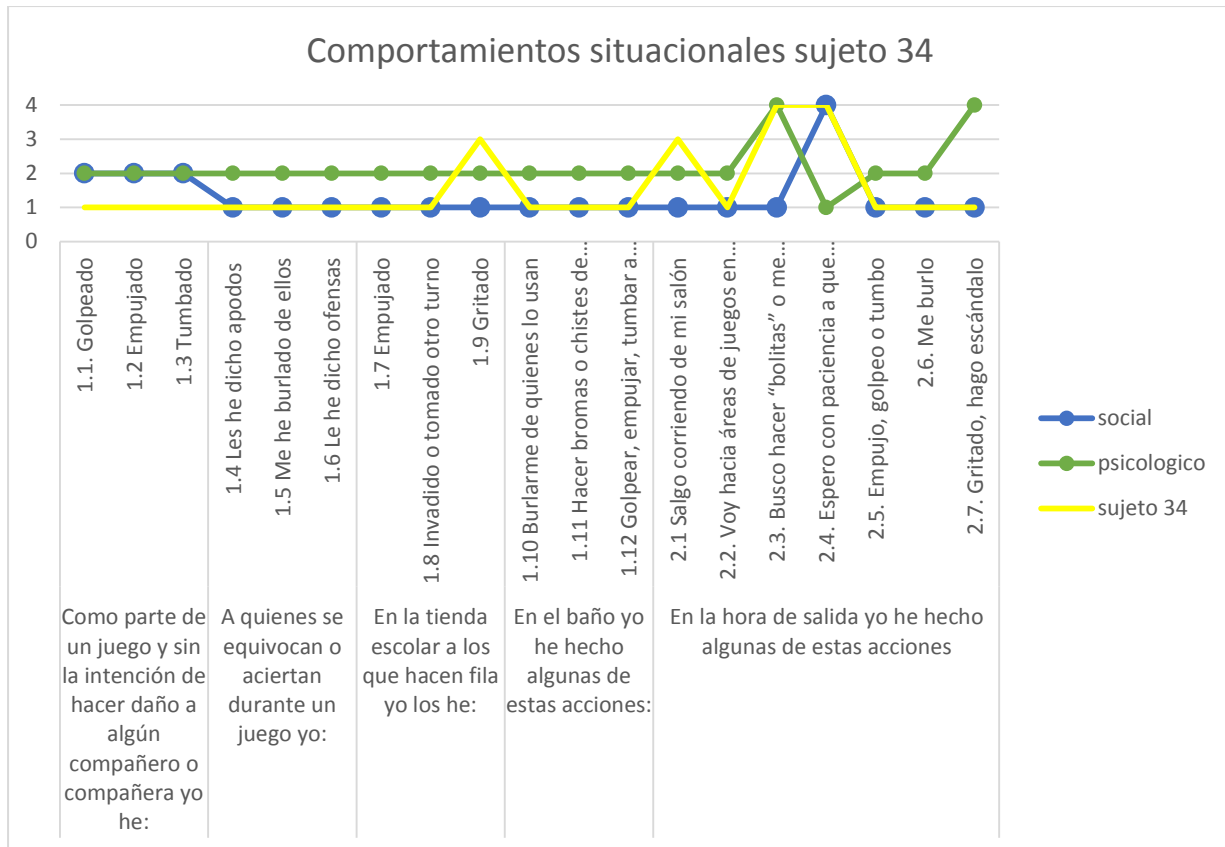


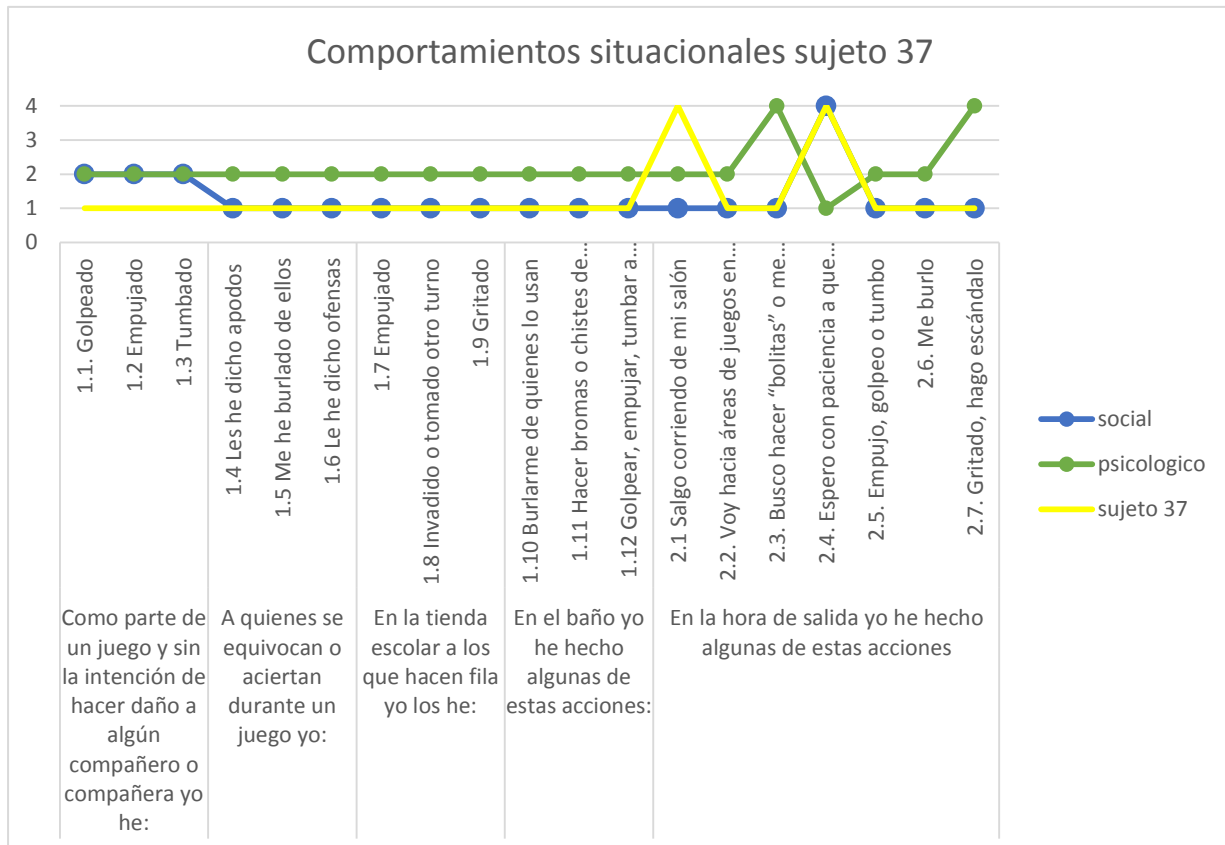
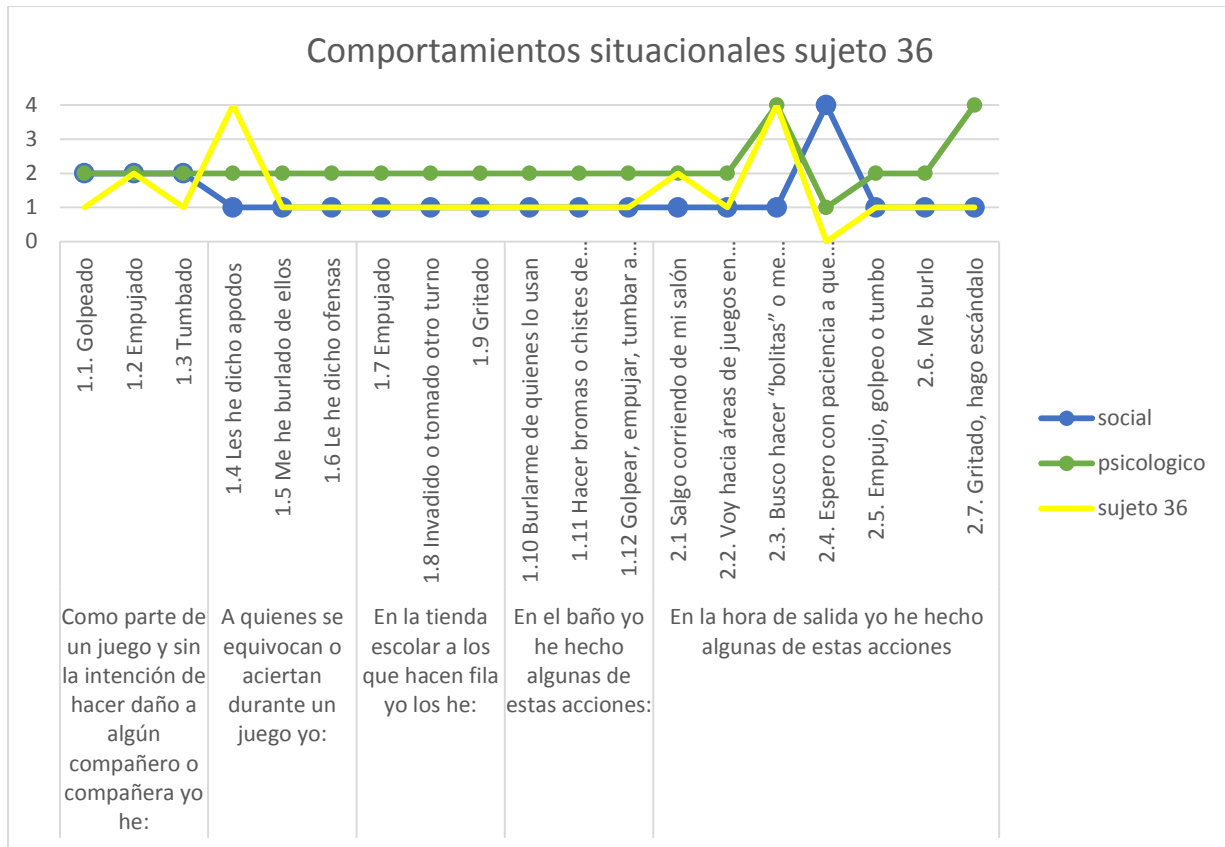


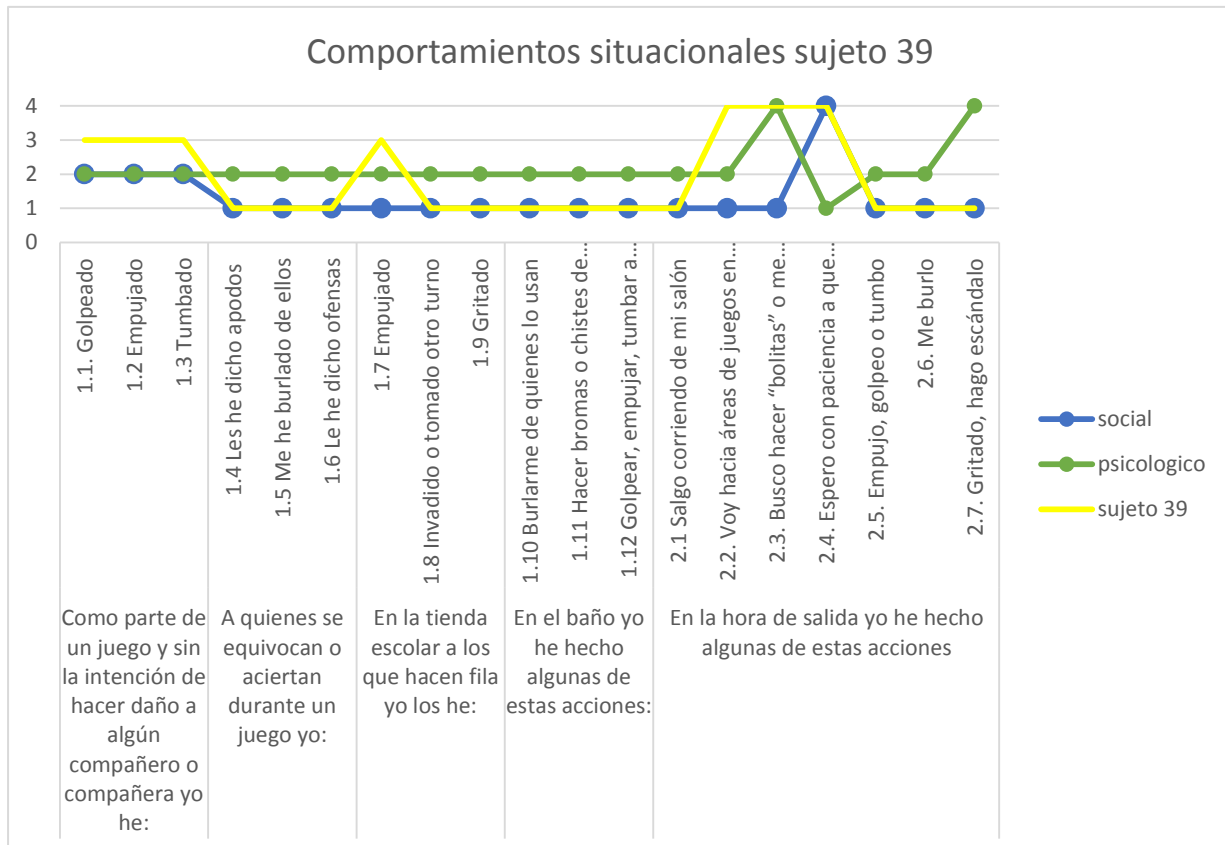
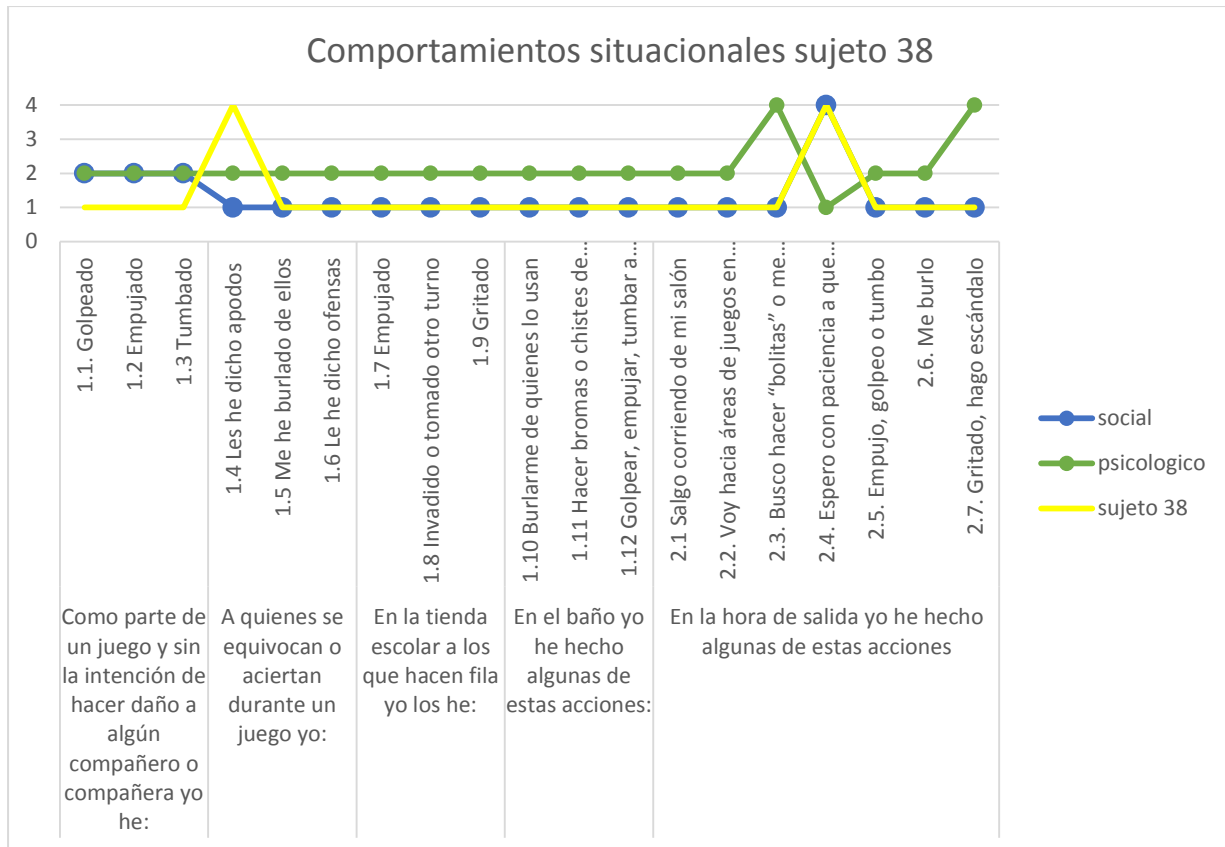


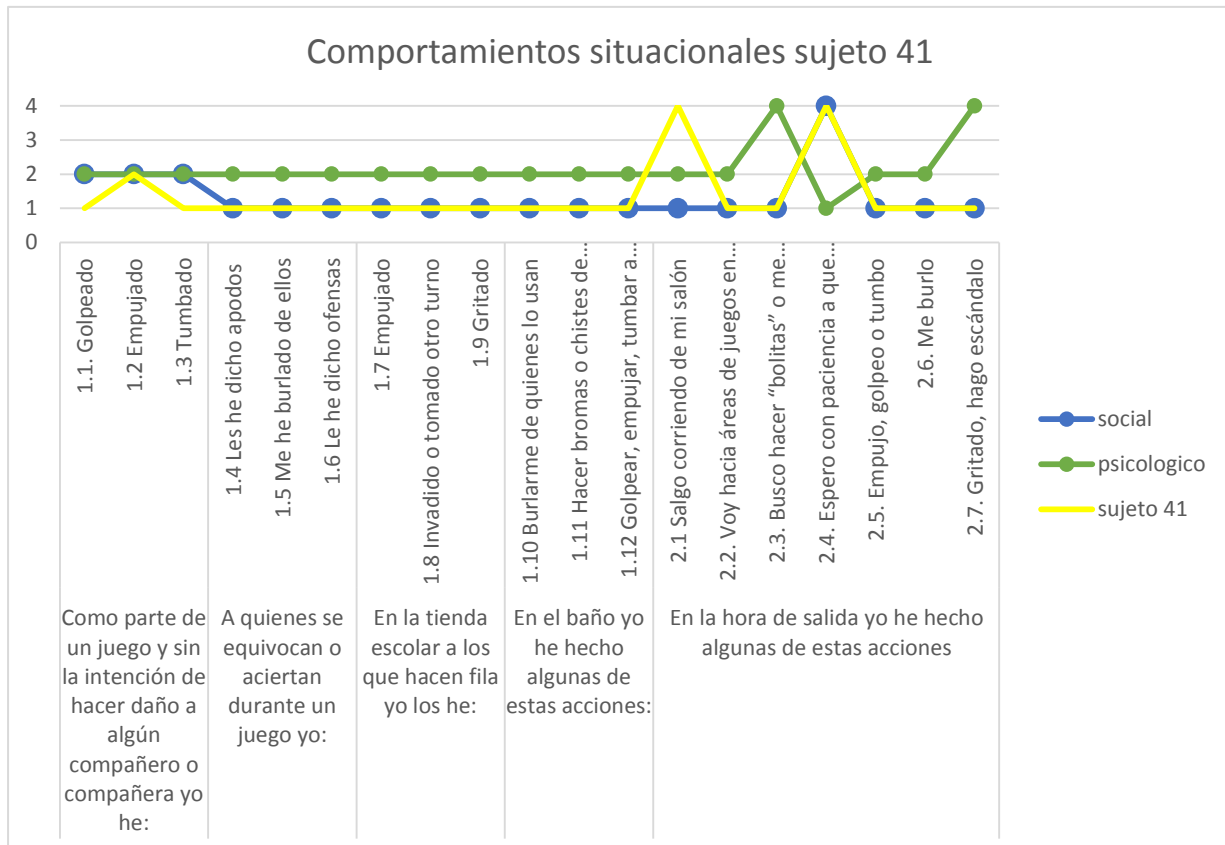
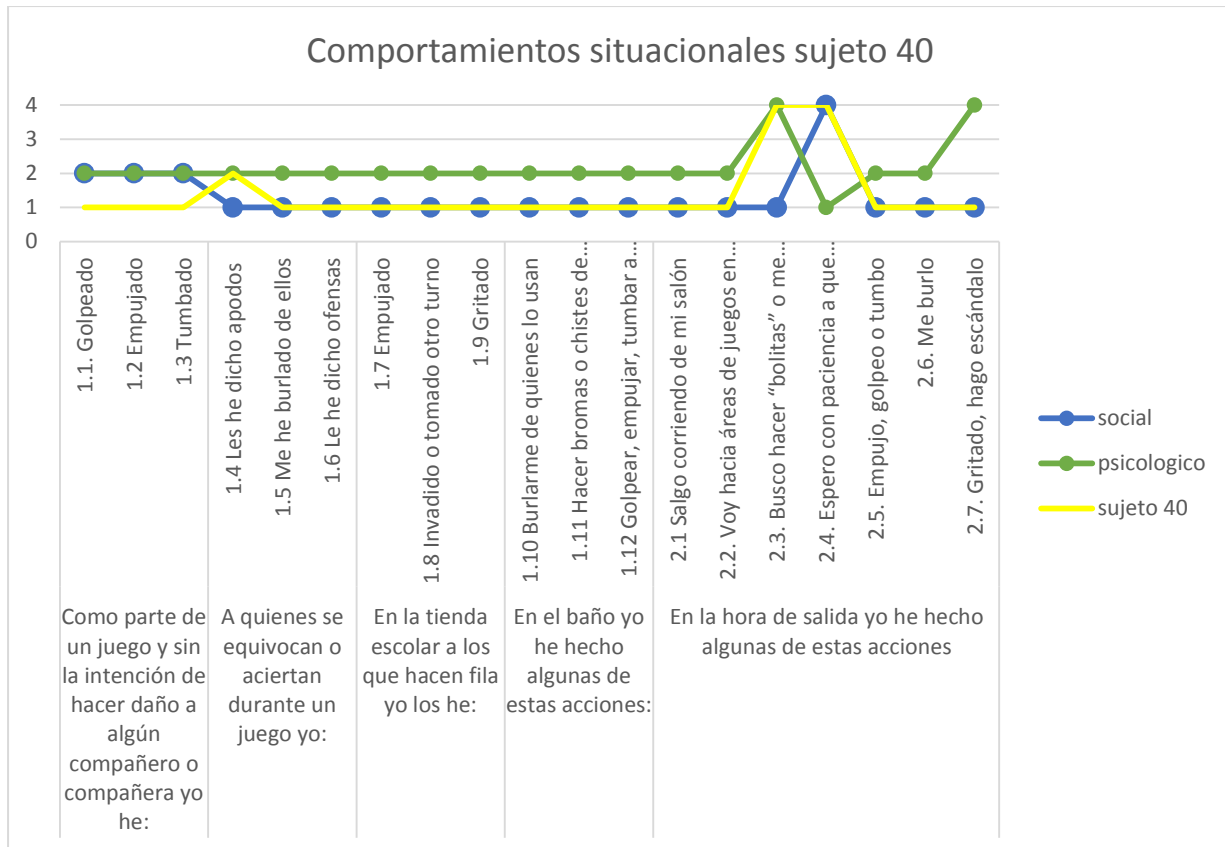


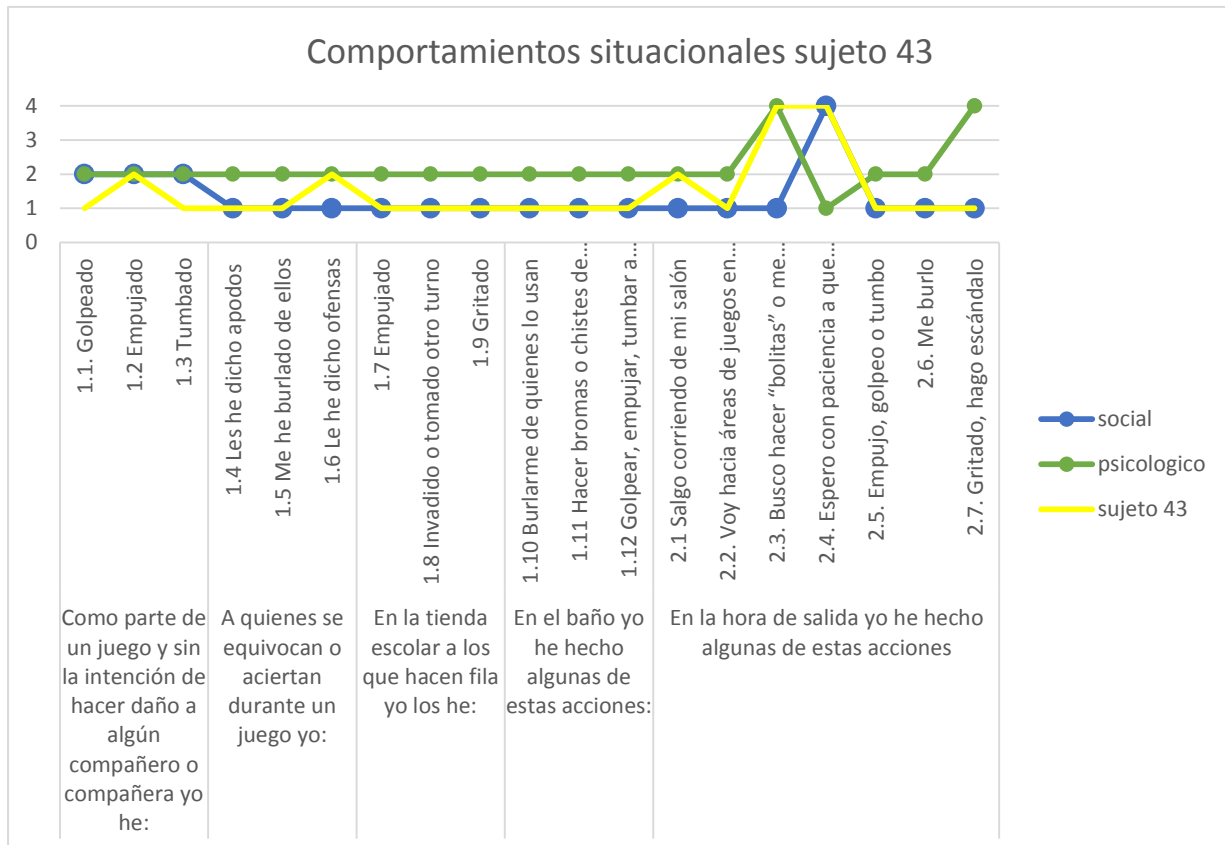
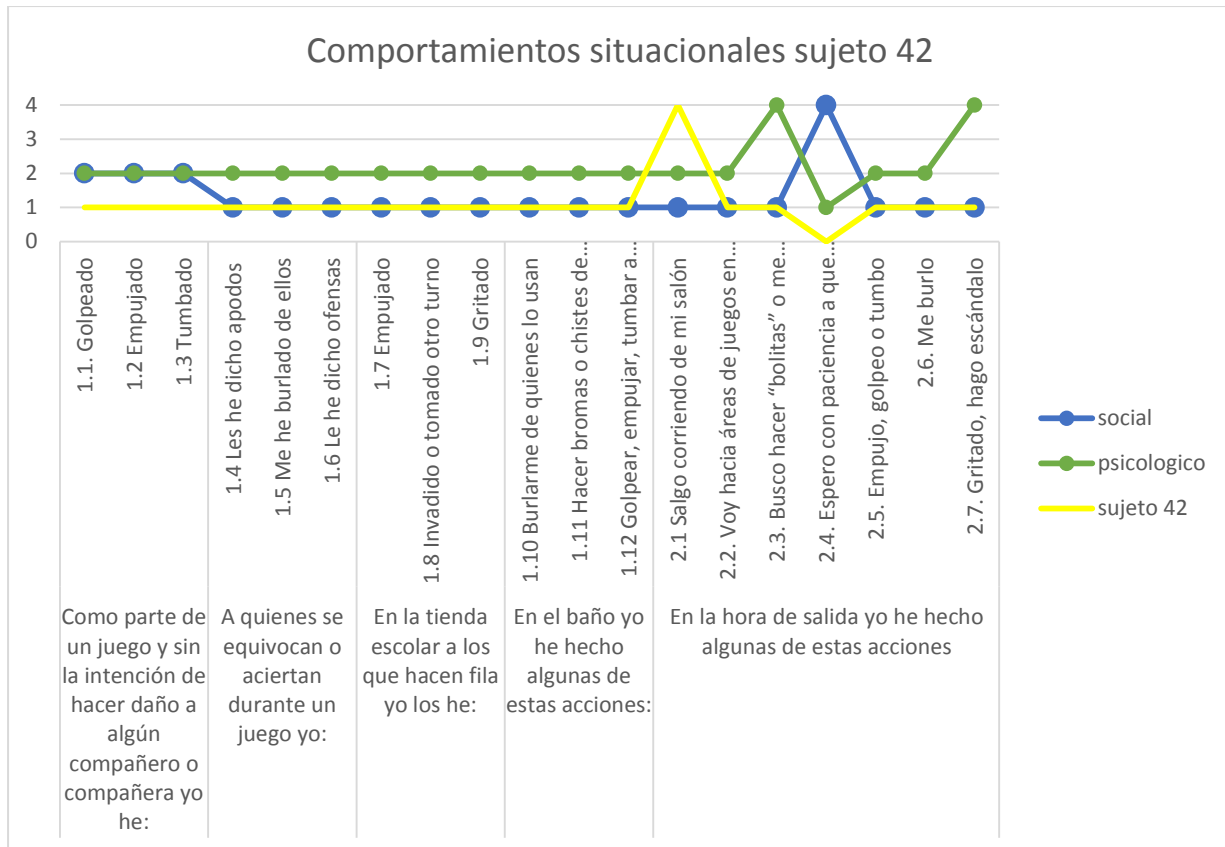


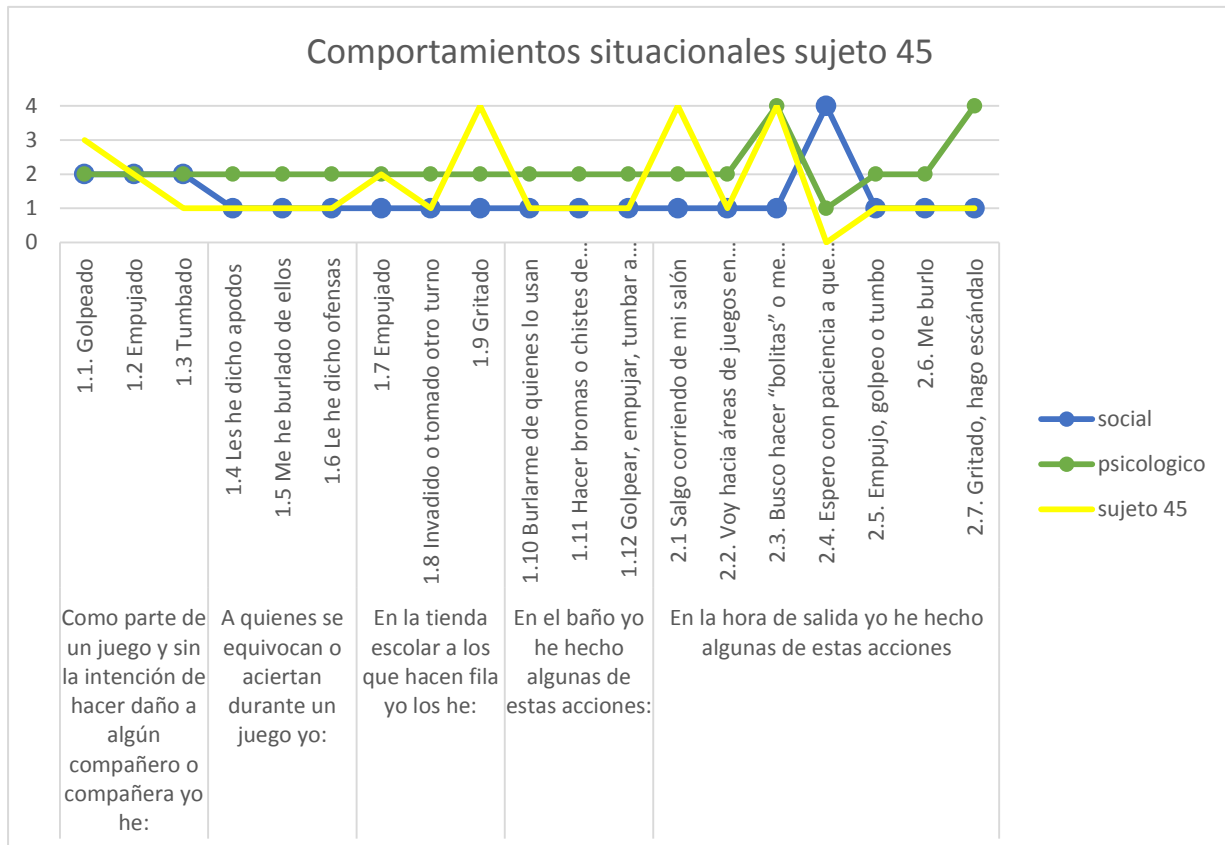
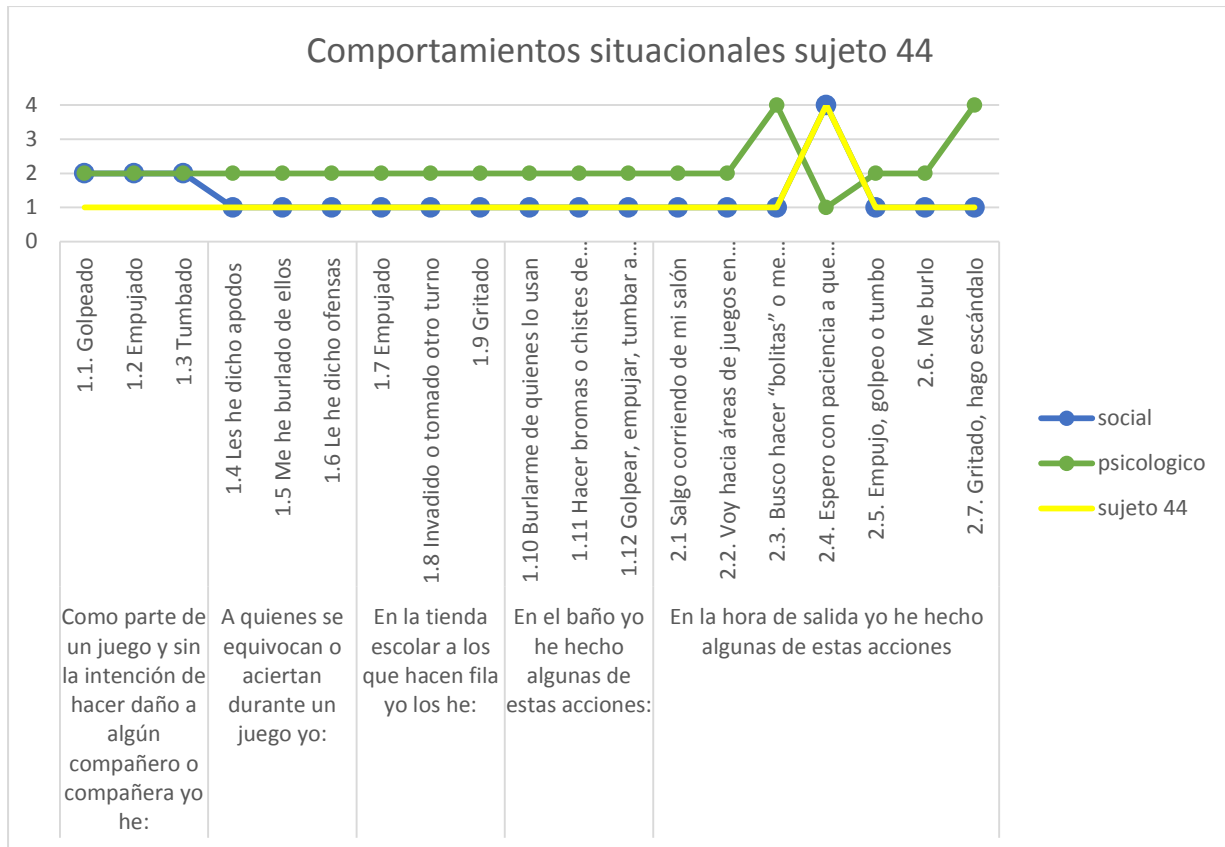


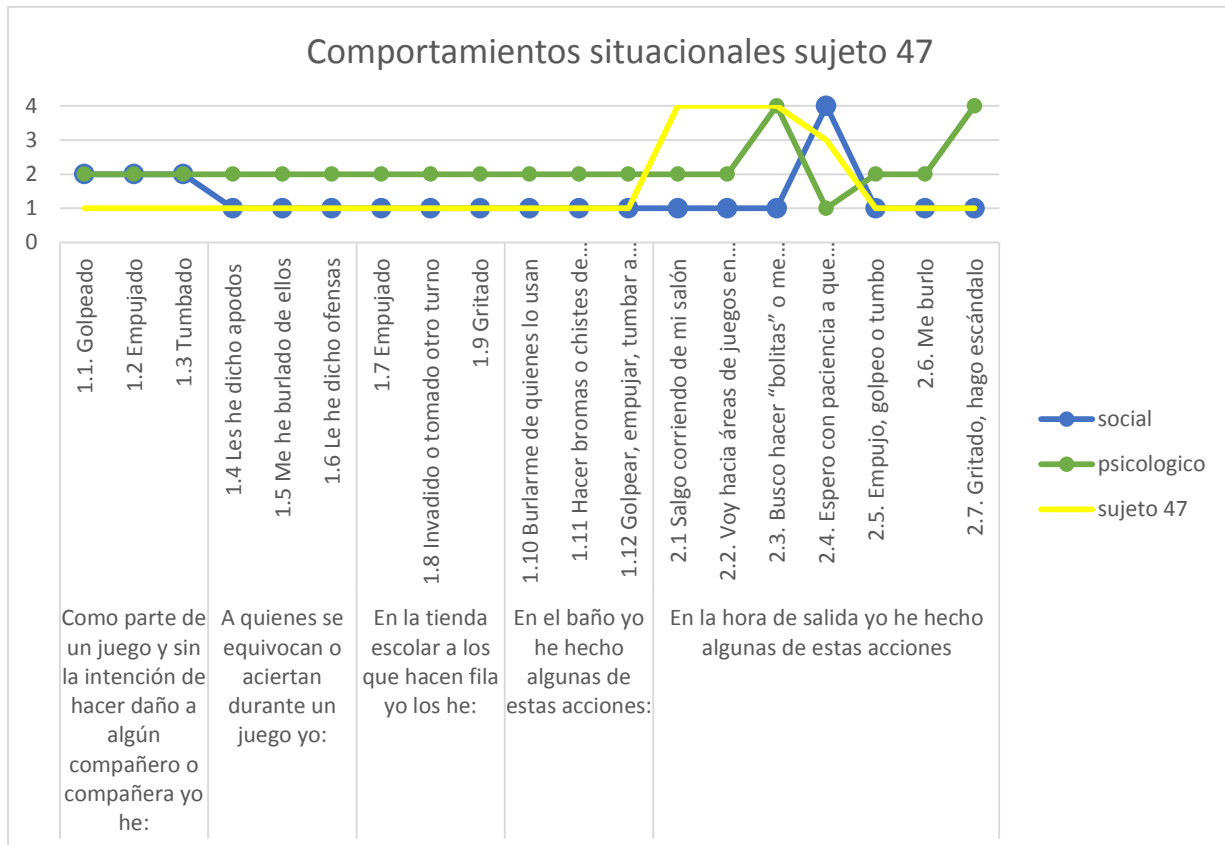
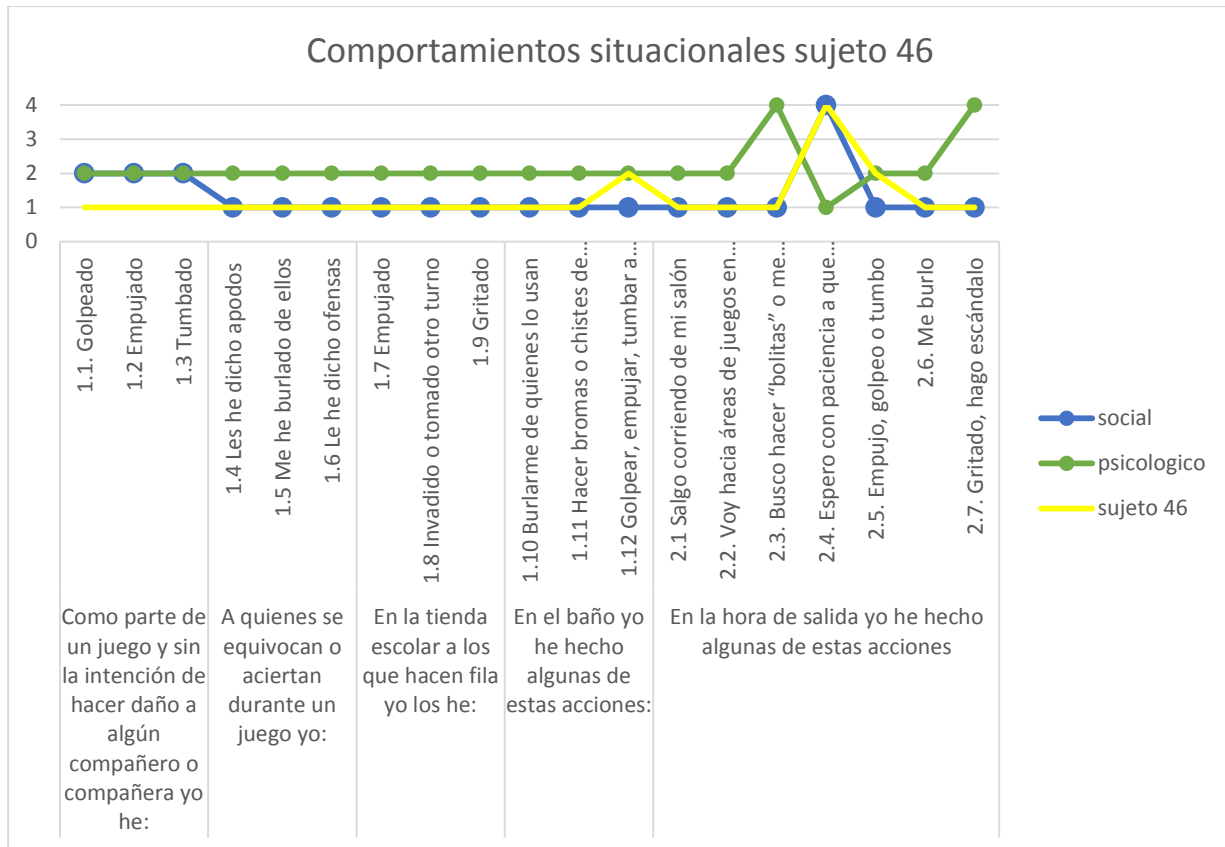


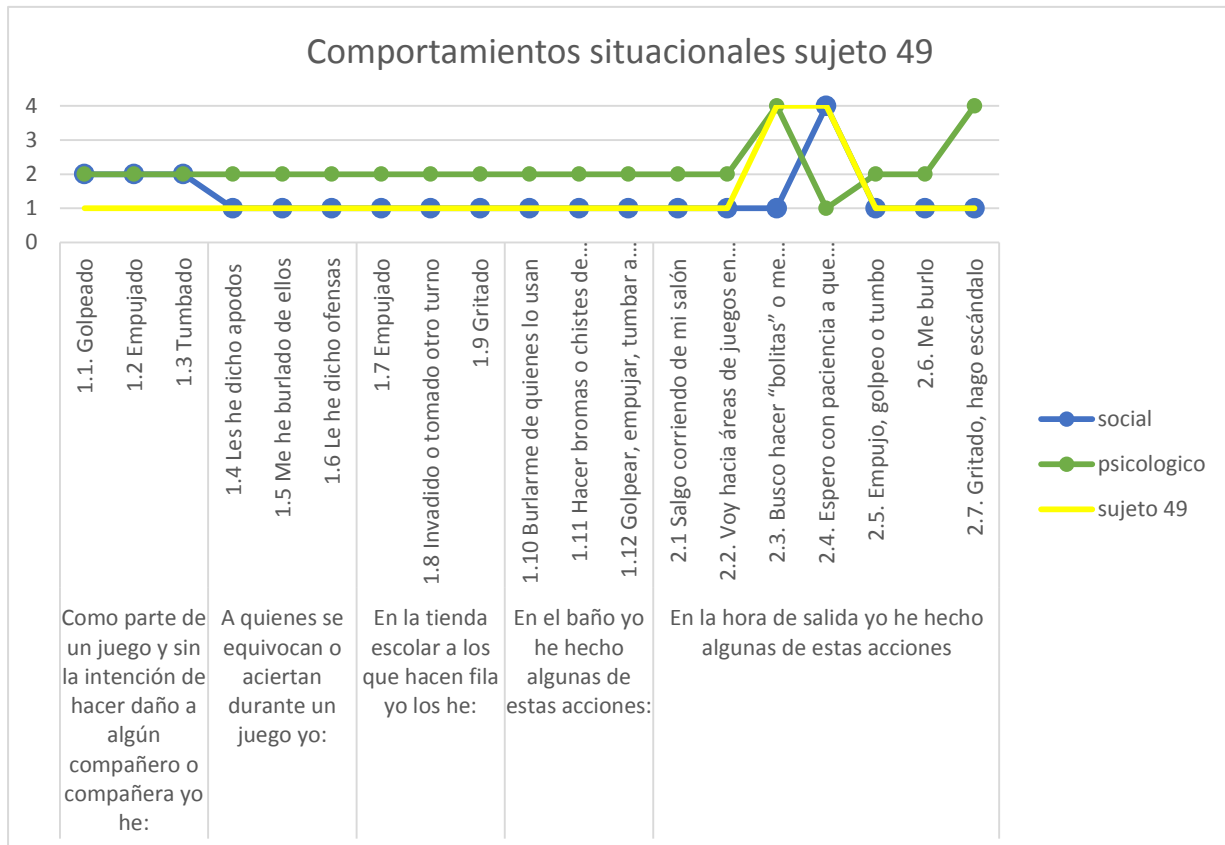


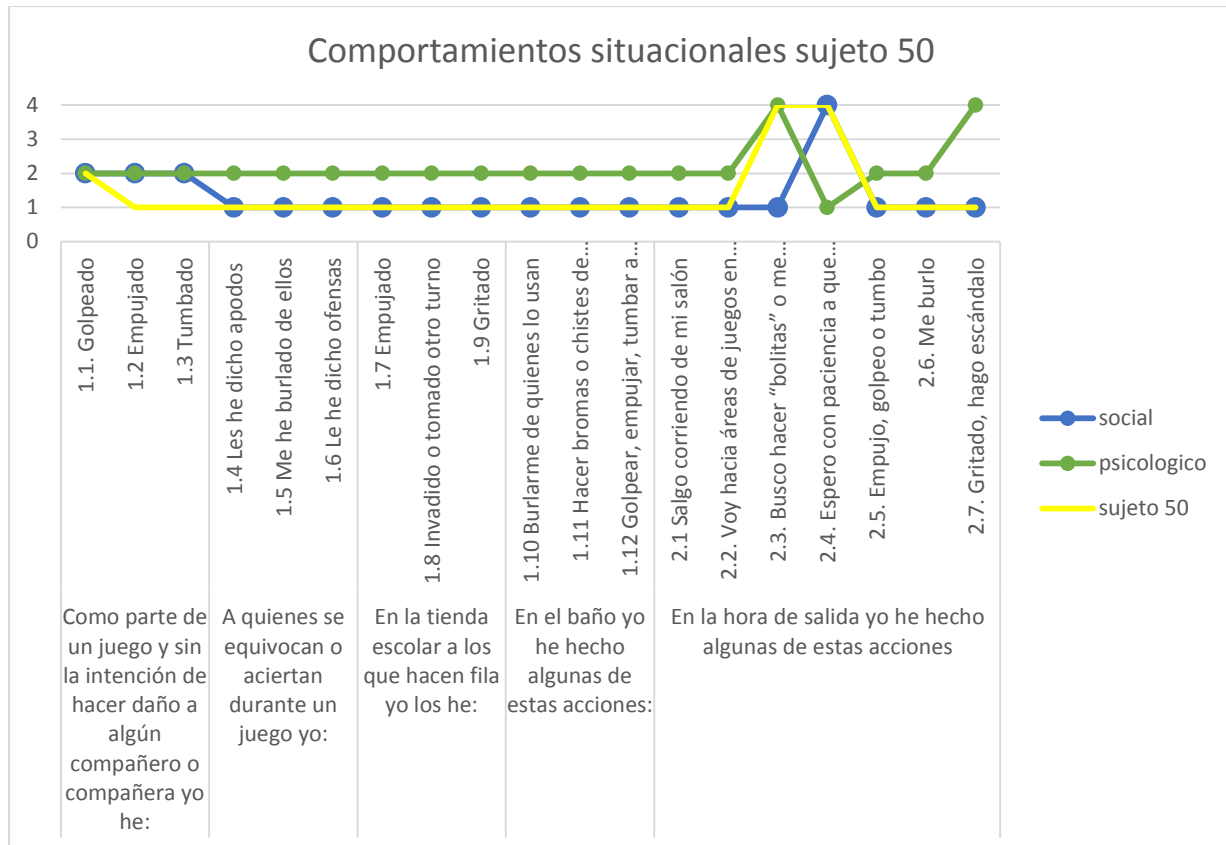












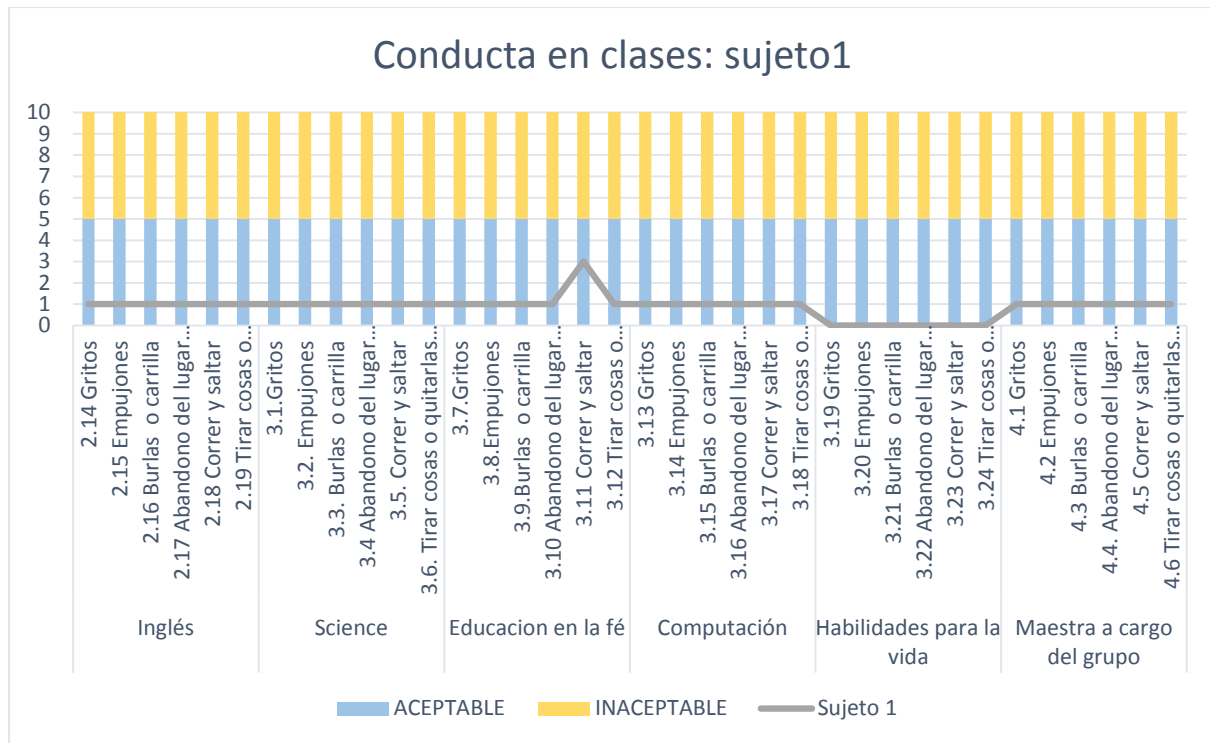
Los datos muestran un claro apego al comportamiento social esperado en las diferentes situaciones expuestas, siendo unicamente destacable una variación para el comportamiento psicológico en lo que corresponde a la situación en la hora de salida yo he hecho algunas de estas acciones en su expresión “hacer bolitas o integrarse a un grupo de juego”.

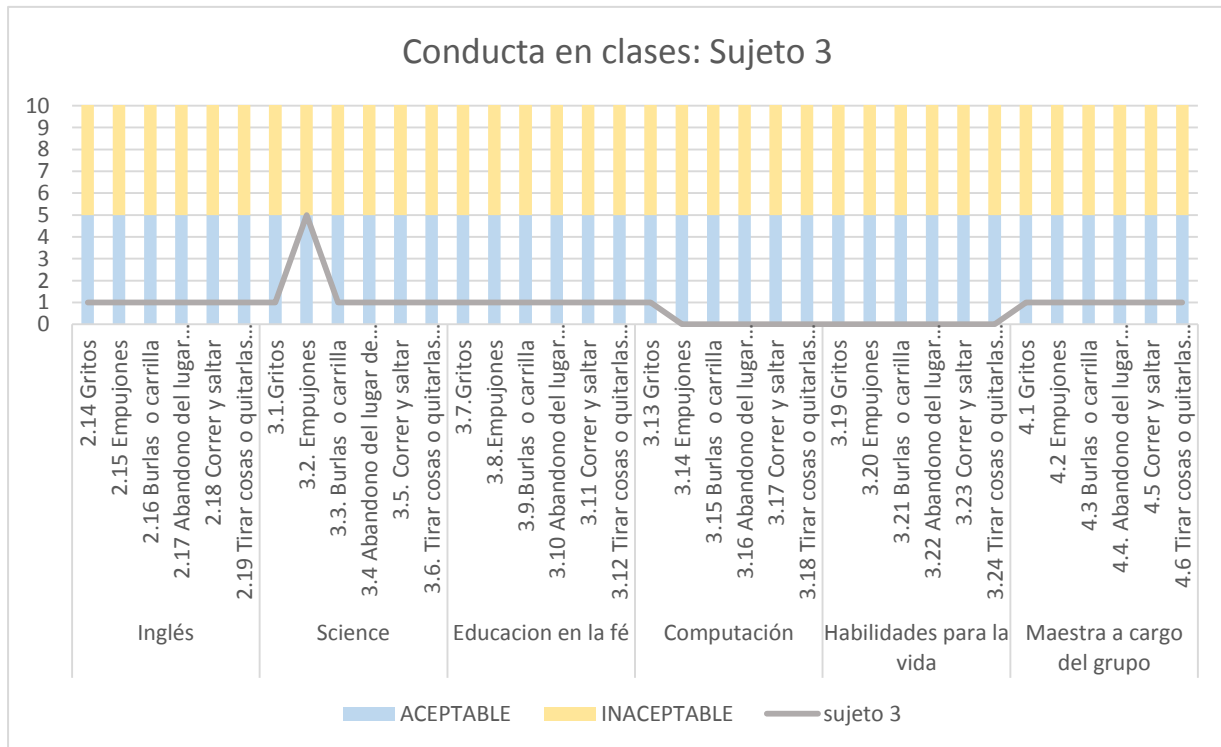
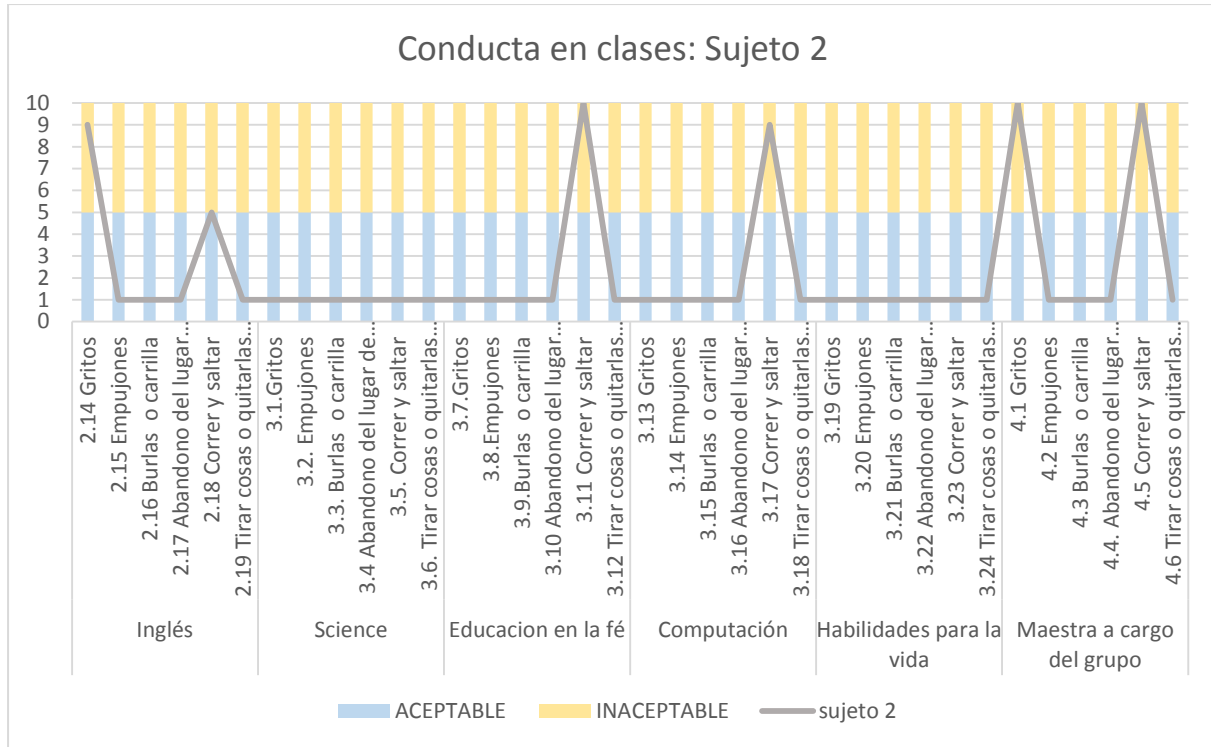
Sin que las respuestas correspondan a lo psicológicamente o socialmente esperado, sobresale como no lo he hecho pero lo haria o bien lo he hecho y lo volveria hacer el salir corriendo del salón a la hora de la salida.

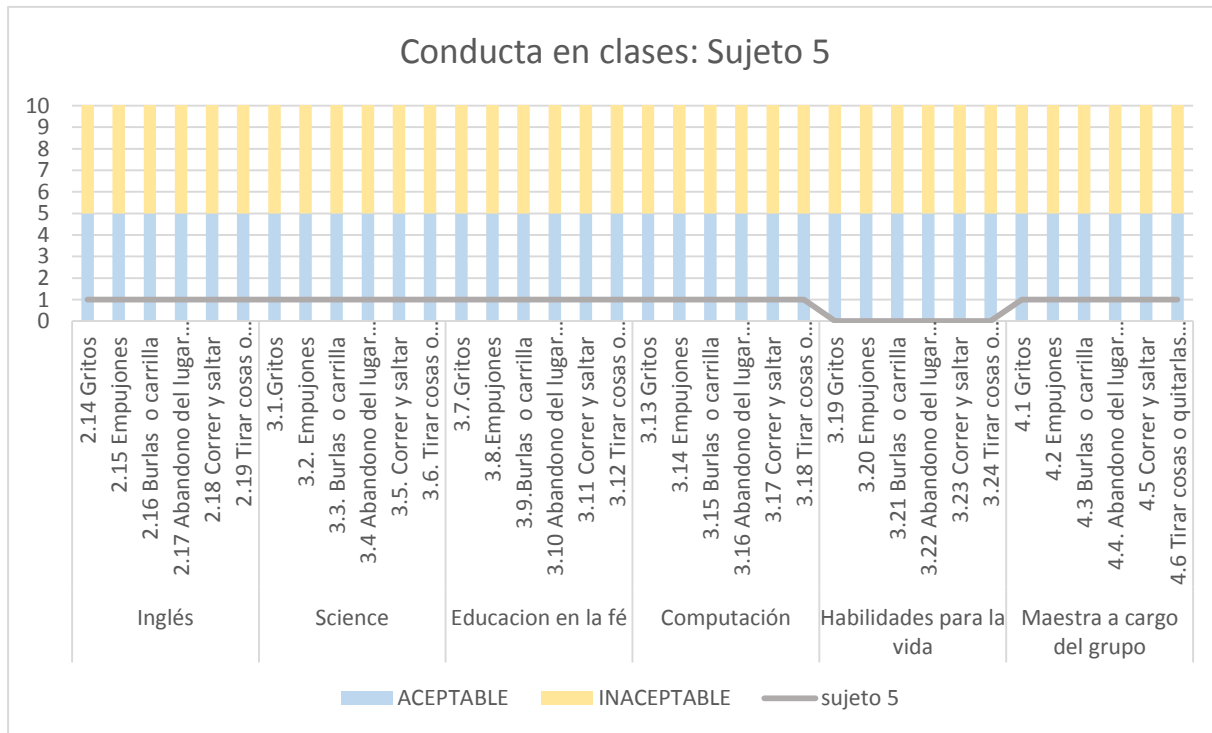
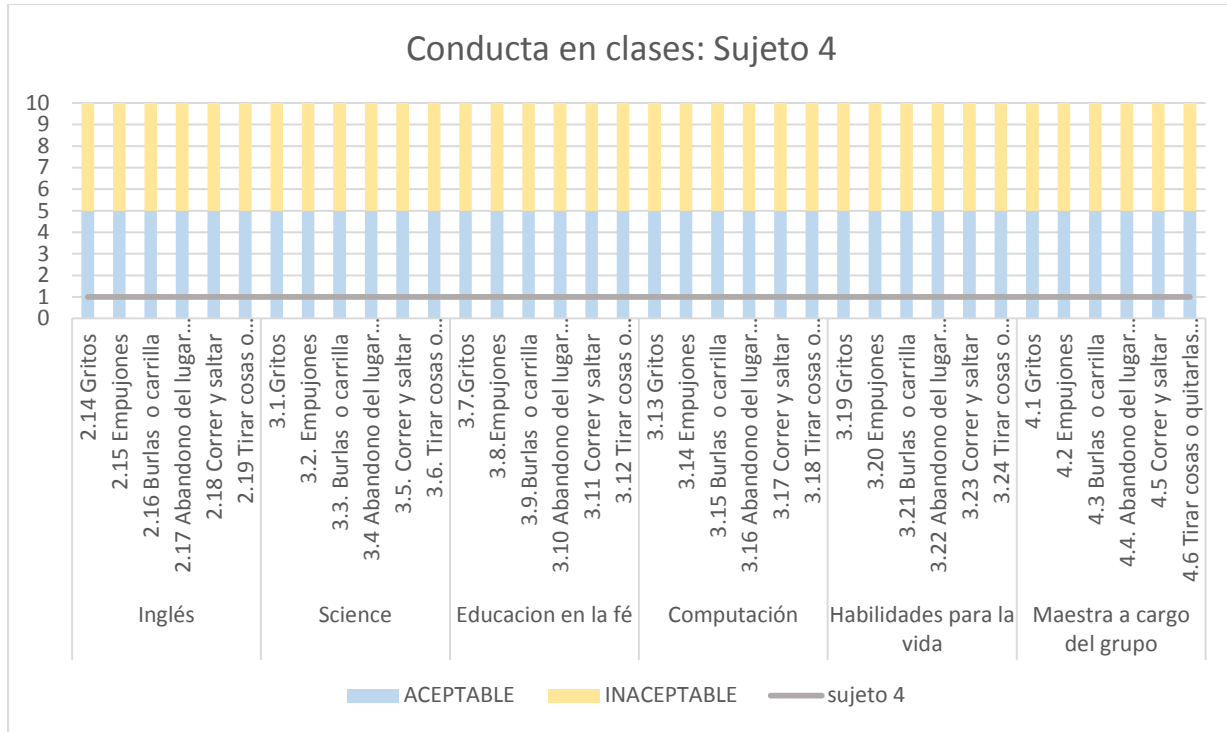
4.2 Escala Conductas disruptivas en presencia (Materias inglés, science y otras)

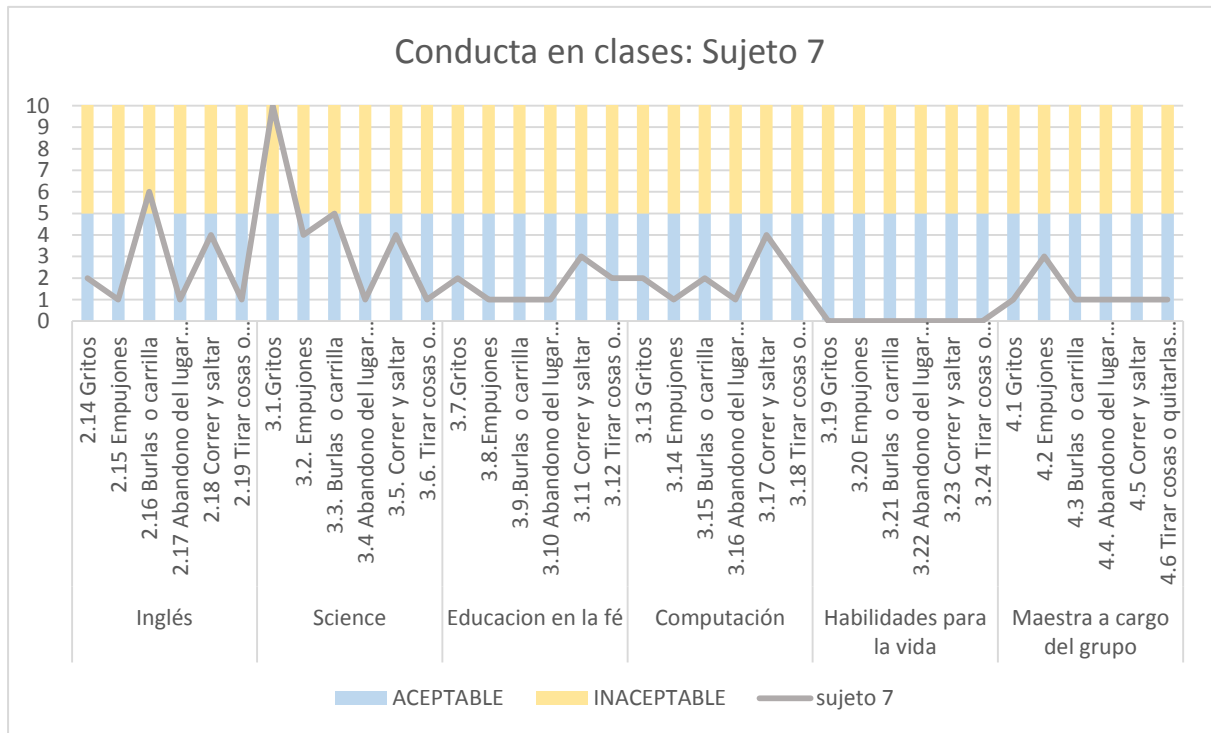
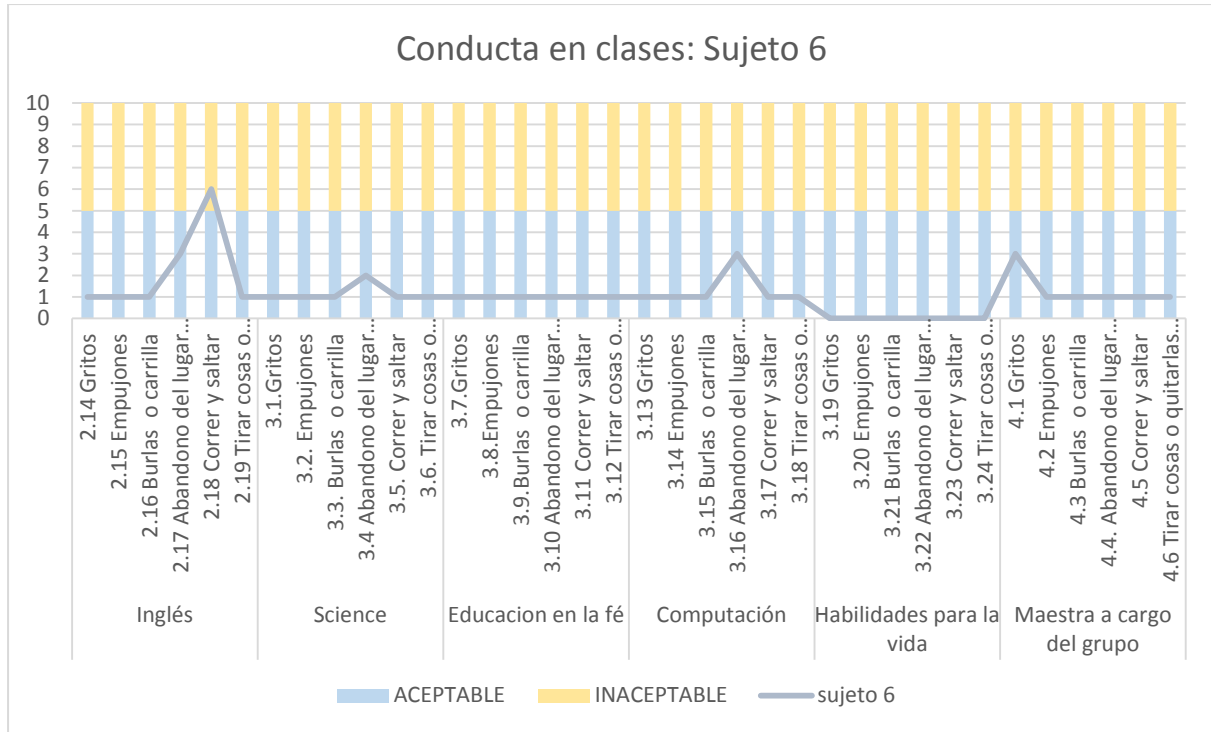
Las graficas se presentan agrupadas para las materias de Inglés, Science, Educacion en la fé, computación y habilidades para la vida.

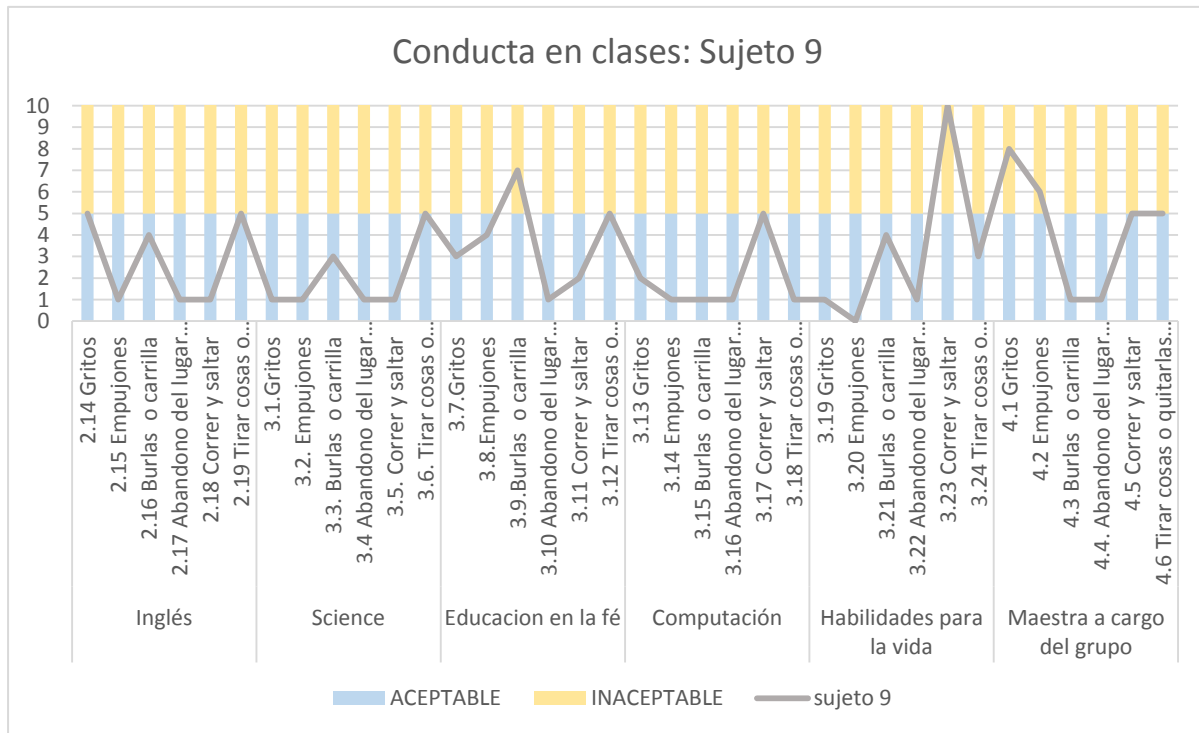
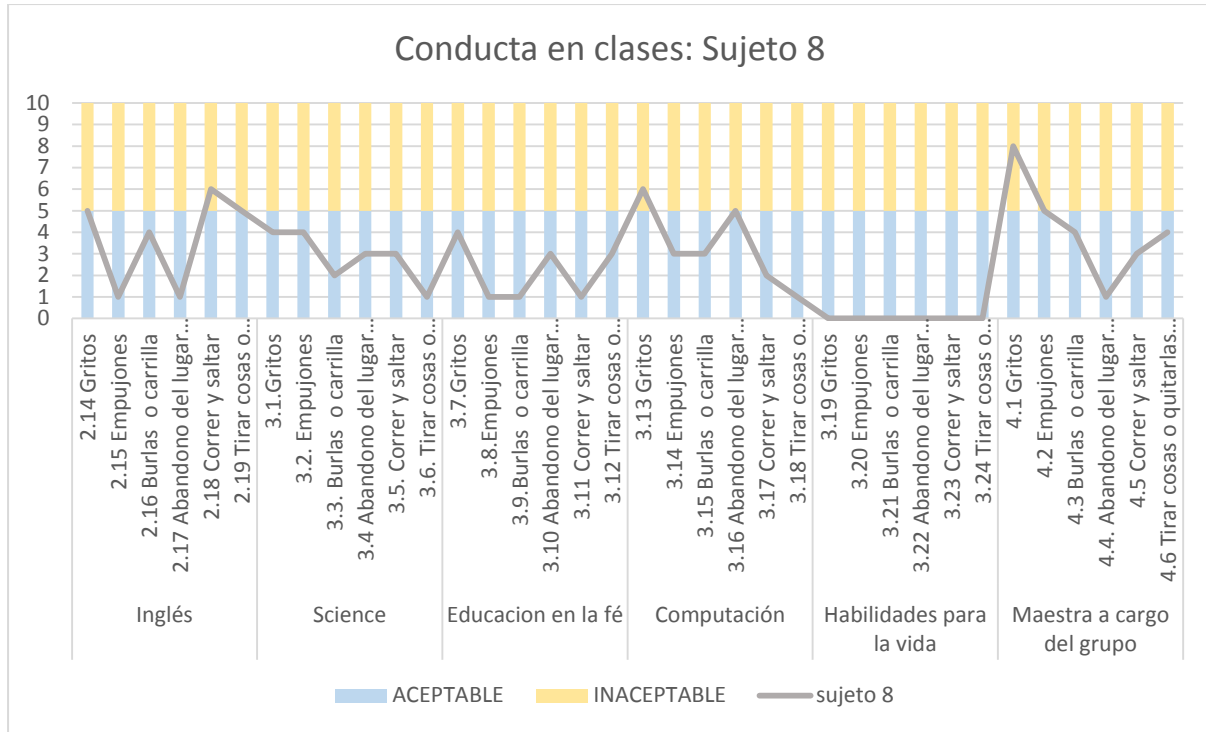
1 nunca....10 siempre

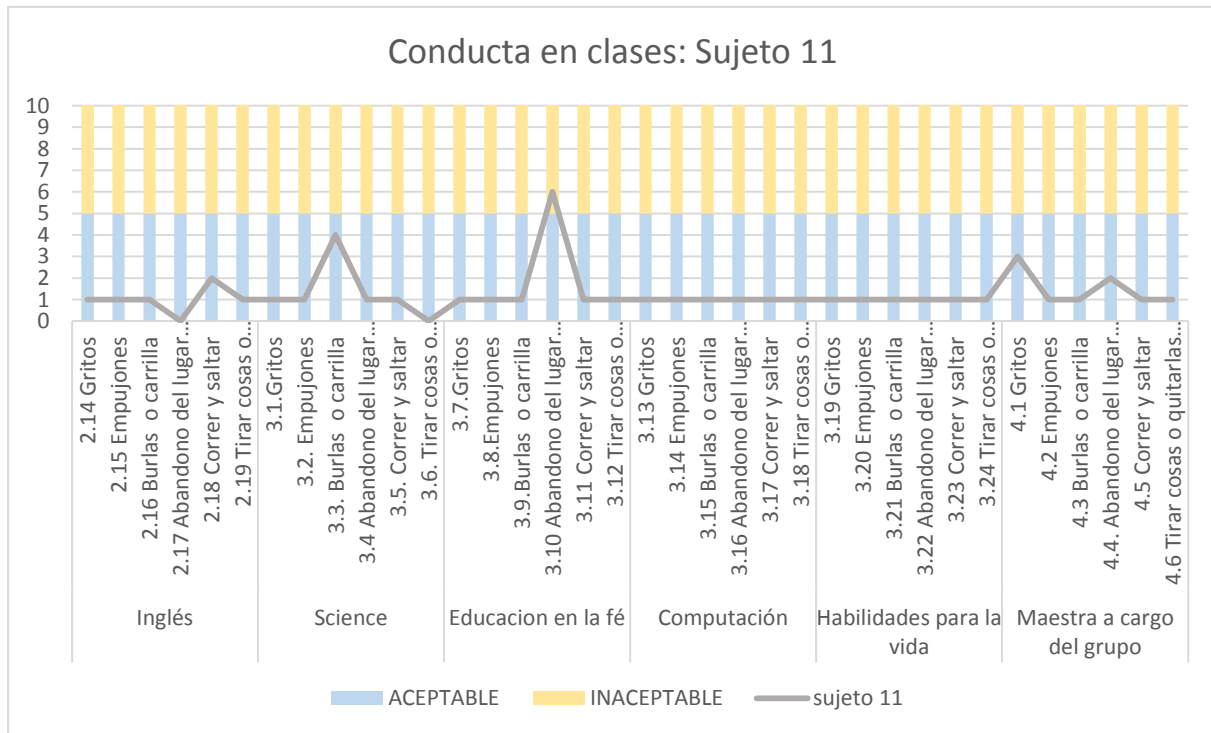
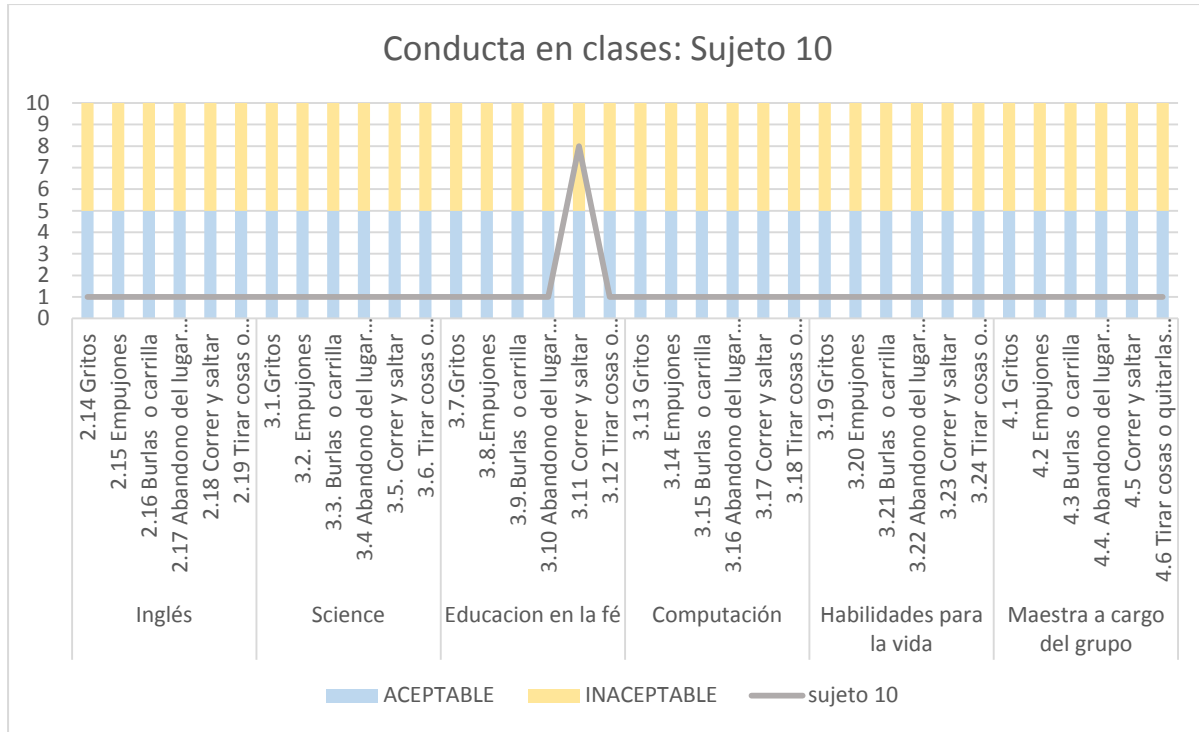


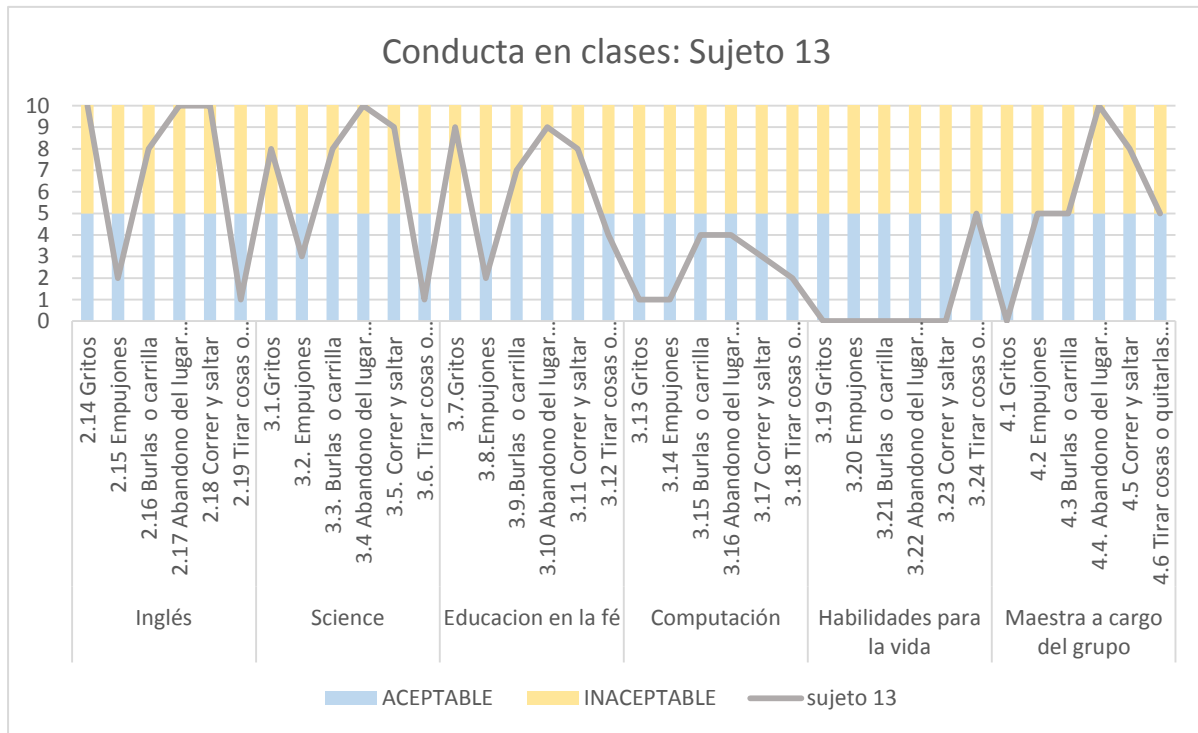
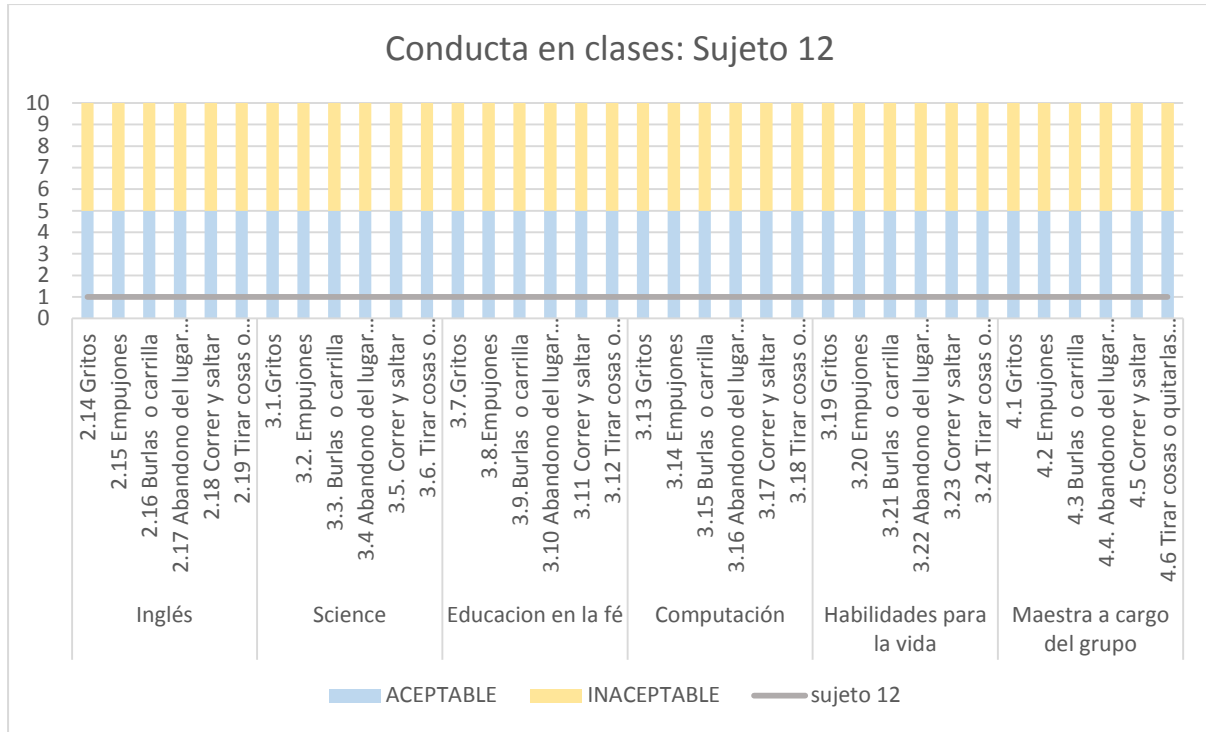


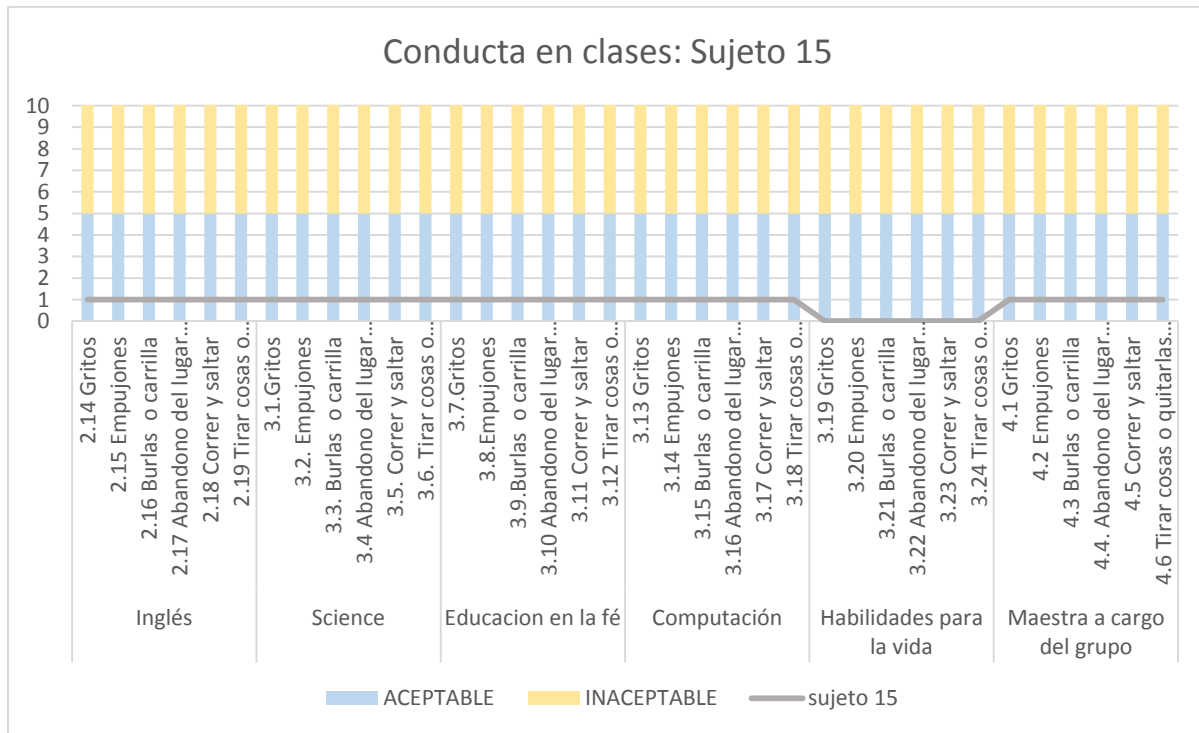
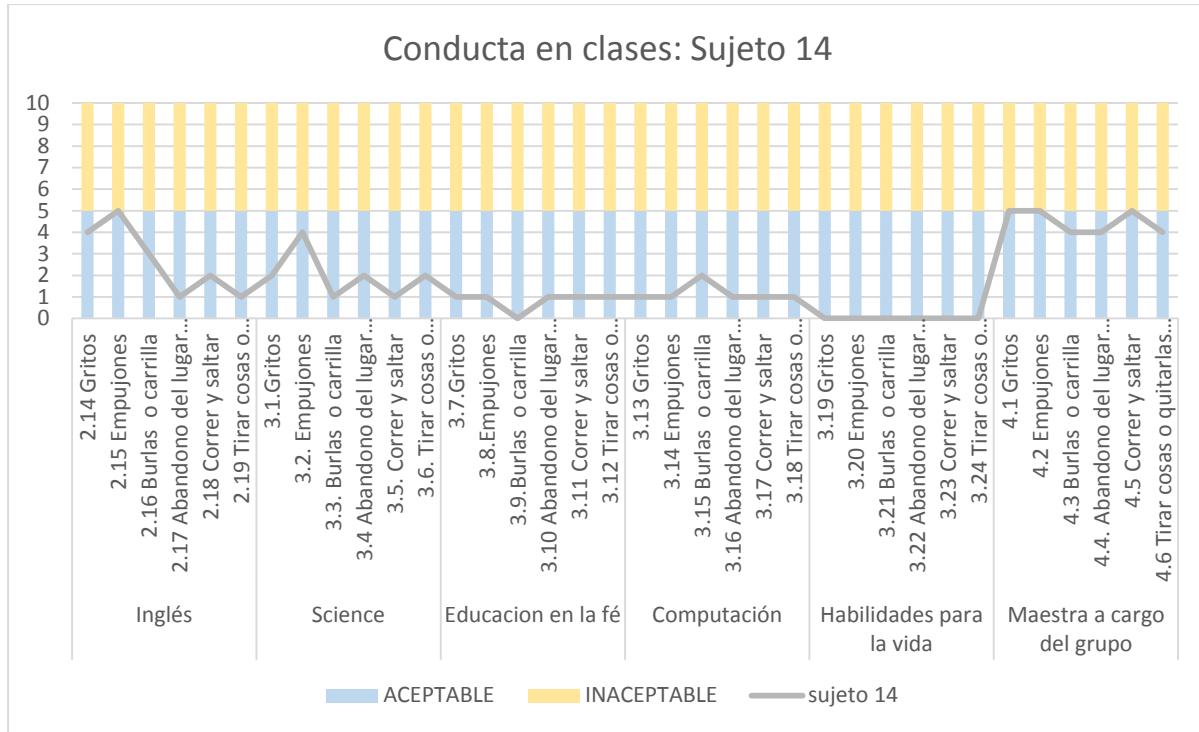


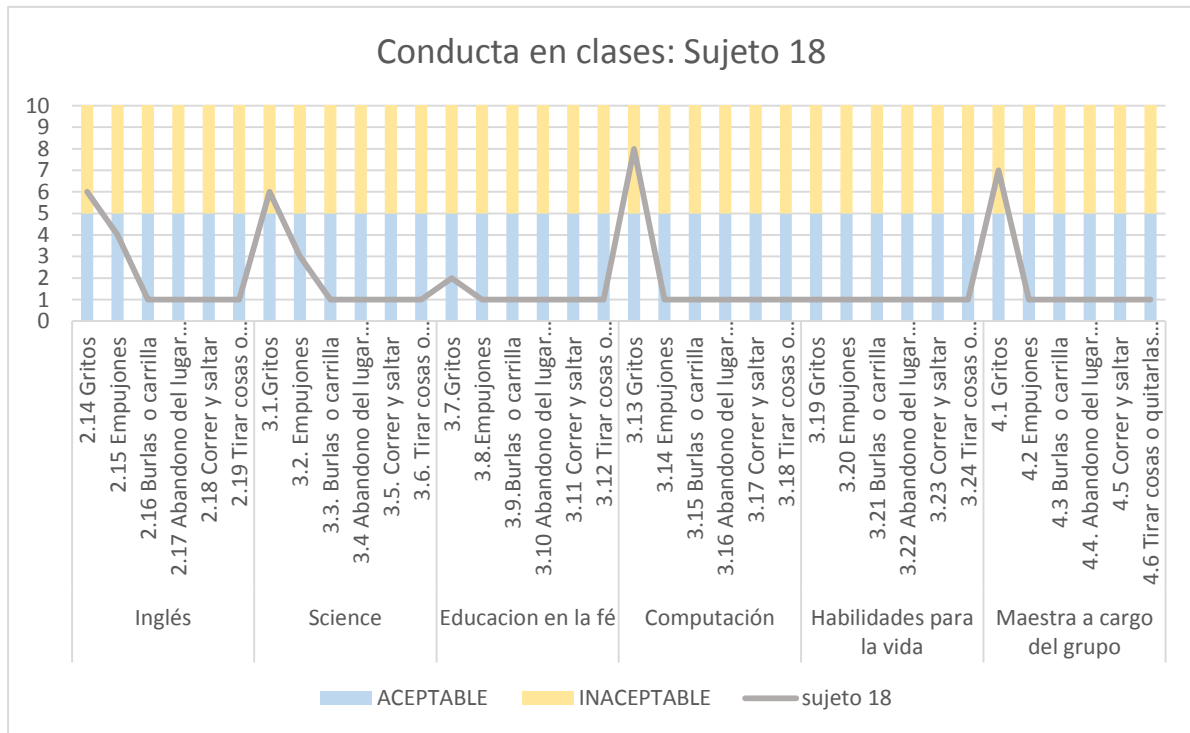
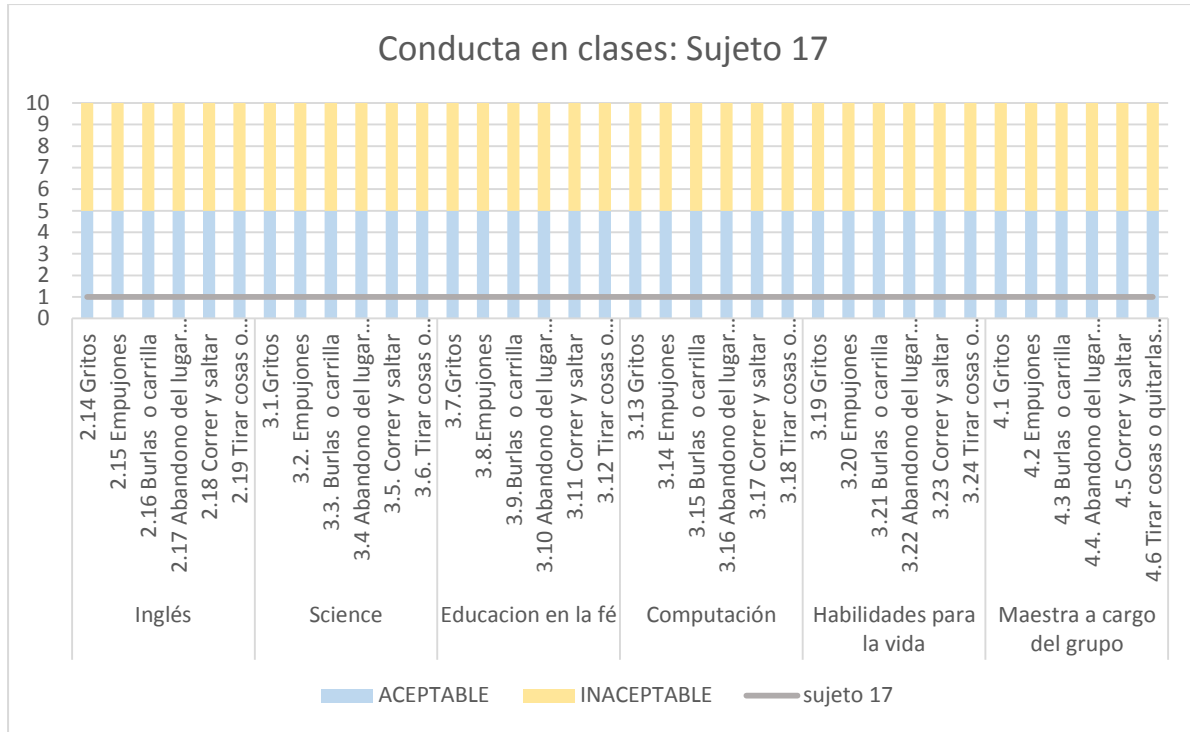


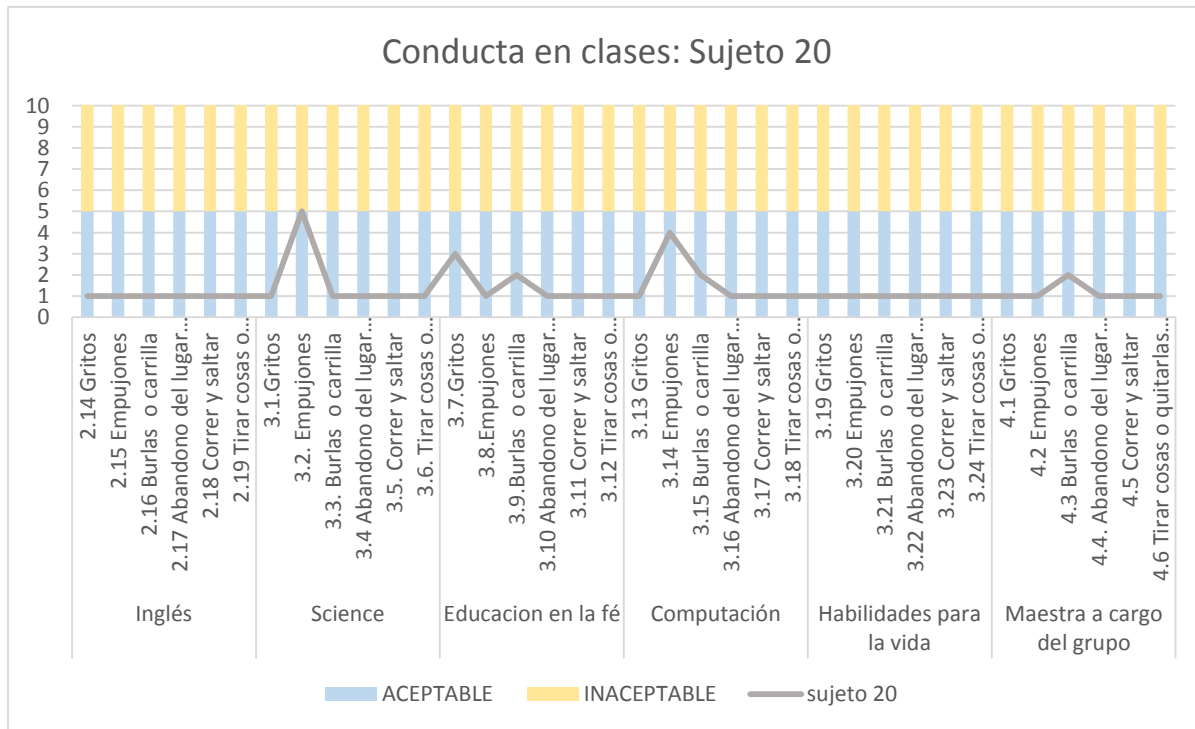
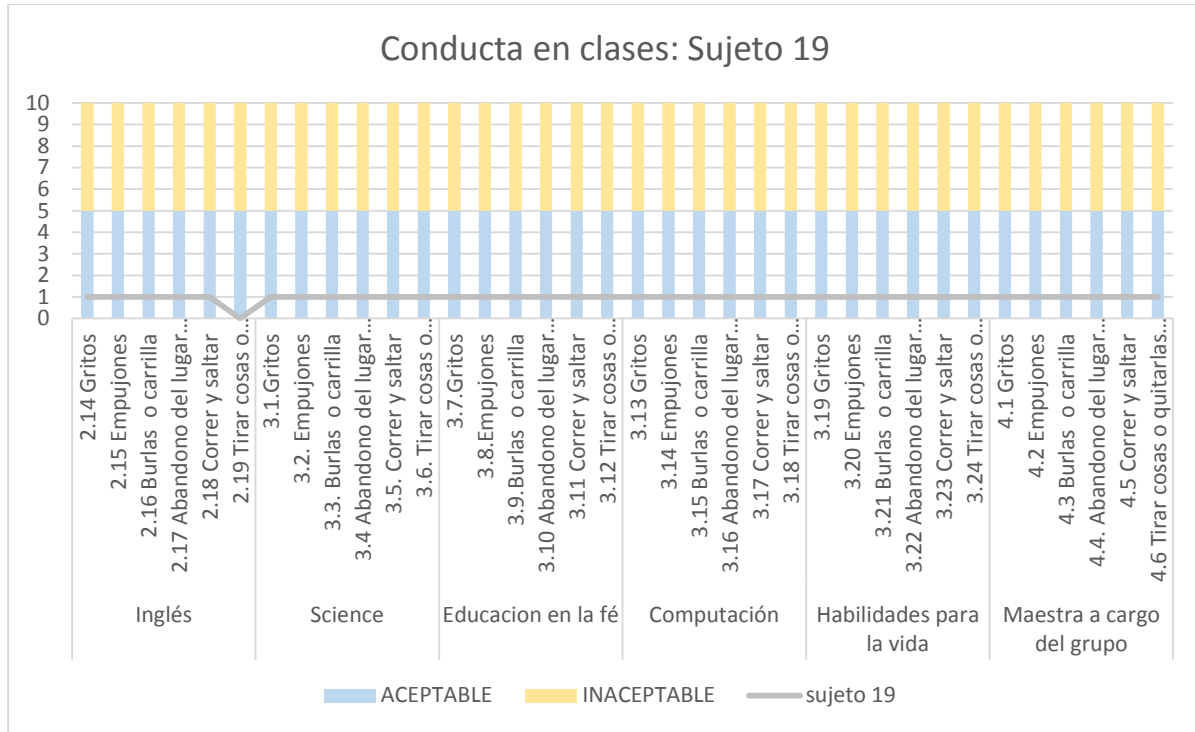


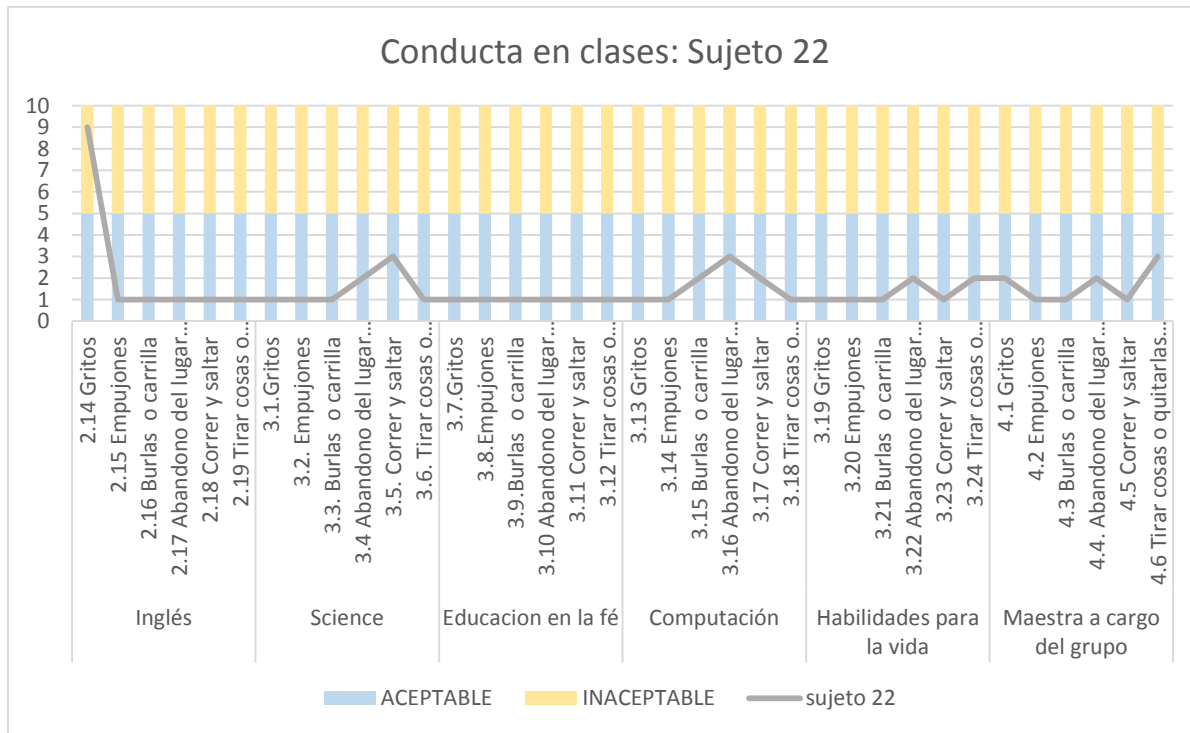
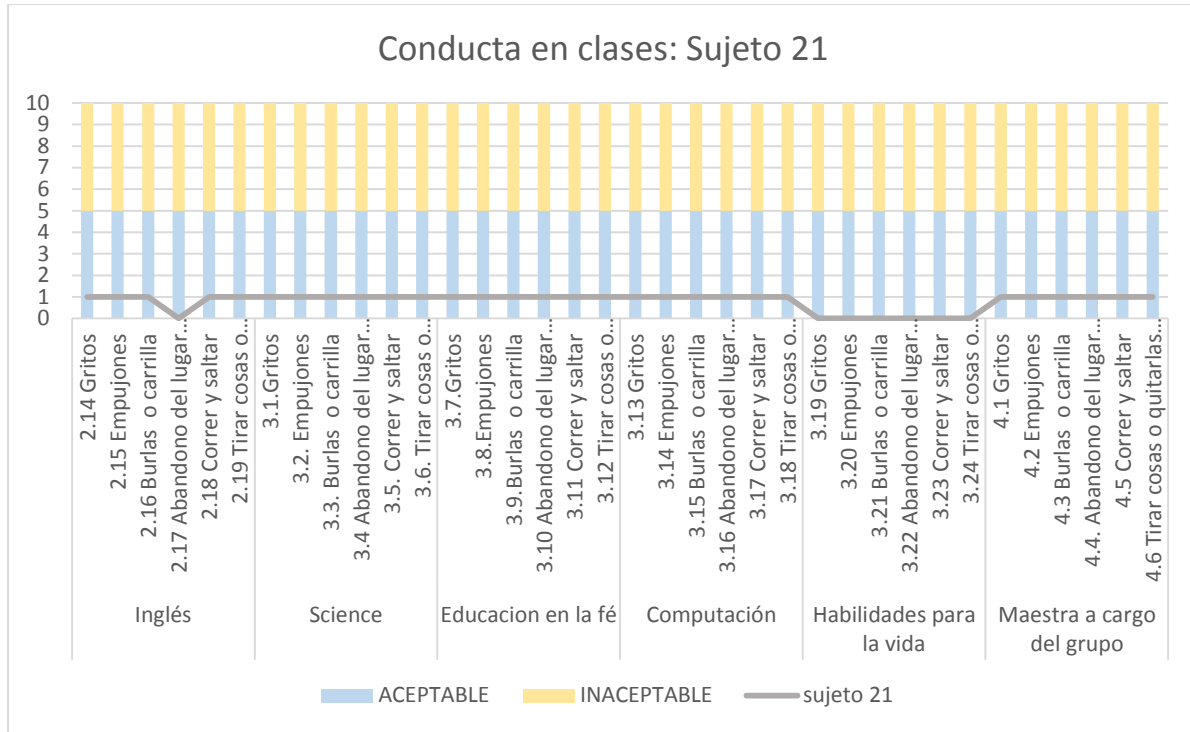


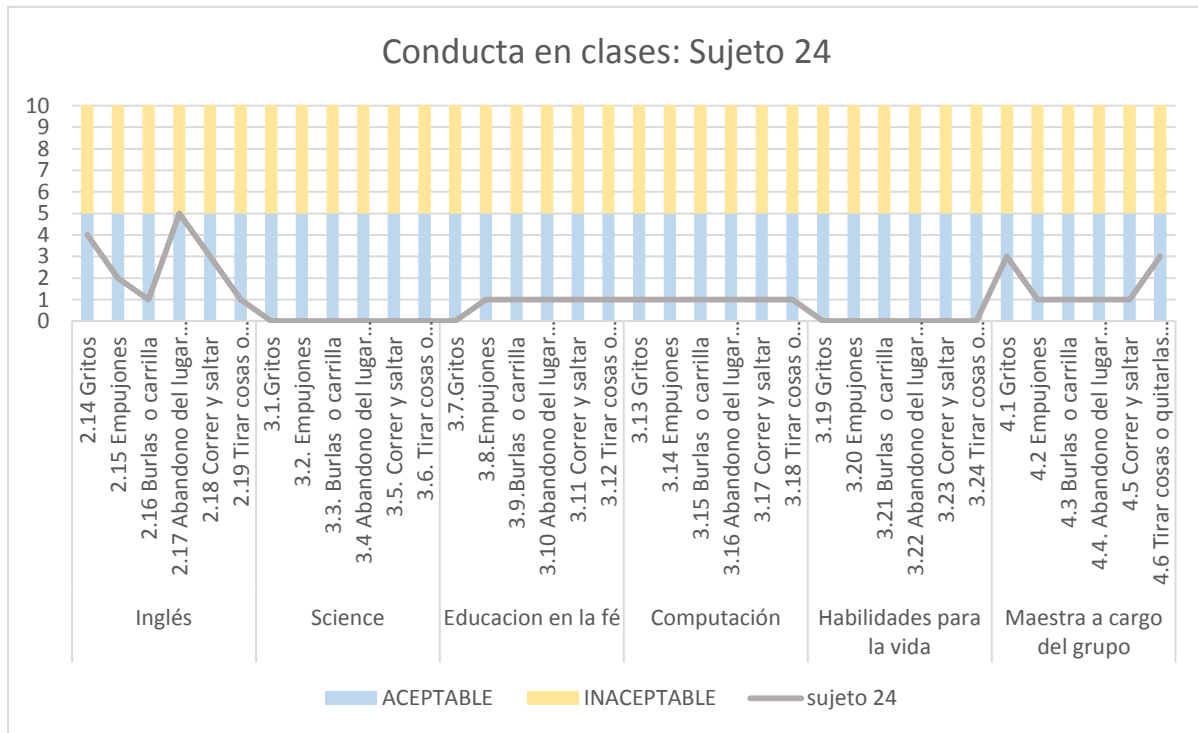
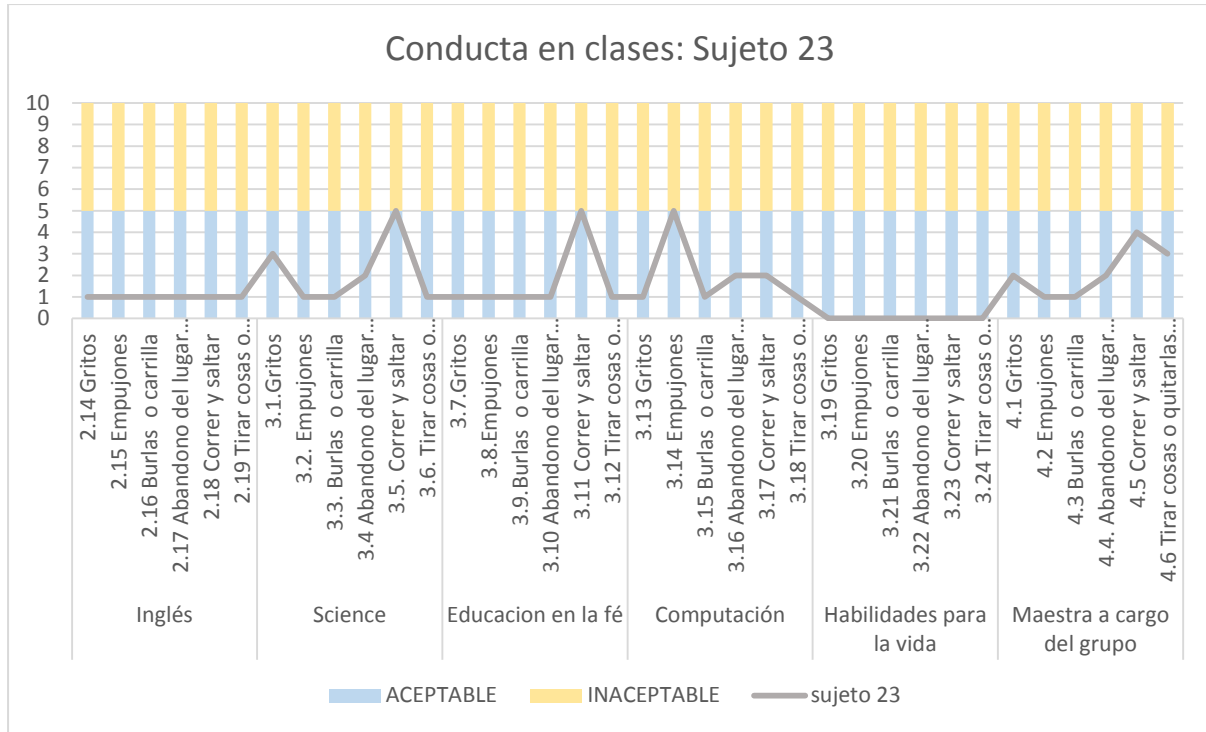


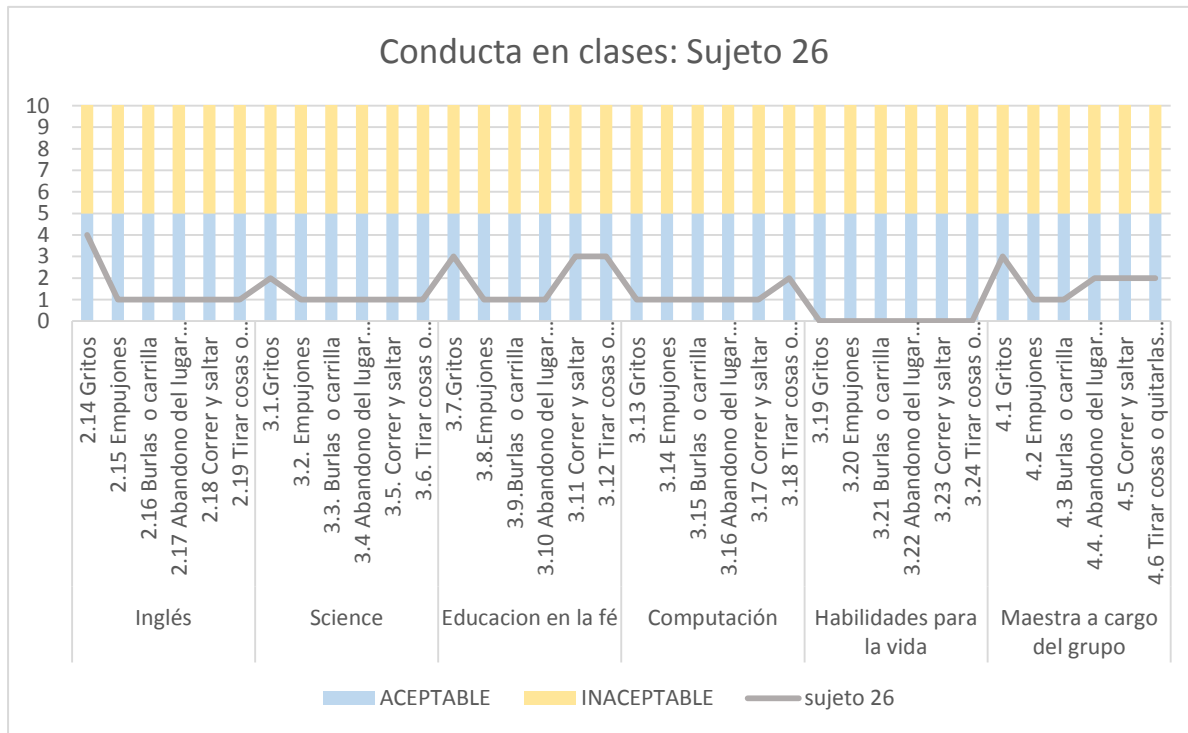
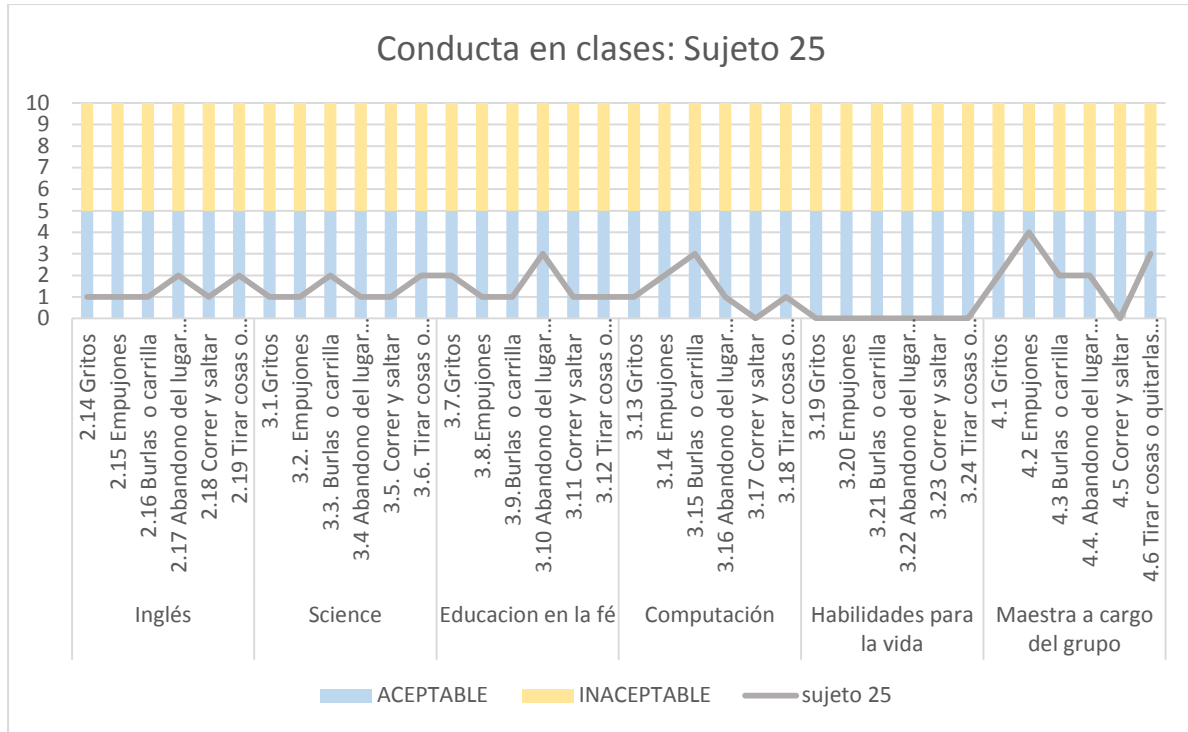


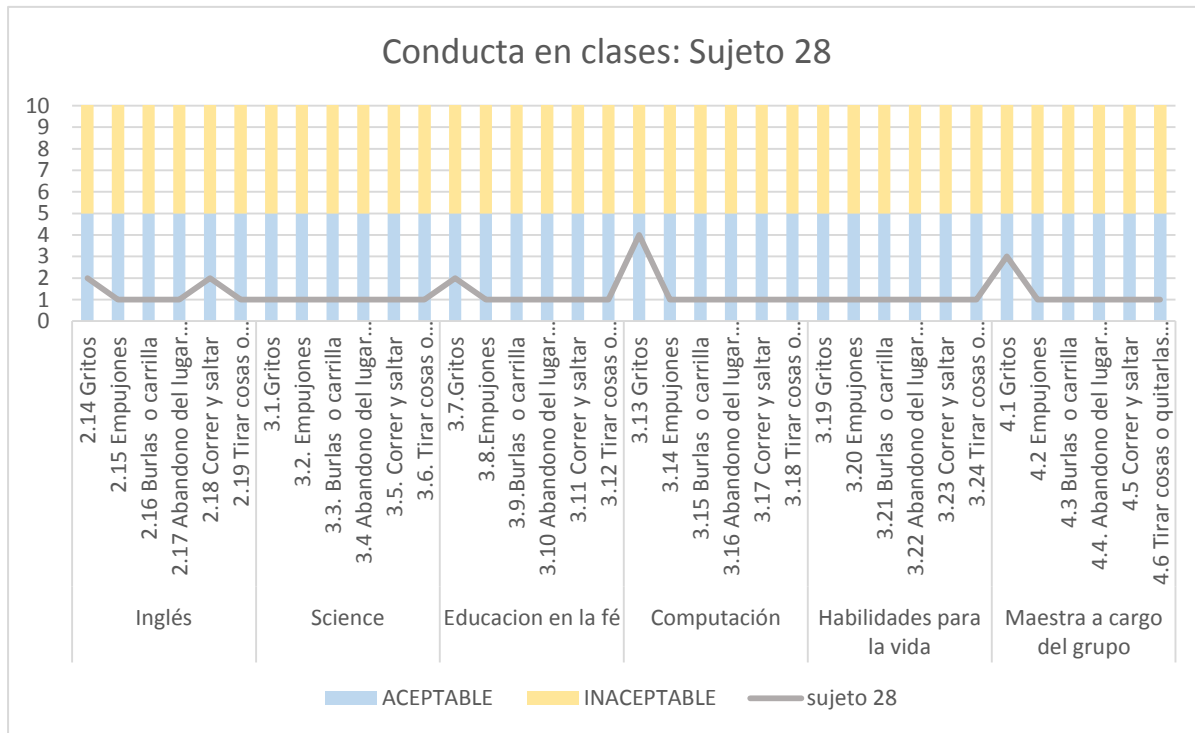
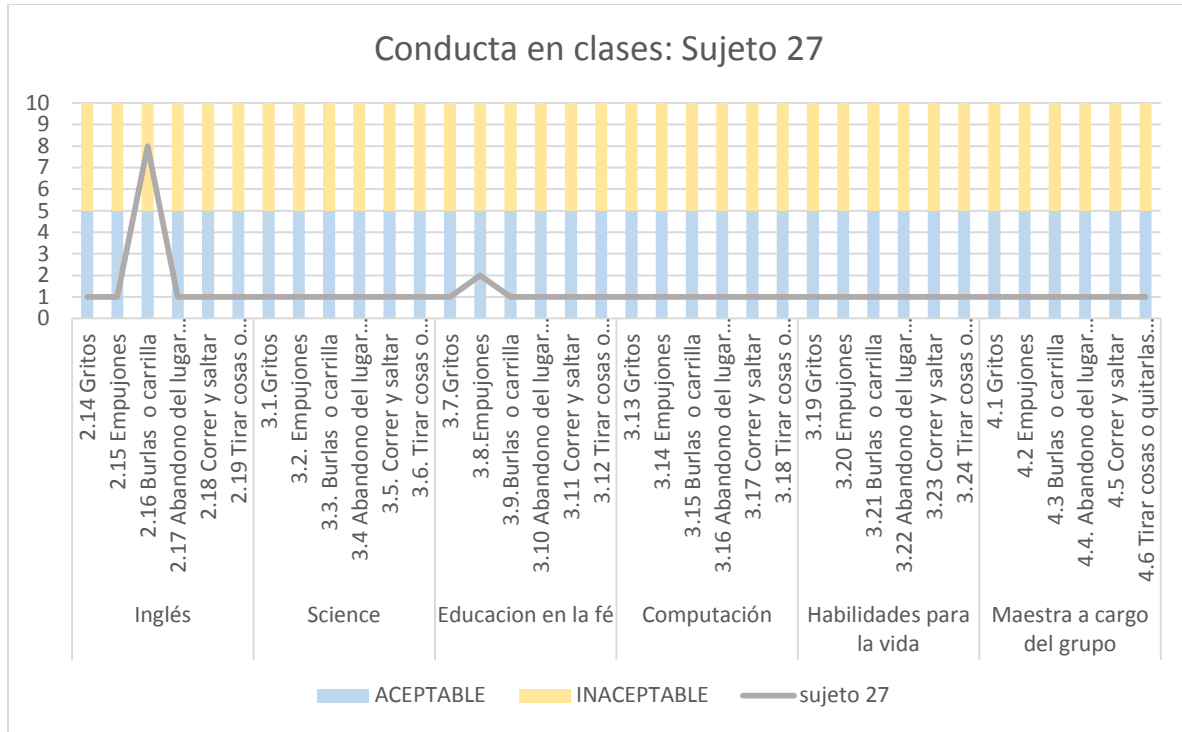


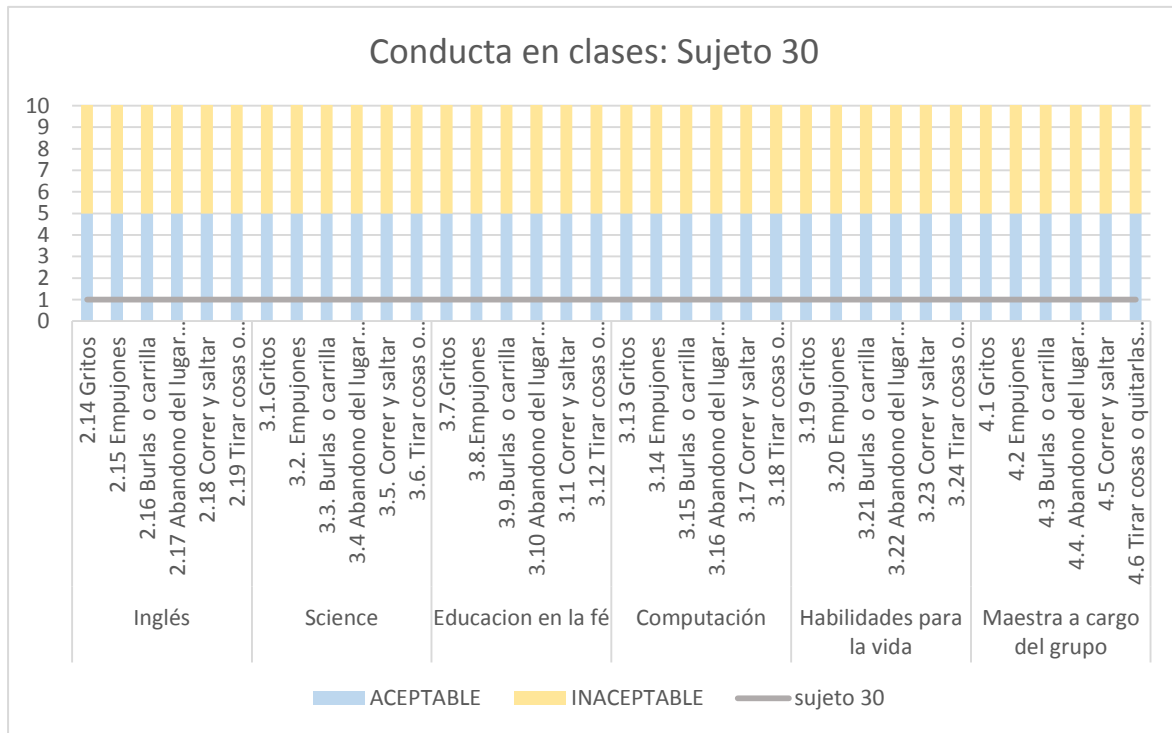
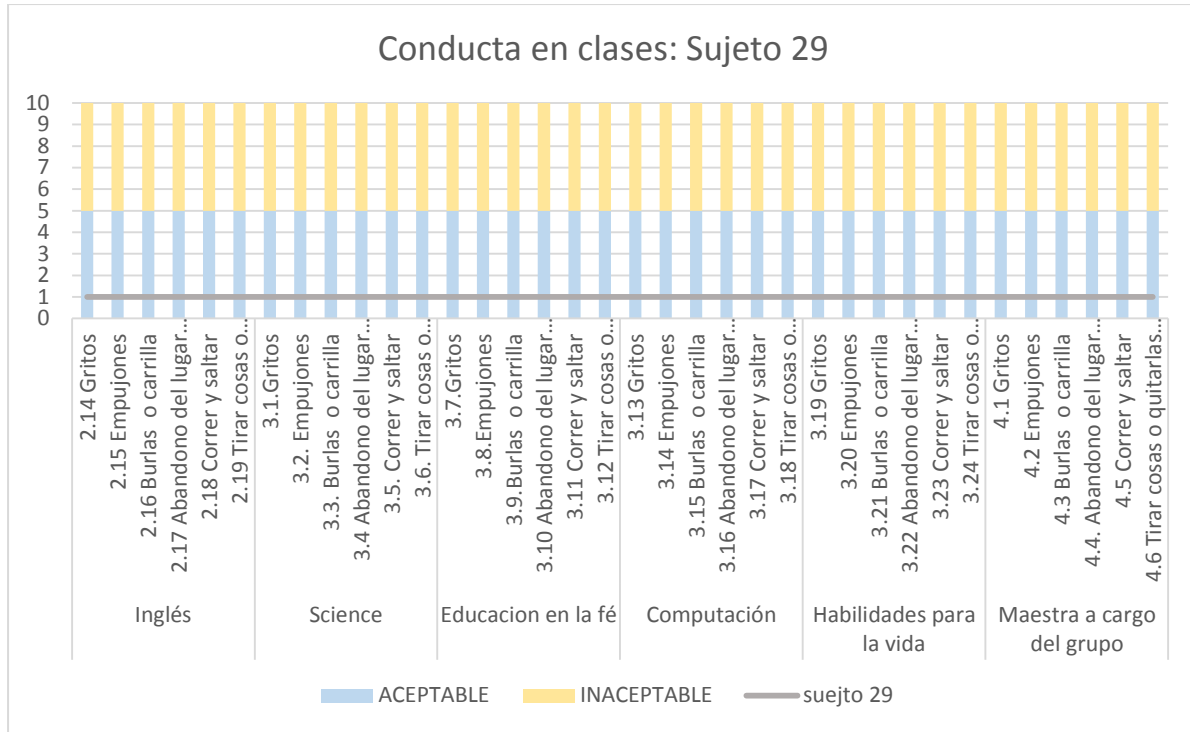


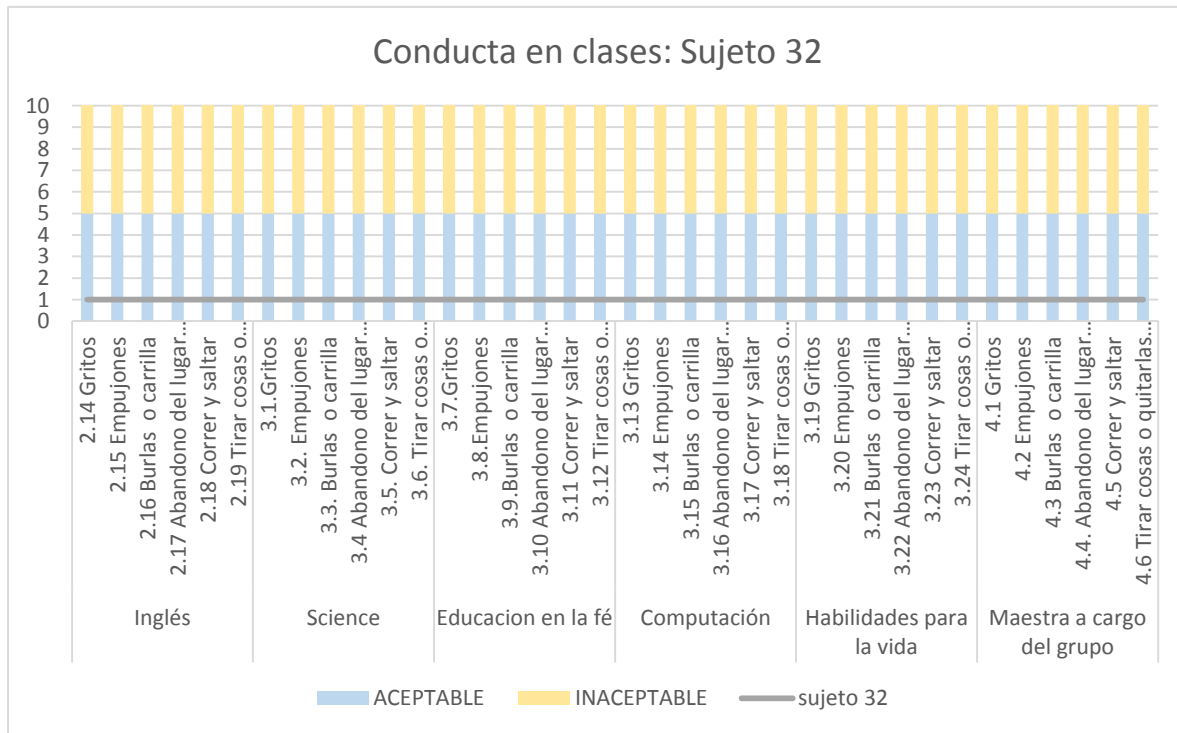
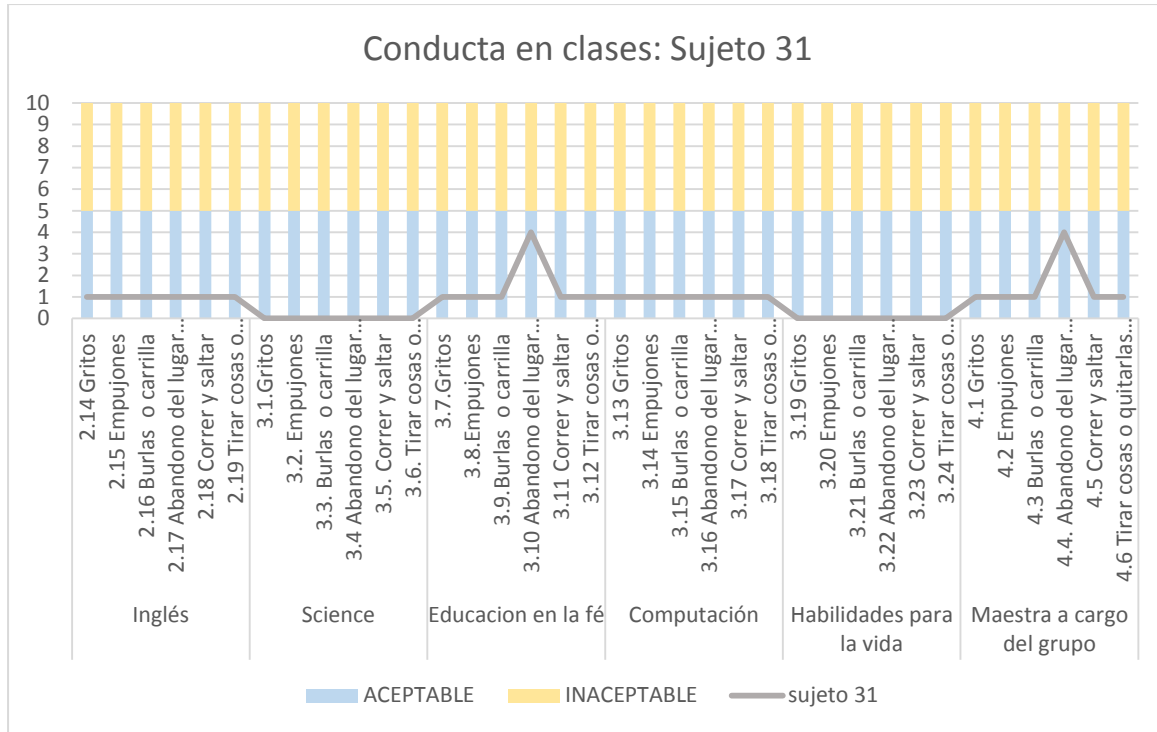


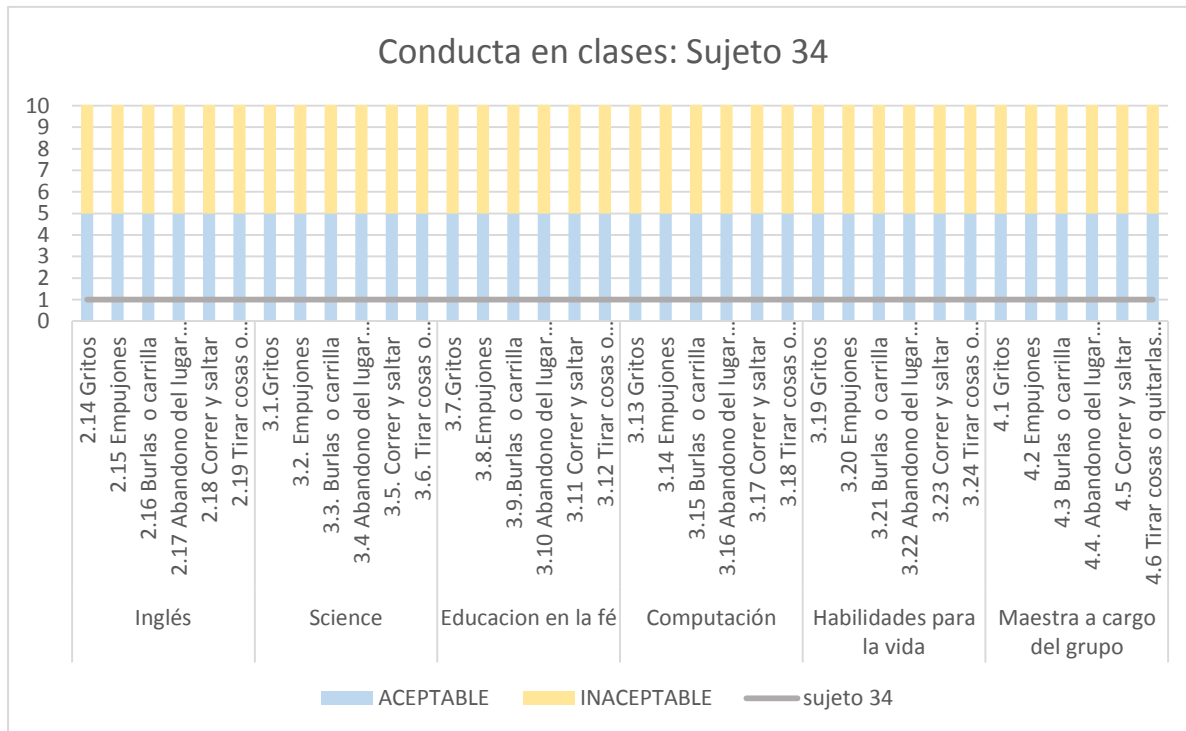
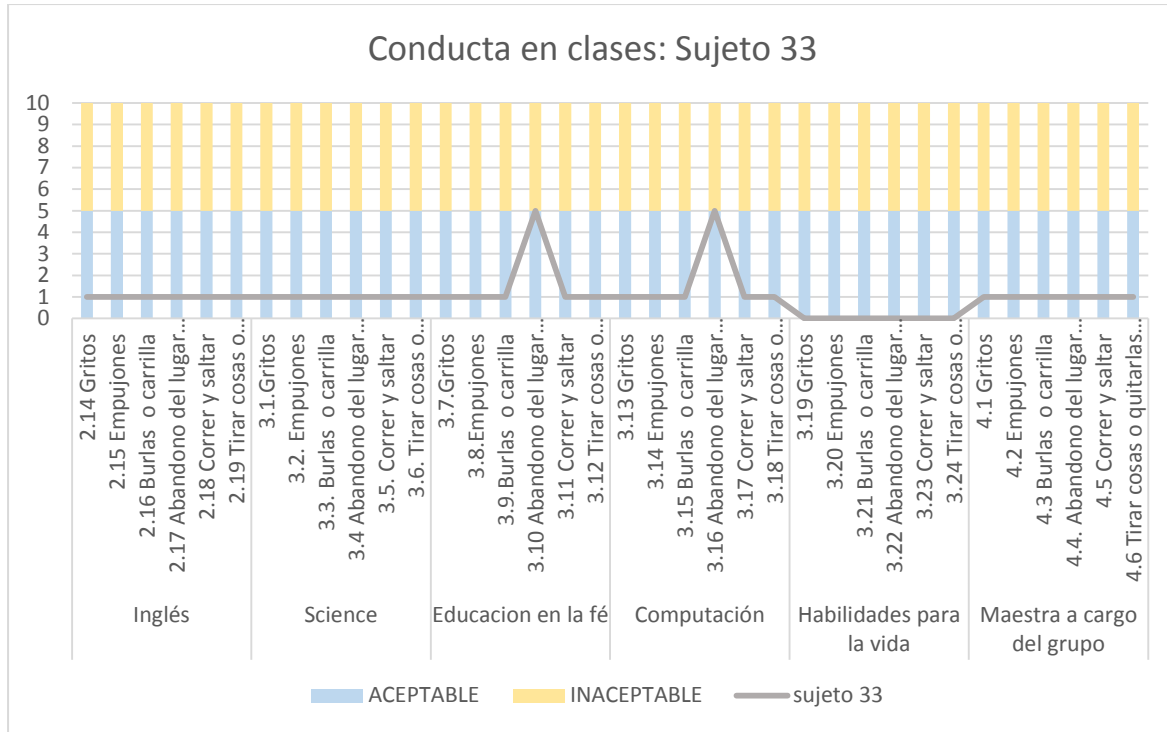


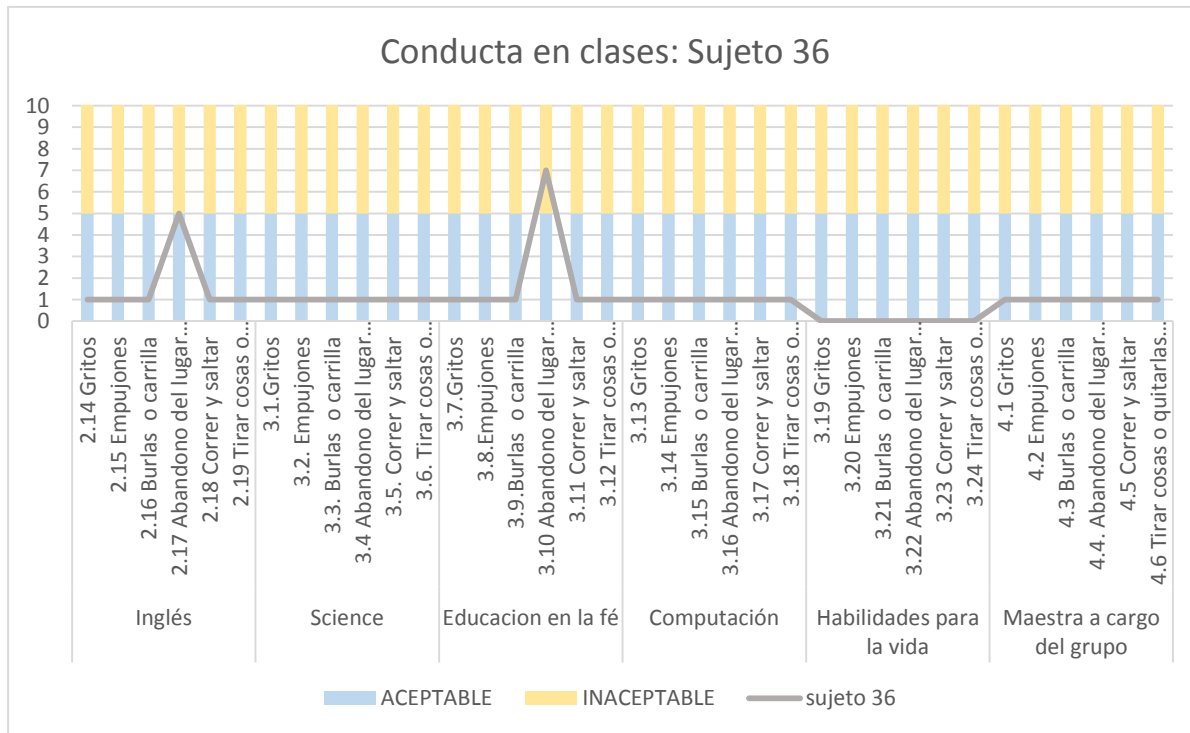
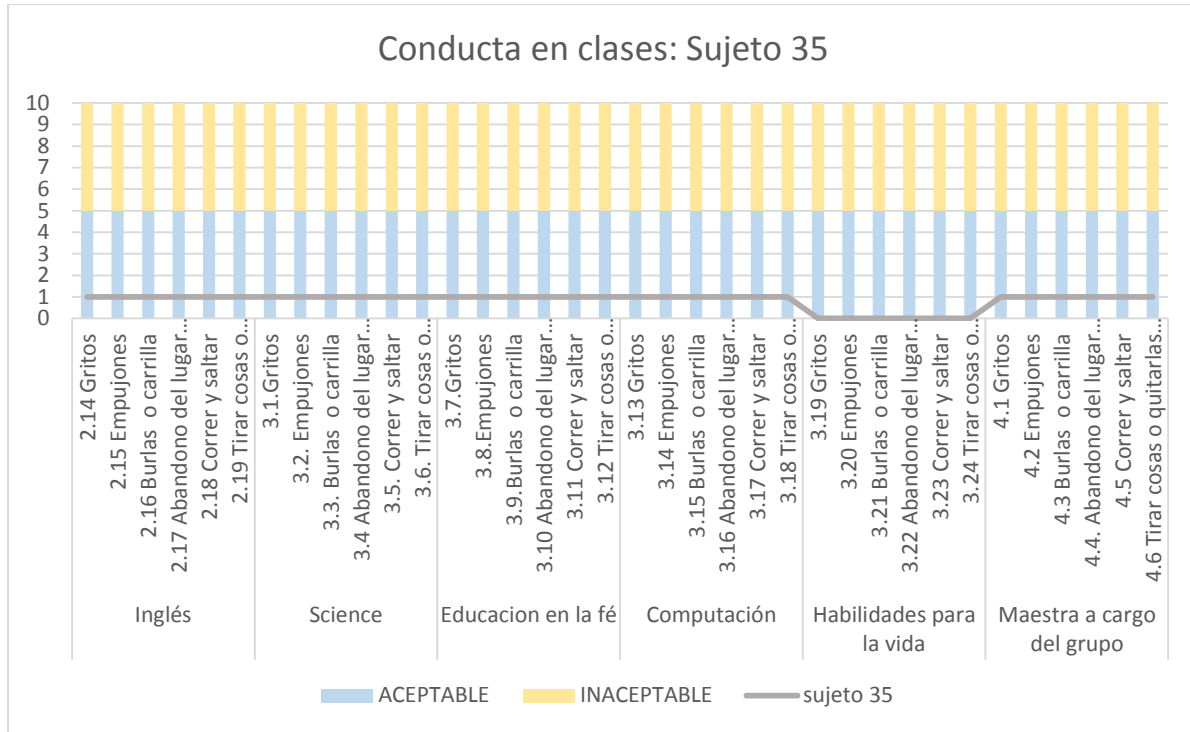


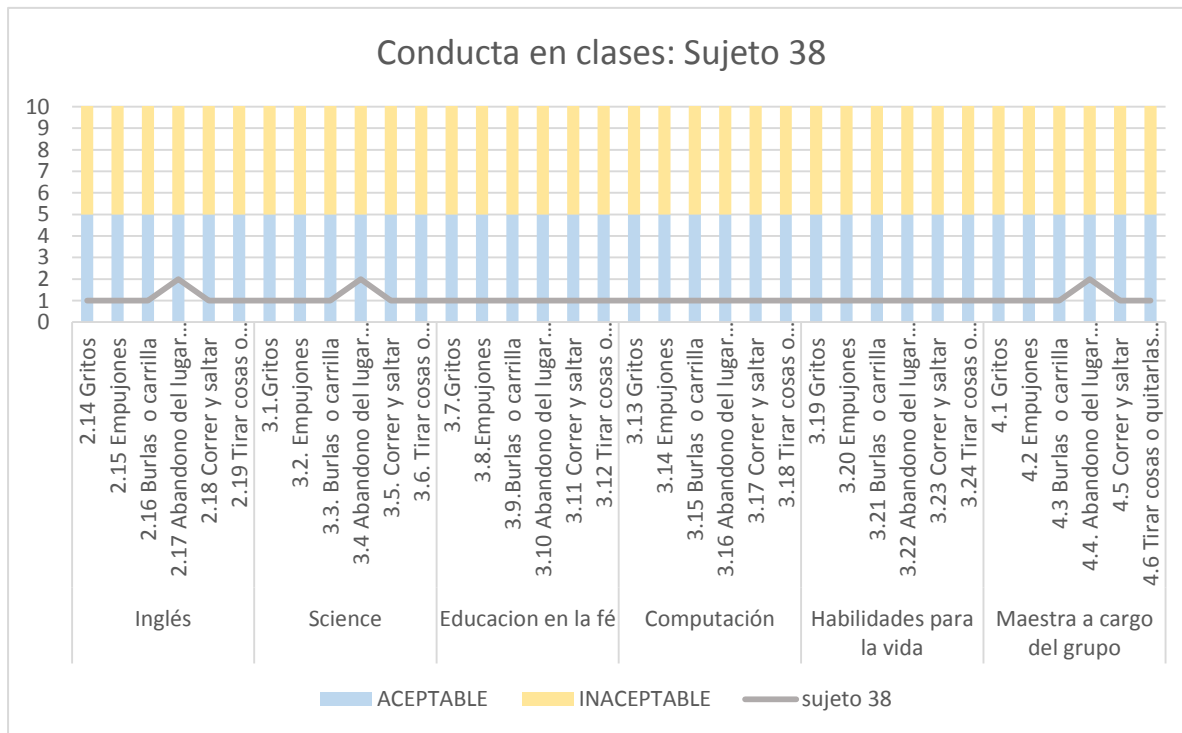
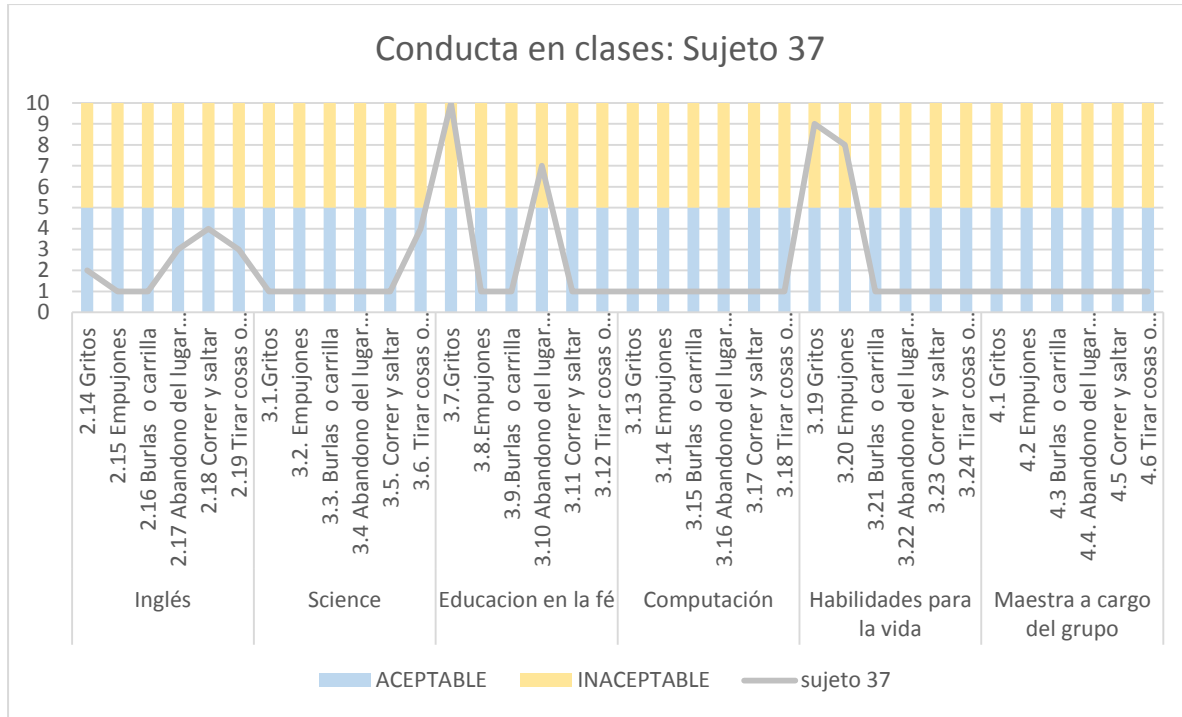


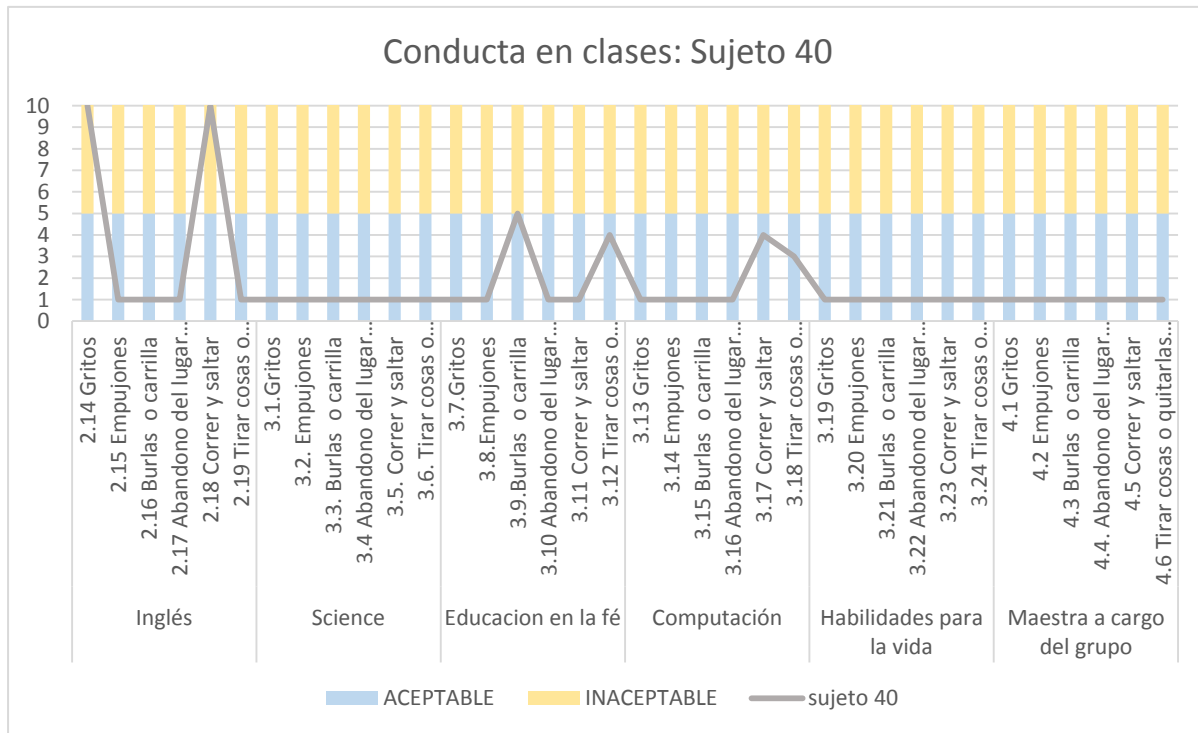
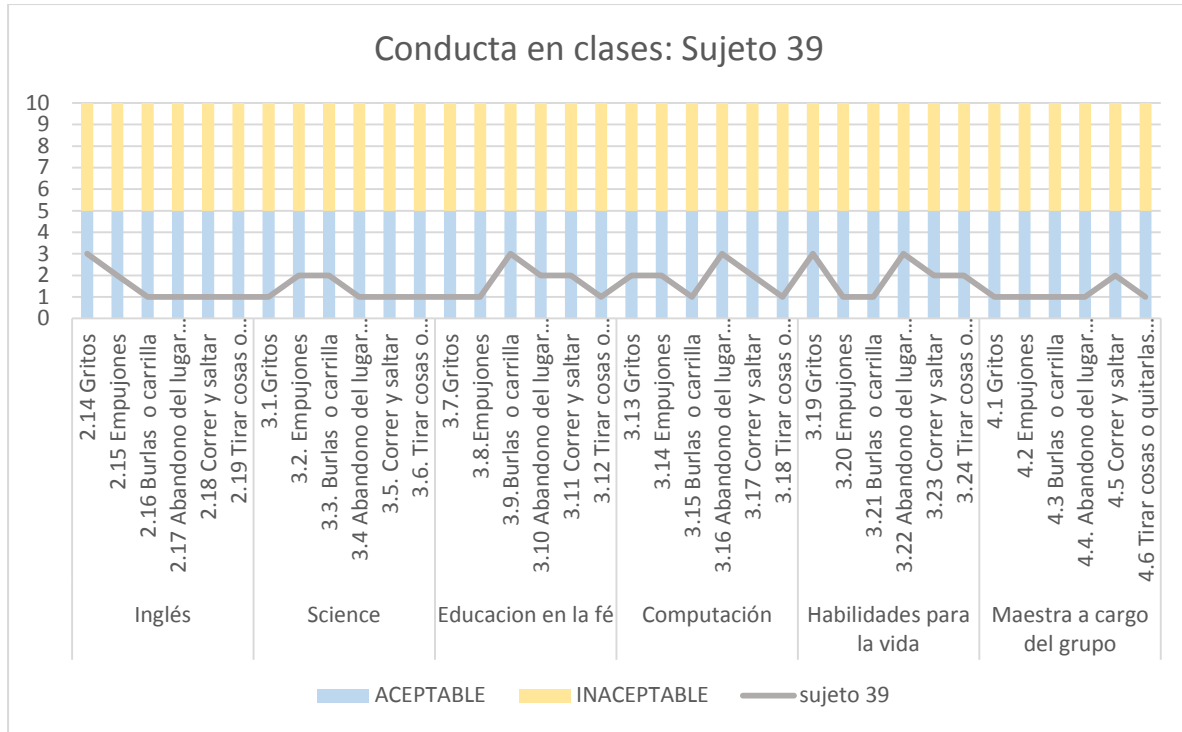


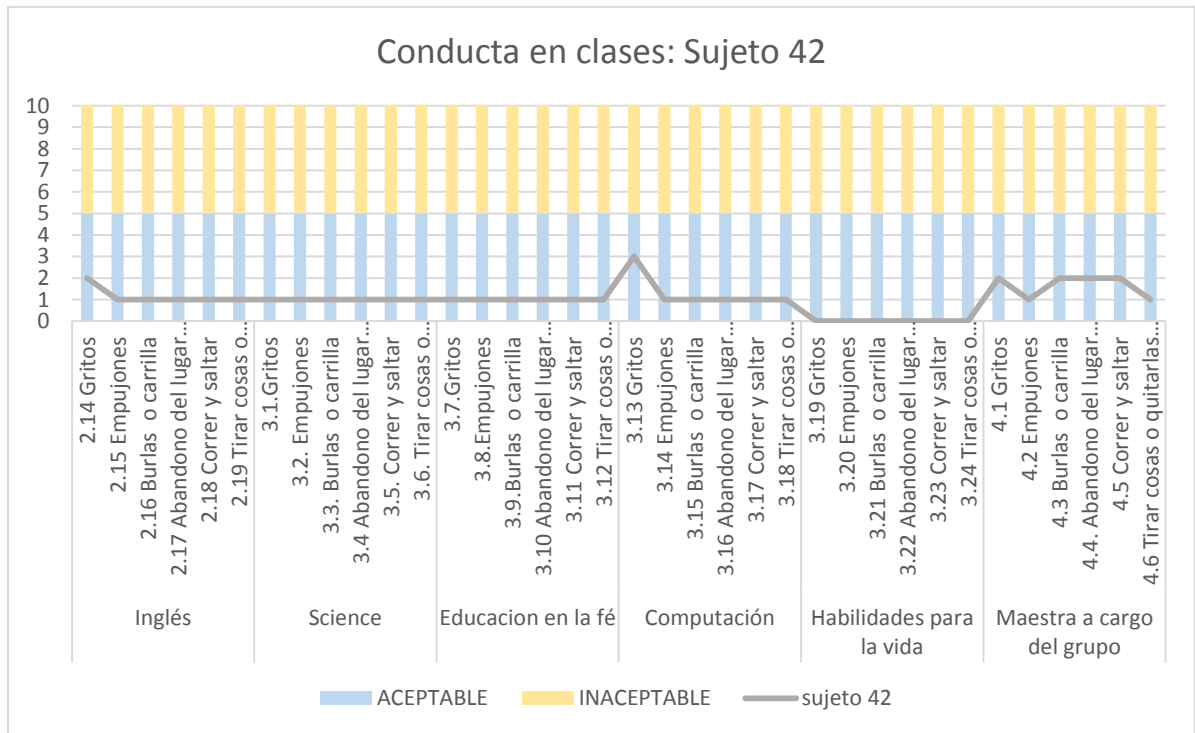
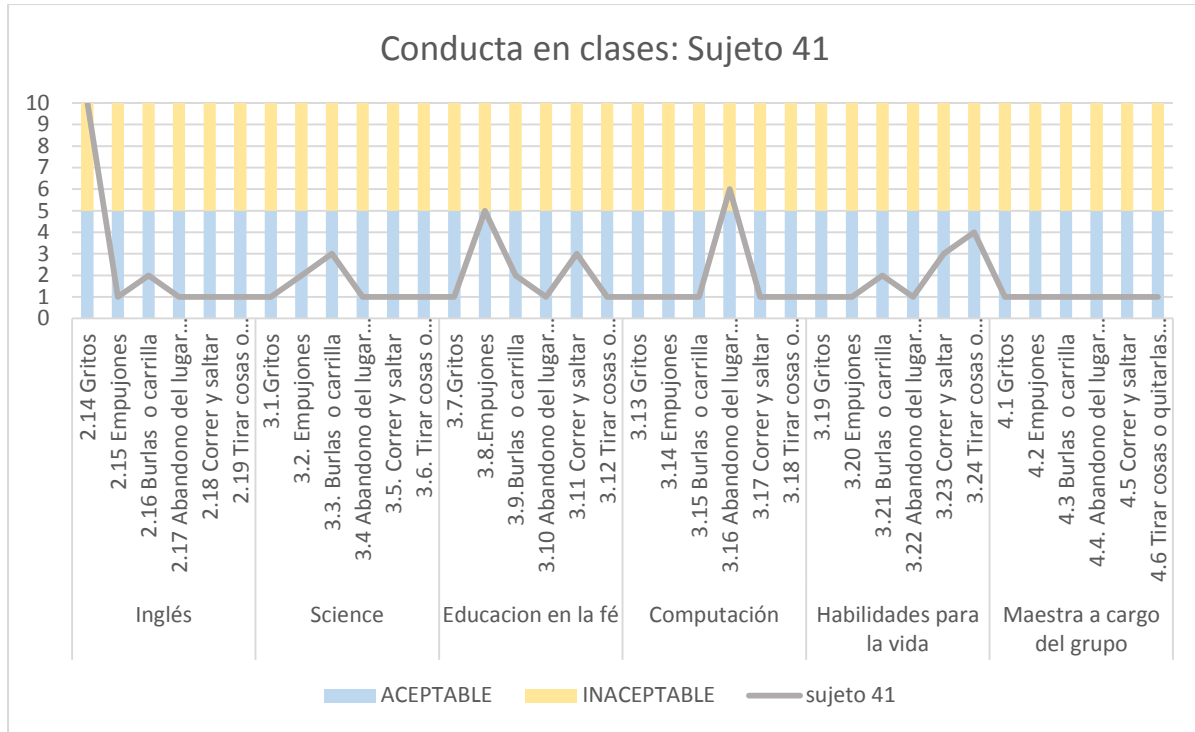


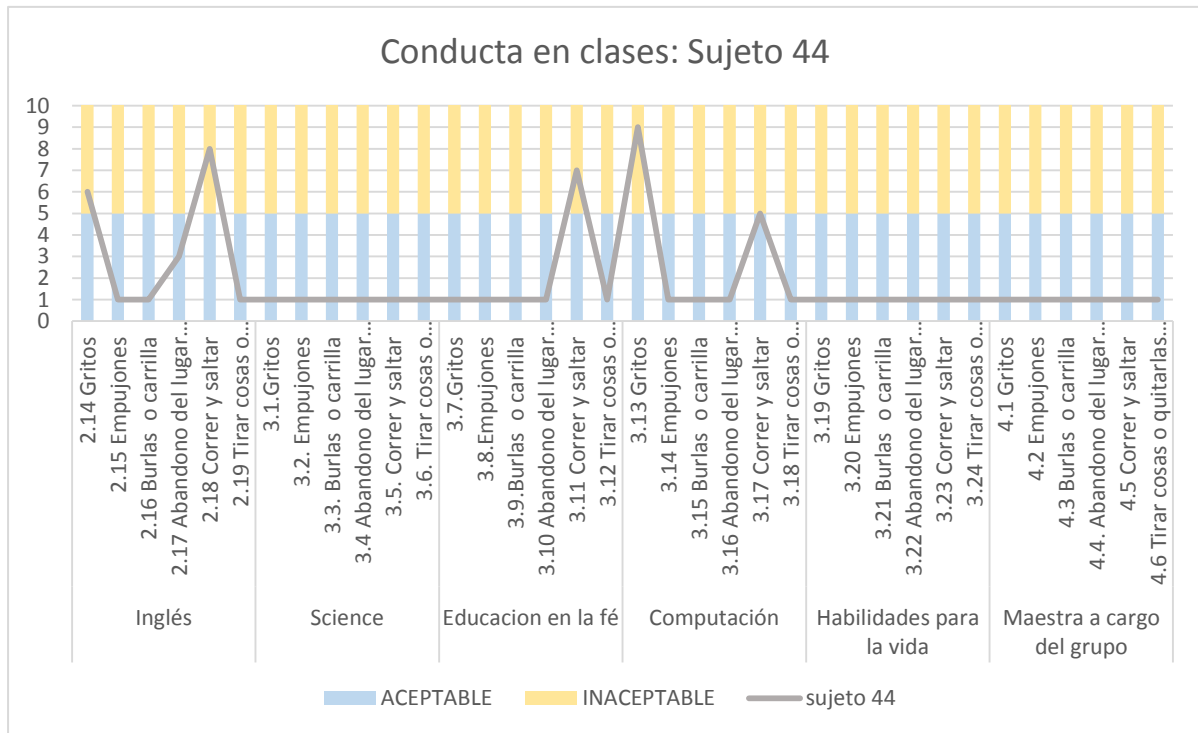
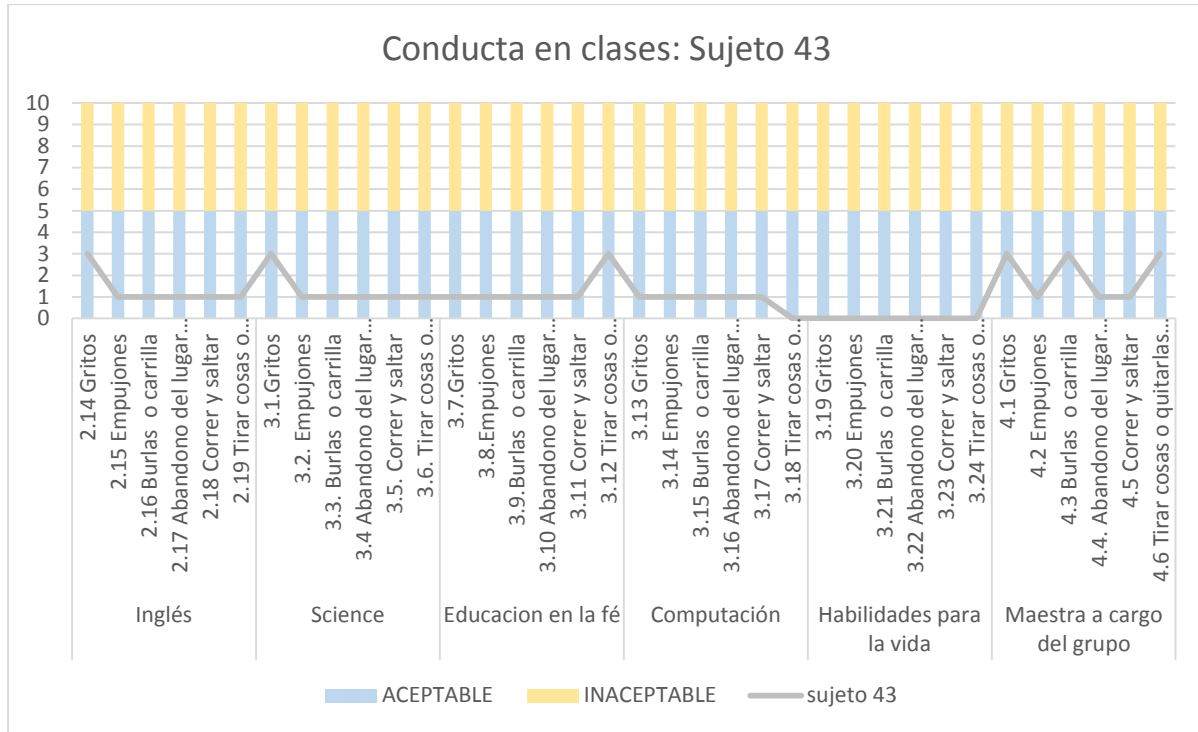


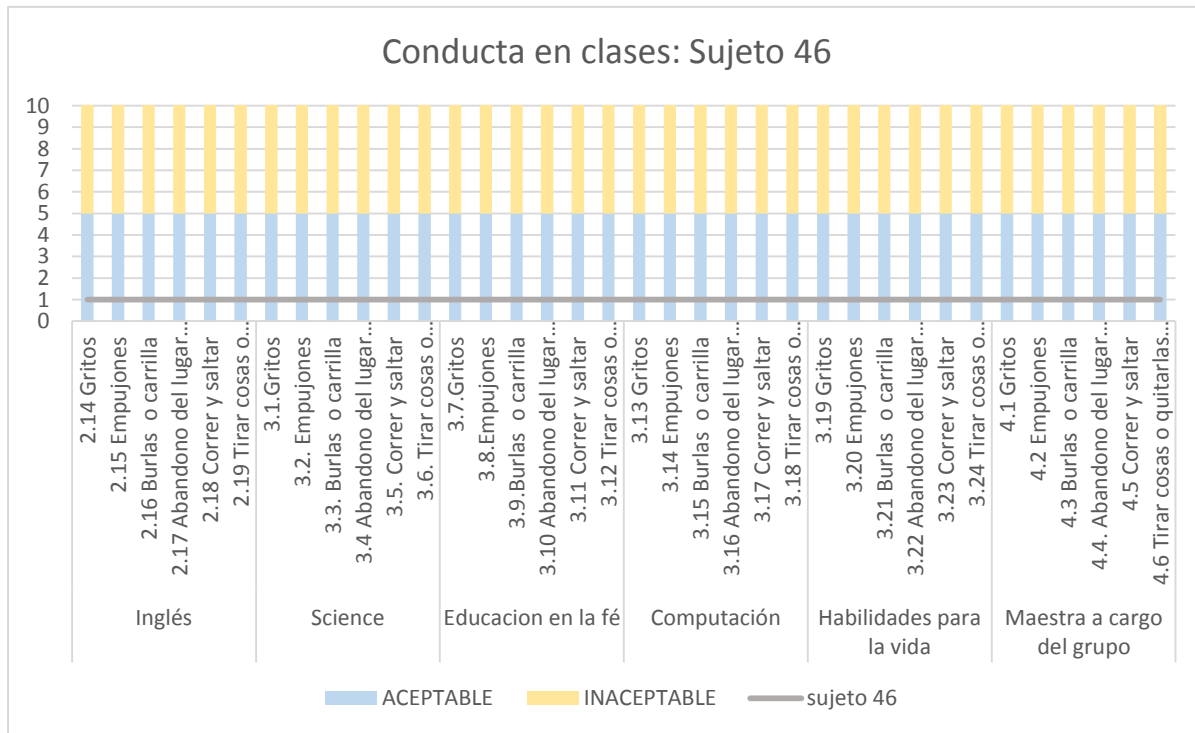
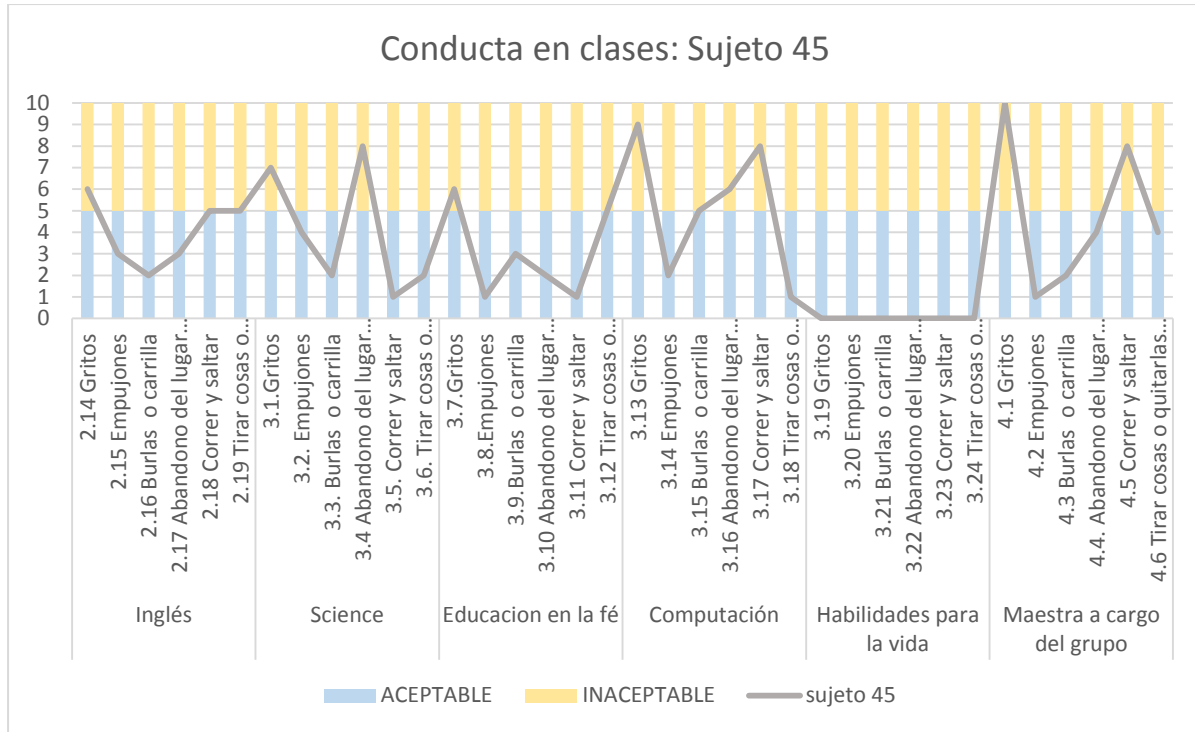


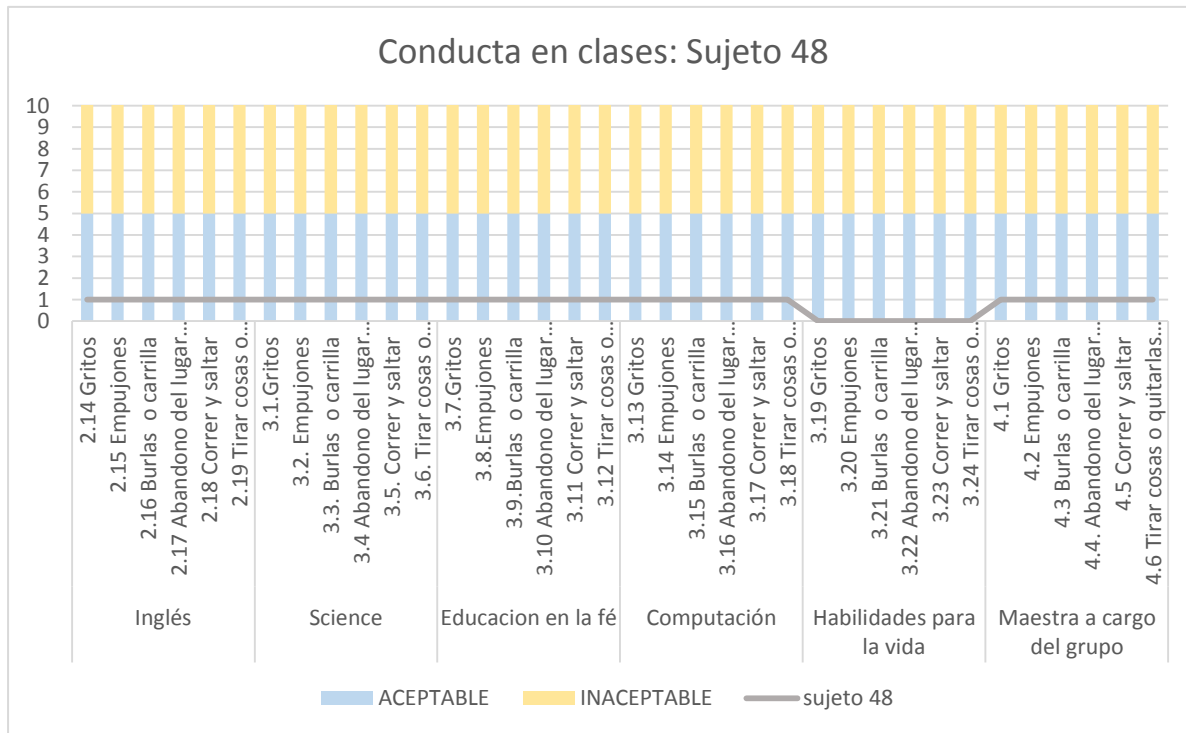
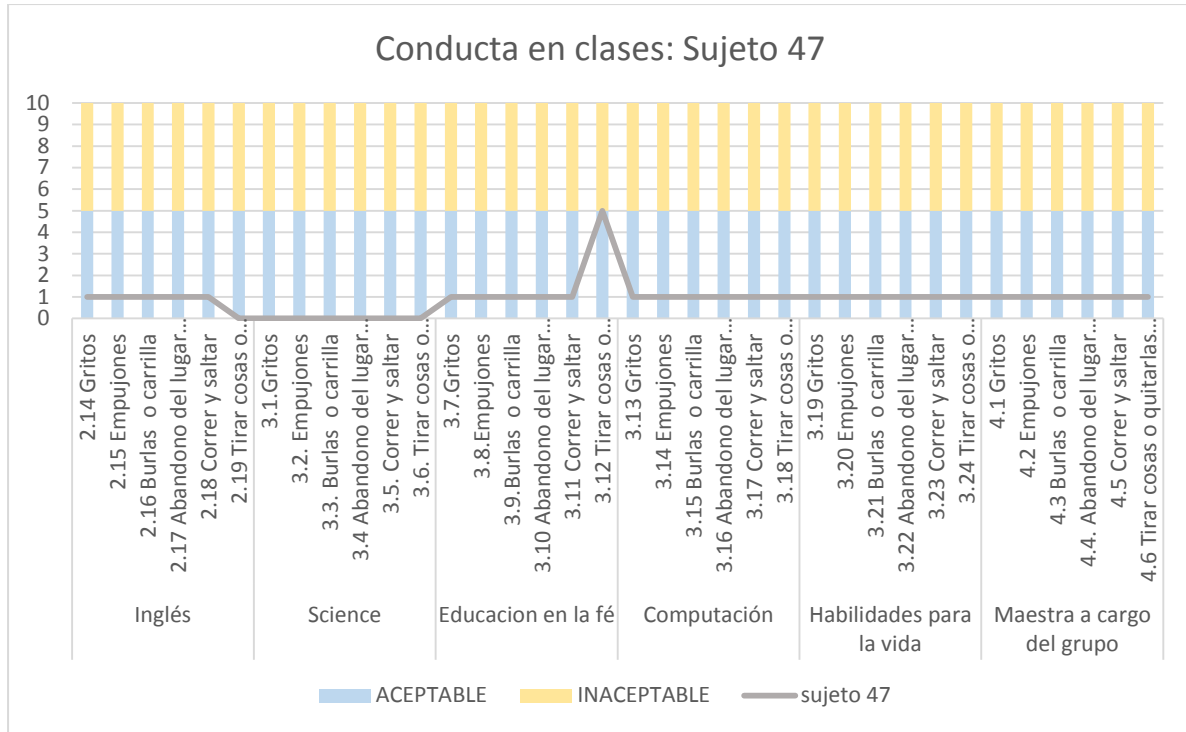


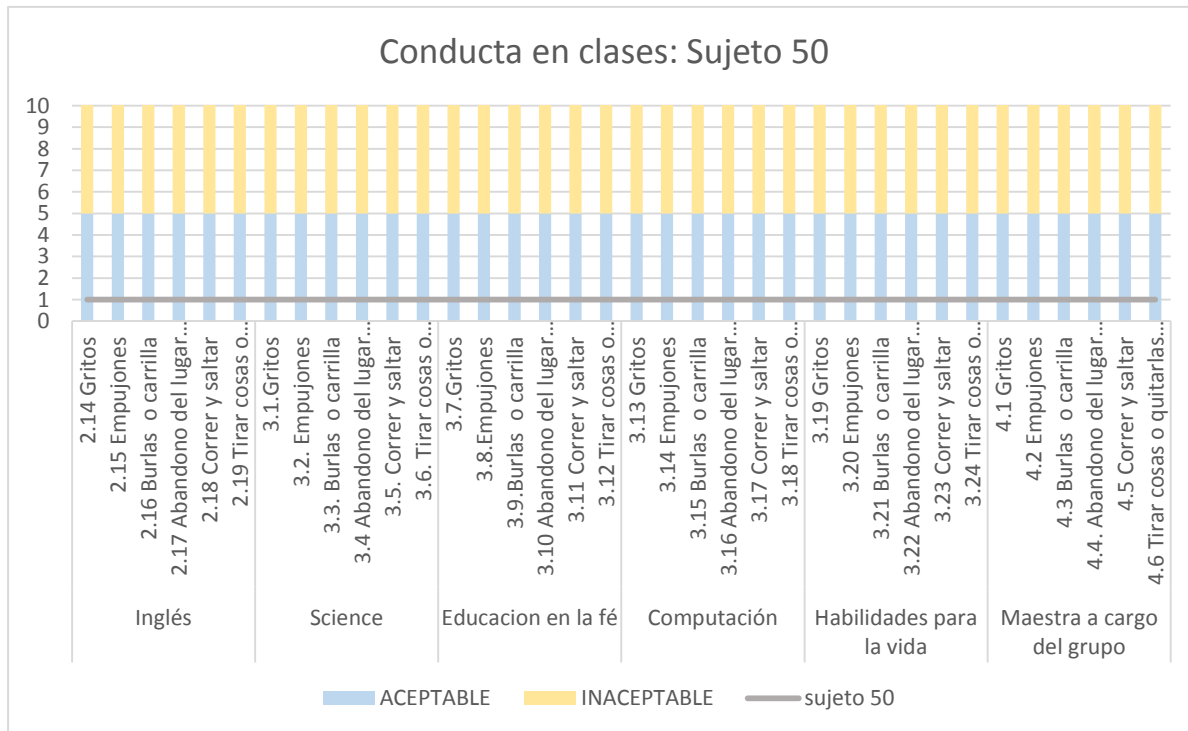
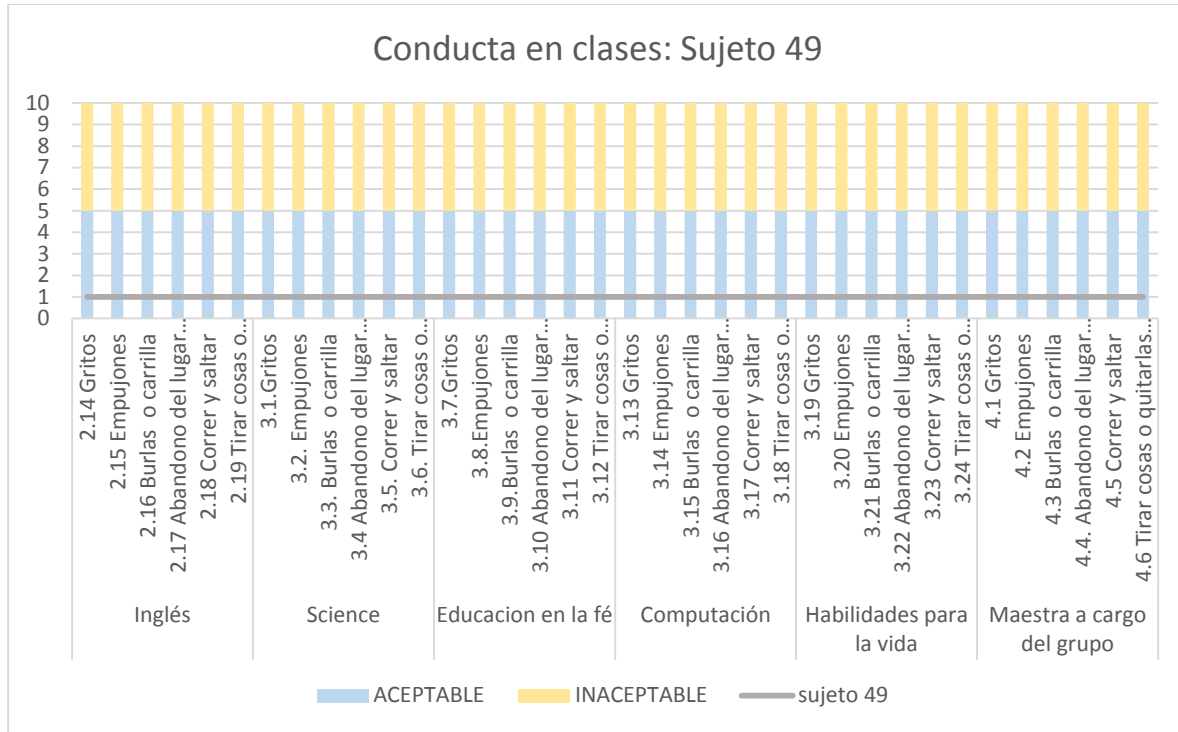












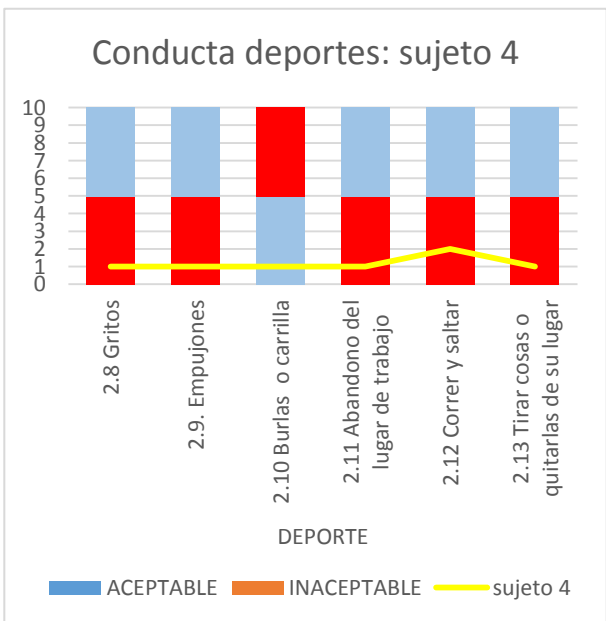
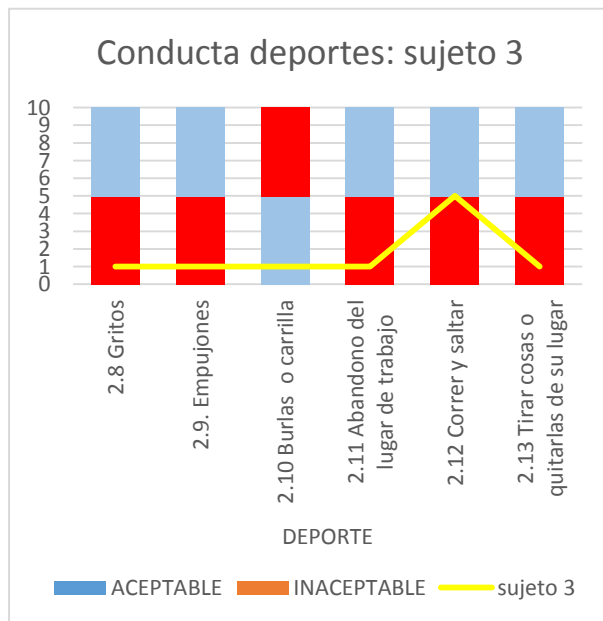
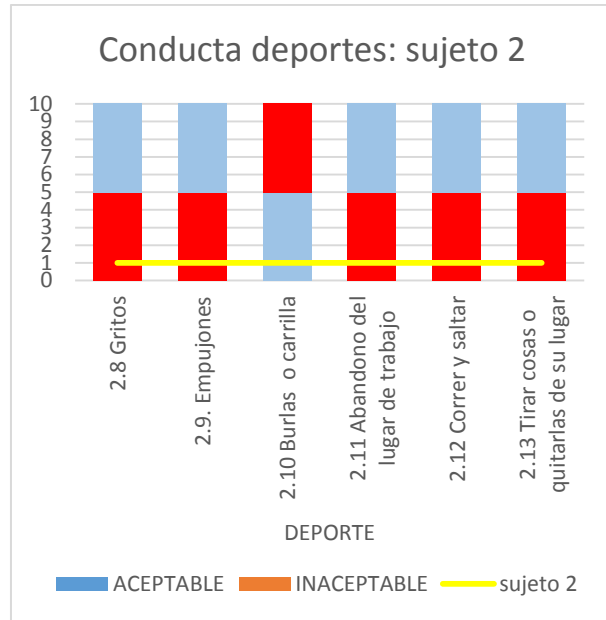
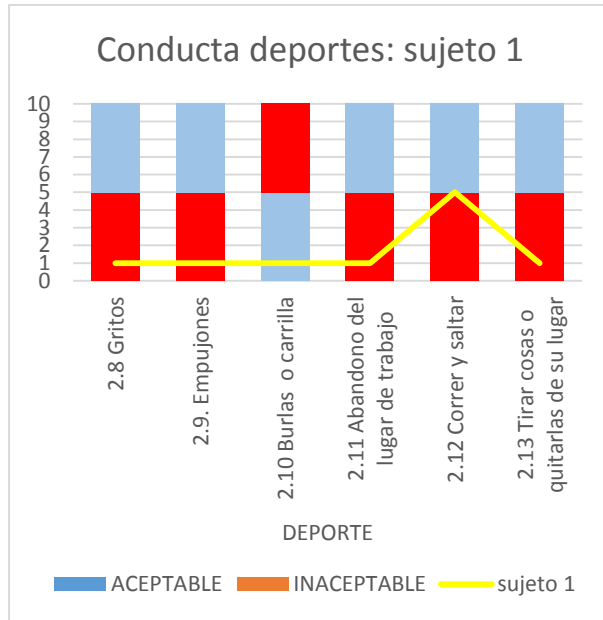
Los comportamientos clasificados como inaceptables no predominan en los niños para sus distintas materias.

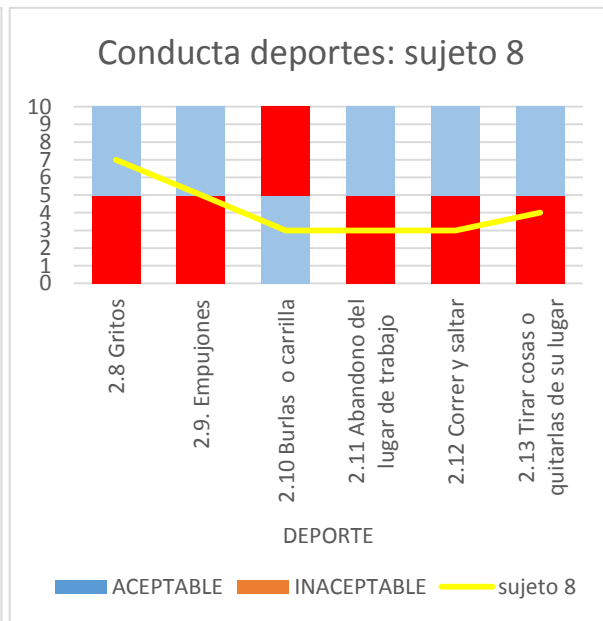
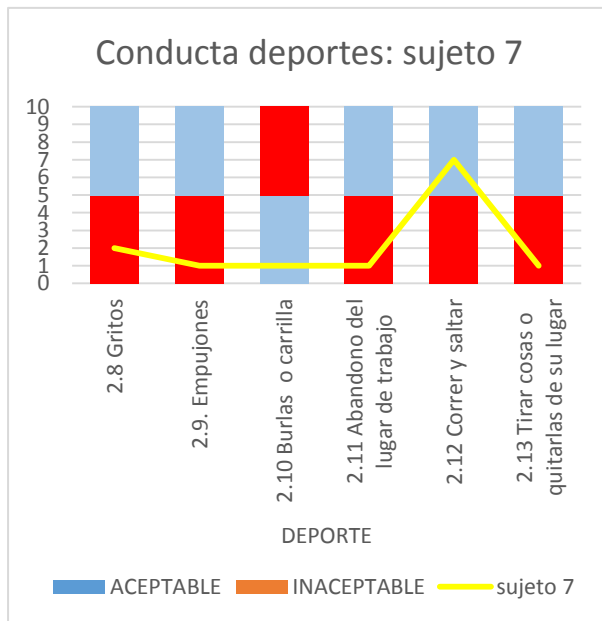
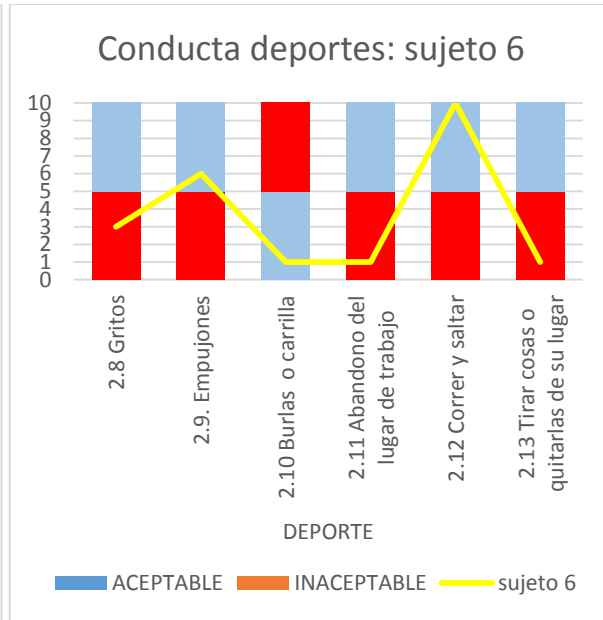
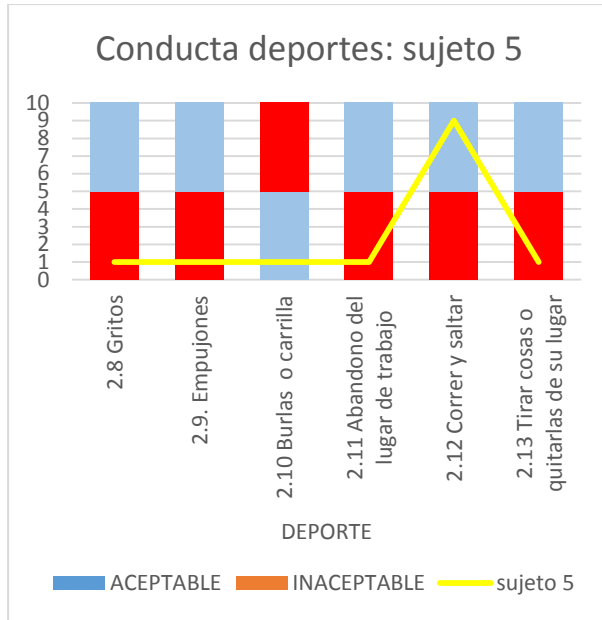
De los cinco comportamientos cuestionados para cada una de las materias, gritar, abandono del lugar, correr y saltar son los que presentan variación con respecto al resto, sin embargo se encuentran dentro de la valoración de lo aceptable.

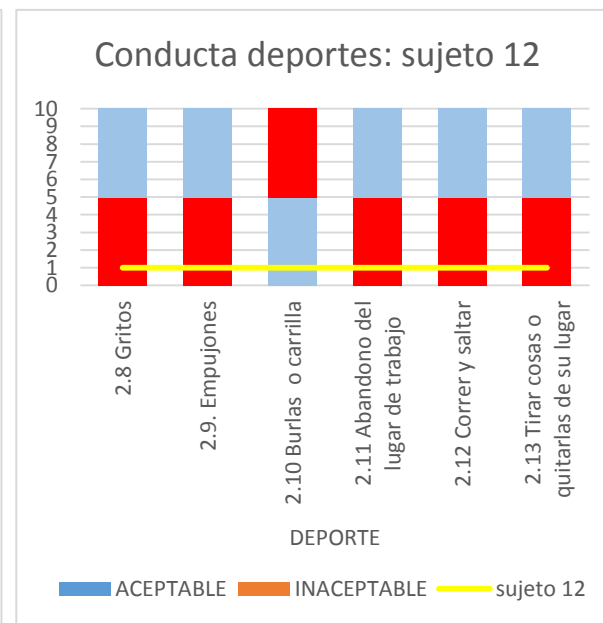
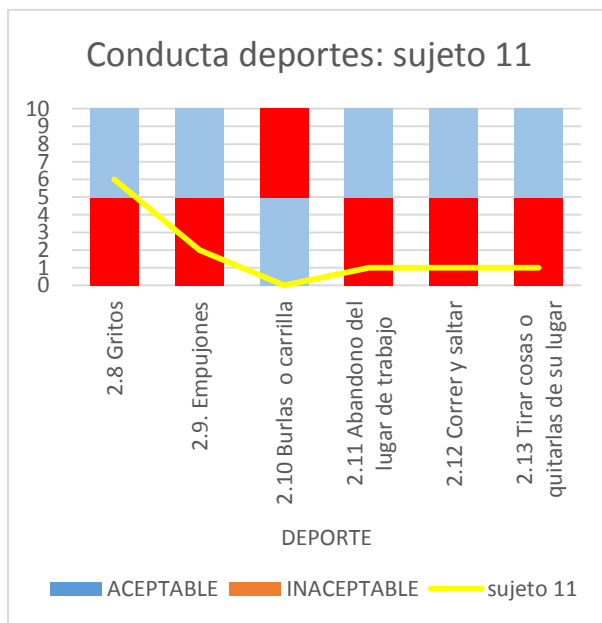
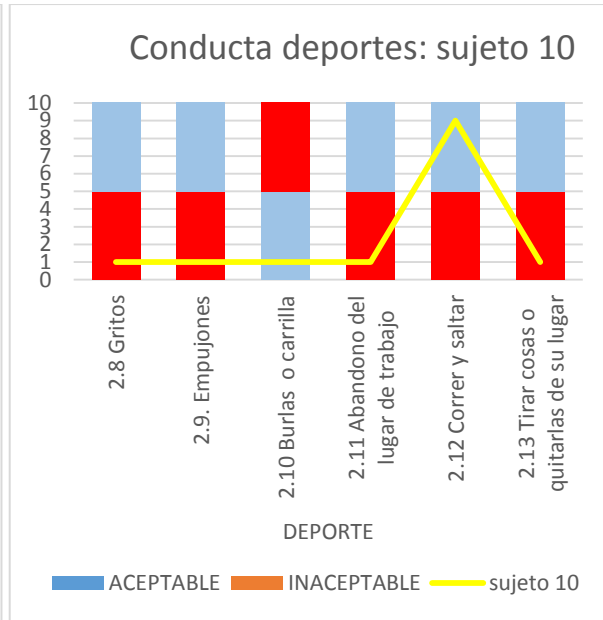
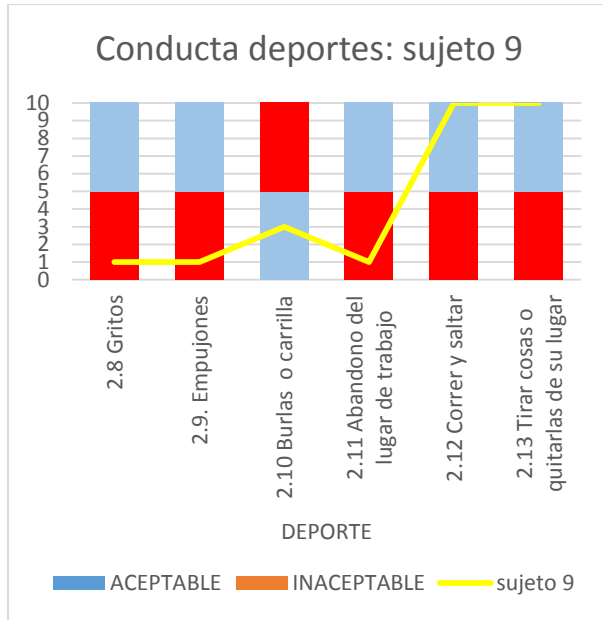
Se aprecia que los cambios corresponden predominantemente en las materias de educación en la fé, computacion y en la identificada como maestra a cargo del grupo.

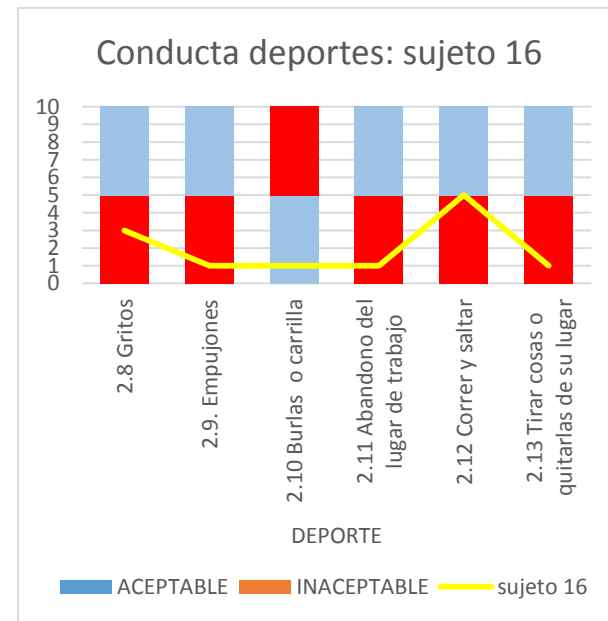
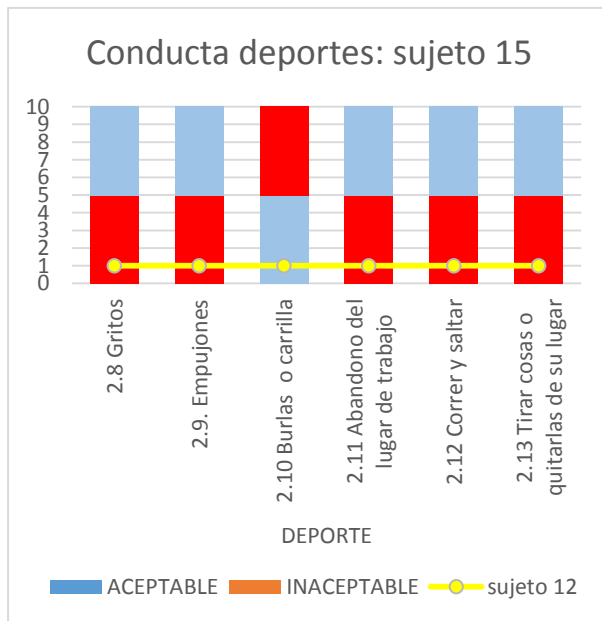
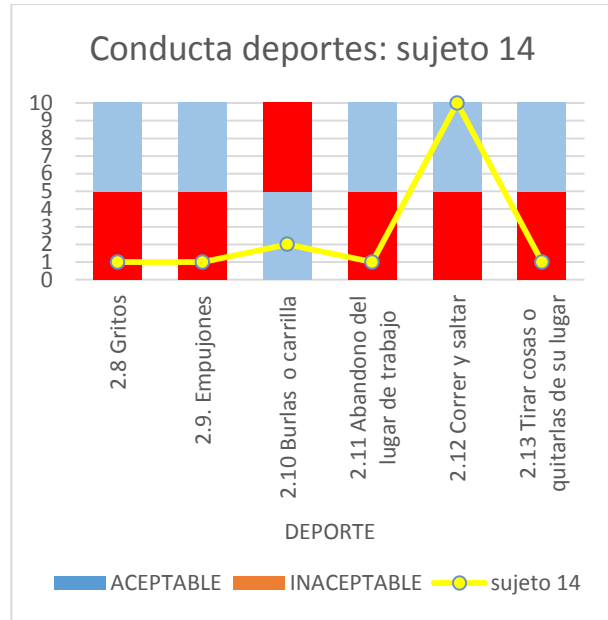
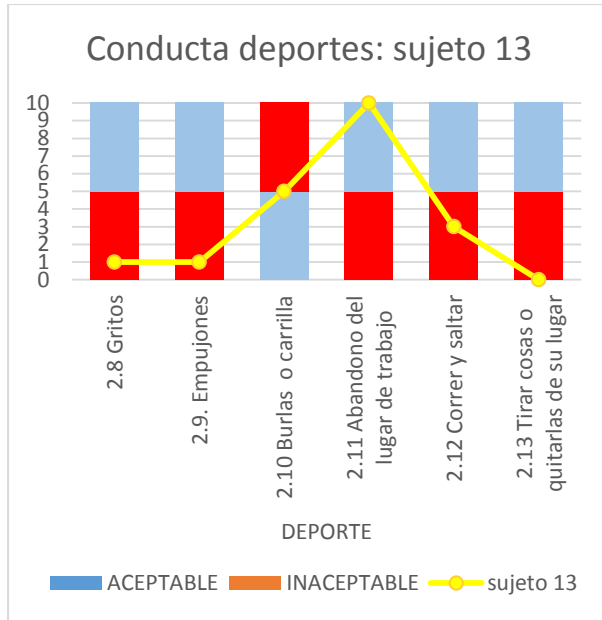
4.3 Escala Conductas disruptivas en presencia (Materia de Deporte)

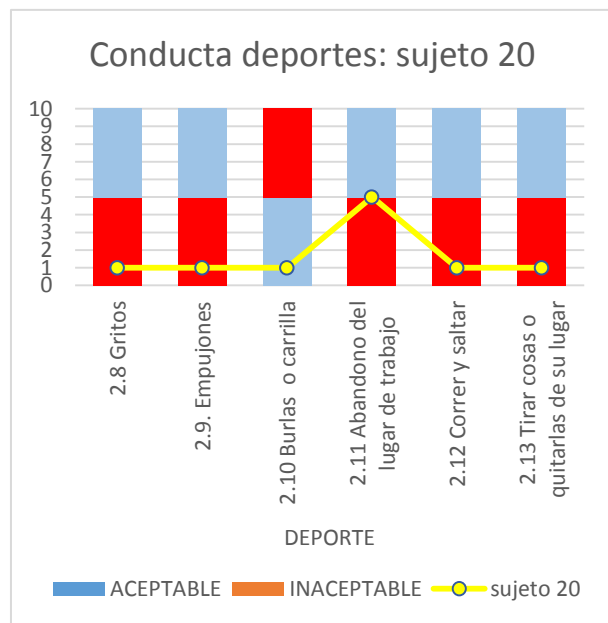
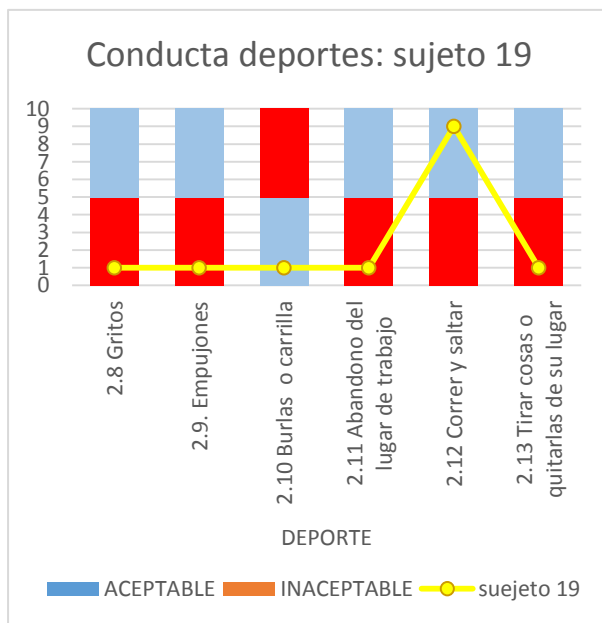
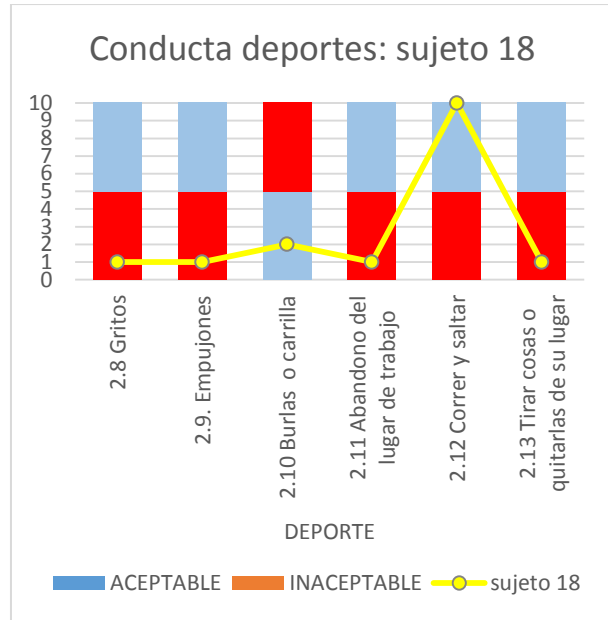
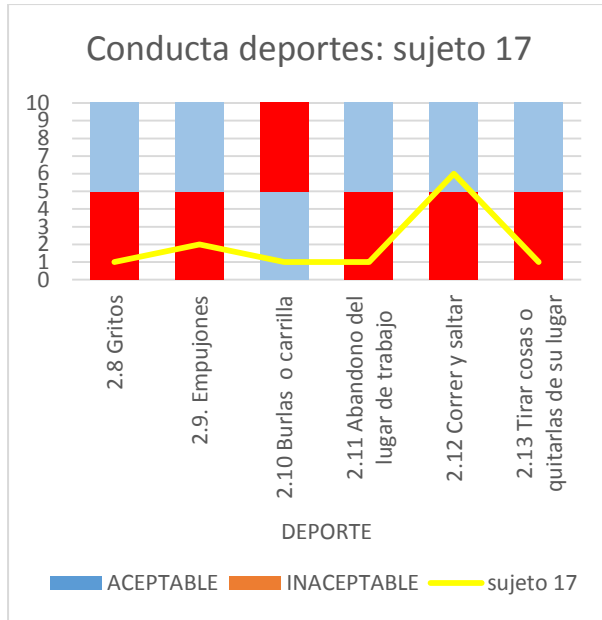
Las opciones de respuesta de esta escala iban de 1=nunca, a 10 =siempre.

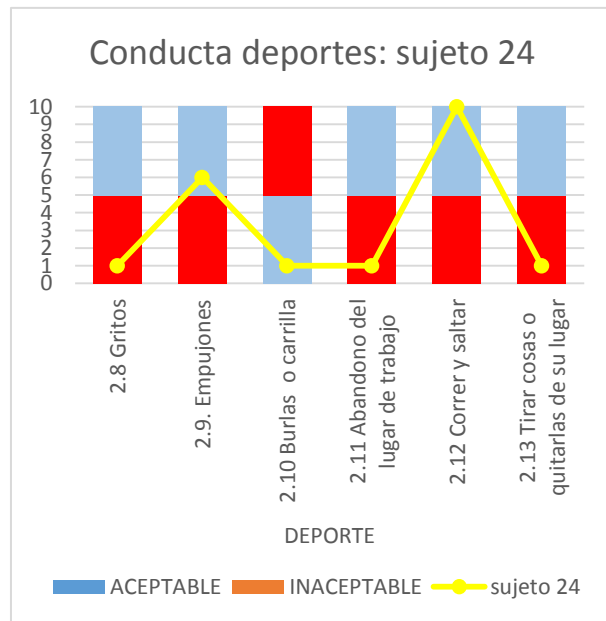
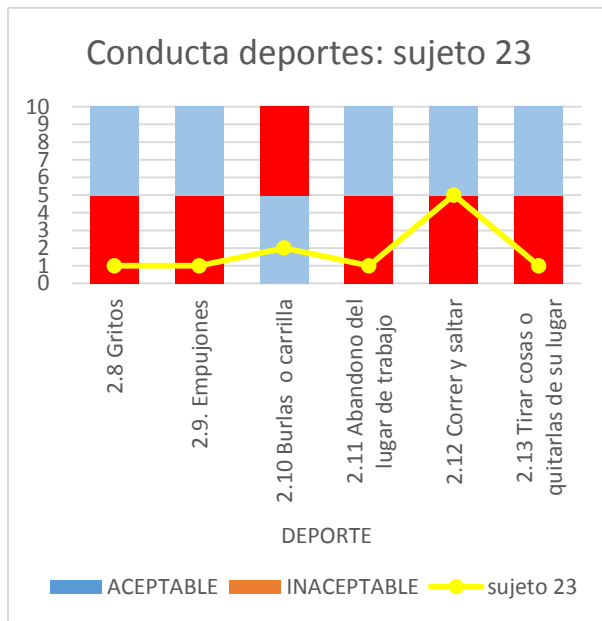
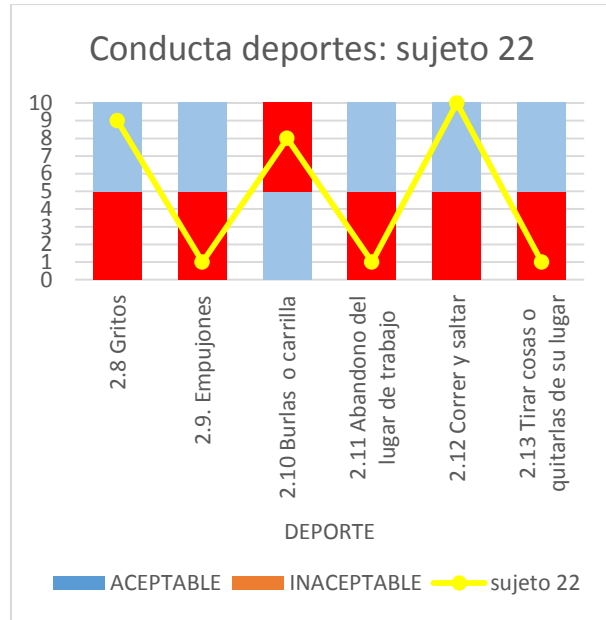
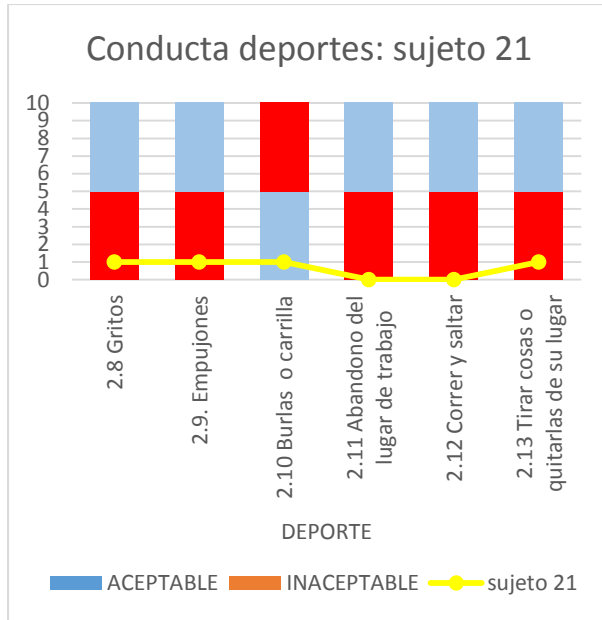


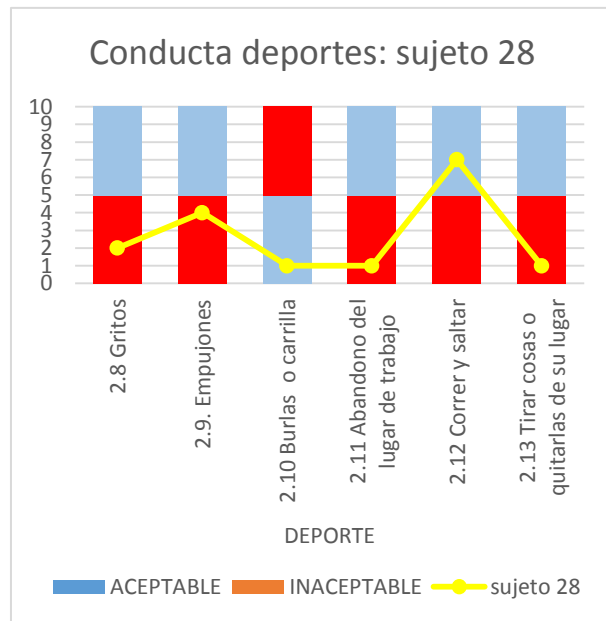
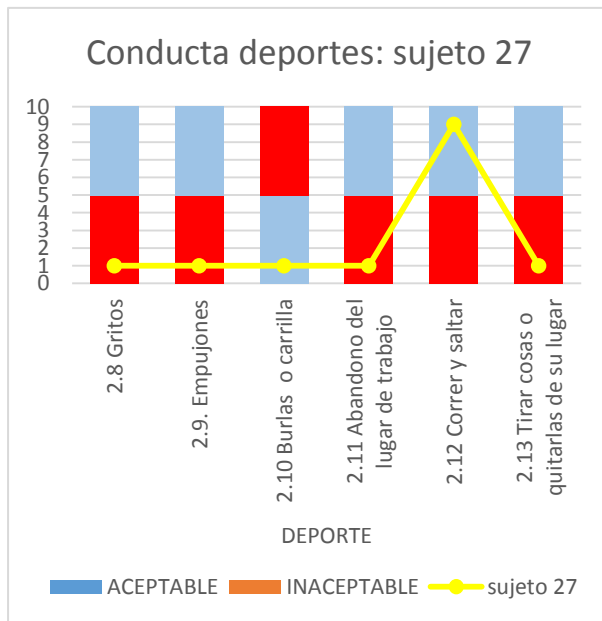
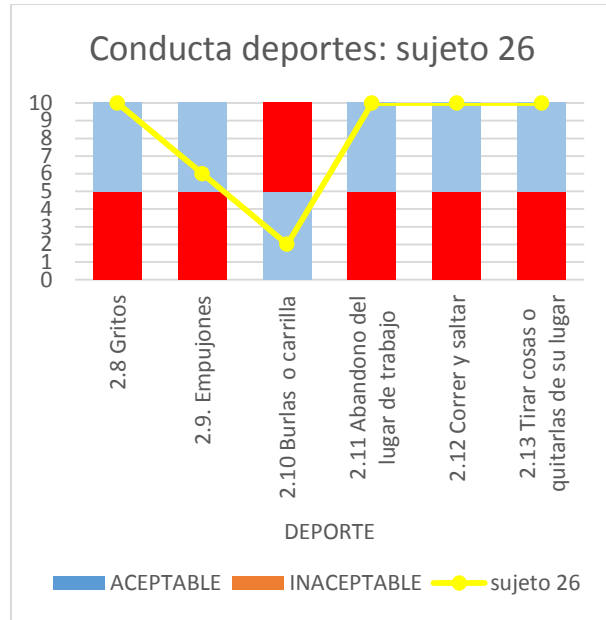
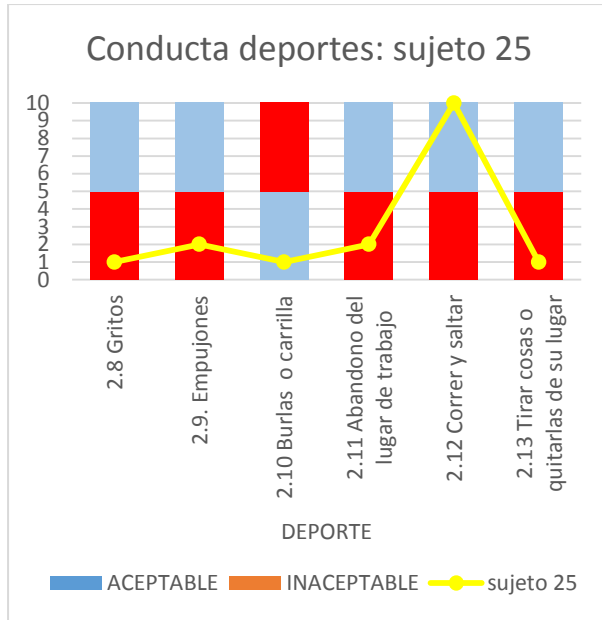


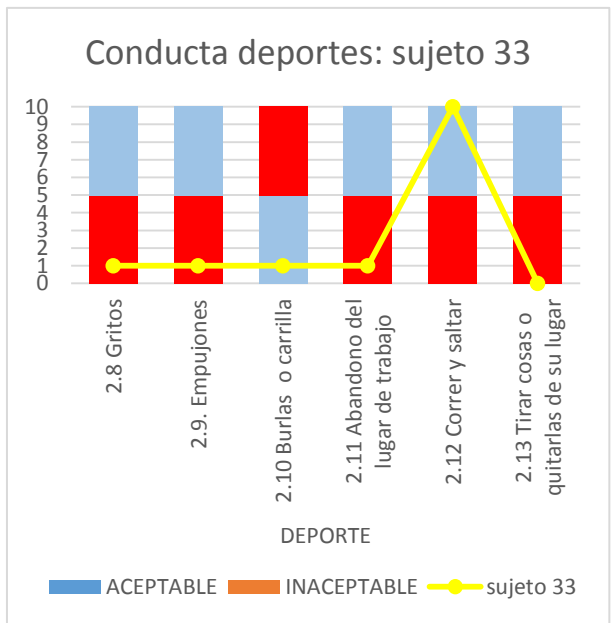
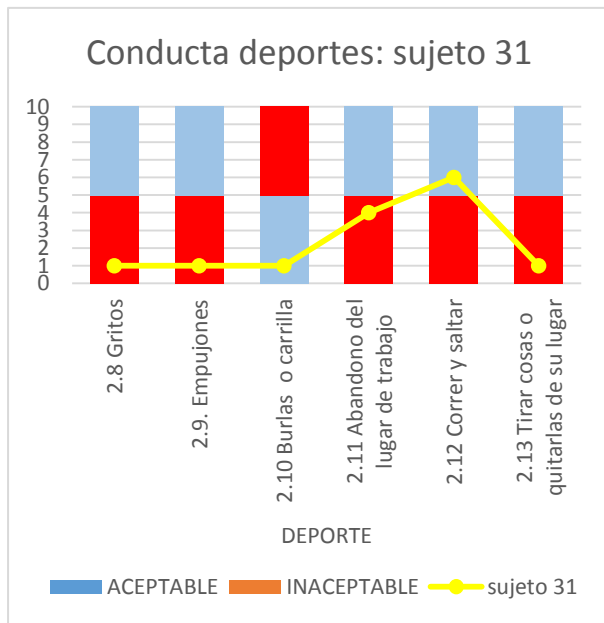
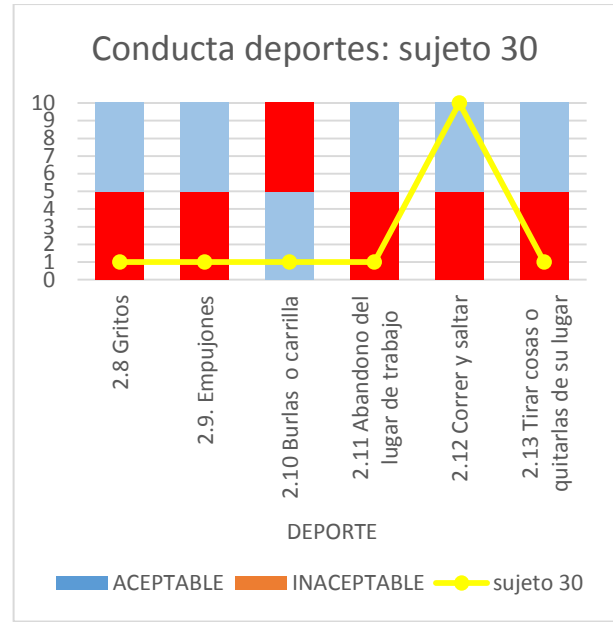
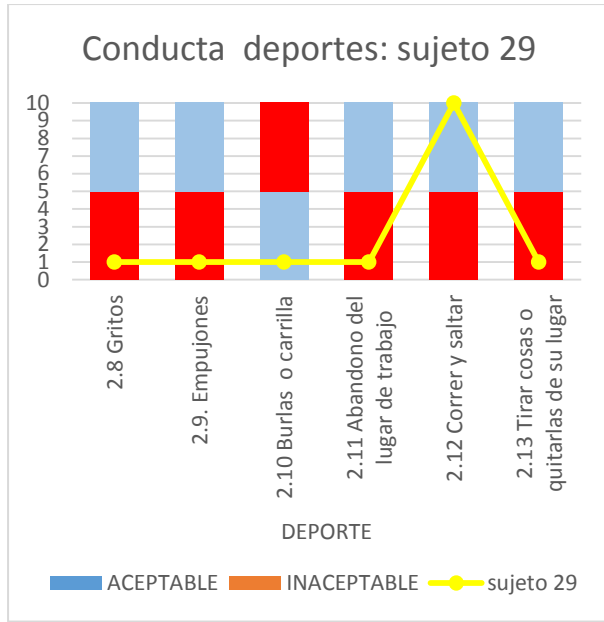


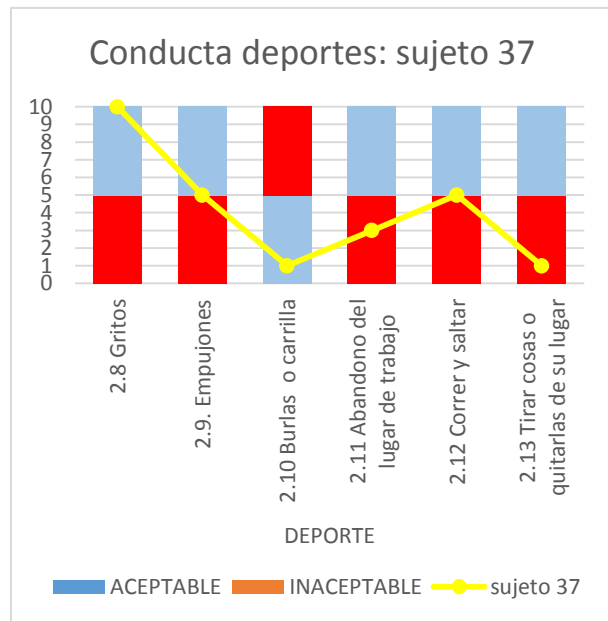
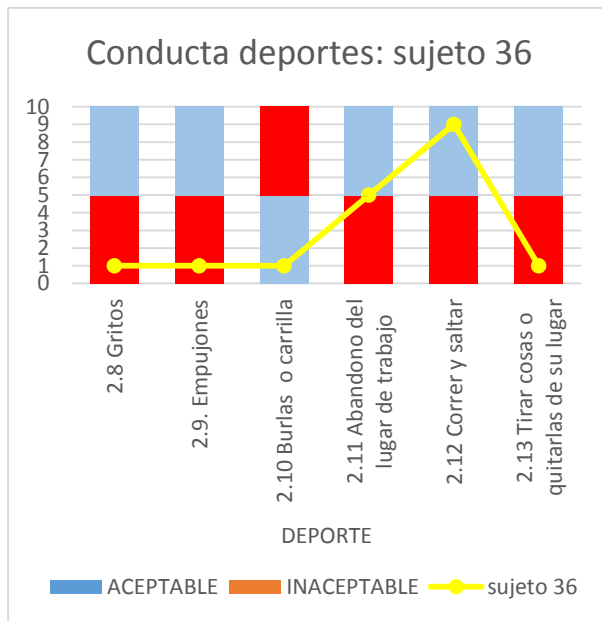
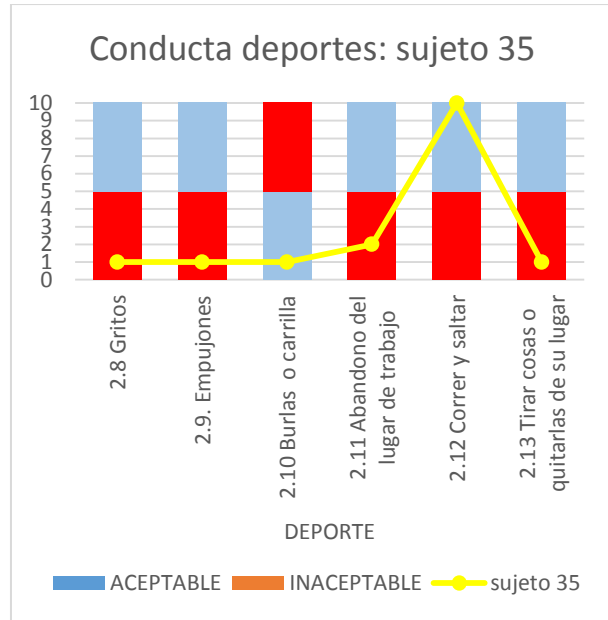
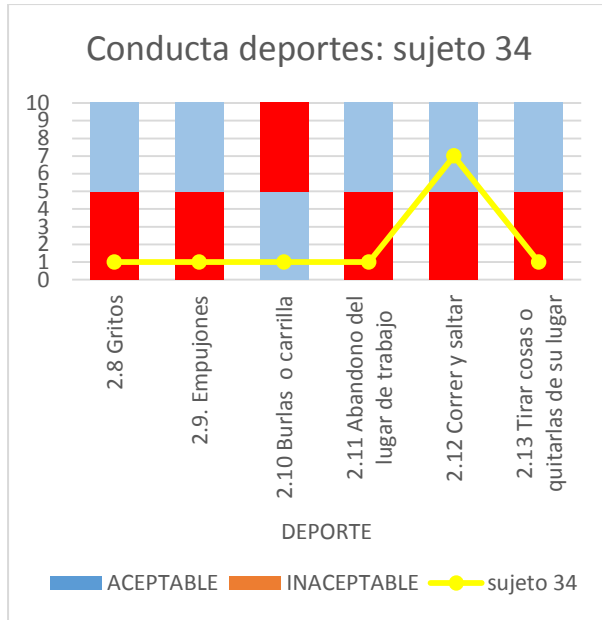


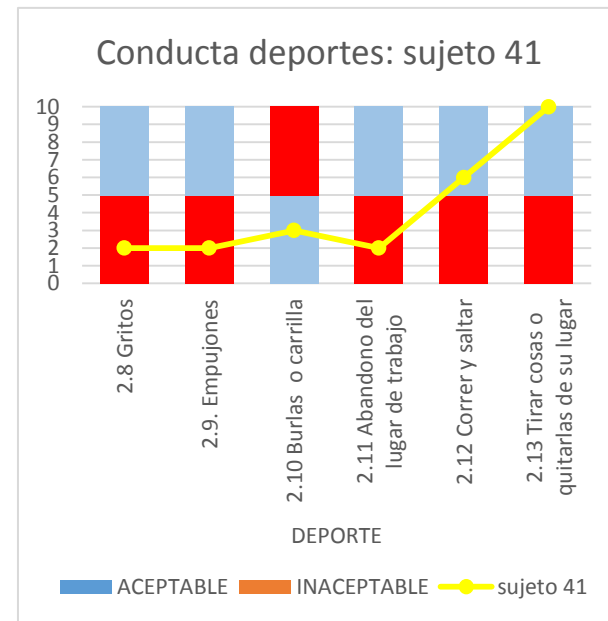
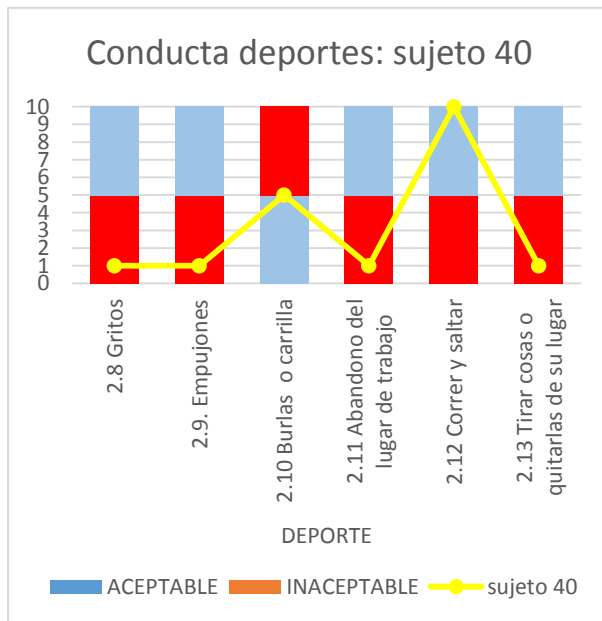
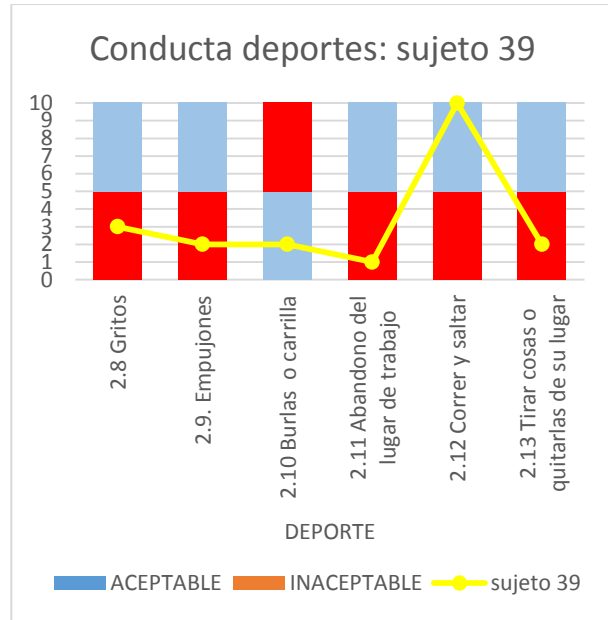
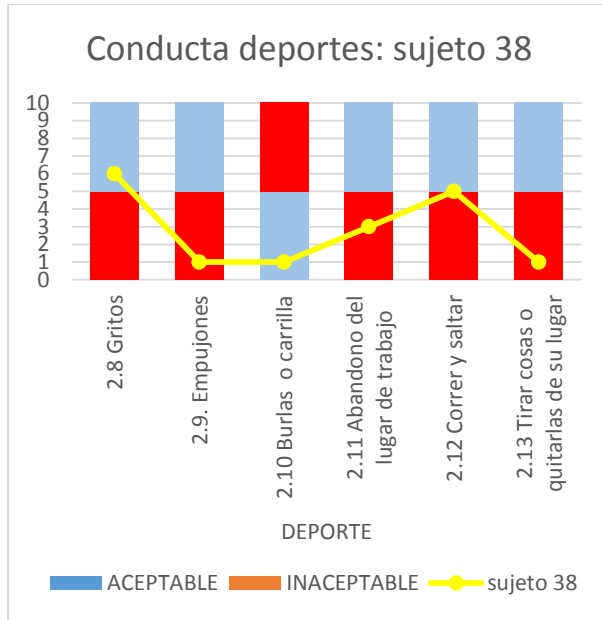


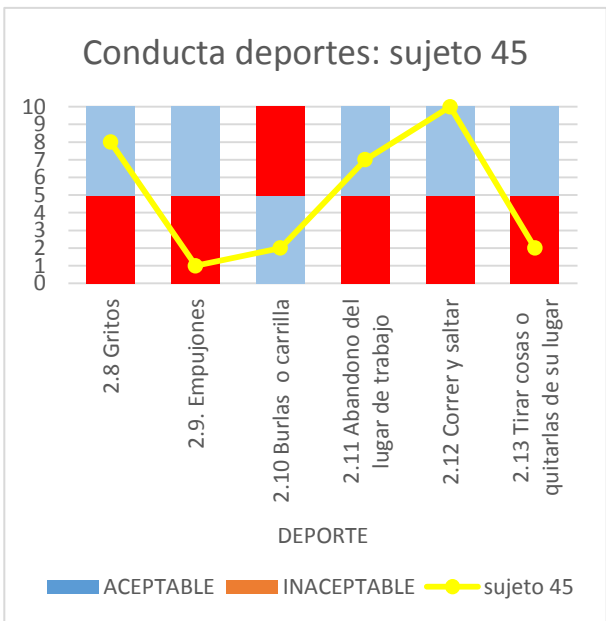
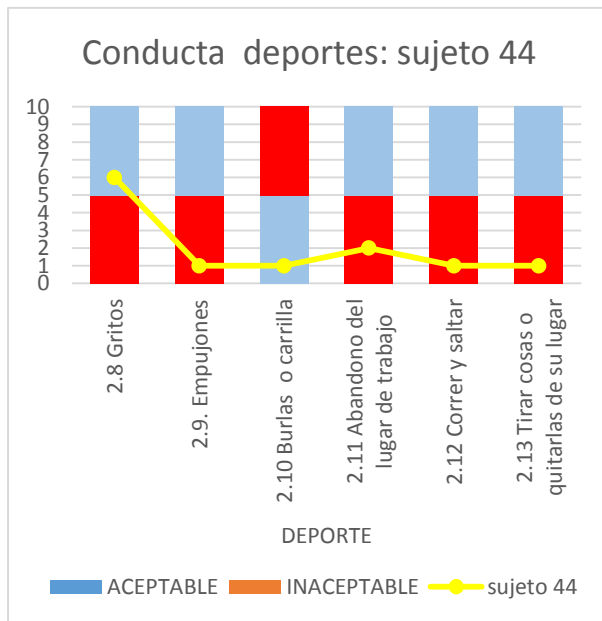
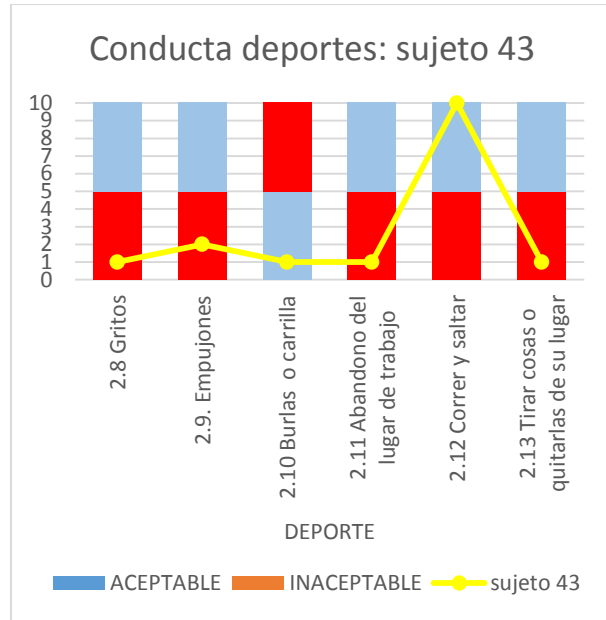
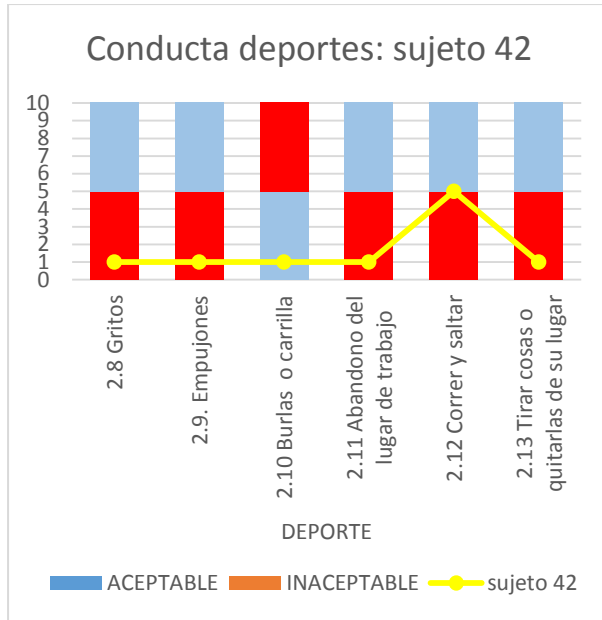


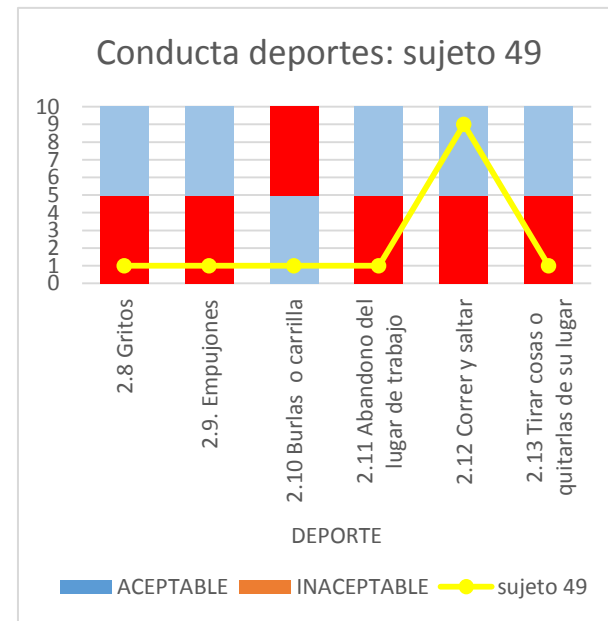
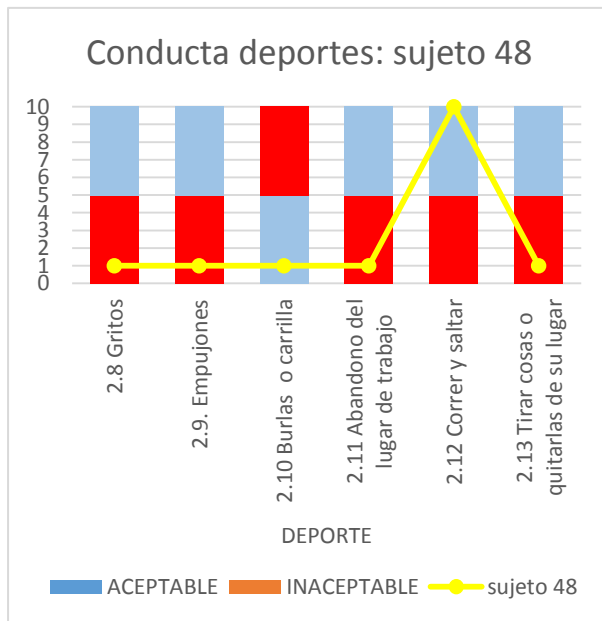
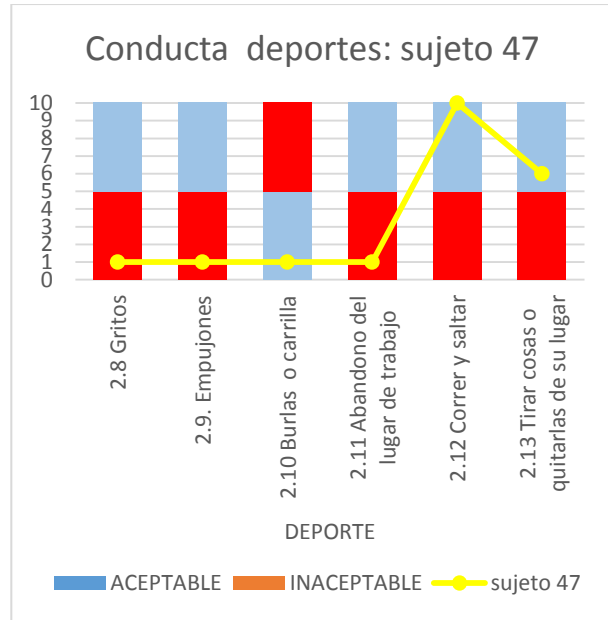
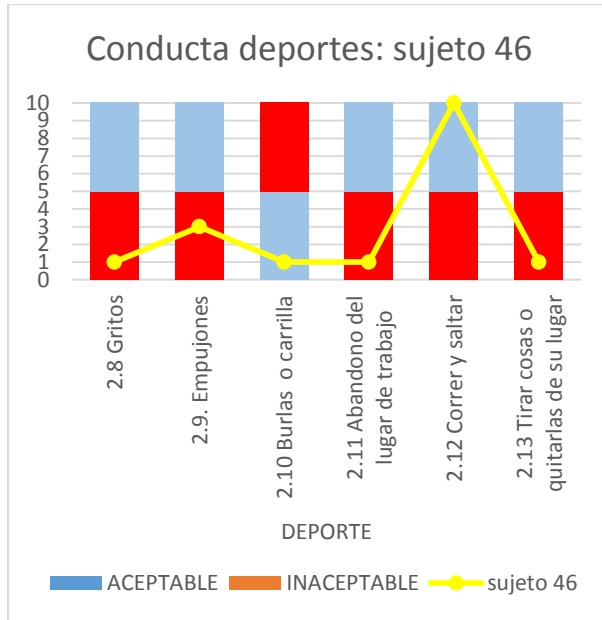


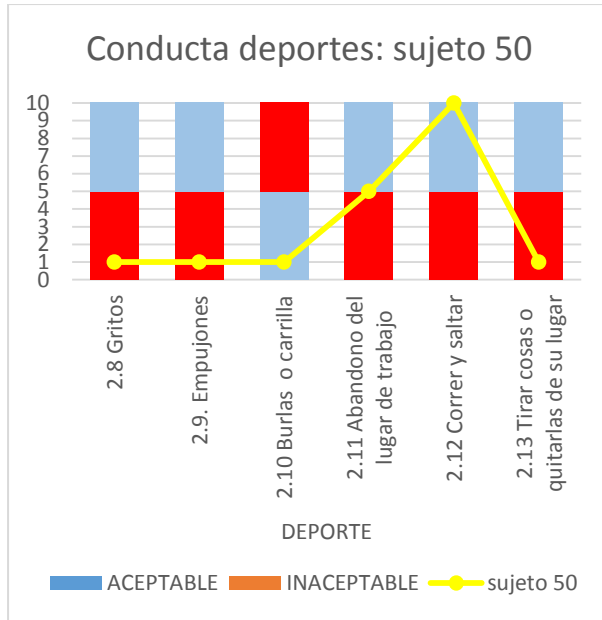










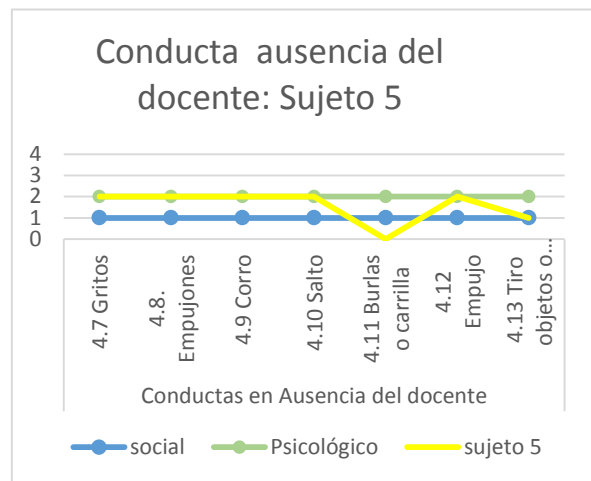
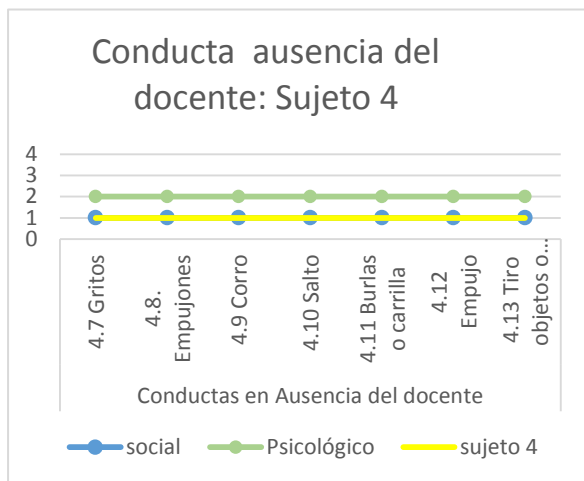
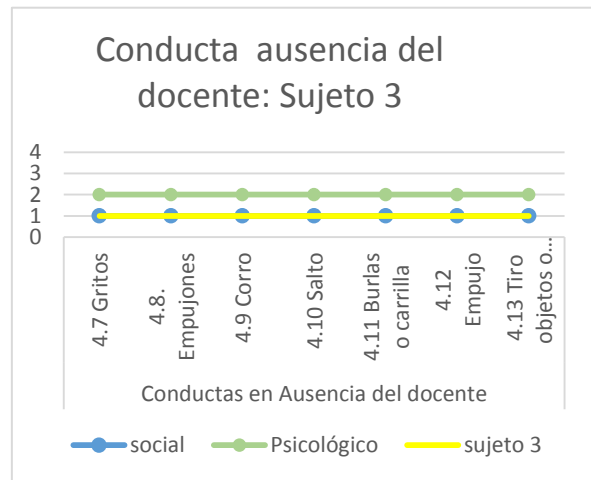
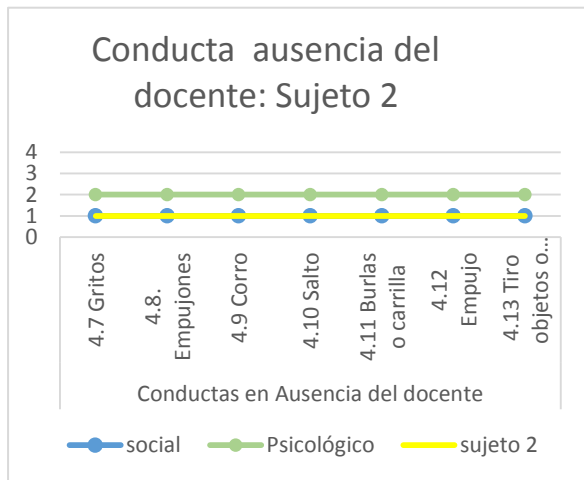
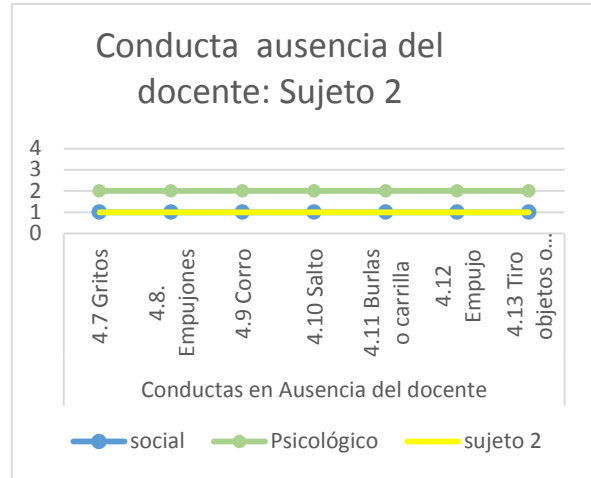
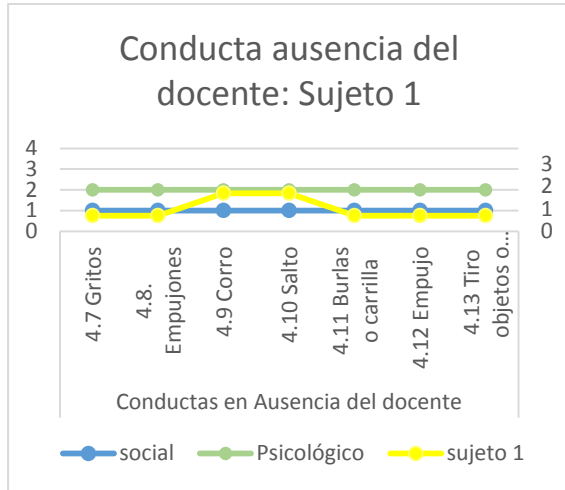


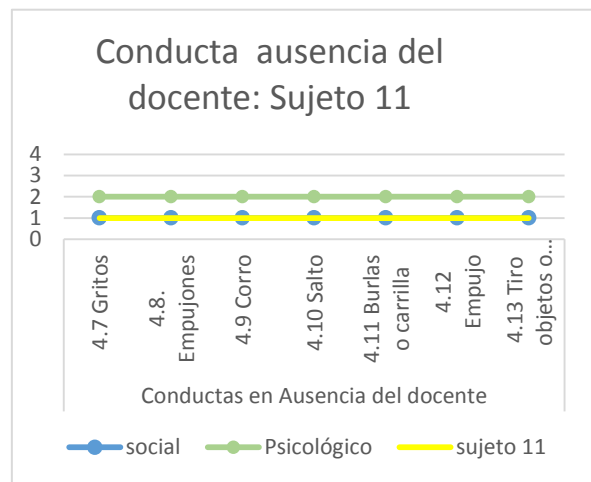
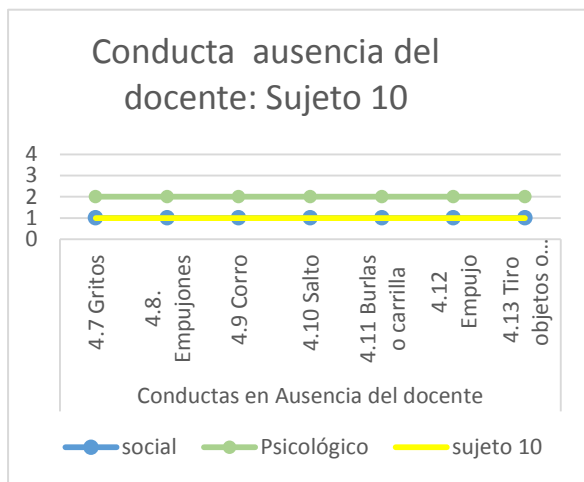
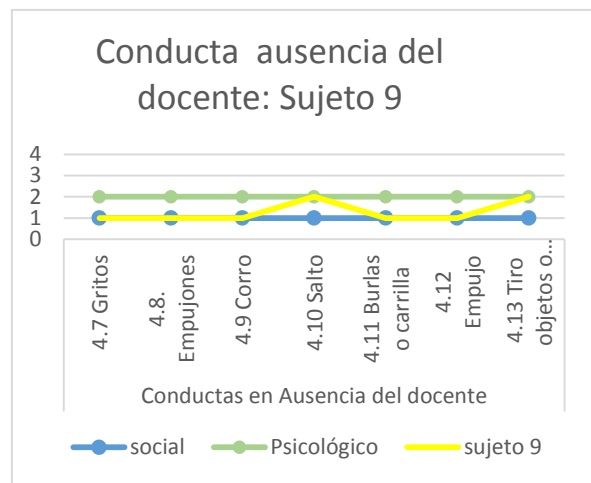
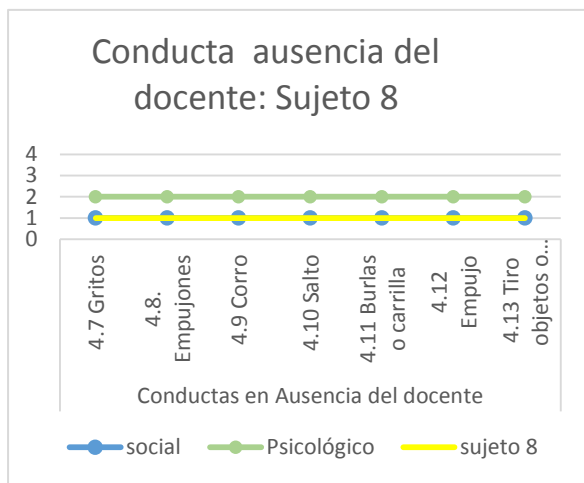
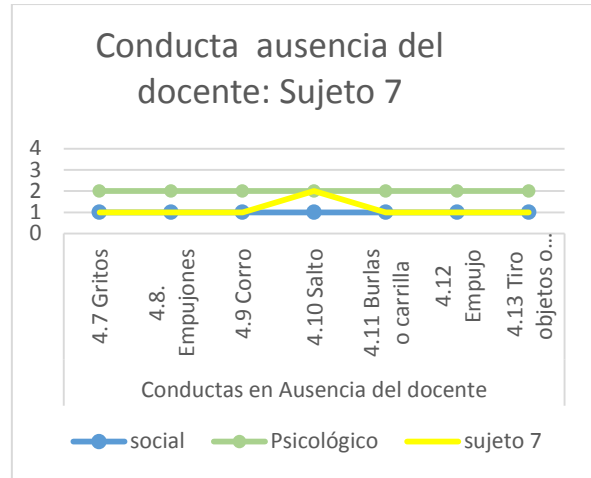
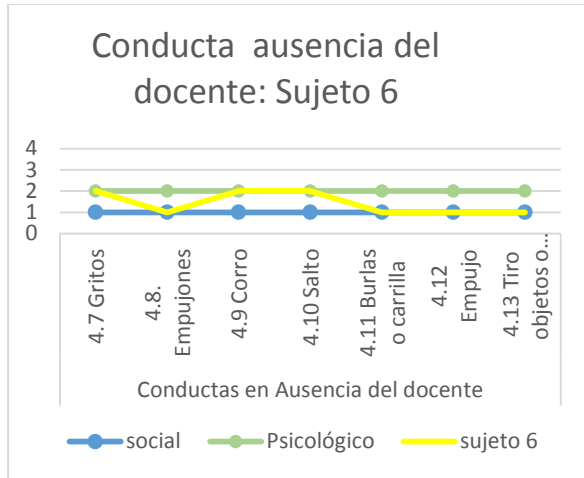
La mayoría de los expresan no realizar los comportamientos de gritos, empujones, abandono del lugar de trabajo y tirar cosas o quitarlas de su lugar en clase de deportes, lo que los ubica en la clasificación de inaceptables, siendo únicamente las conductas de correr y burlas o carrillas, los mencionados como realizados lo más cercano a siempre y valorados dentro de lo aceptable.

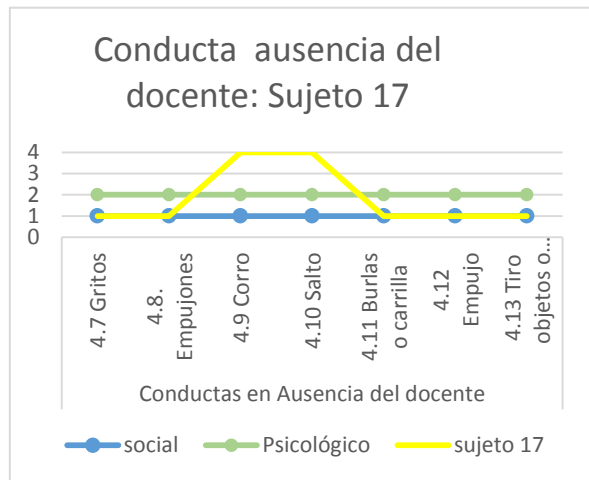
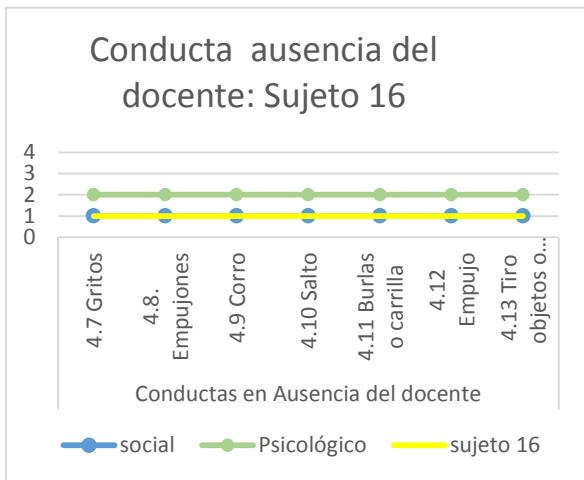
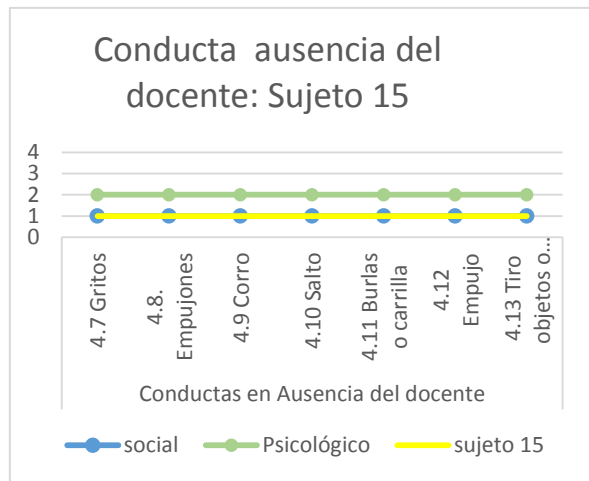
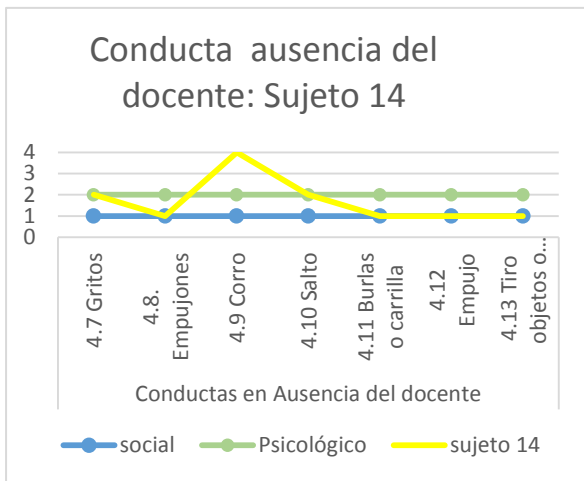
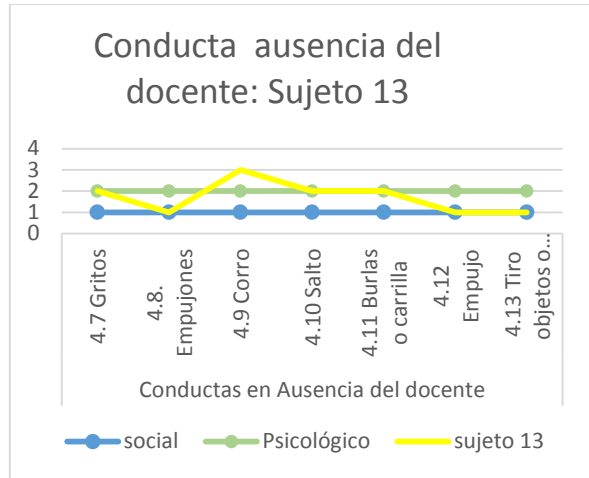
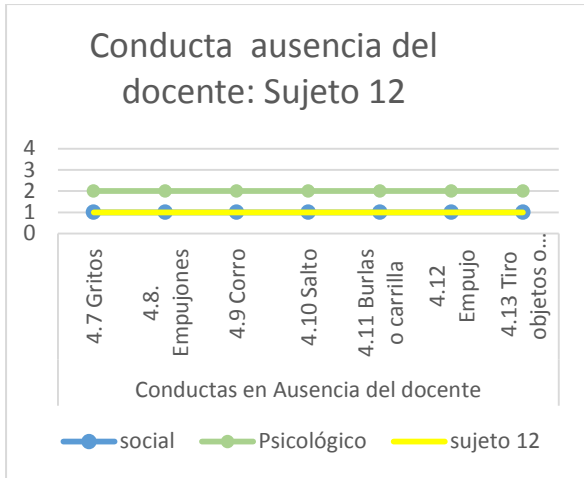
4.4 Escala Conductas disruptivas en ausencia

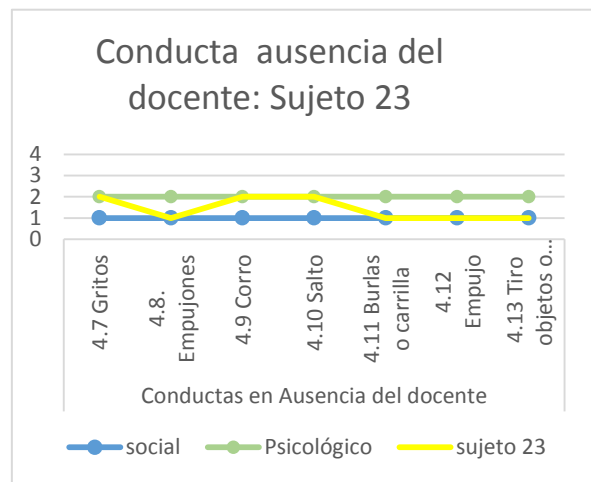
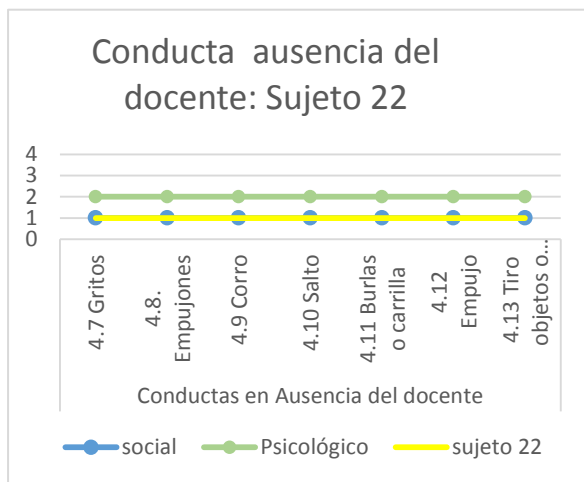
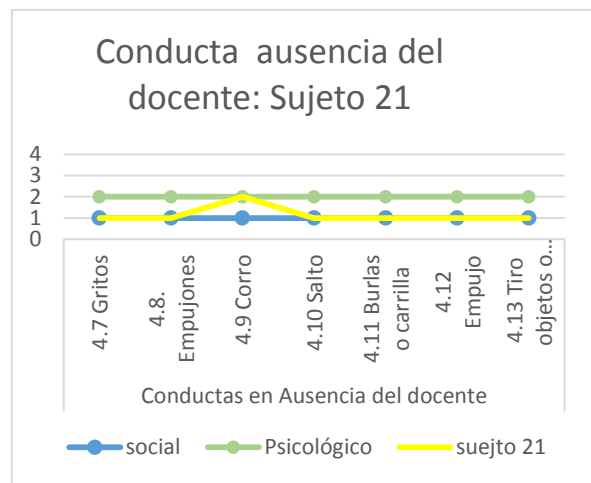
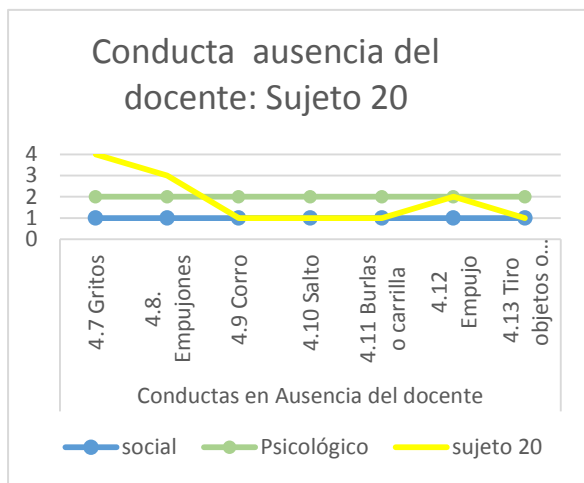
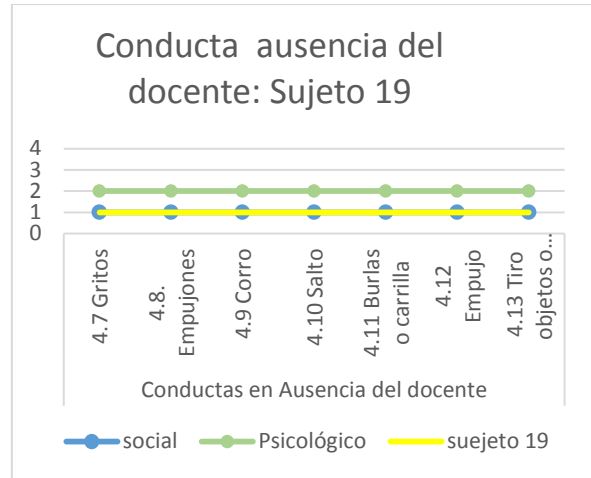
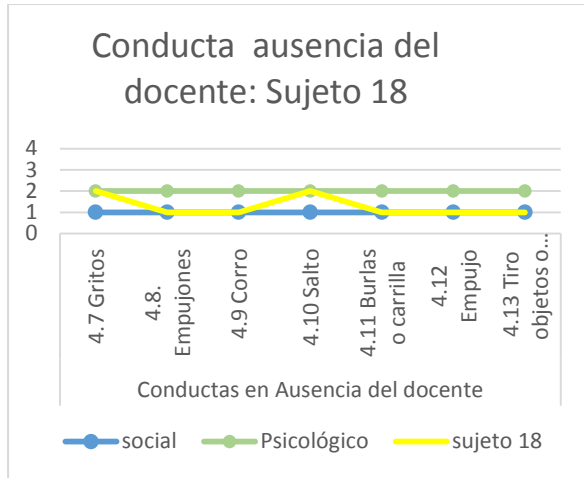
1. Nunca 2 Casi nunca 3 Casi siempre

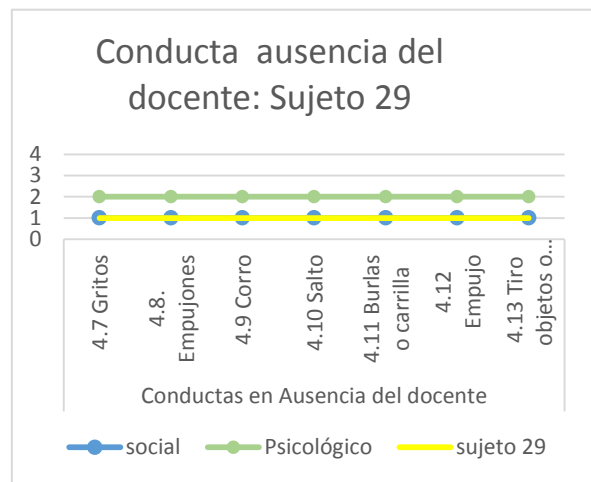
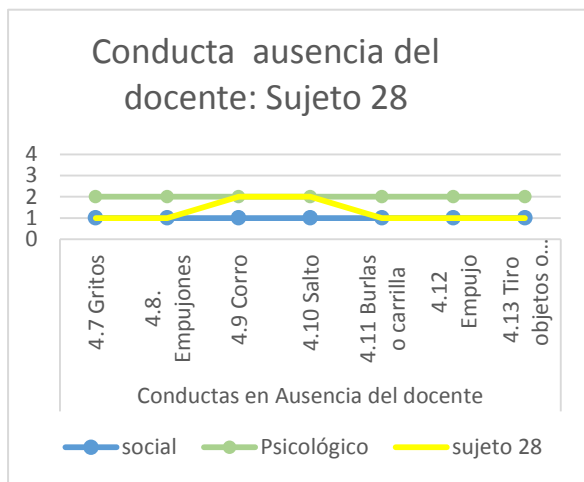
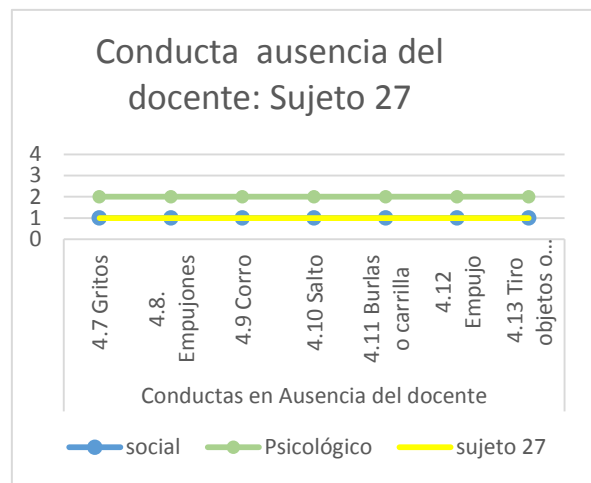
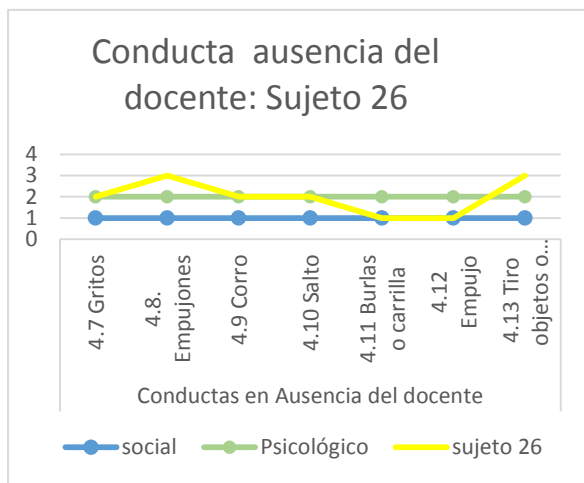
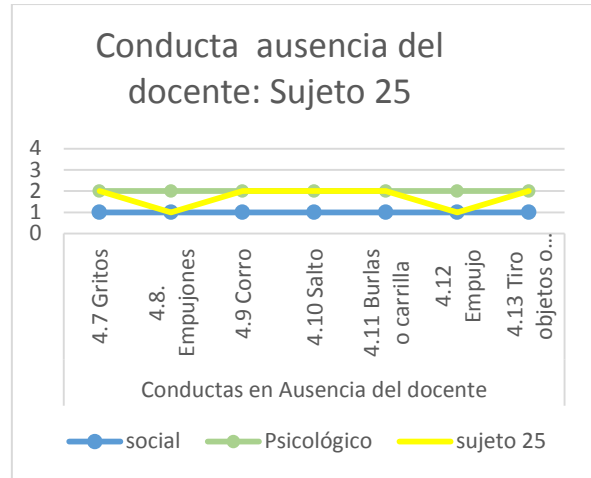
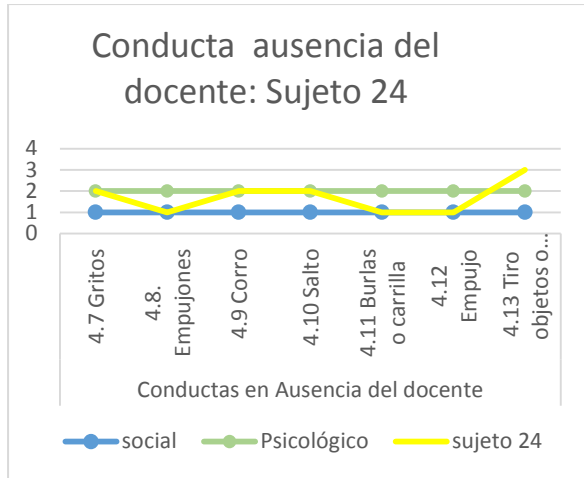
4 Siempre

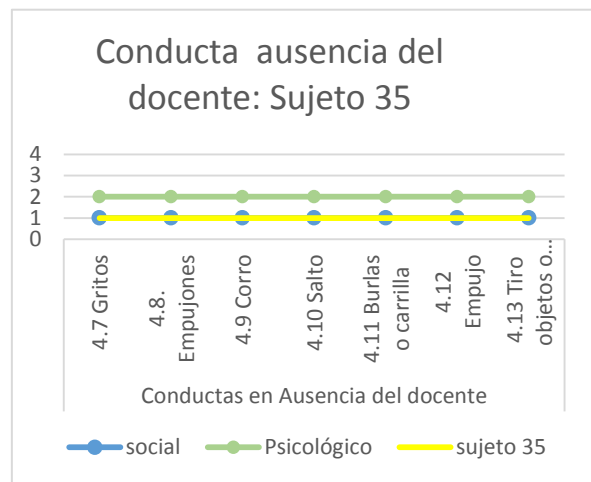
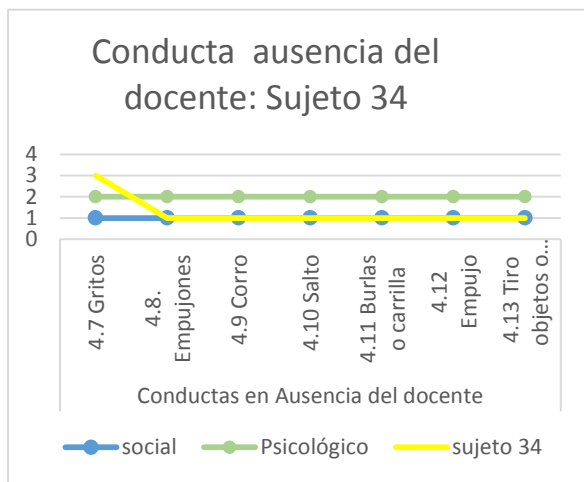
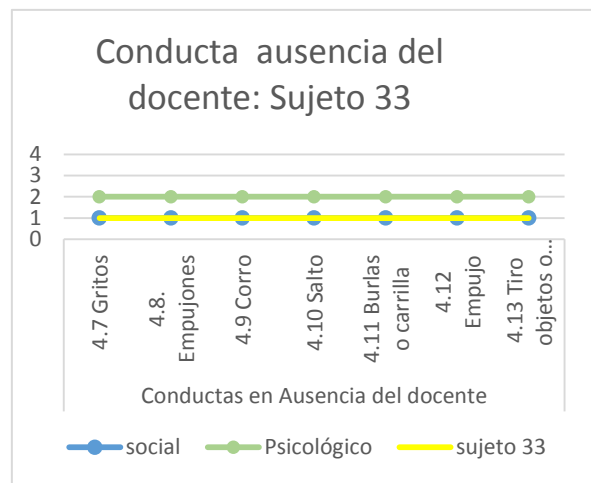
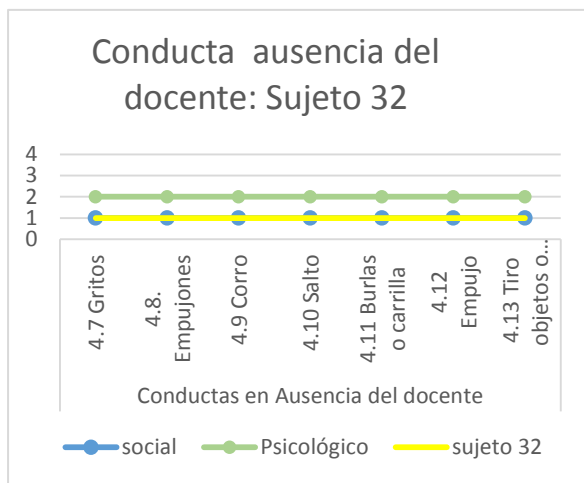
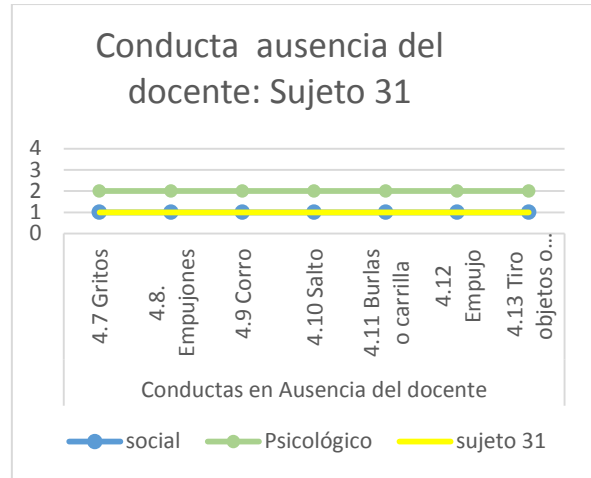
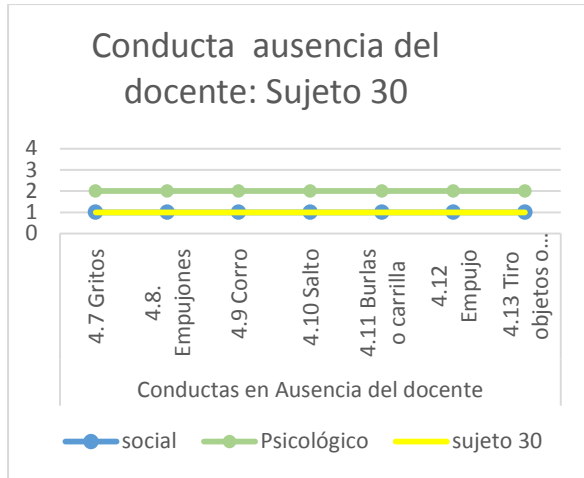


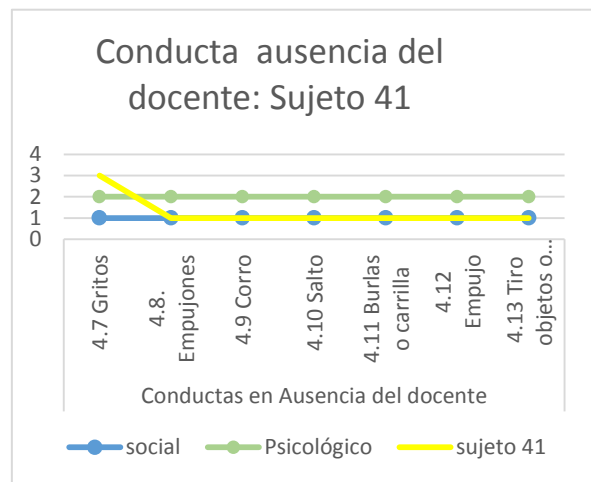
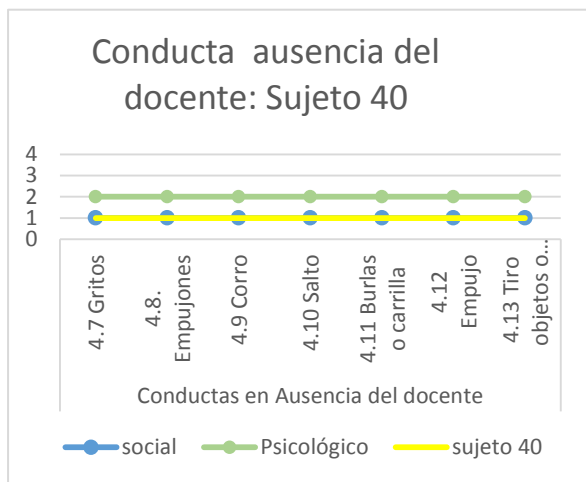
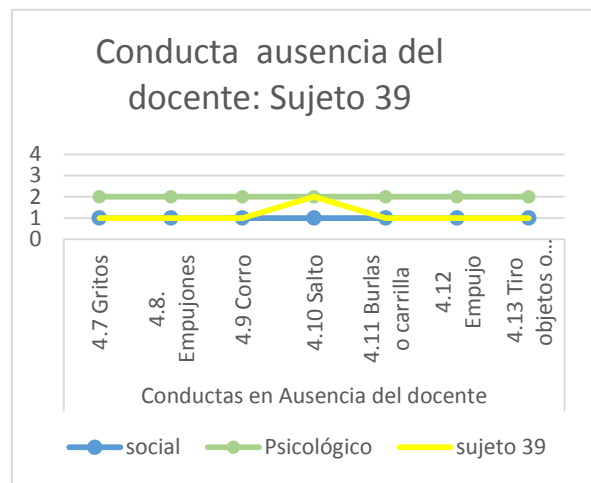
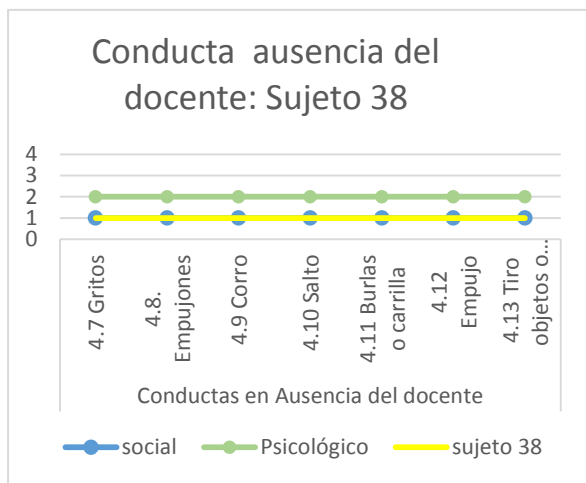
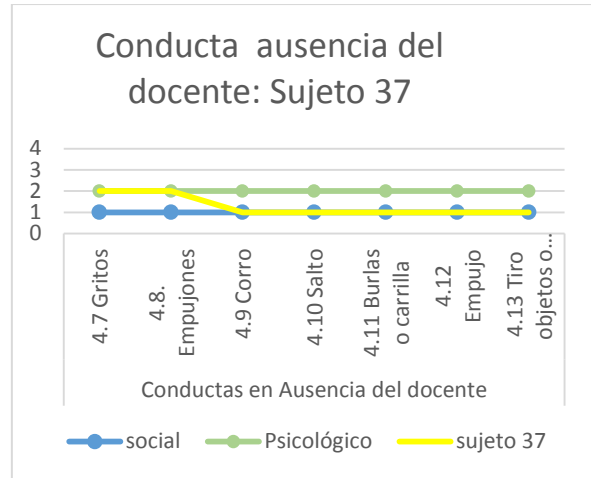
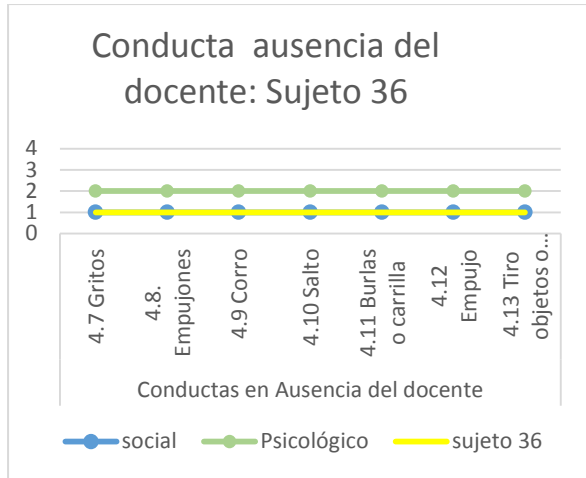


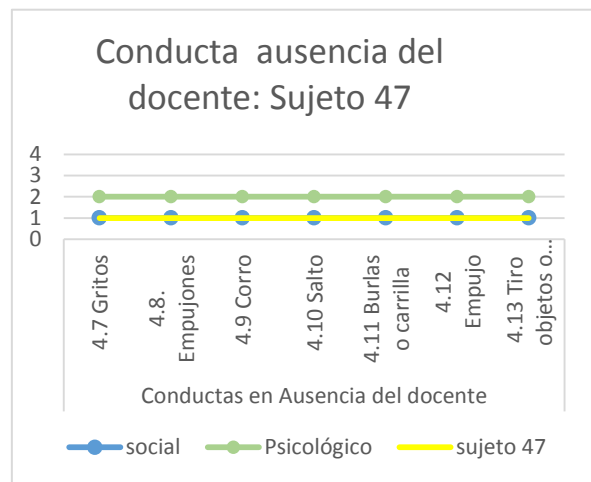
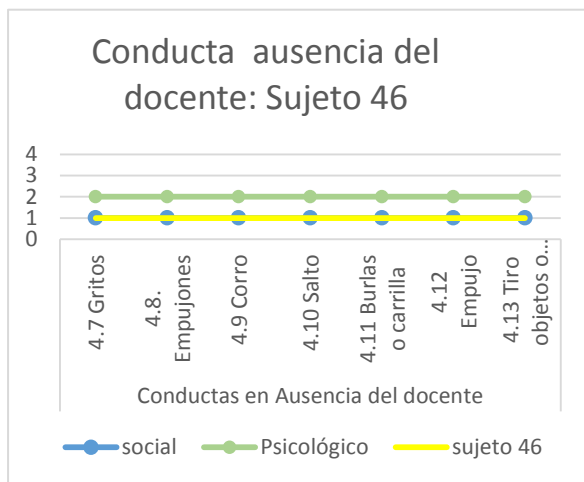
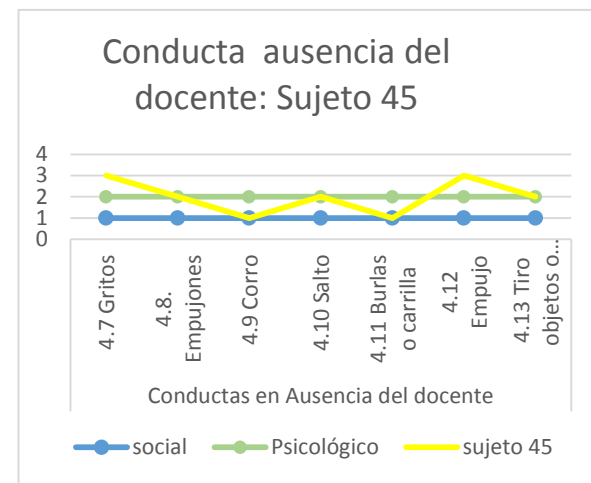
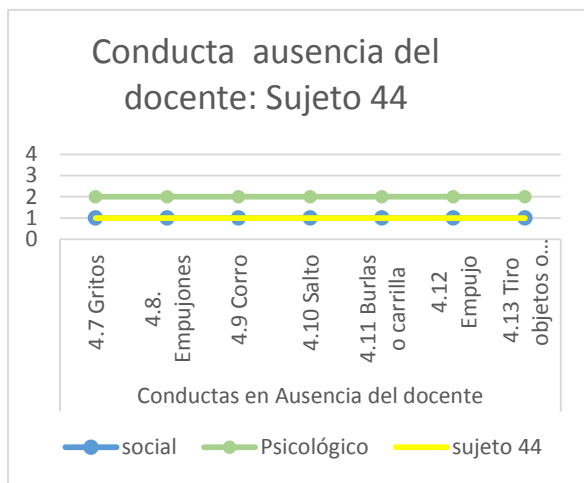
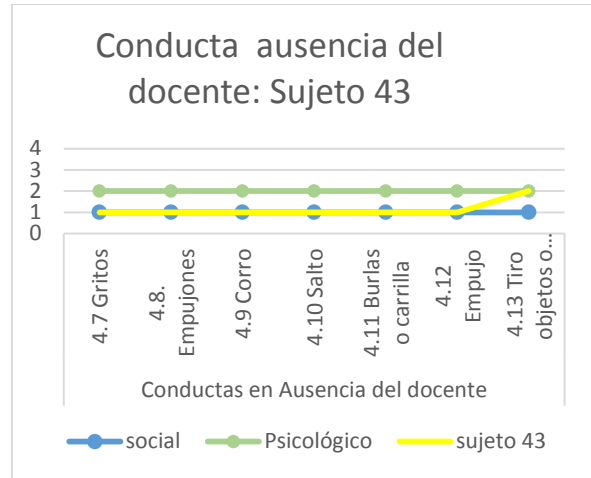
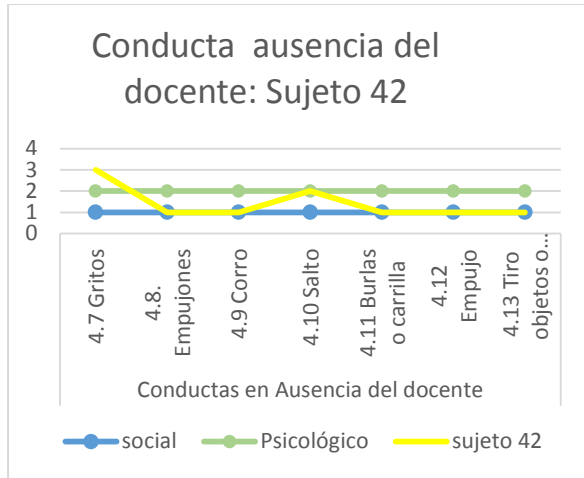


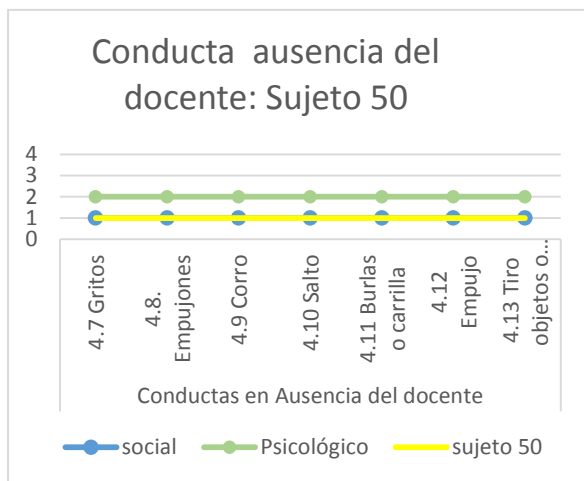
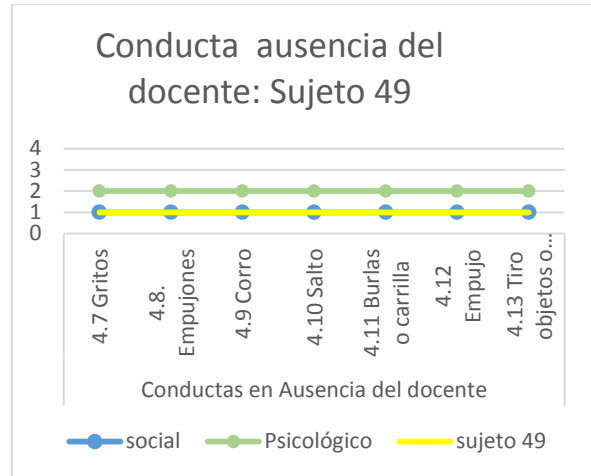
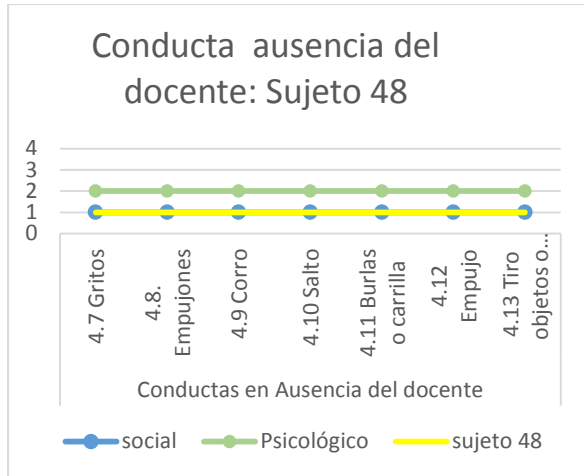








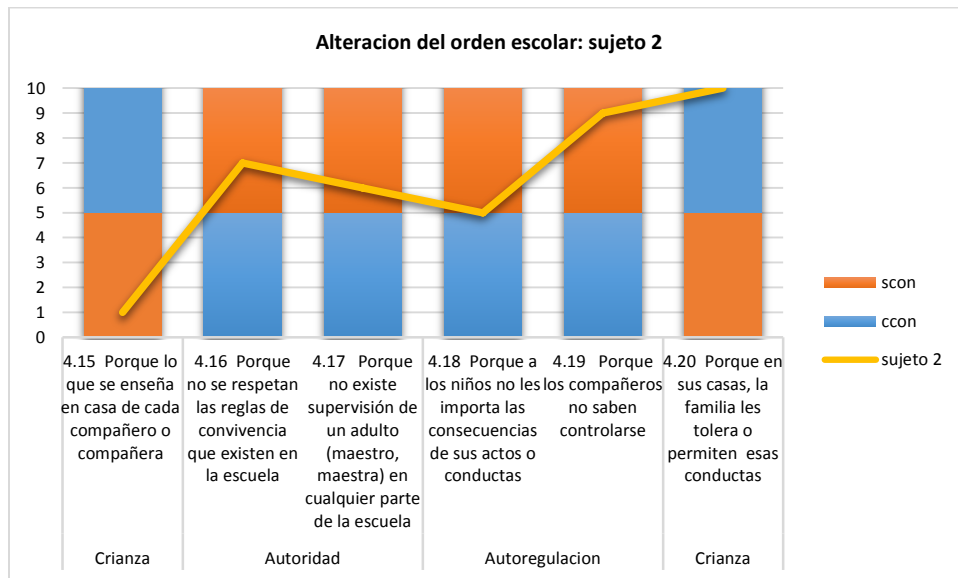
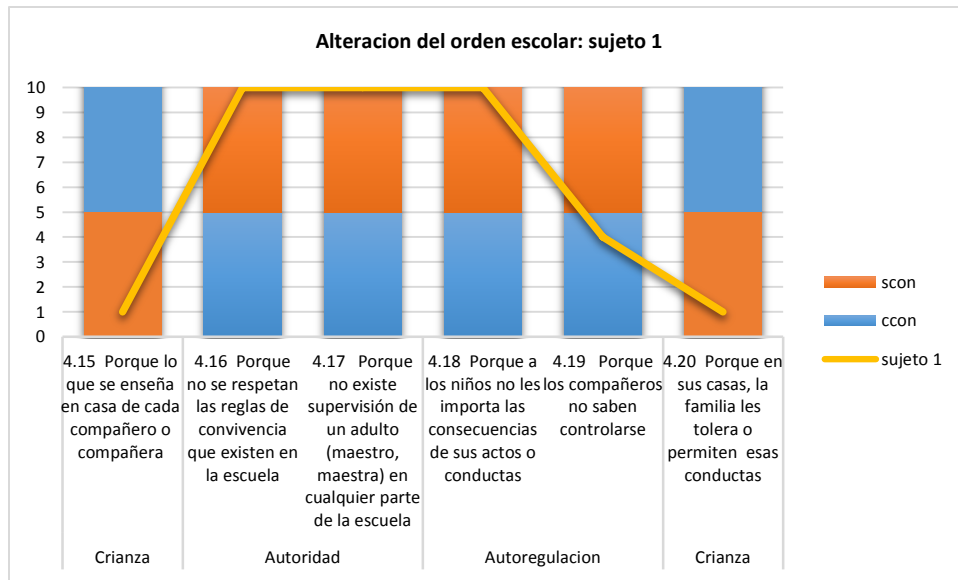


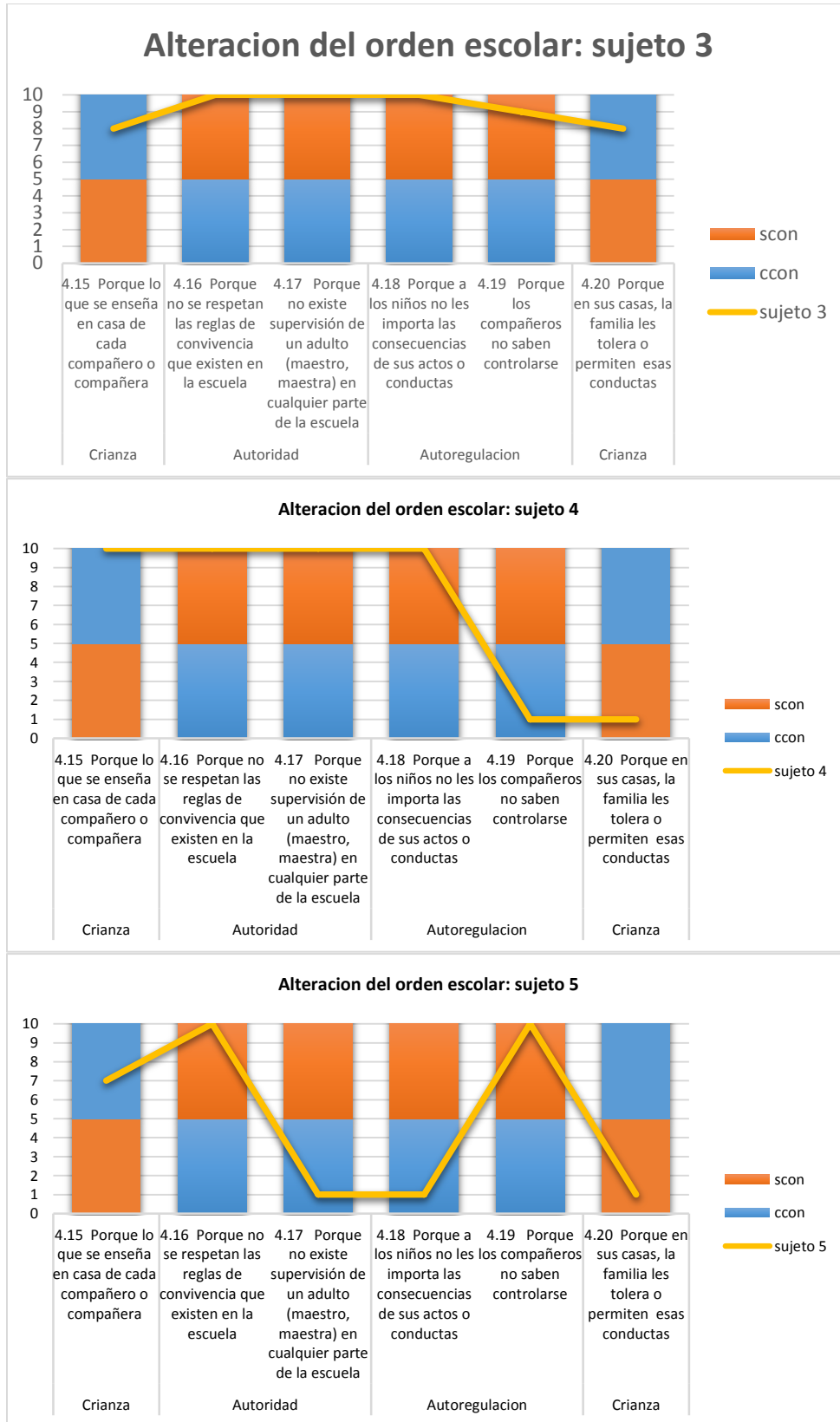


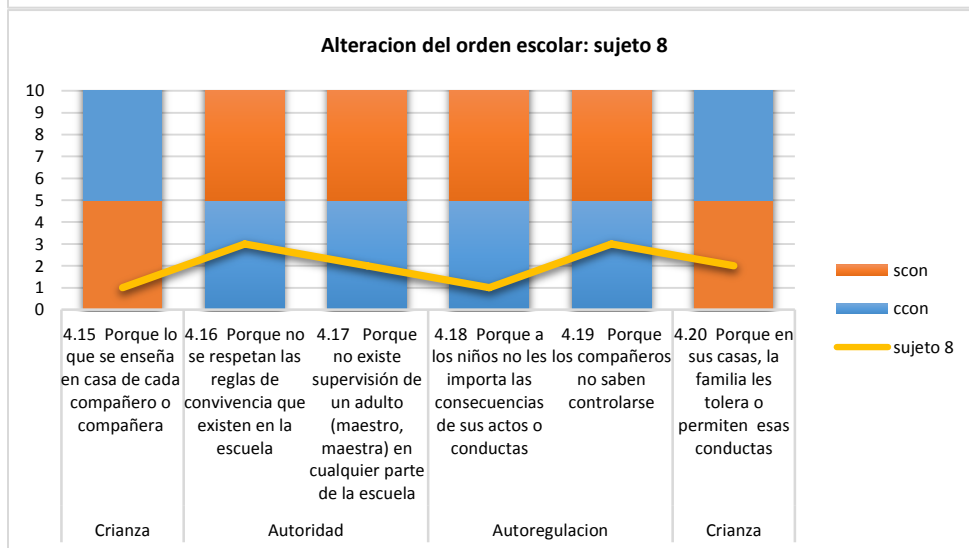
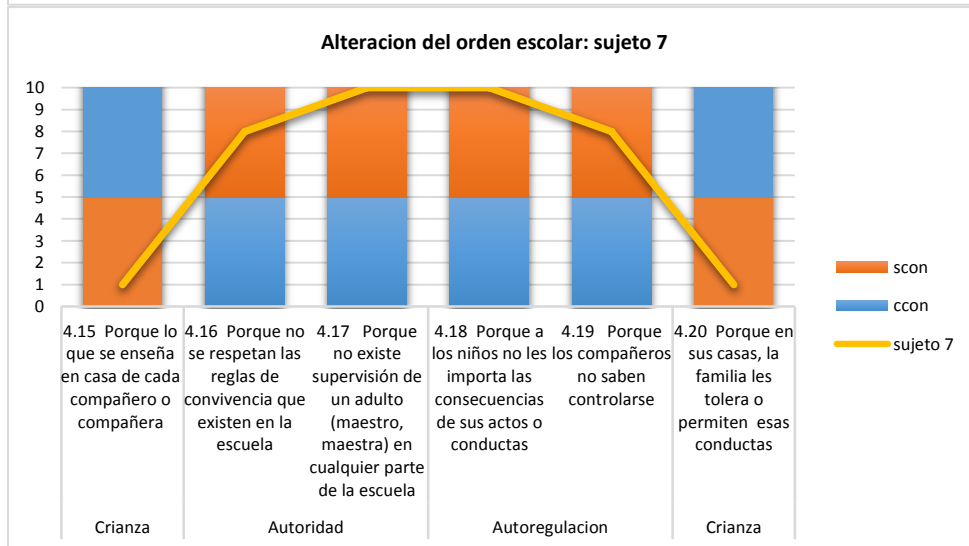
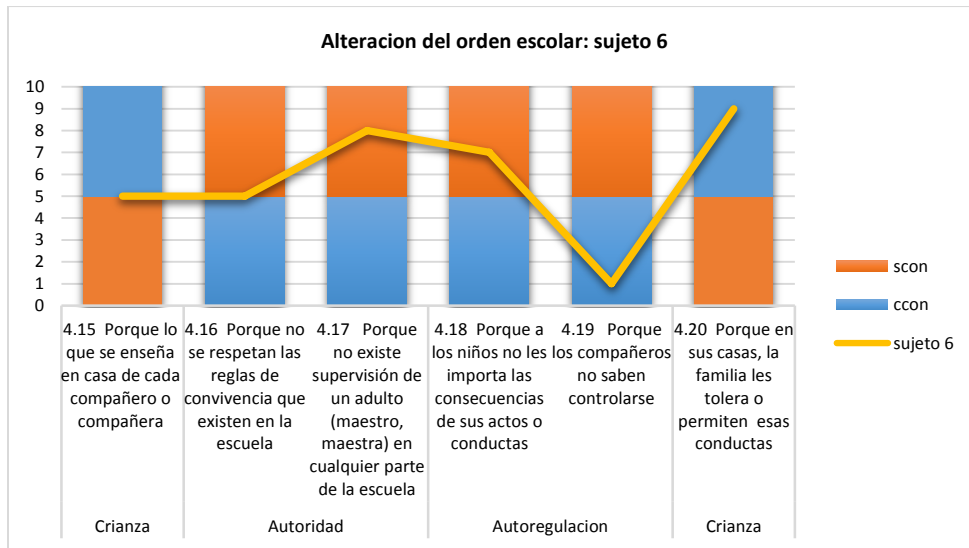
El comportamiento expresado por los niños de no gritar, empujar, correr, saltar, burlarse o hacer carrilla, tirar objetos cae dentro de lo socialmente esperado, son escasos los niños que el reporte de su comportamiento se apege a lo psicológicamente esperado, como lo es para casi nunca saltar y correr.

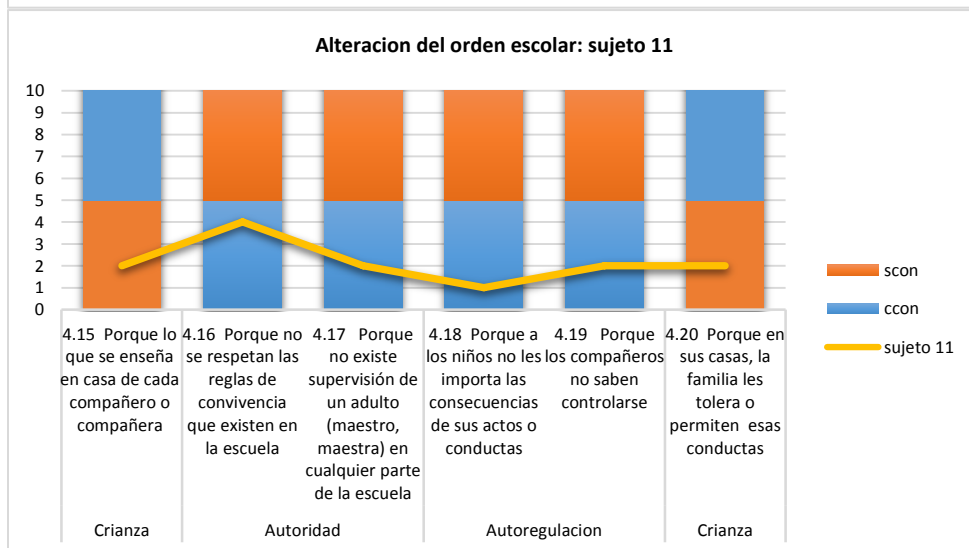
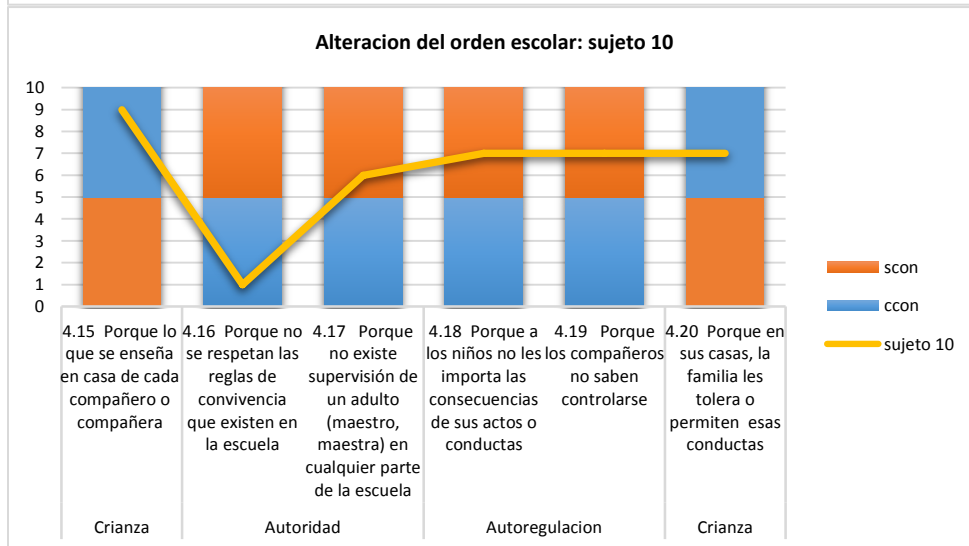
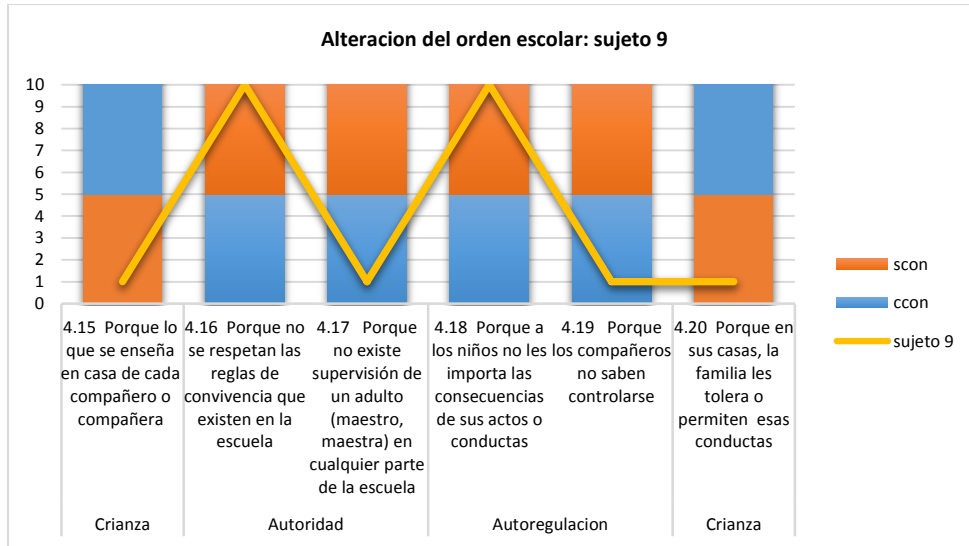
4.5 Escala Creencias del origen de conductas disruptivas sobre situaciones que alteran el orden

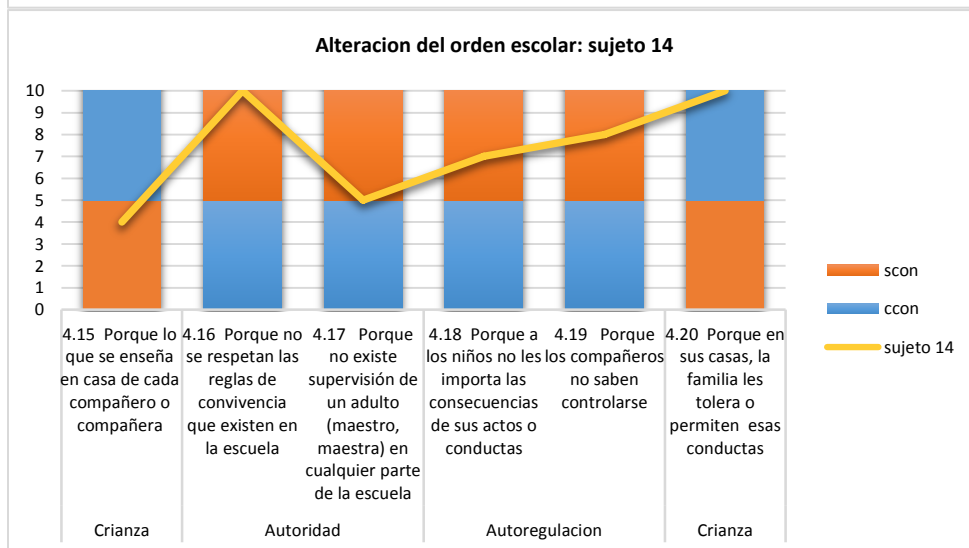
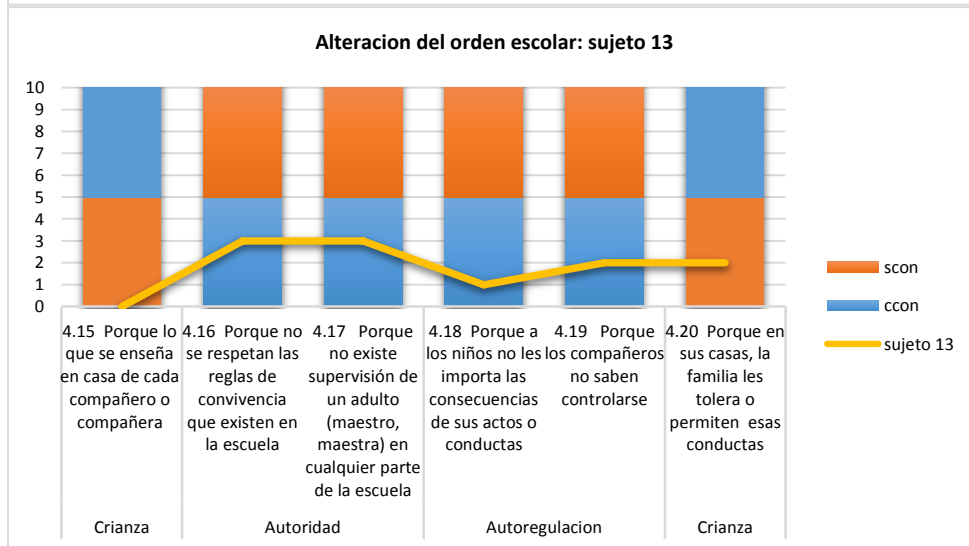
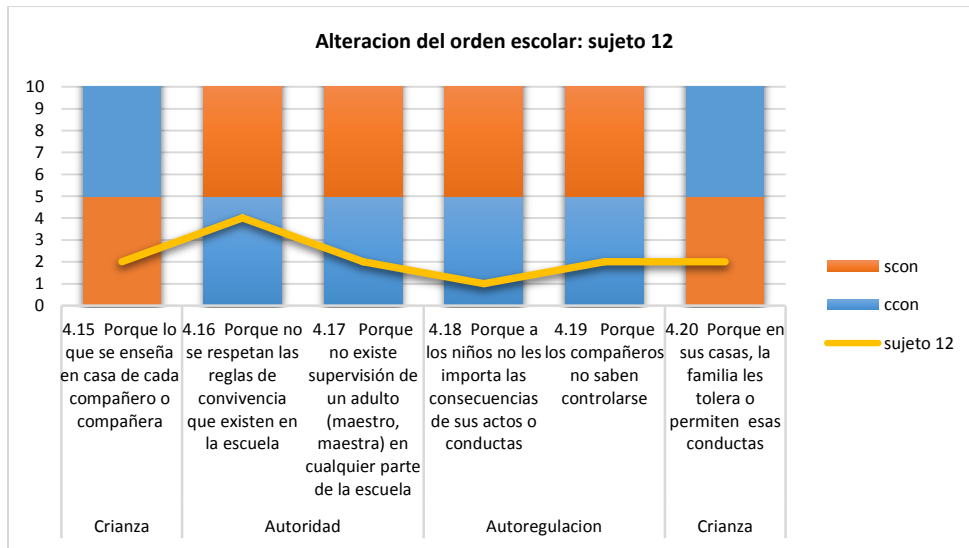
1 influye poco ... 10 influye mucho

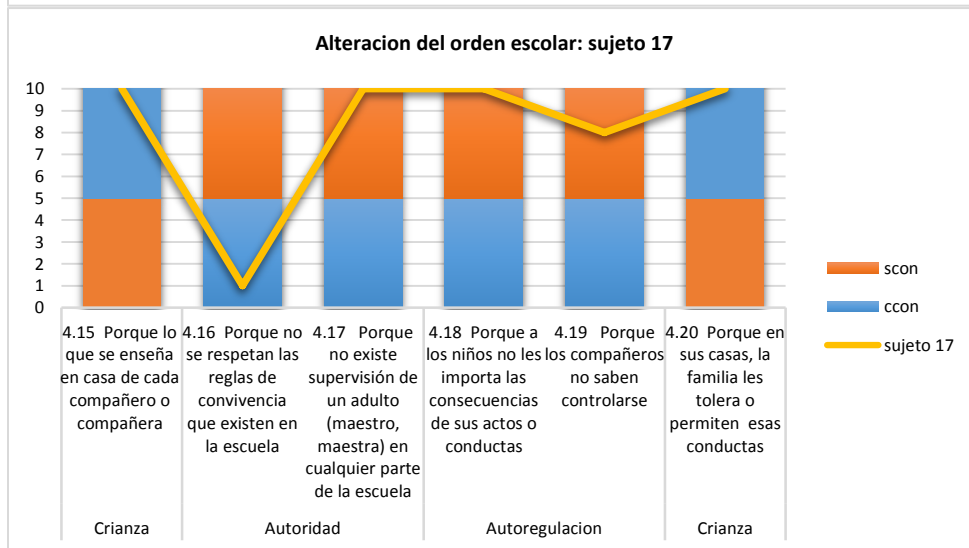
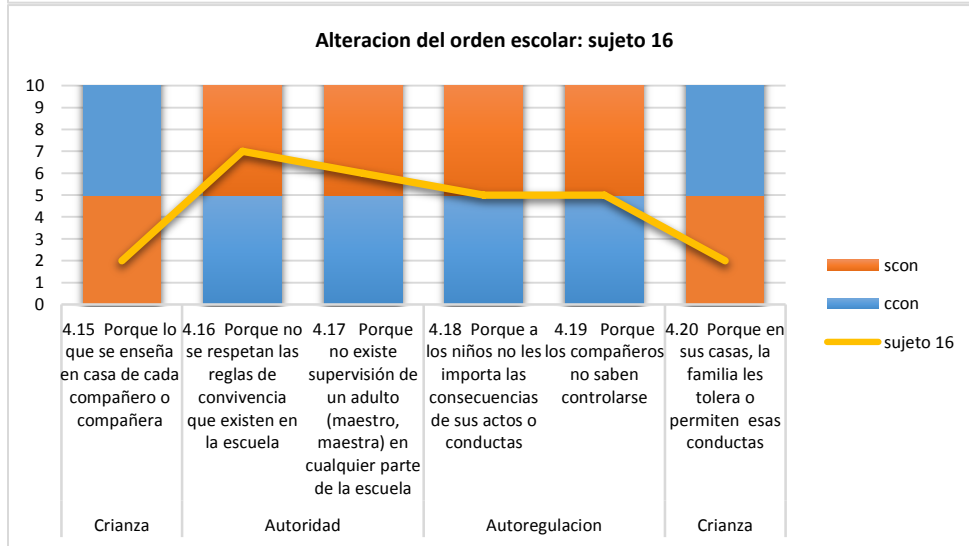
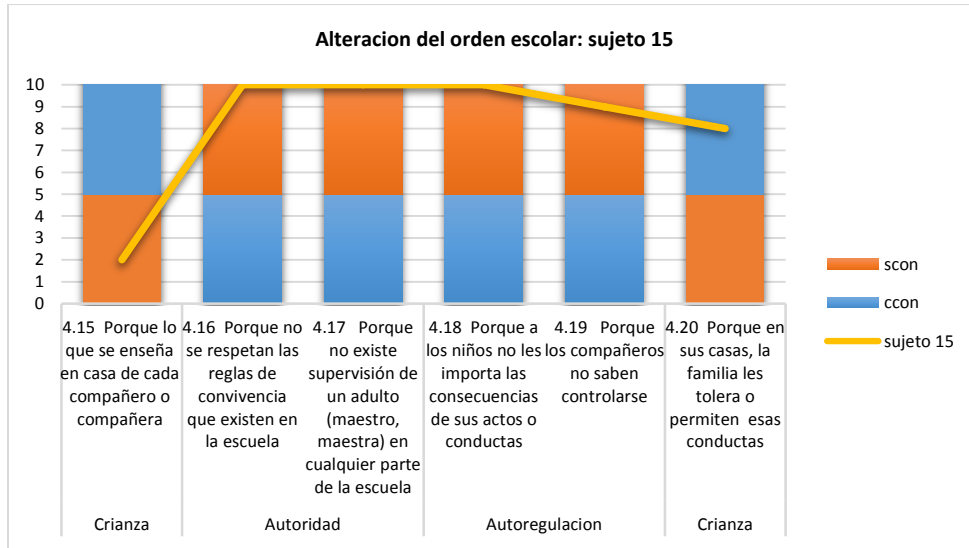




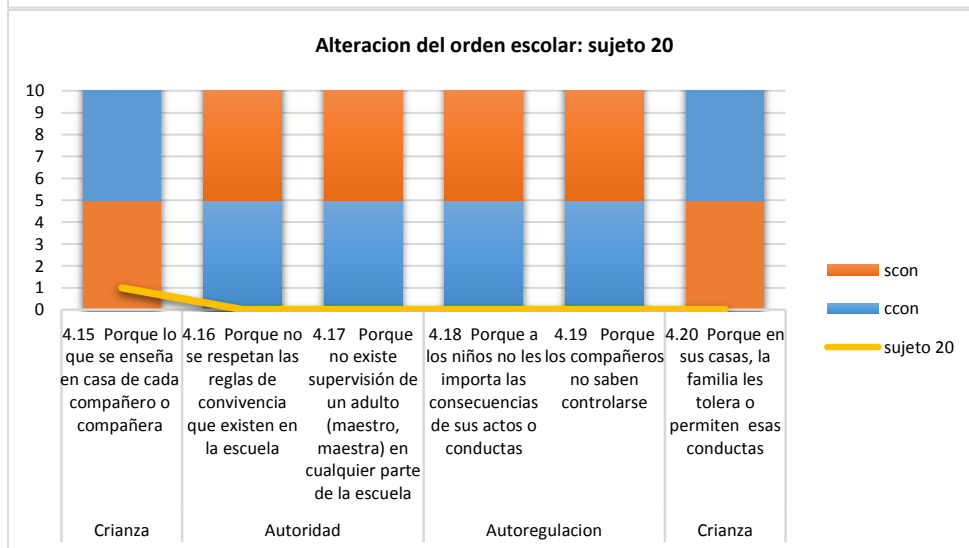
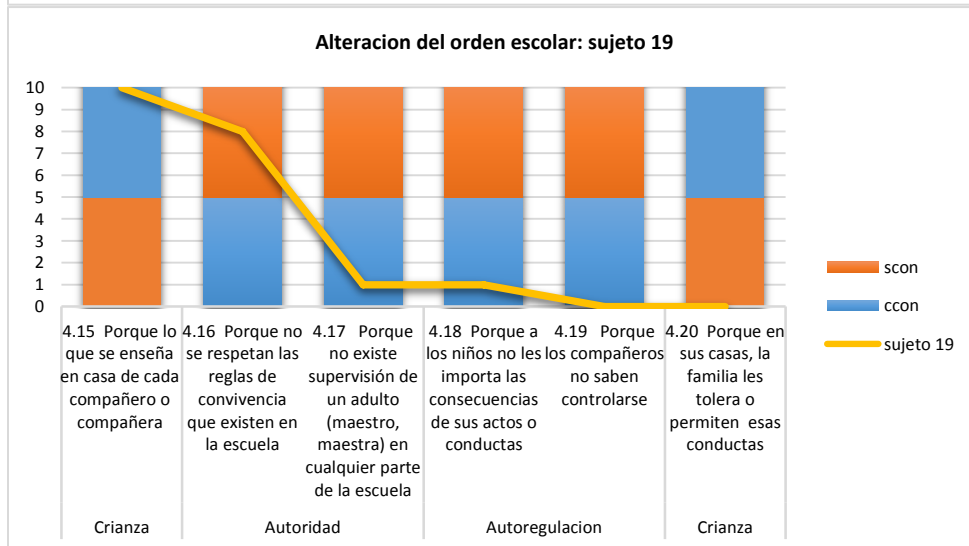
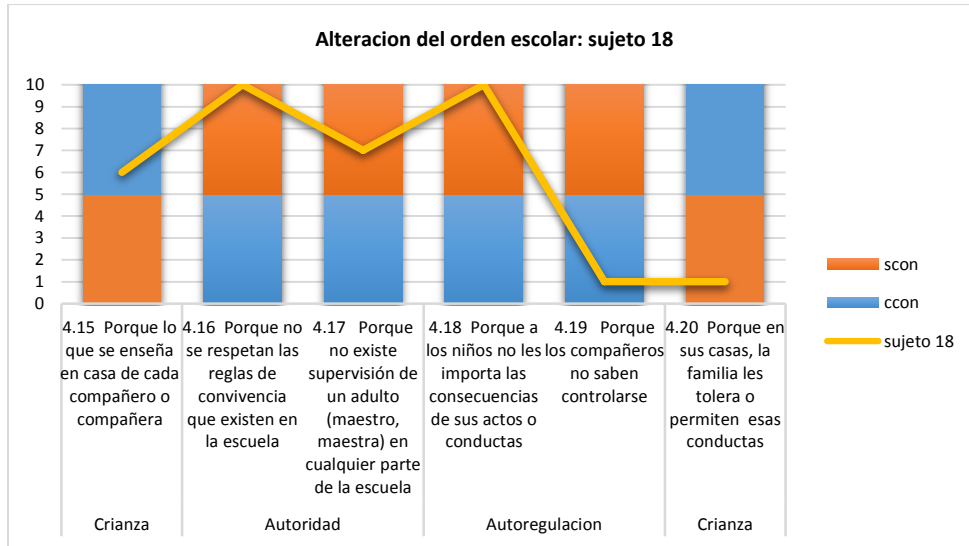


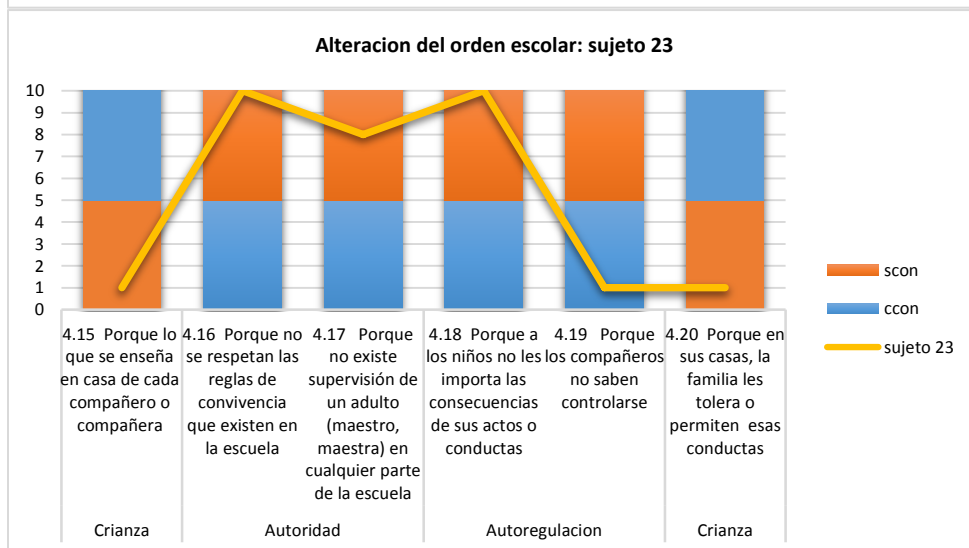
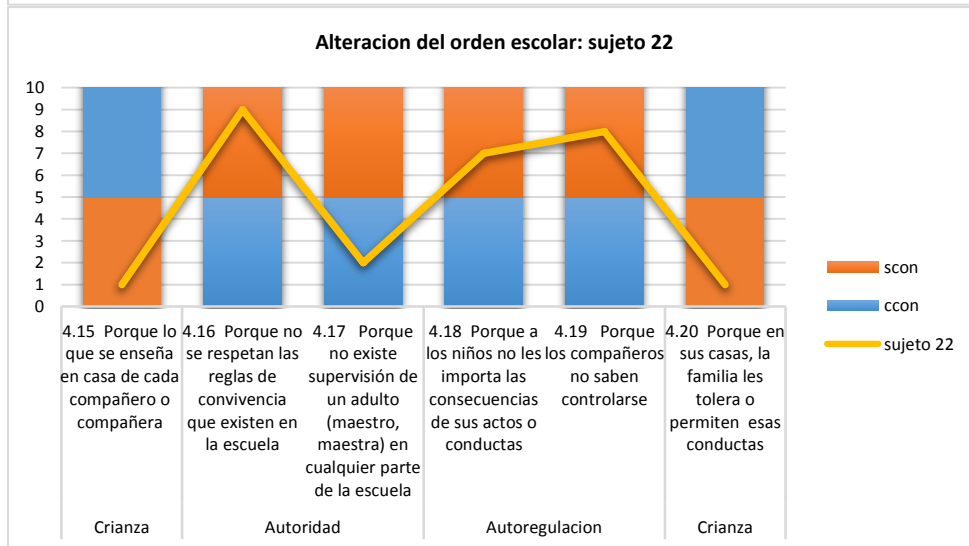
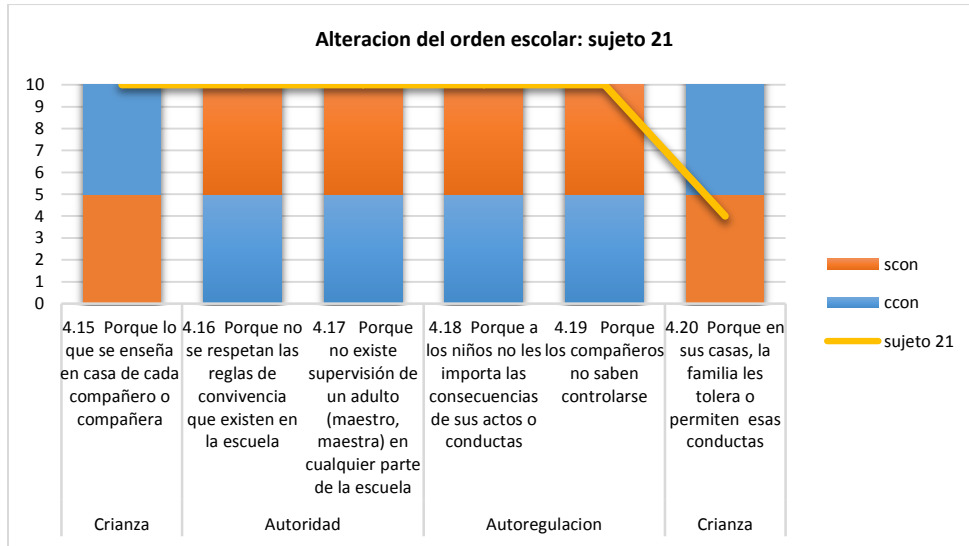




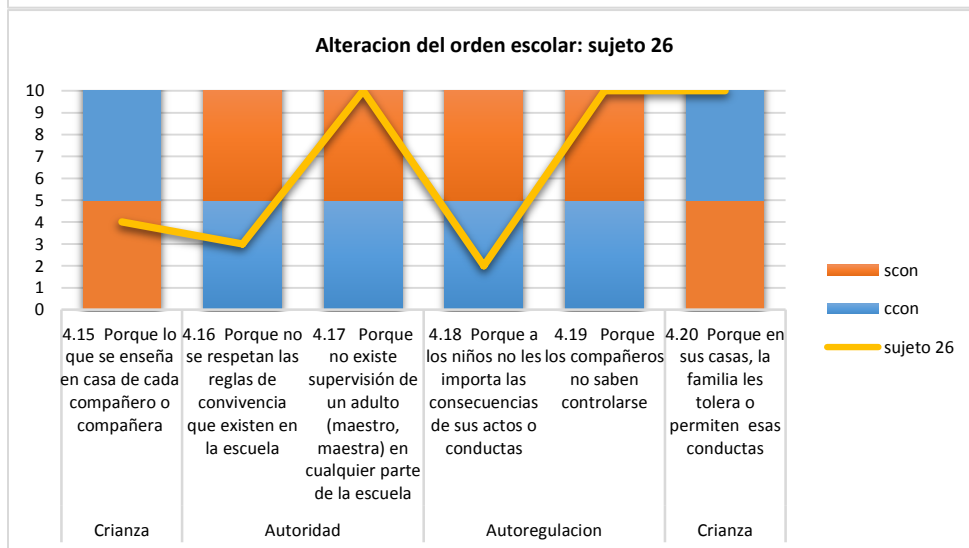
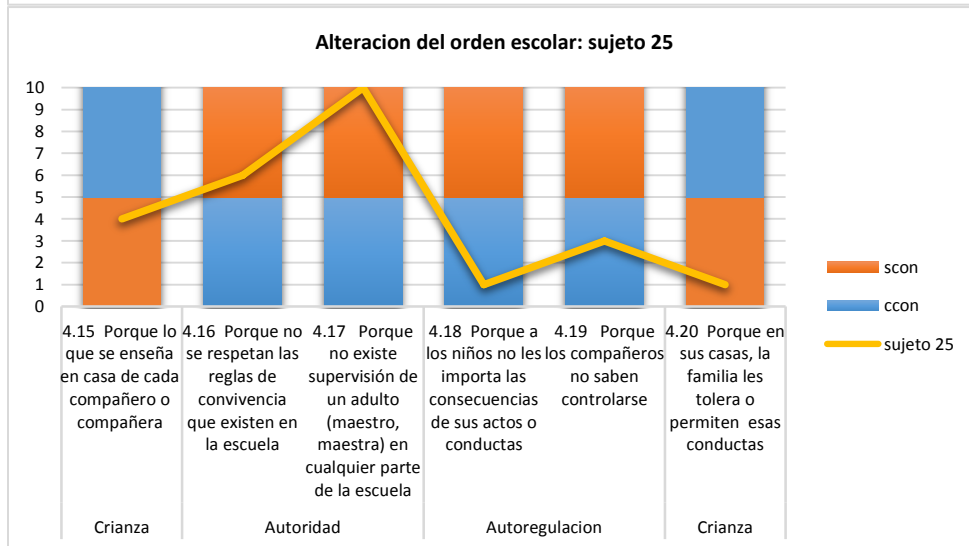
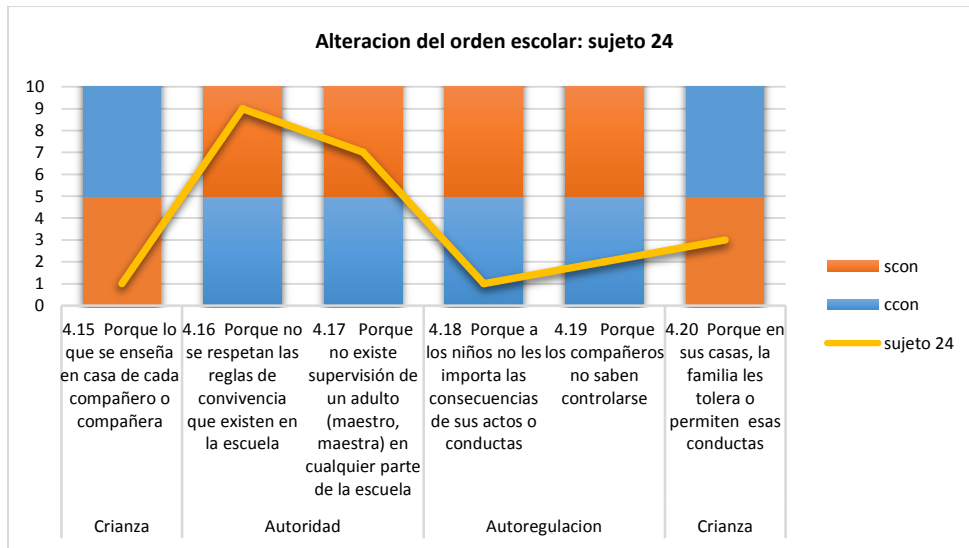


CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

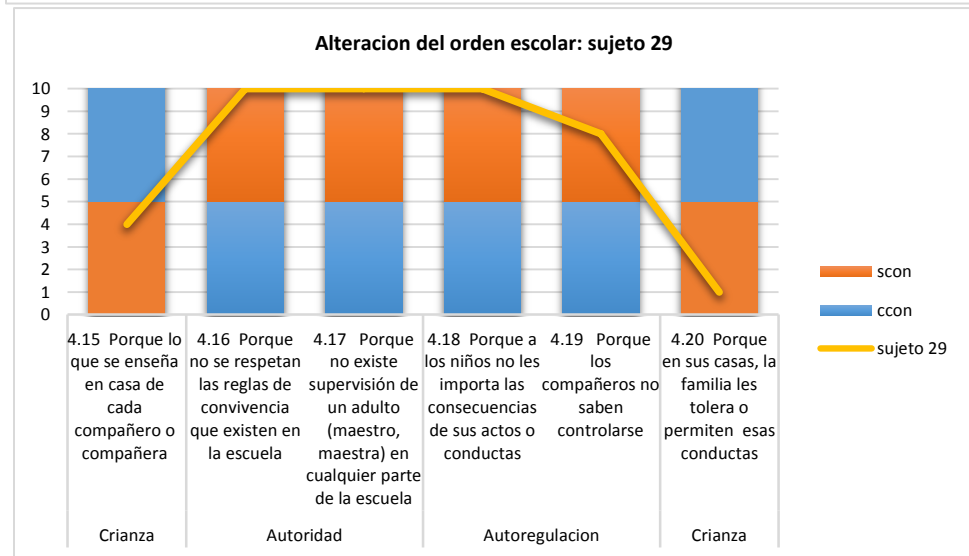
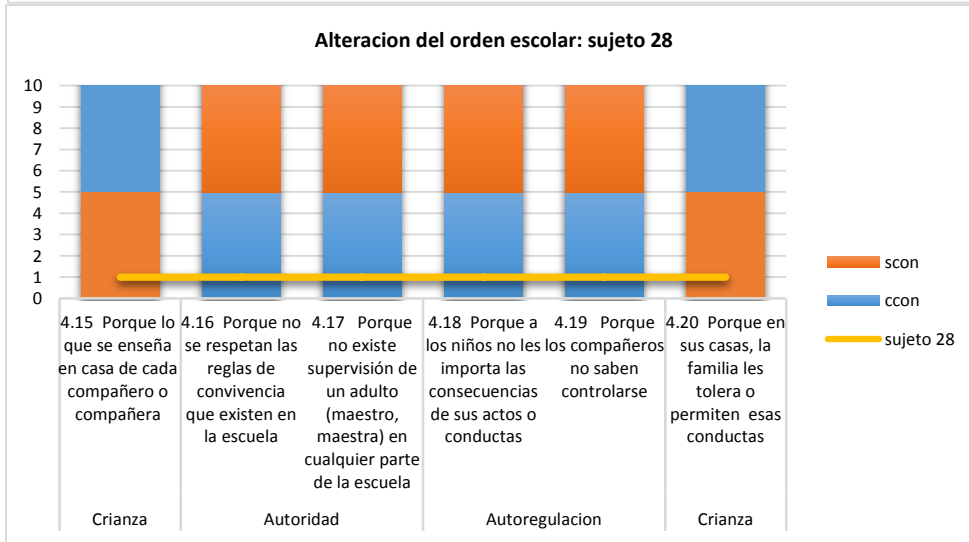
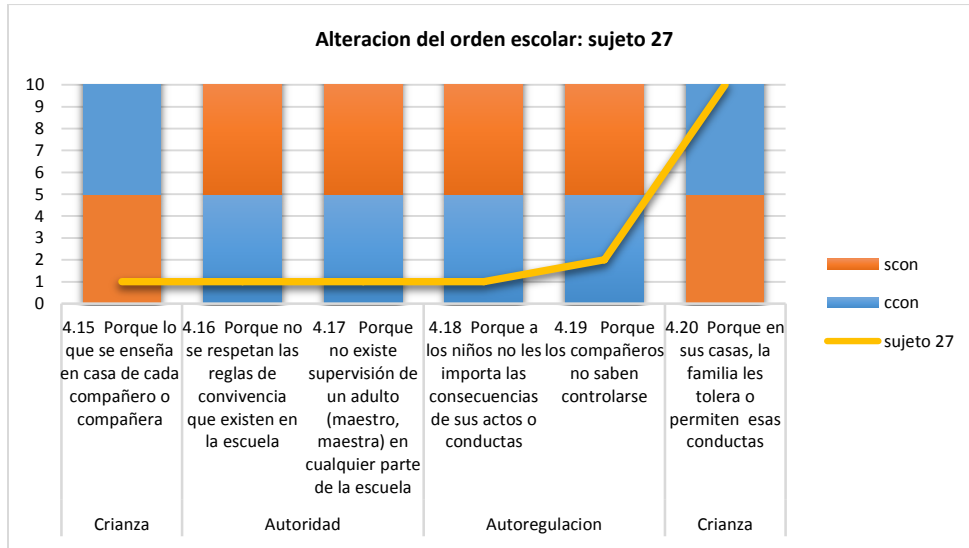




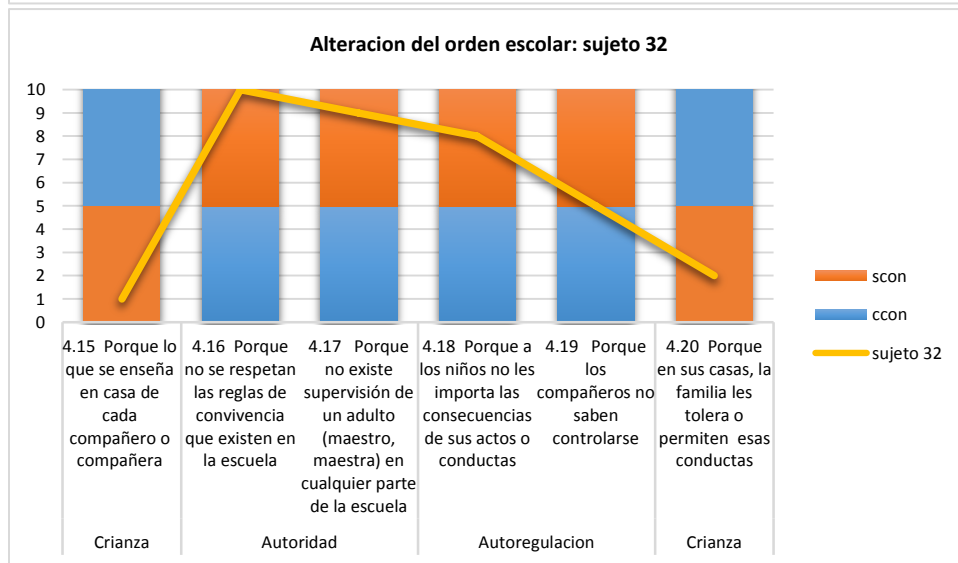
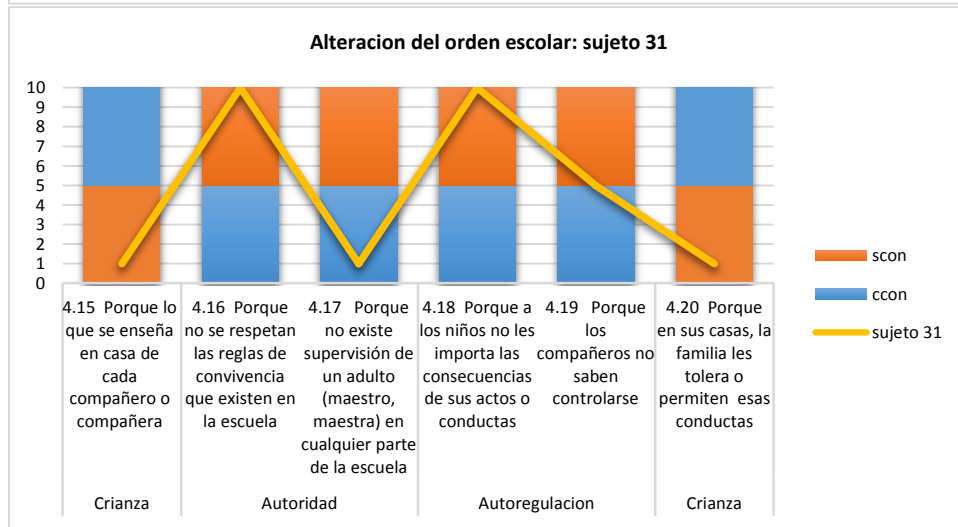
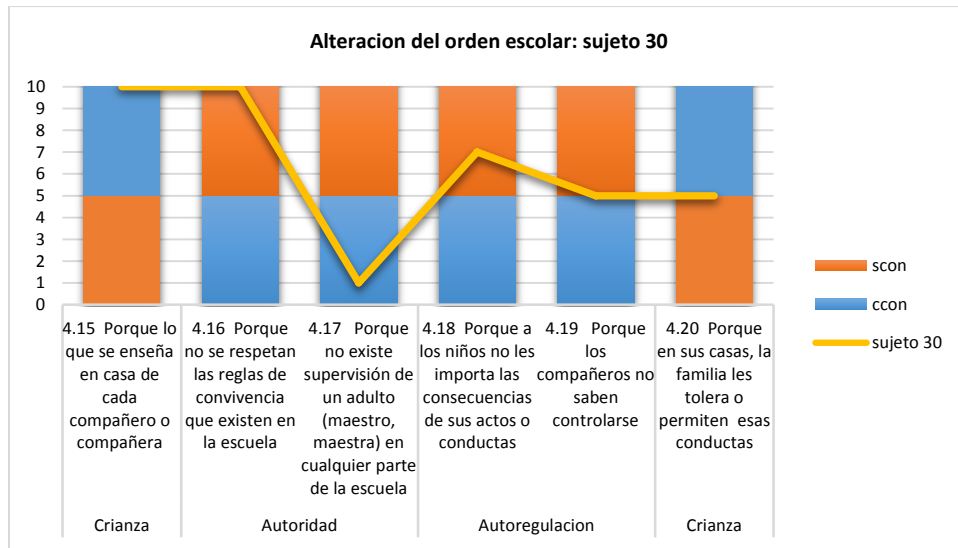
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



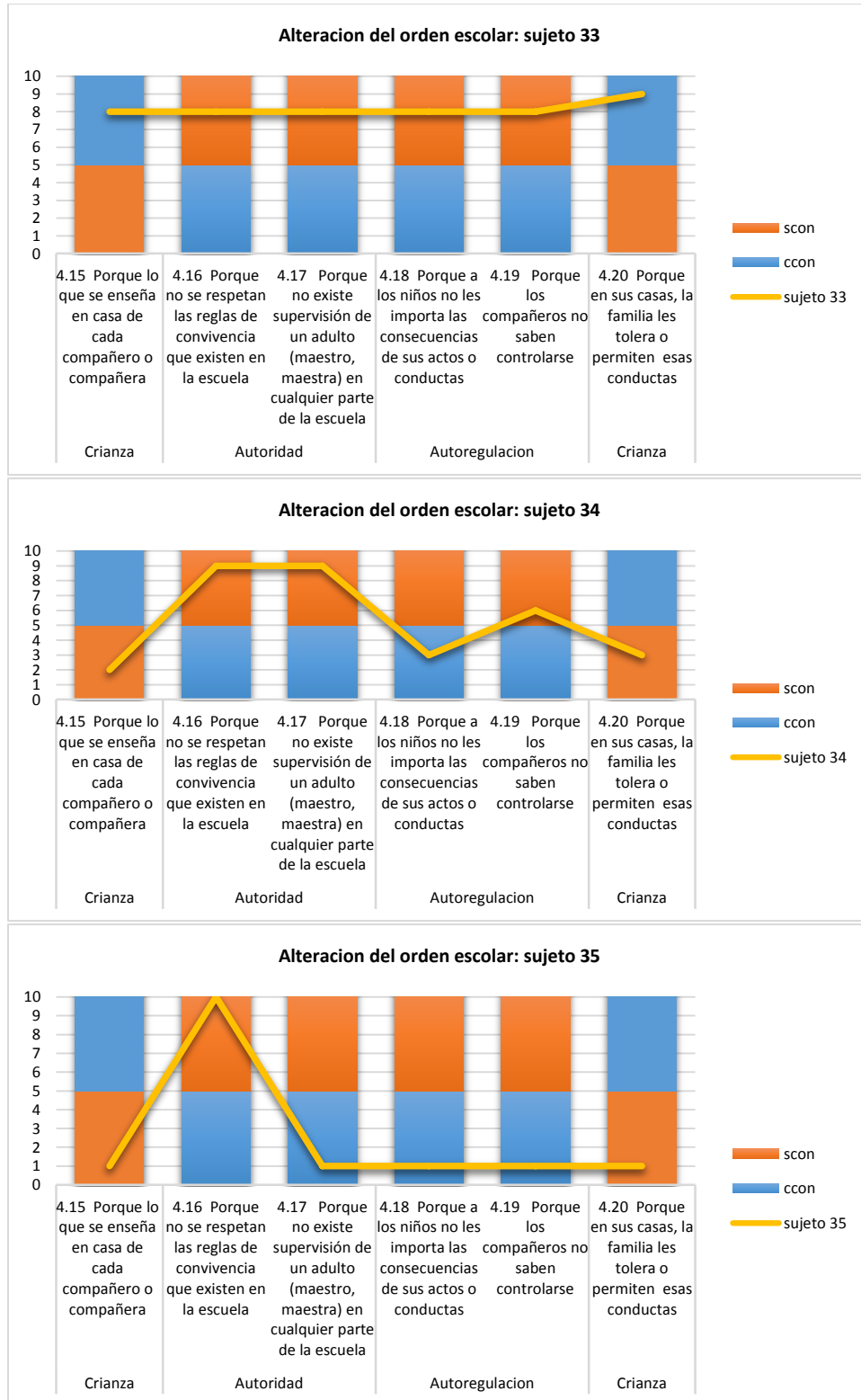
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



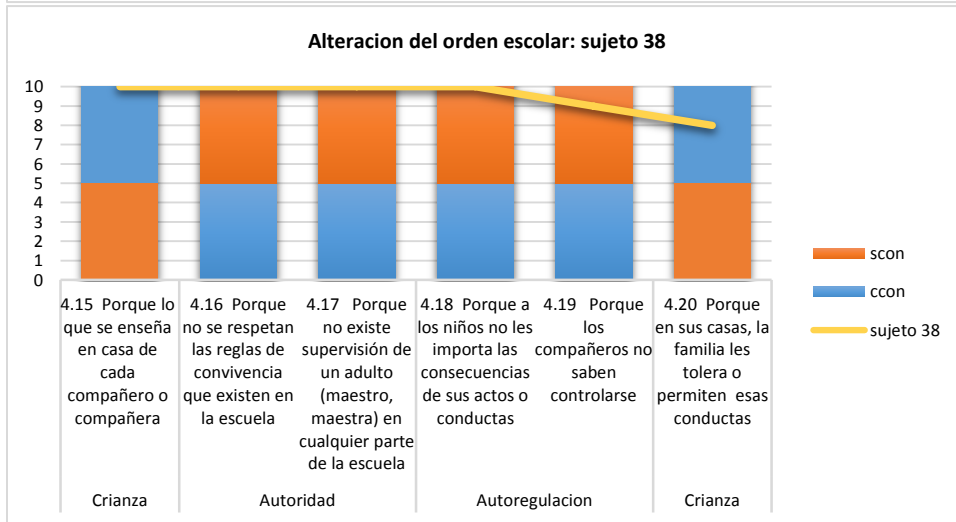
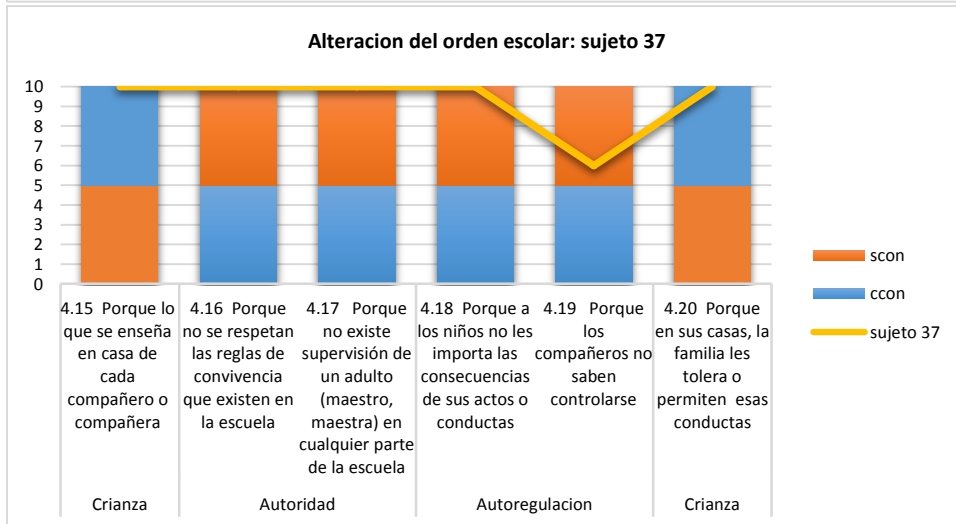
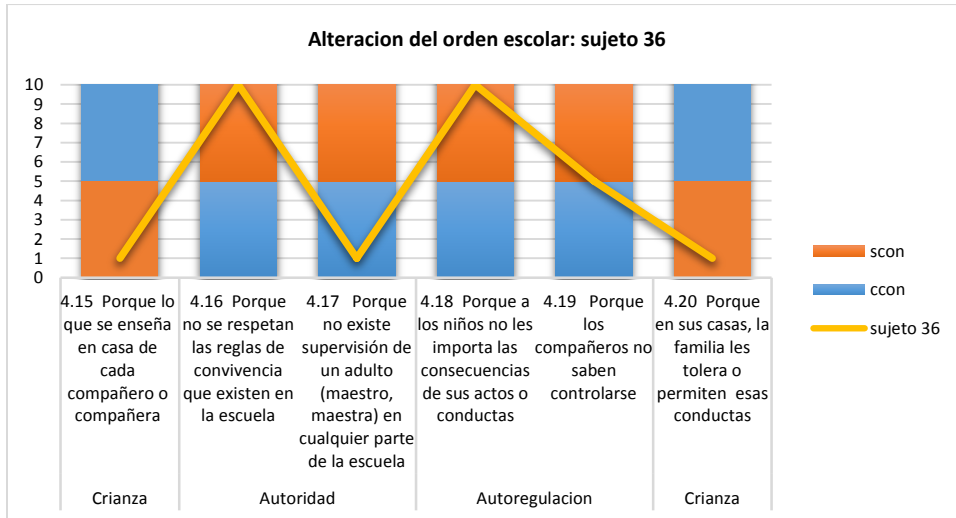
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



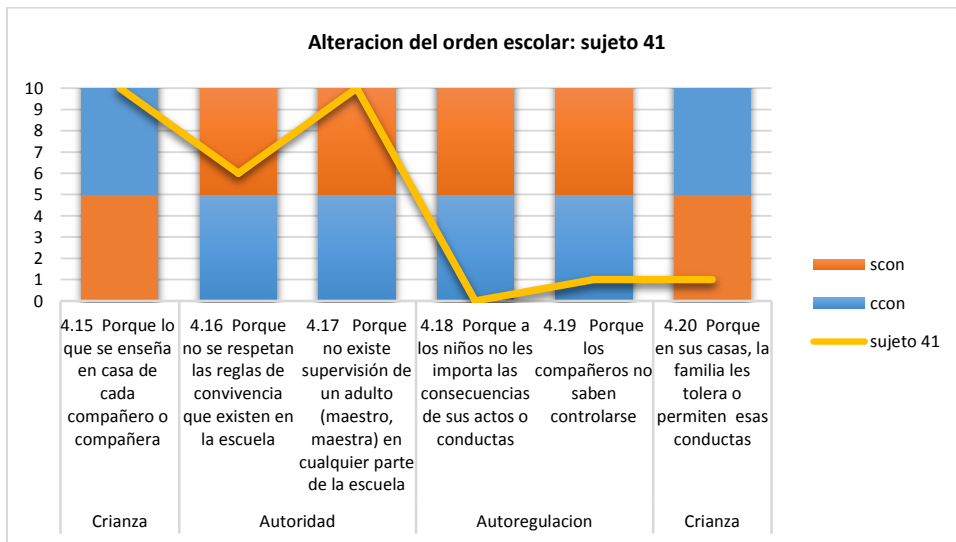
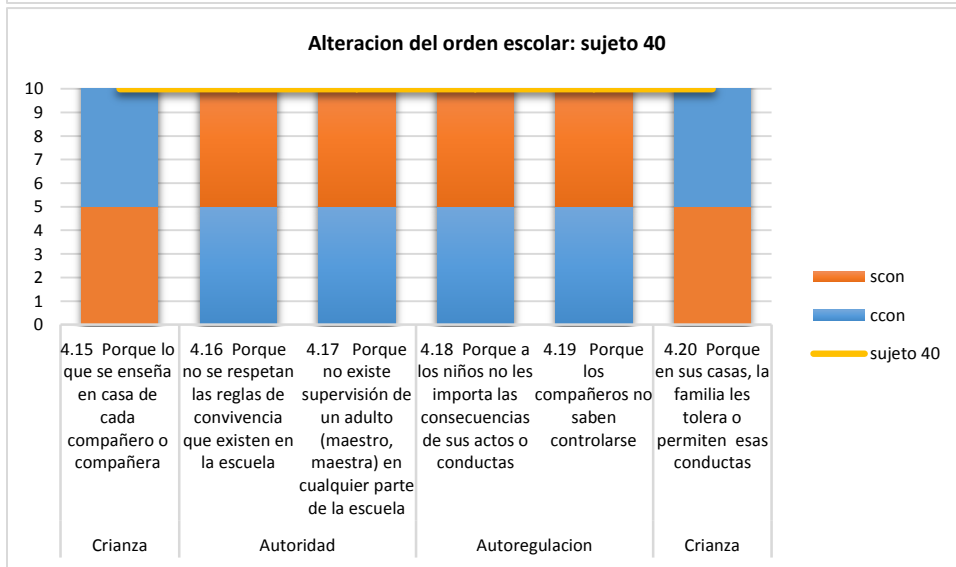
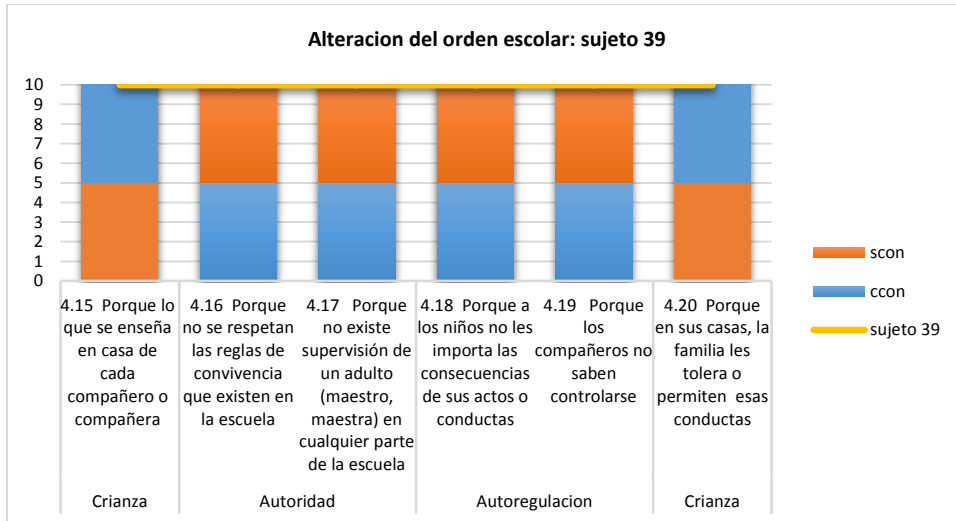
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



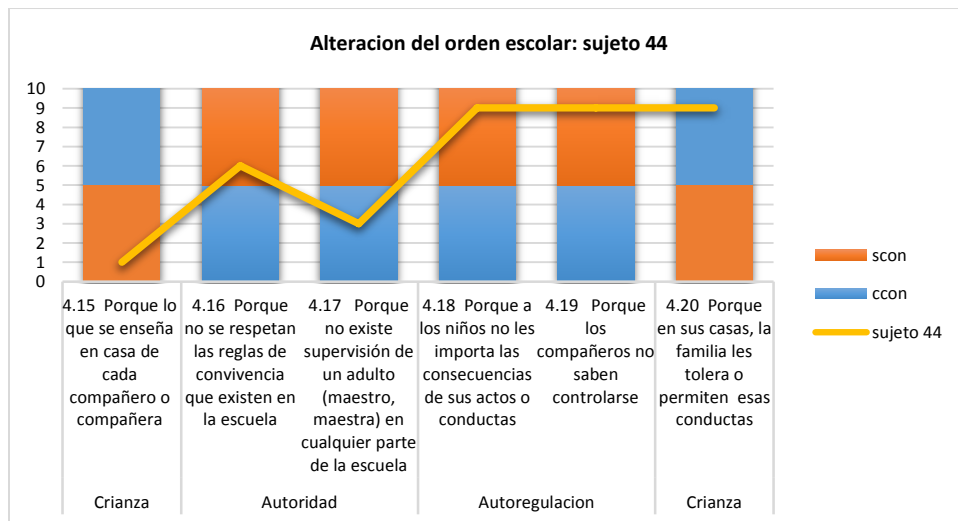
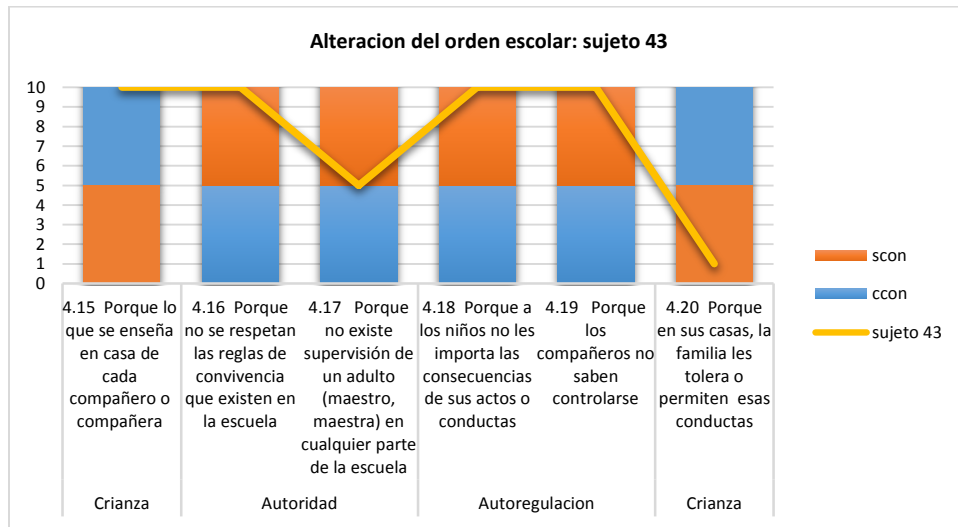
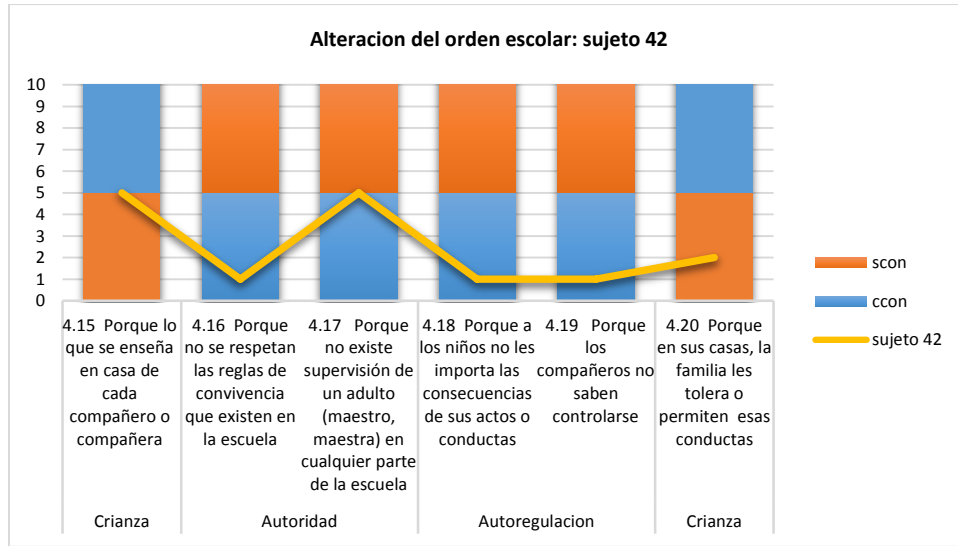
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



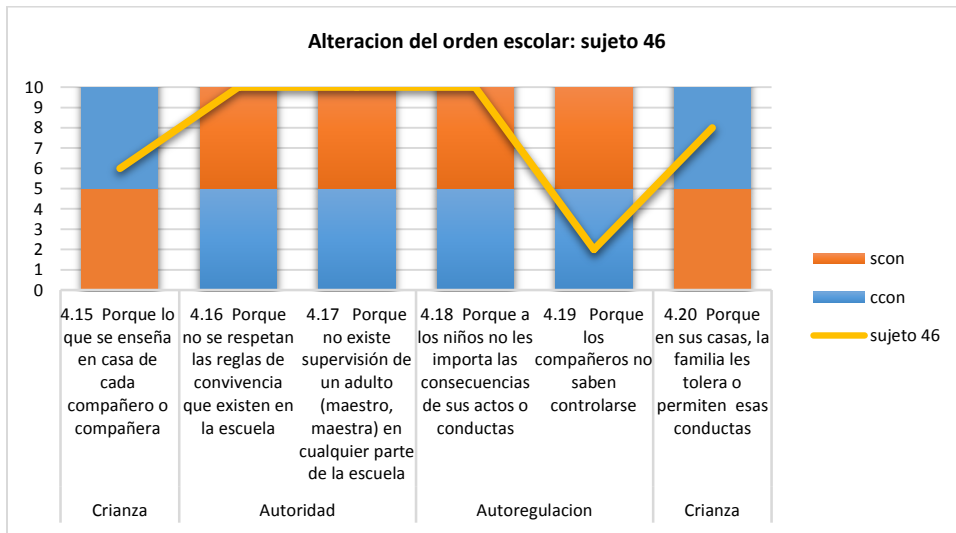
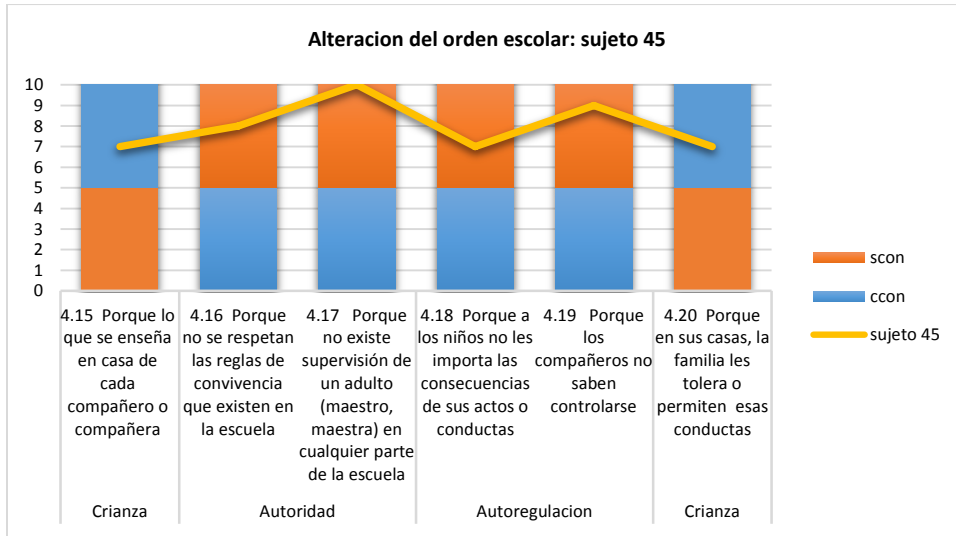
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



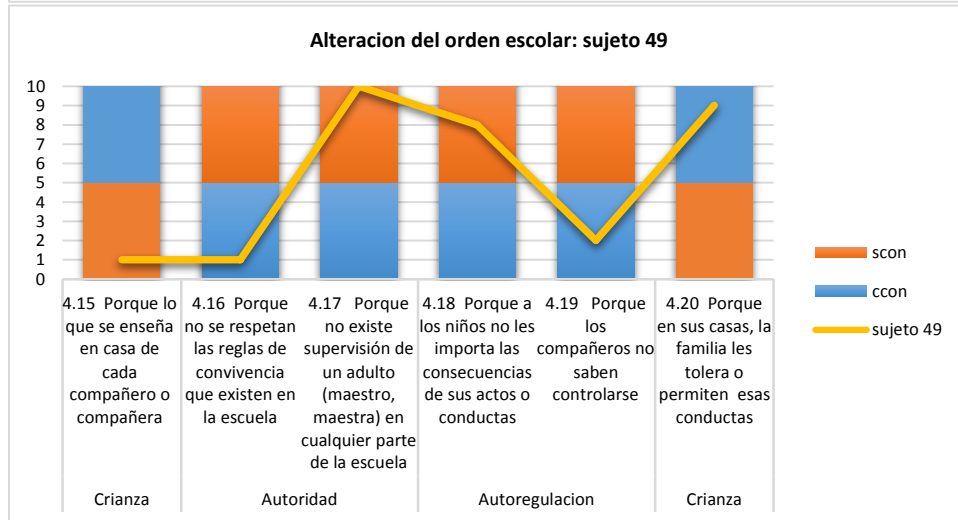
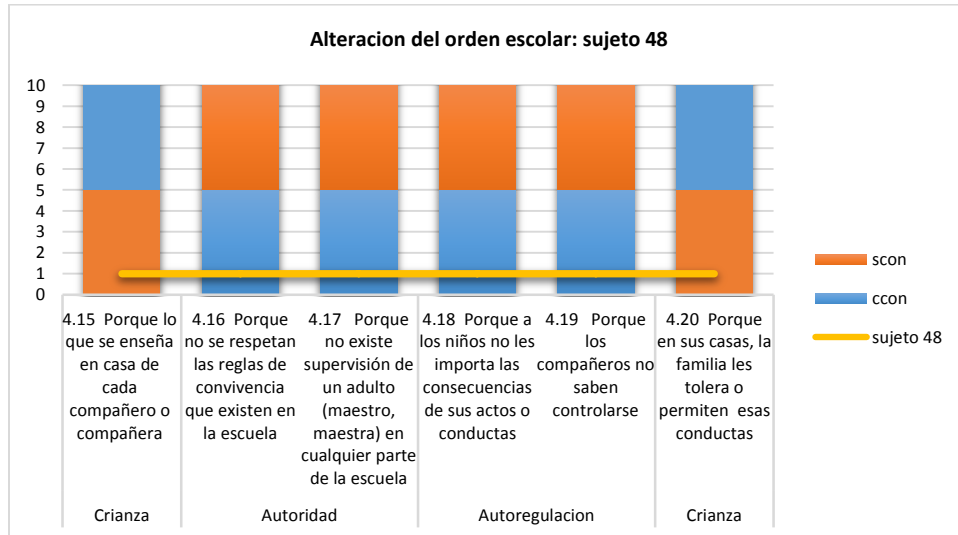
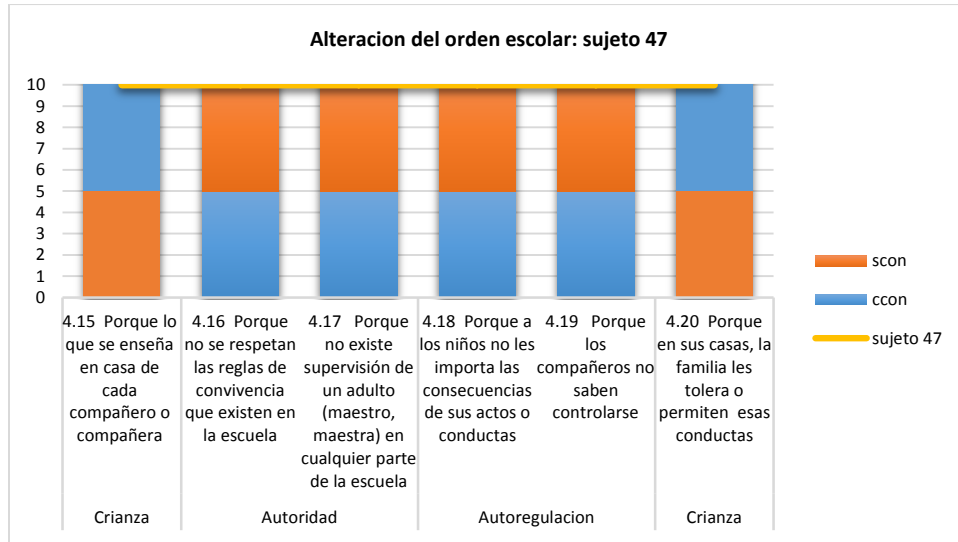
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

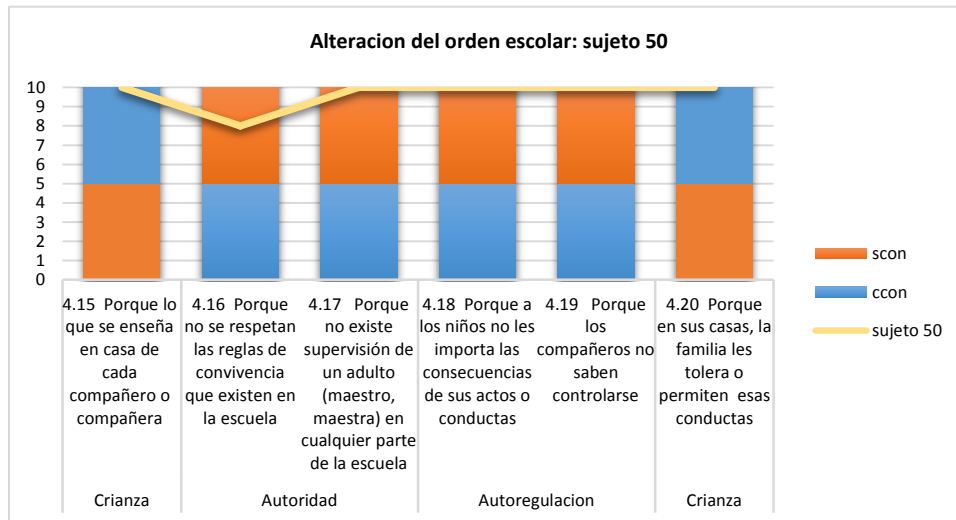


CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES





La alteración del orden que se genera en ocasiones en el salón de clases, la hora del recreo y la hora de la salida expresada por los niños se presenta principalmente sin control en la categoría autoridad, ocasionalmente para los menos esta con control en el argumento de la no existencia de un adulto (maestro/maestra) en cualquier parte de la escuela.

Con respecto a la autoregulación, el predominio se presenta en el sin control, considerando que influye mucho el hecho de que no les importan las consecuencias de sus actos y el que perciben no saben controlarse.

De la misma manera que las categorías anteriores, el sin control es lo que se apunta para la crianza, los niños consideran que influye poco lo que se les enseña en casa a cada compañero y que influye mucho que en sus casas la familia les tolera o permite esas conductas que alteran el orden.

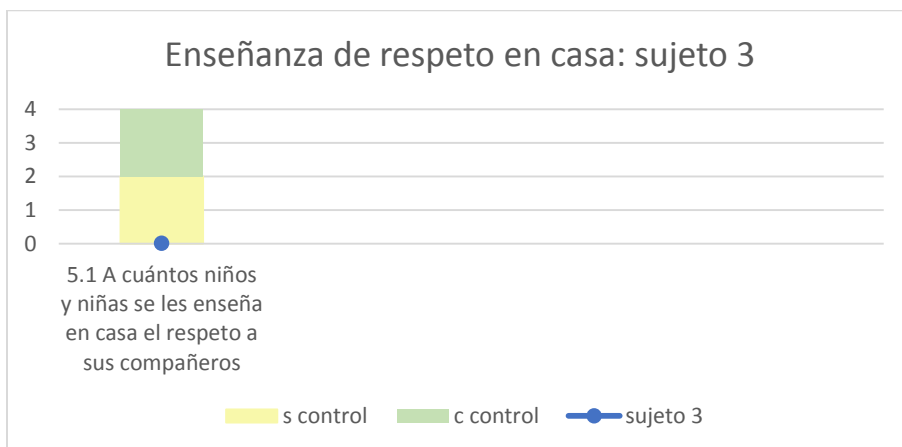
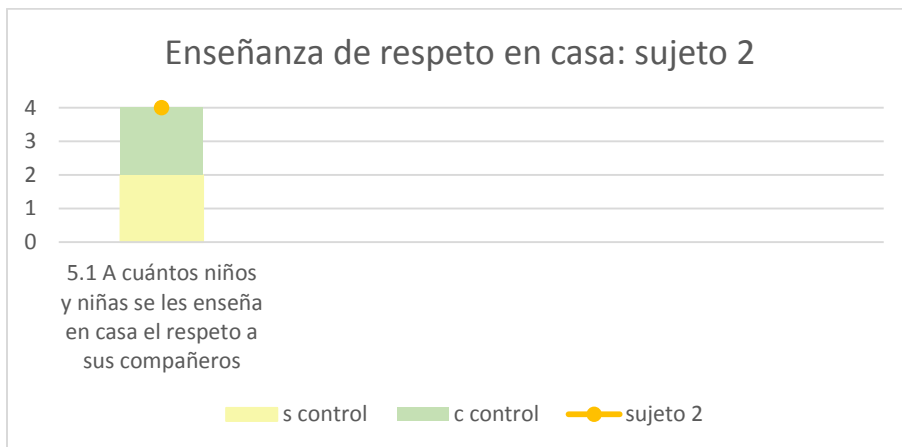
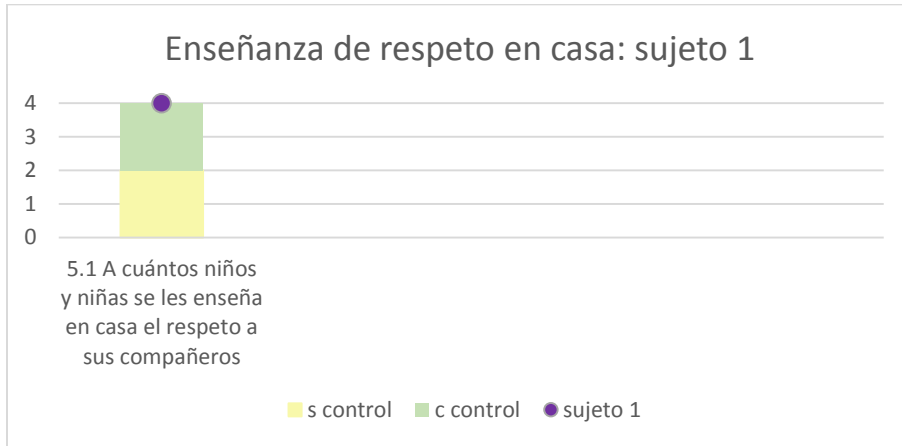
4.6 Escala Percepción de enseñanza en casa del respeto

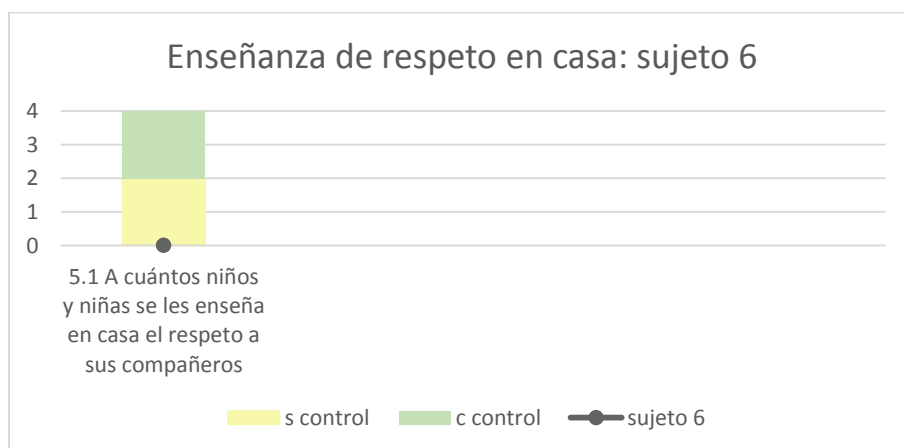
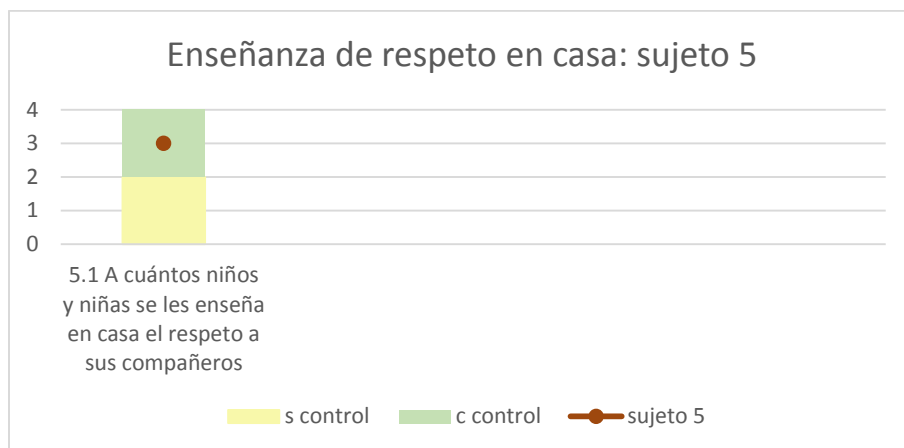
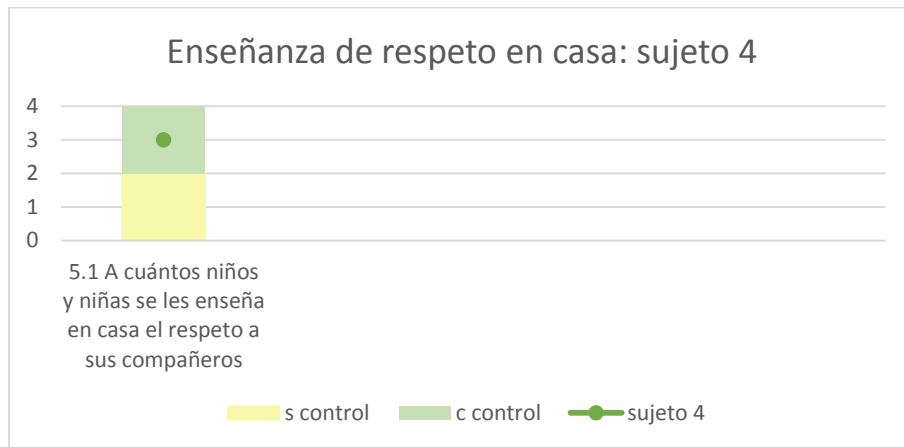
1 A nadie se le enseña

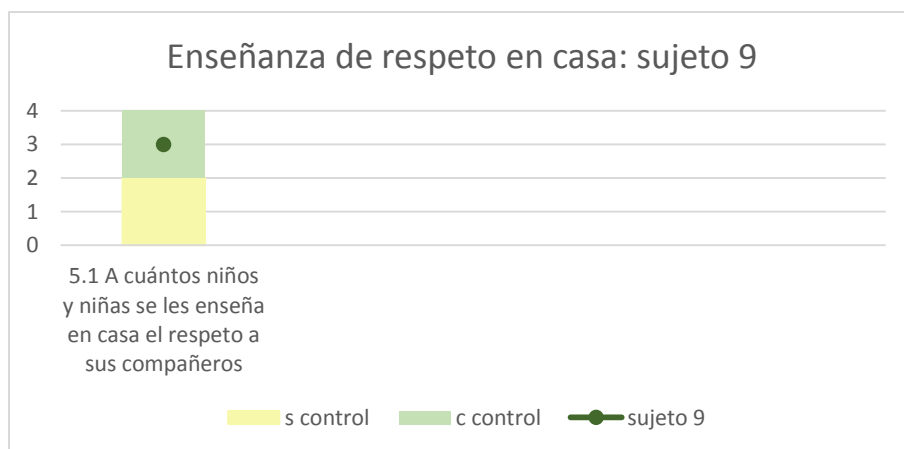
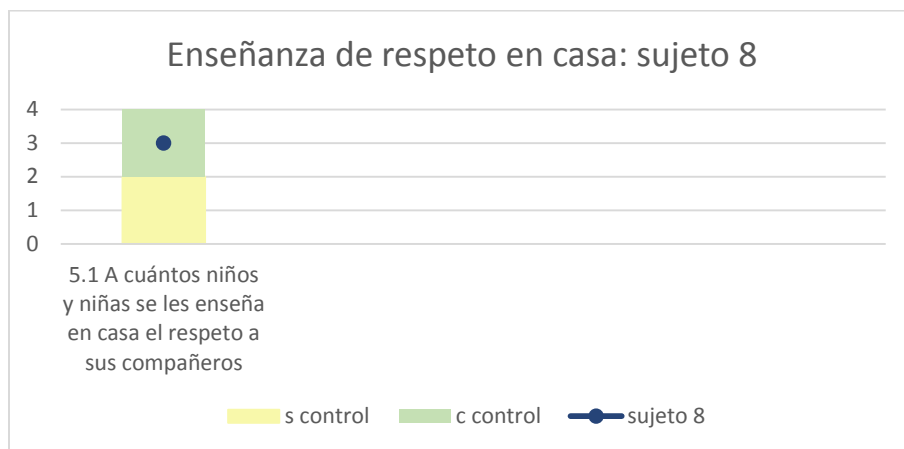
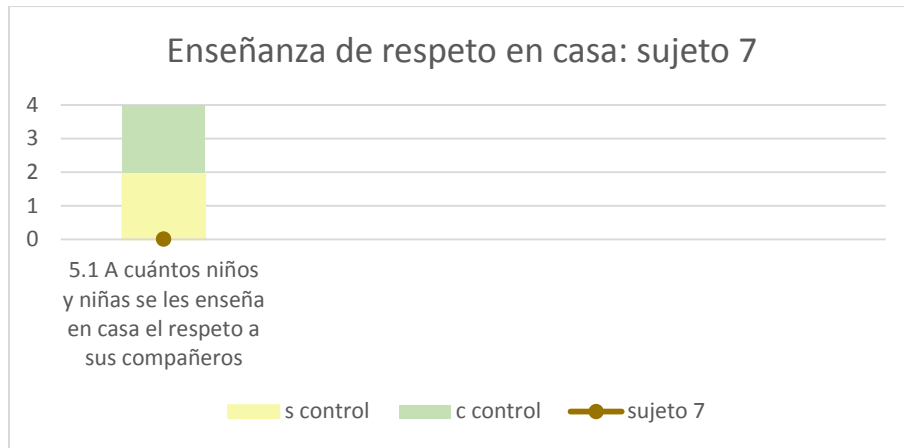
2 Se les enseña a pocos

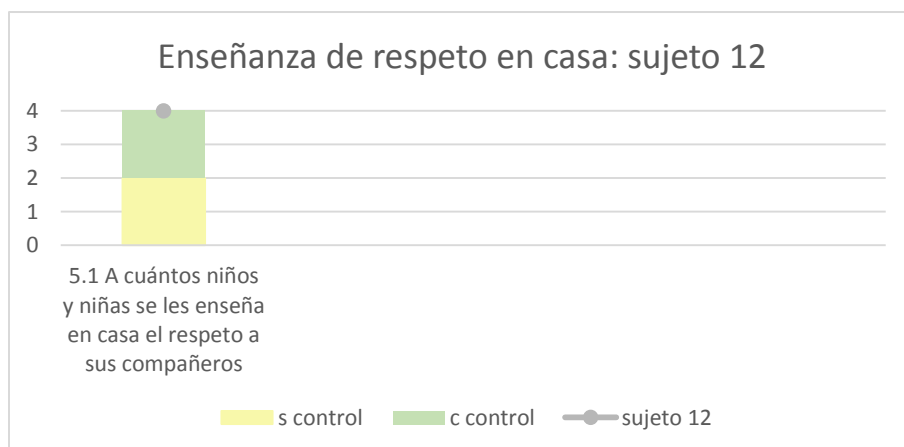
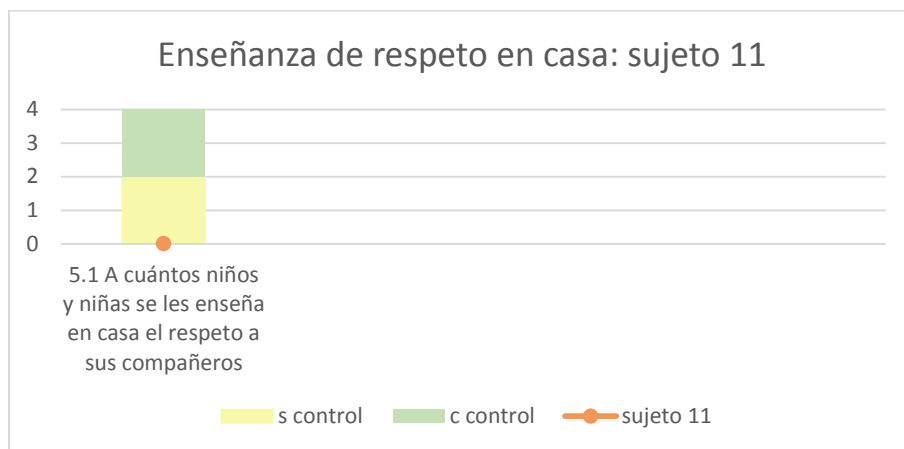
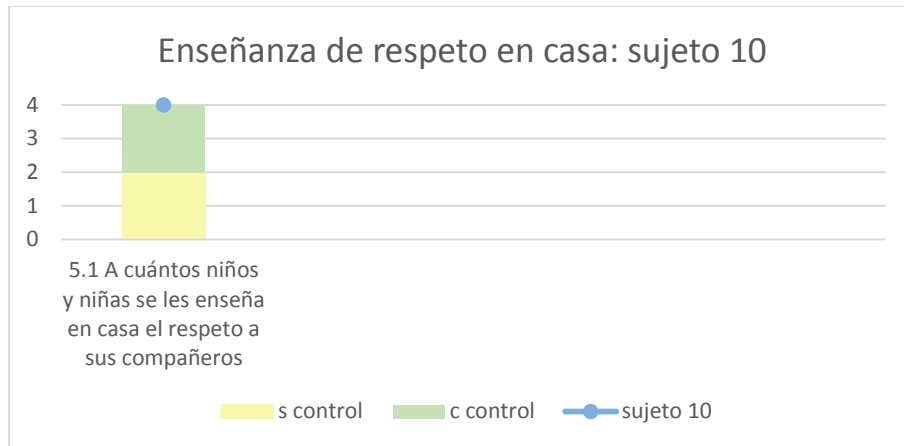
3 Se les enseña a algunos

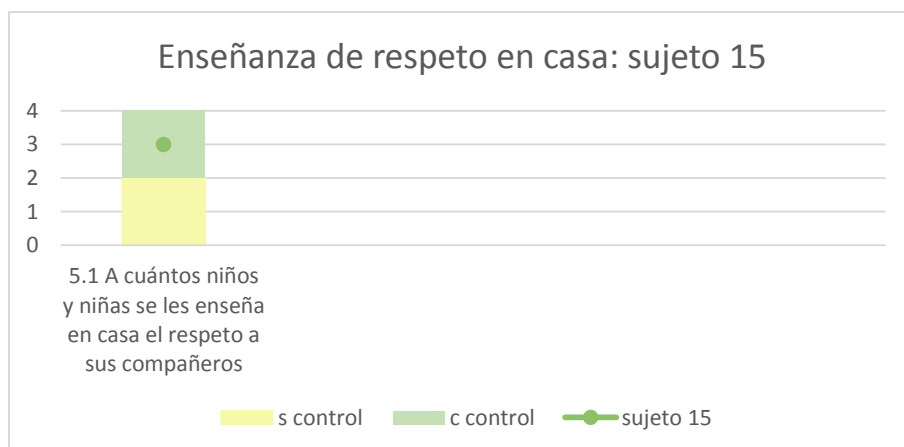
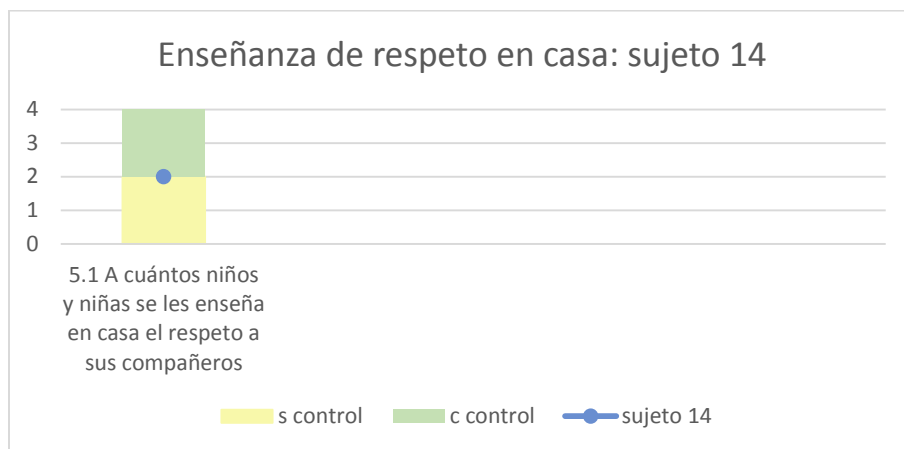
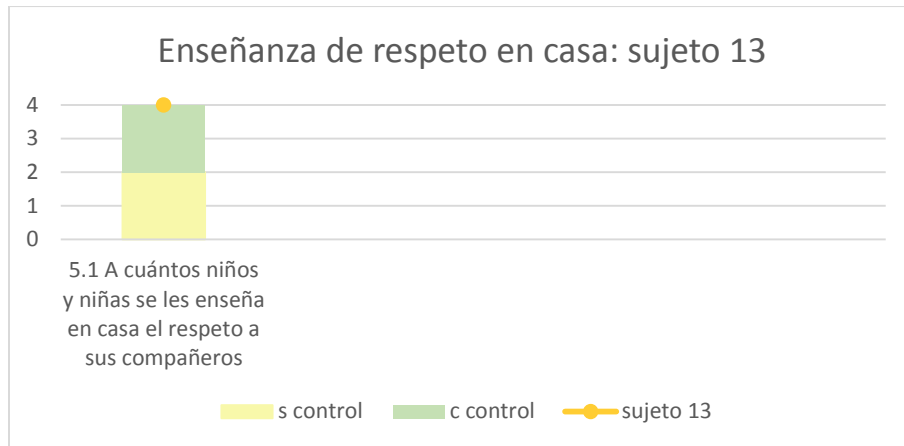
4 Se les enseña a muchos

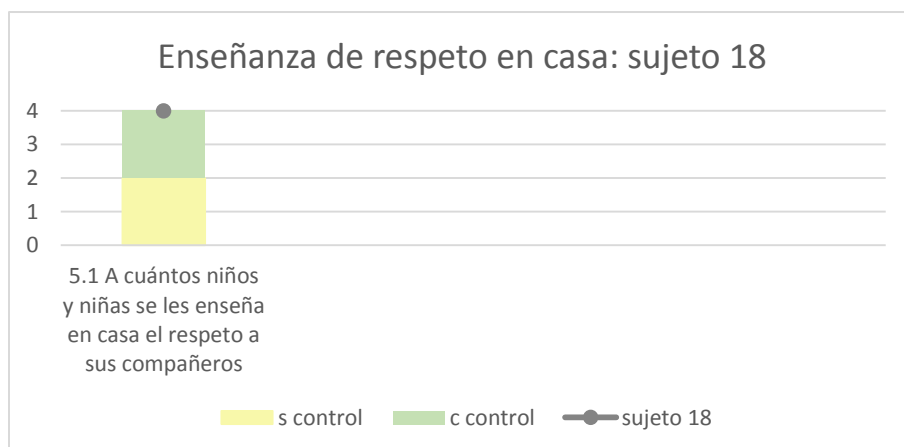
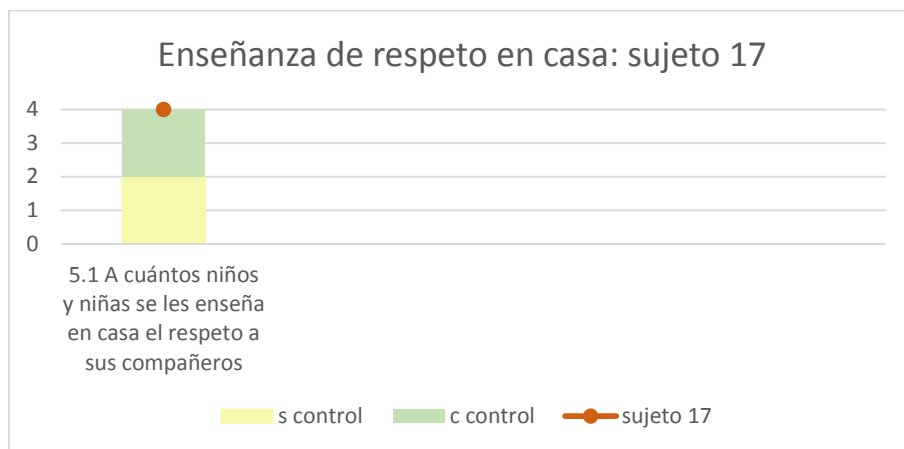
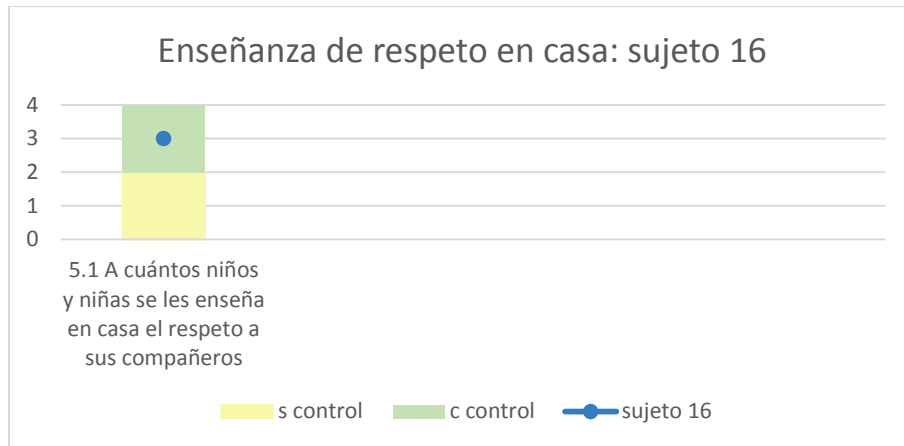


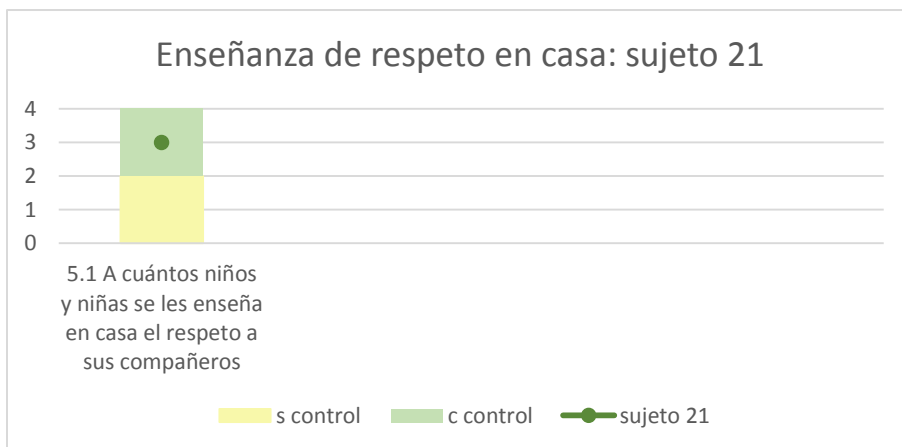
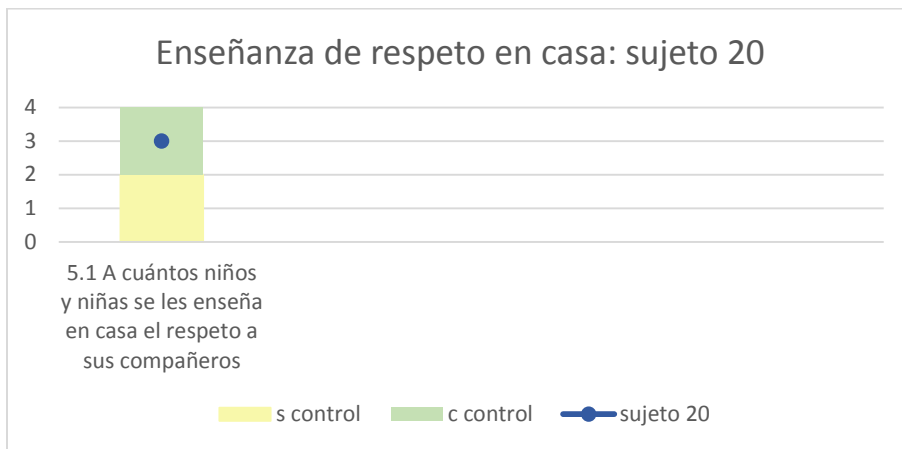
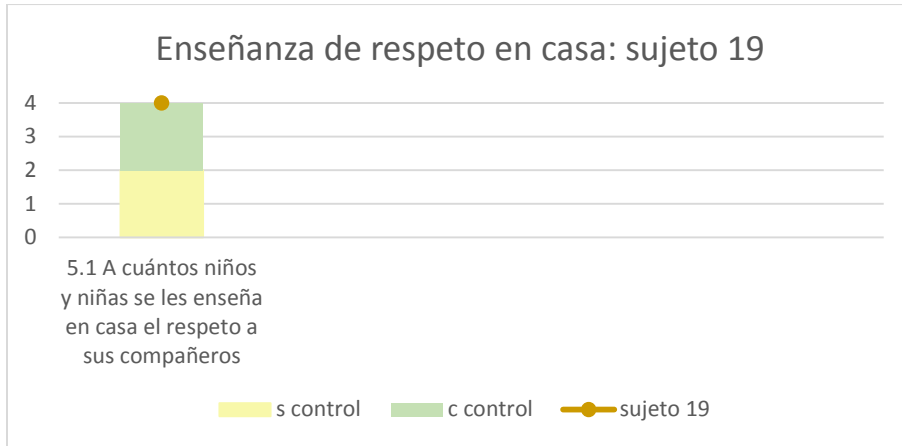


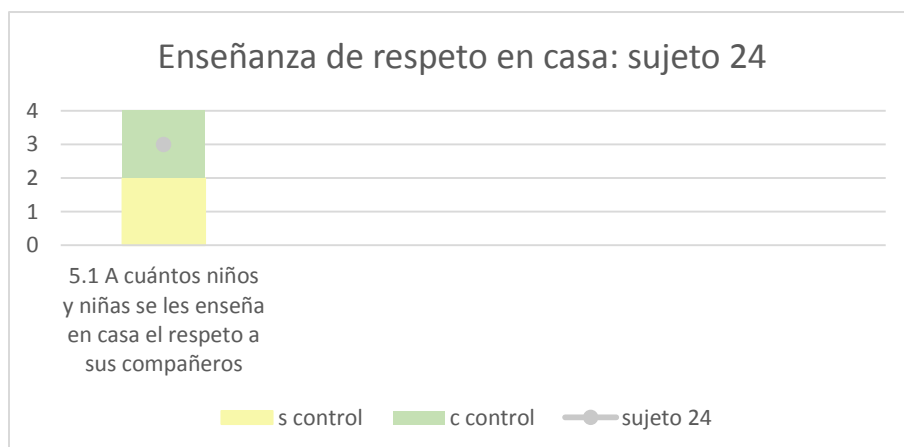
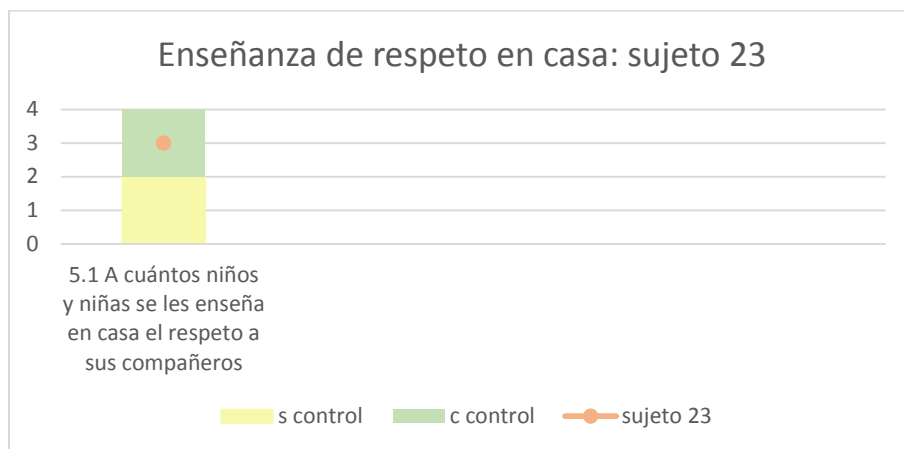
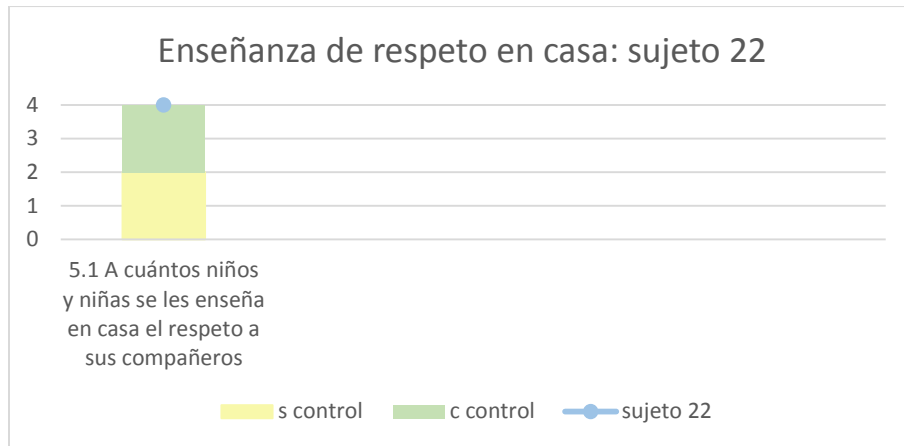


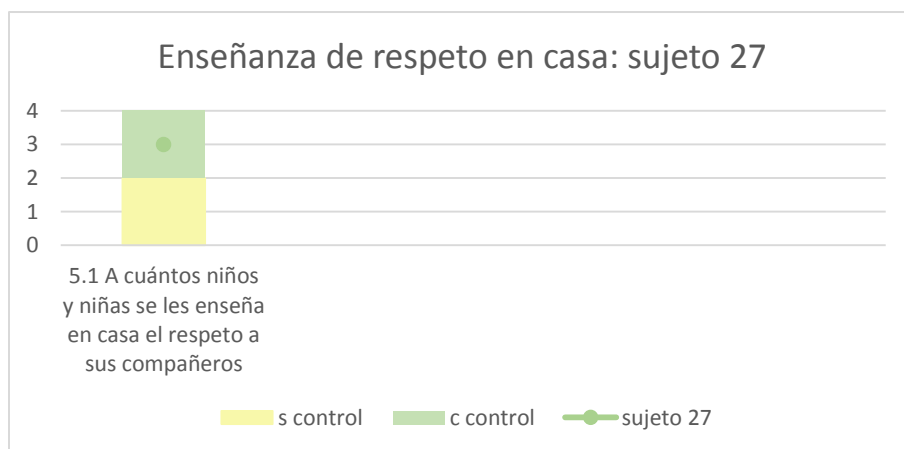
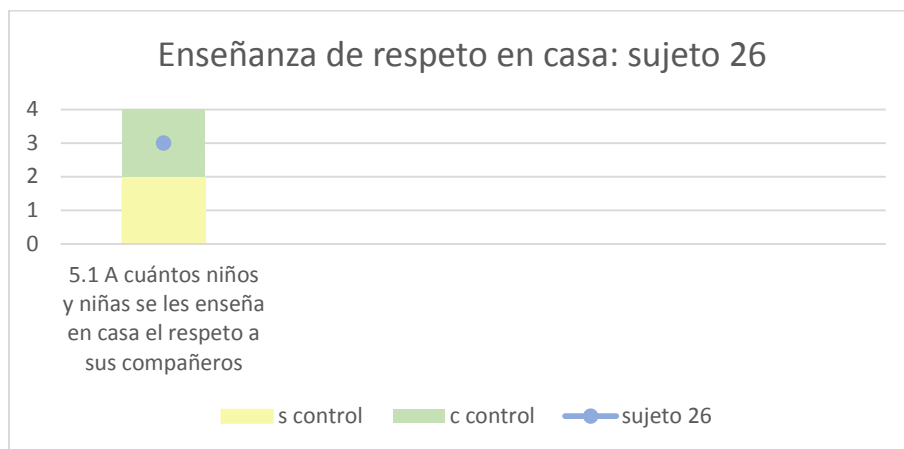
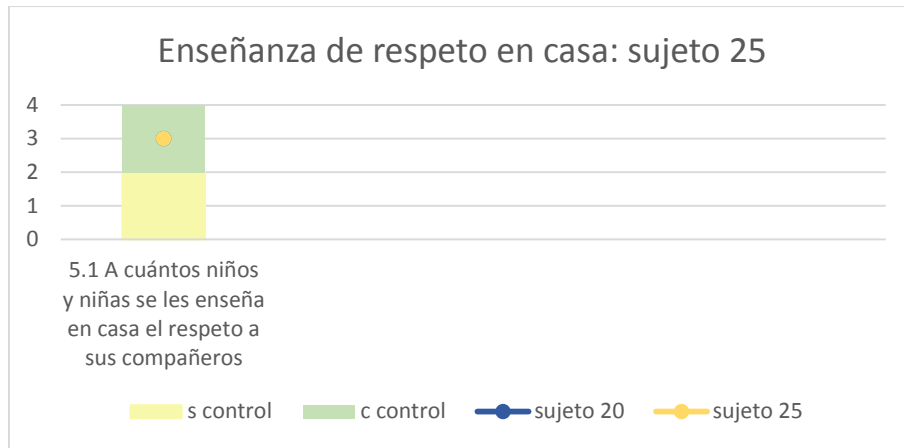


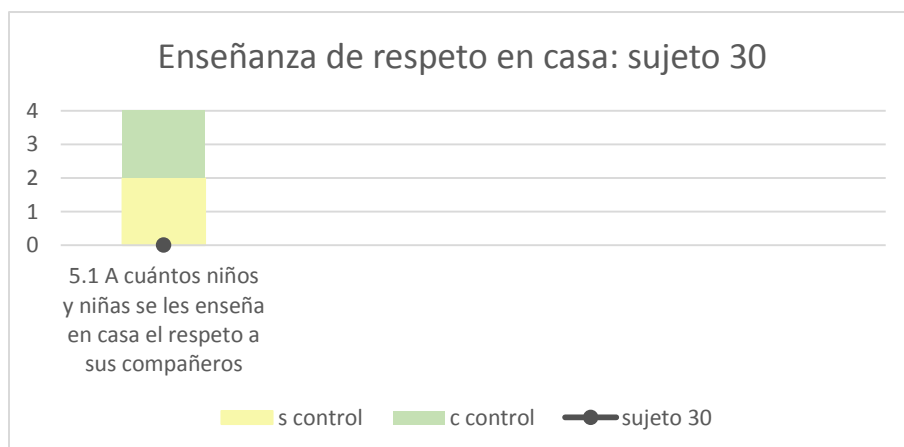
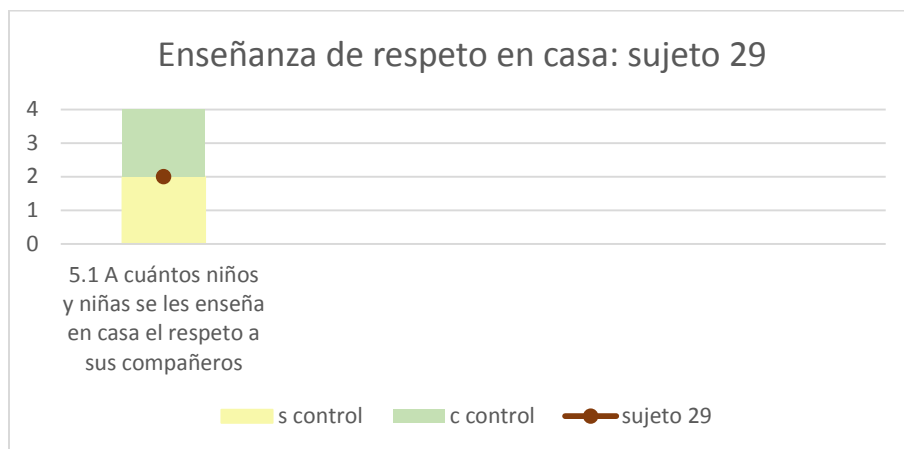
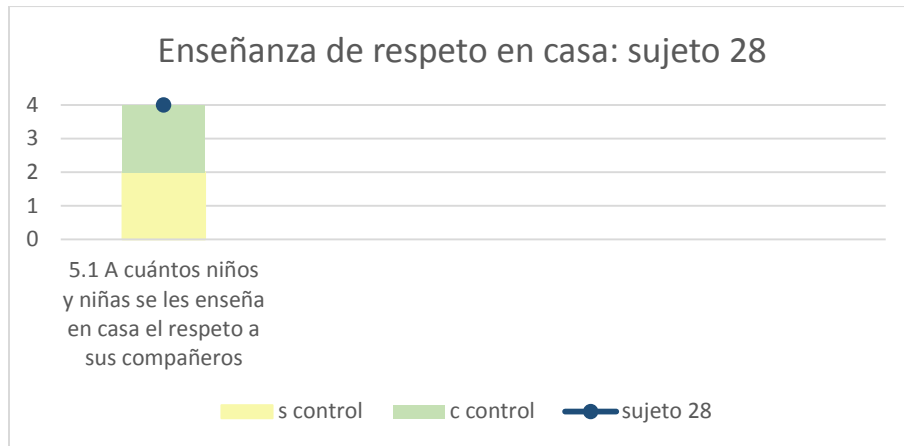


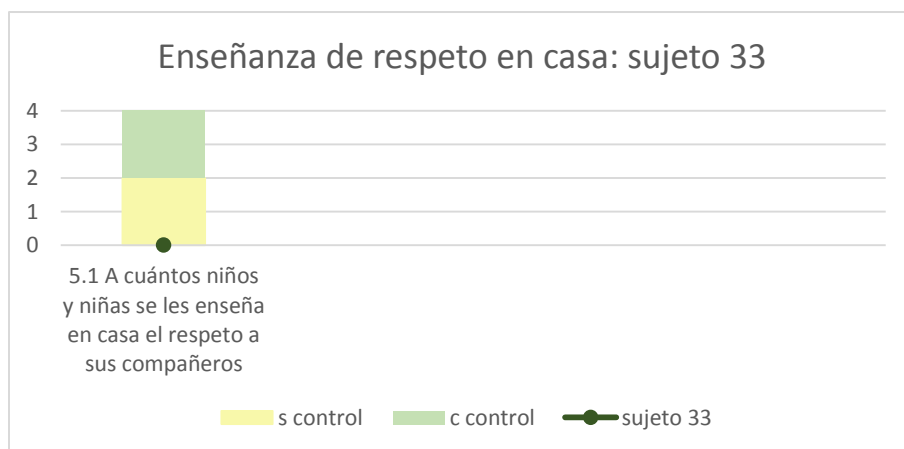
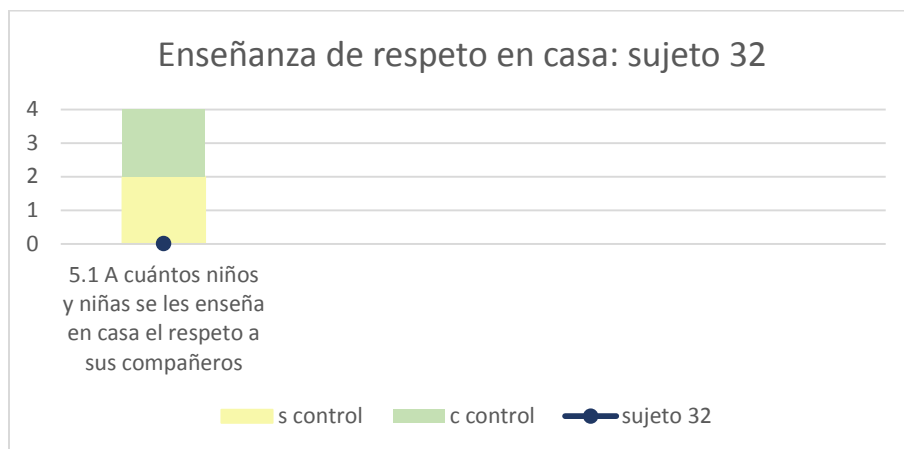
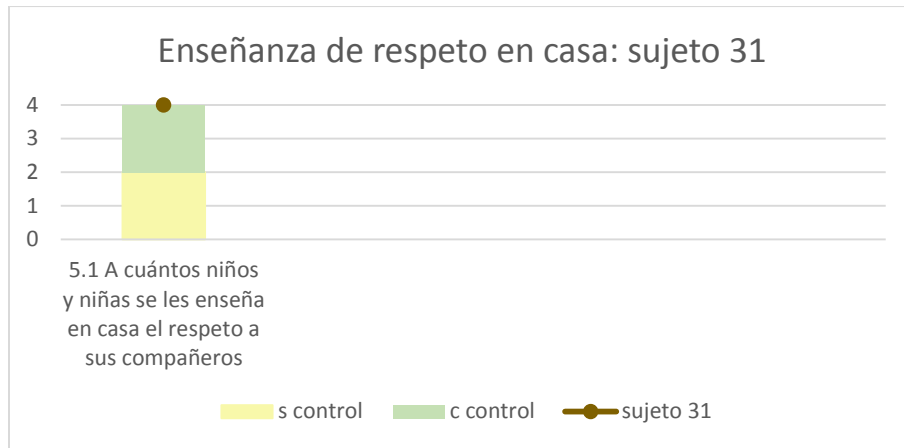


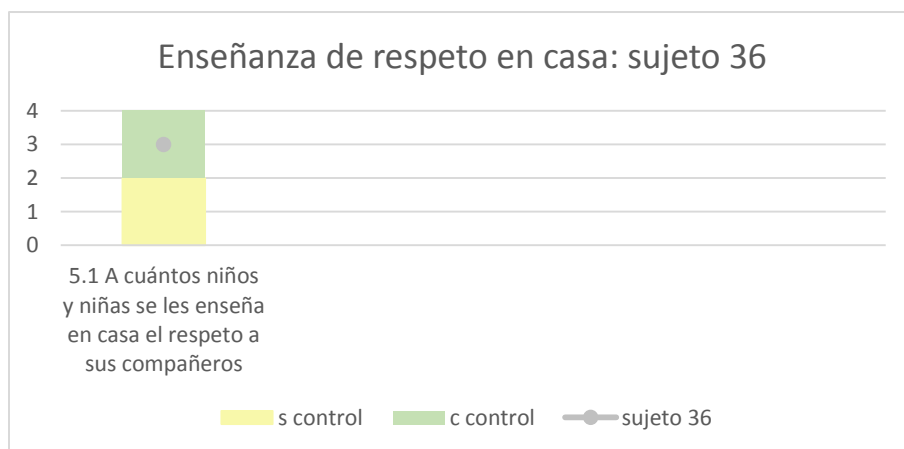
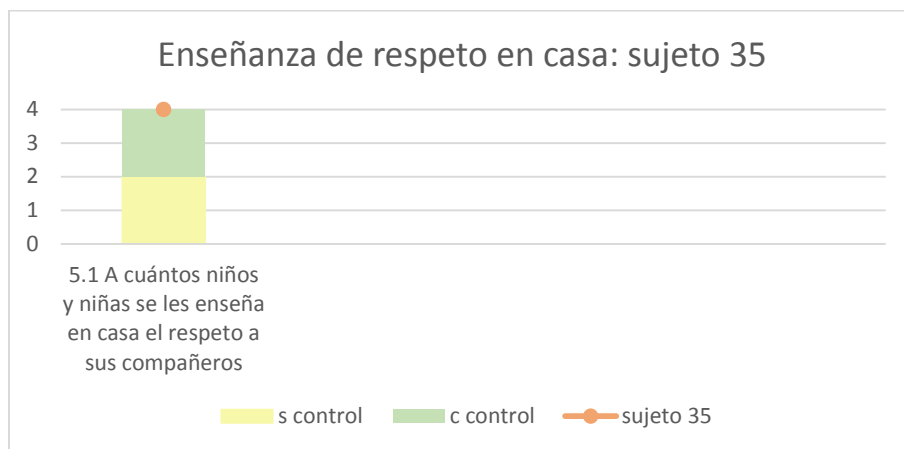
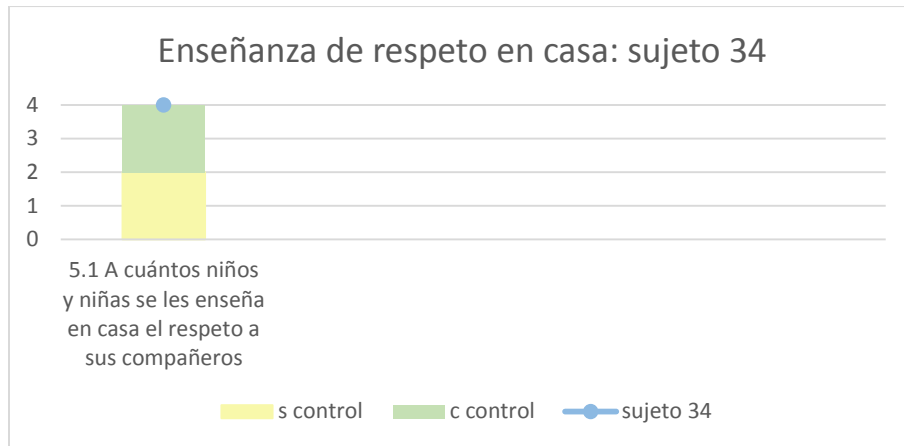


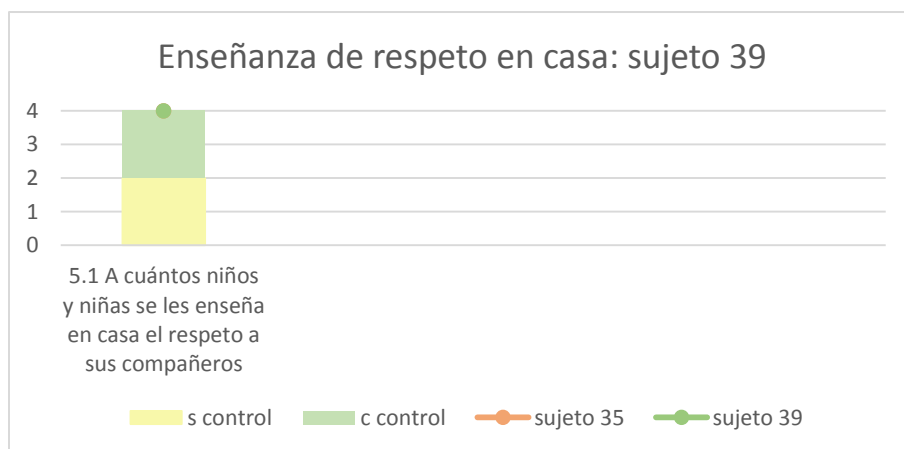
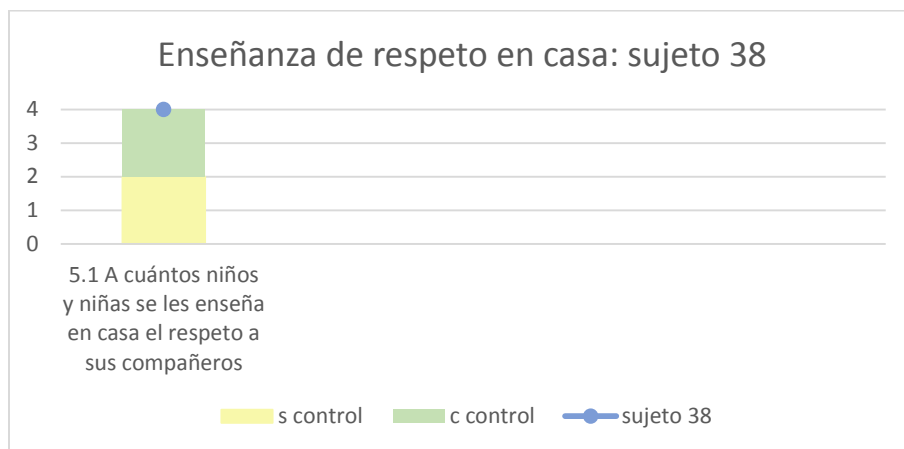
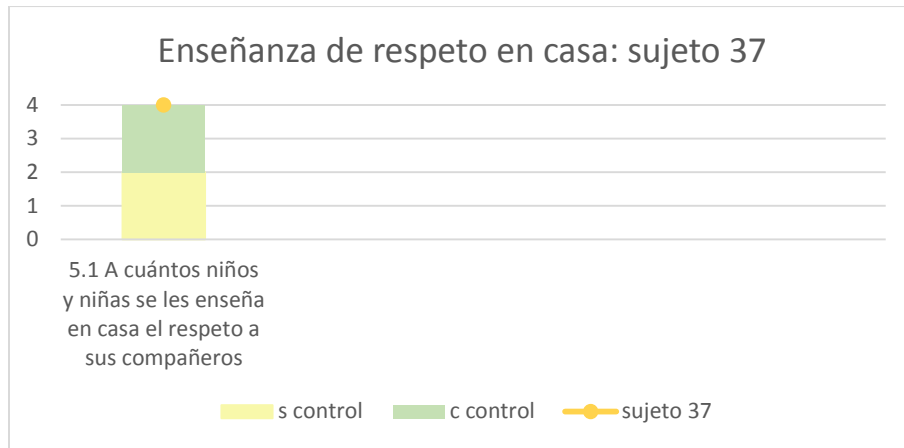


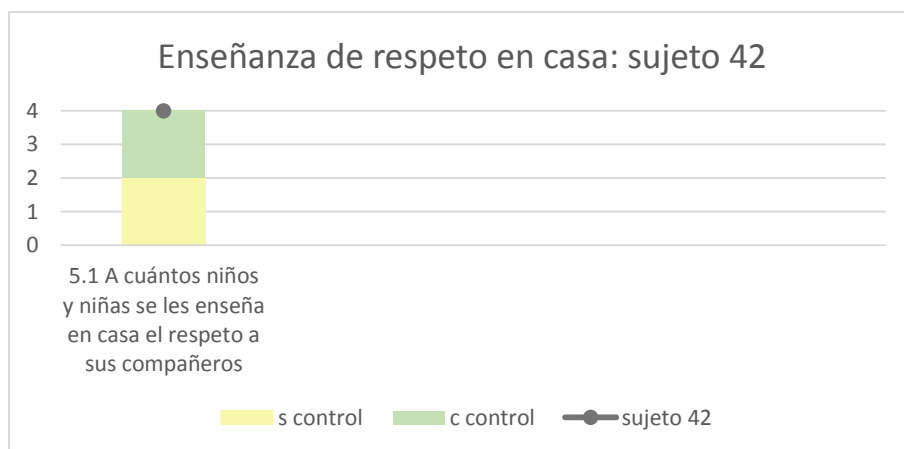
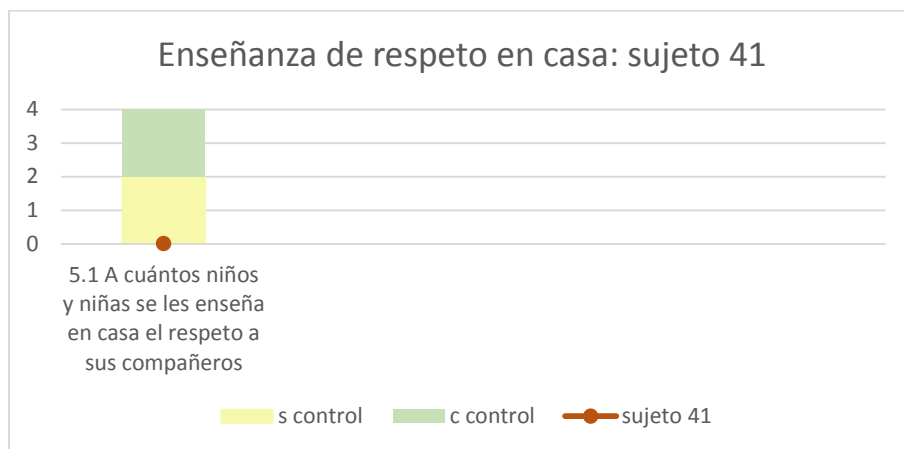
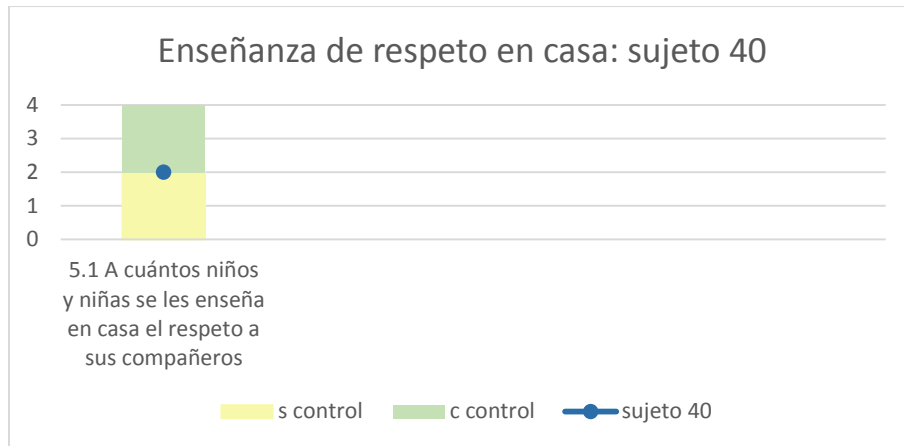


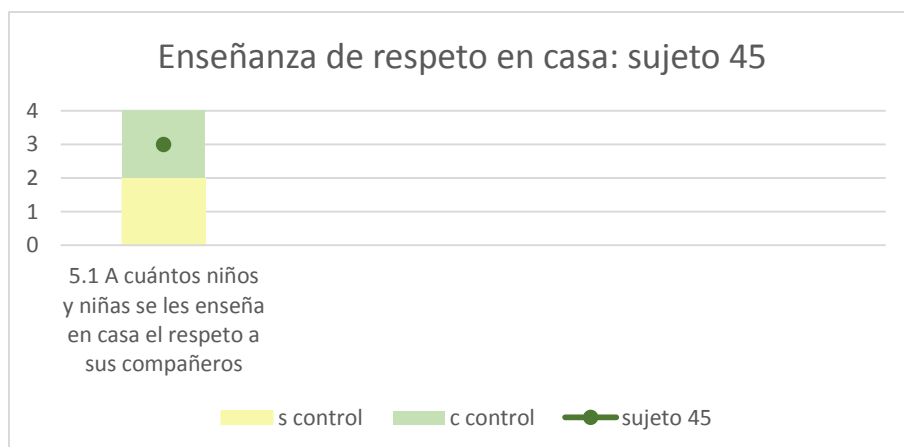
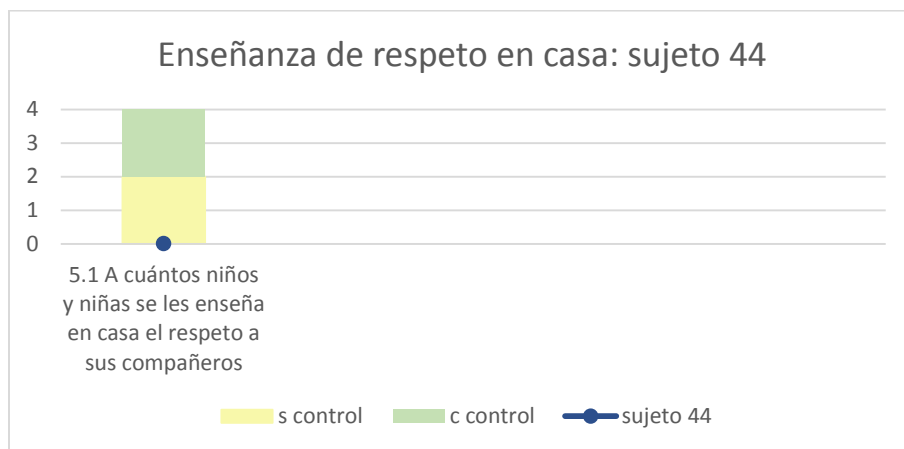
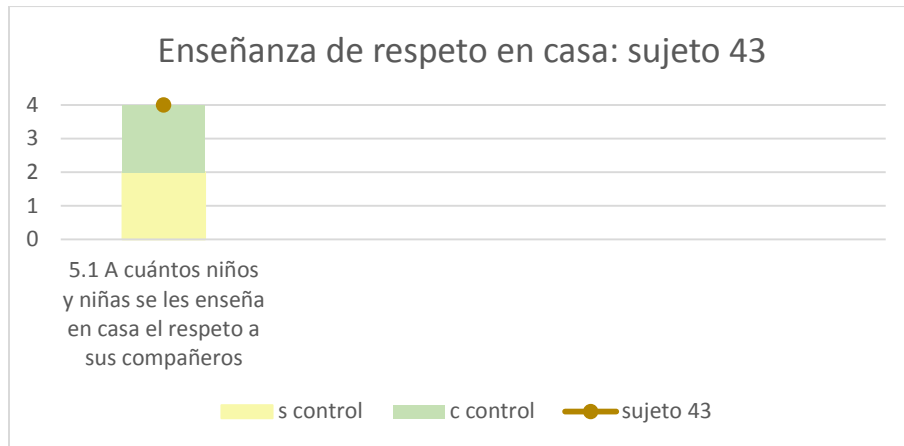


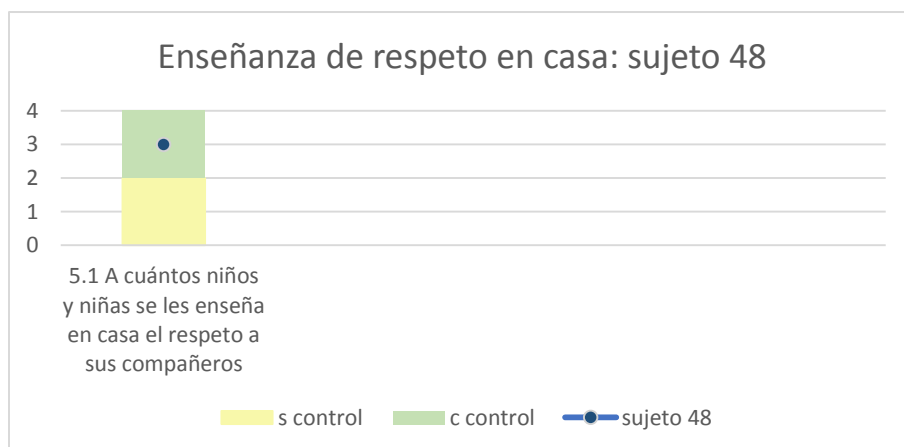
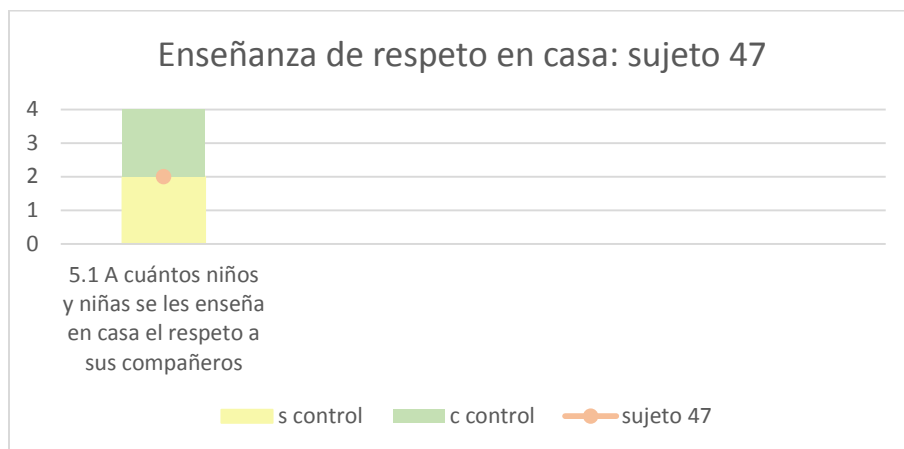
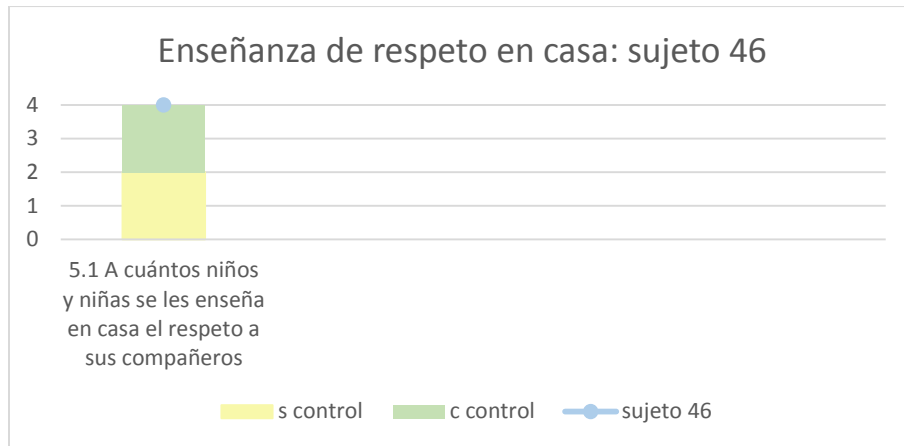


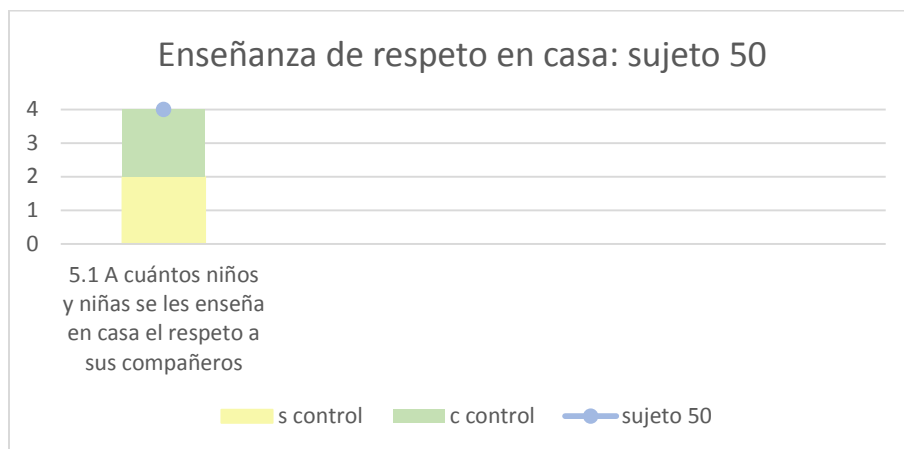
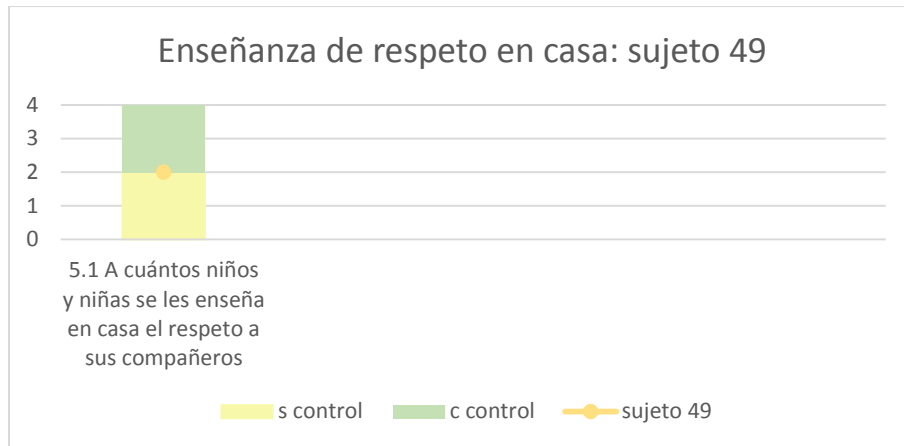












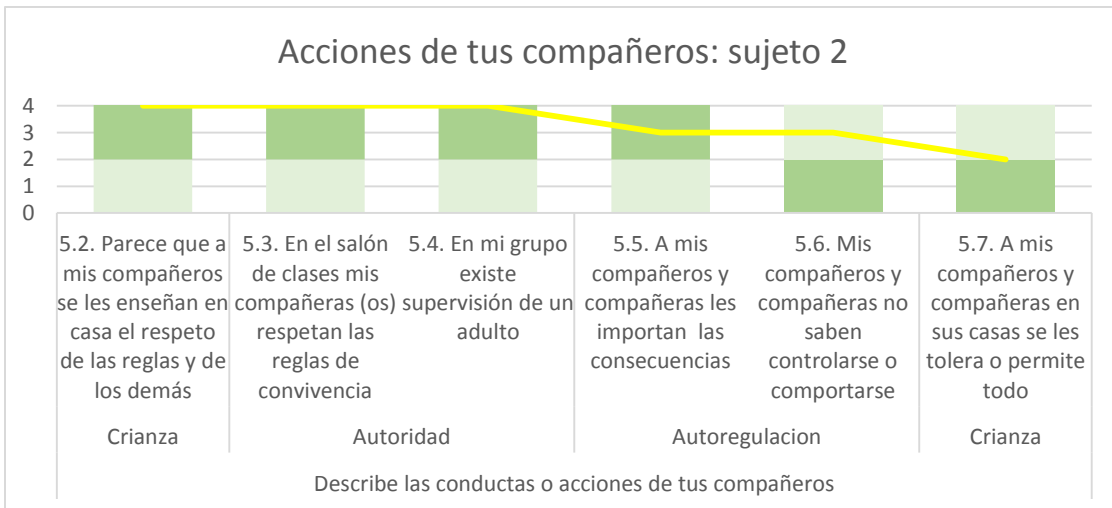
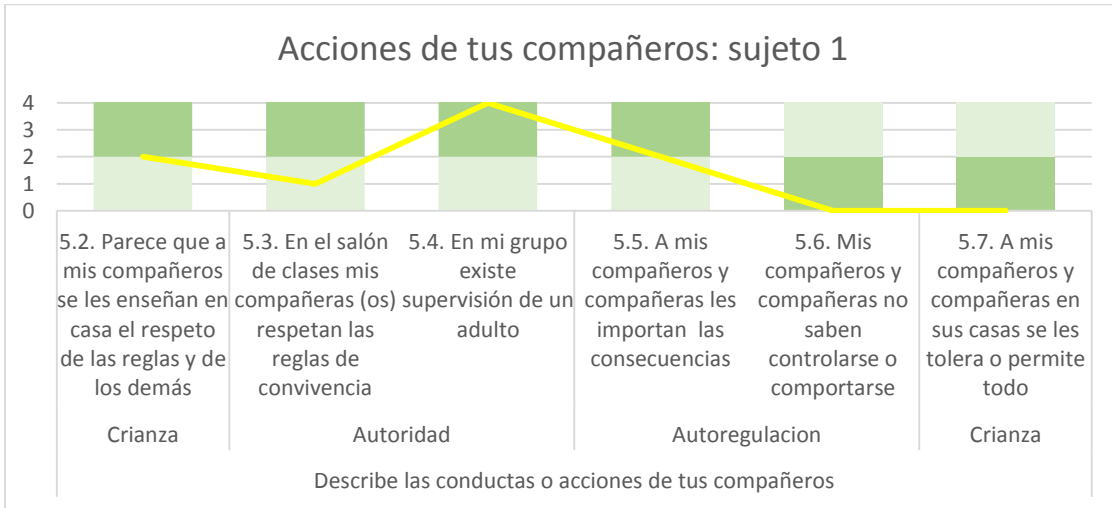
La apreciación que los niños tienen sobre la enseñanza del respeto a sus compañeros en casa, es que se les enseña a algunos o a muchos, por lo tanto se encuentra con control.

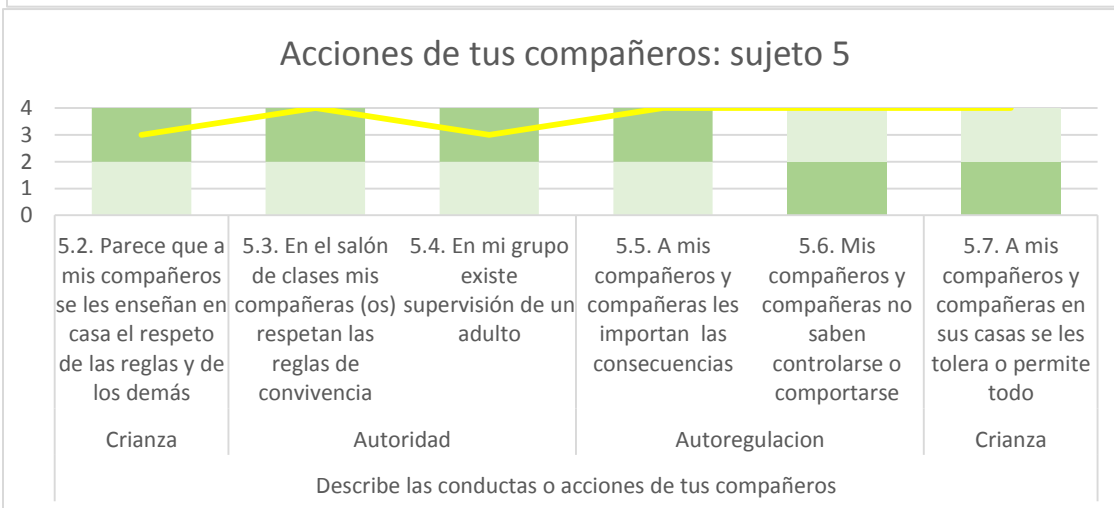
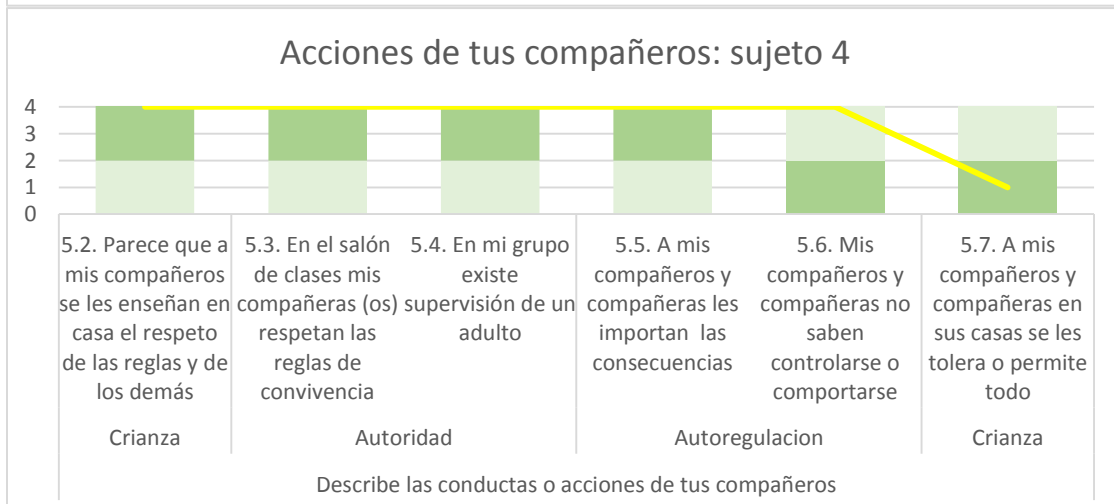
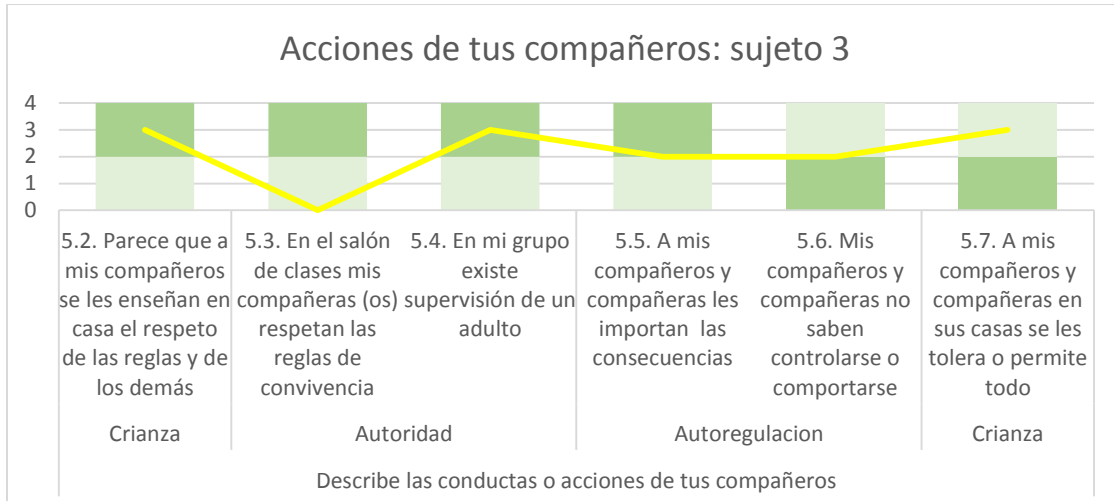
4.7 Escala Acciones hacia compañeros relativos a la convivencia

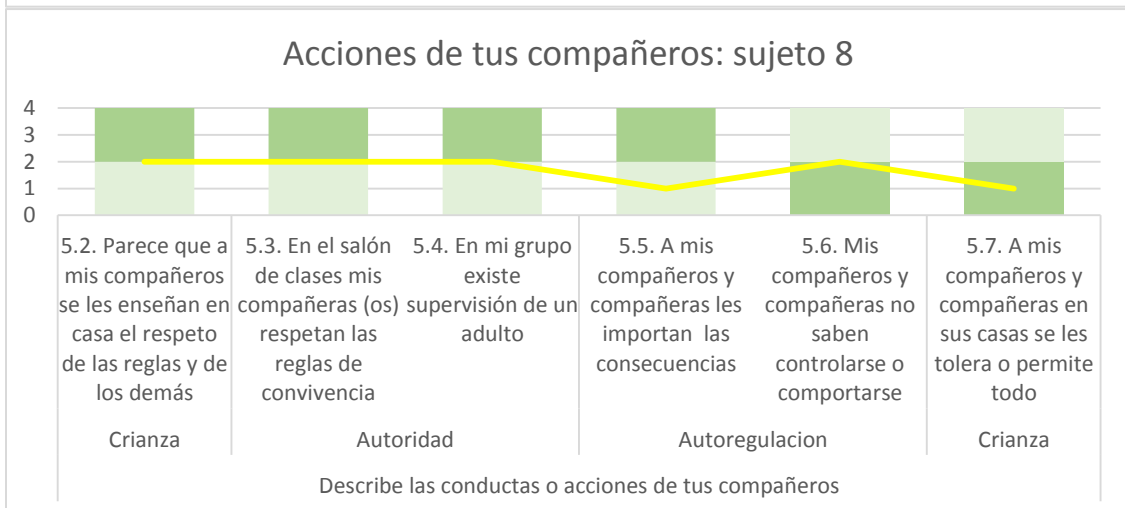
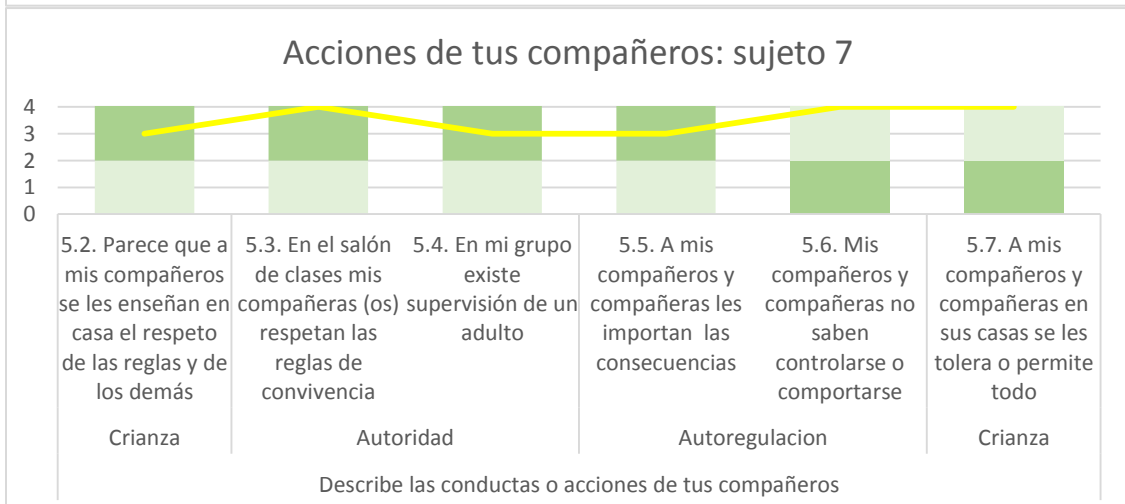
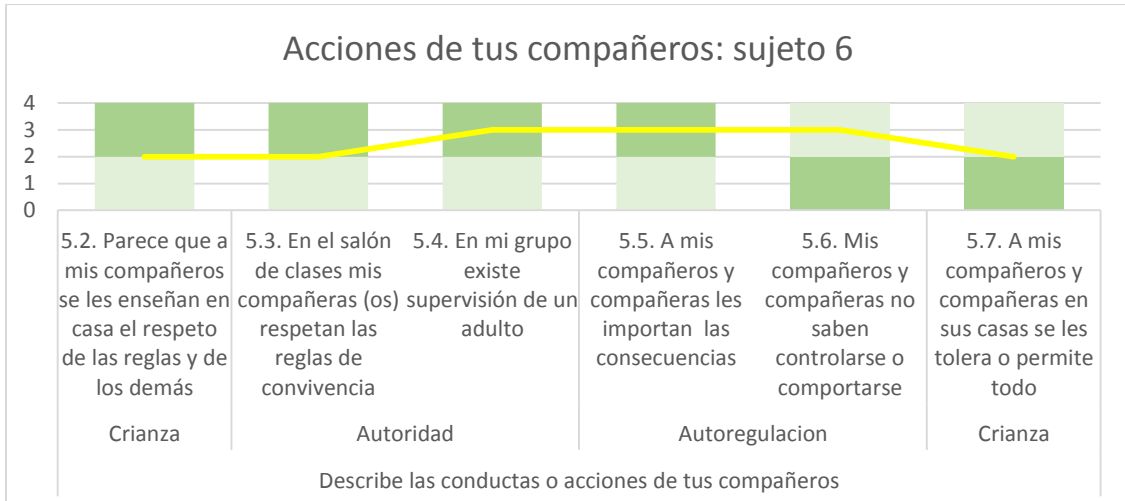
1 Nunca 2 Pocas veces 3 Regularmente 4 Siempre

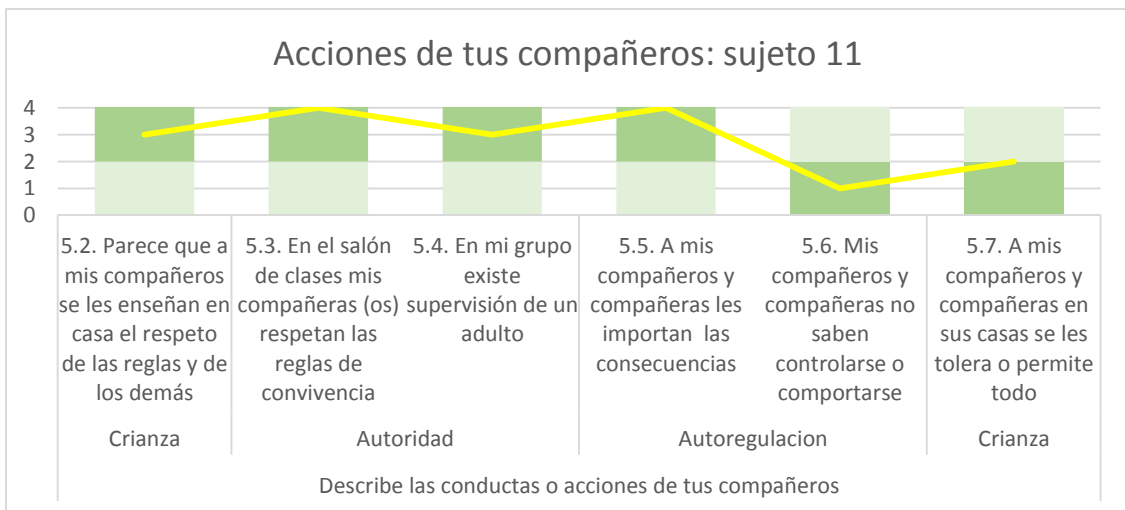
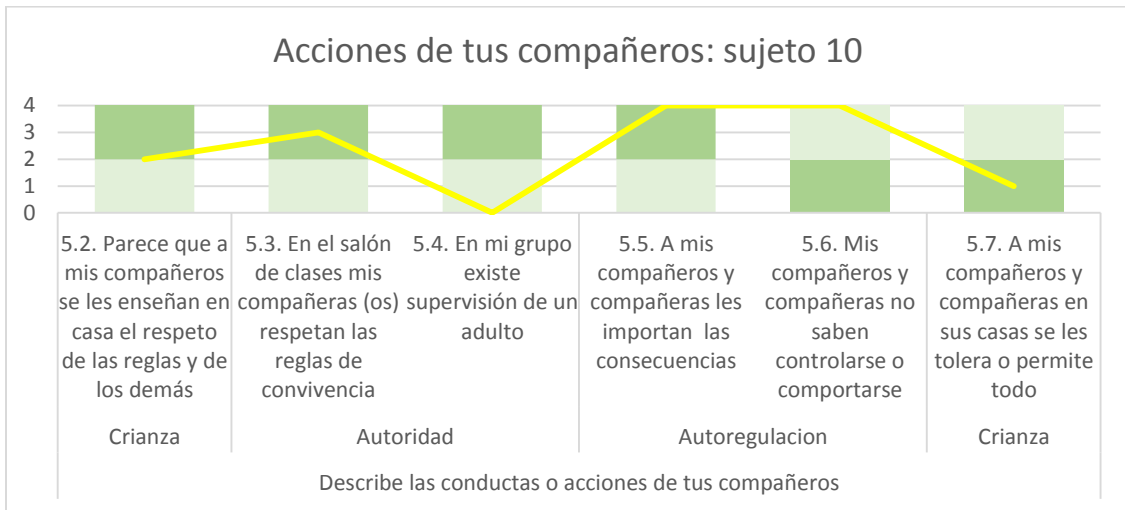
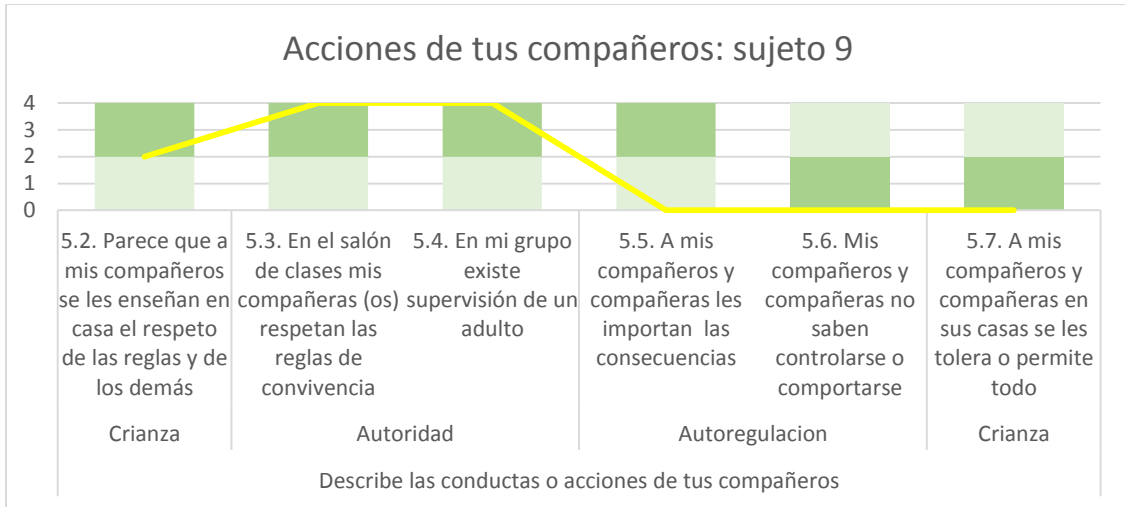
Con control ■

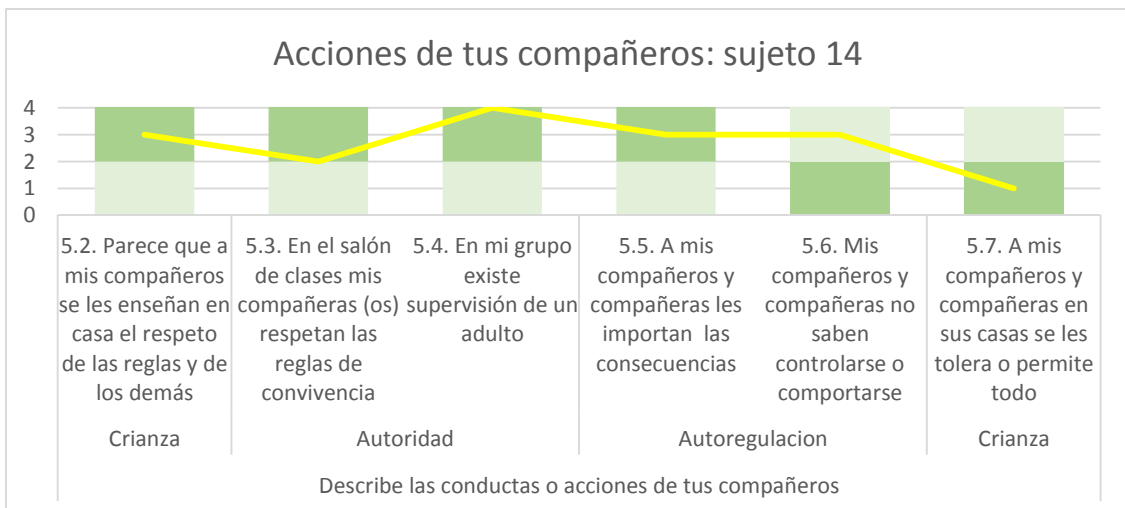
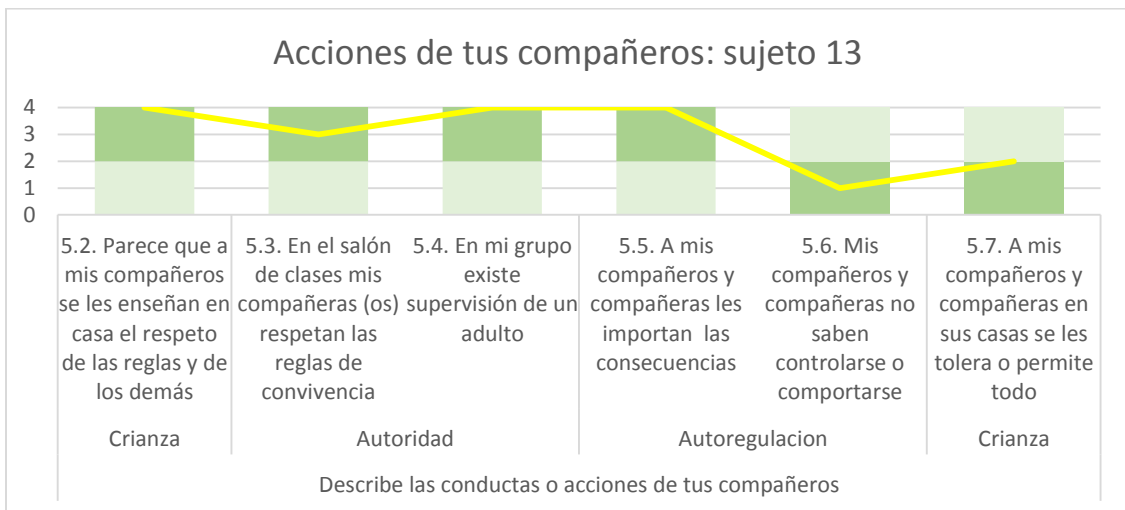
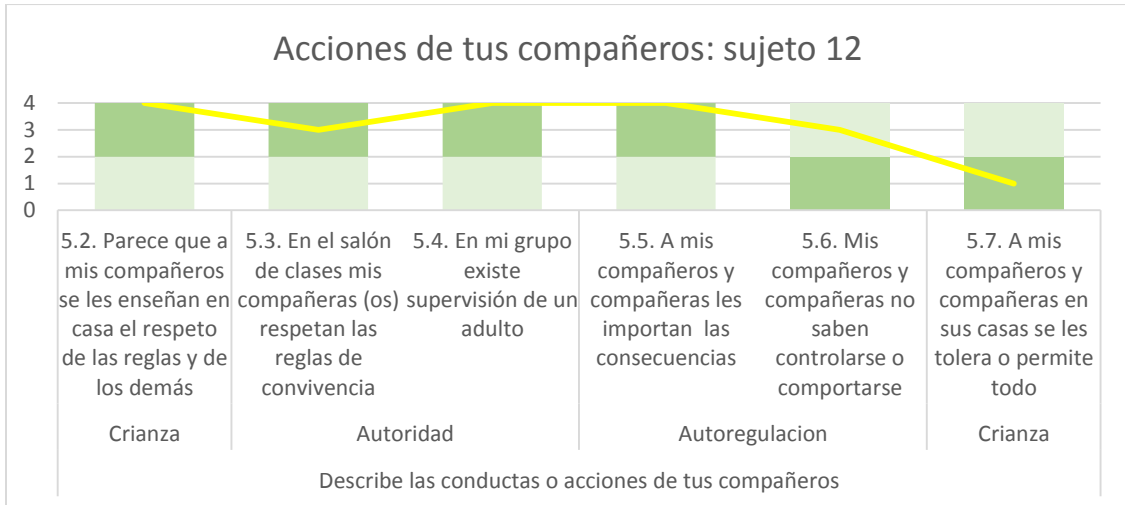
Sin control ■

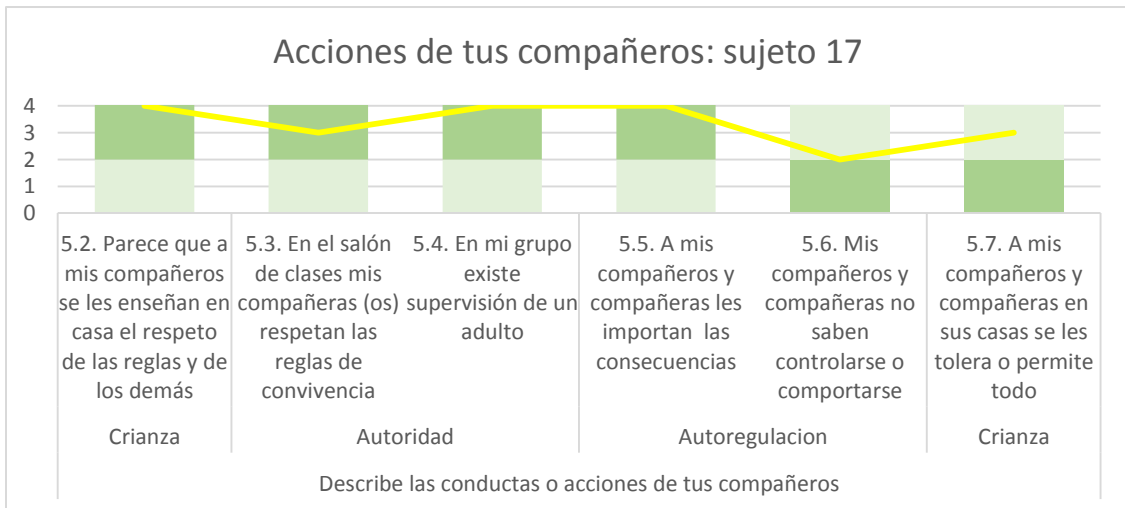
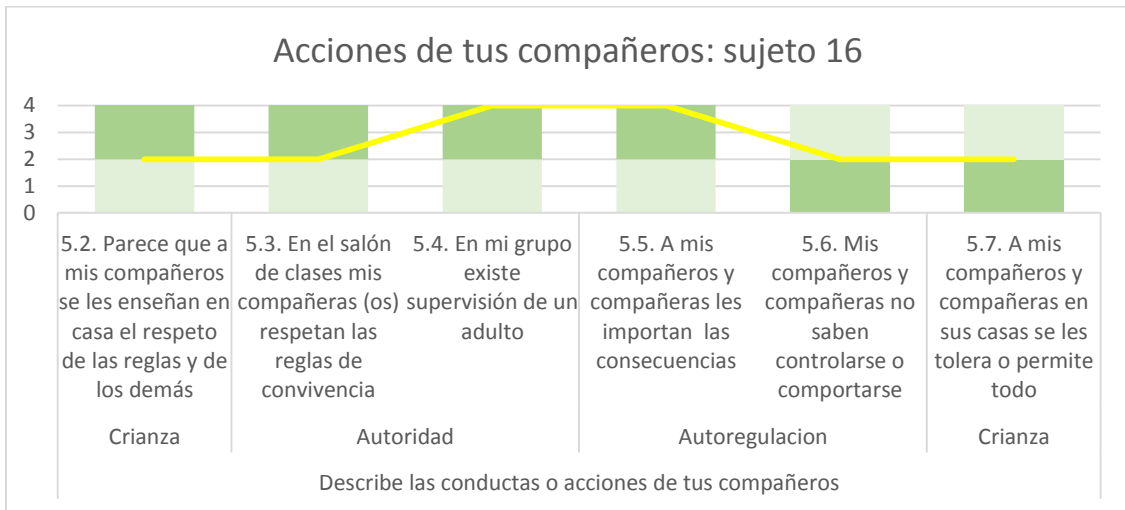
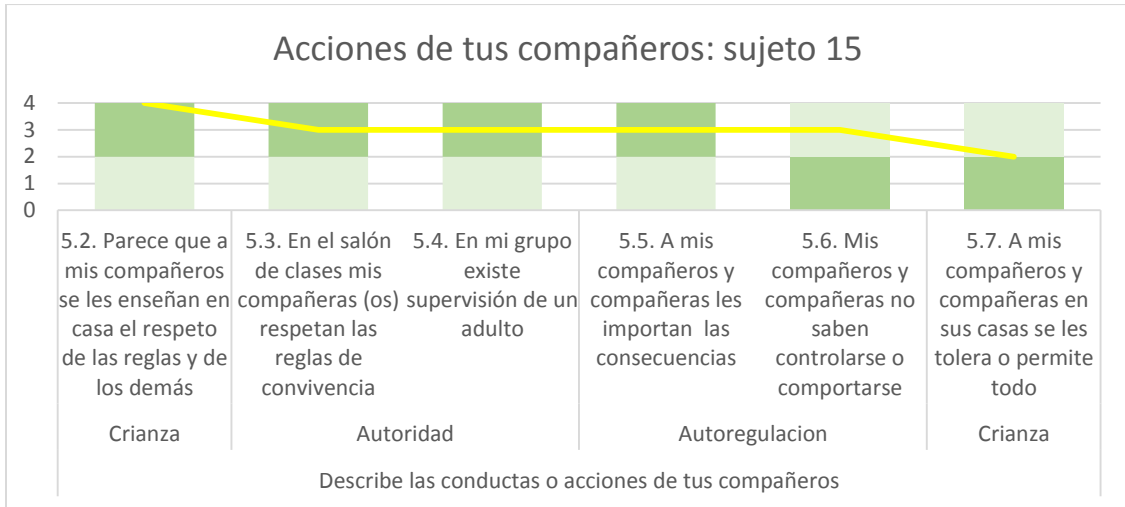


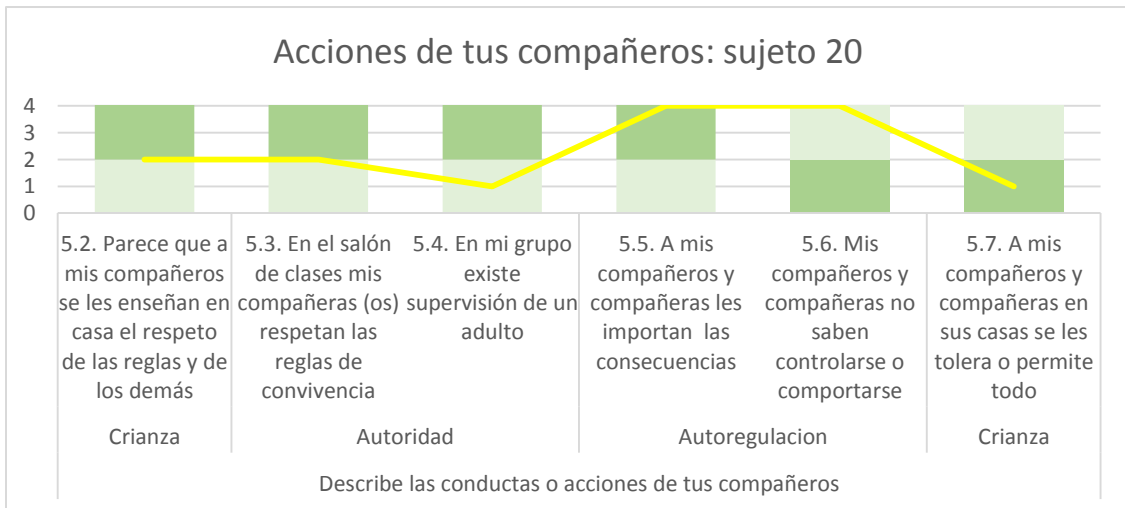
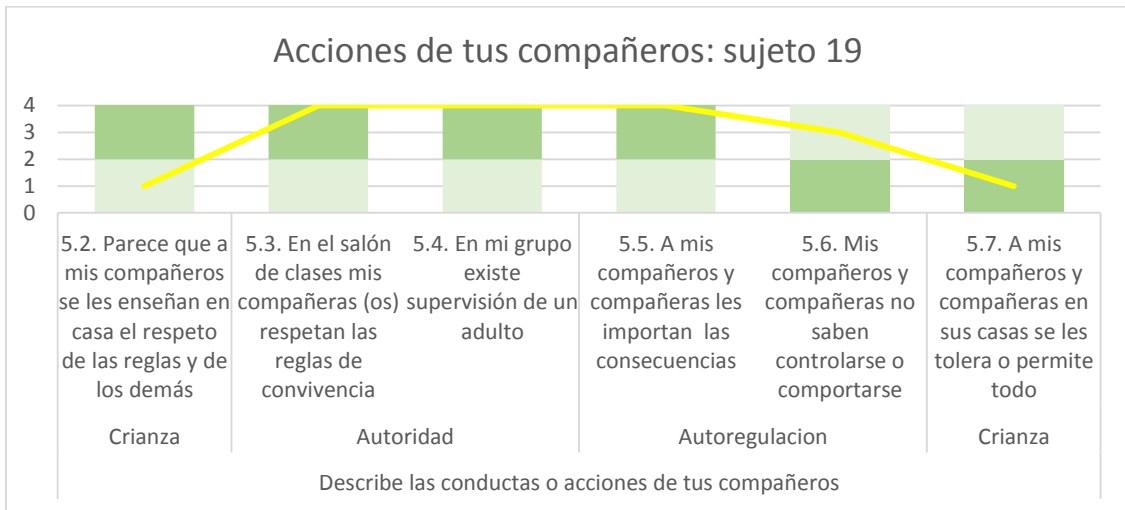
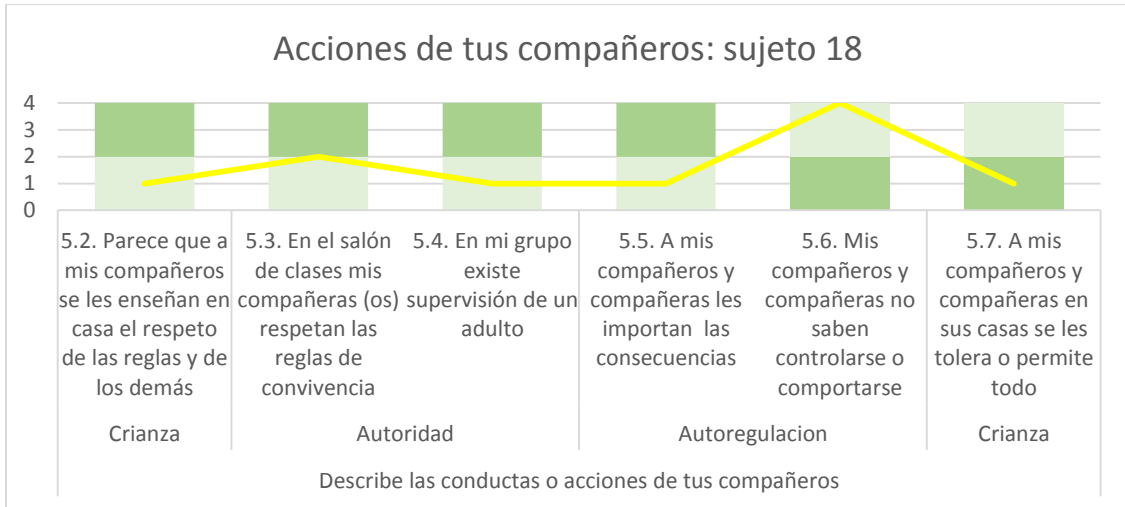


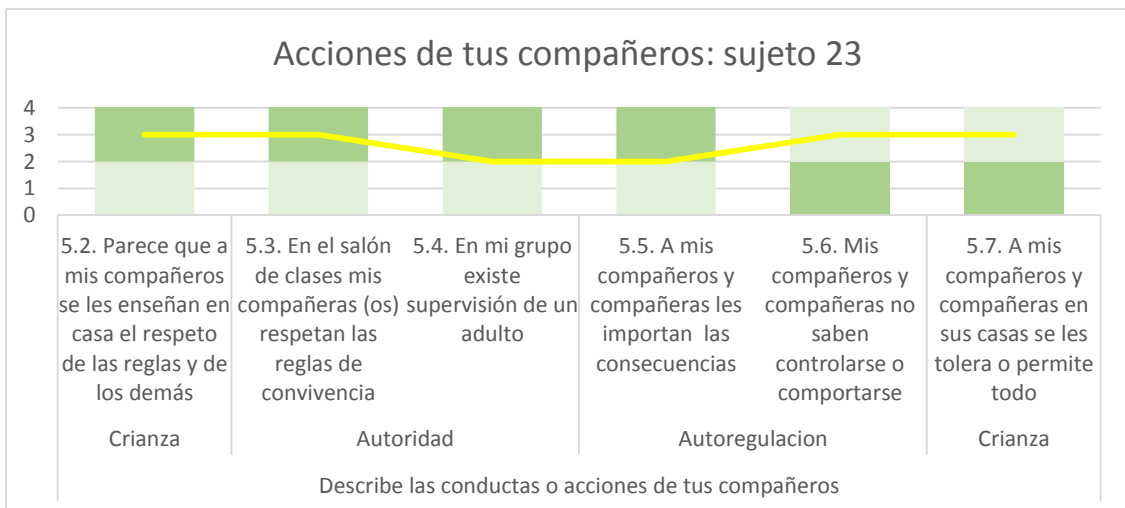
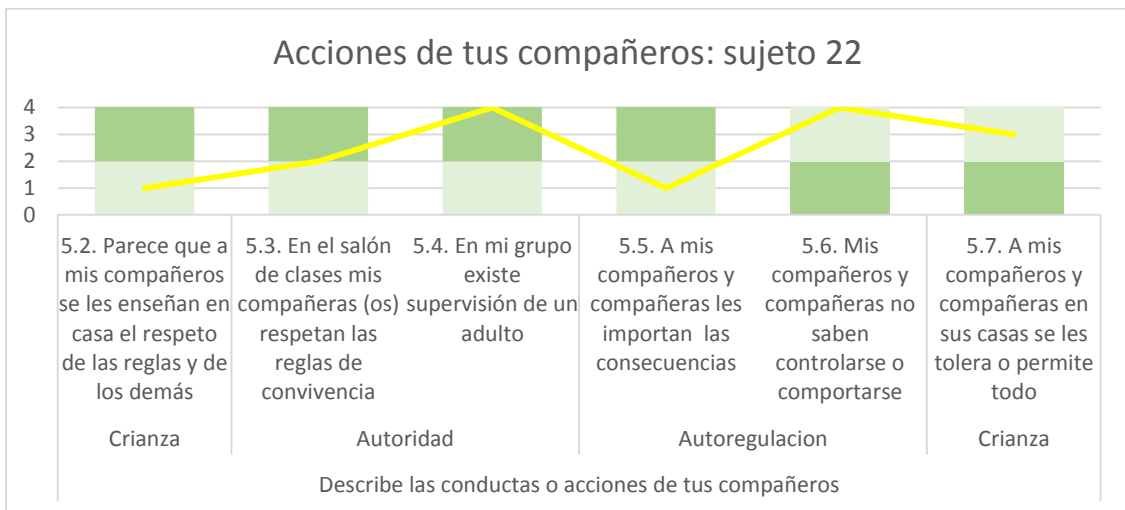
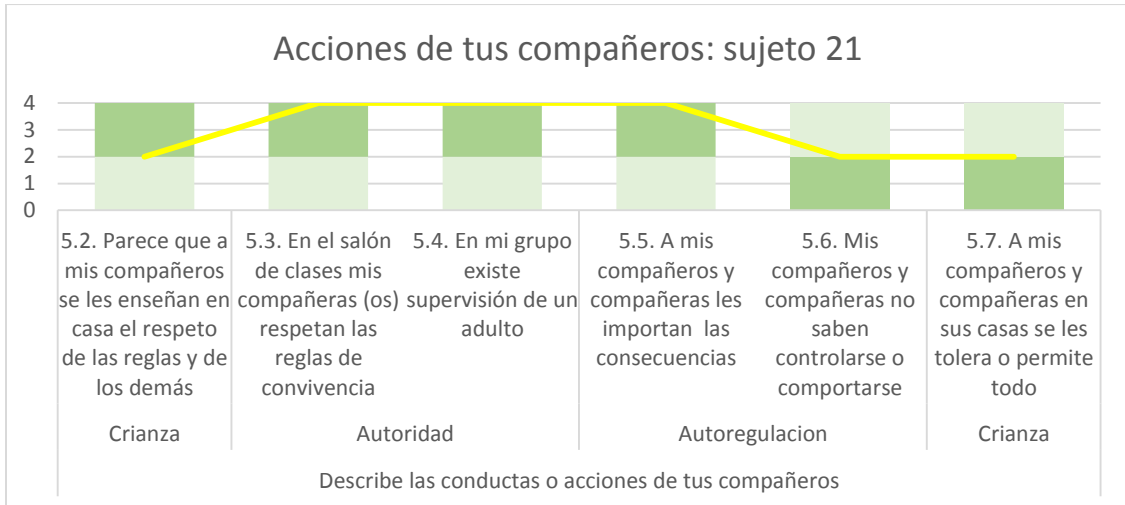


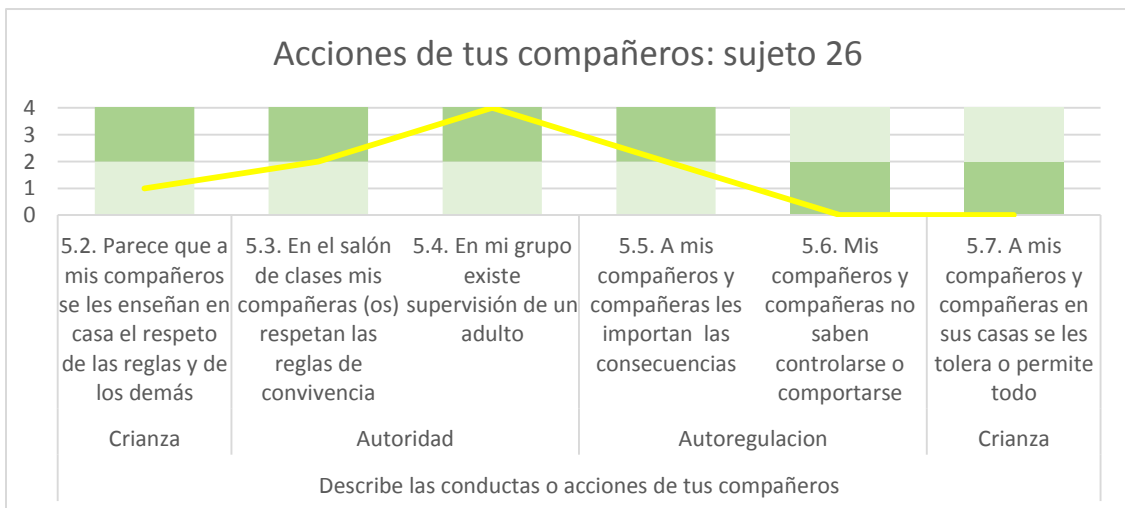
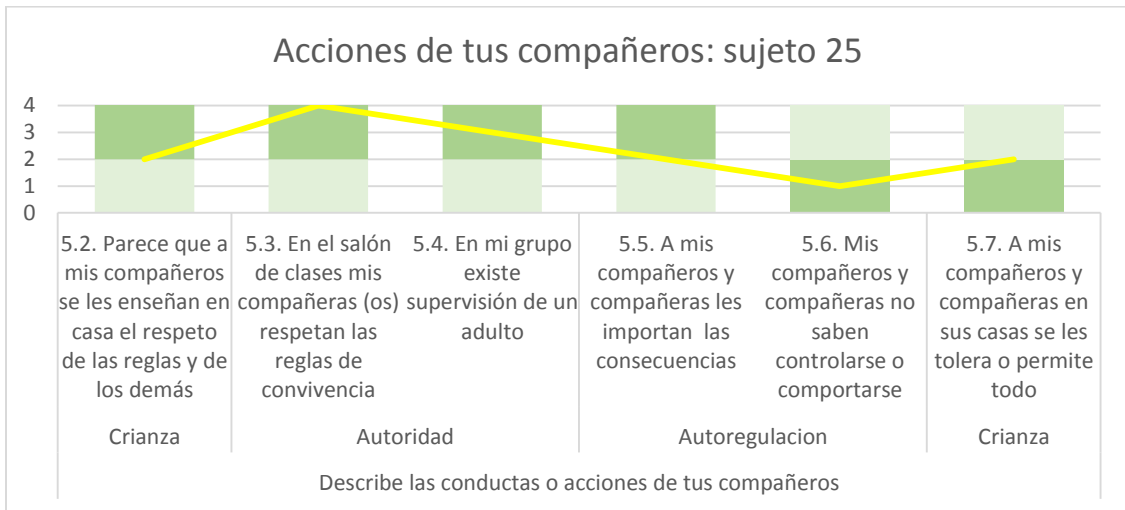
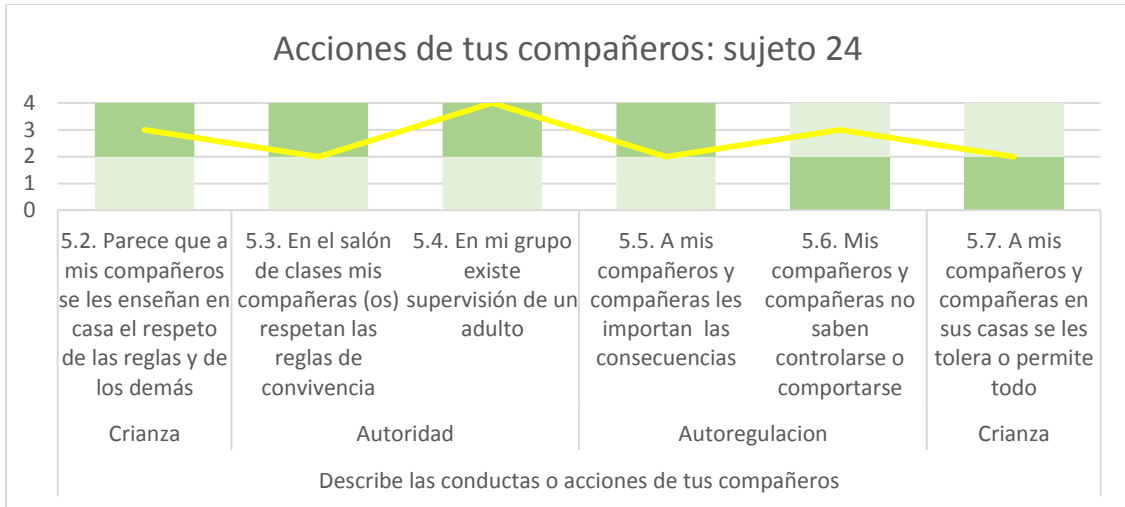


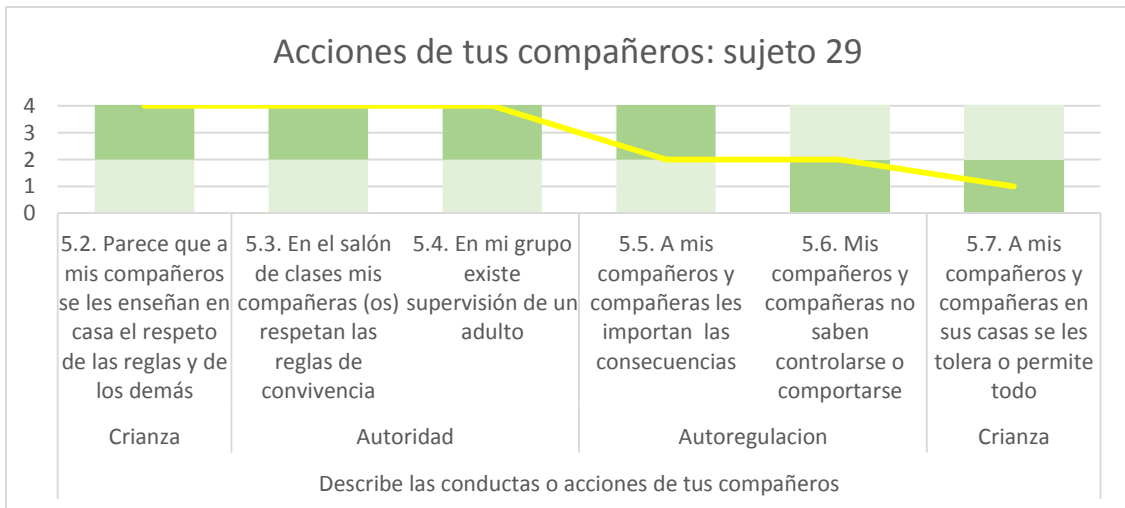
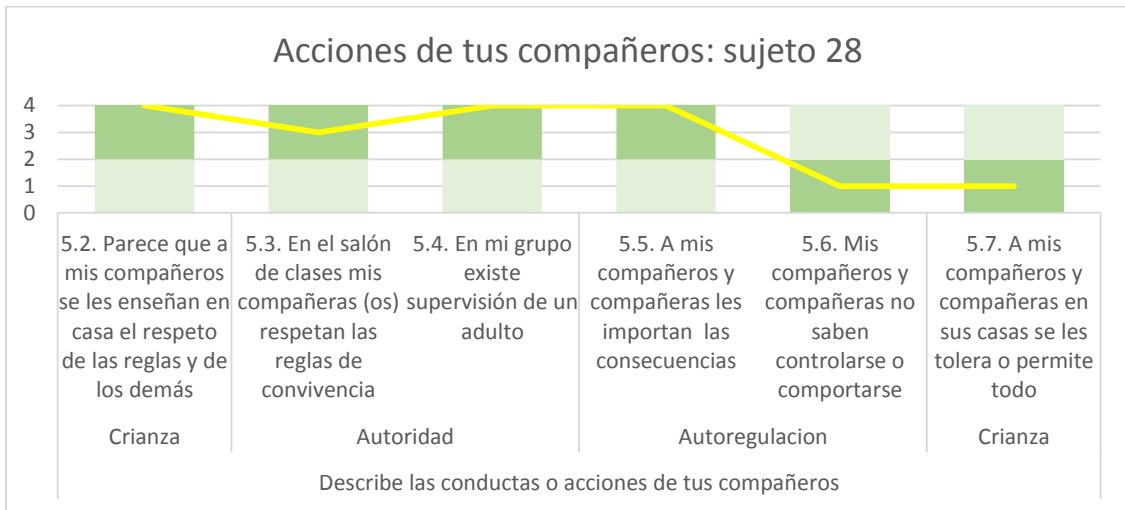
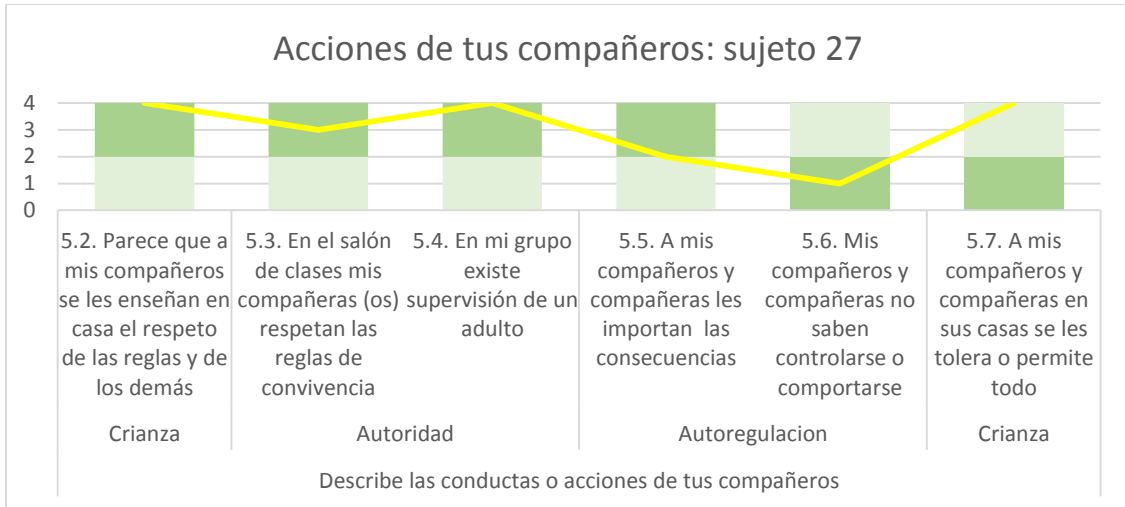


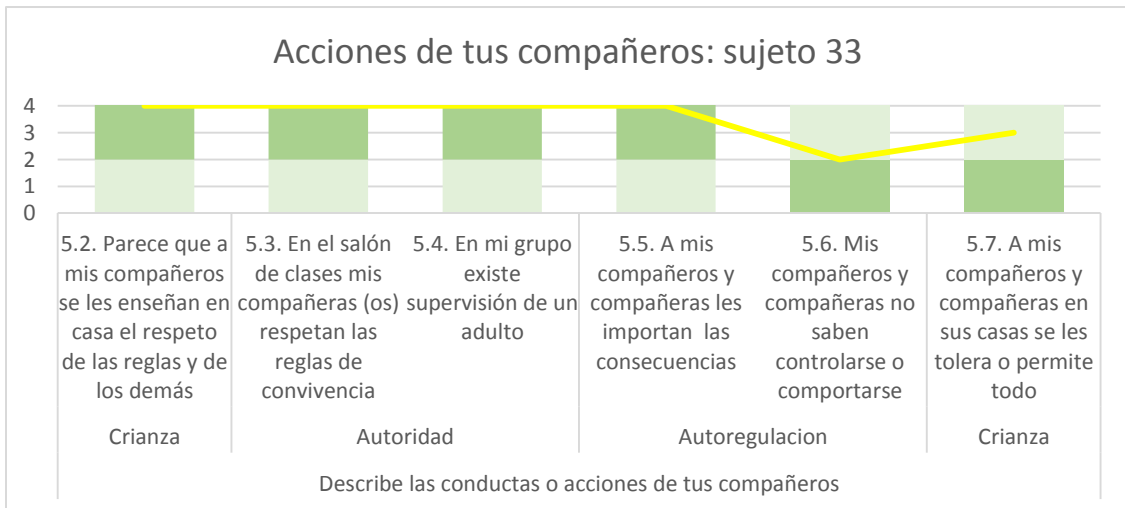
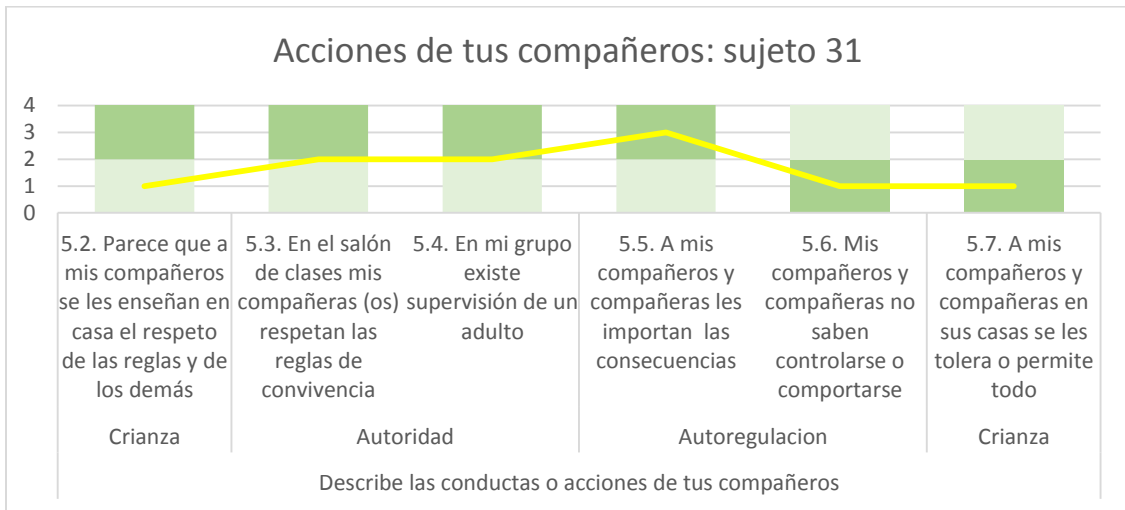
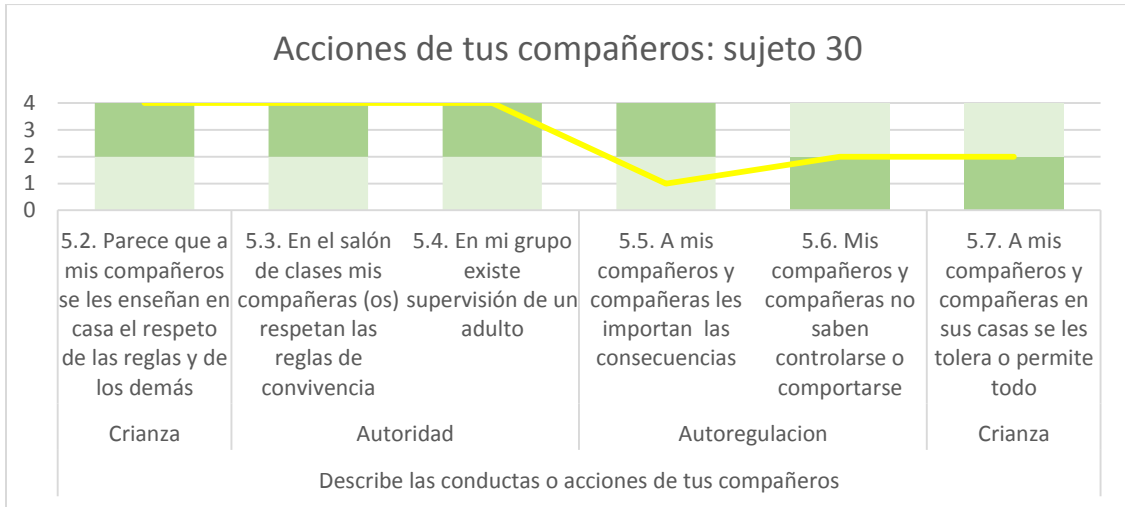


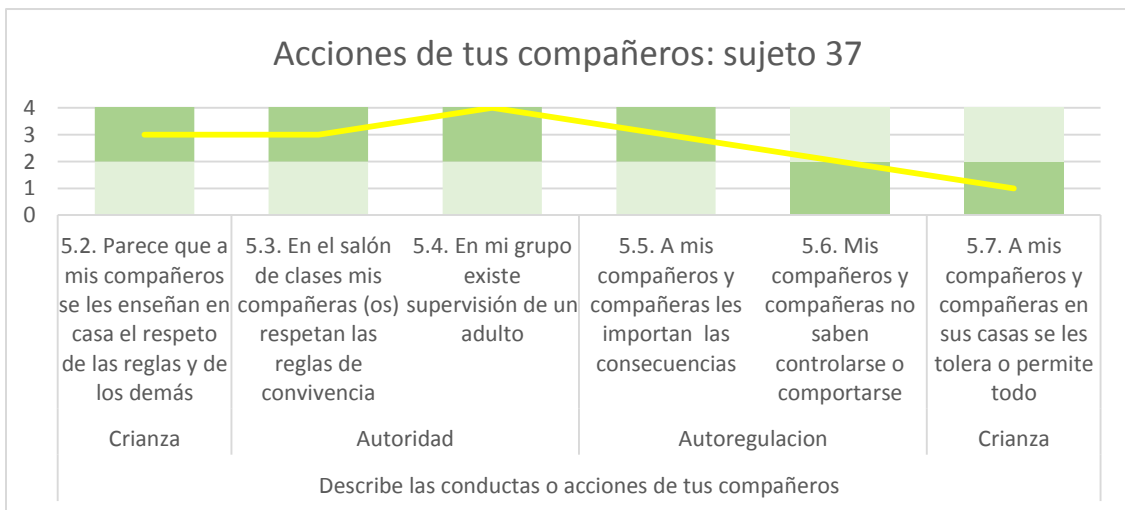
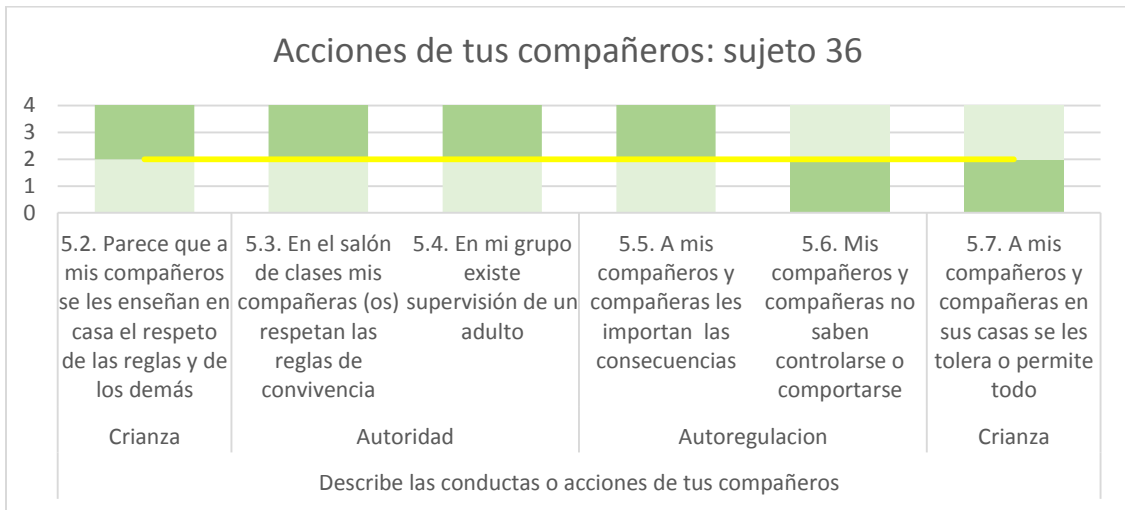
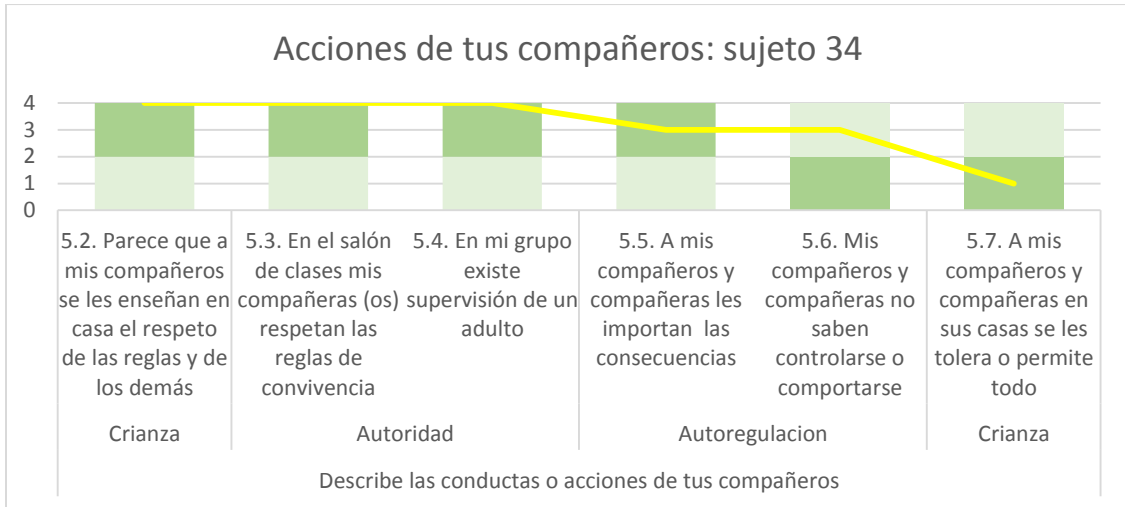


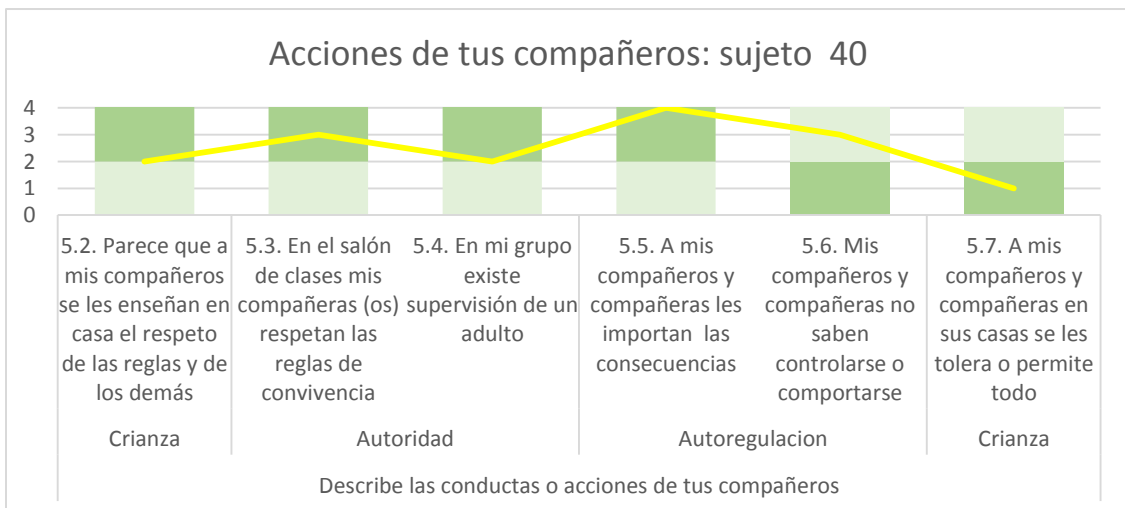
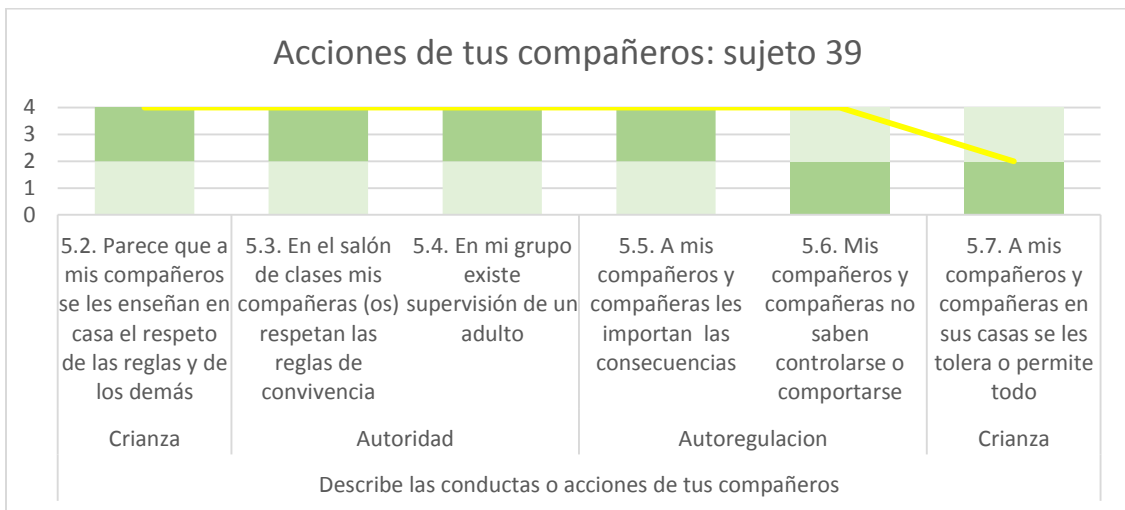
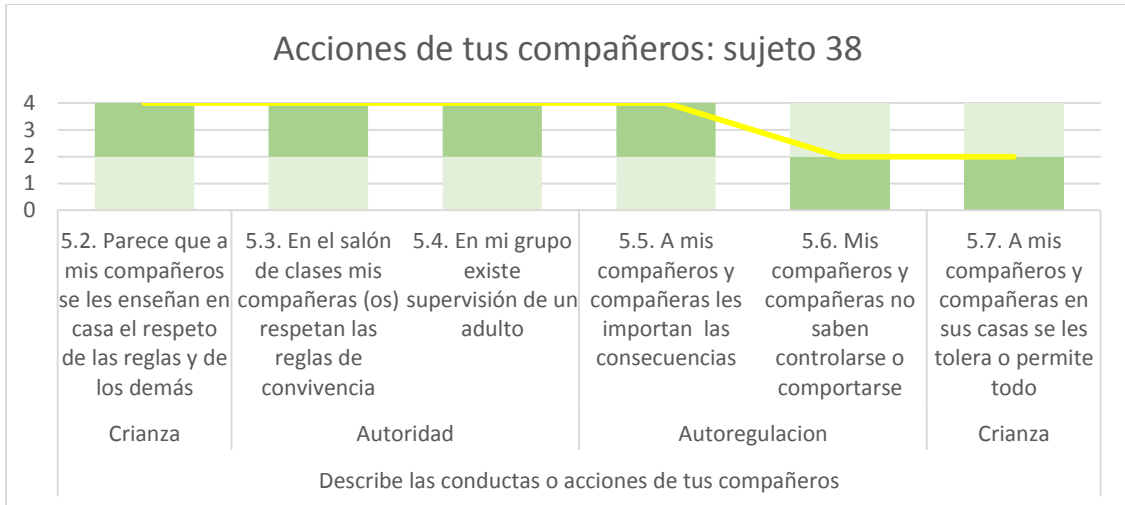


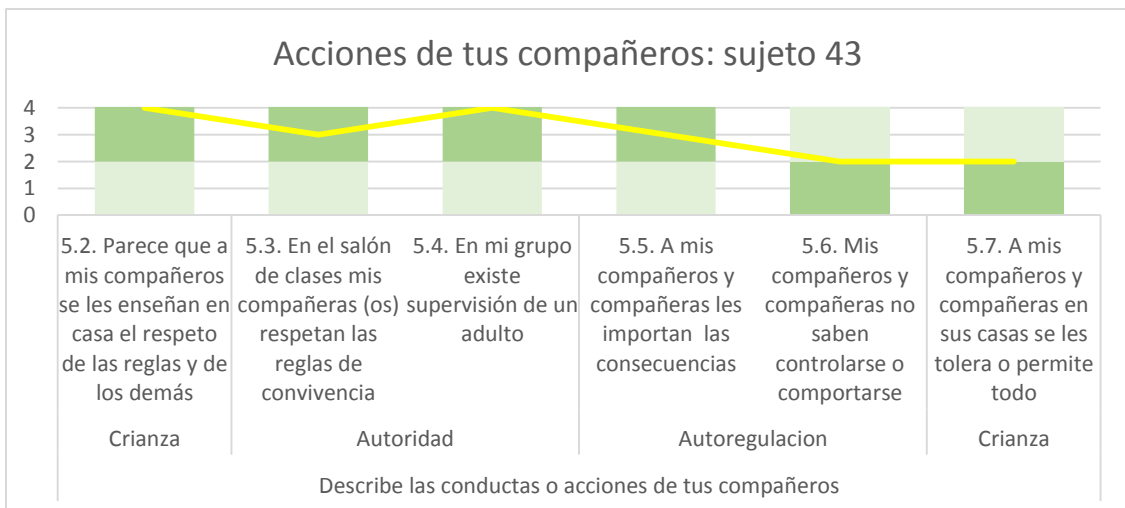
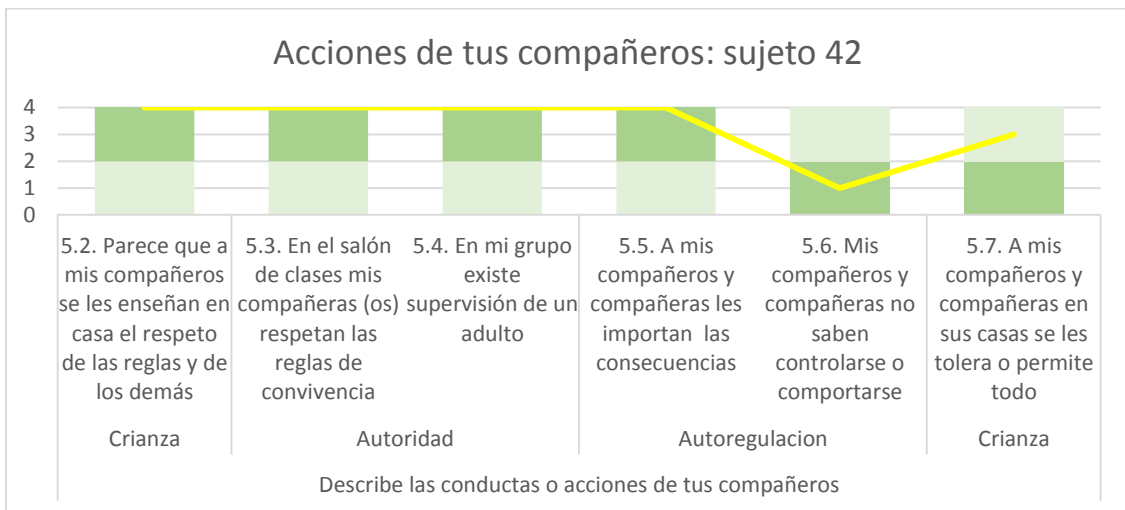
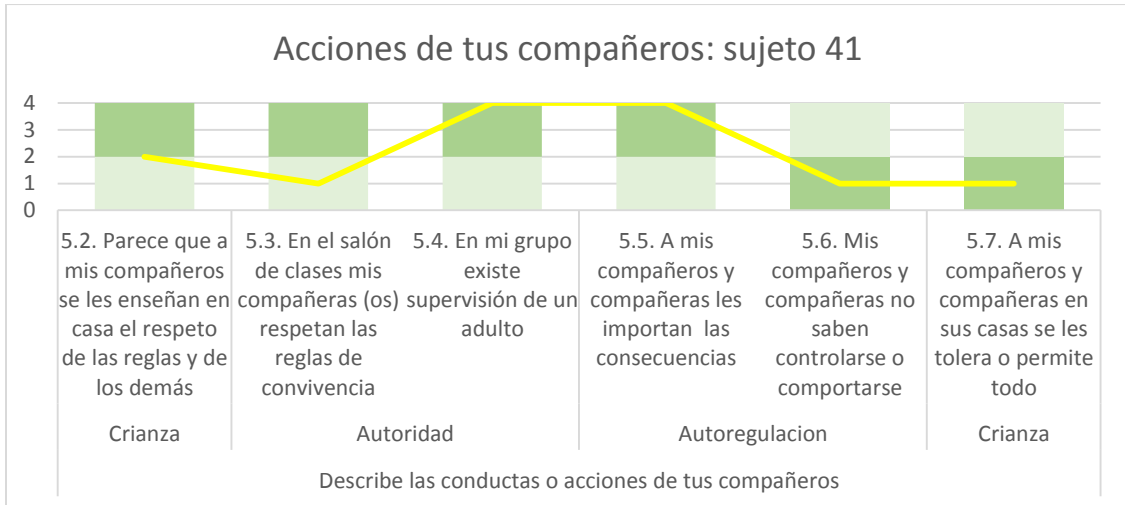


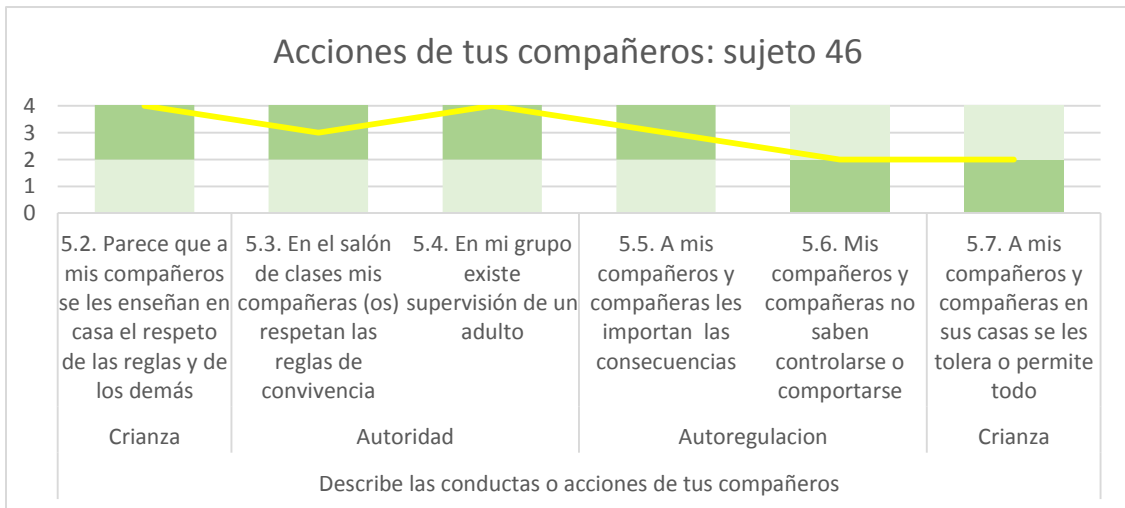
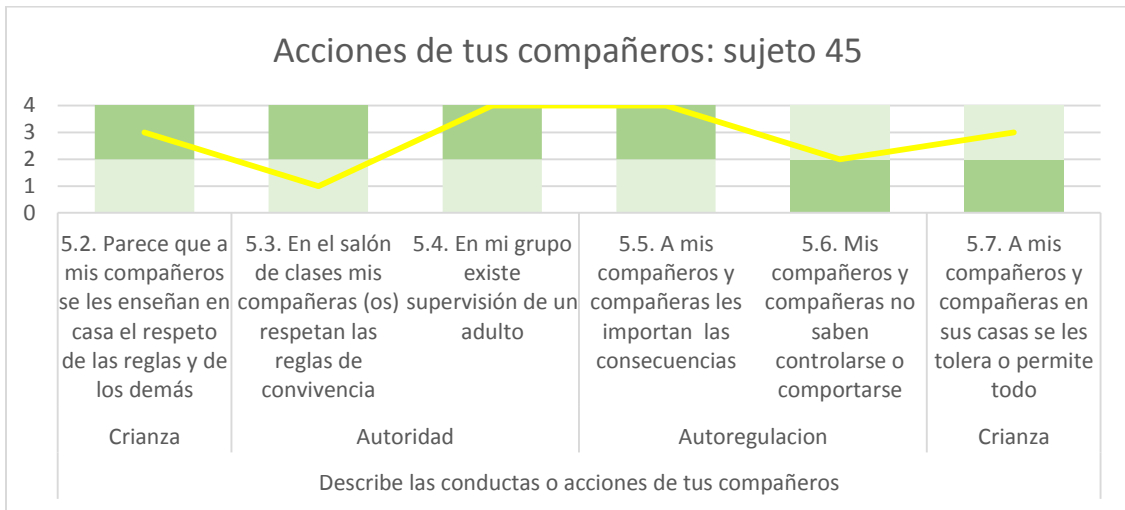
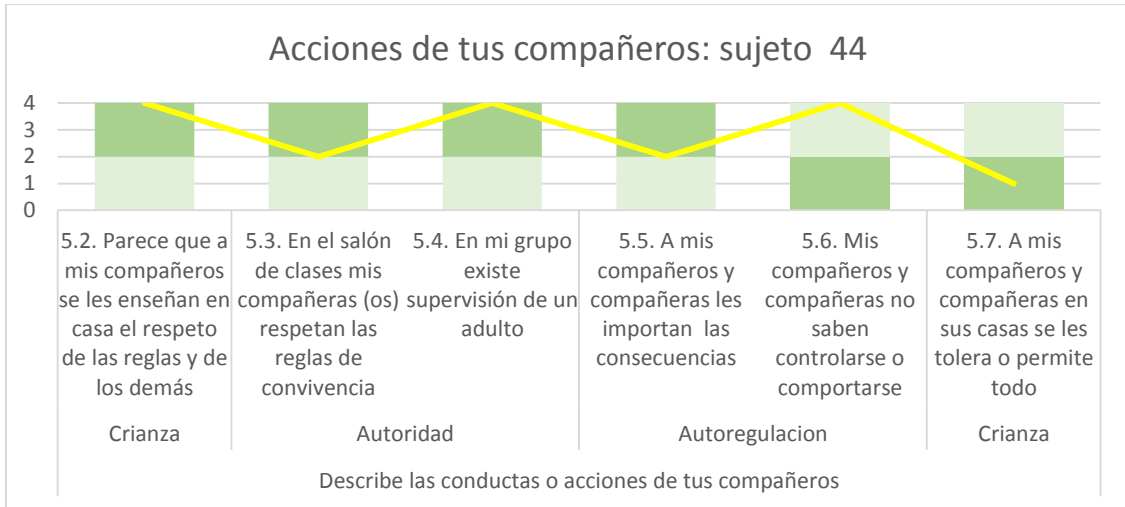


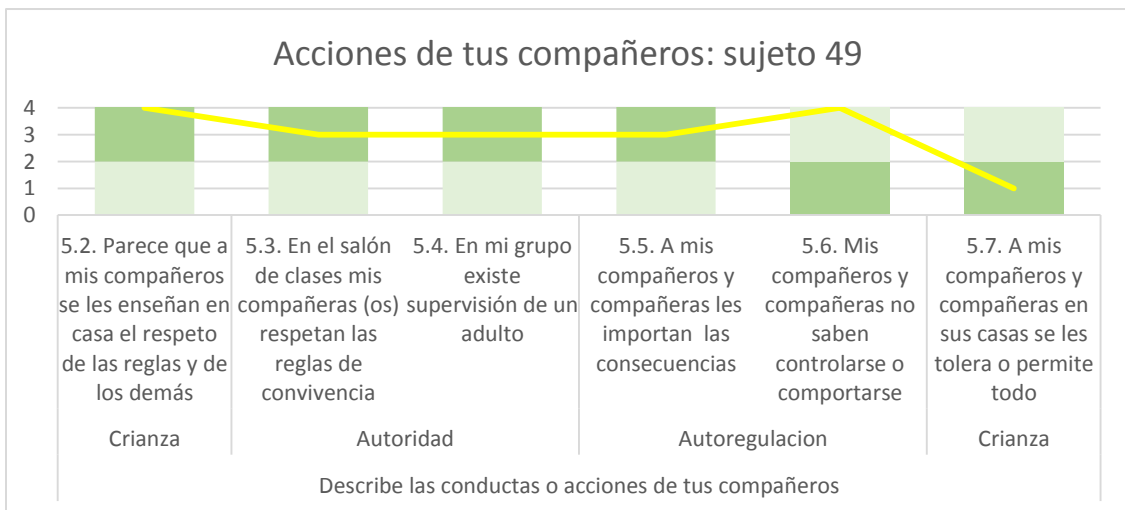
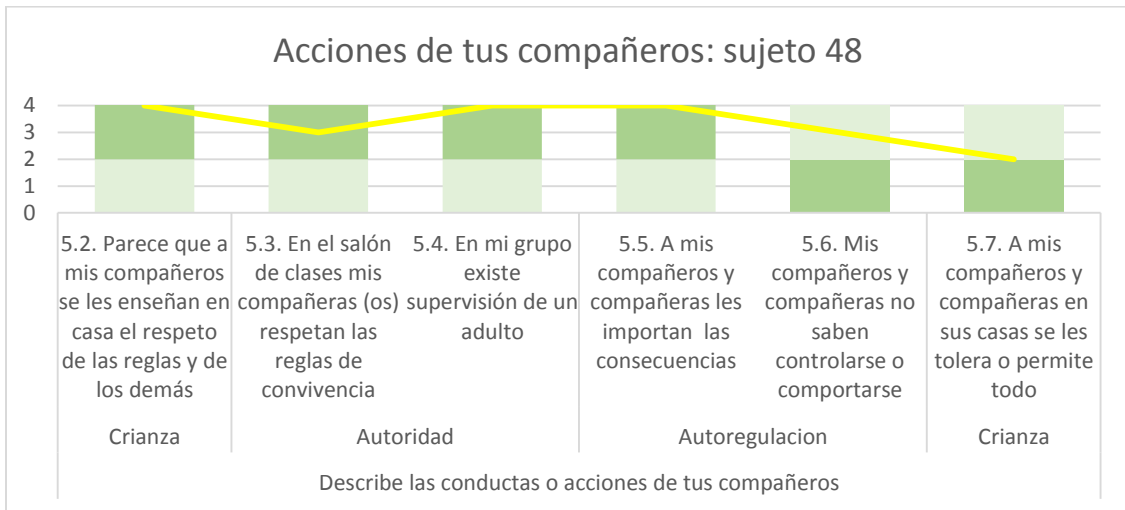
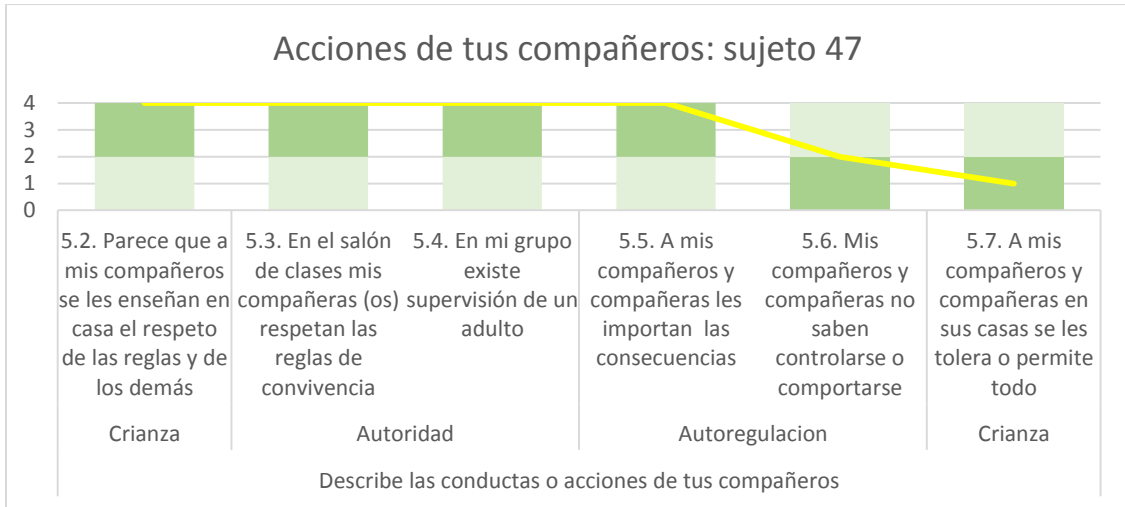


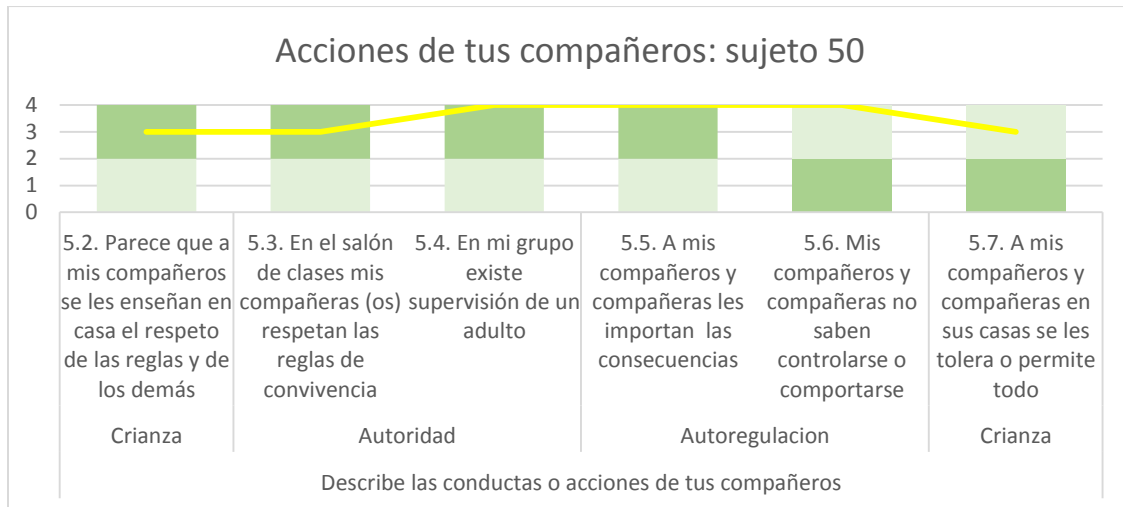












En Crianza los estudiantes perciben que a sus compañeros regularmente o siempre se les enseña en casa el respeto de las reglas y de los demás, así como pocas veces o nunca en sus casas se les tolera o permite todo, por lo que la tendencia es con control.

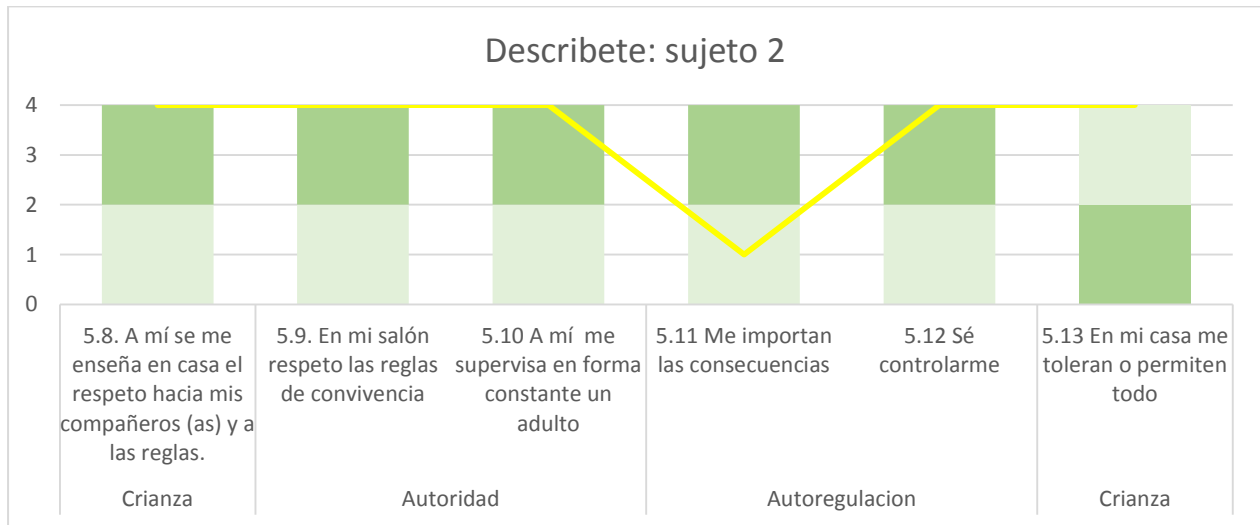
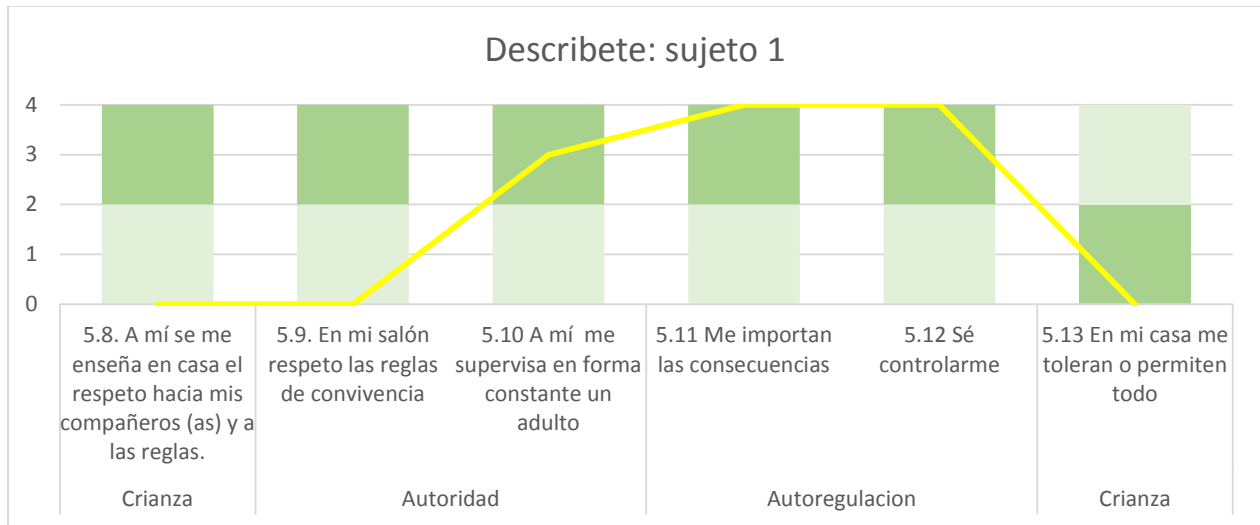
Autoridad presenta en su mayoría con control, los niños perciben que sus compañeros en el salón de clases regularmente o siempre respetan las reglas de convivencia y de la misma manera regularmente o siempre existe en el grupo la supervisión de un adulto.

Para autoregulación no se presenta una tendencia hacia con control o sin control, es decir se dan ambas, destacando el sin control en la percepción de que sus compañeros nunca o pocas veces saben comportarse o controlarse, de la misma manera que regularmente o siempre saben hacerlo. Mientras que para manifiestan mayormente que siempre o casi siempre les importan las consecuencias, estando dentro de con control.

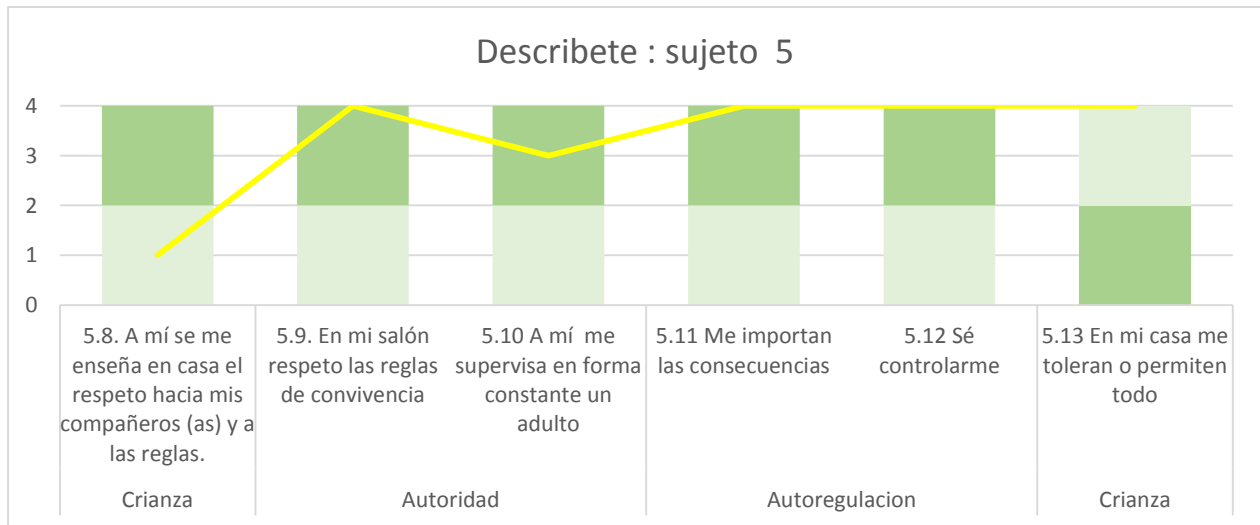
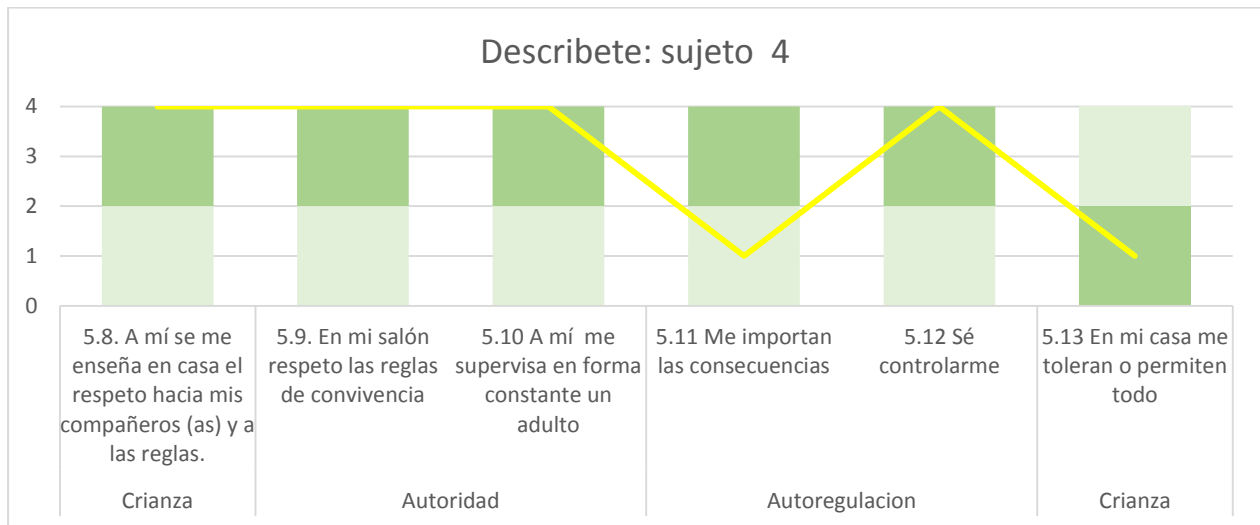
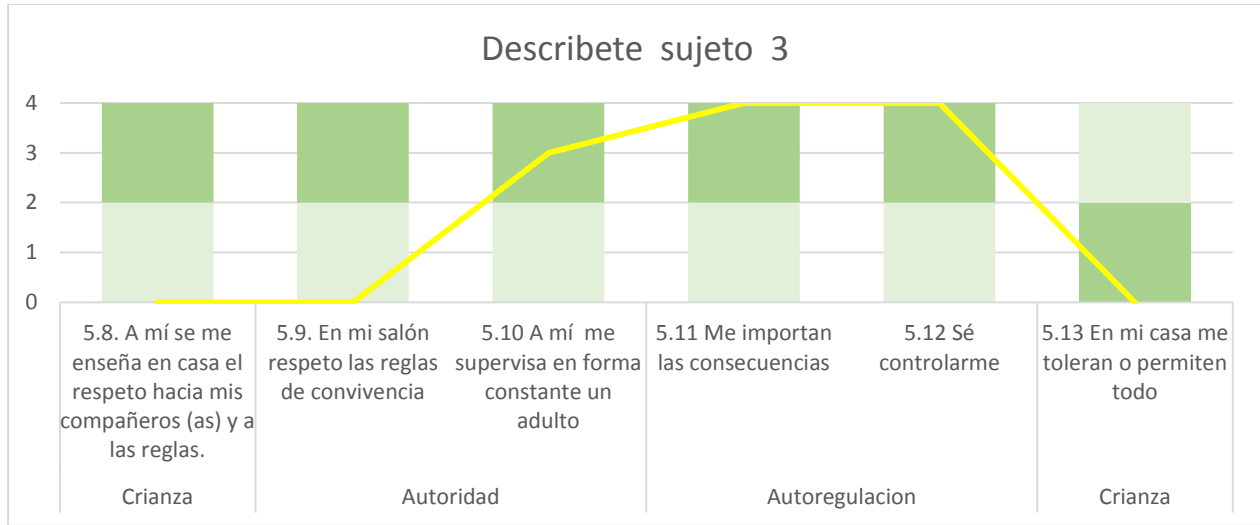
4.8 Escala Acciones hacia ti relativas a la convivencia

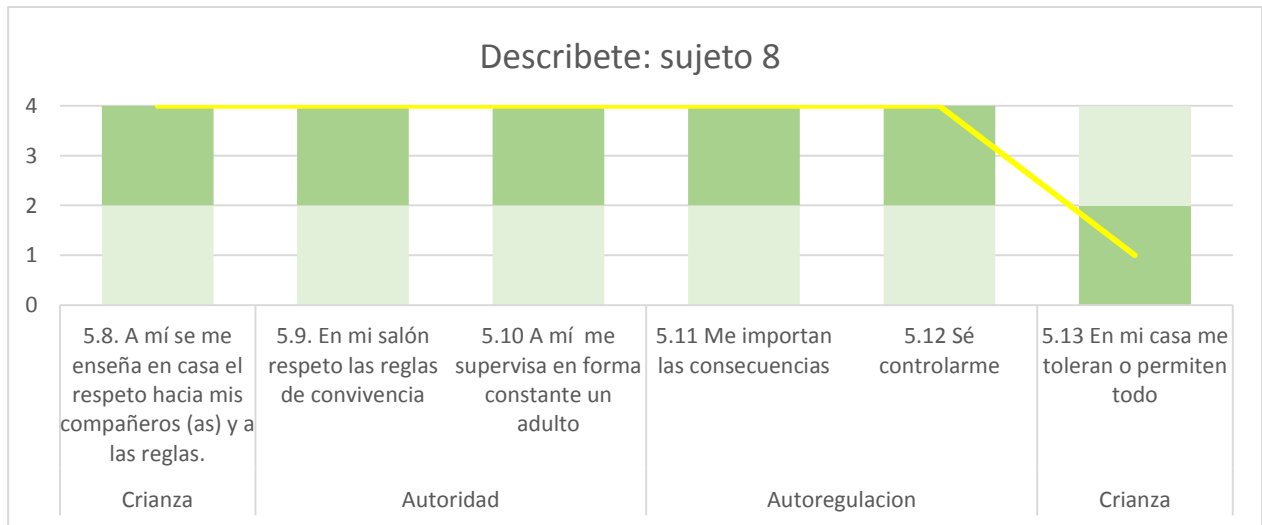
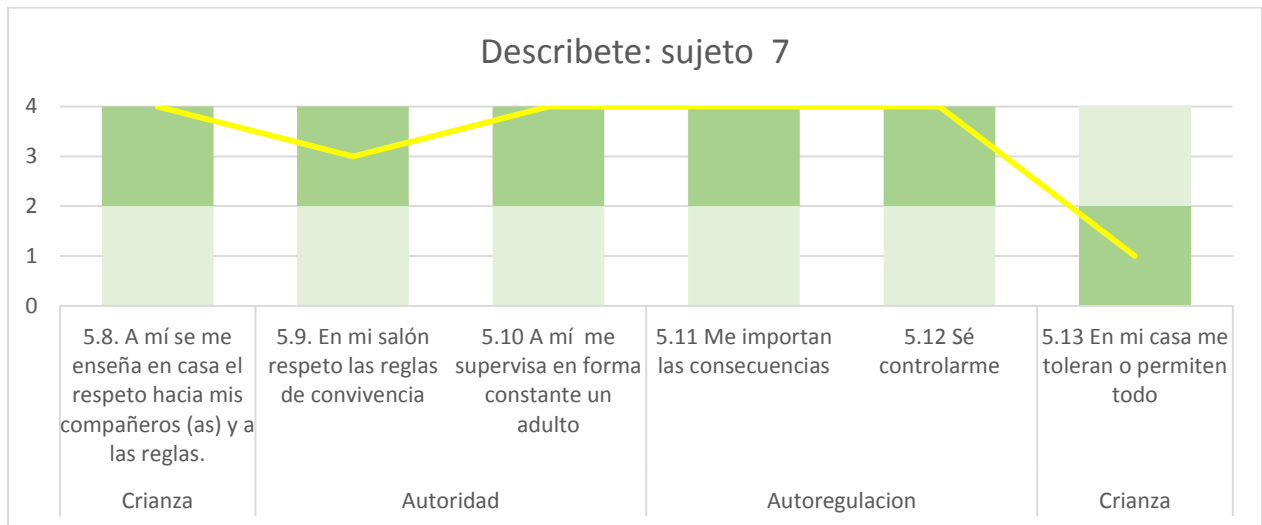
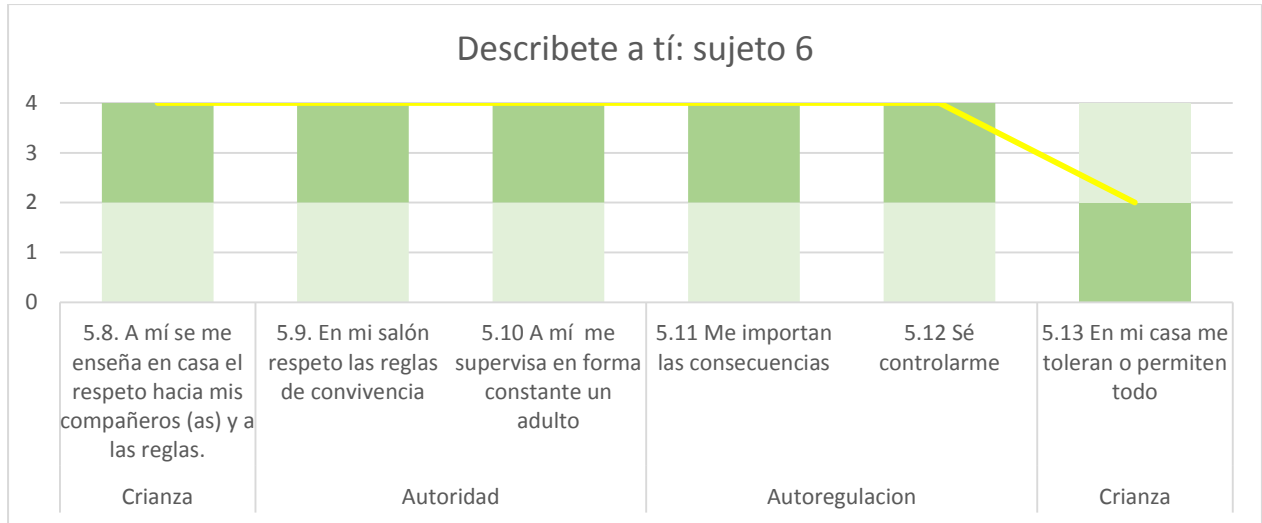
1 Nunca 2 Pocas veces 3 Regularmente 4 Siempre

Sin control Con control

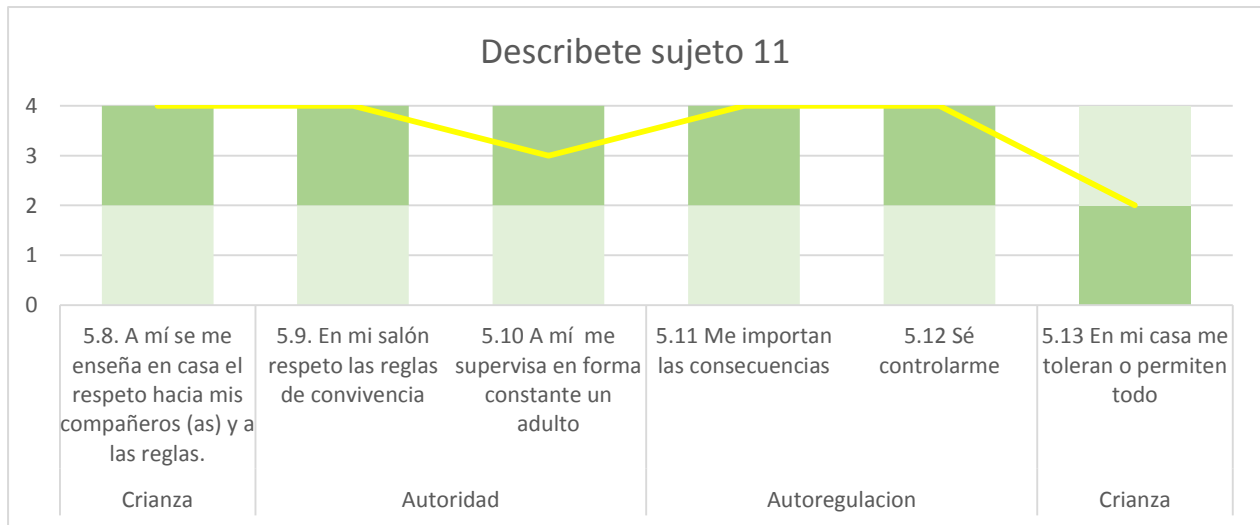
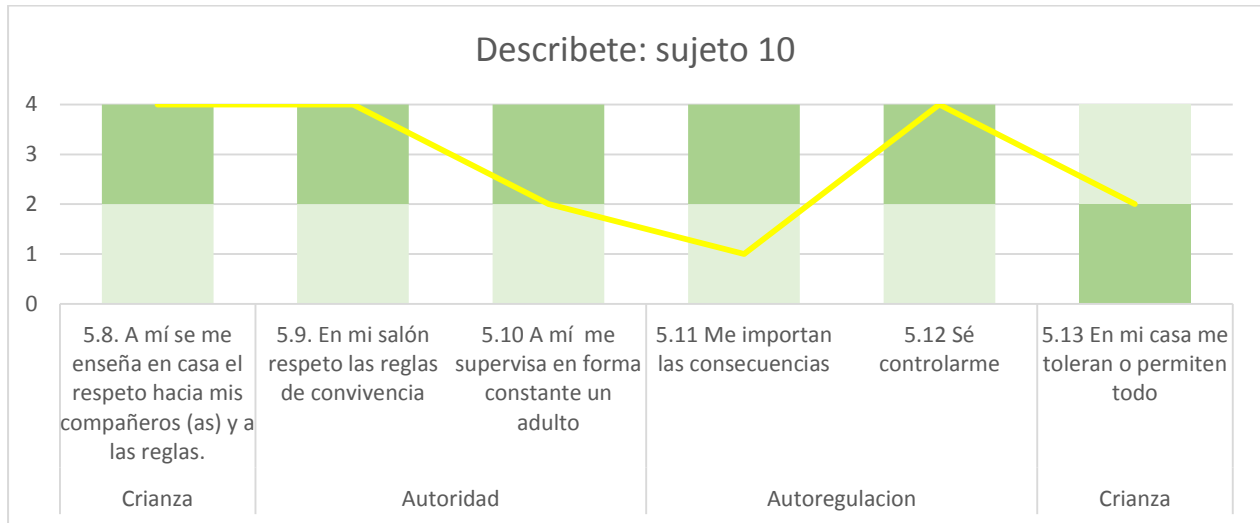
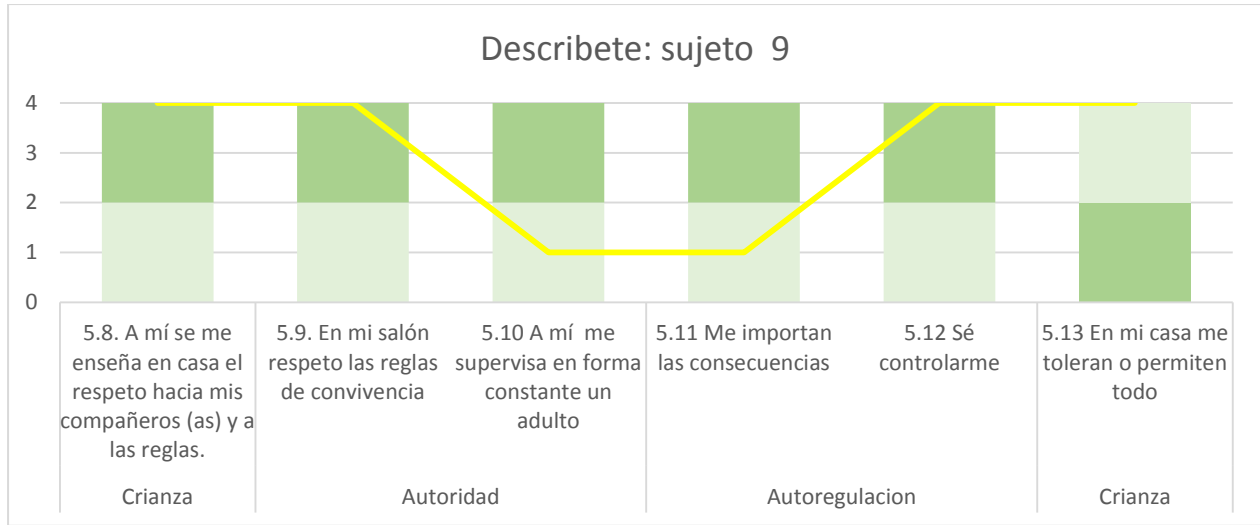


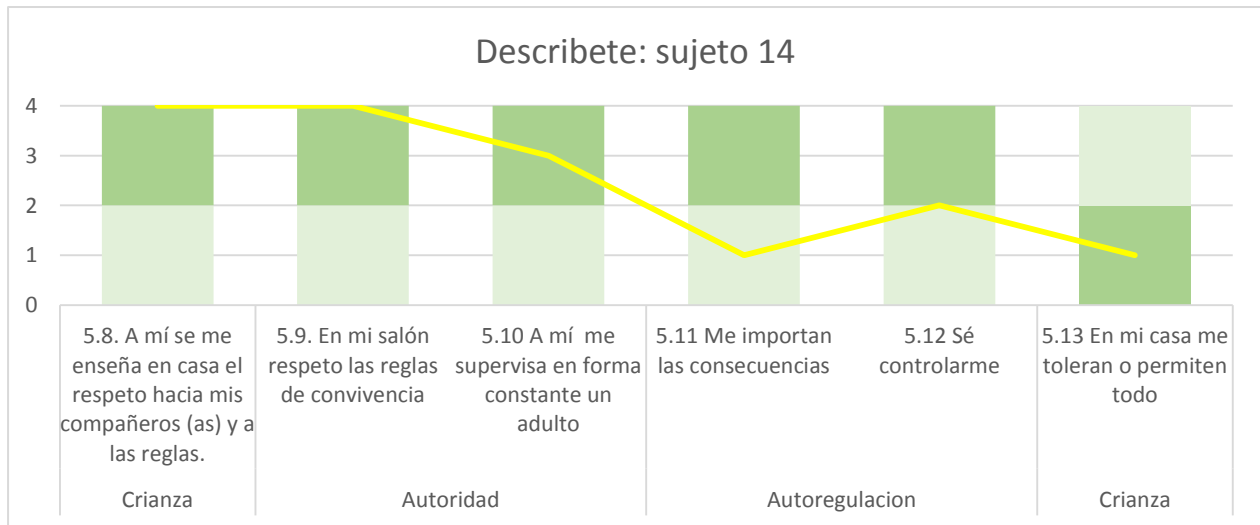
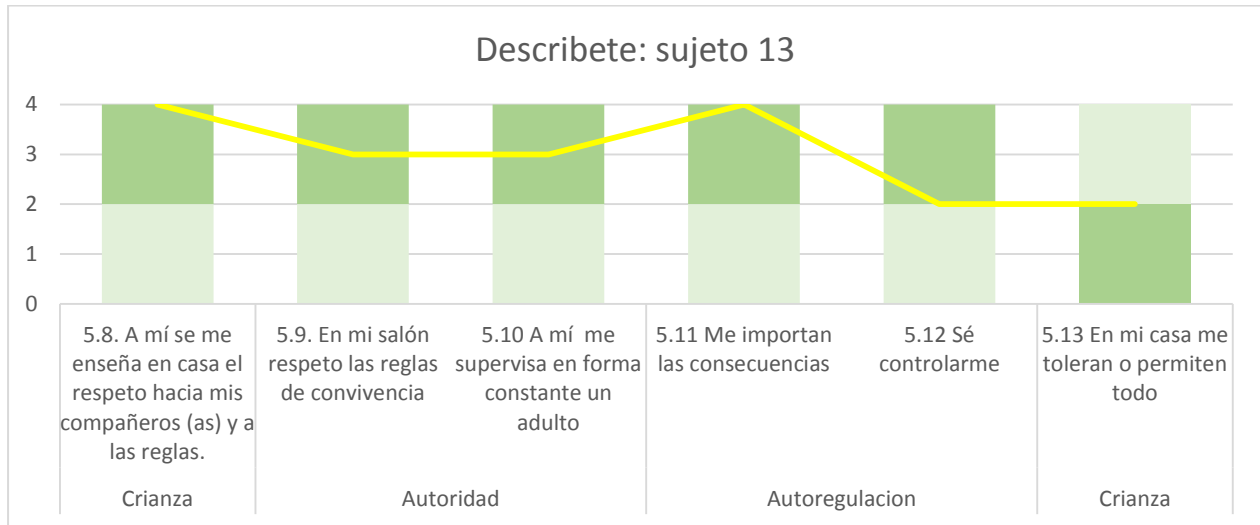
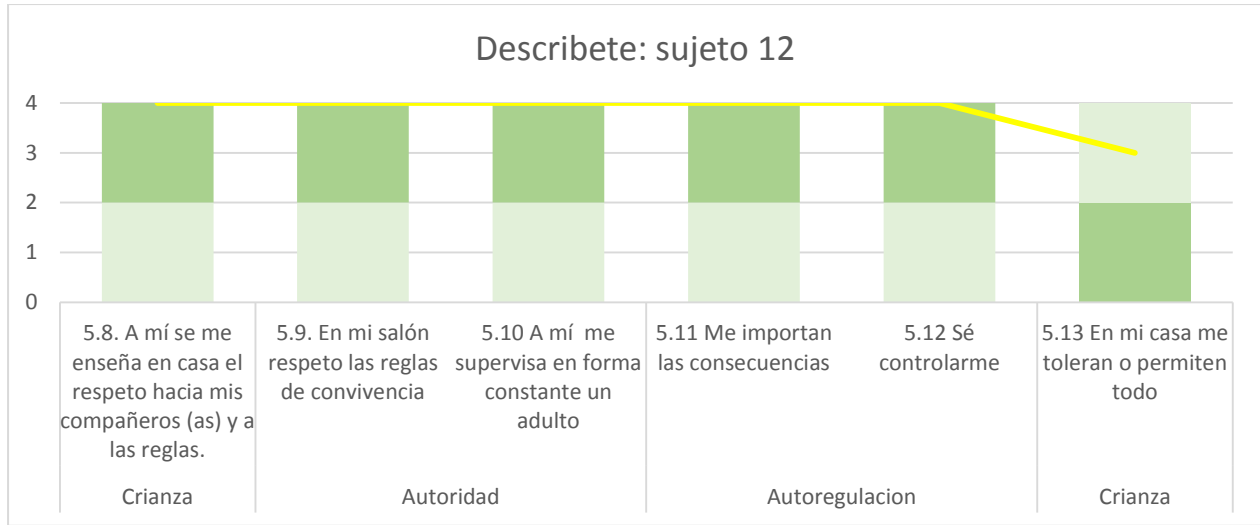
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

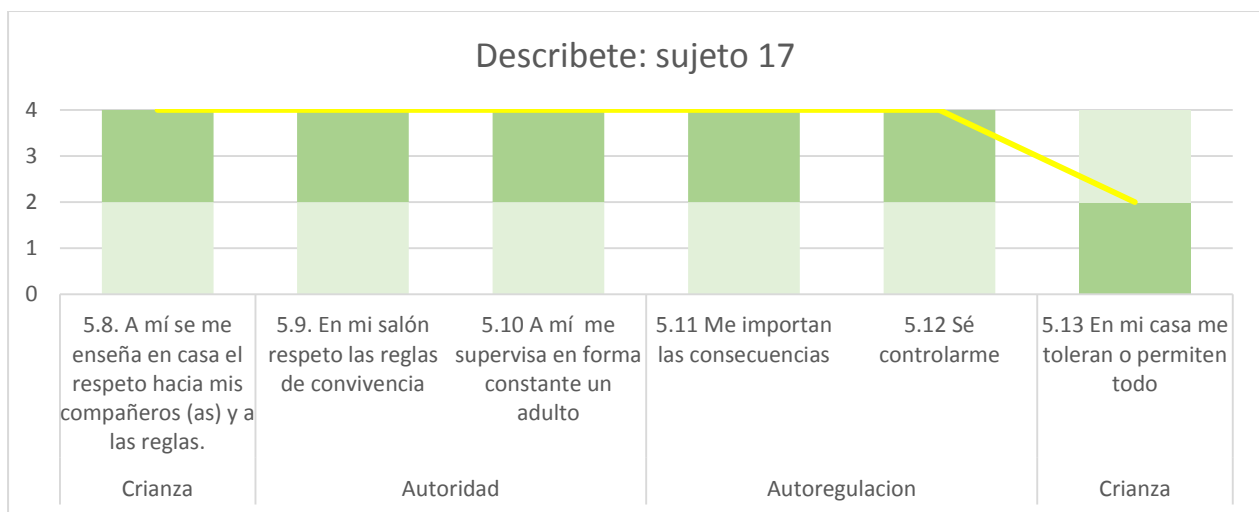
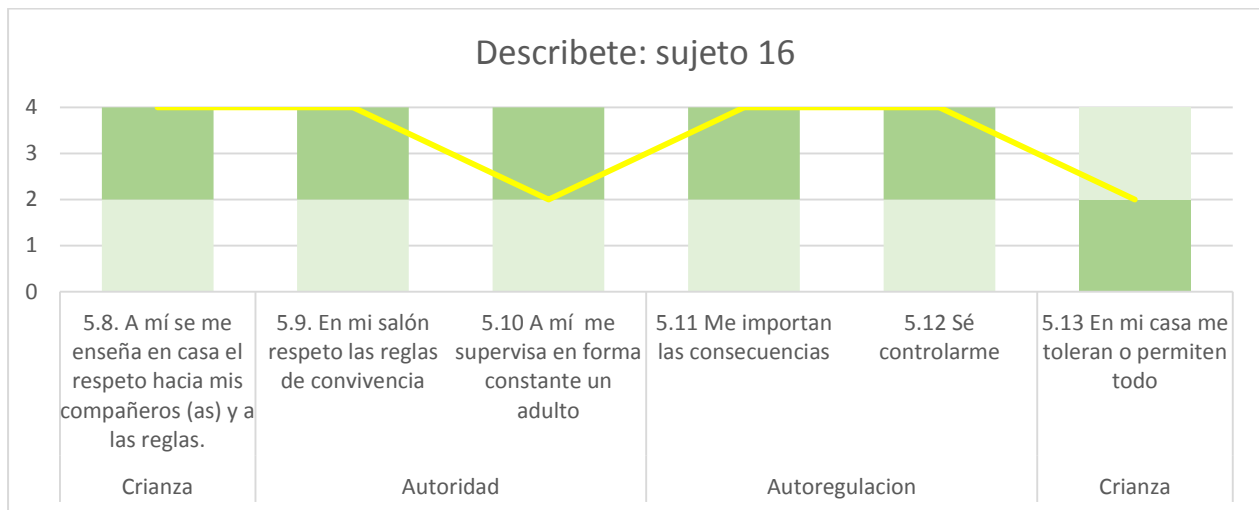
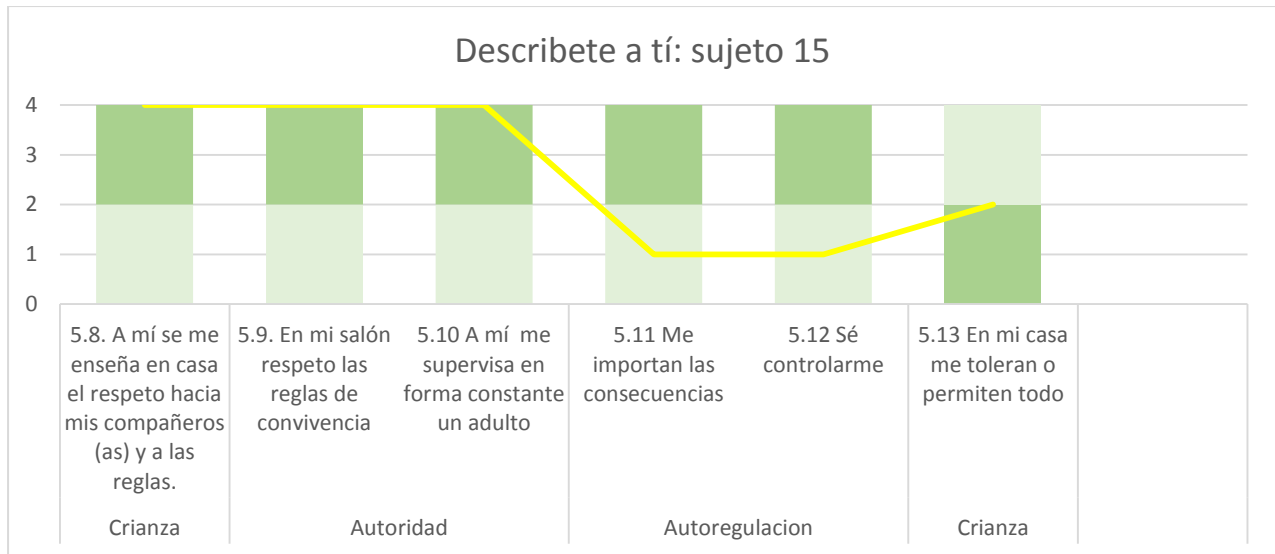




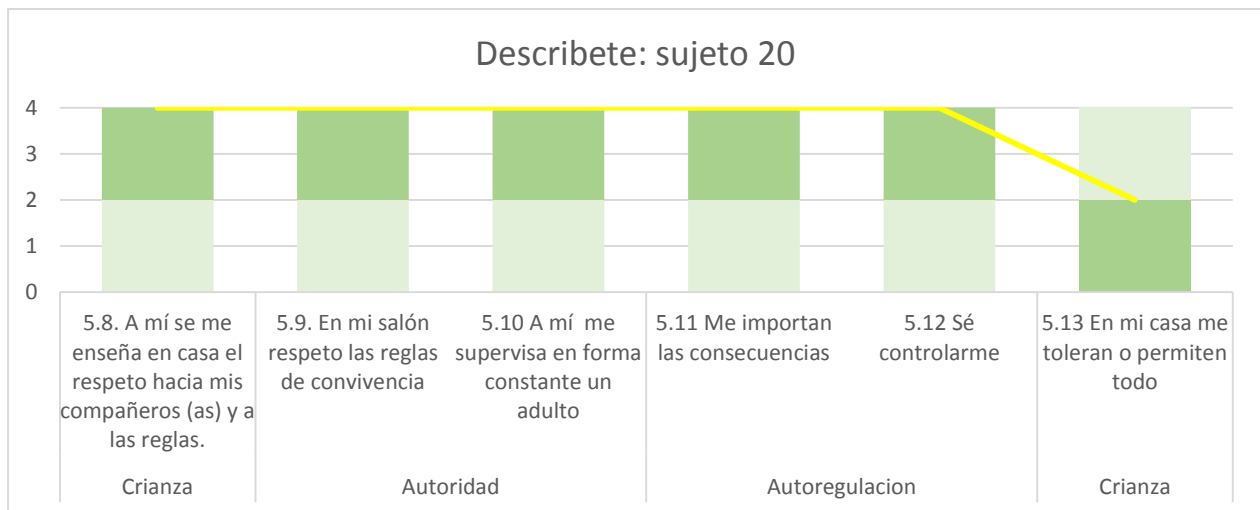
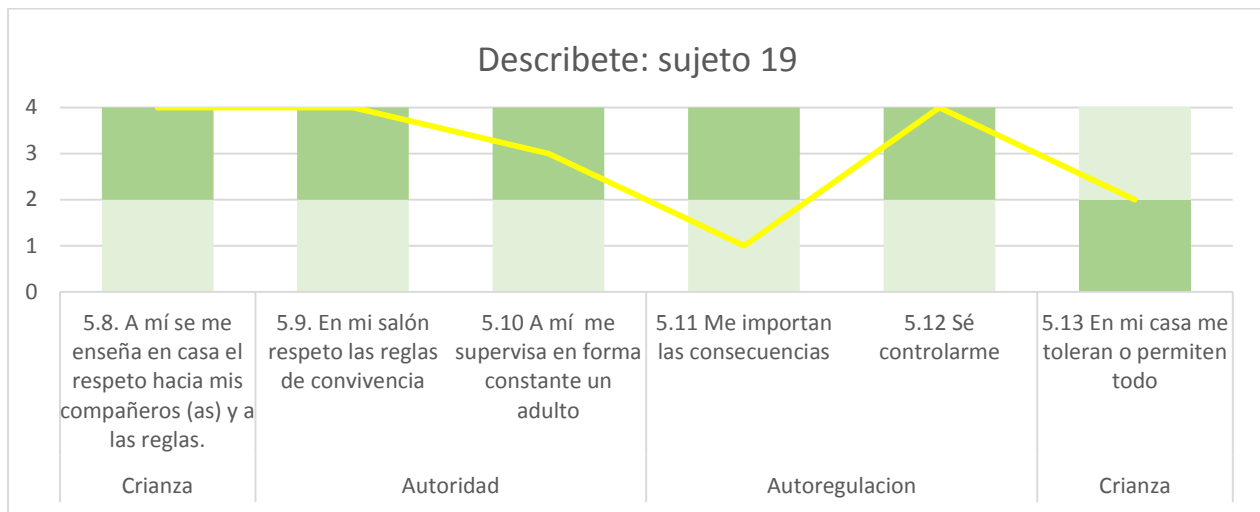
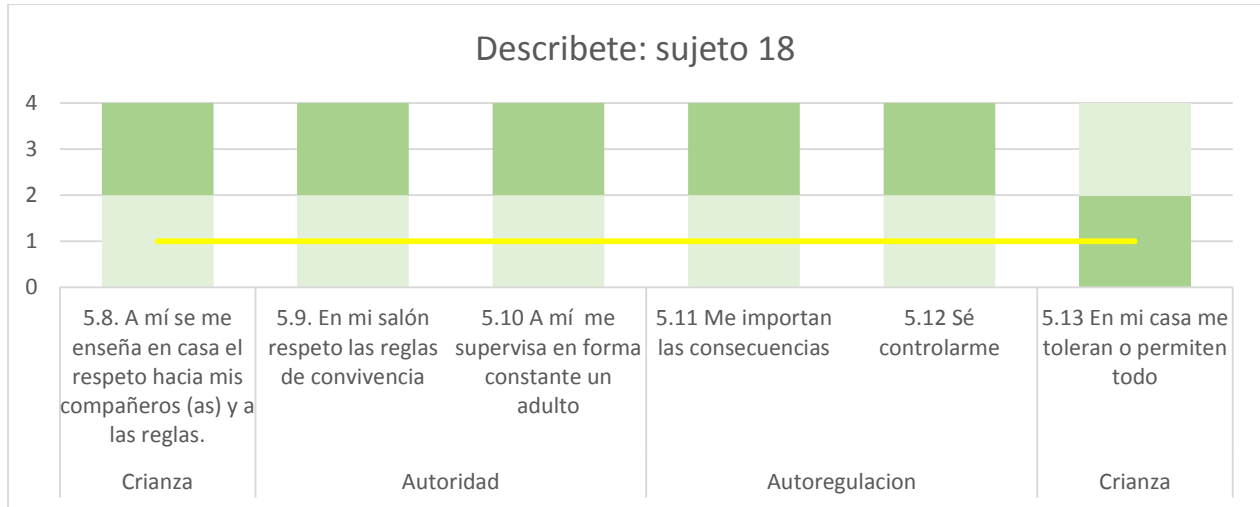
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

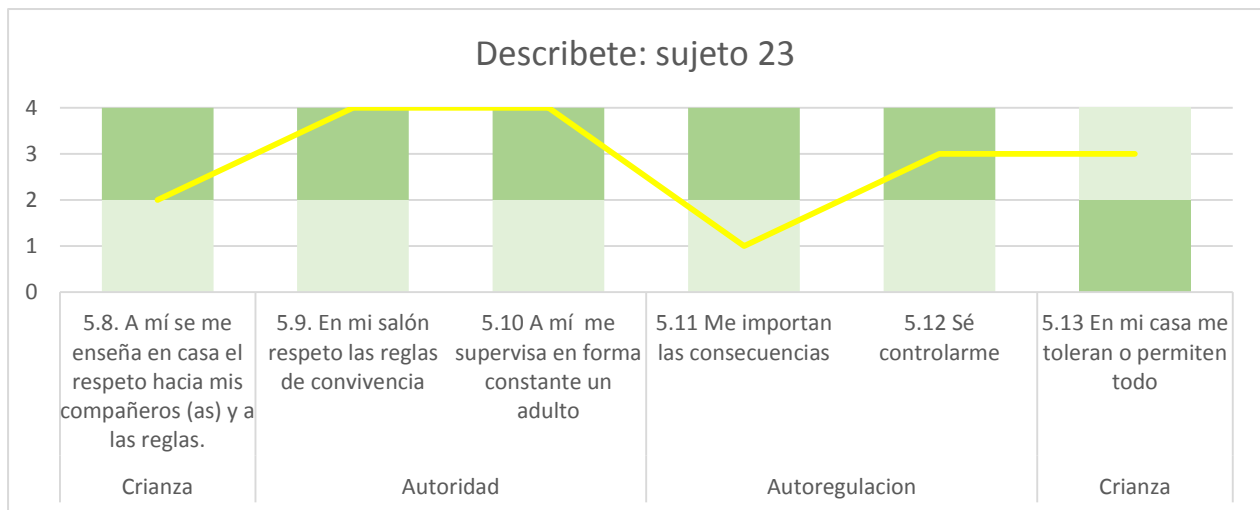
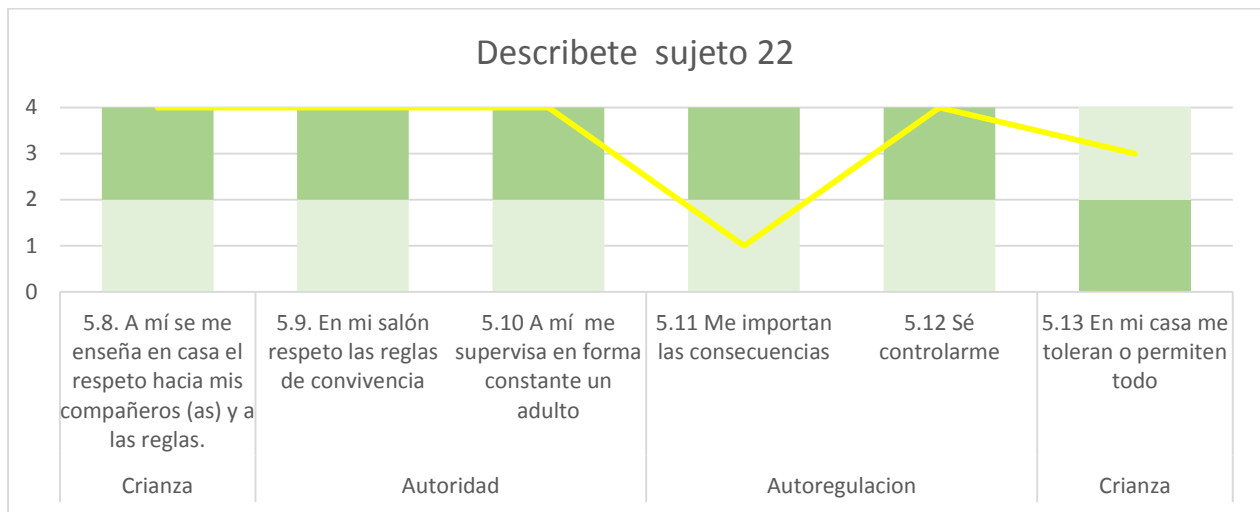
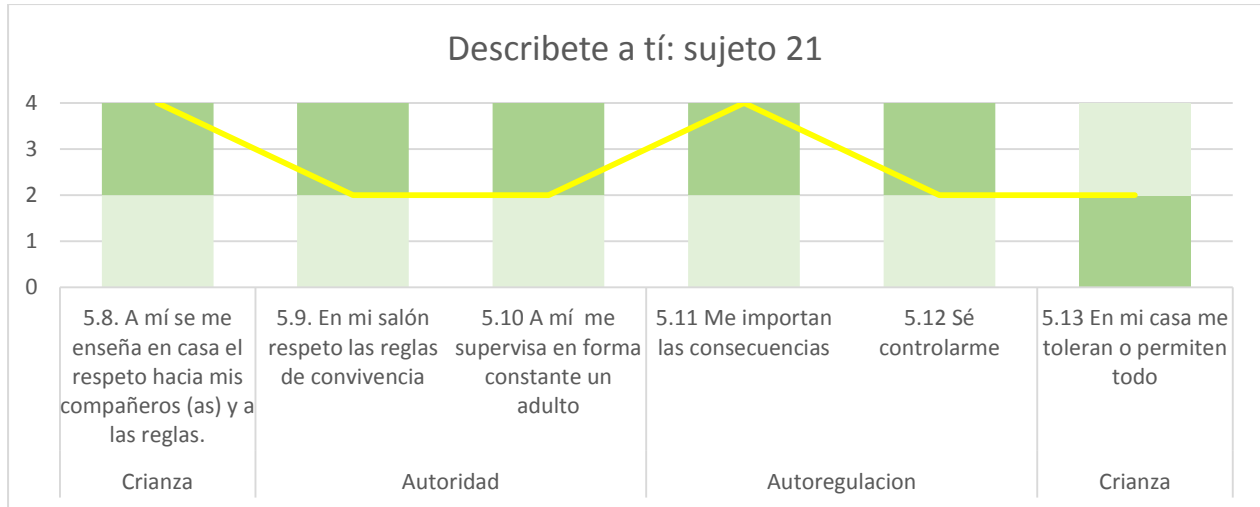




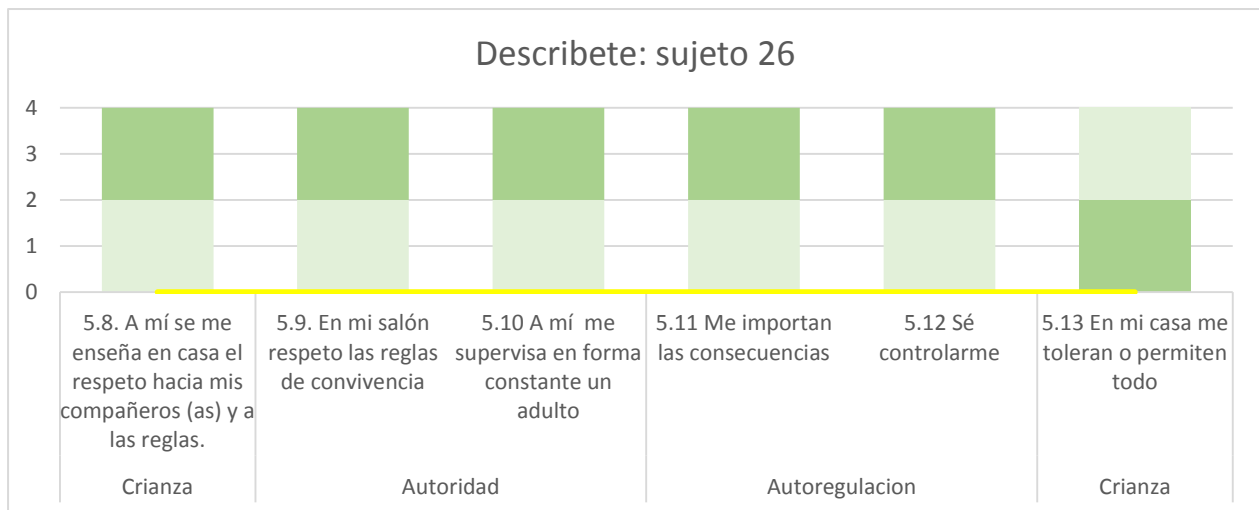
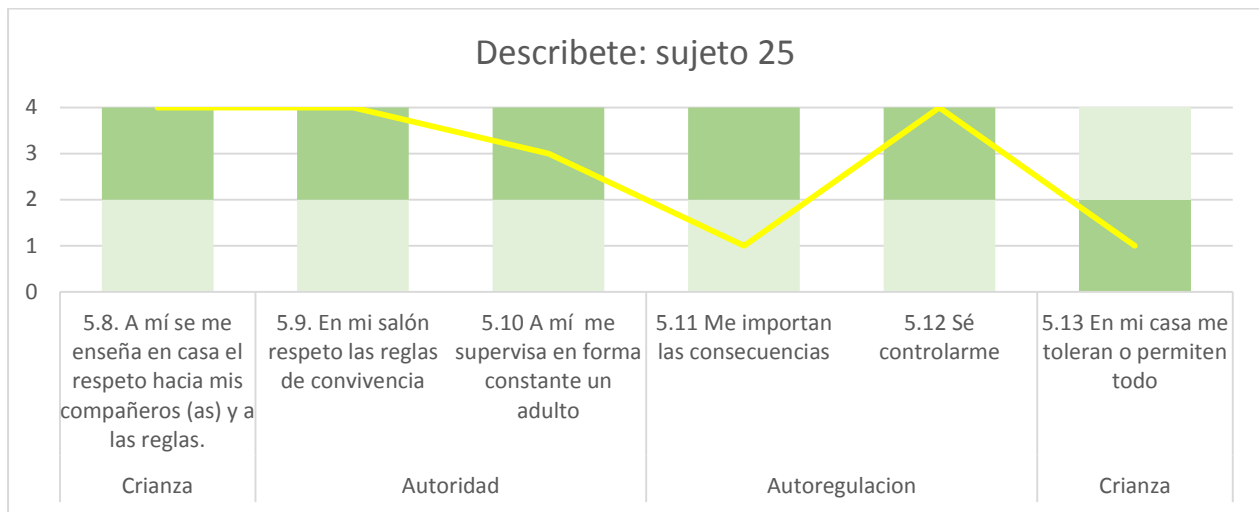
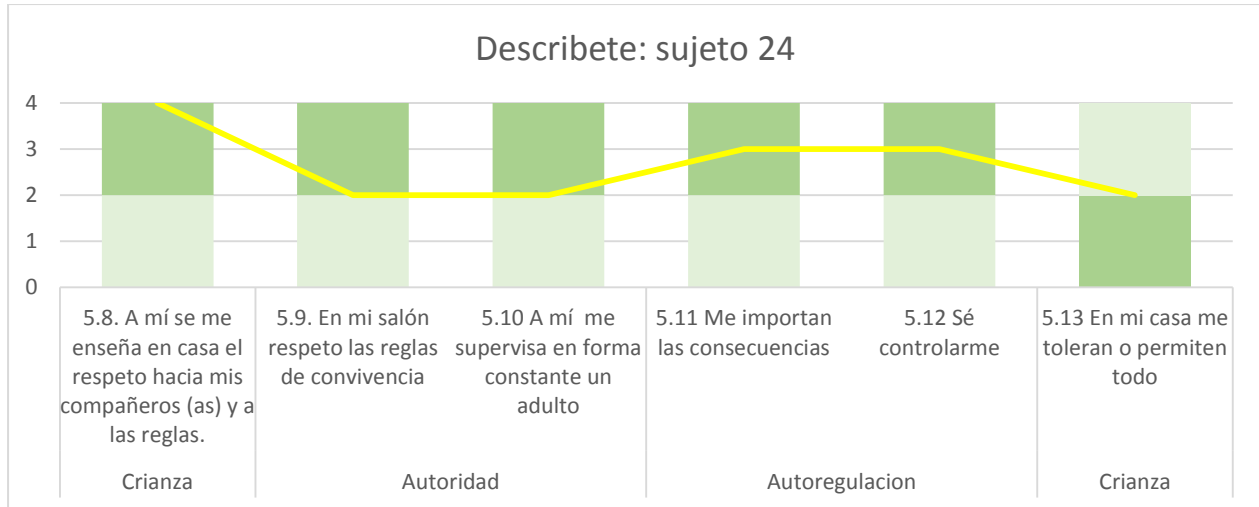


CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

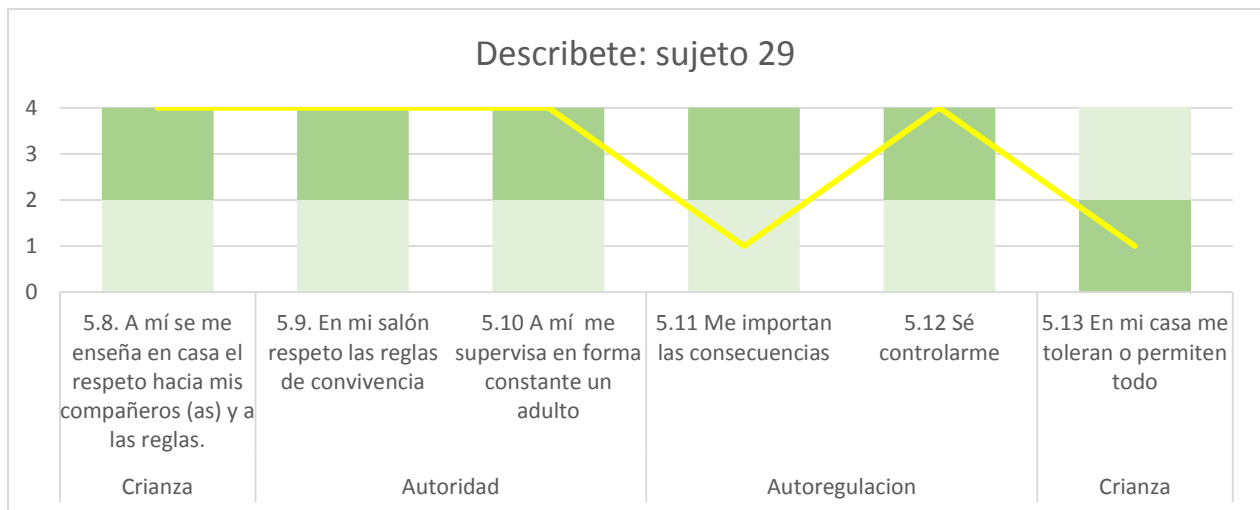
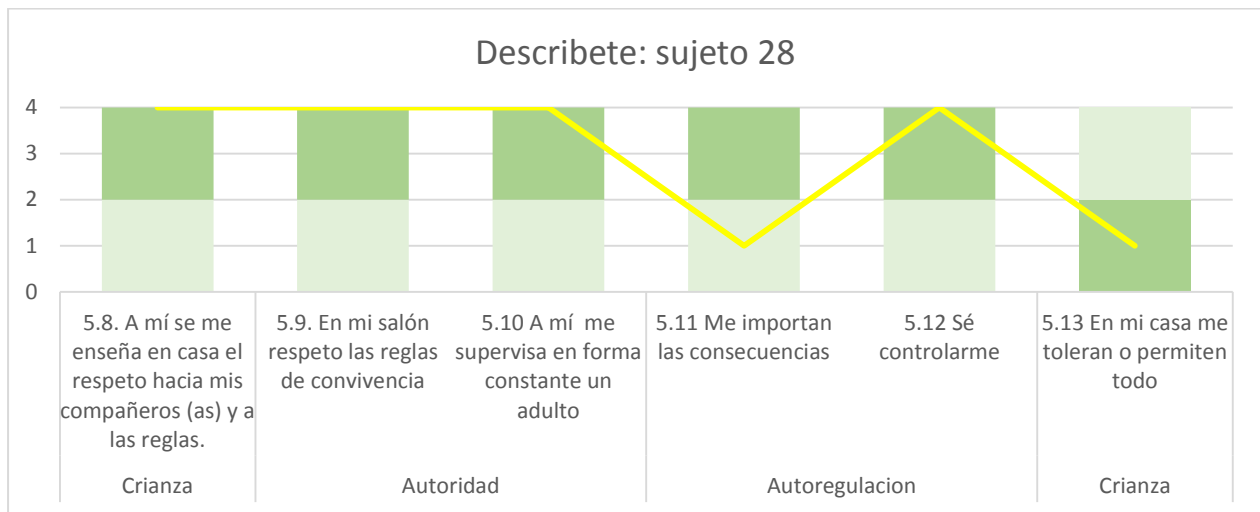
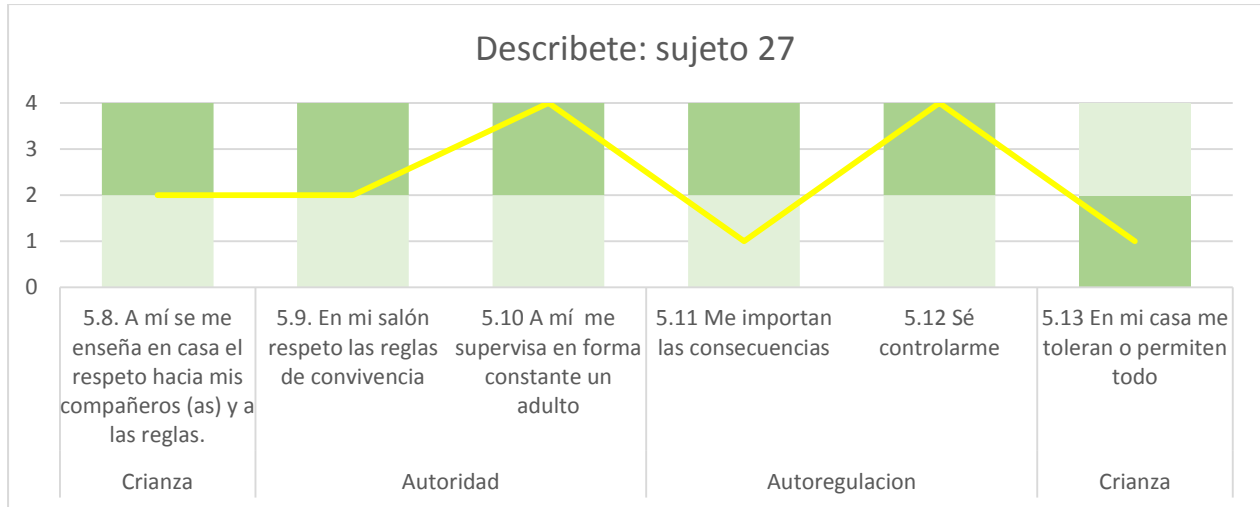




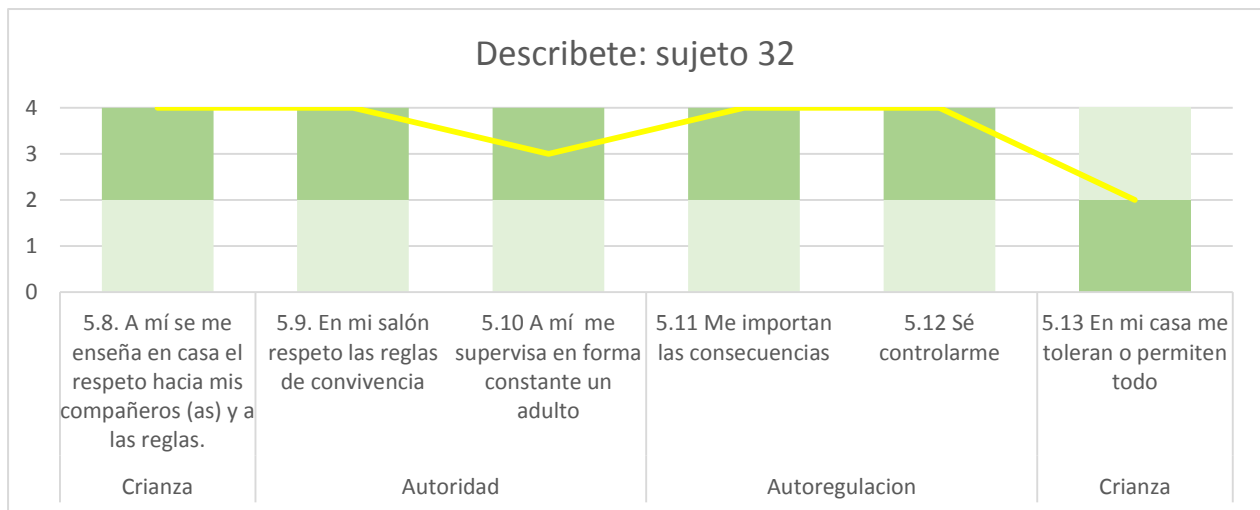
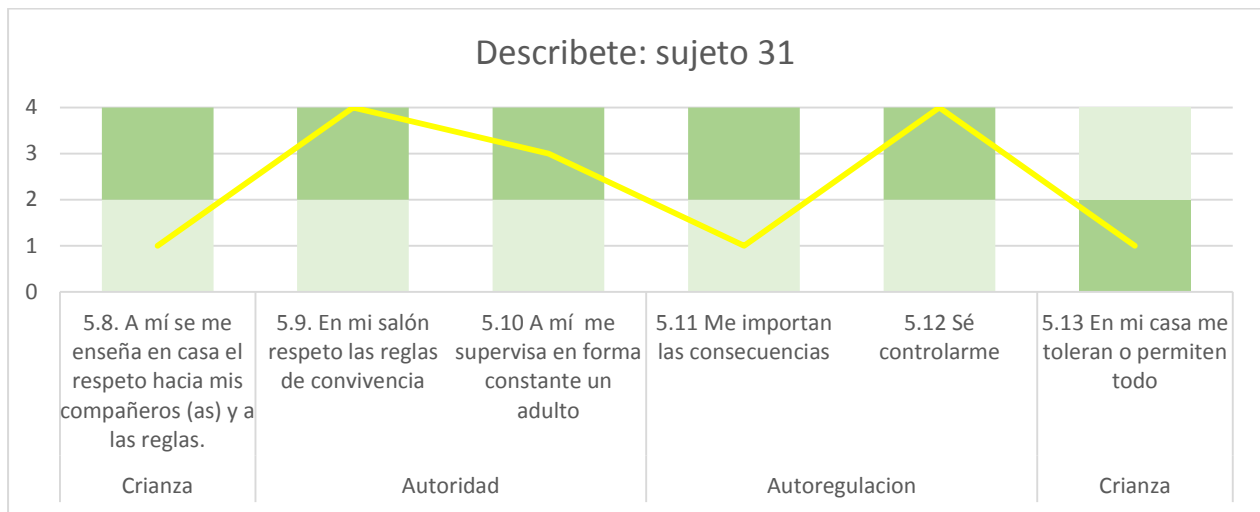
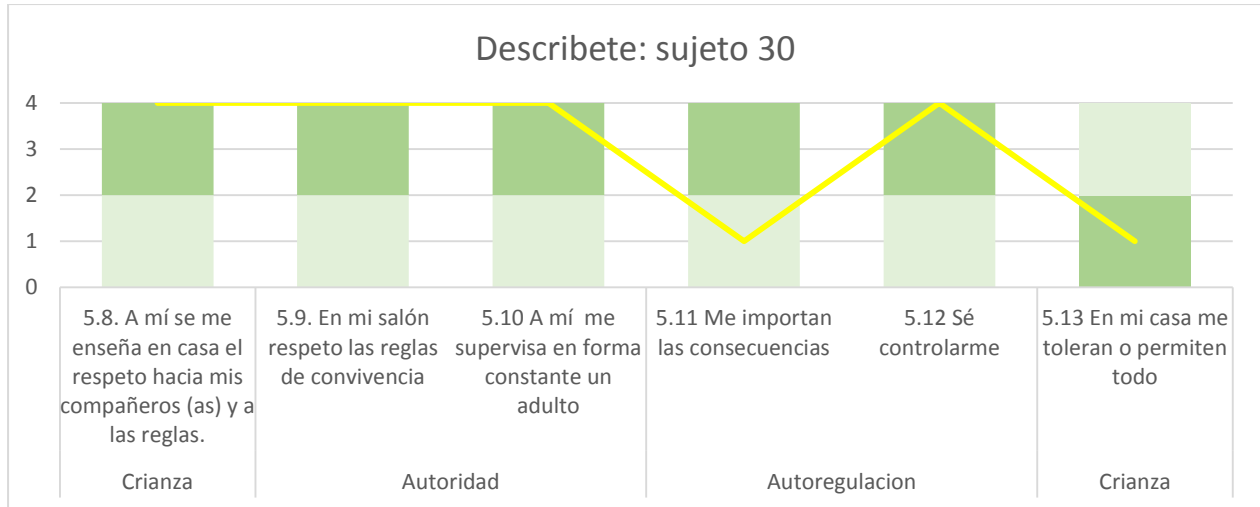
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



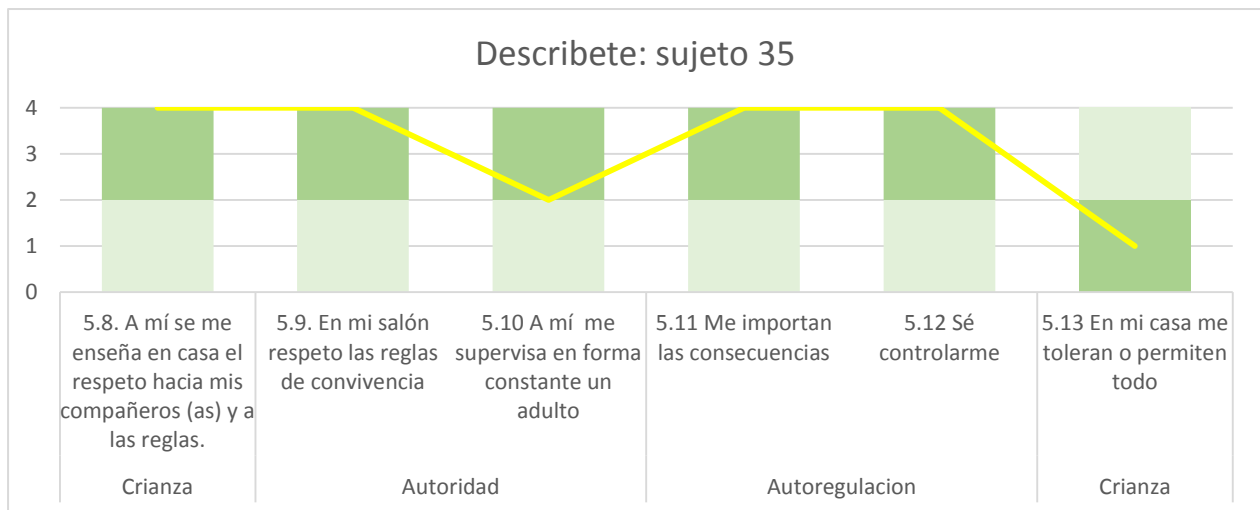
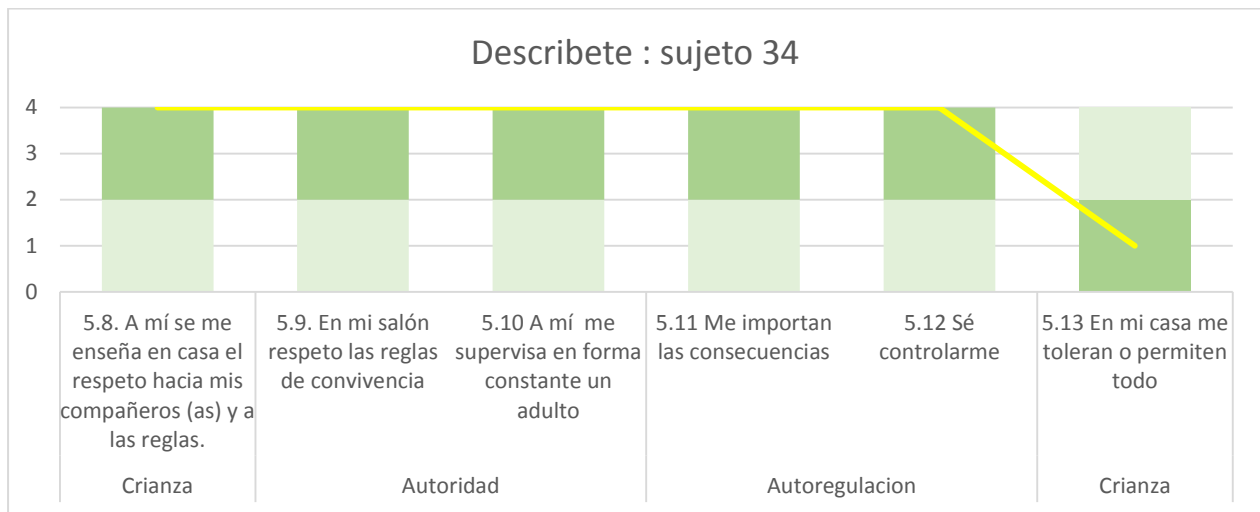
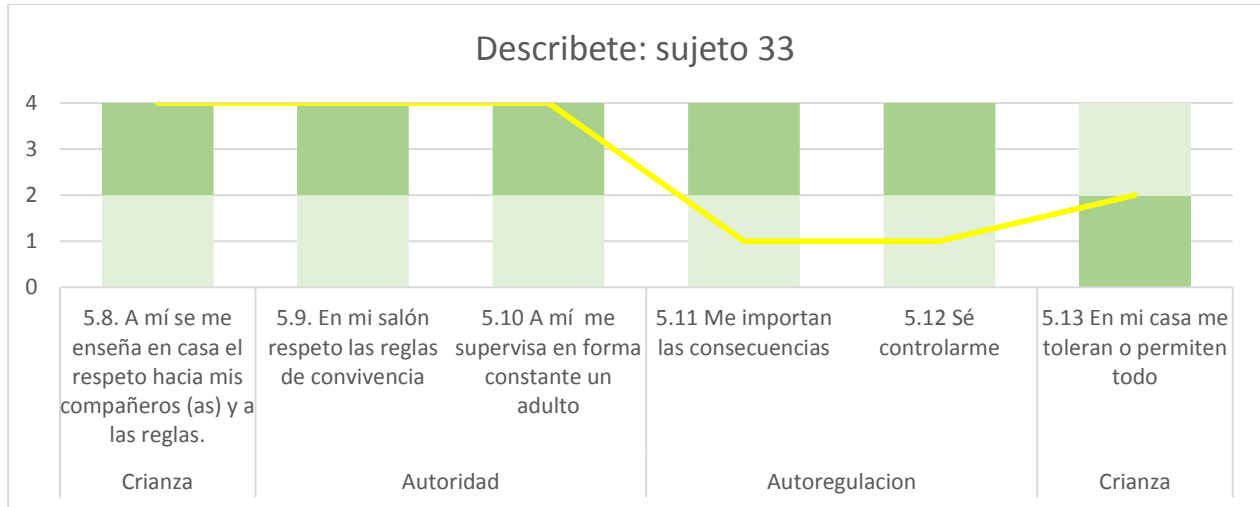
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



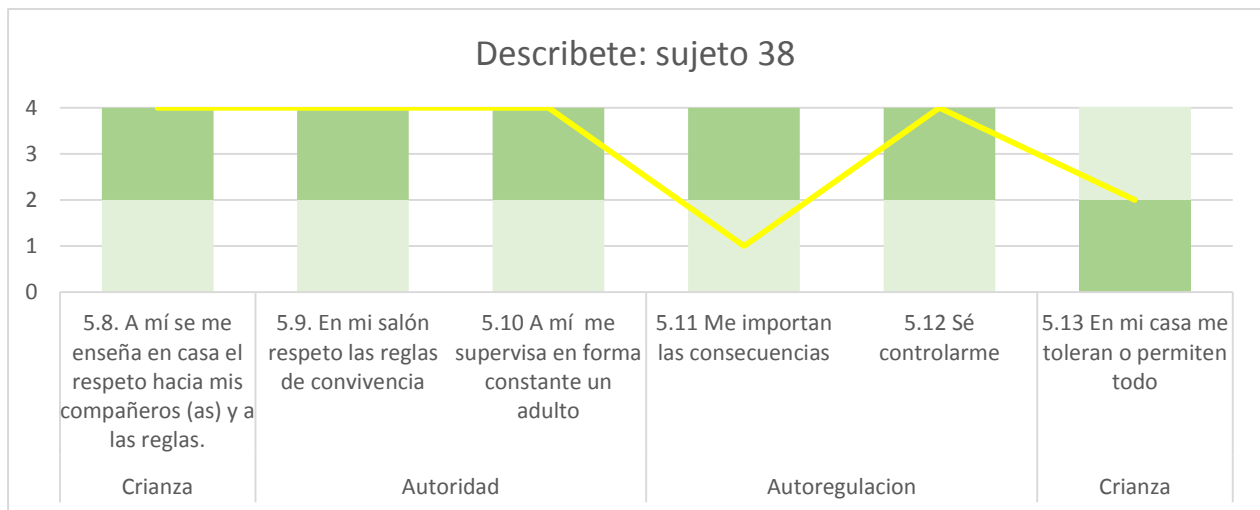
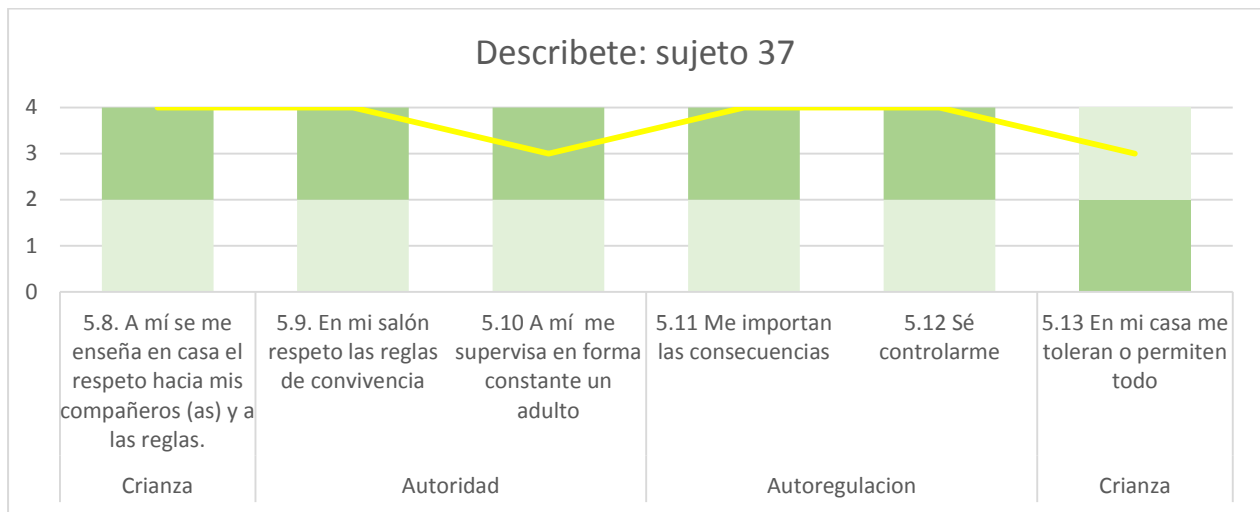
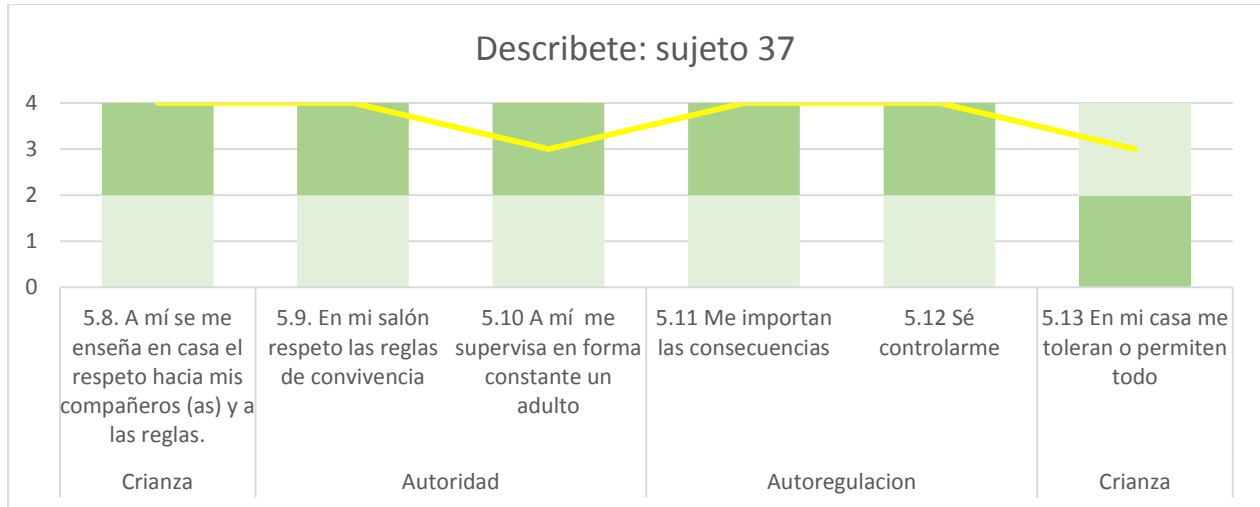
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



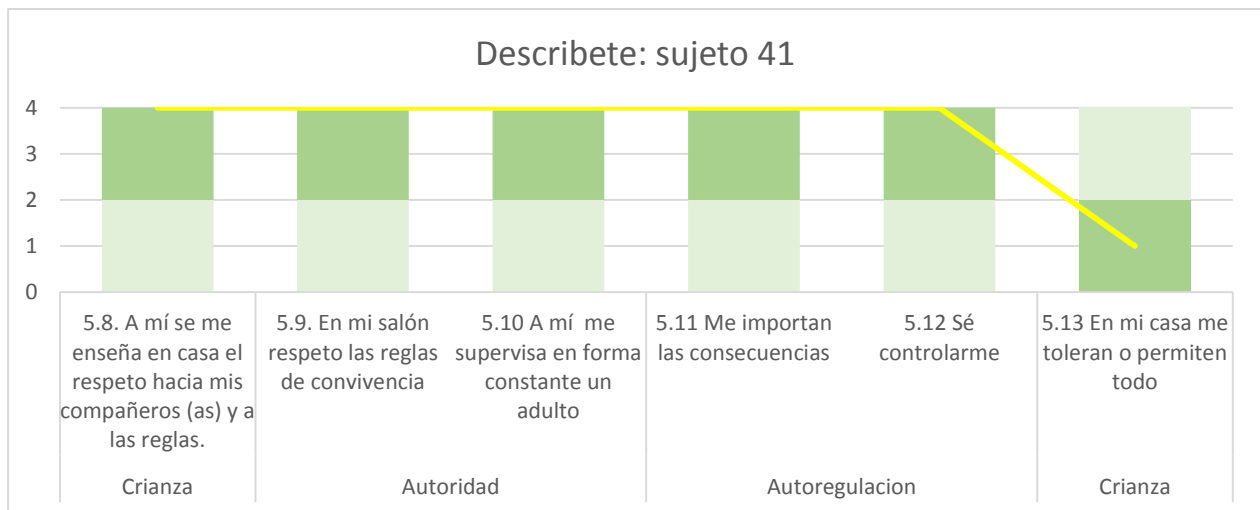
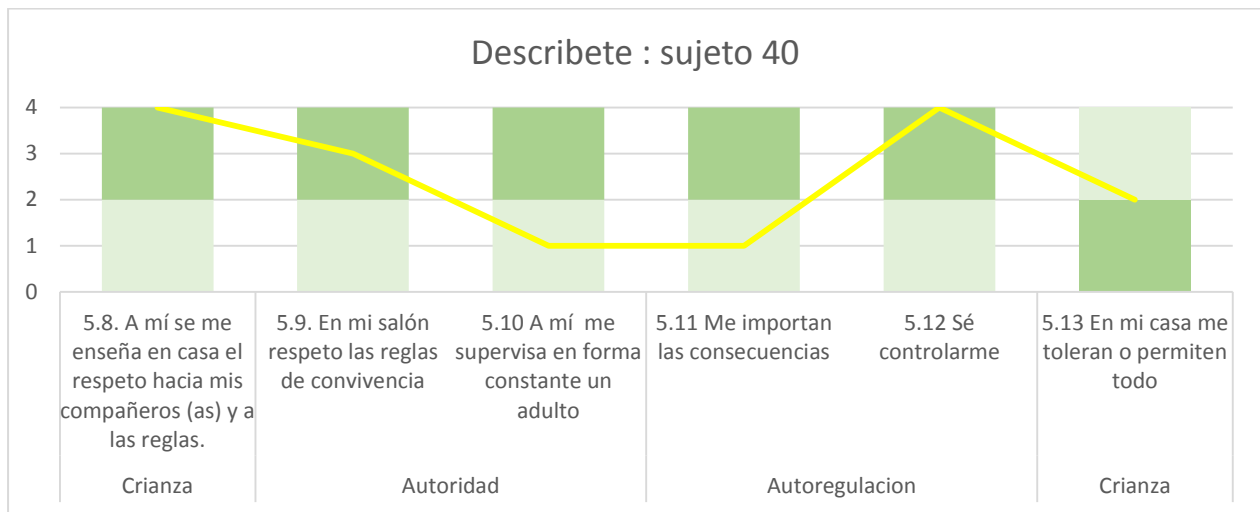
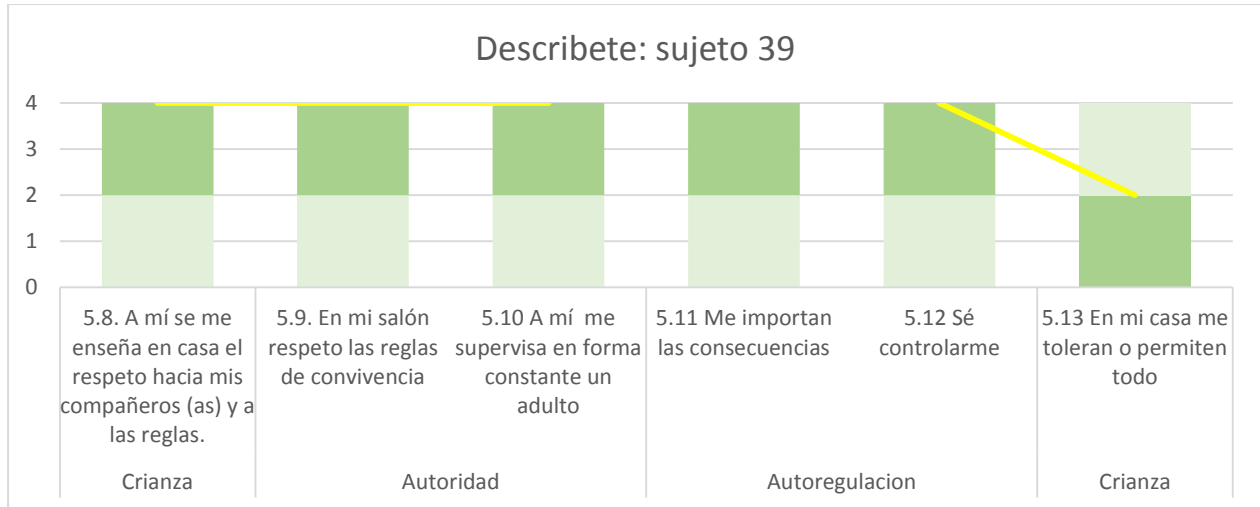
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



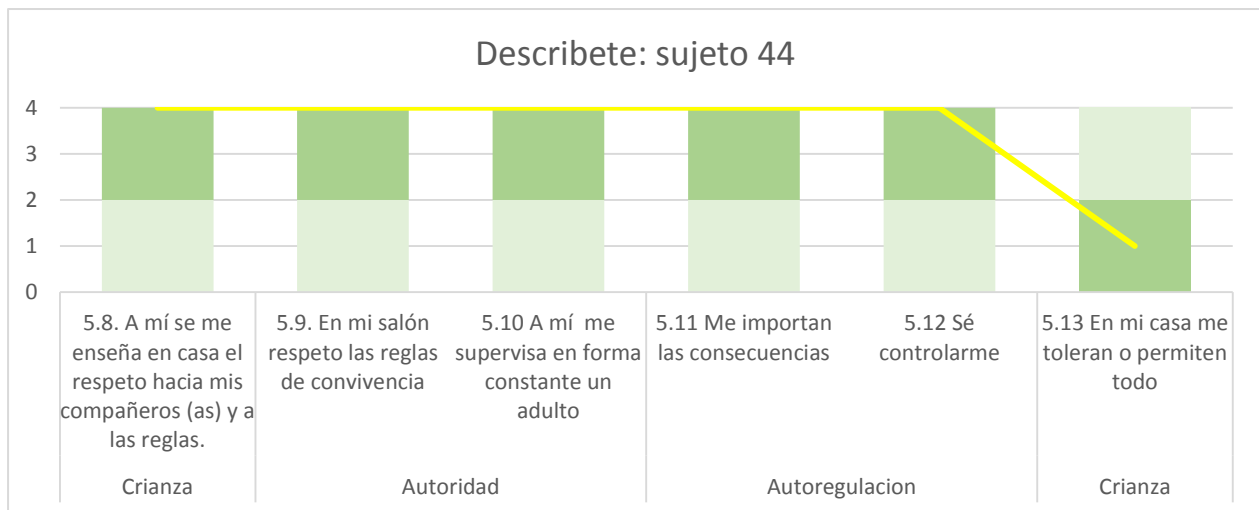
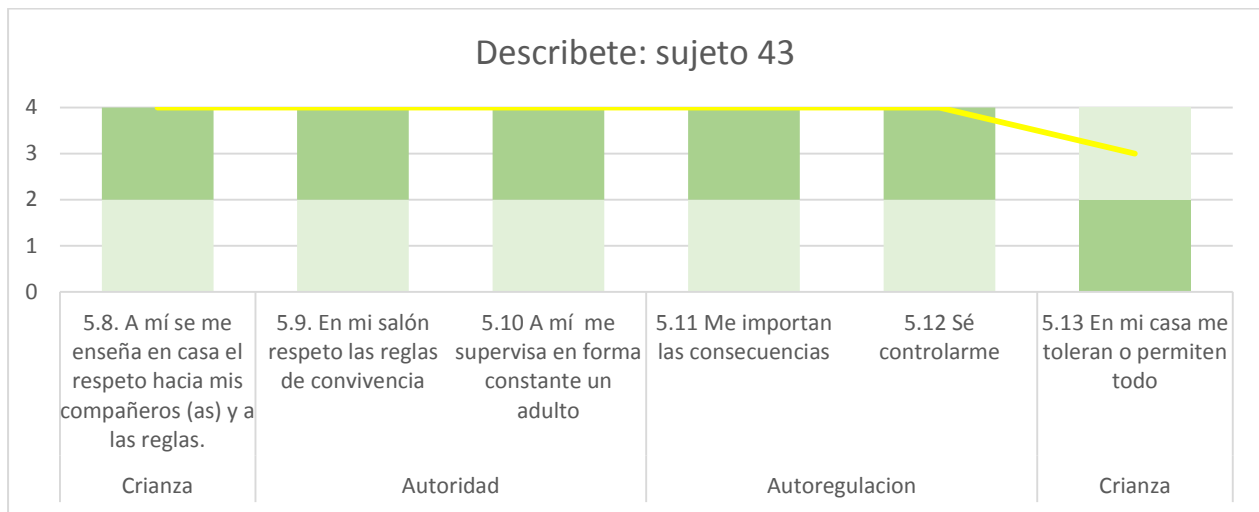
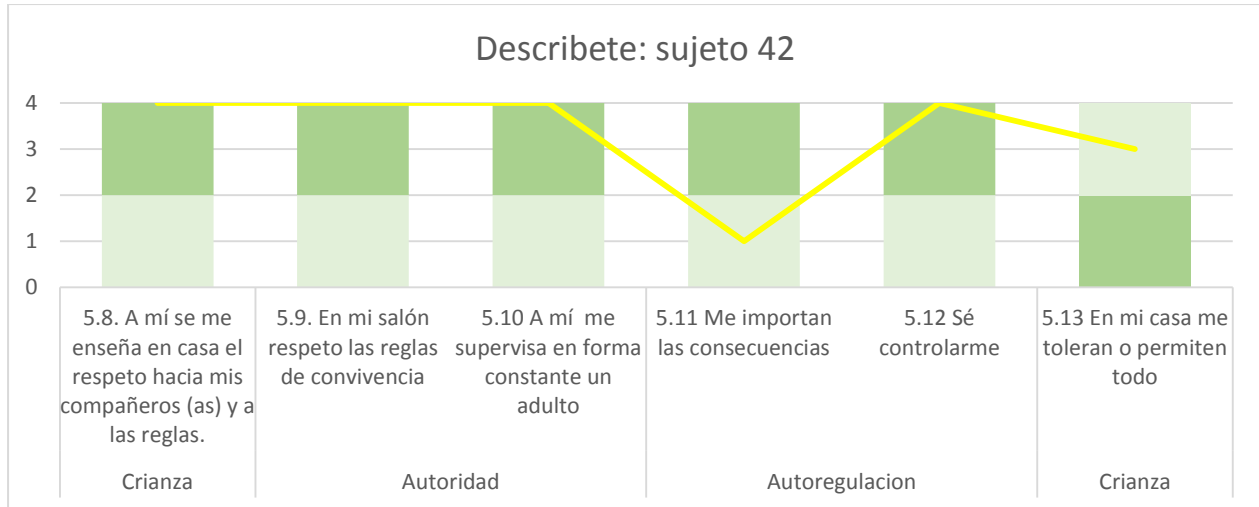
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



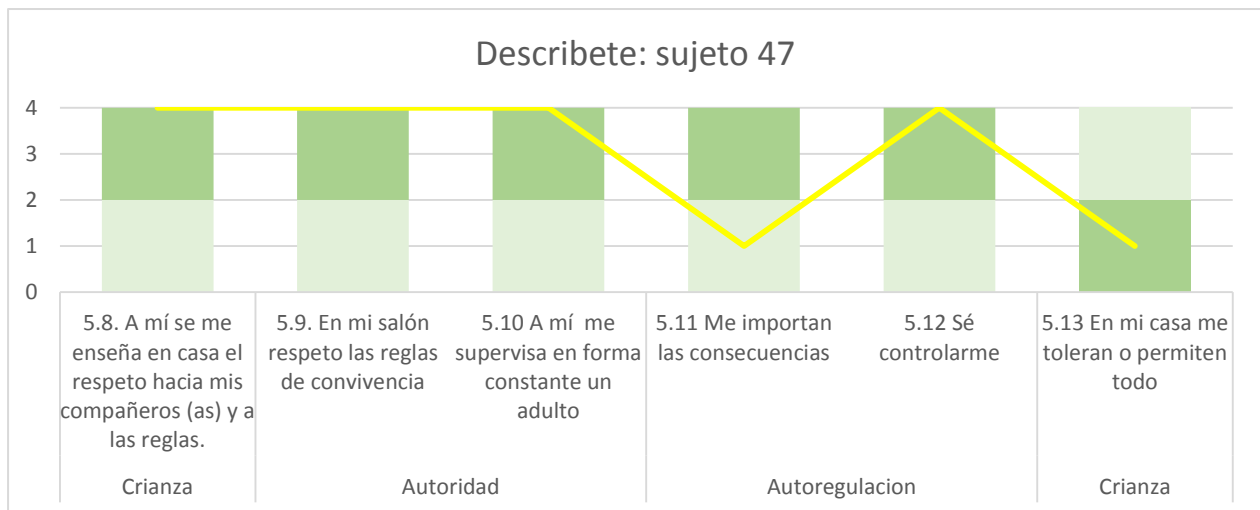
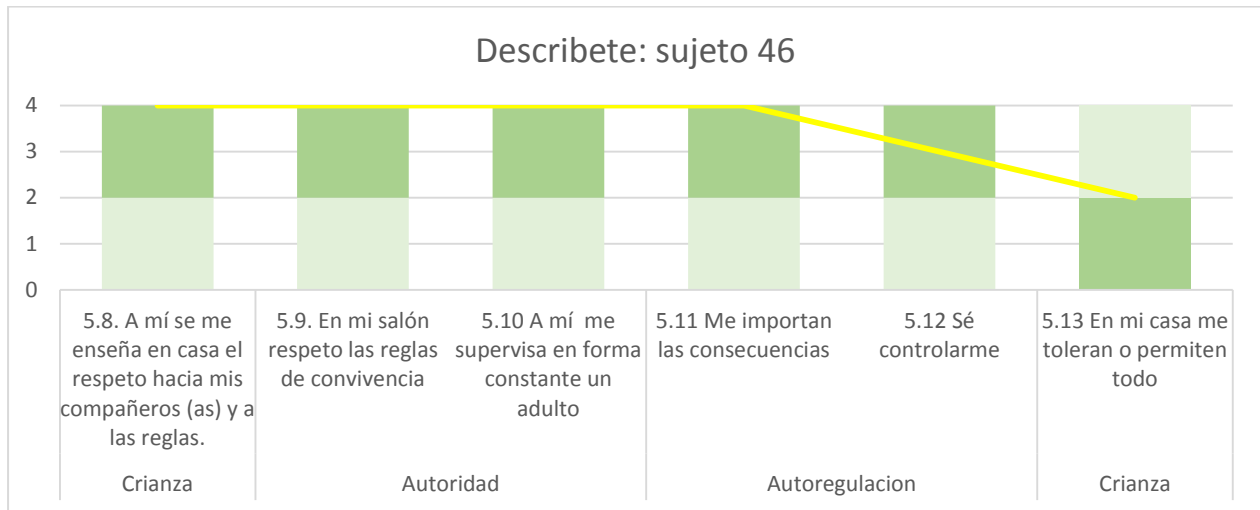
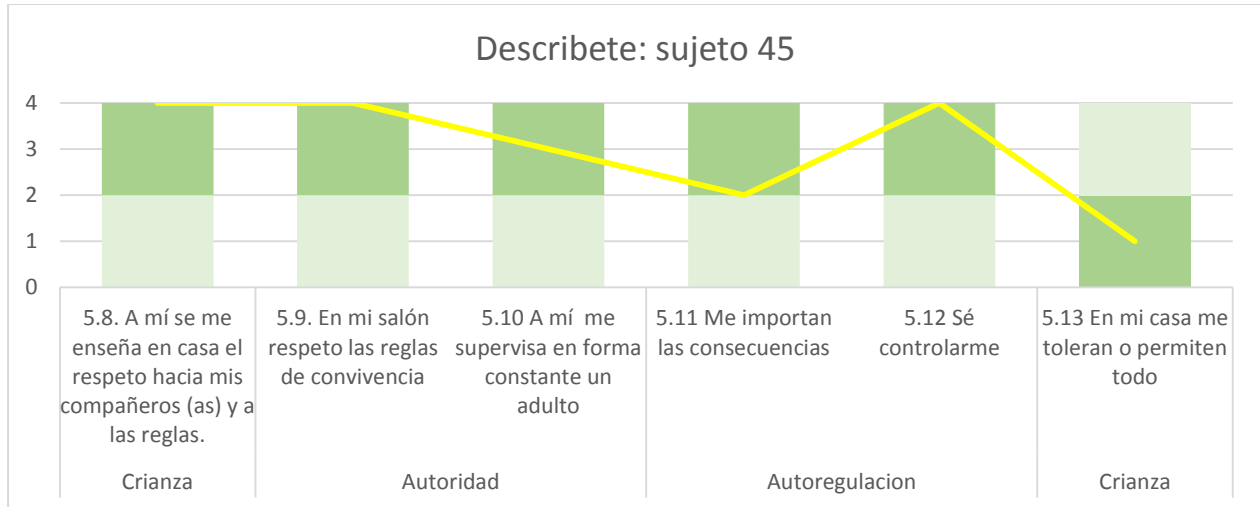
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



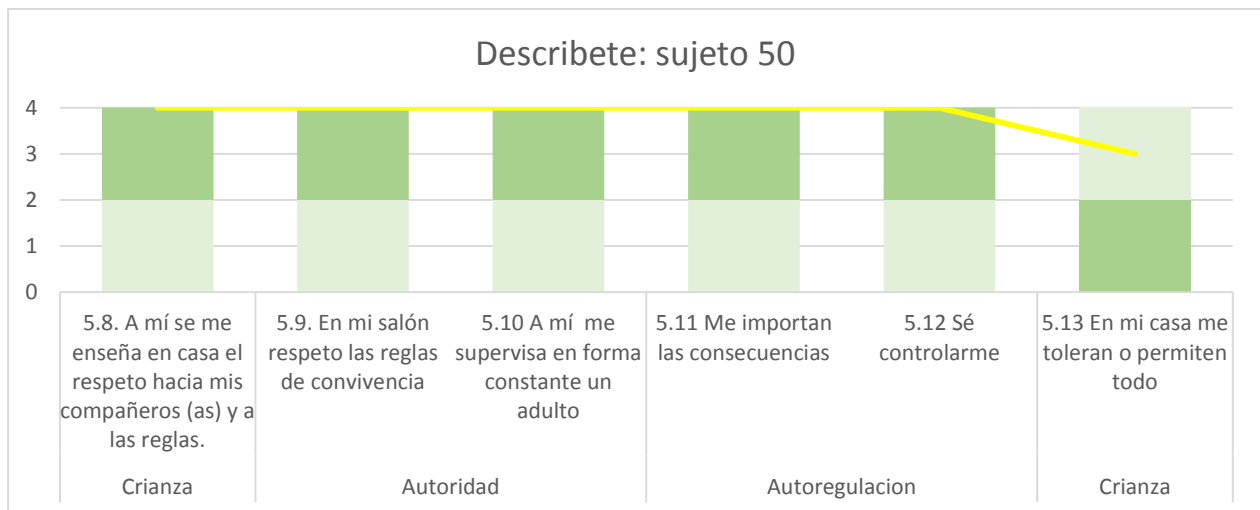
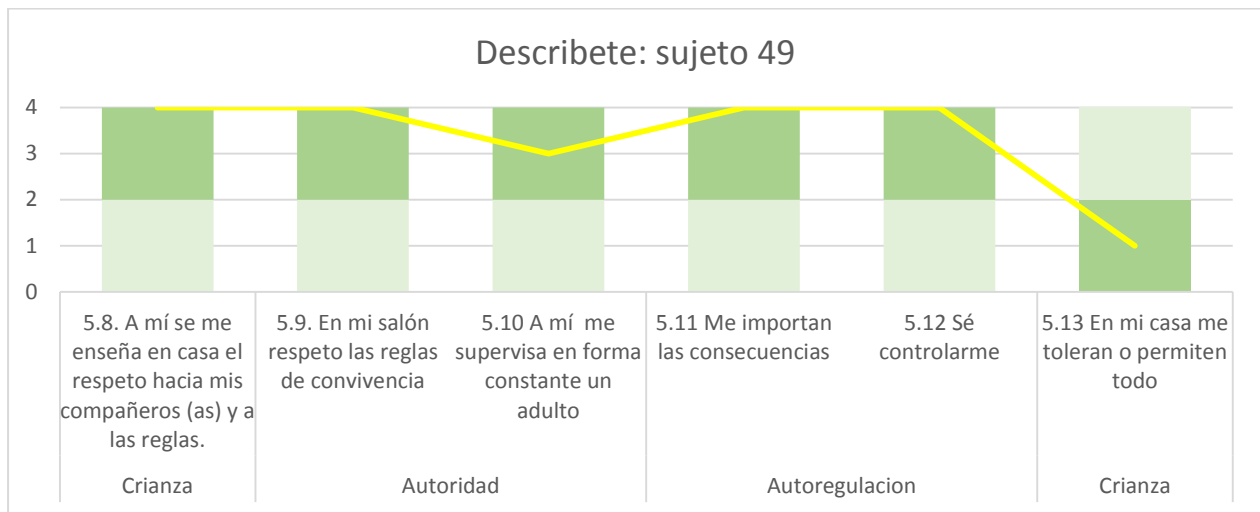
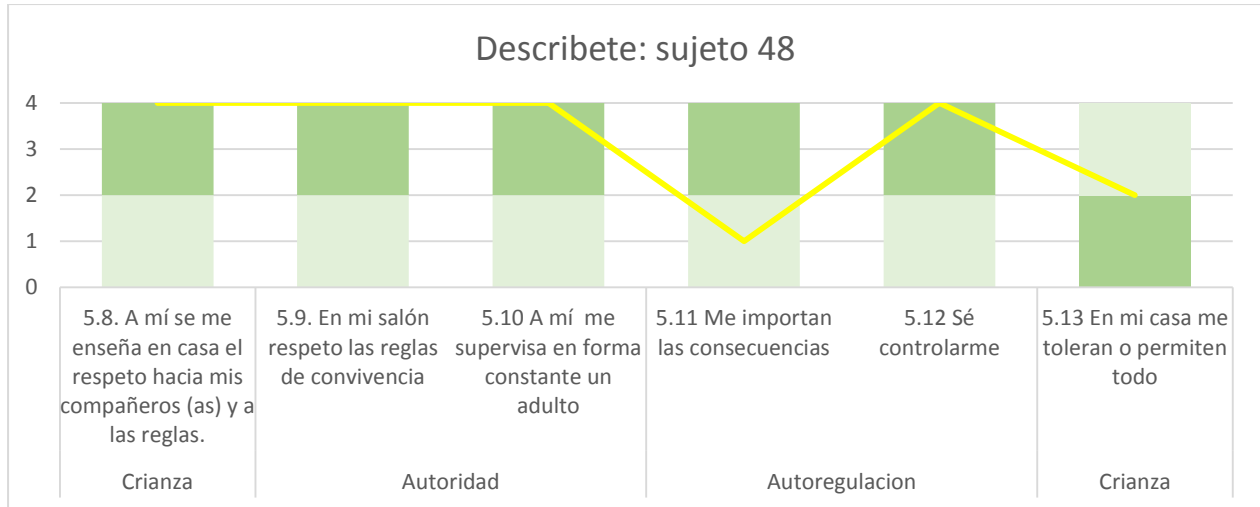
CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES



CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

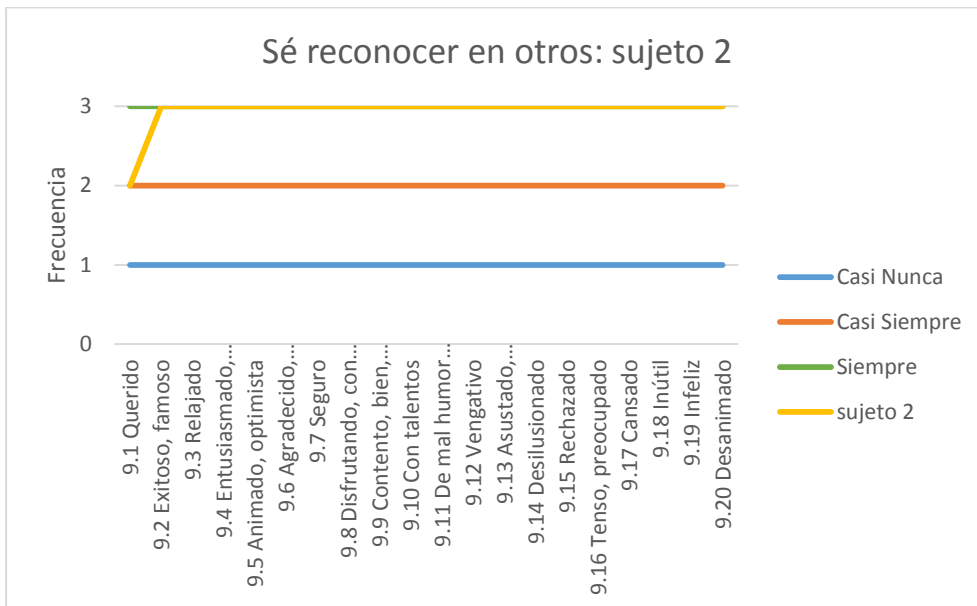


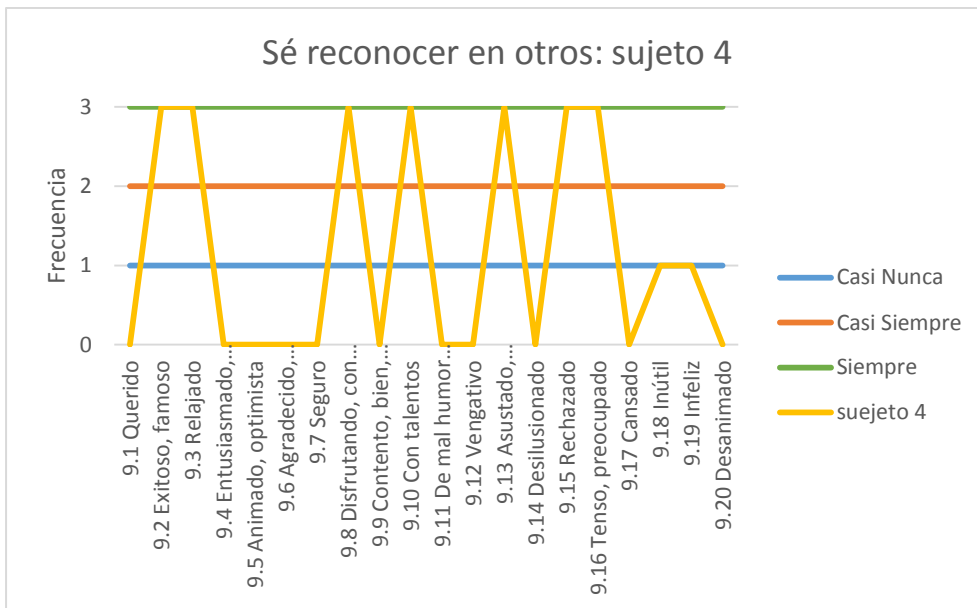
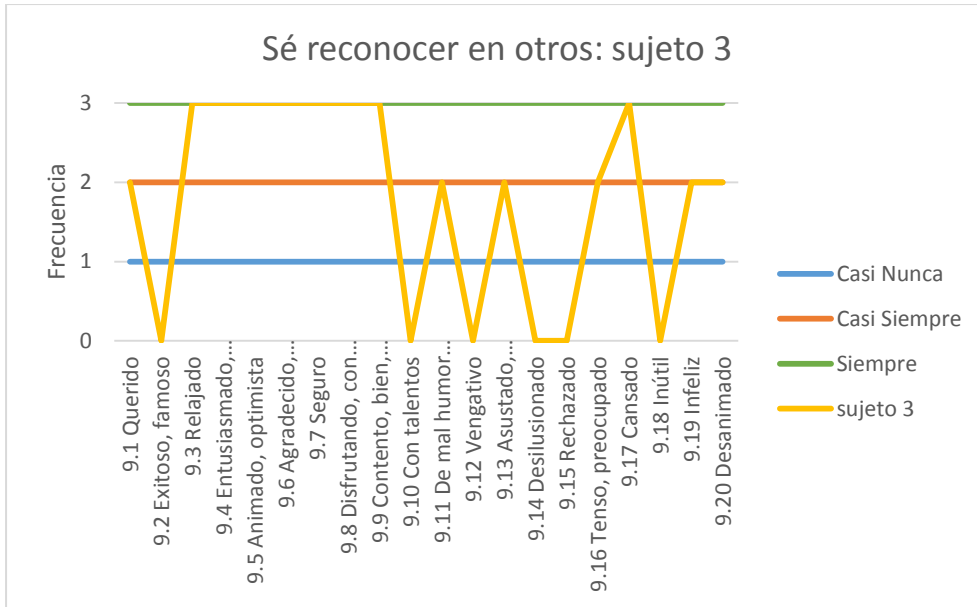
Los niños se autoidentifican con que regularmente o siempre se les enseña en casa el respeto hacia sus compañeros y a las reglas, de igual forma pocas veces o nunca se les tolera o permite todo, por lo que Crianza está con control.

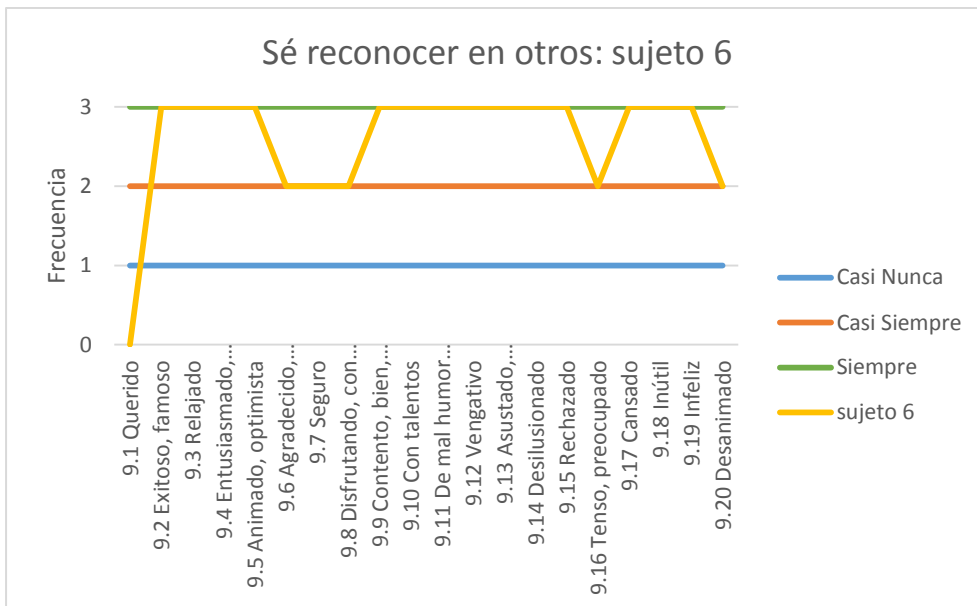
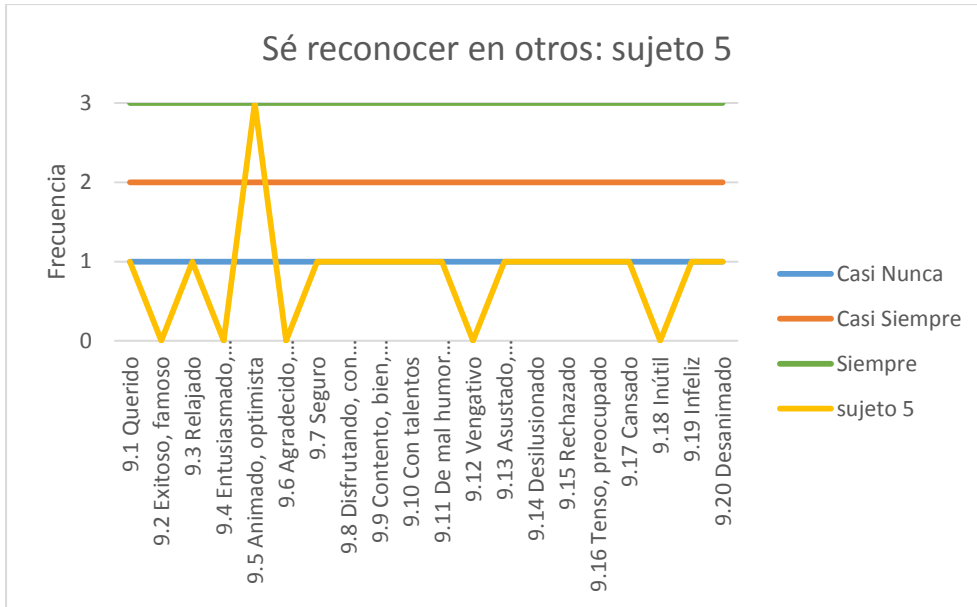
Para autoridad también se está en con control ya que mayormente expresaron que en su salón siempre o regularmente respeta las reglas de convivencia así como le supervisa en forma constante un adulto.

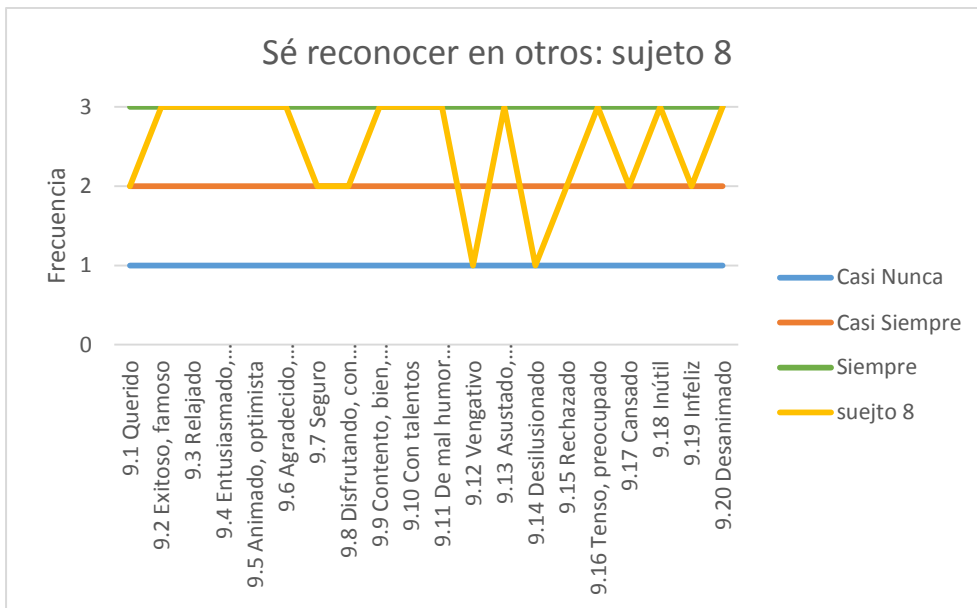
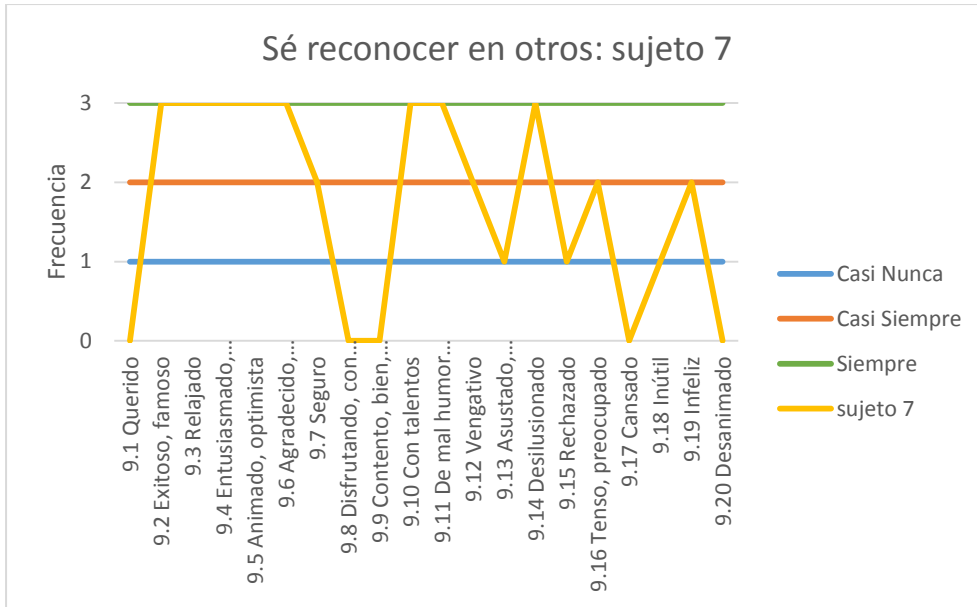
En autoregulación, no hay una tendencia definida, sus respuestas son extremas para nunca les importan las consecuencias y siempre les importan. Sin embargo, para Se controlarme la inclinación casi total es hacia siempre, es decir para este reactivo presentan control.

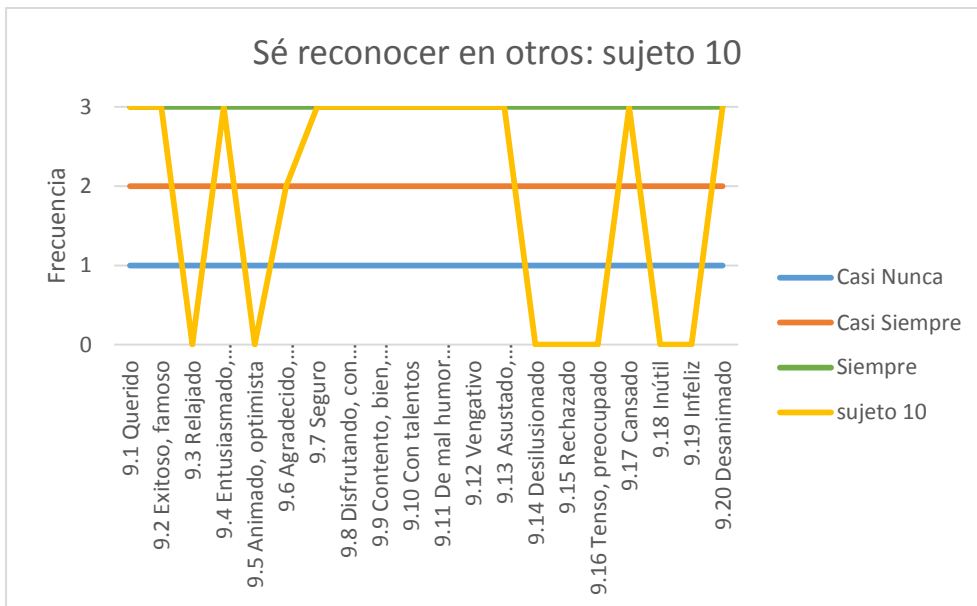
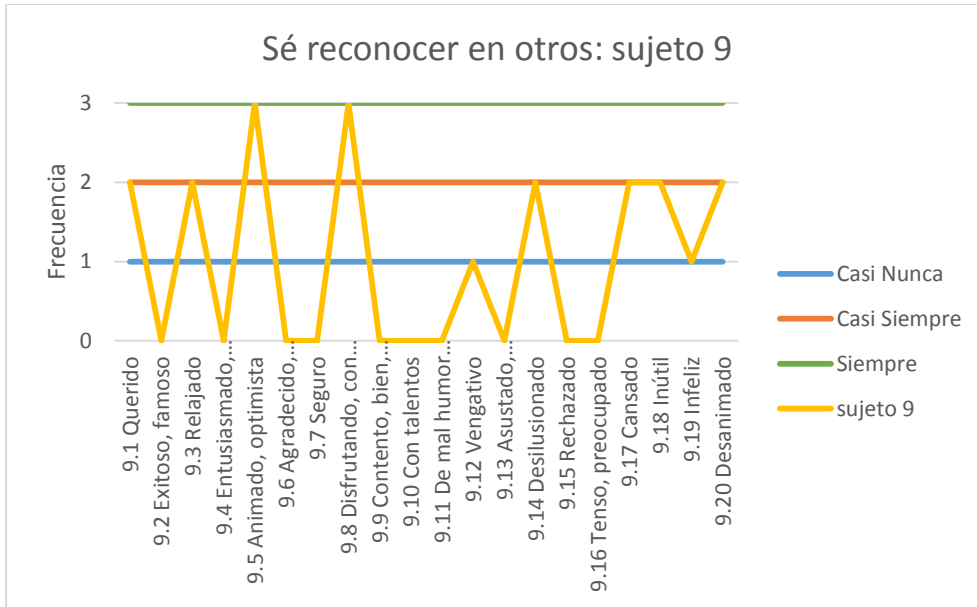
4.9 Escala Reconocimiento en otros sobre emociones

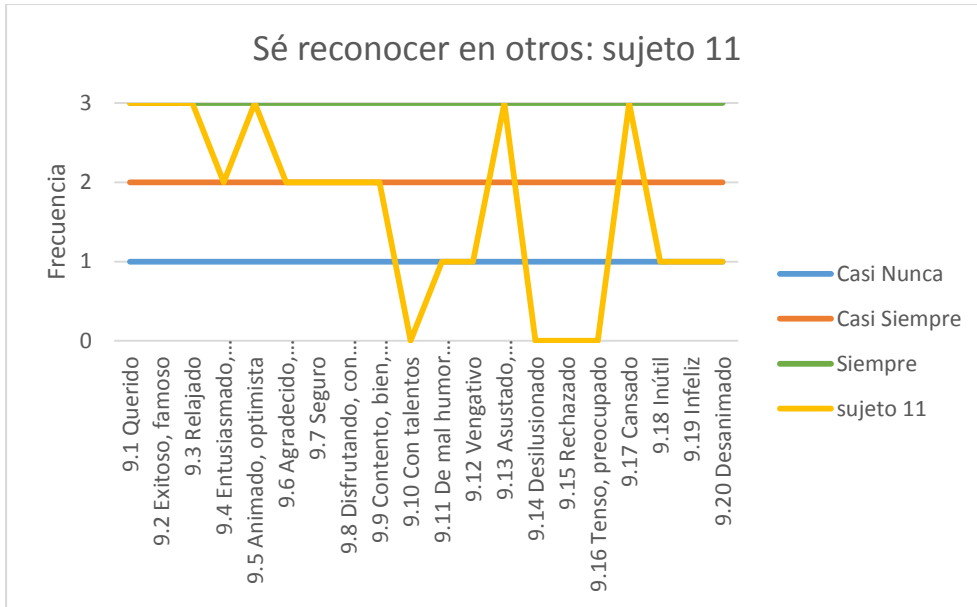


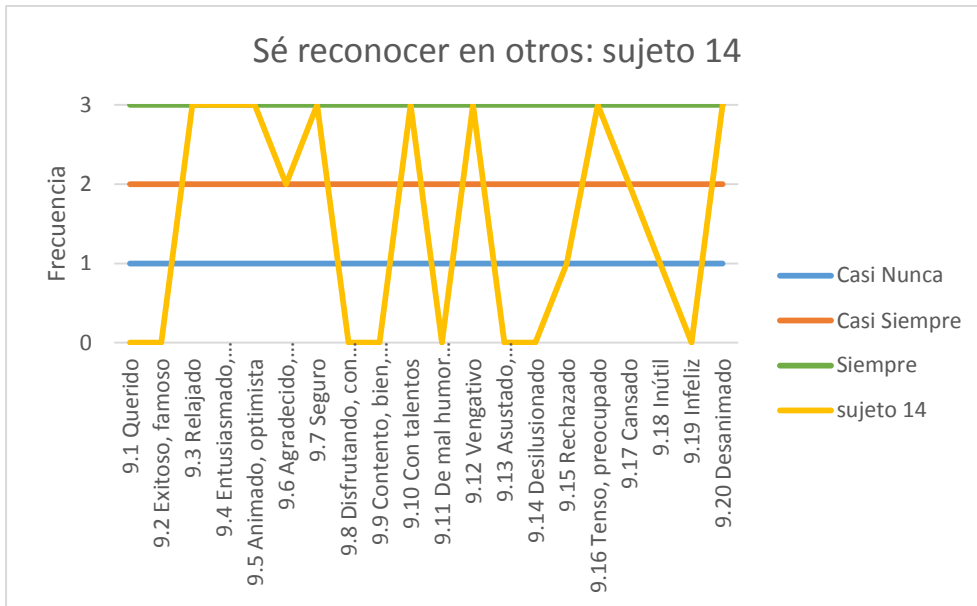


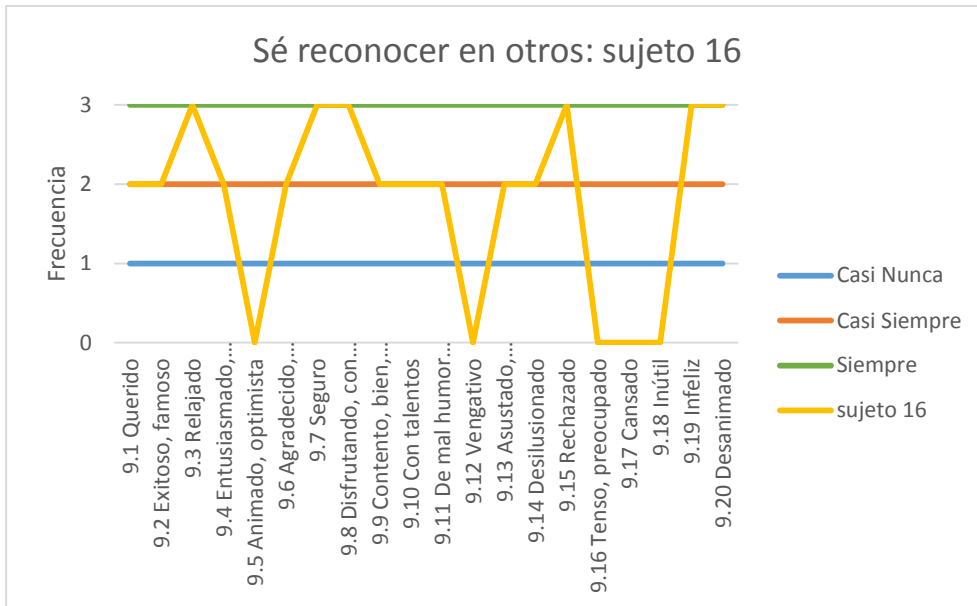
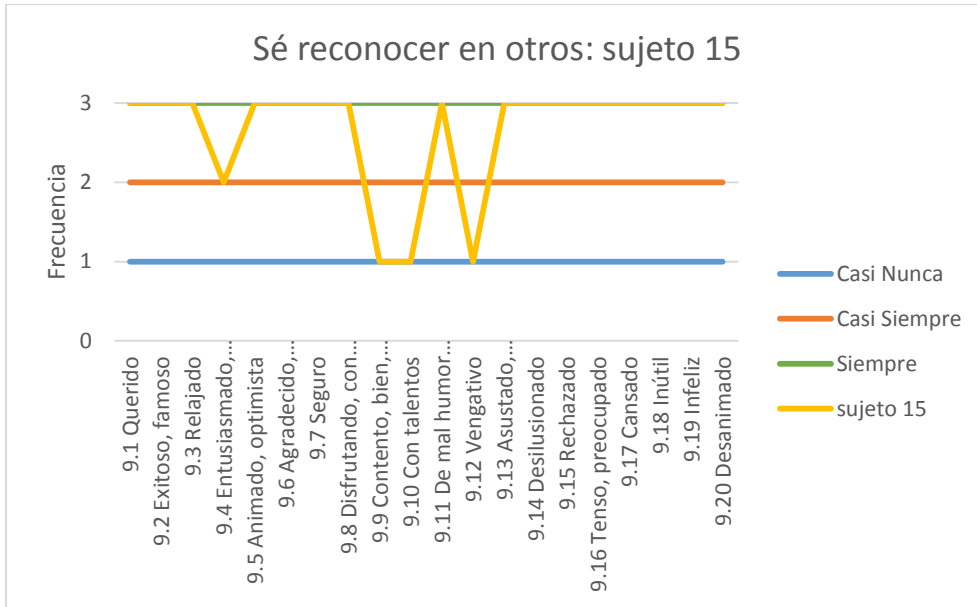


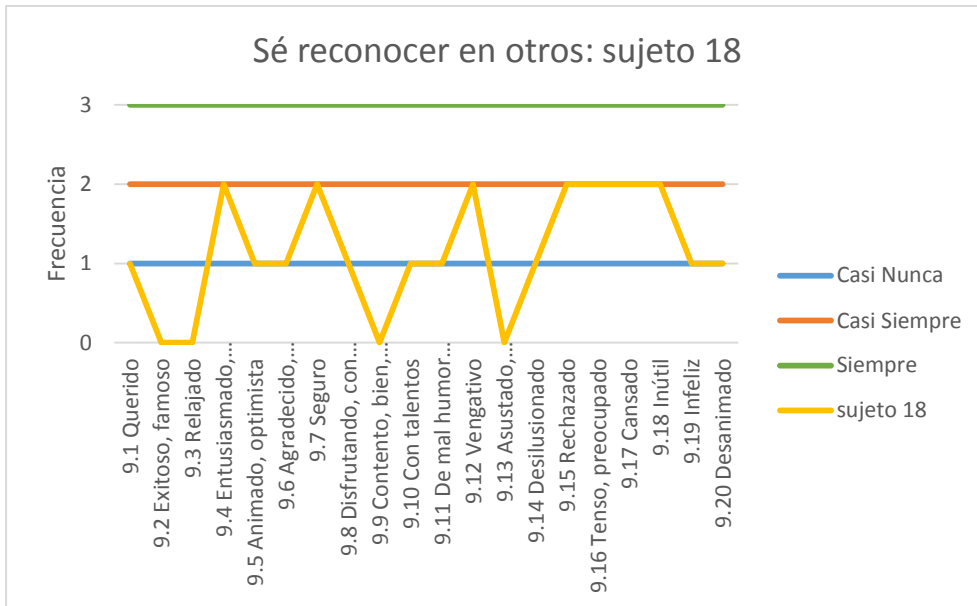
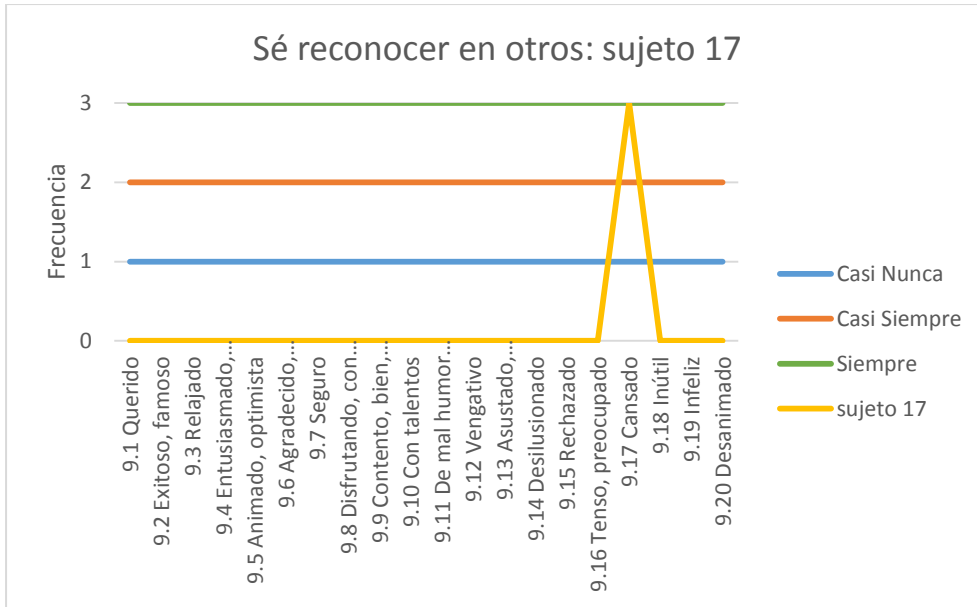


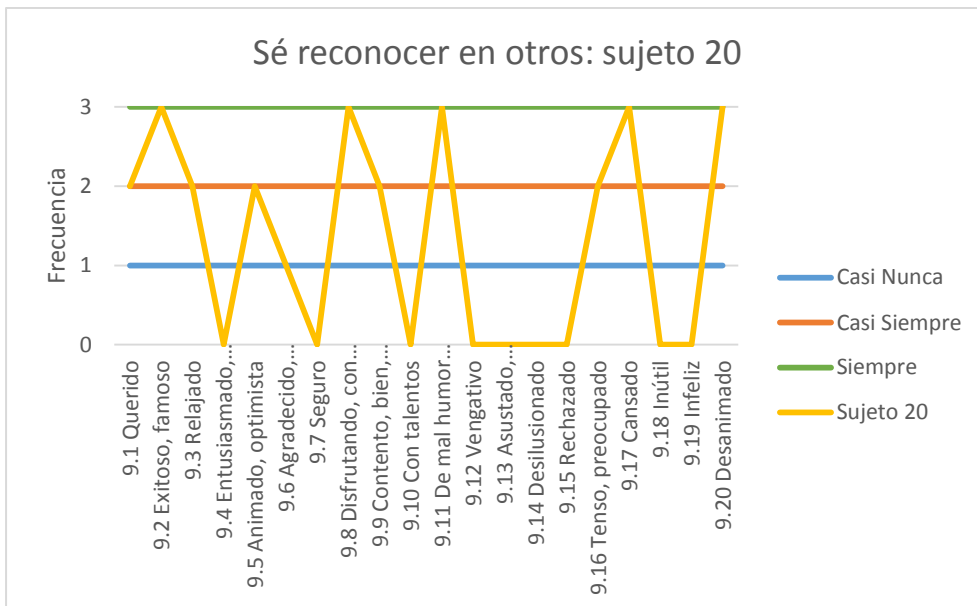
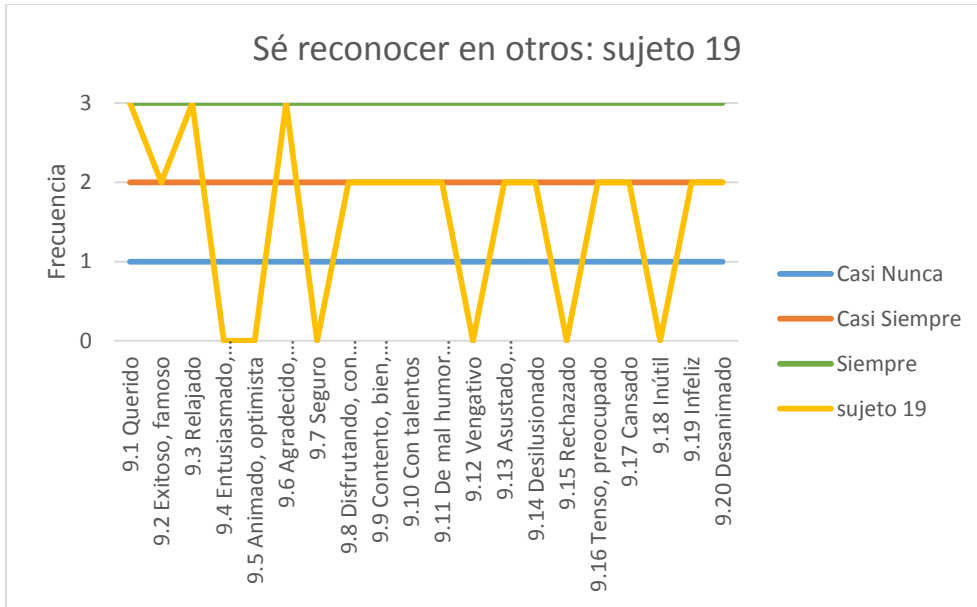


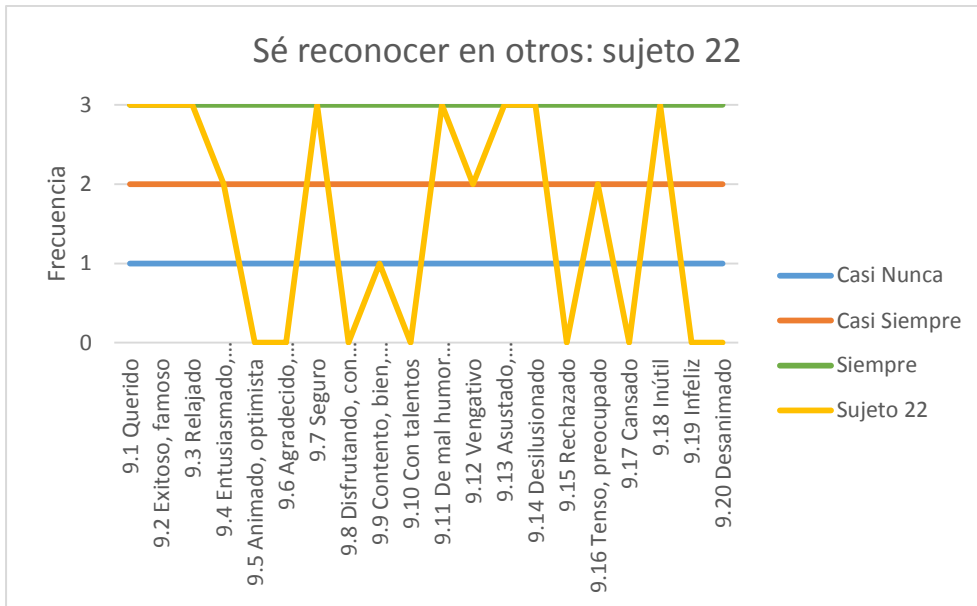
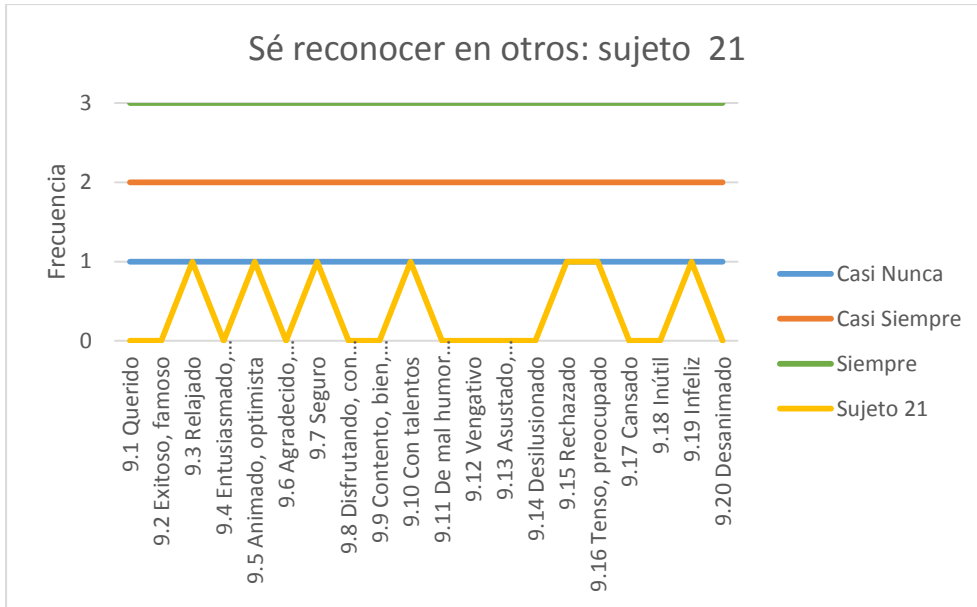


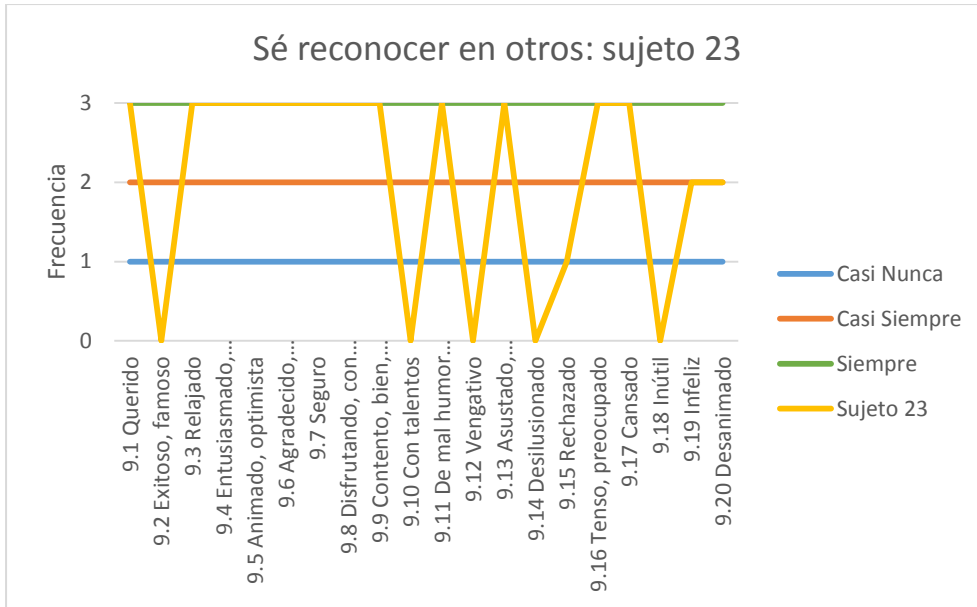


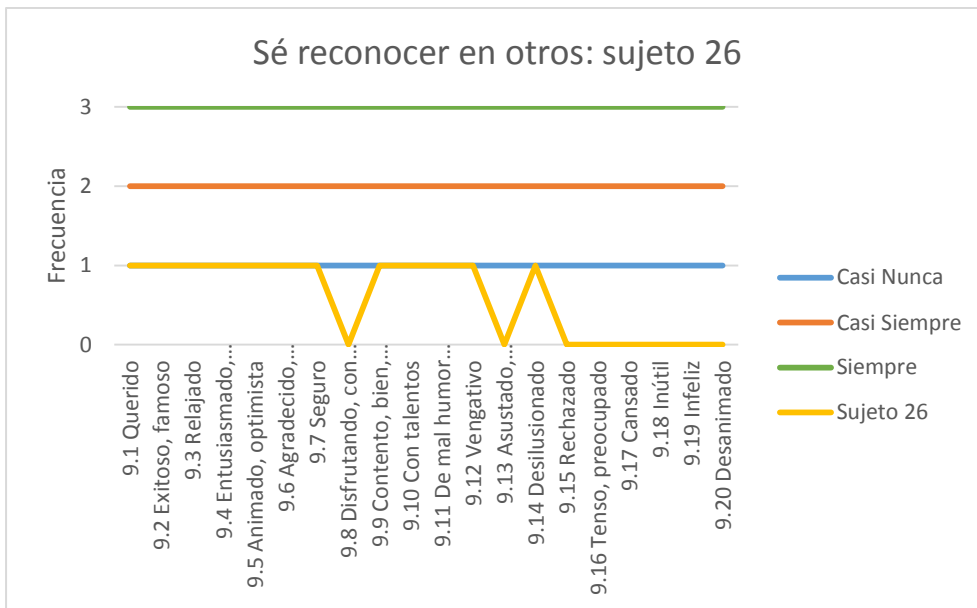


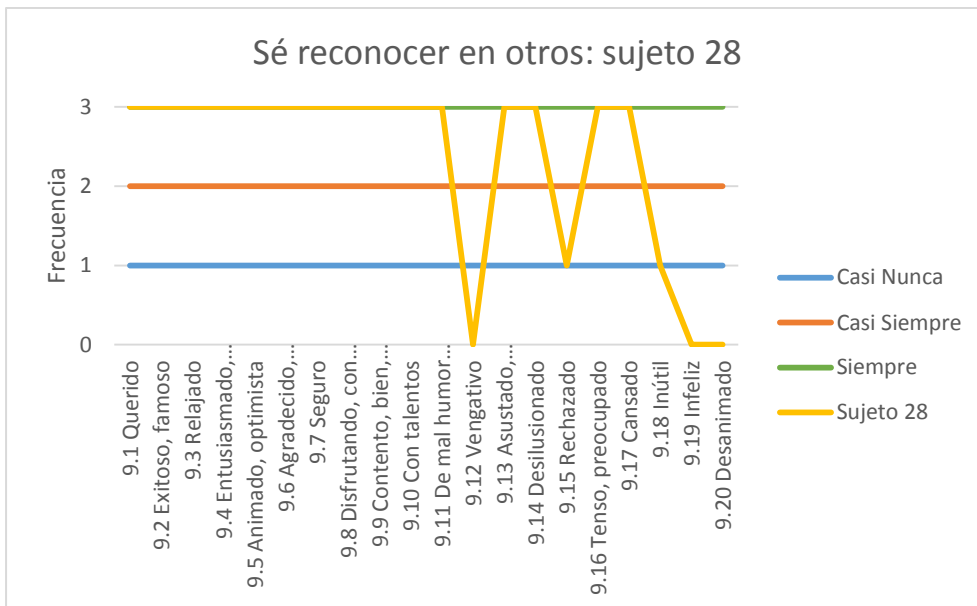
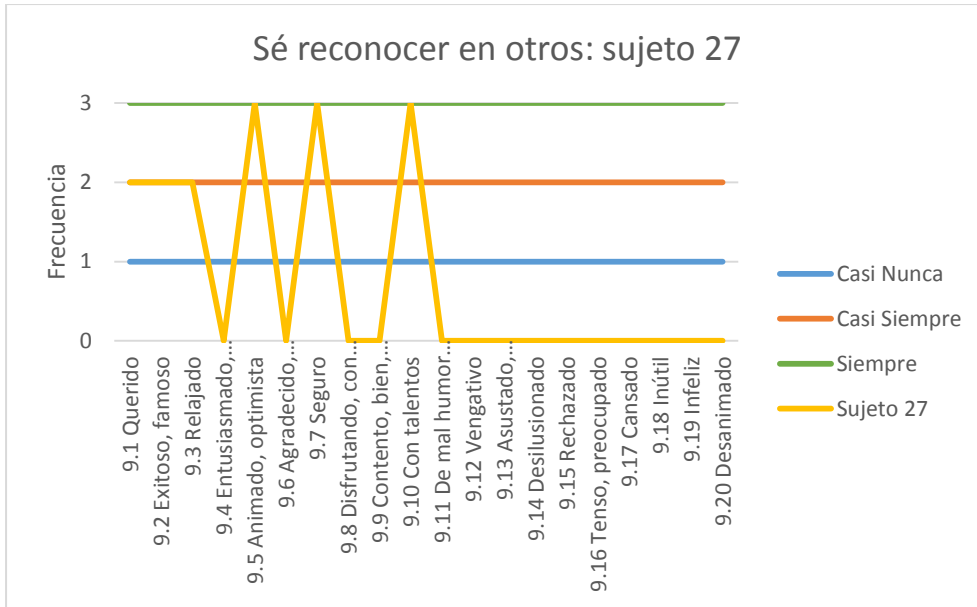


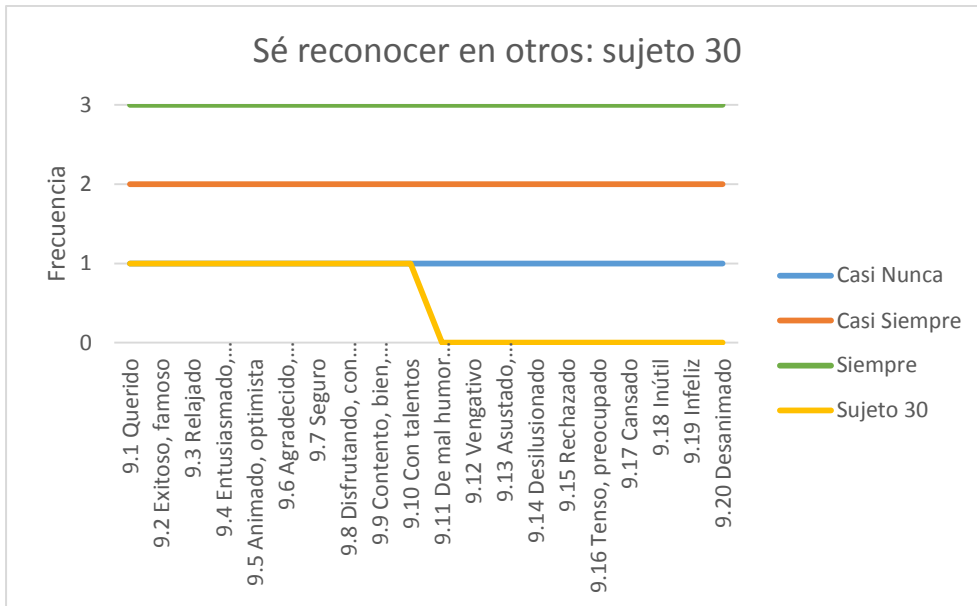


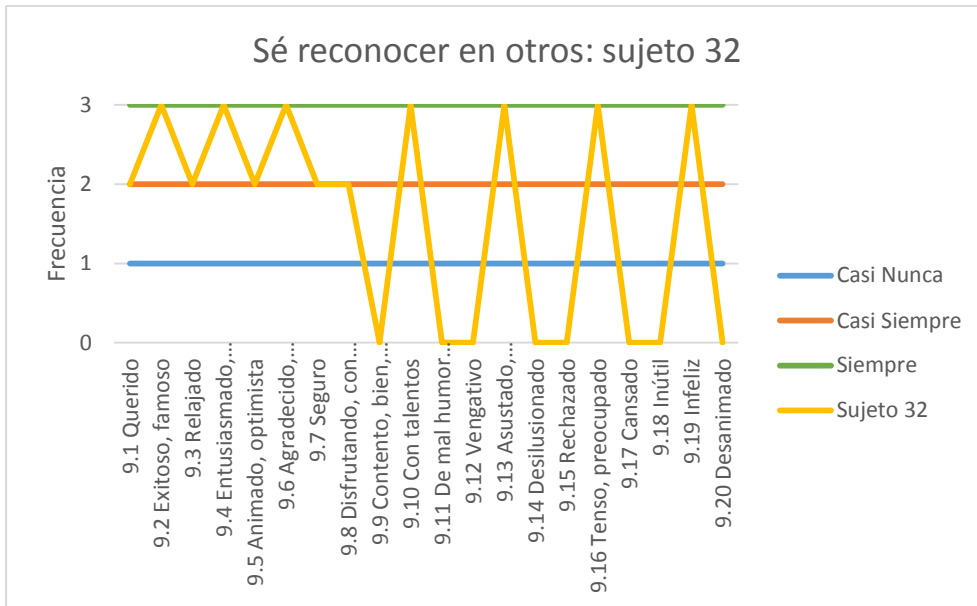
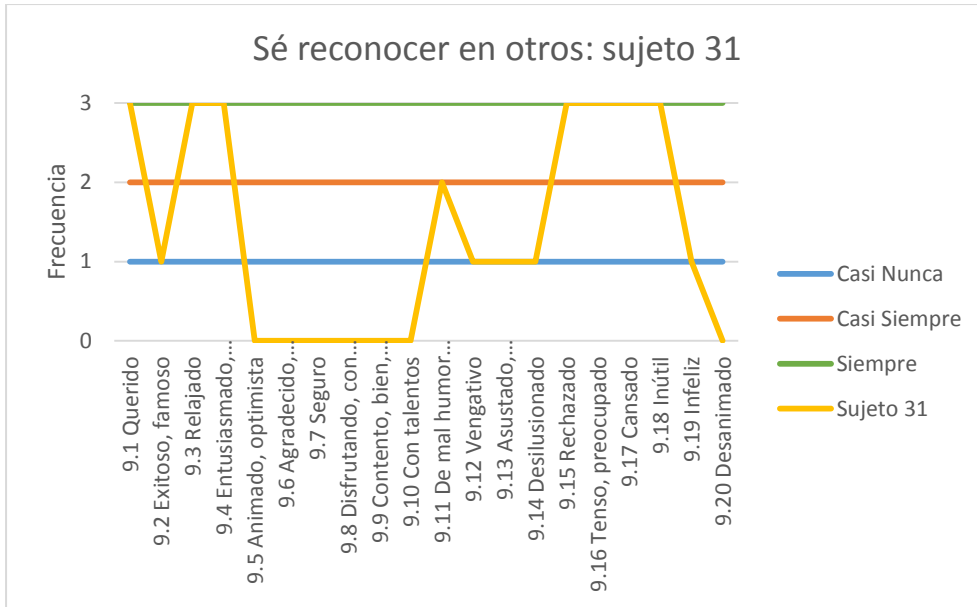


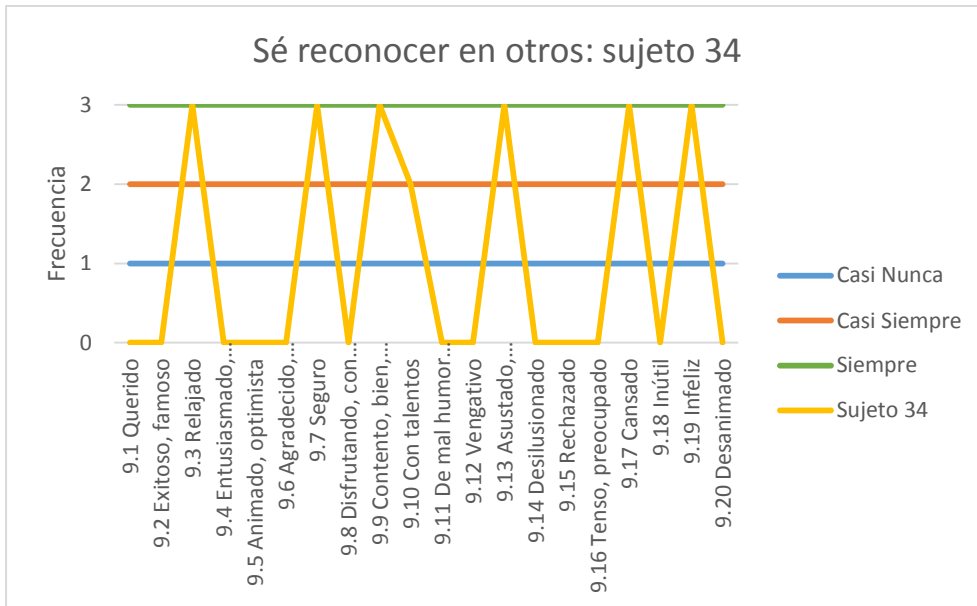
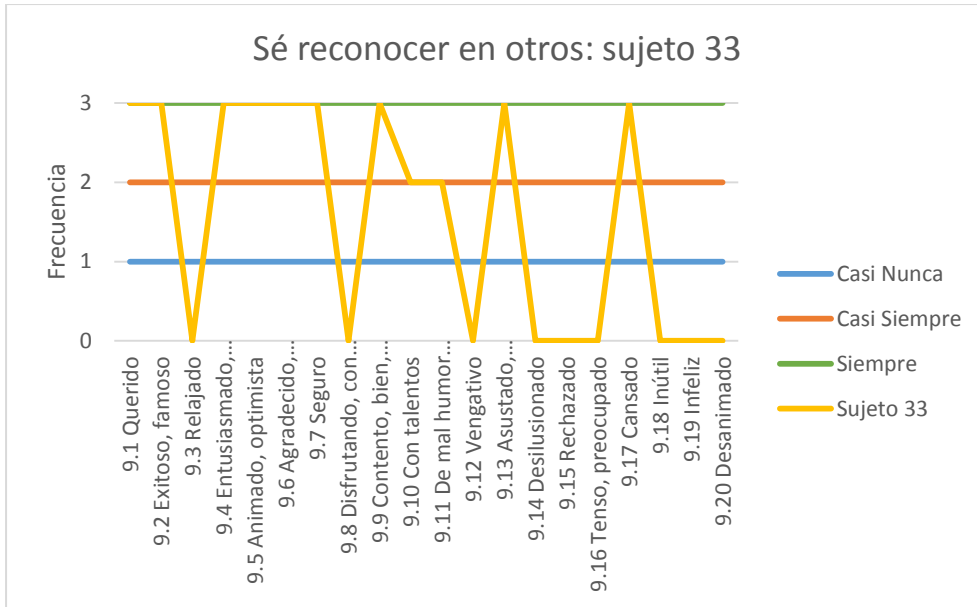


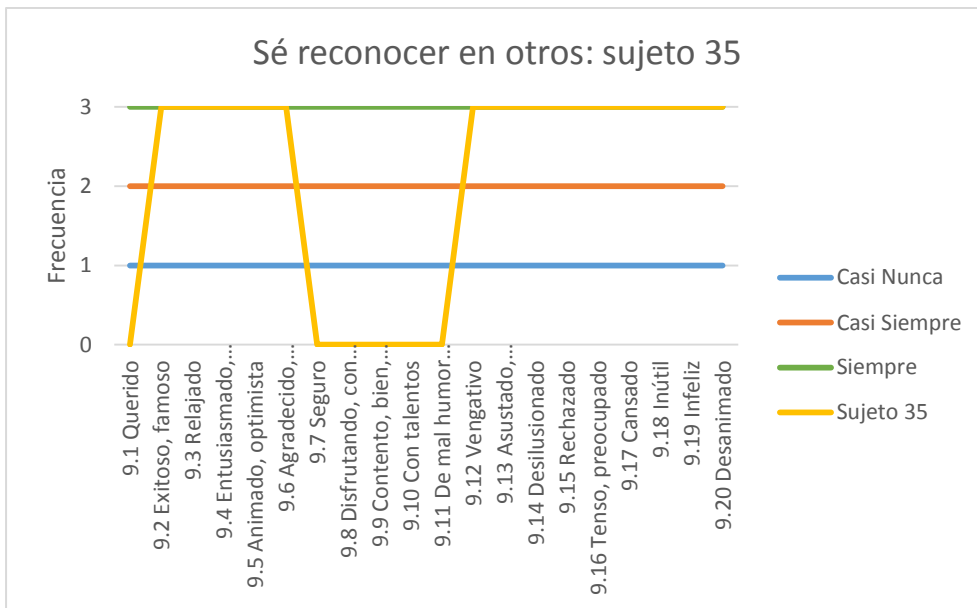
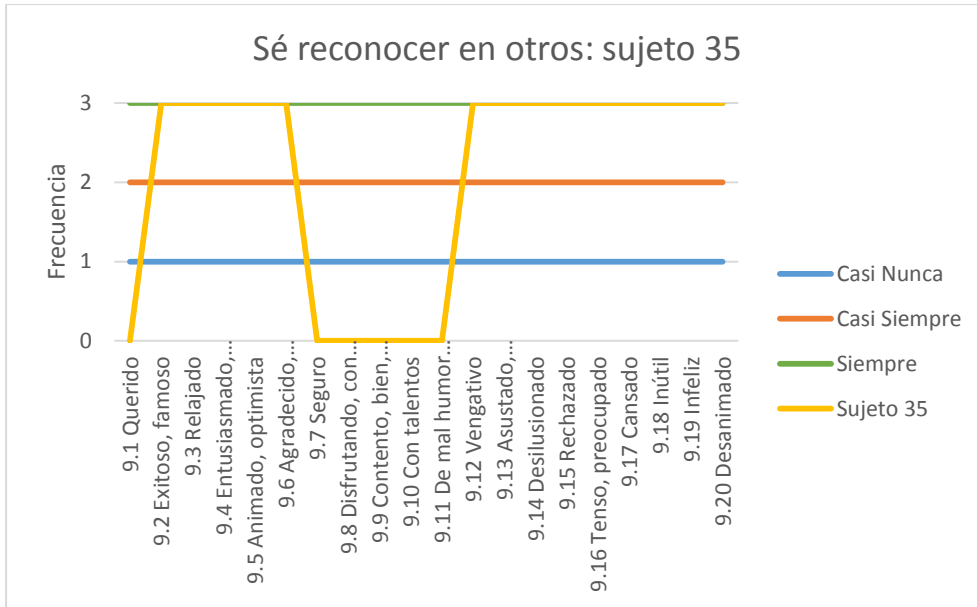


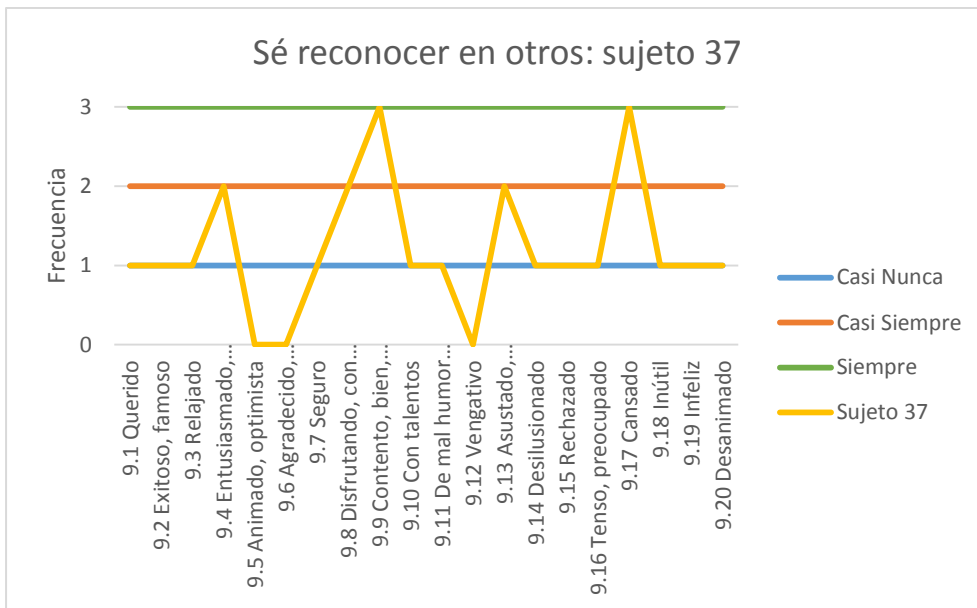
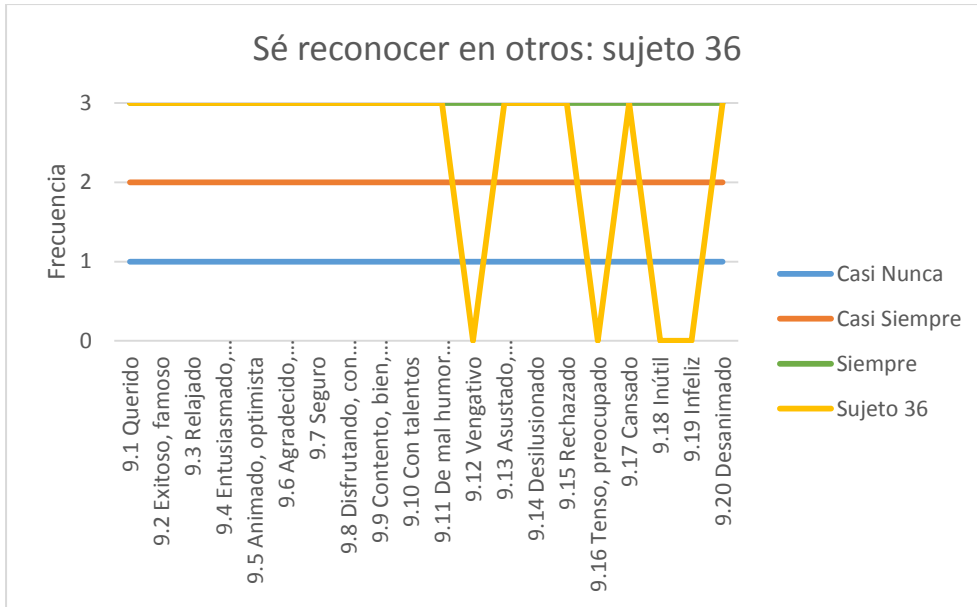


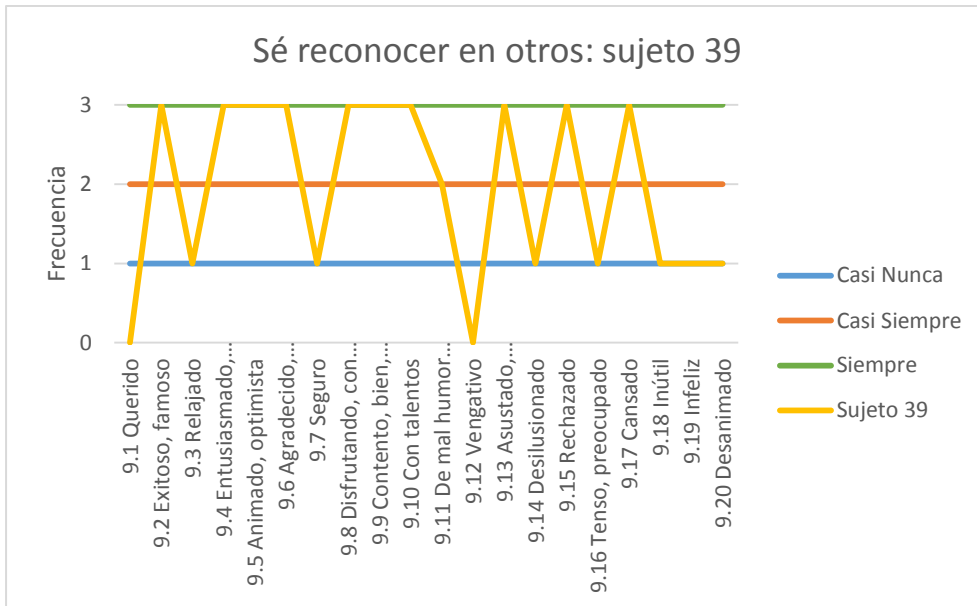
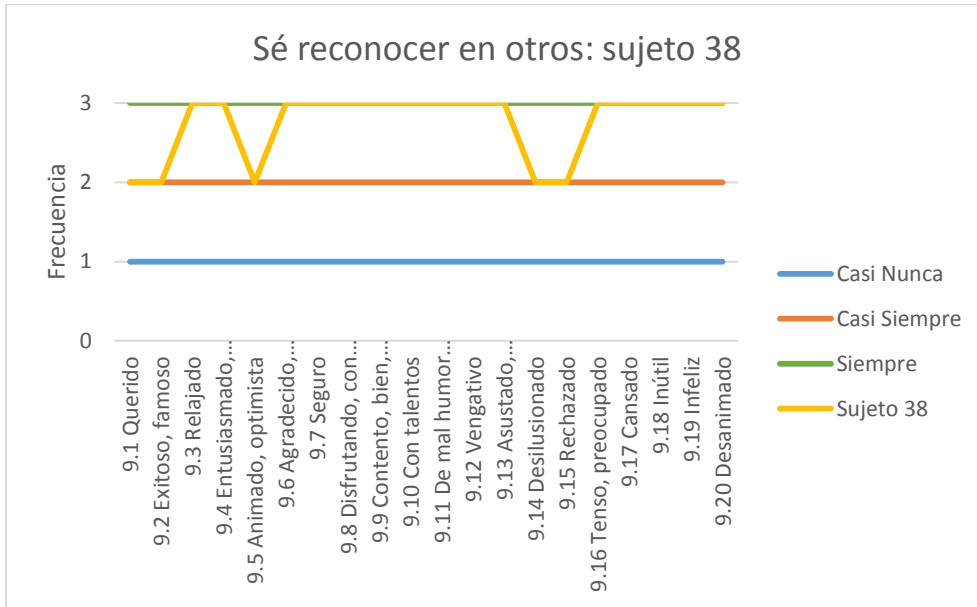


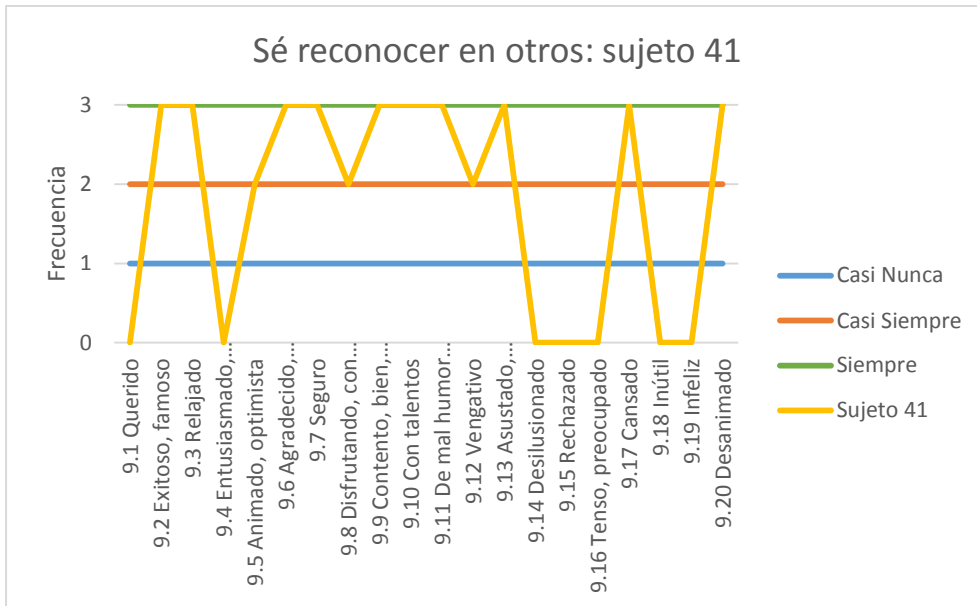
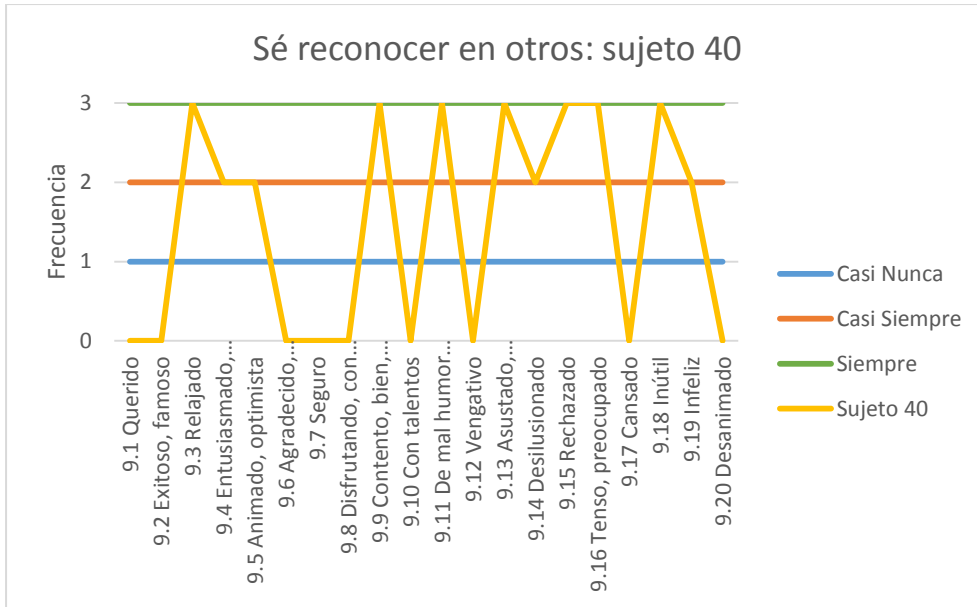


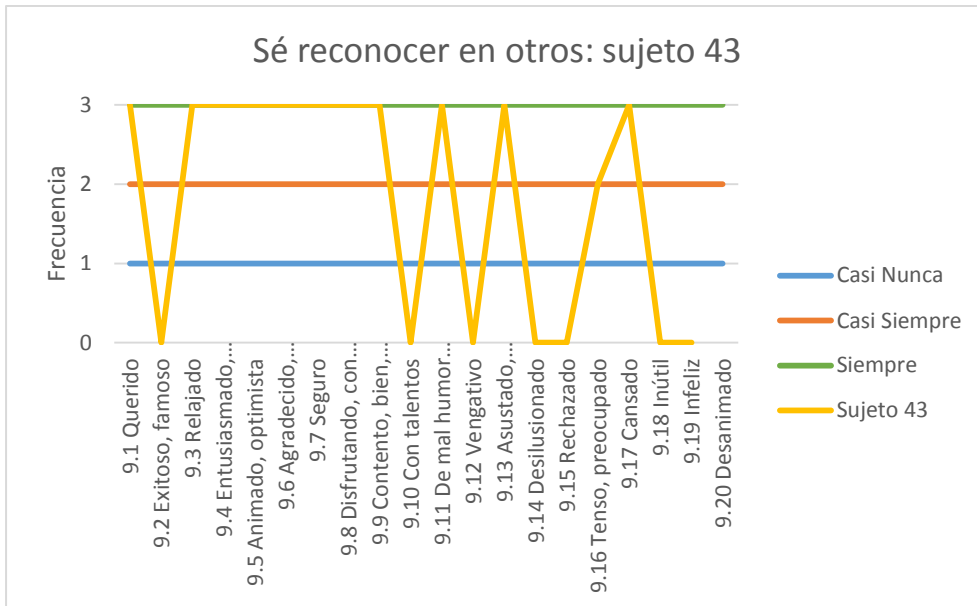
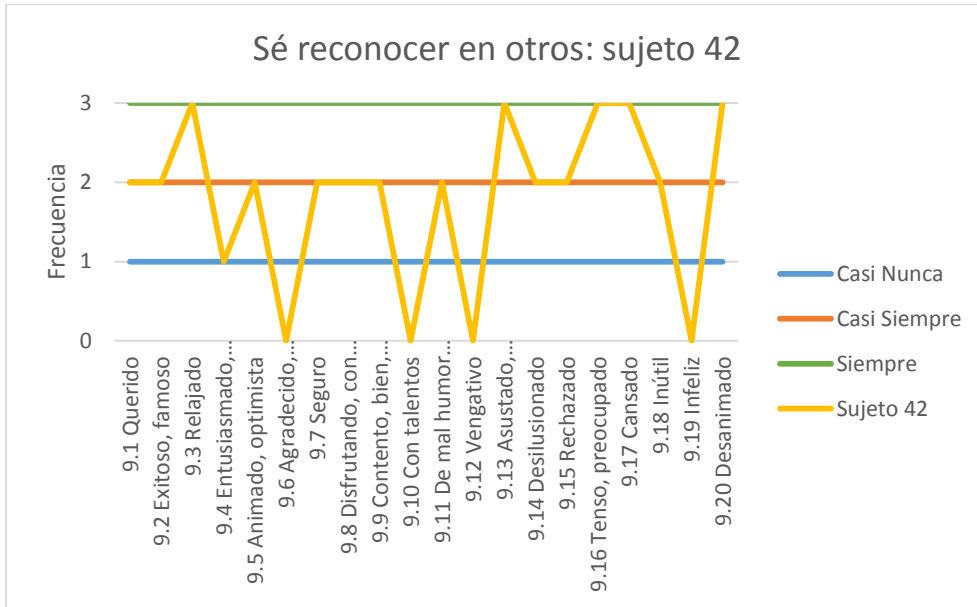


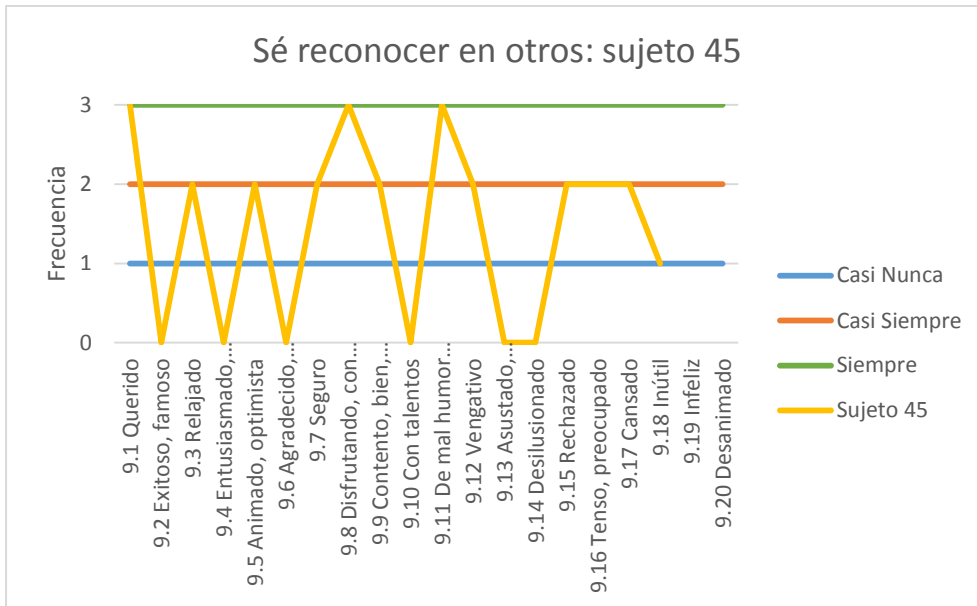
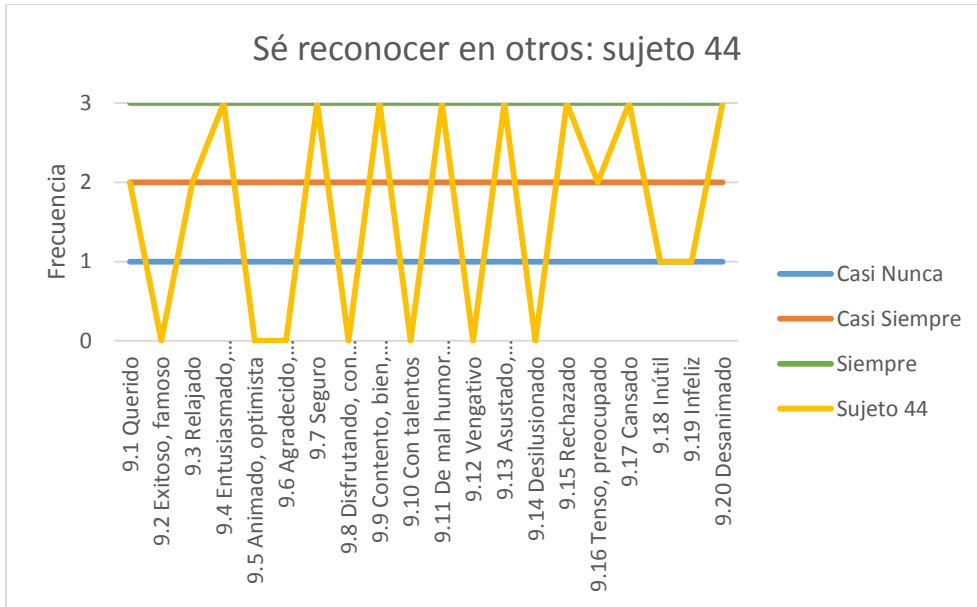


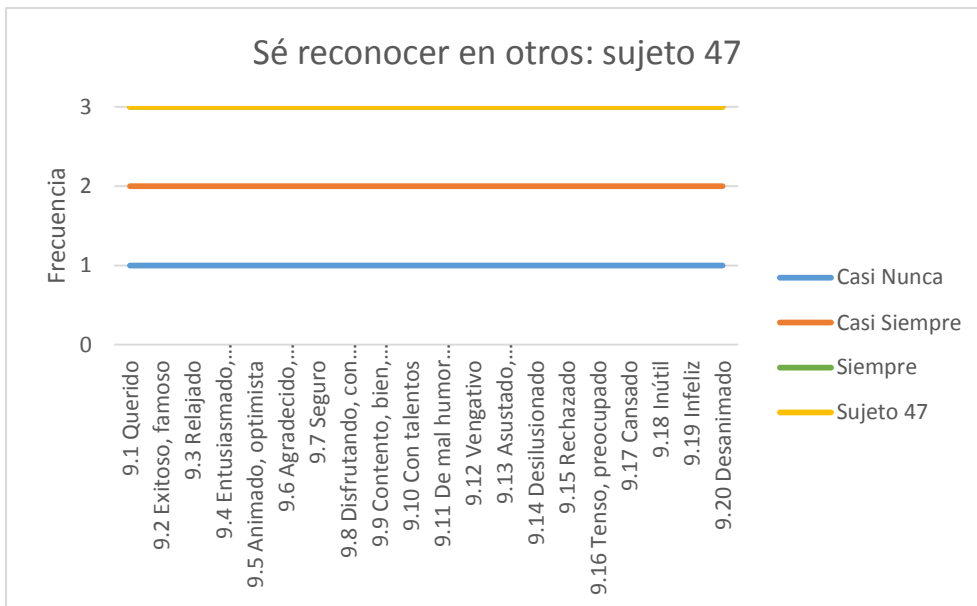
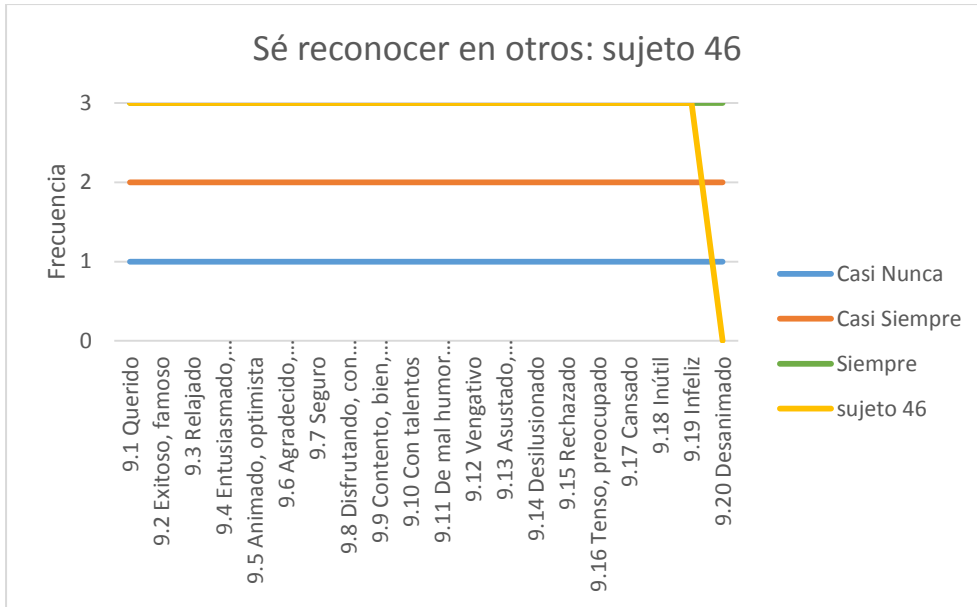


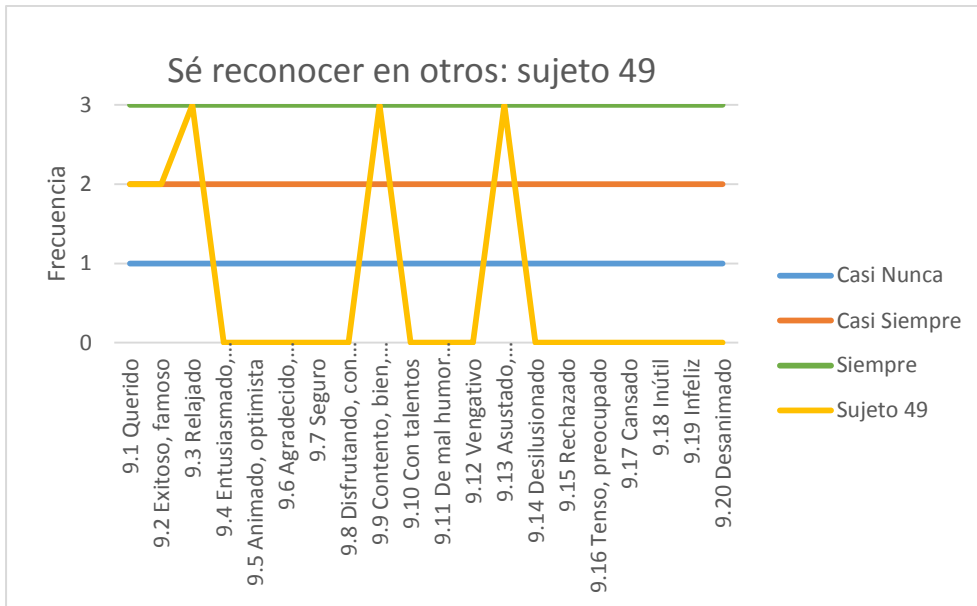
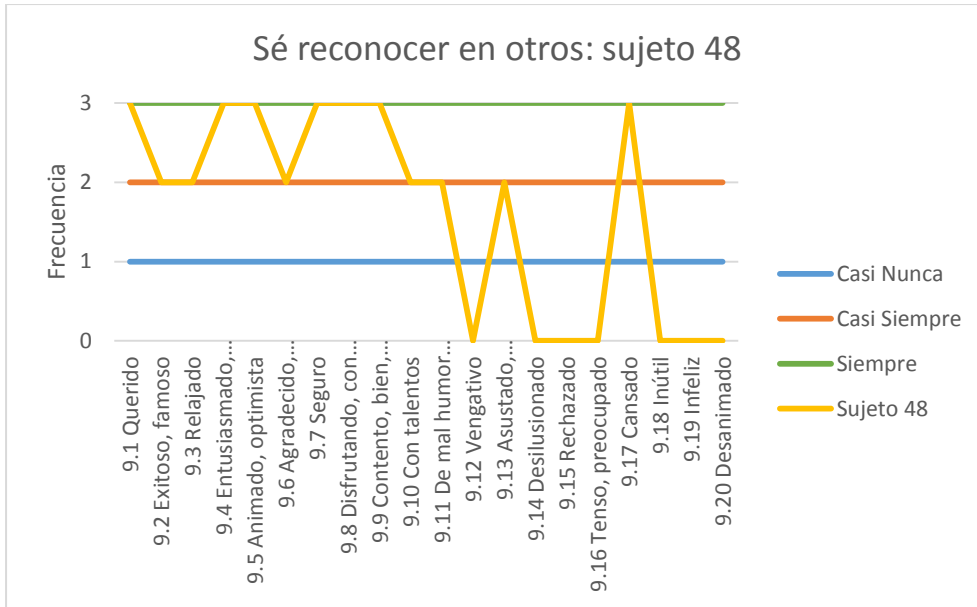


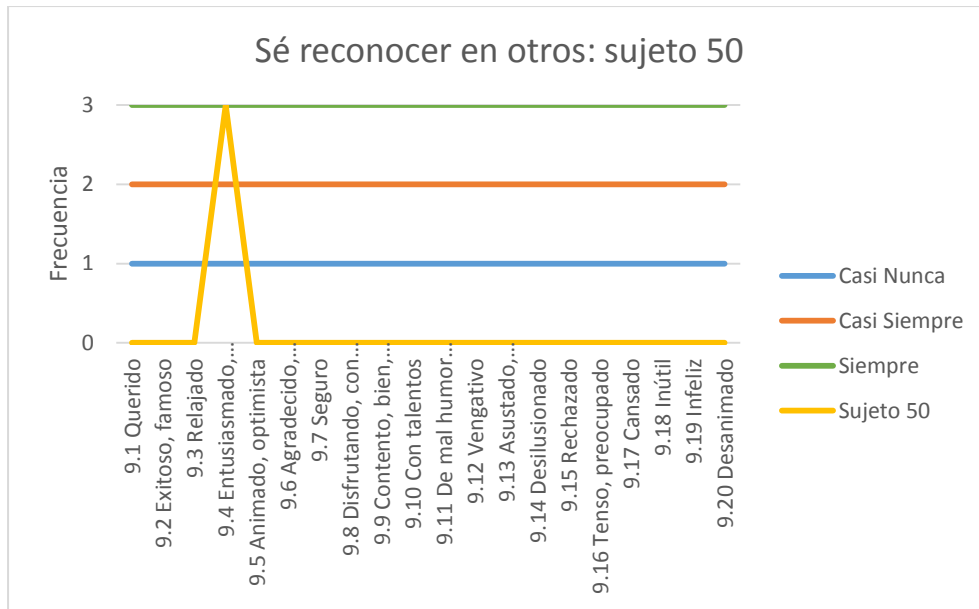






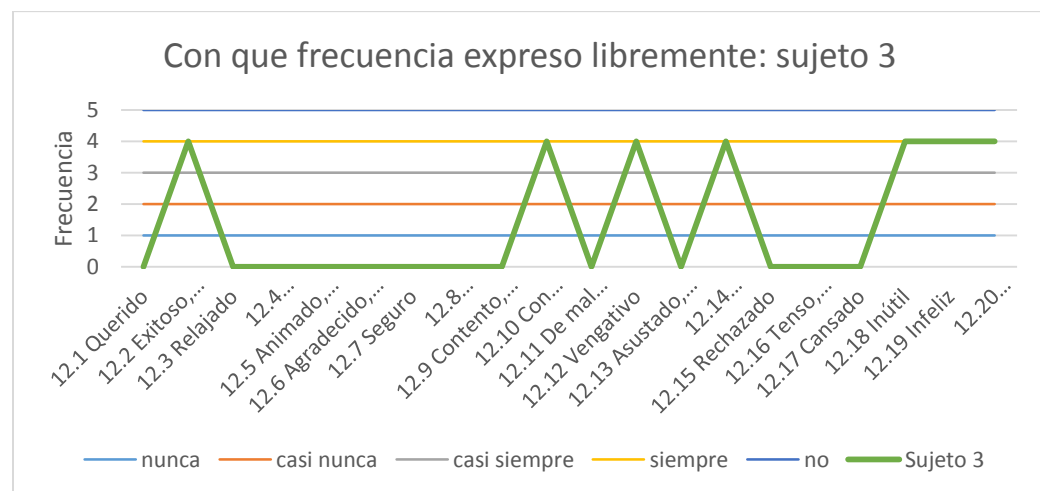
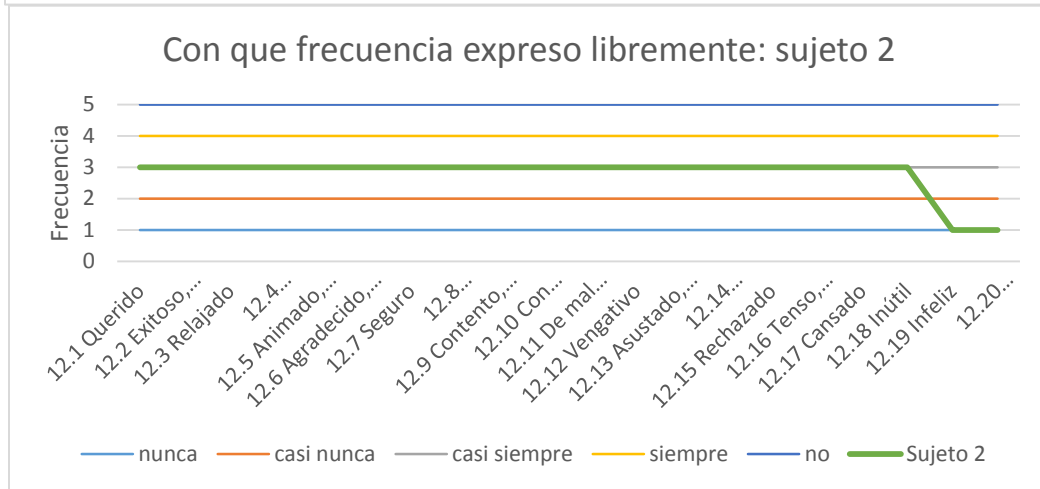
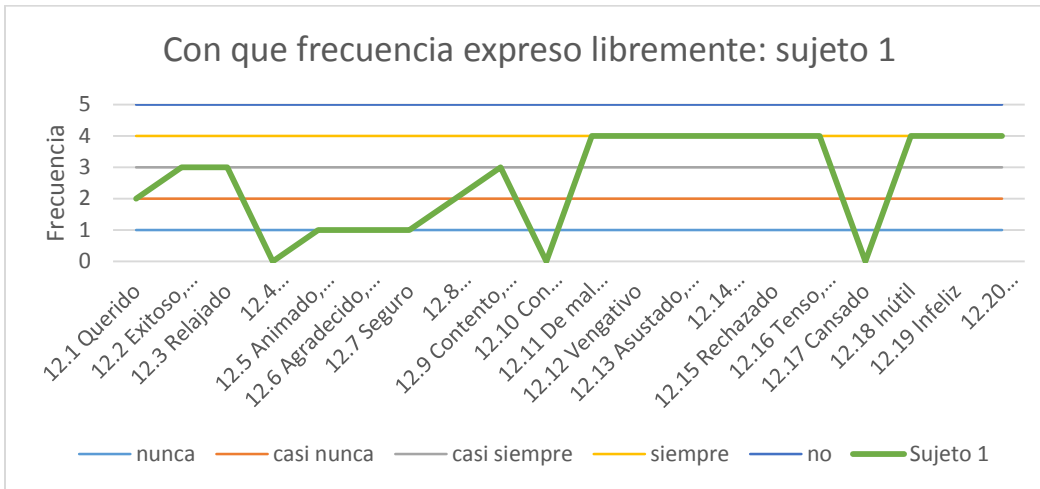


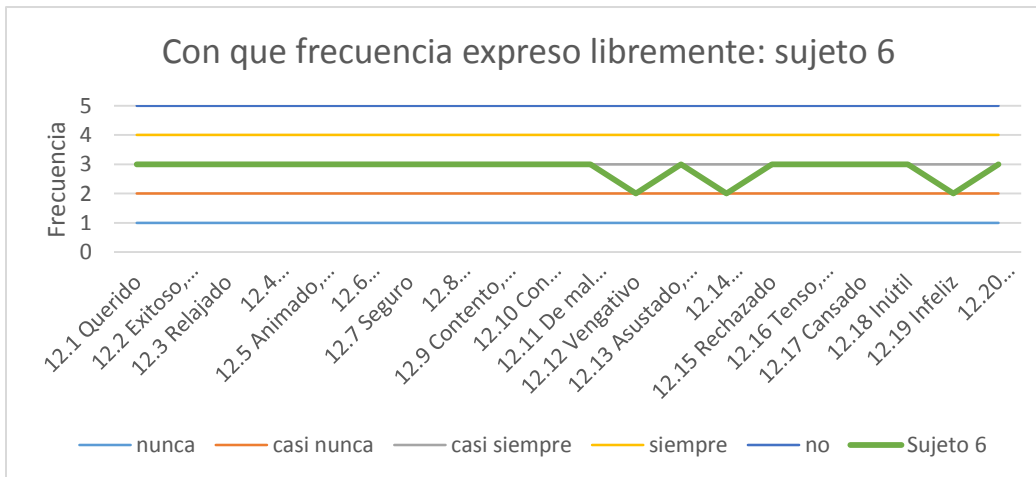
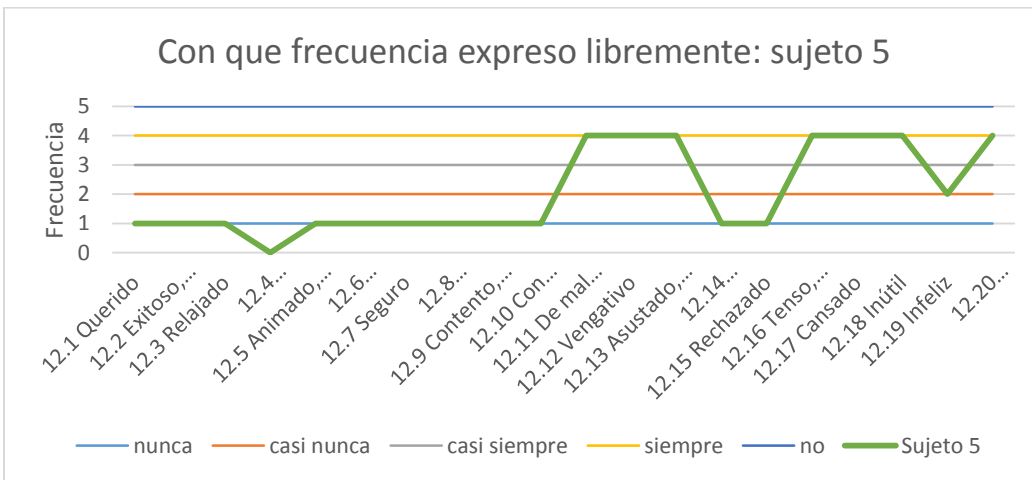
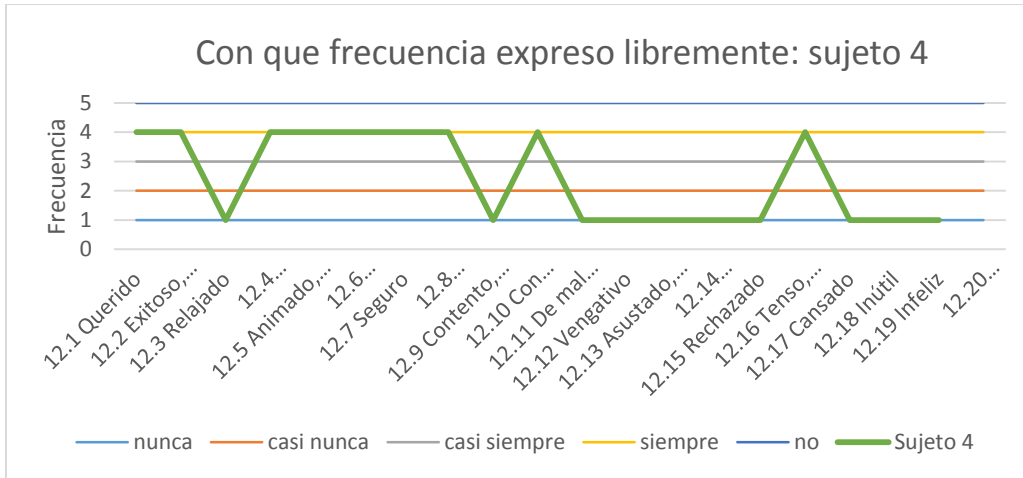


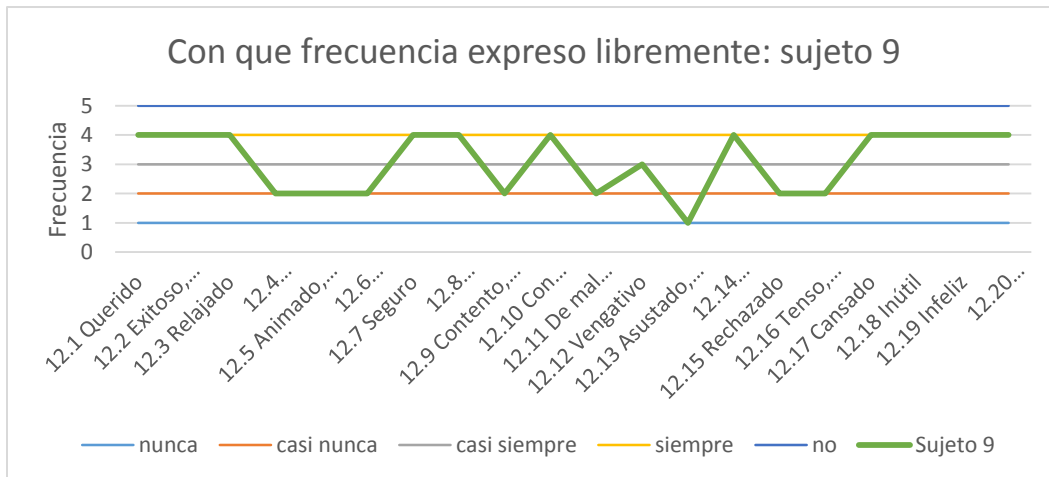
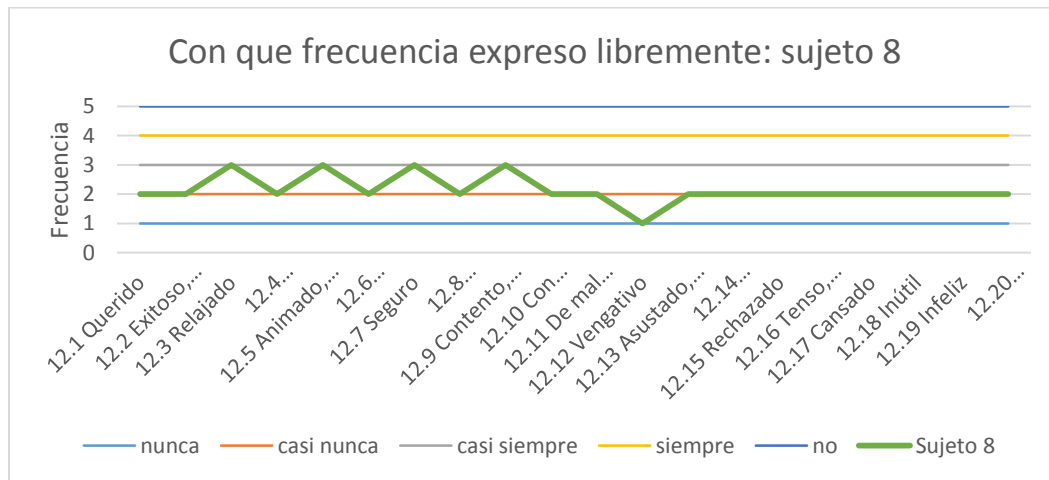
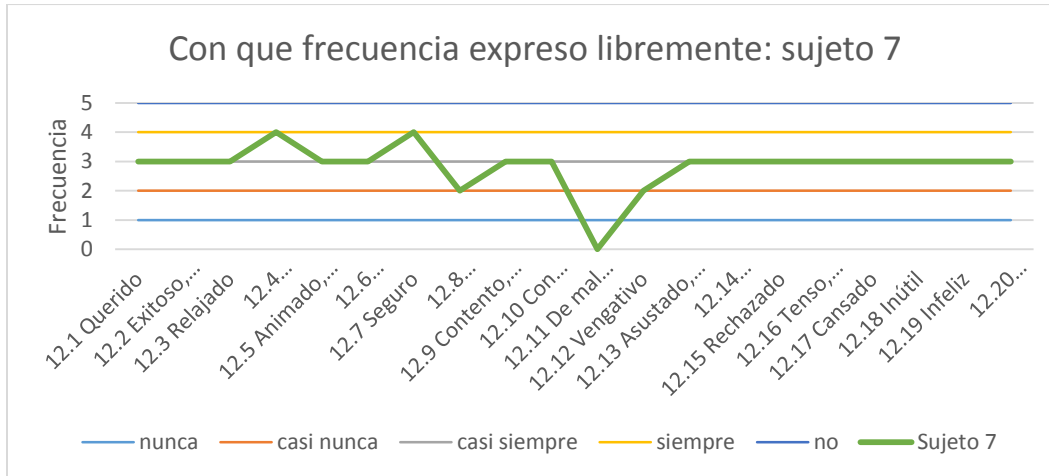


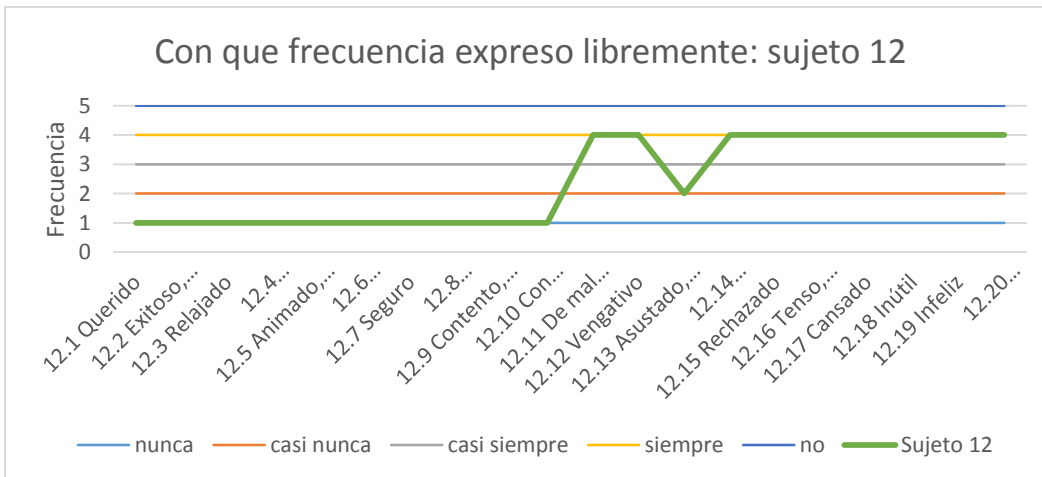
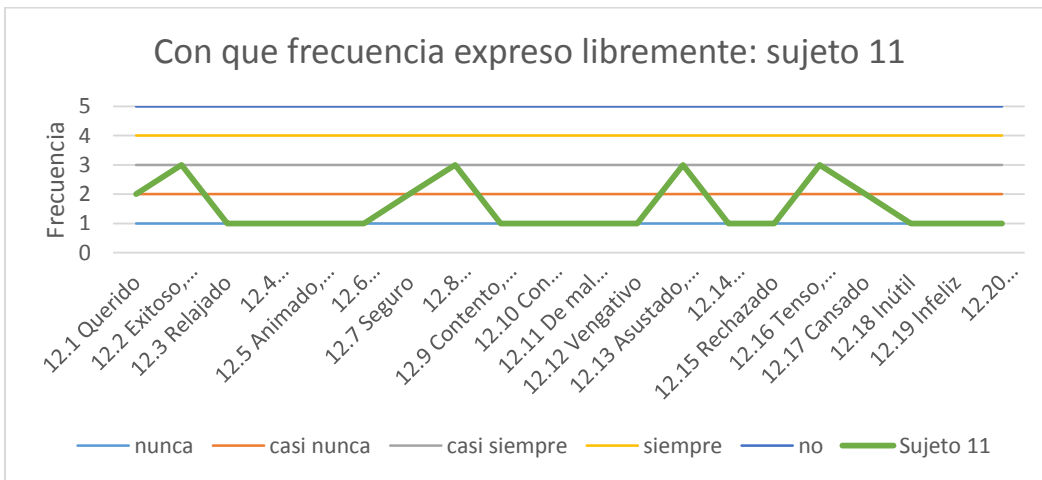
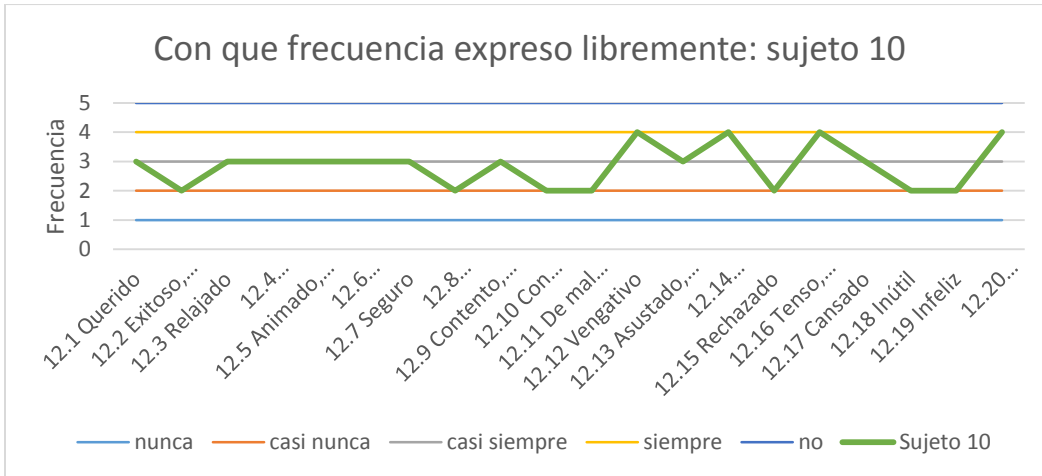
El reconocimiento de las emociones en los otros no es uniforme, fluctúa mucho no solo entre los valores de casi nunca hasta siempre, sino además en la no respuesta, lo que consideramos como no sabe hacerlo, pero además tampoco existe una tendencia en la identificación de las distintas emociones señaladas.

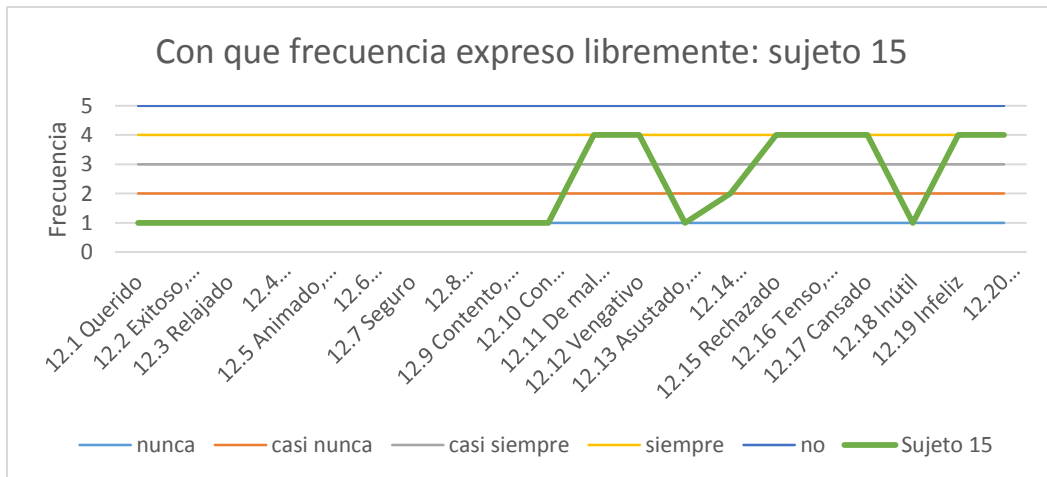
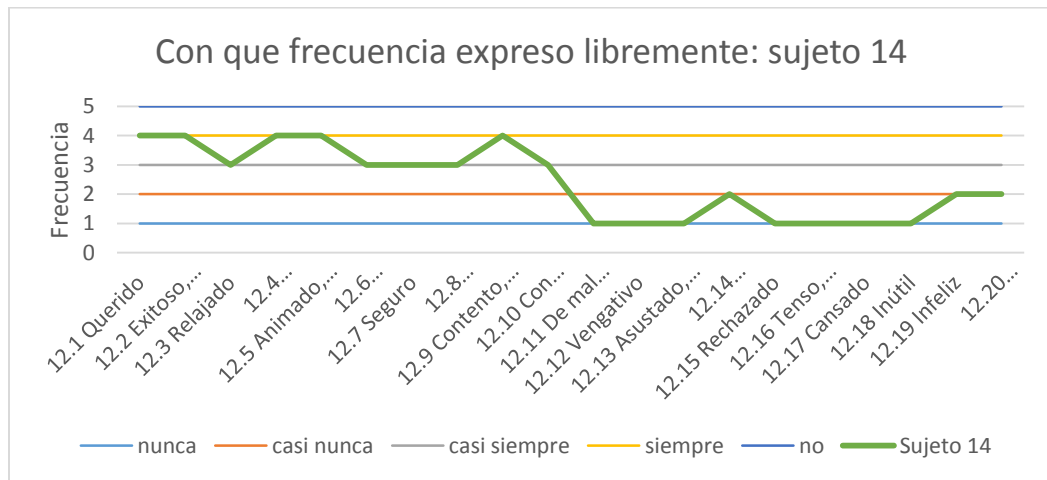
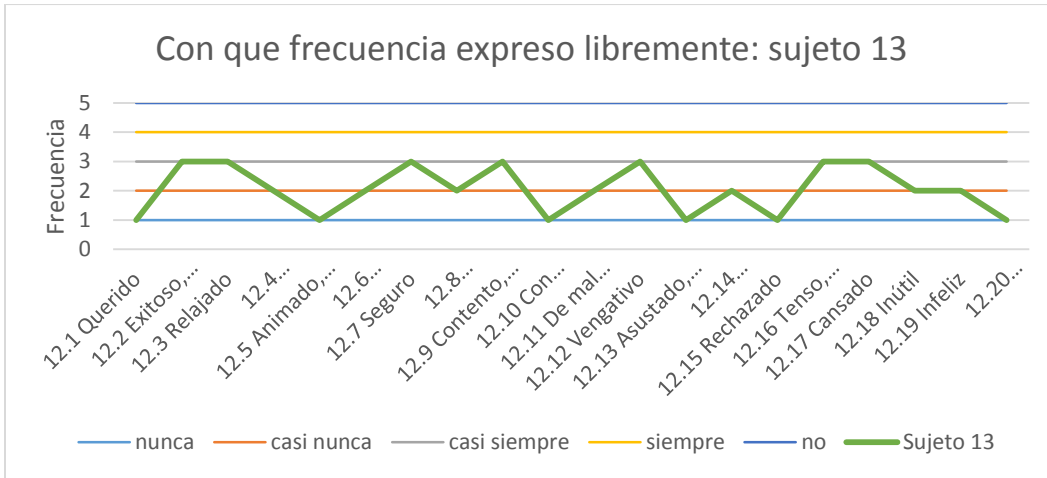
4.10 Escala 18 Expresividad emocional

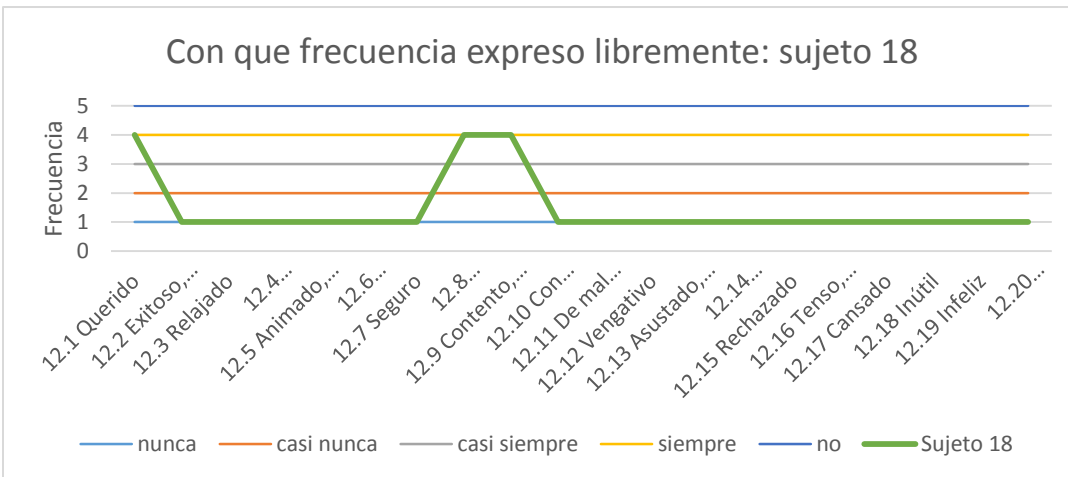
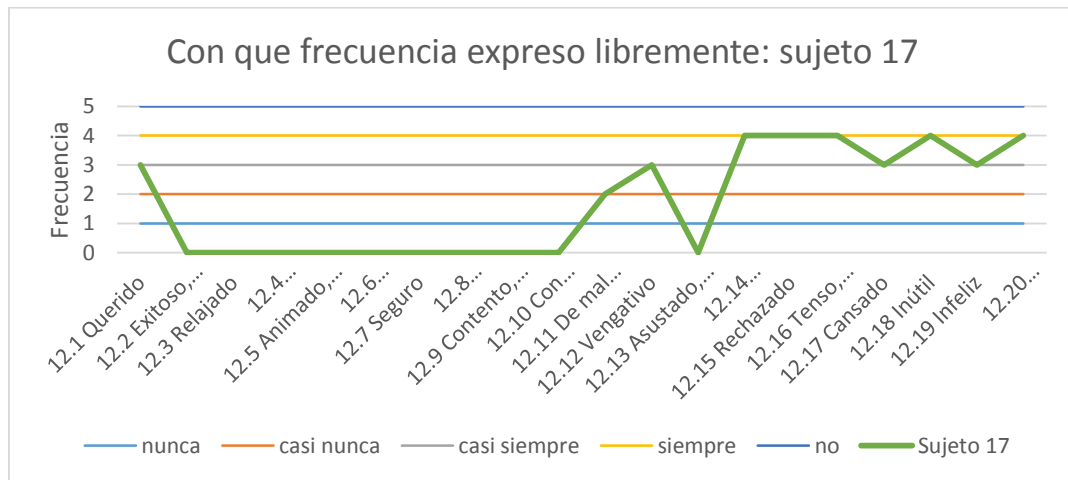
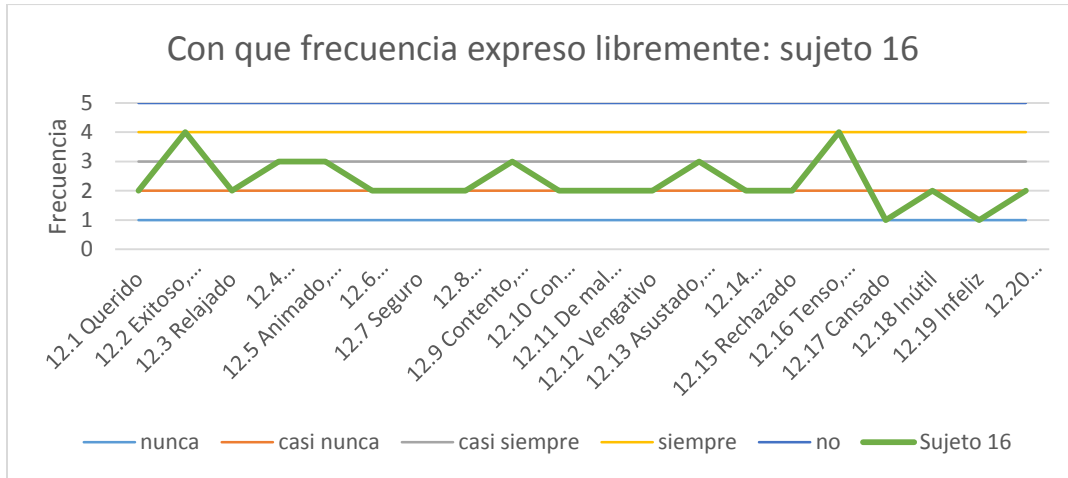


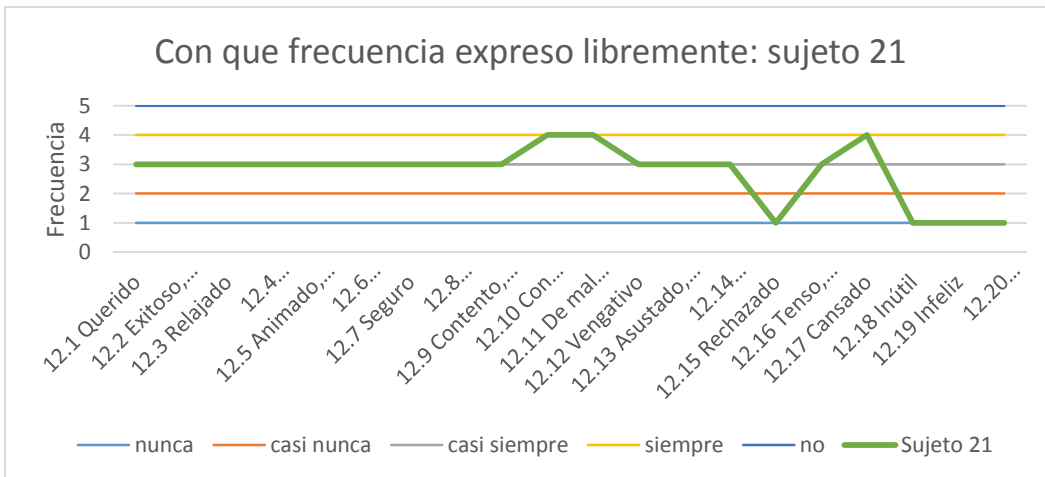
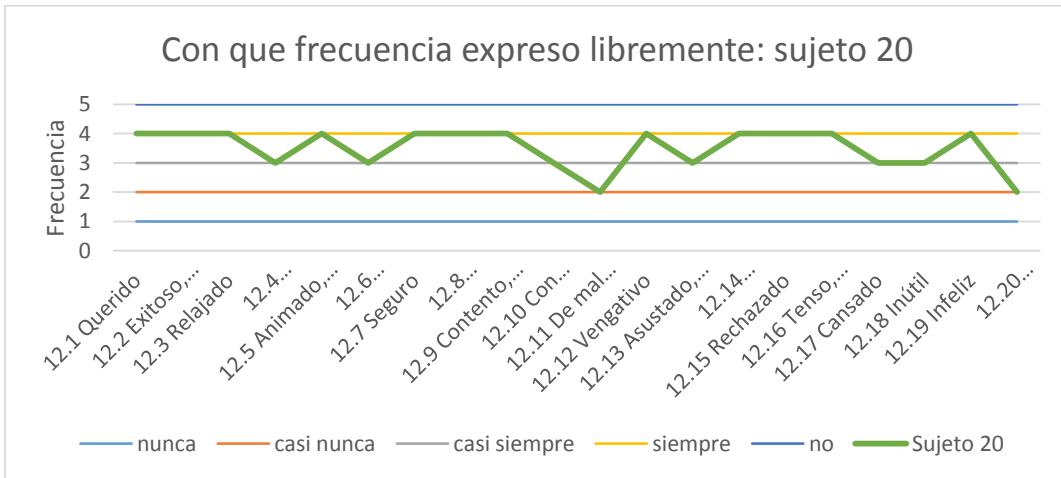
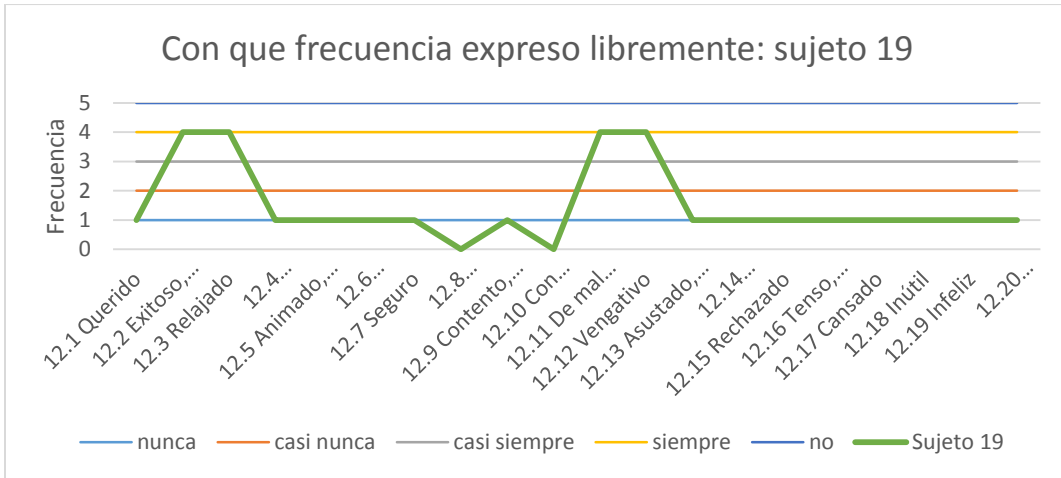


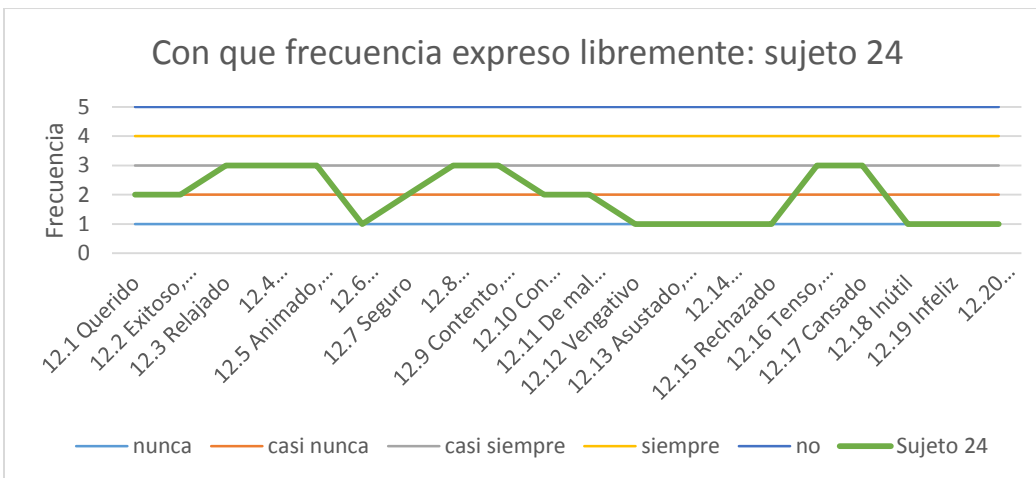
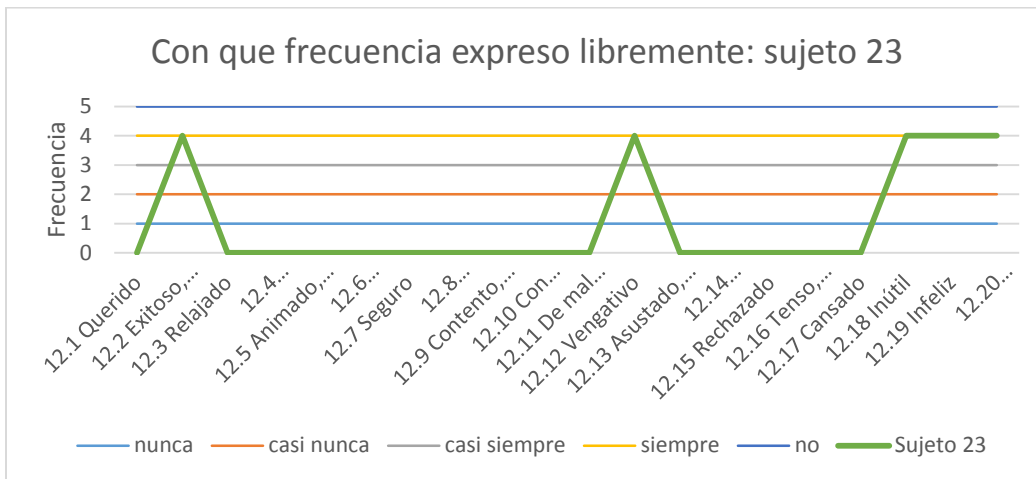
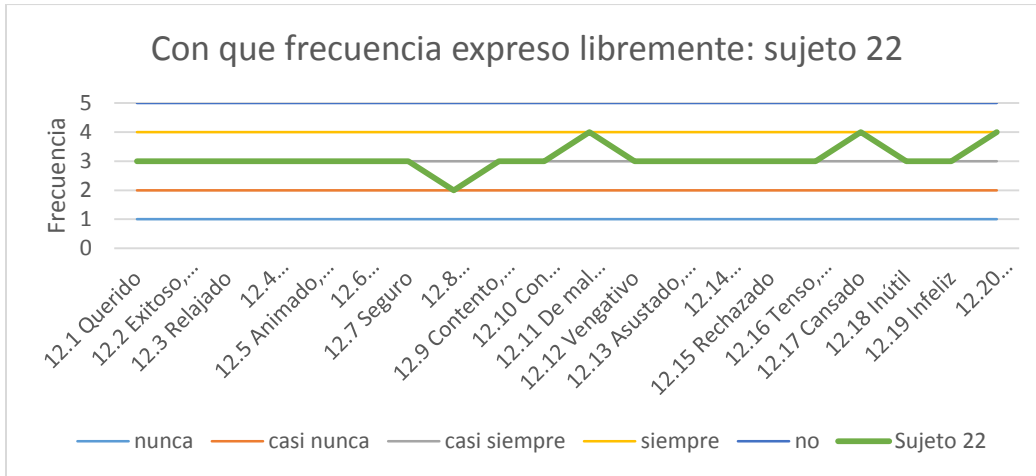


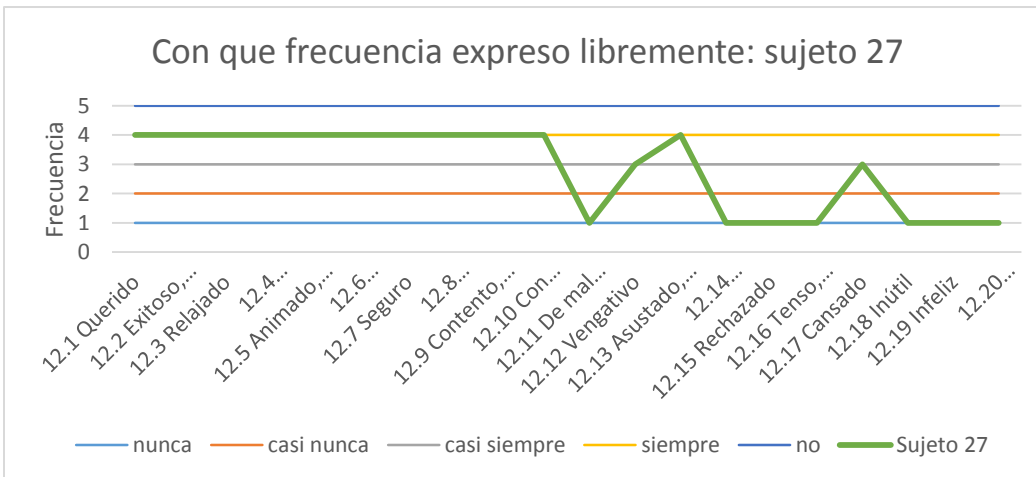
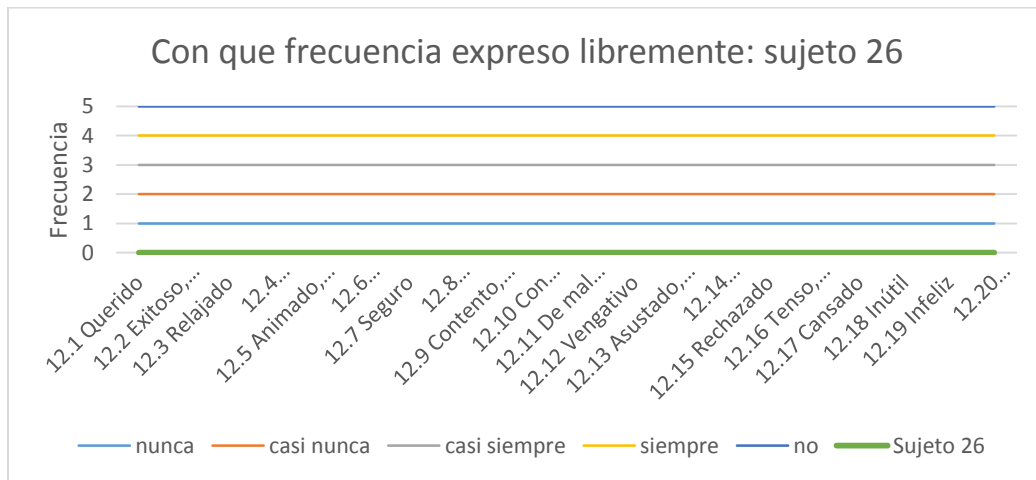
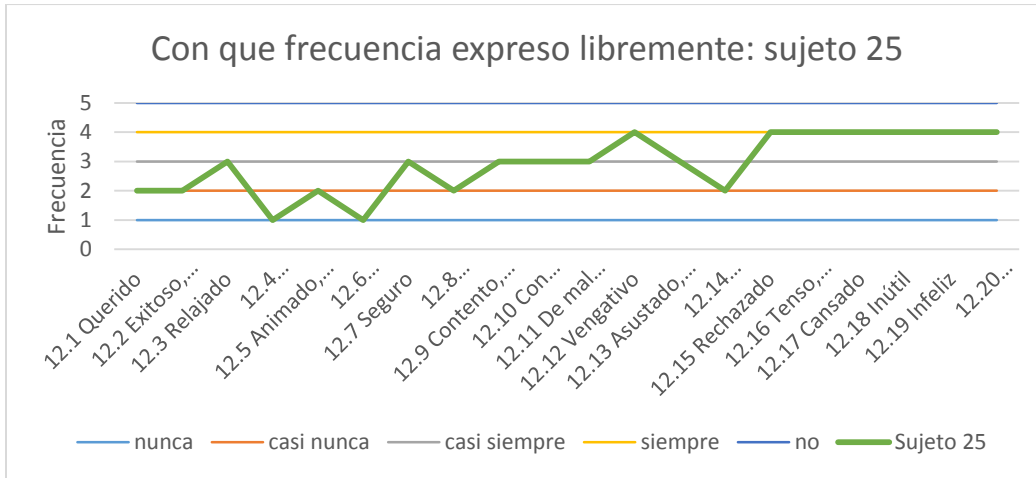


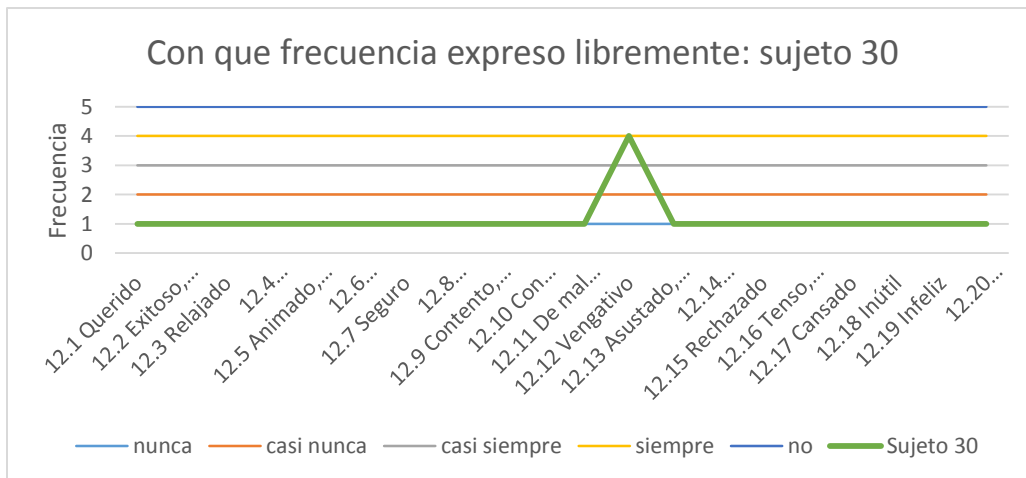
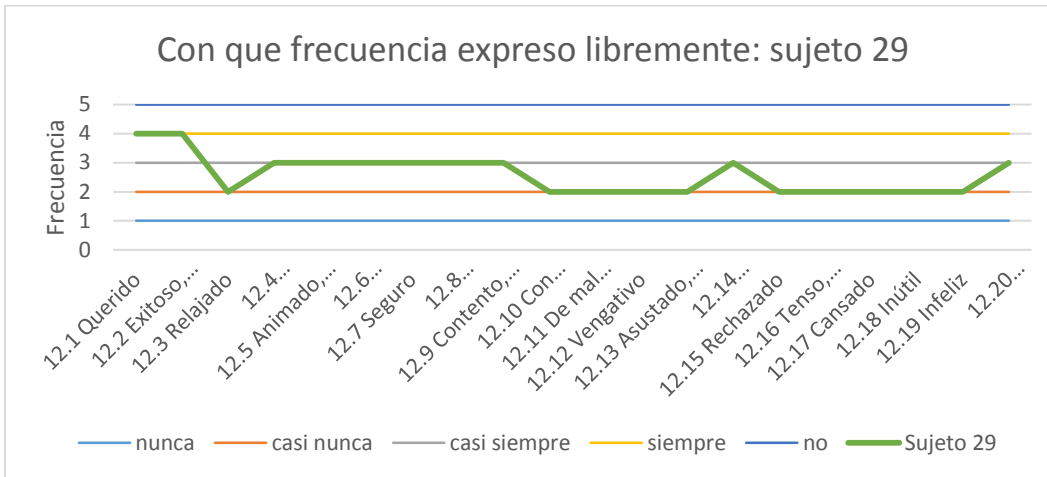
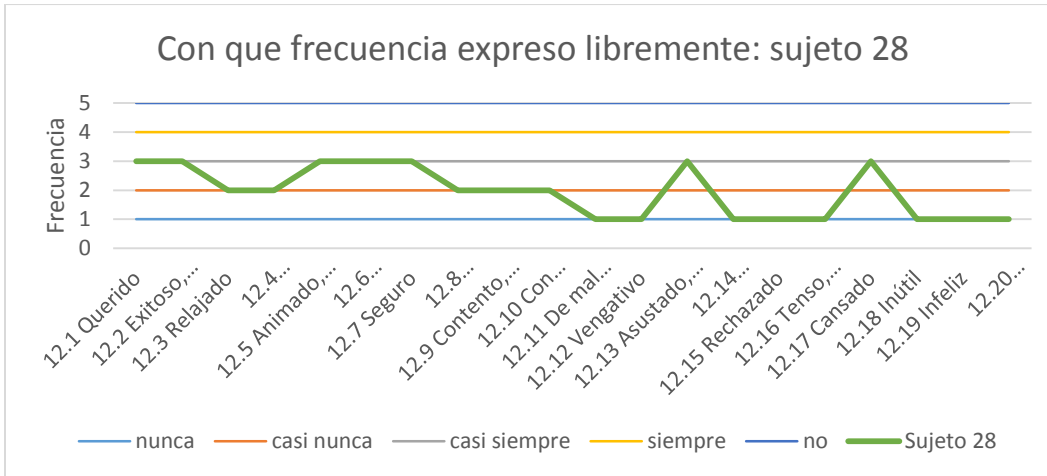


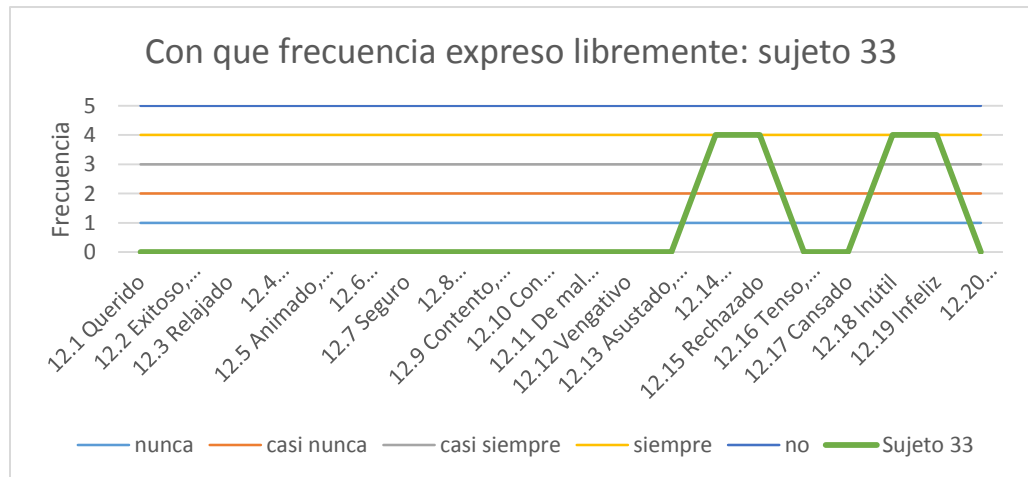
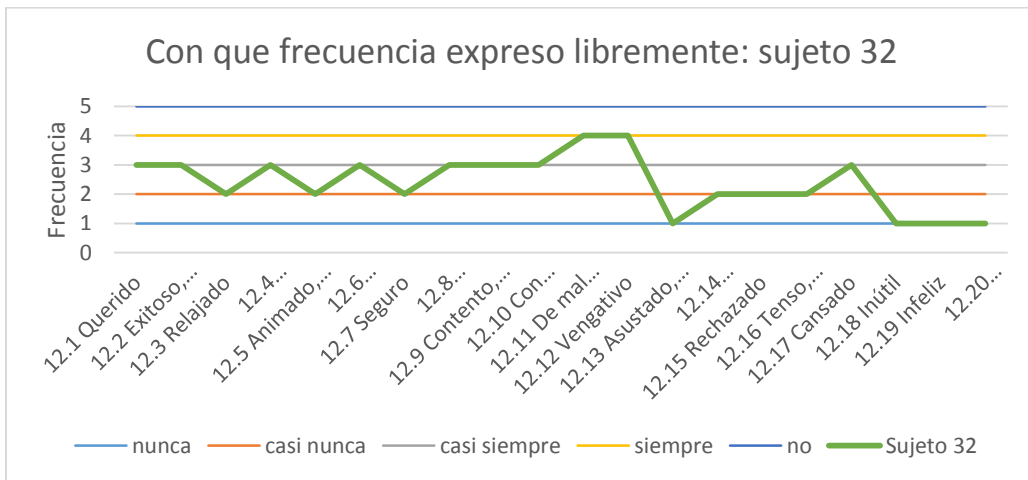
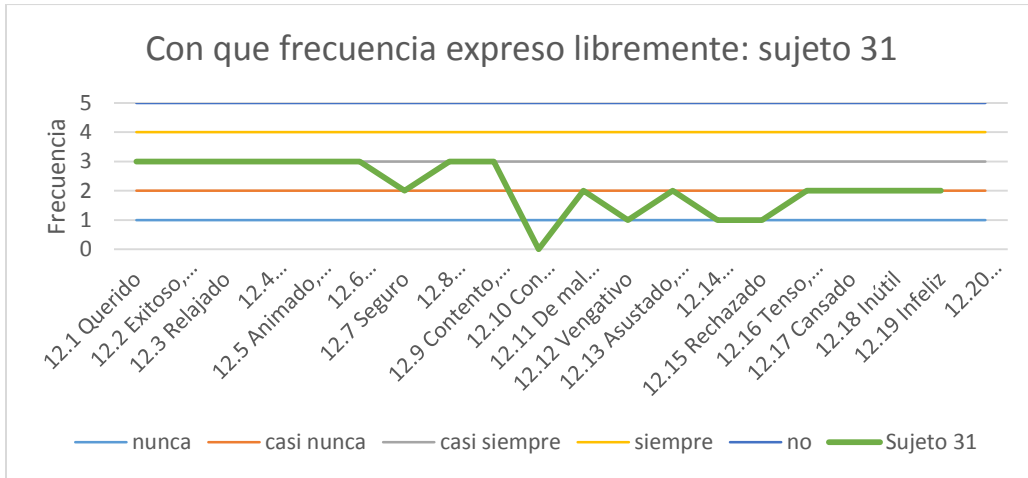


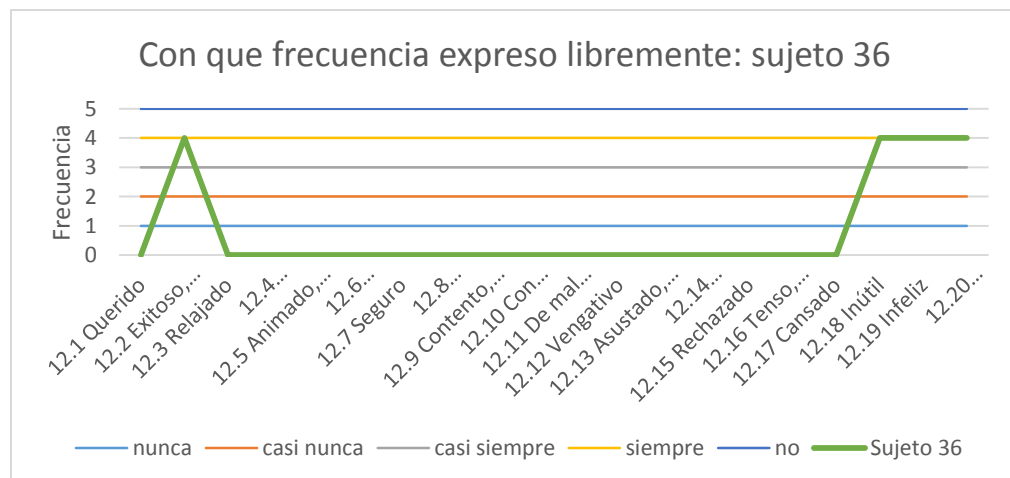
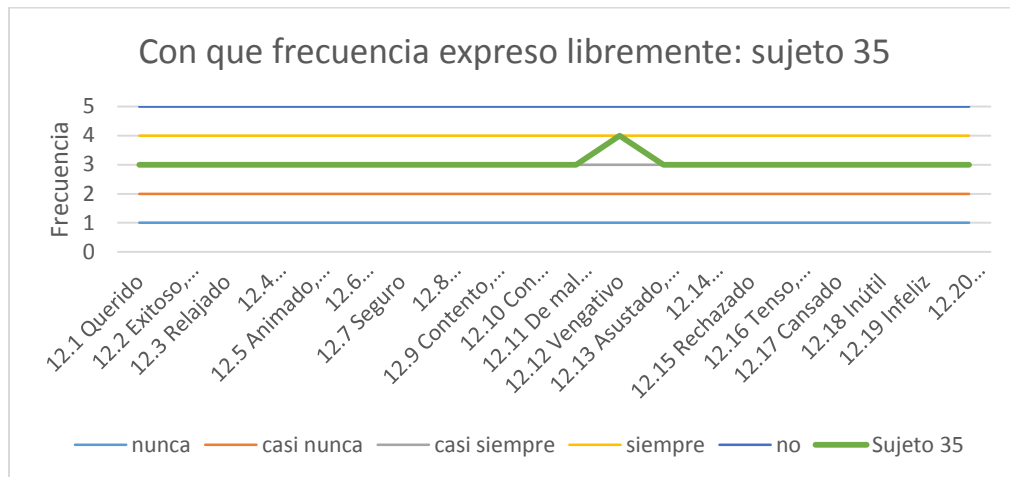
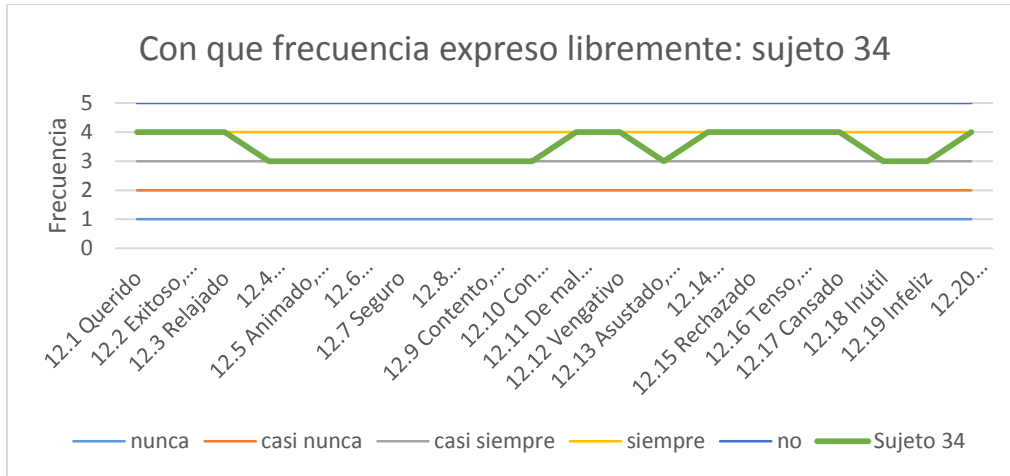


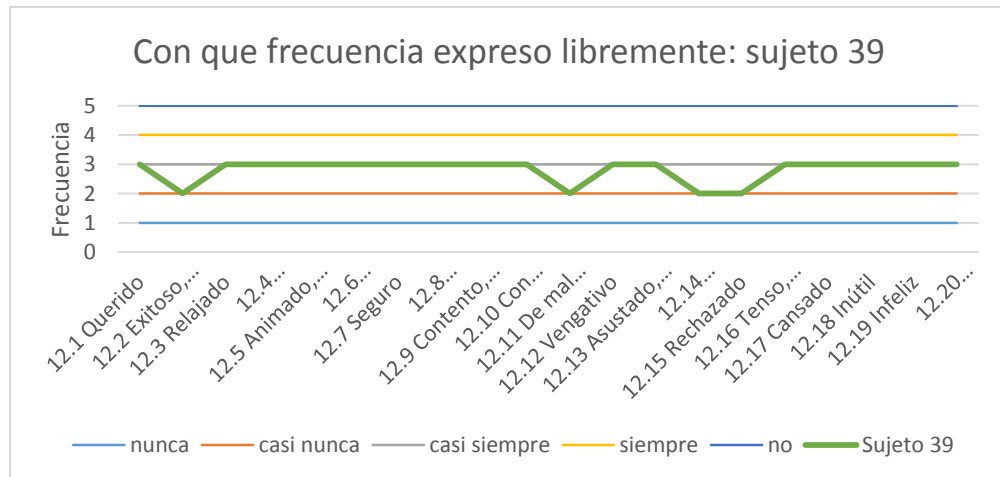
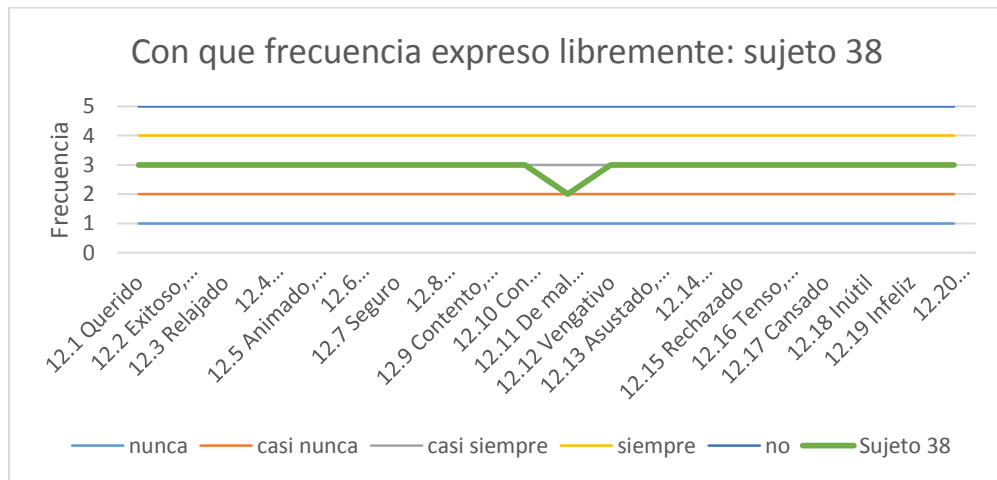
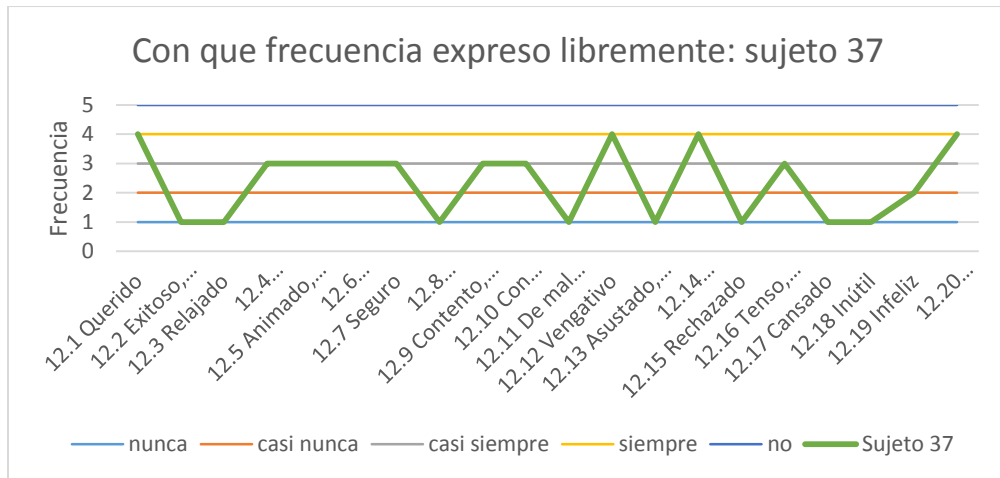


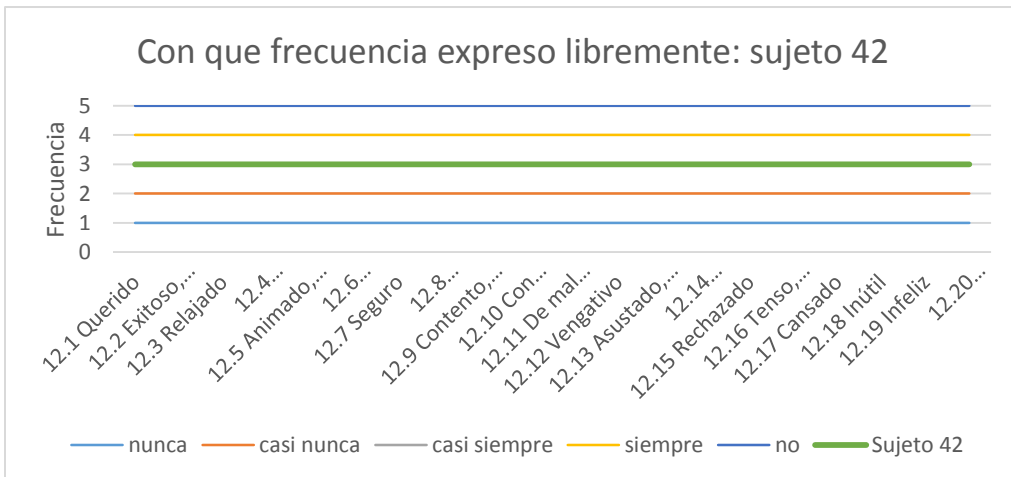
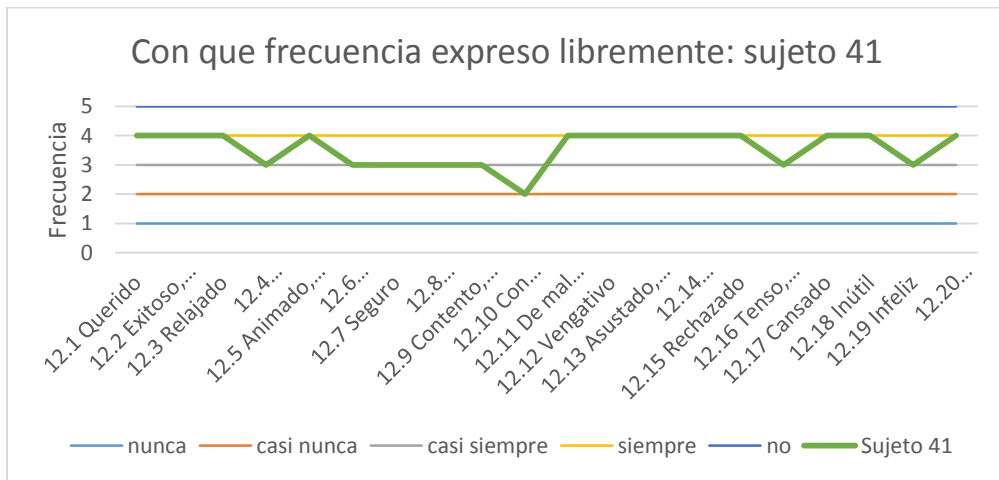
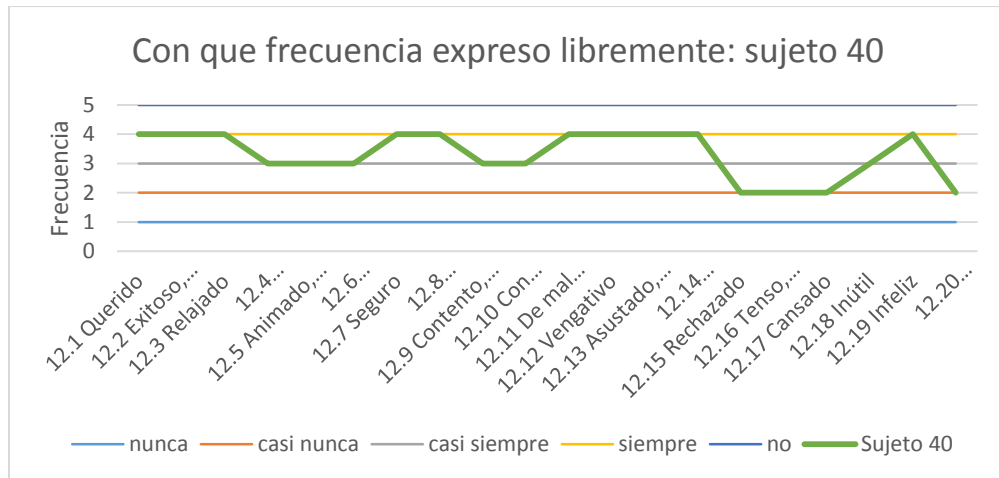


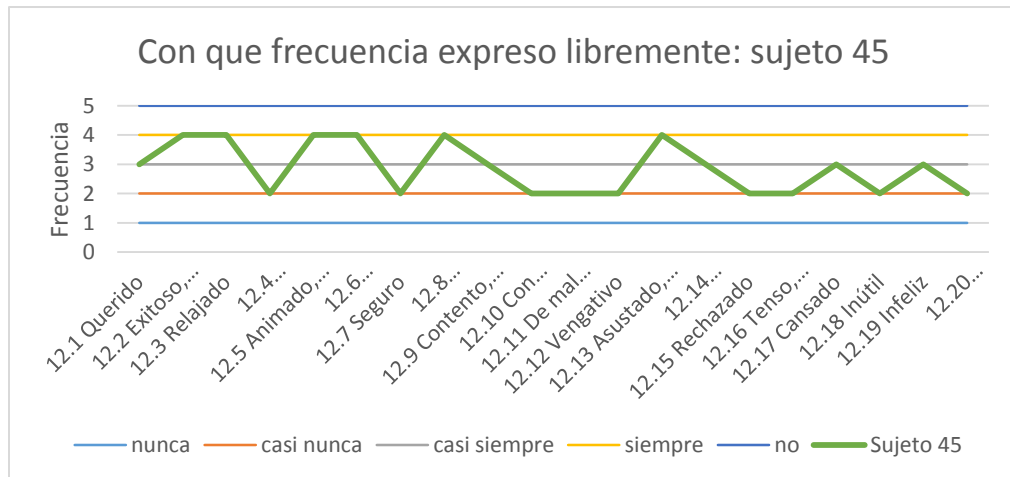
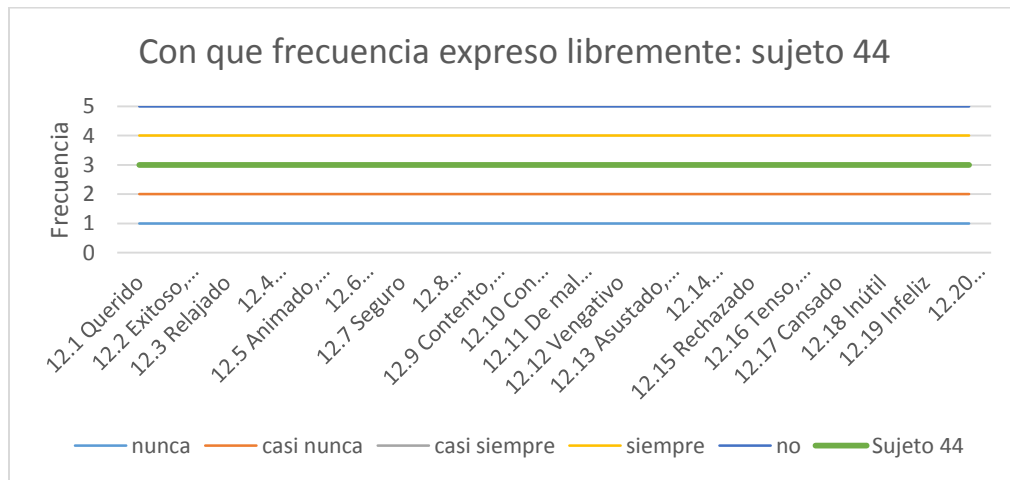
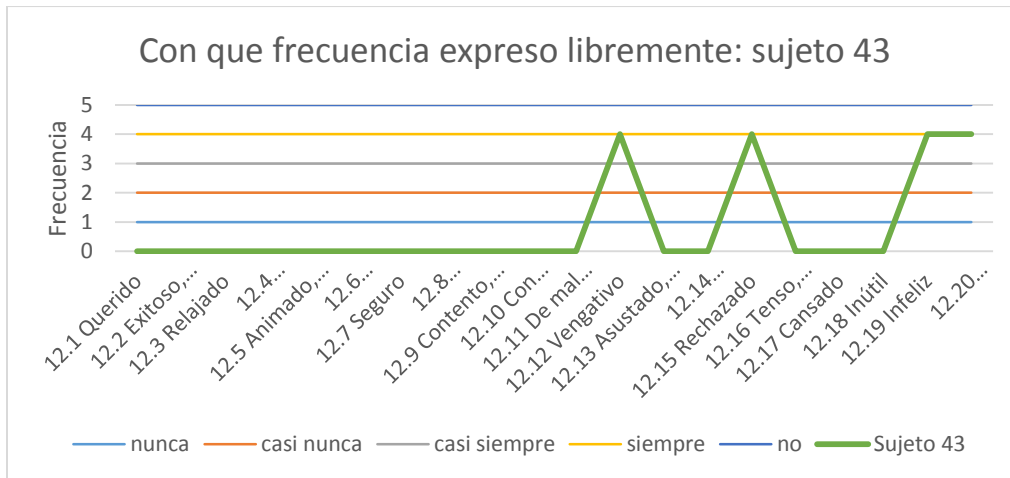


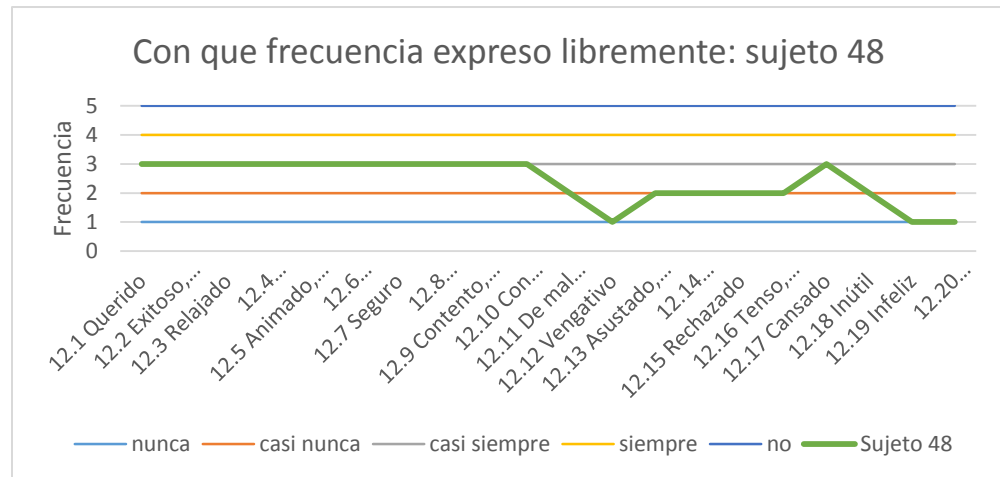
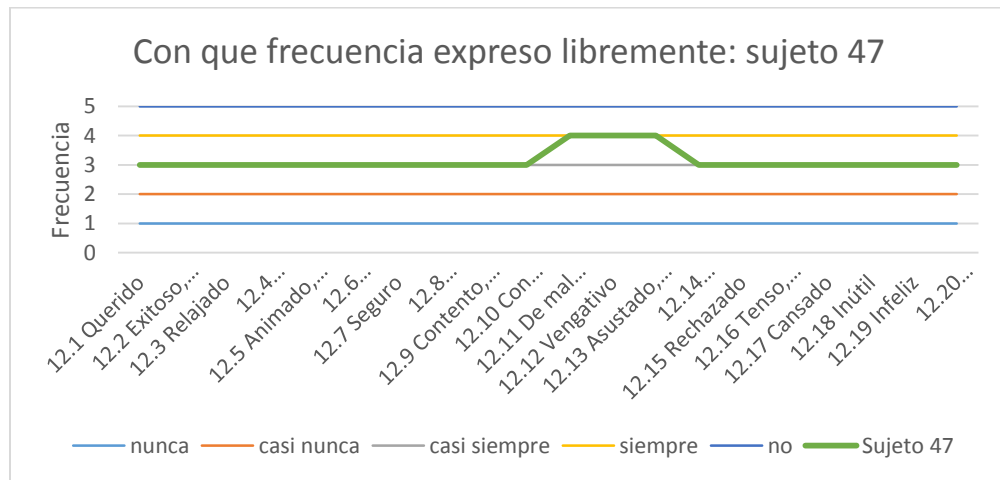
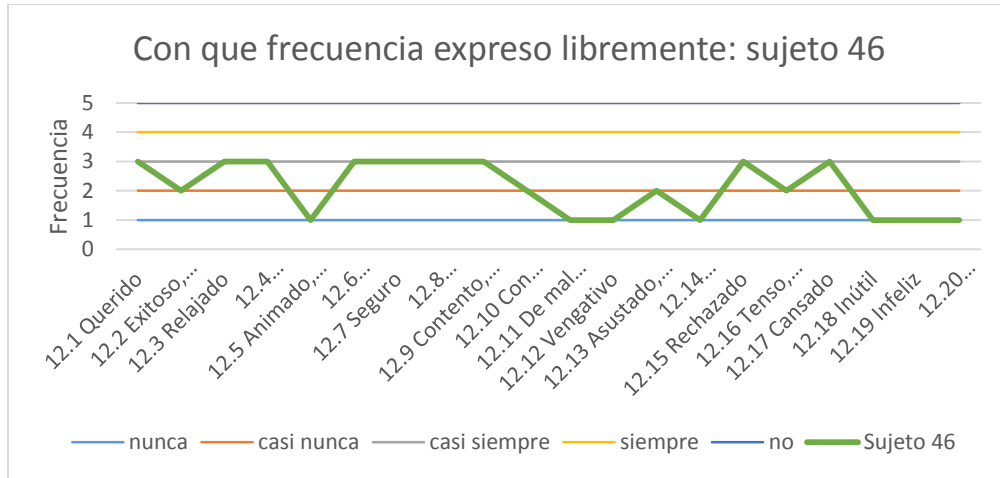


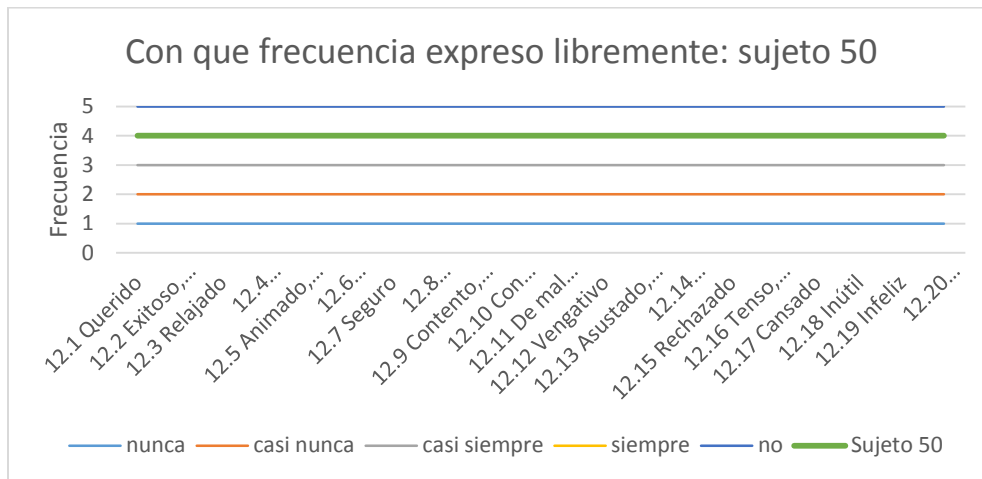
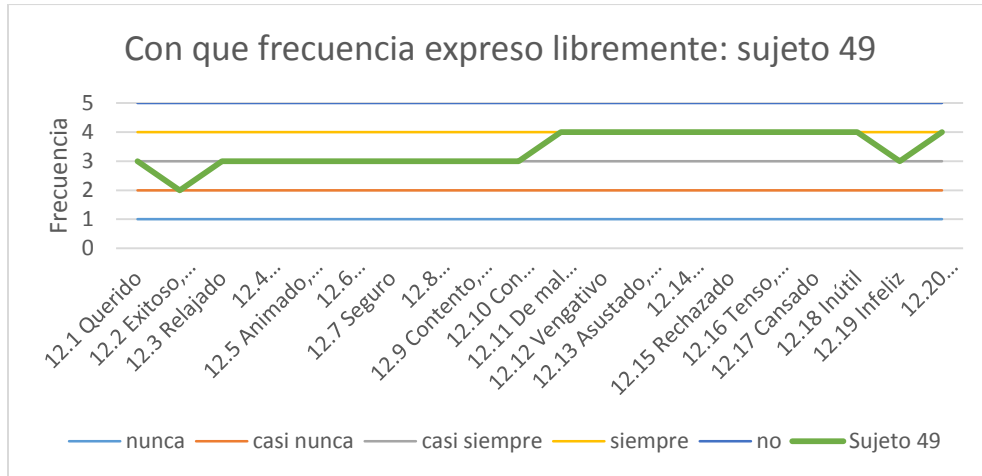






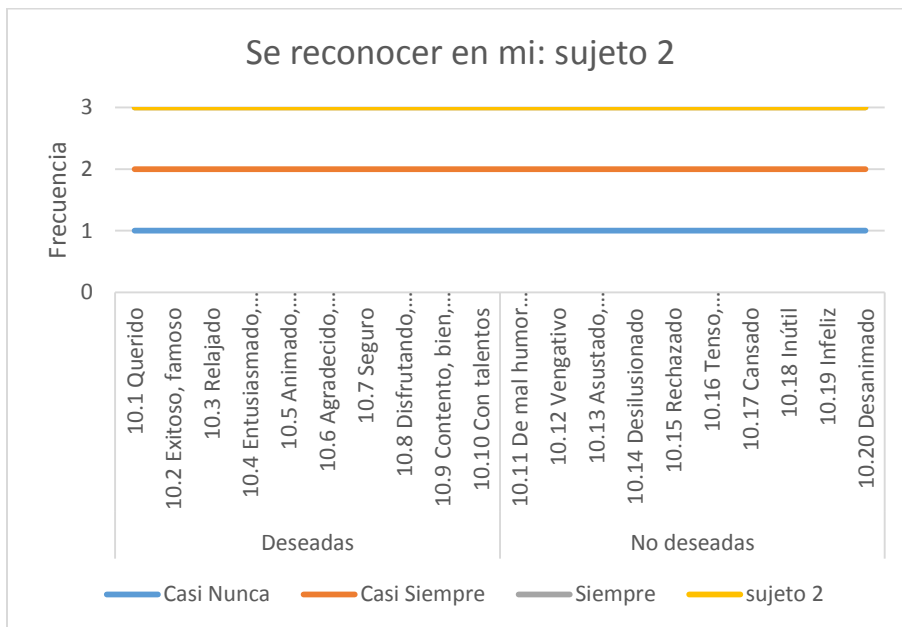
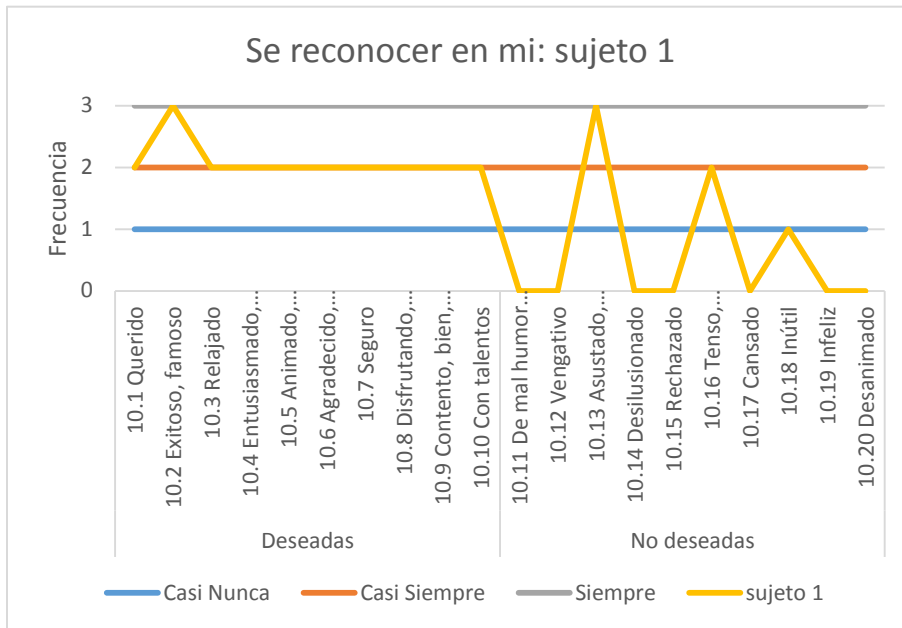


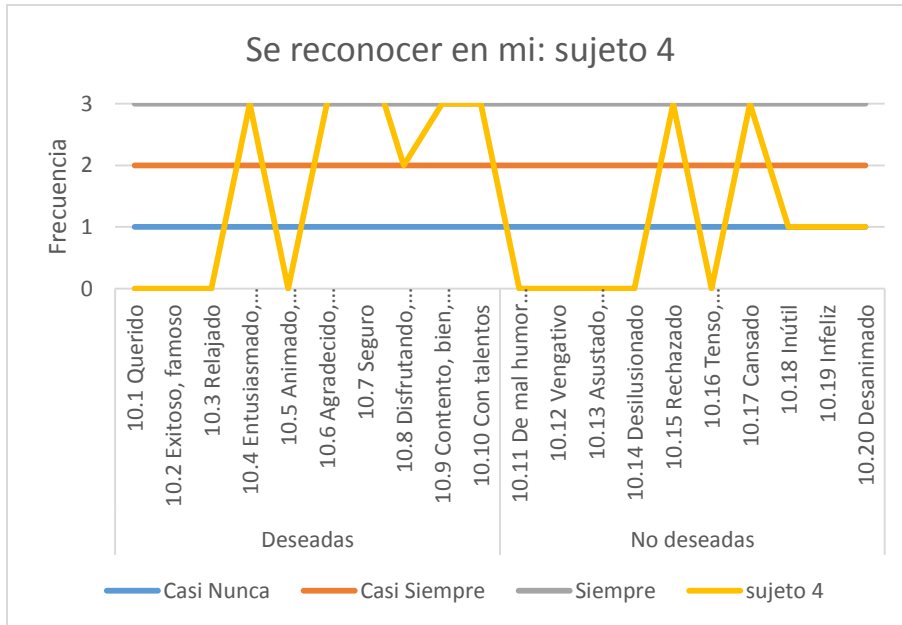
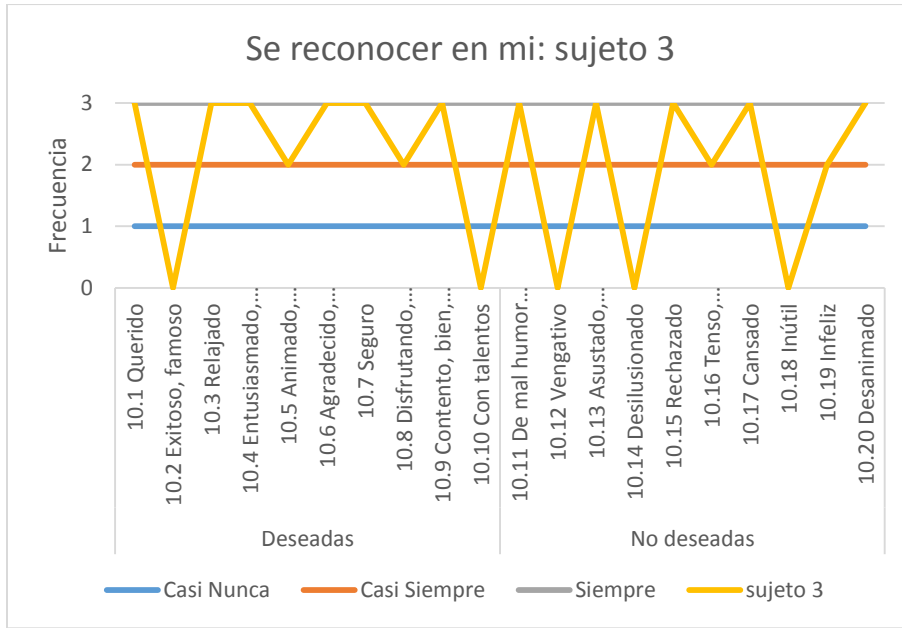


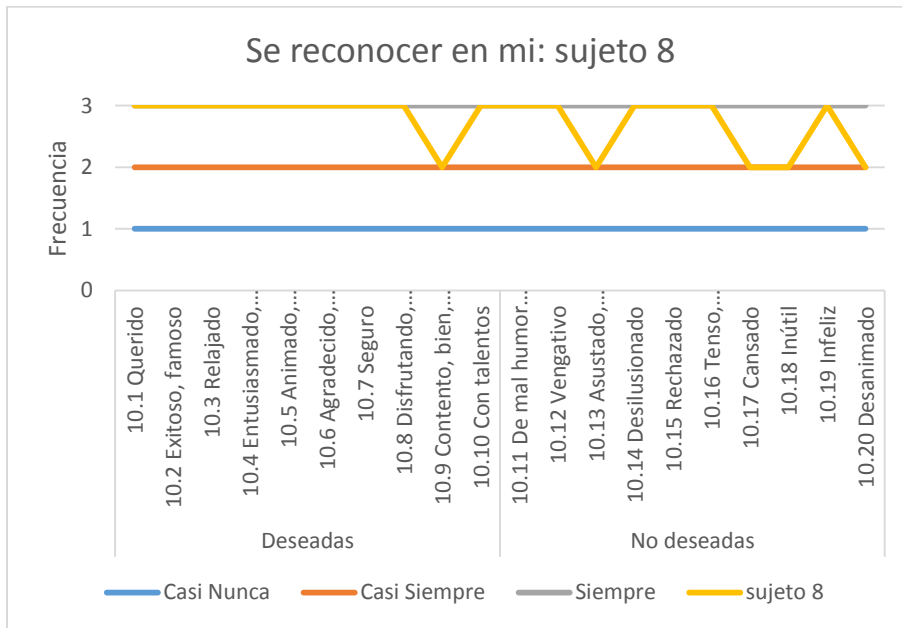
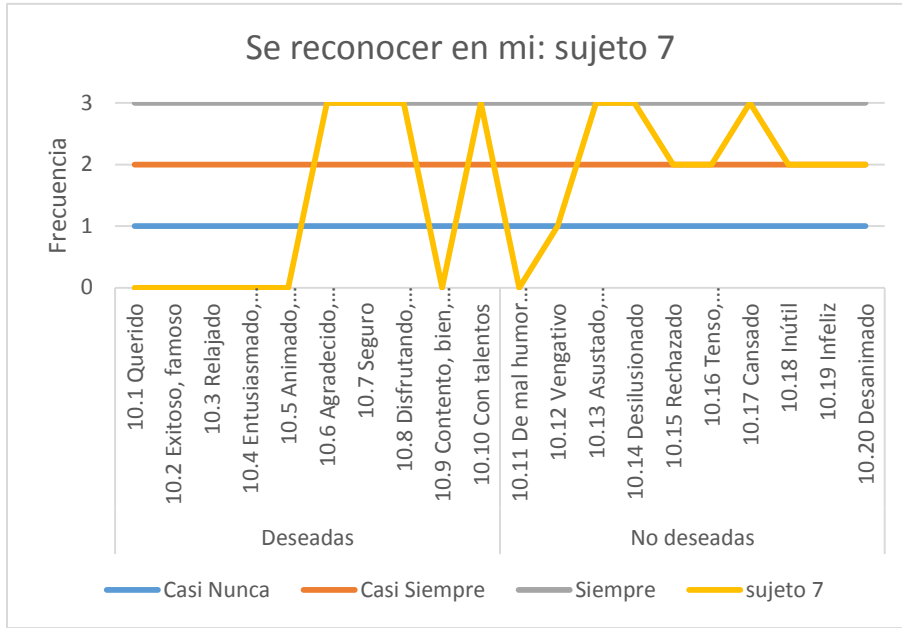


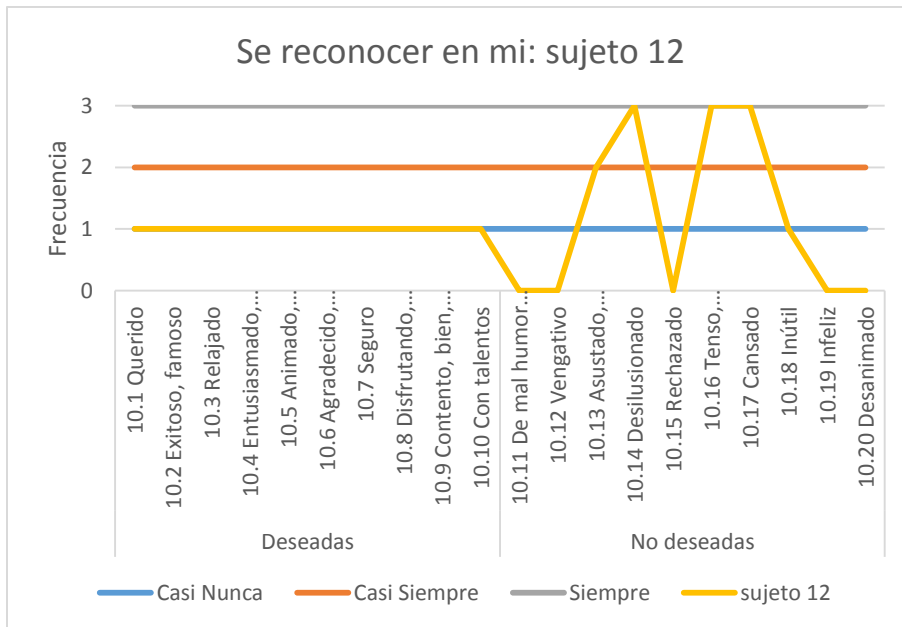
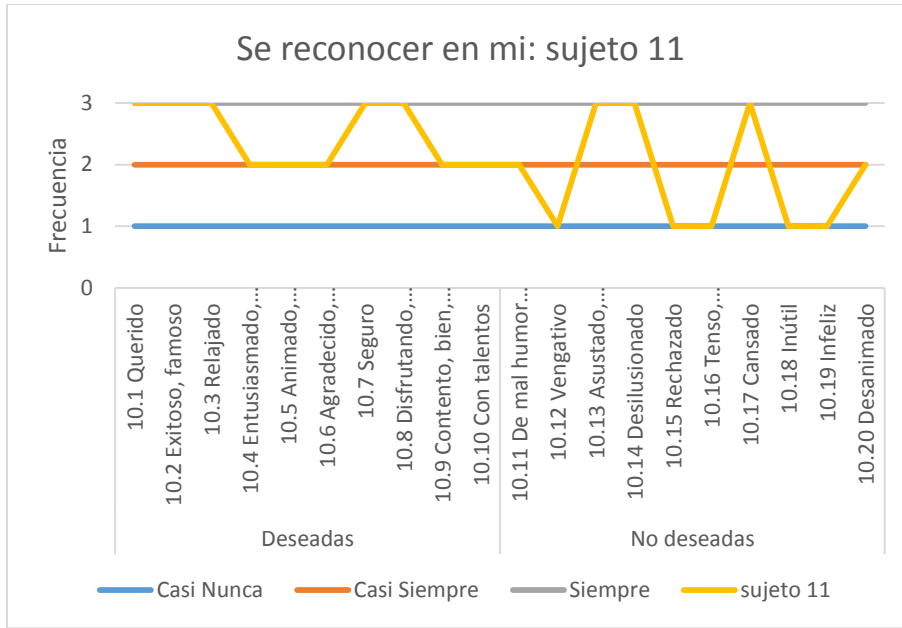
En general los estudiantes expresan casi siempre de manera libre todas las emociones, presentando incrementos notorios a siempre en : de mal humor, vengativo, asustado,desilusionado, rechazado tenso, cansado, inutil infeliz y desanimado.

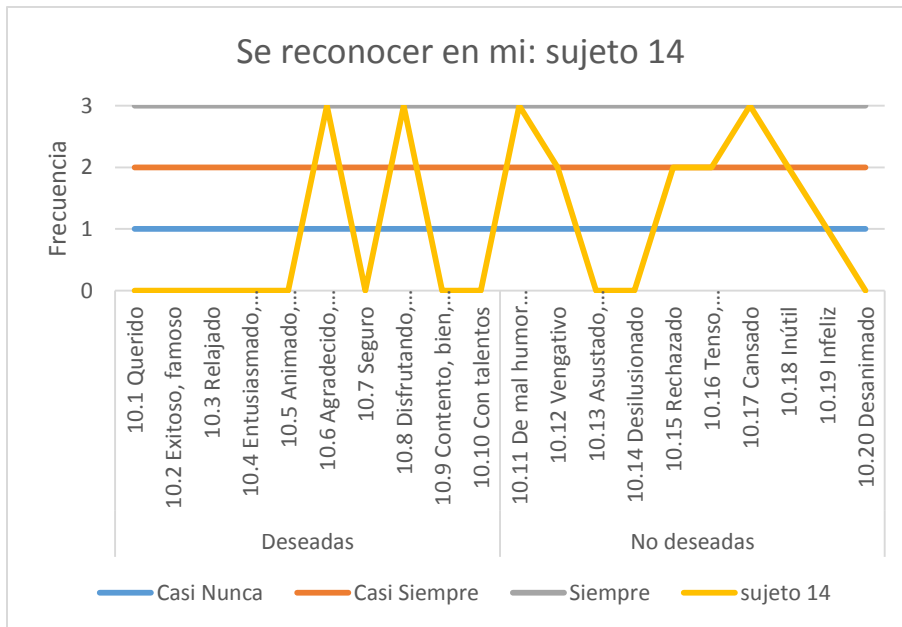
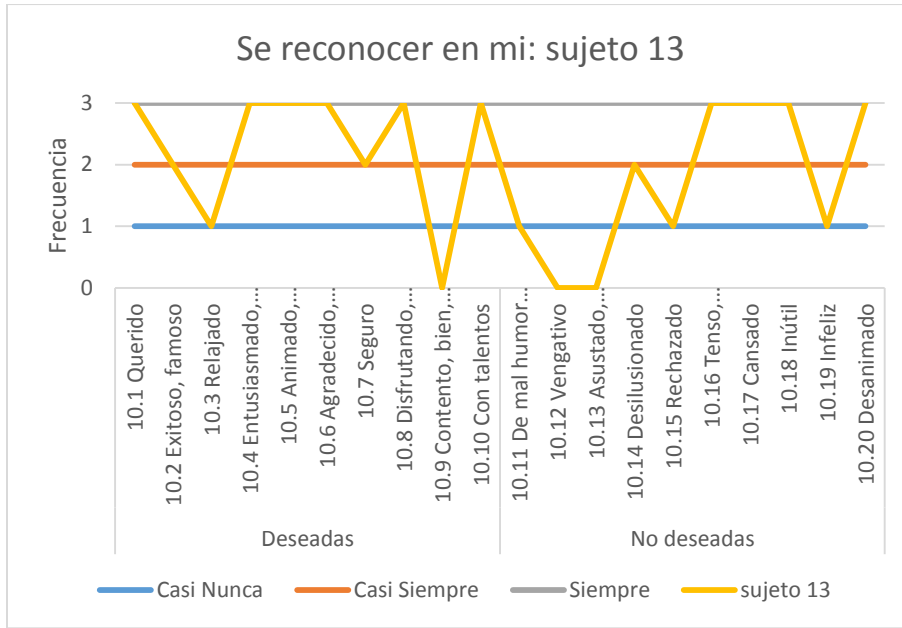
4.11 Escala Reconocimiento en mí sobre emociones

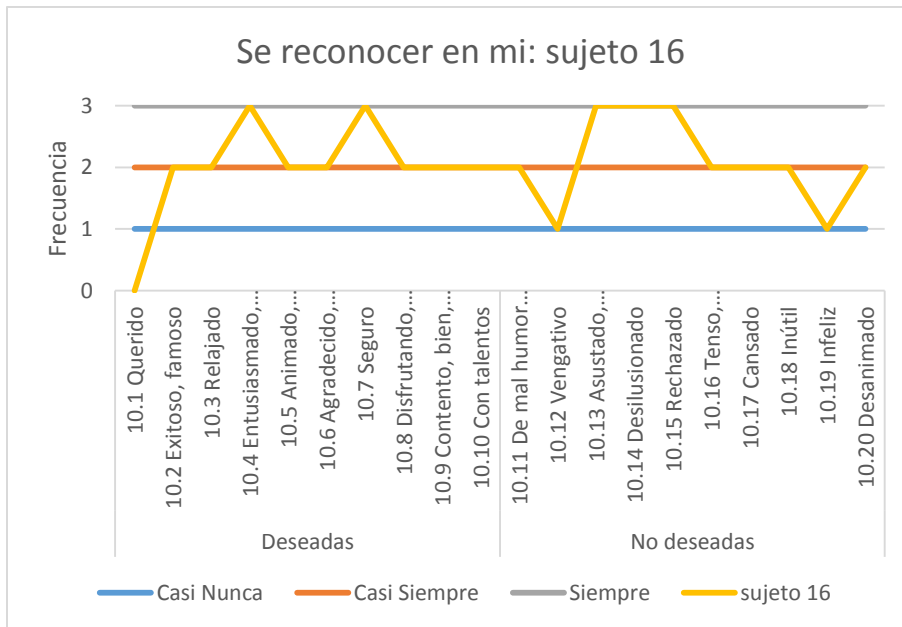
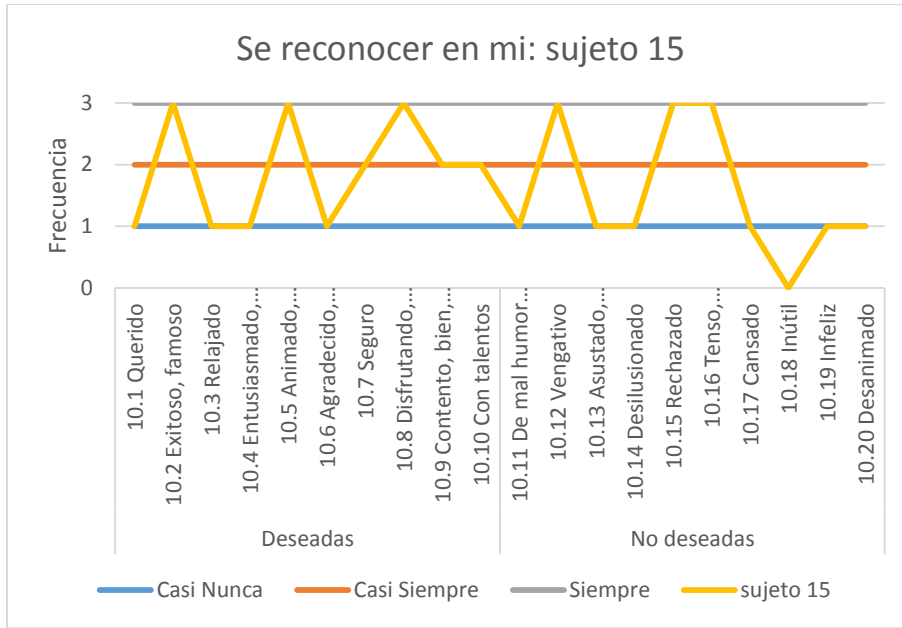


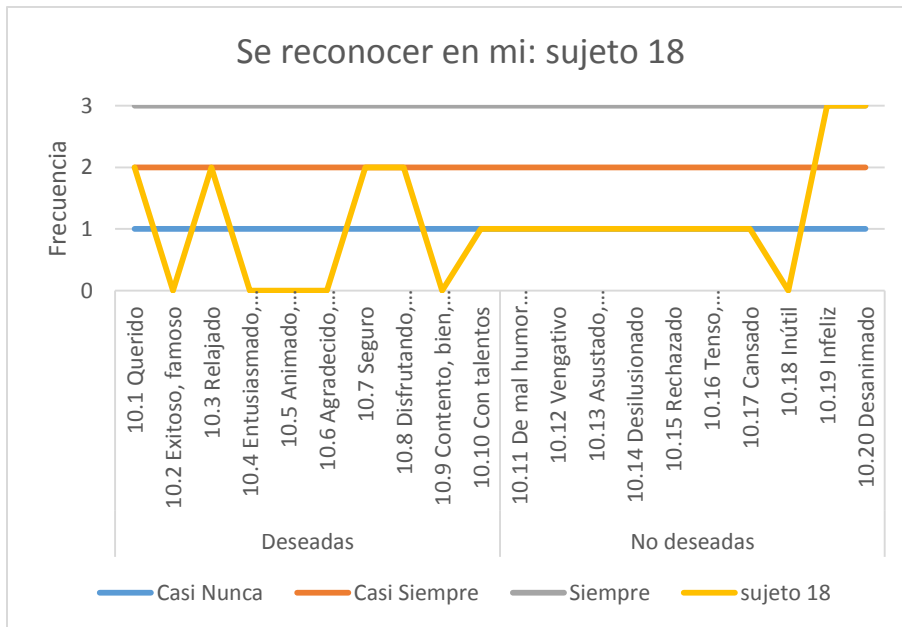
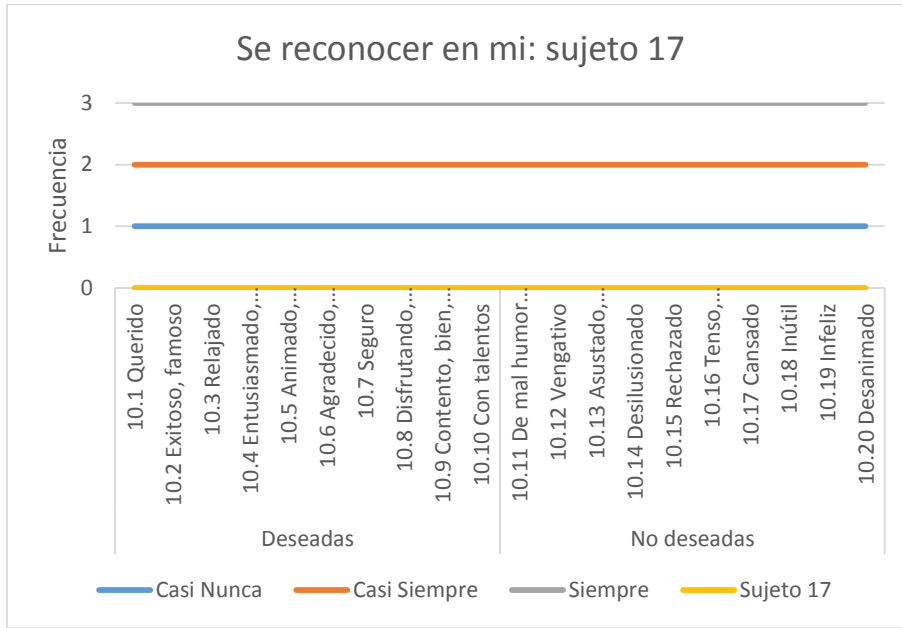


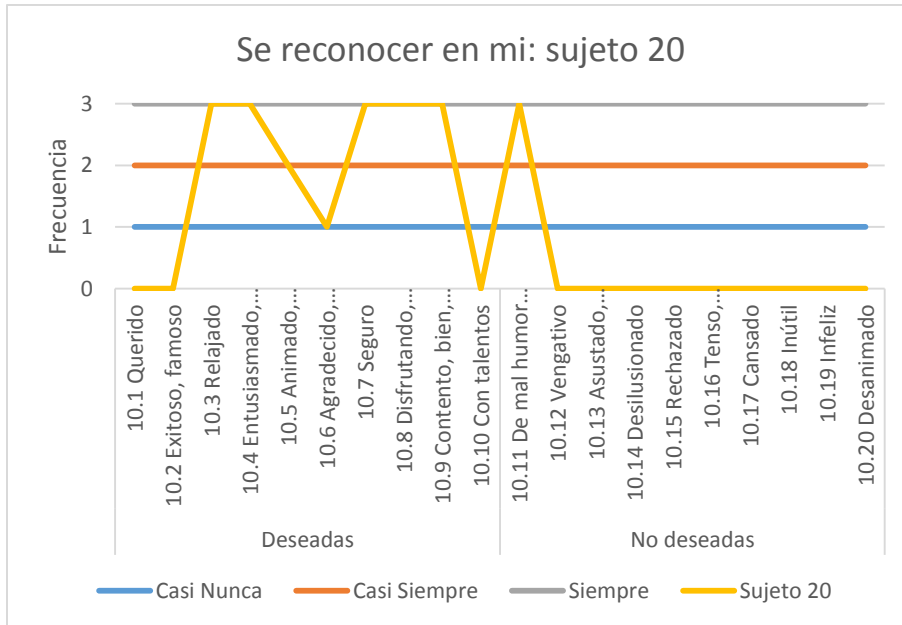
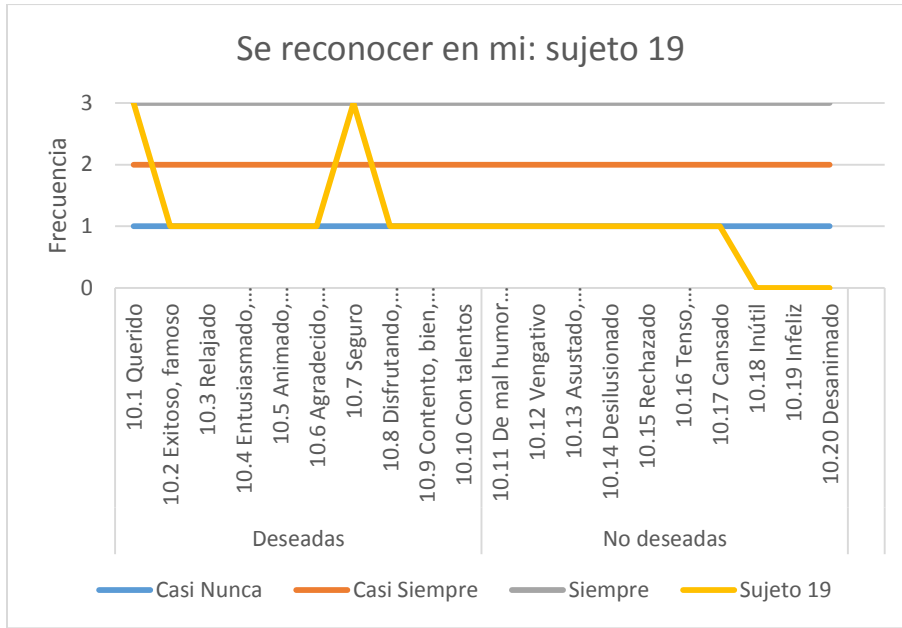


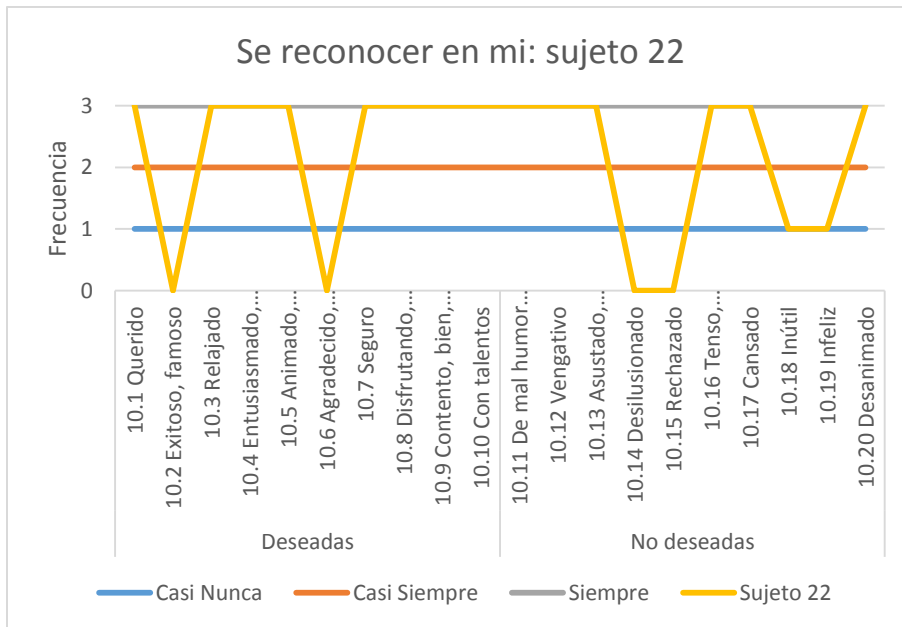
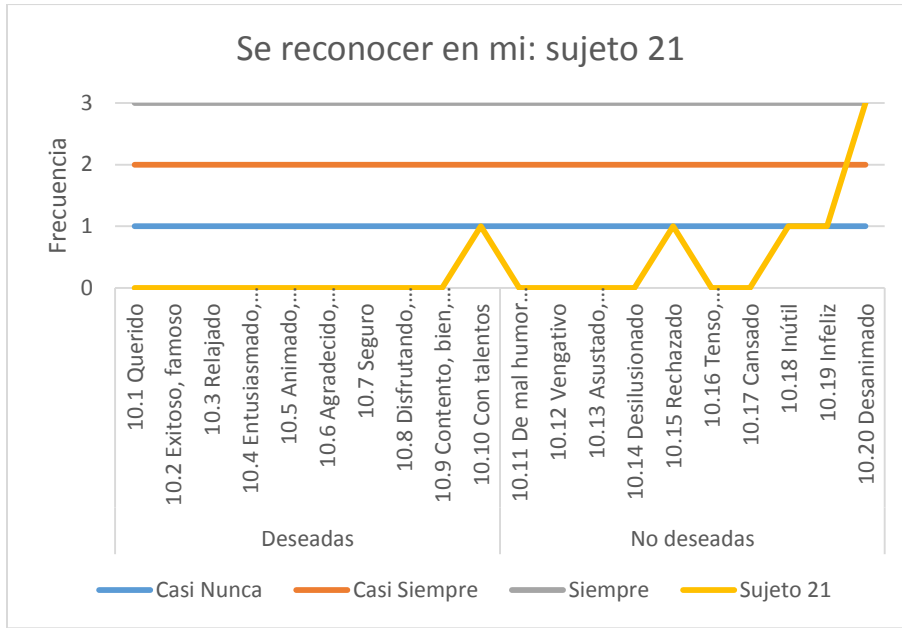


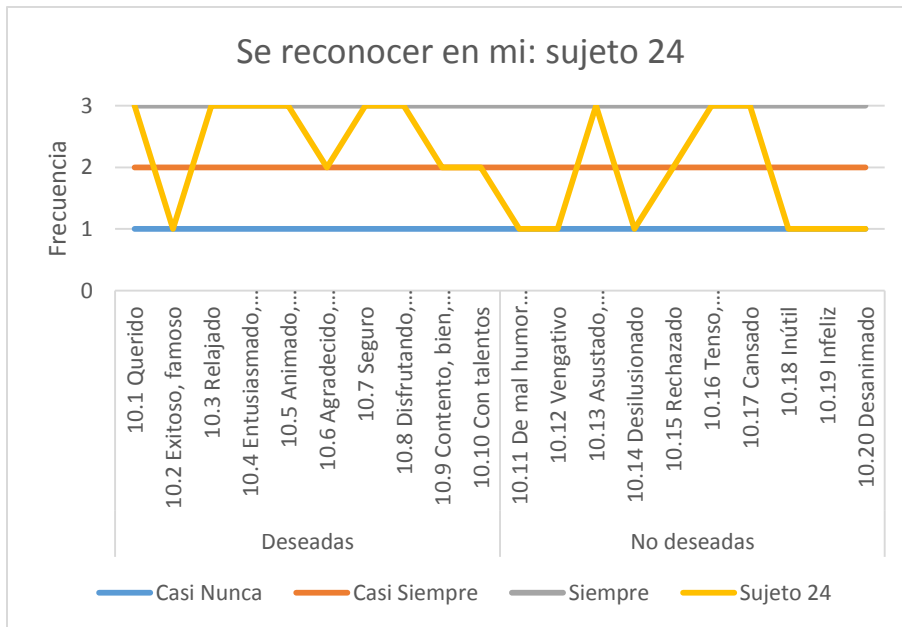
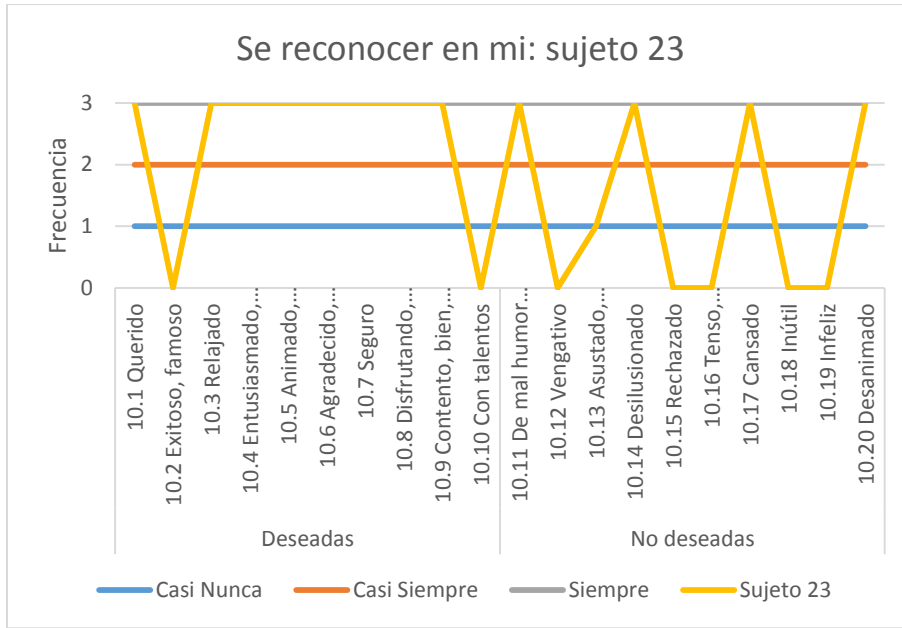


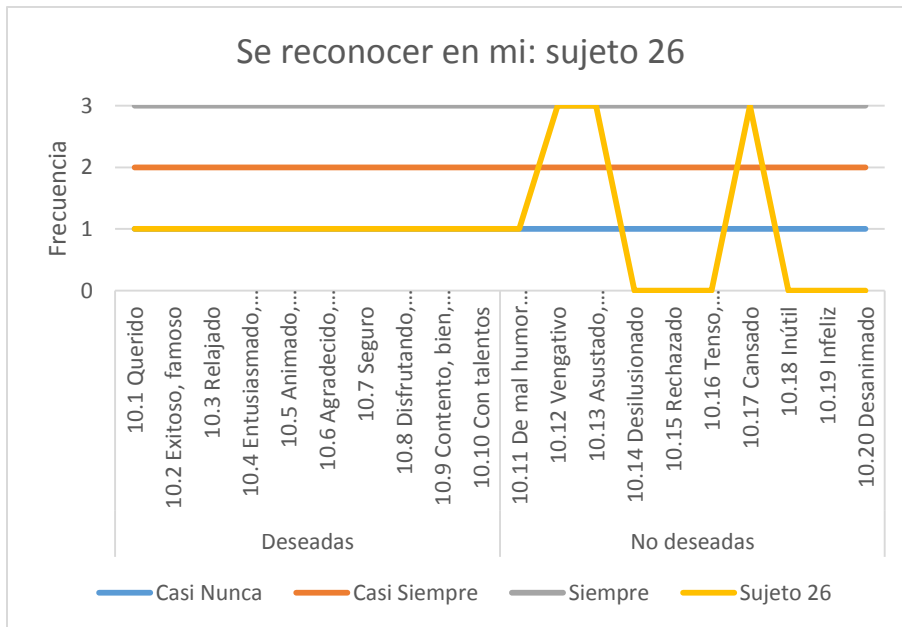
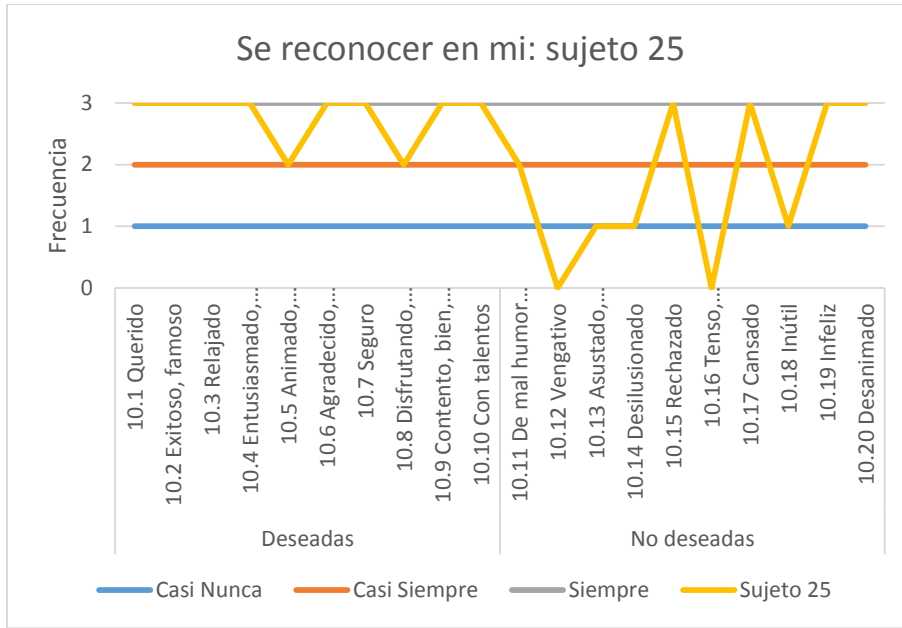


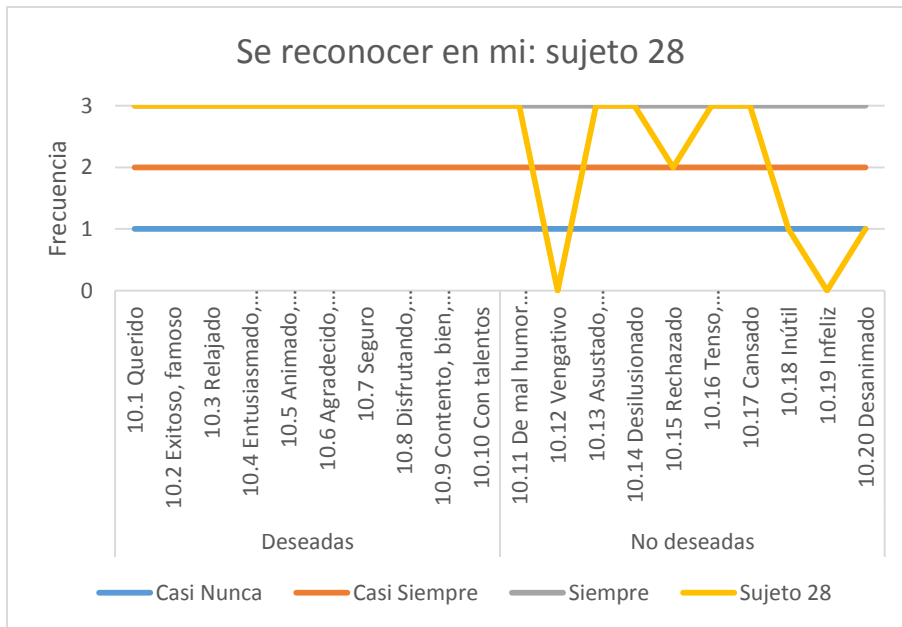
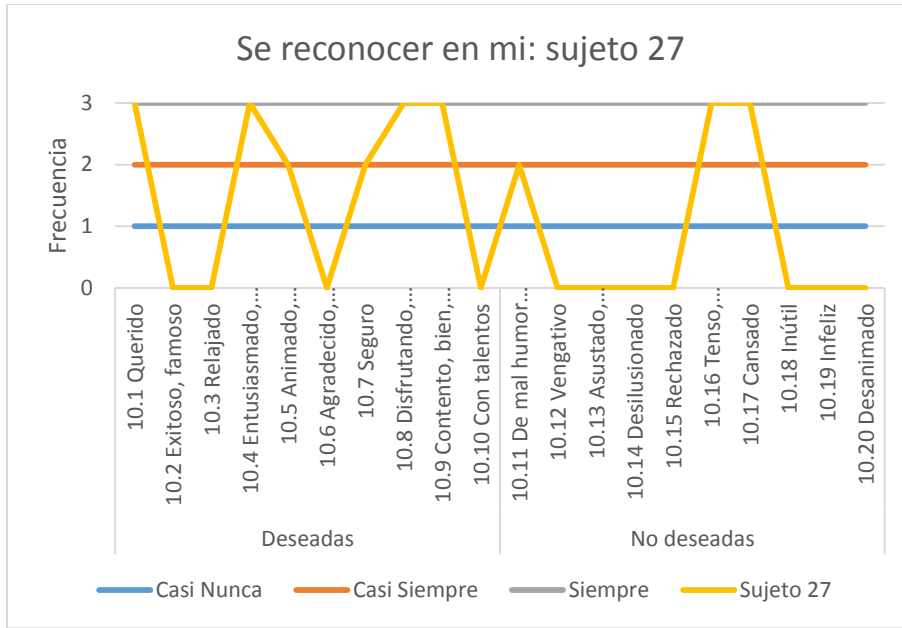


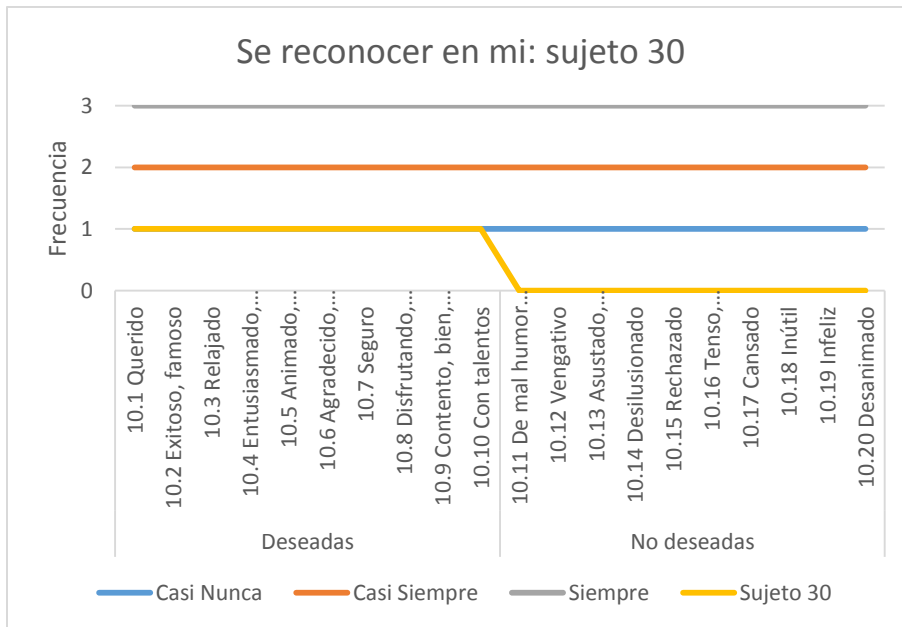
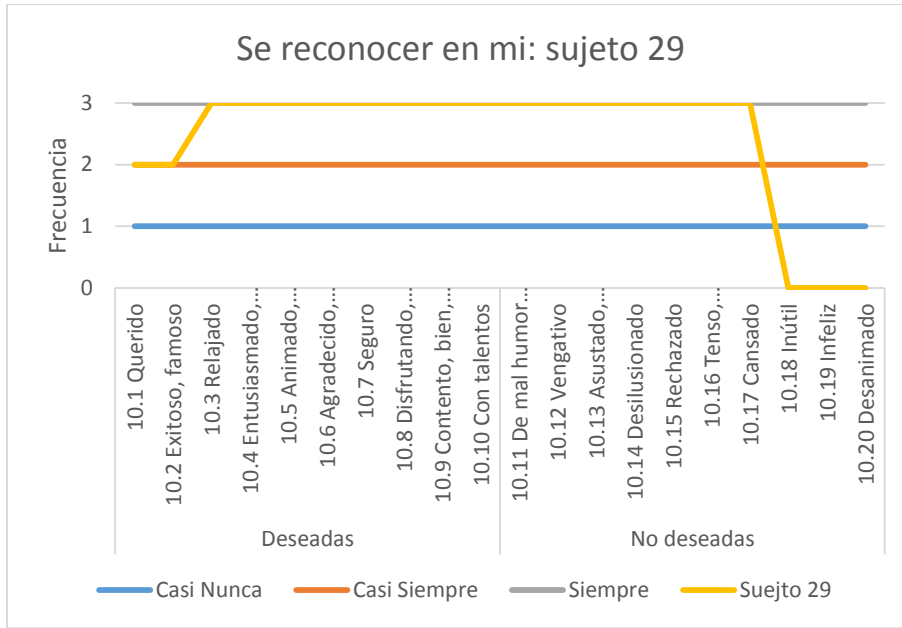


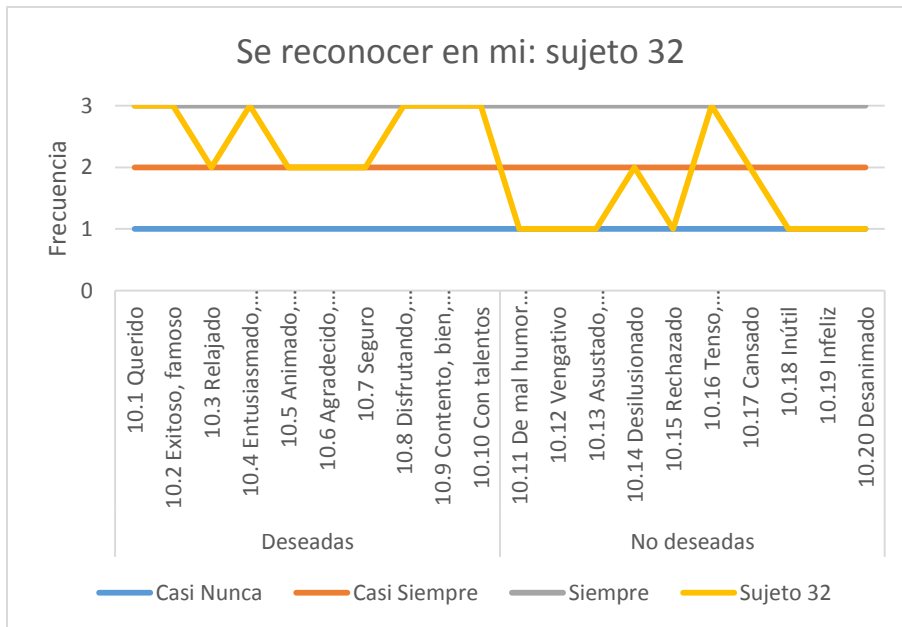
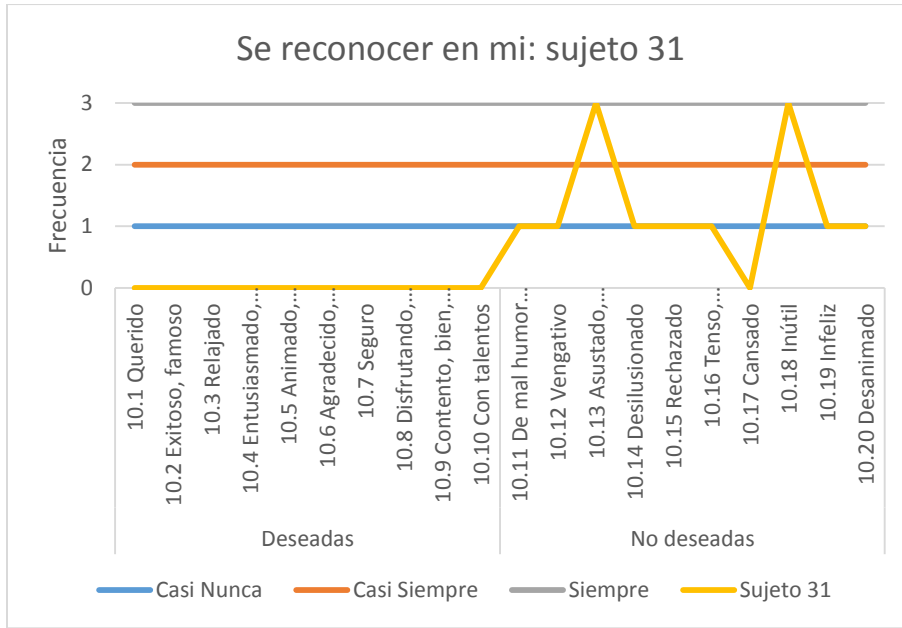


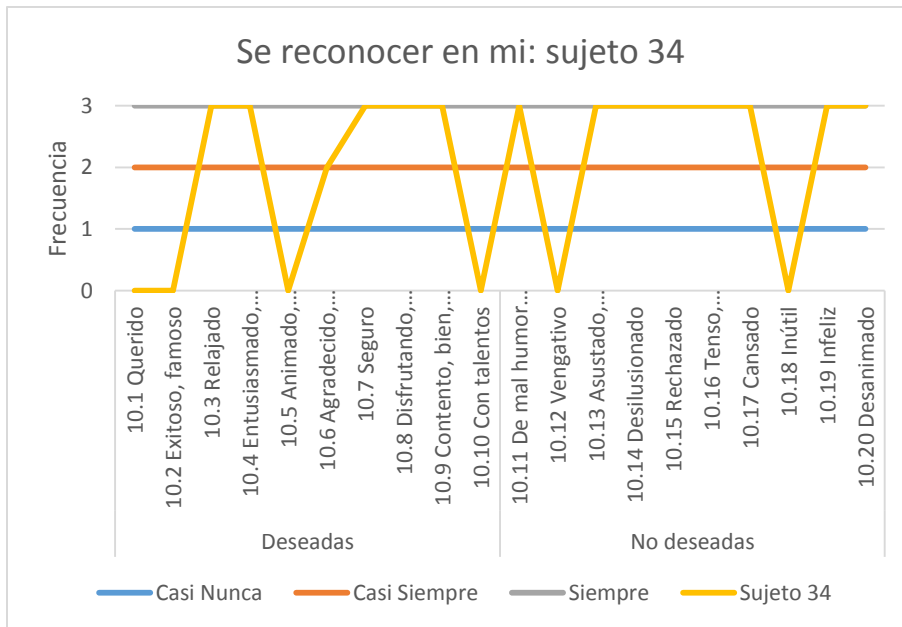
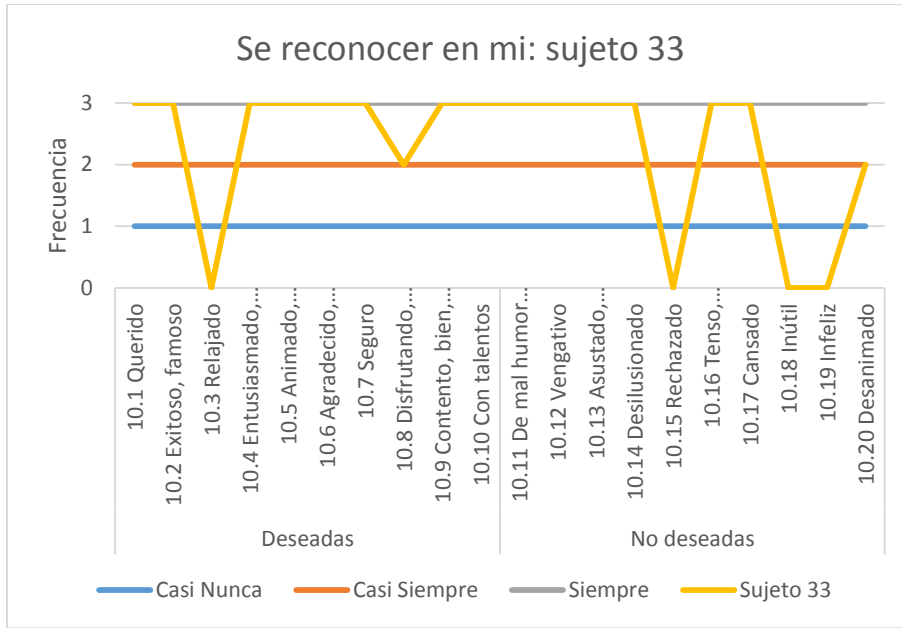


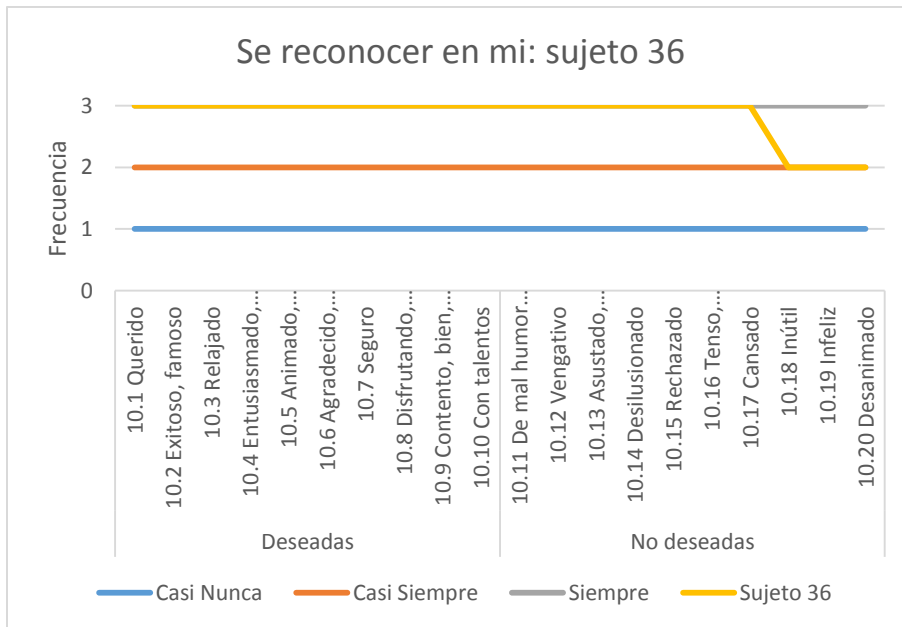
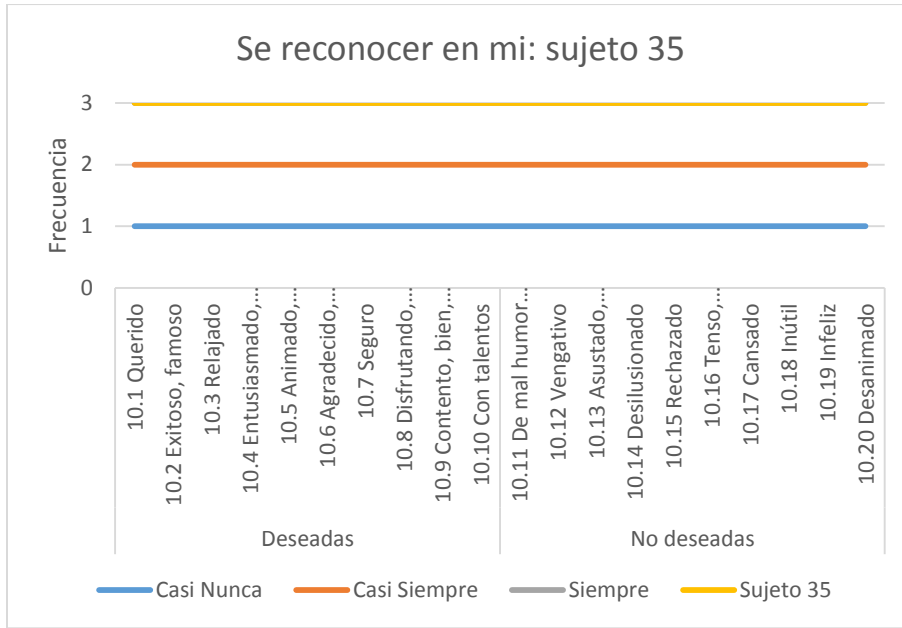


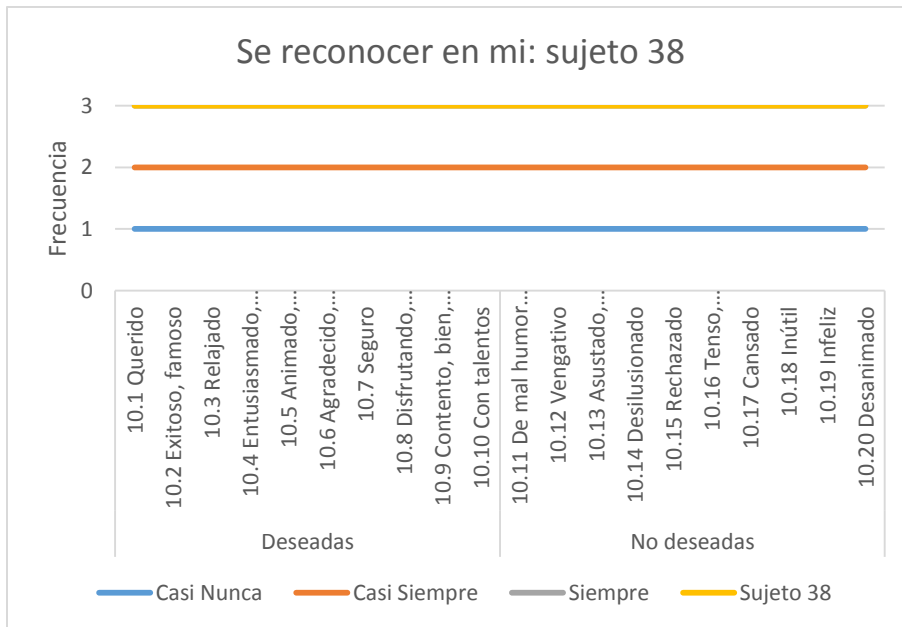
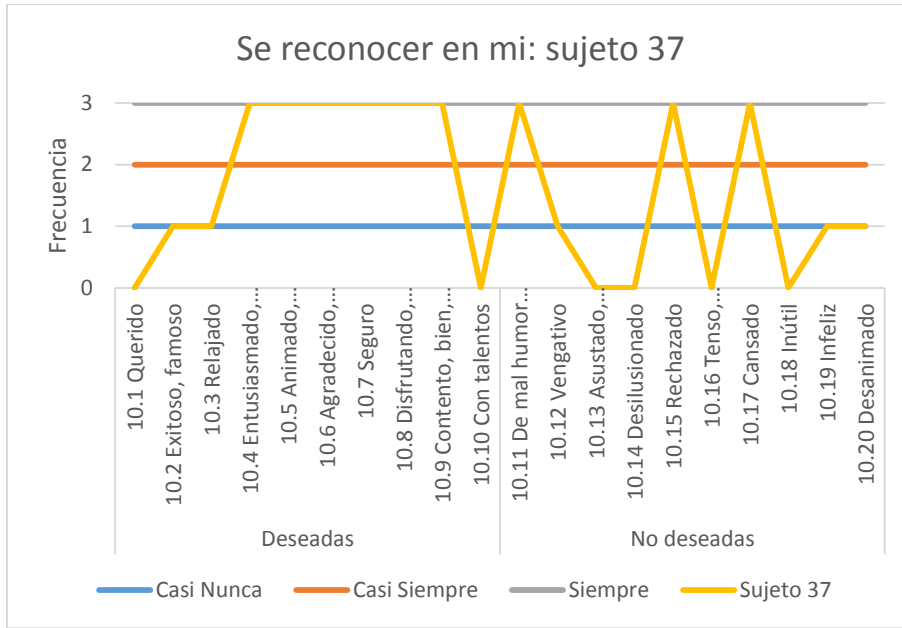


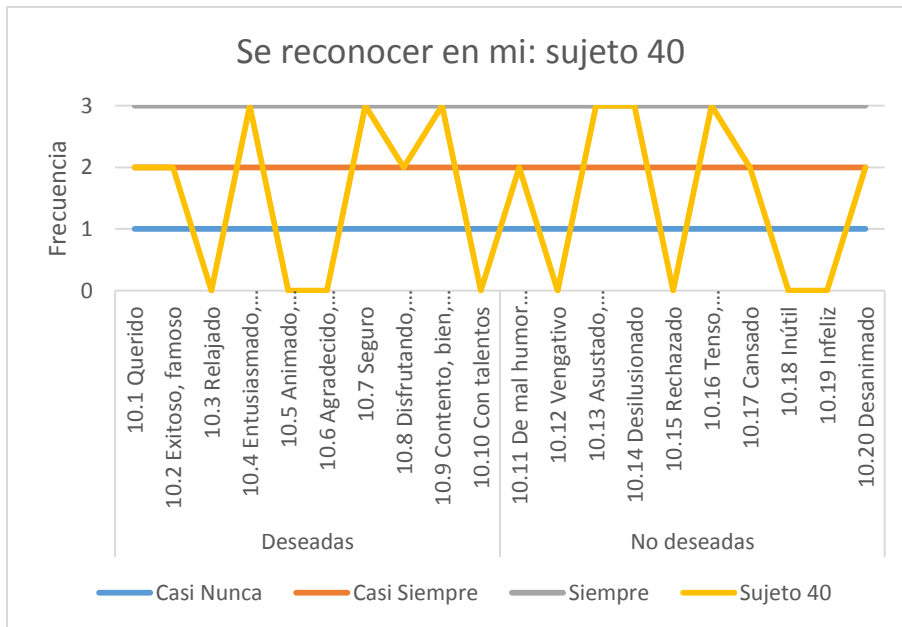
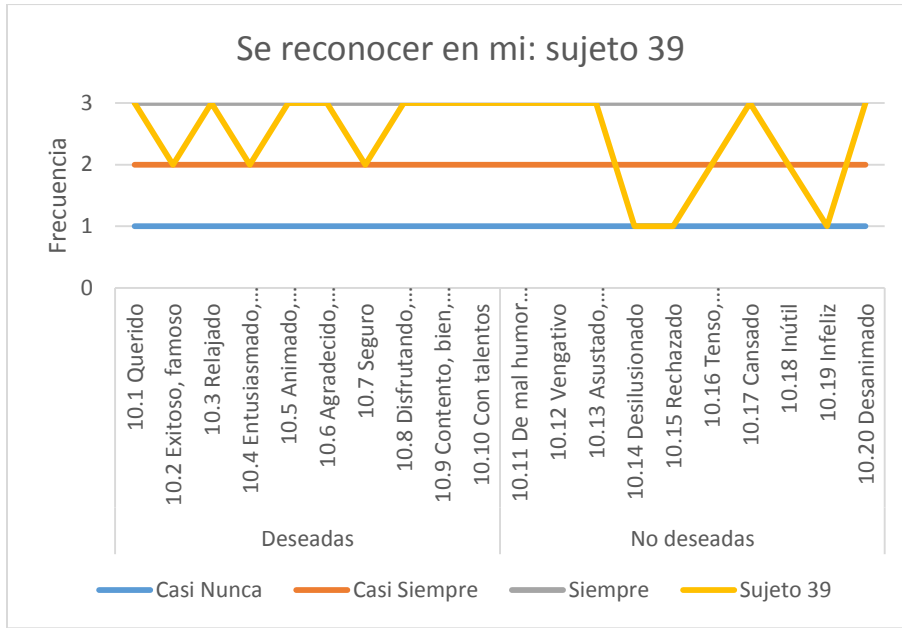


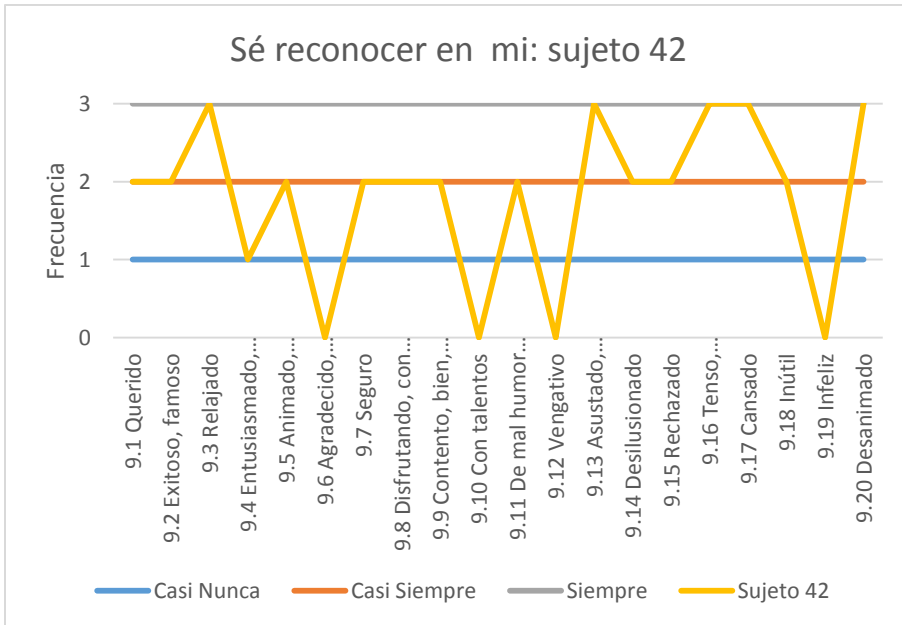
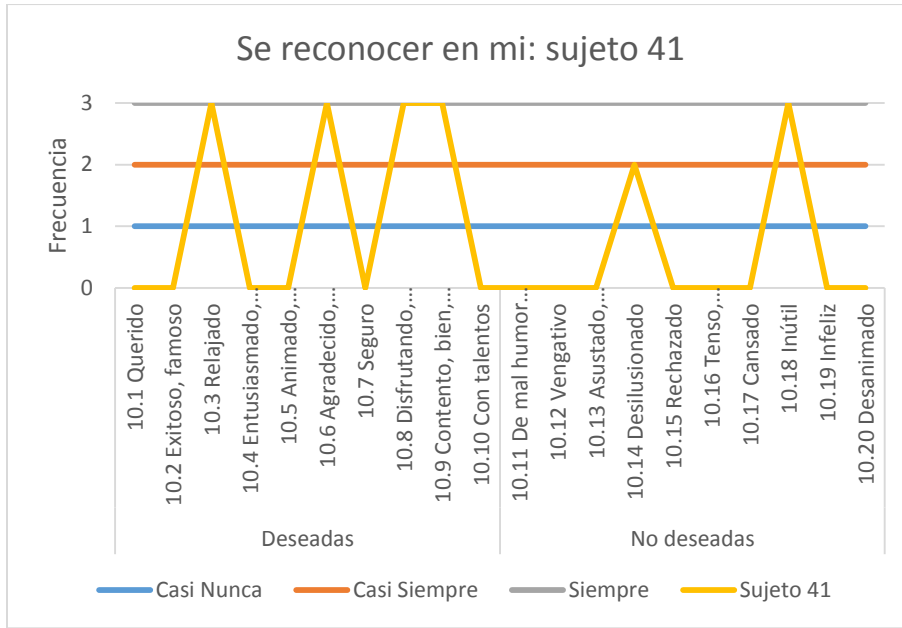


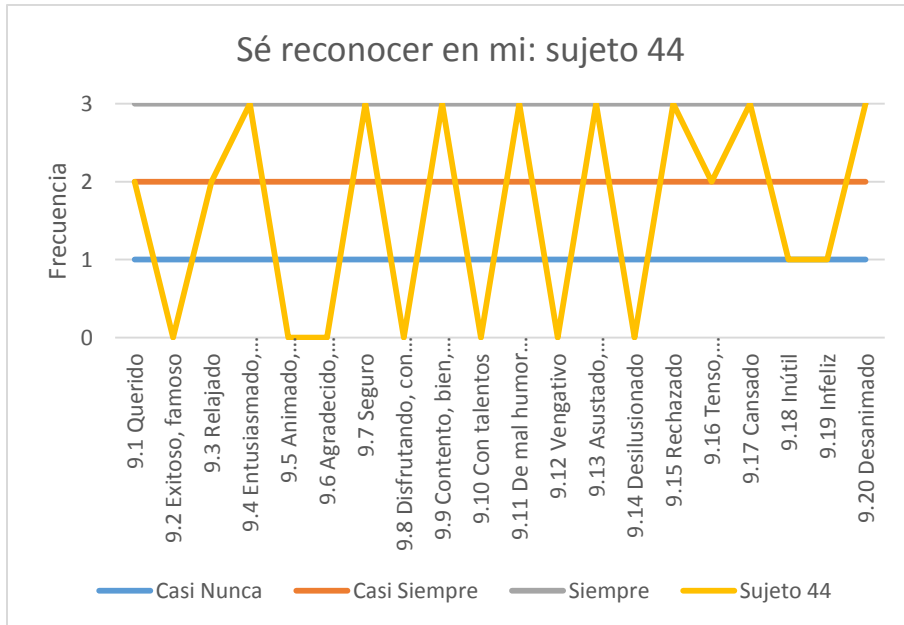
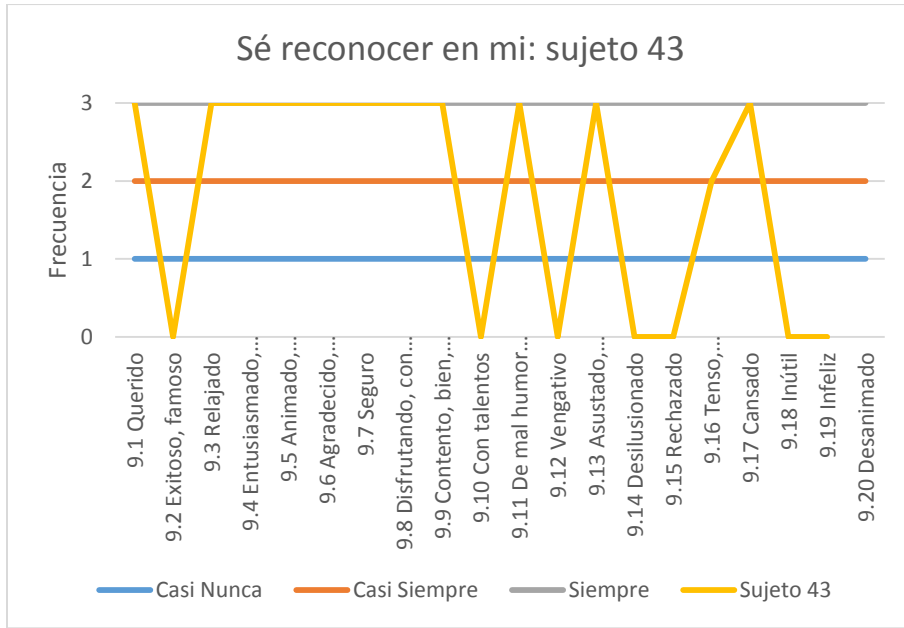


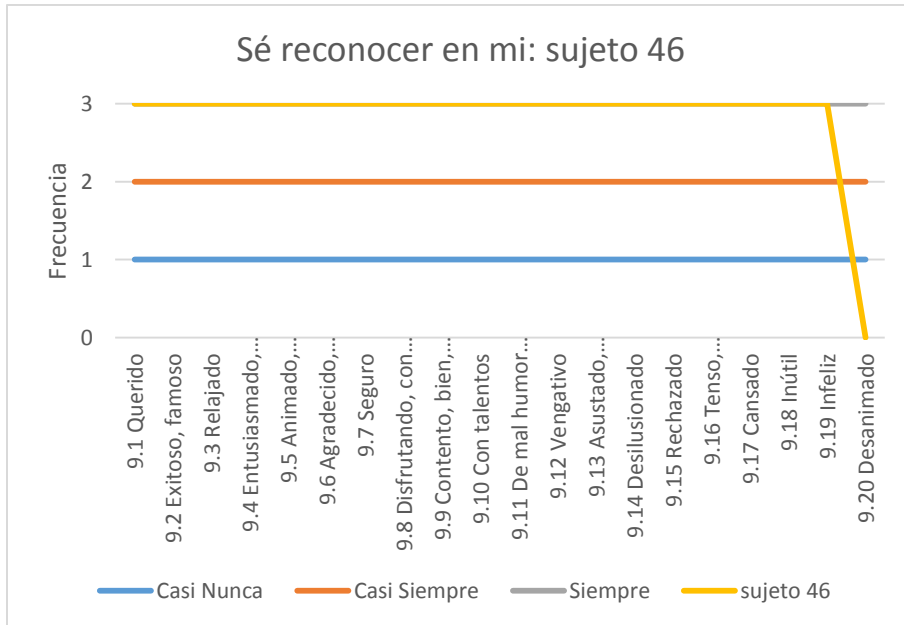
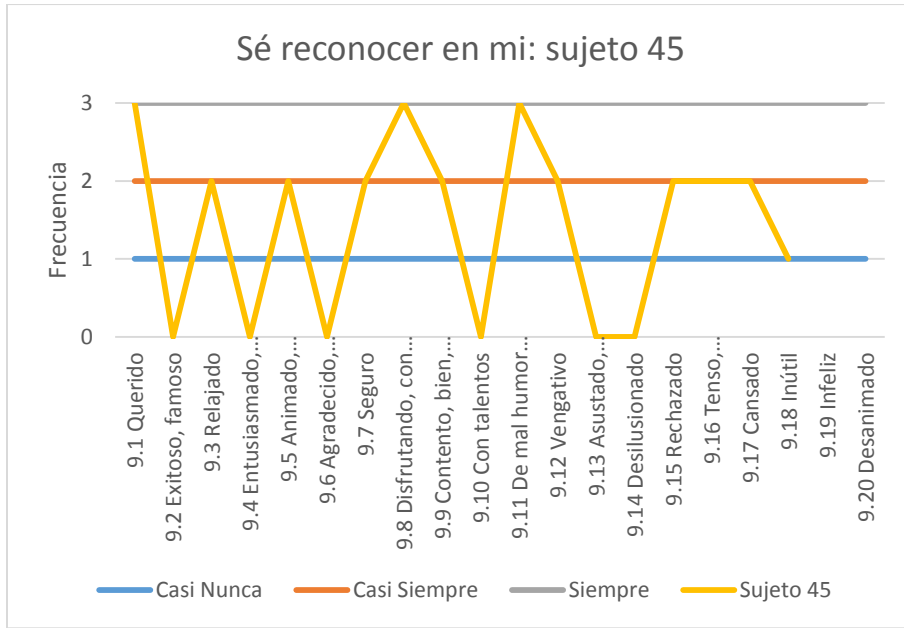


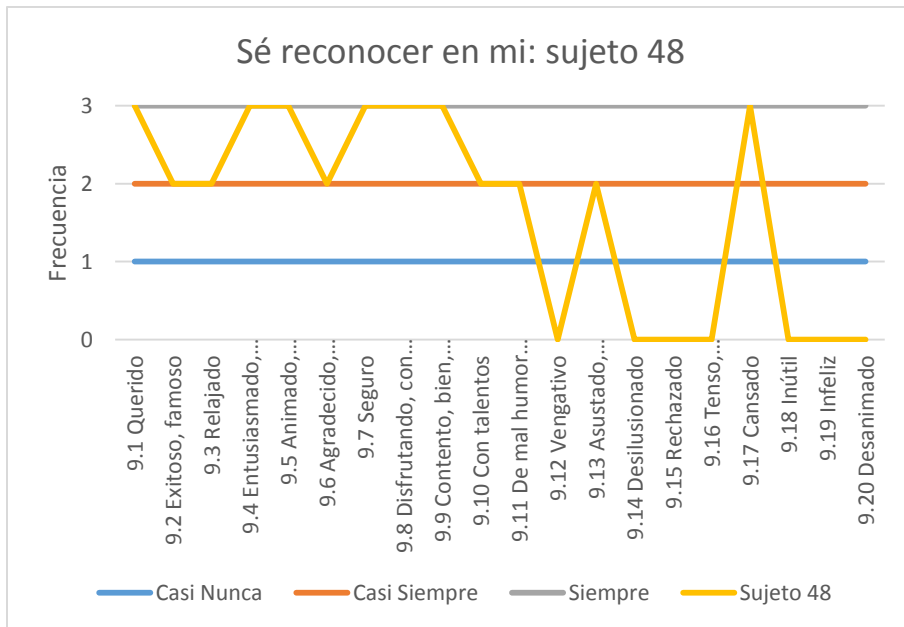
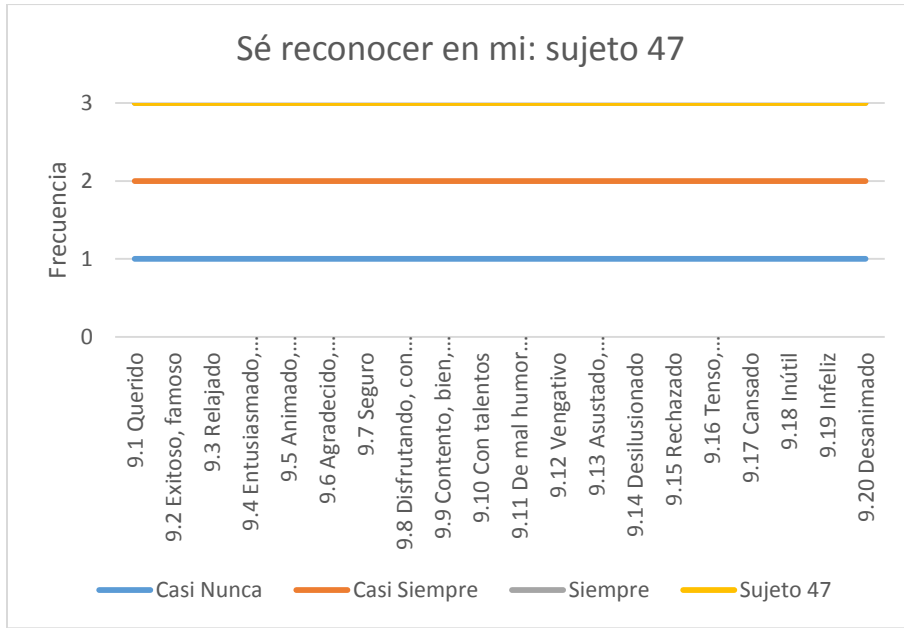


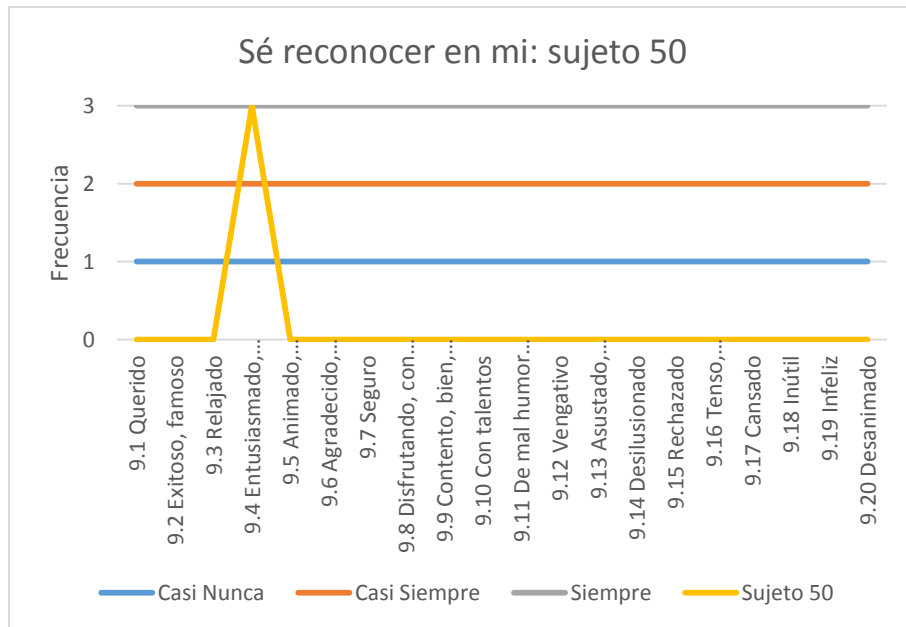
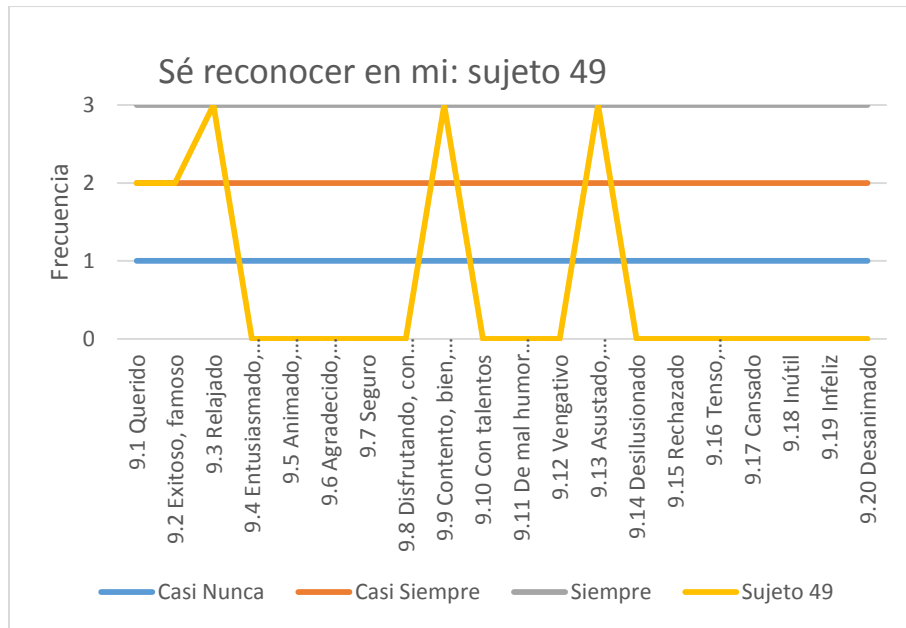






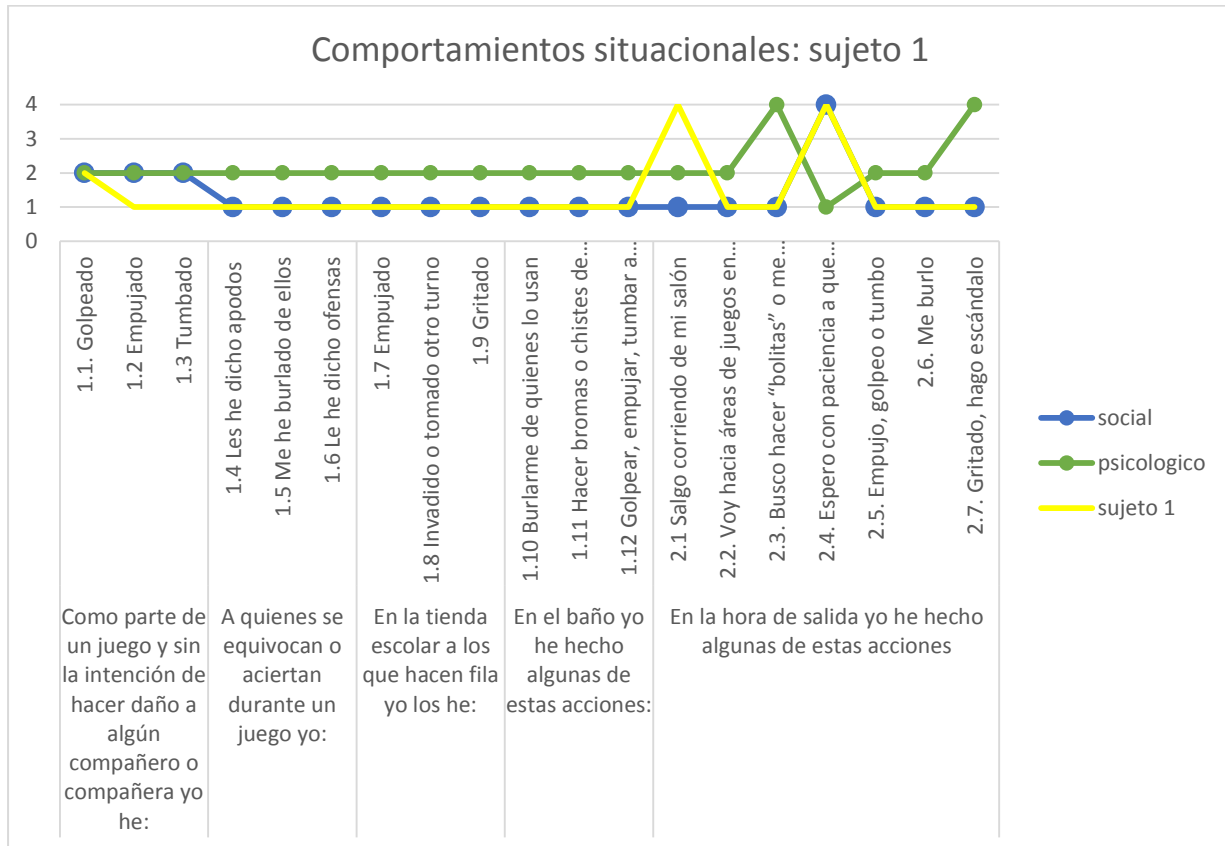




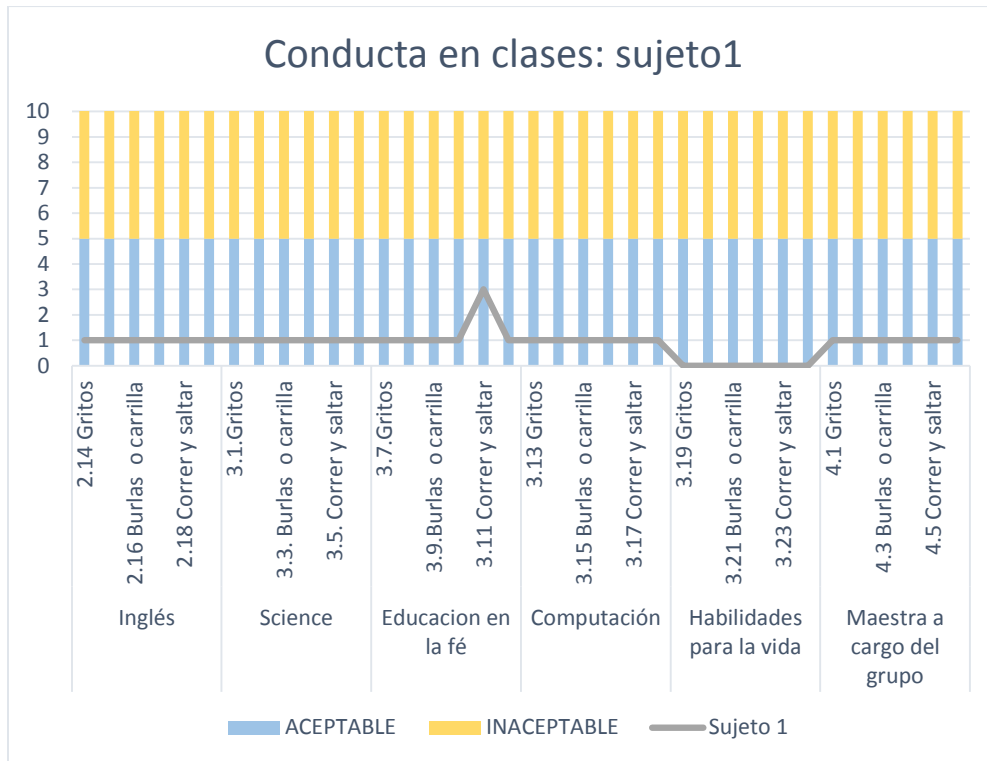


En general los niños no saben reconocer sus emociones. No hay una tendencia clara hacia el reconocimiento de un tipo u otro de emoción, y presentan inclusive varias ausencias señaladas directamente como no.

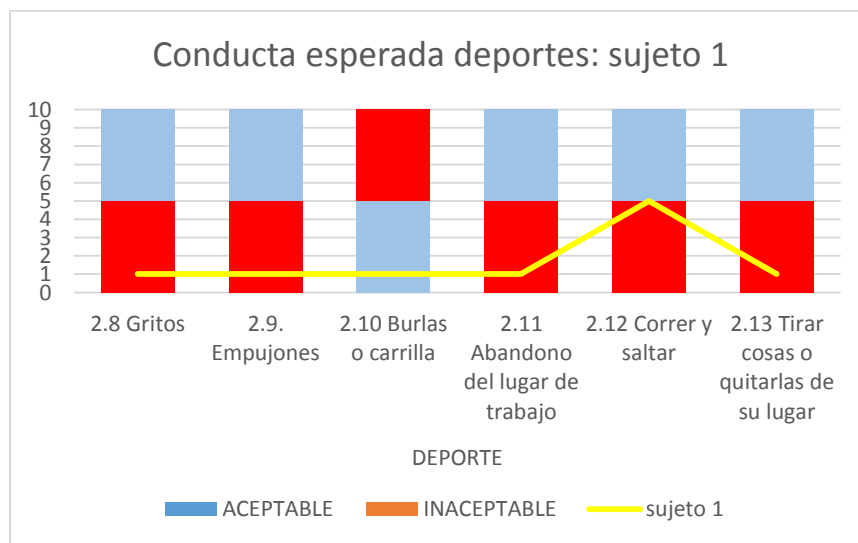
4.12 Análisis de resultados sujeto 1



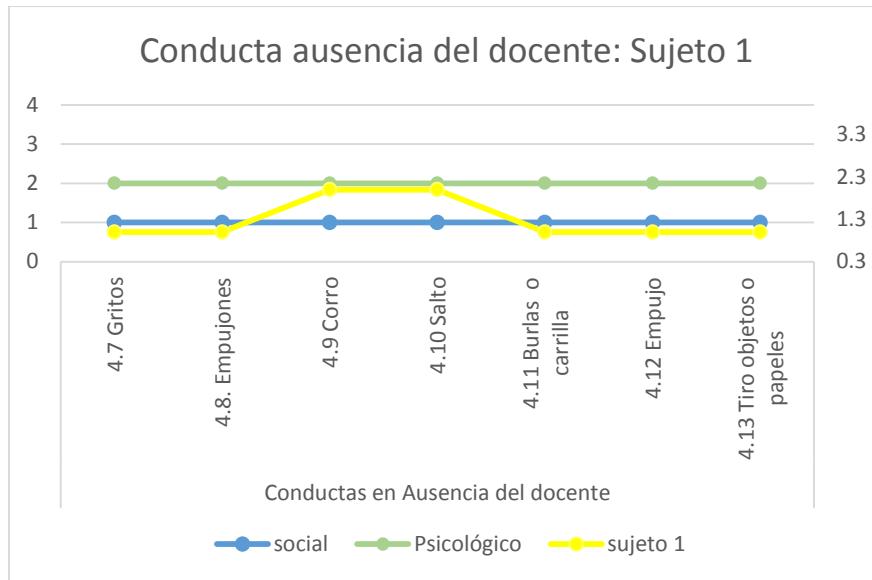
Apego al comportamiento socialmente esperado, únicamente en una acción a lo psicológico: golpeado.



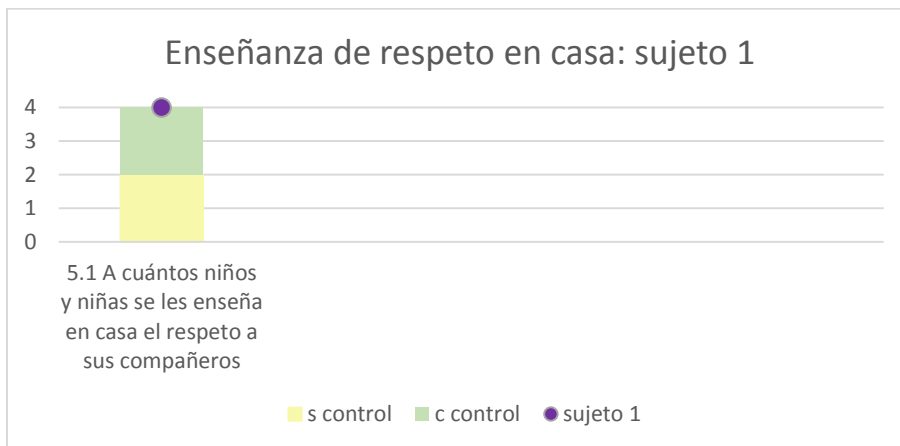
Dentro de lo aceptable.



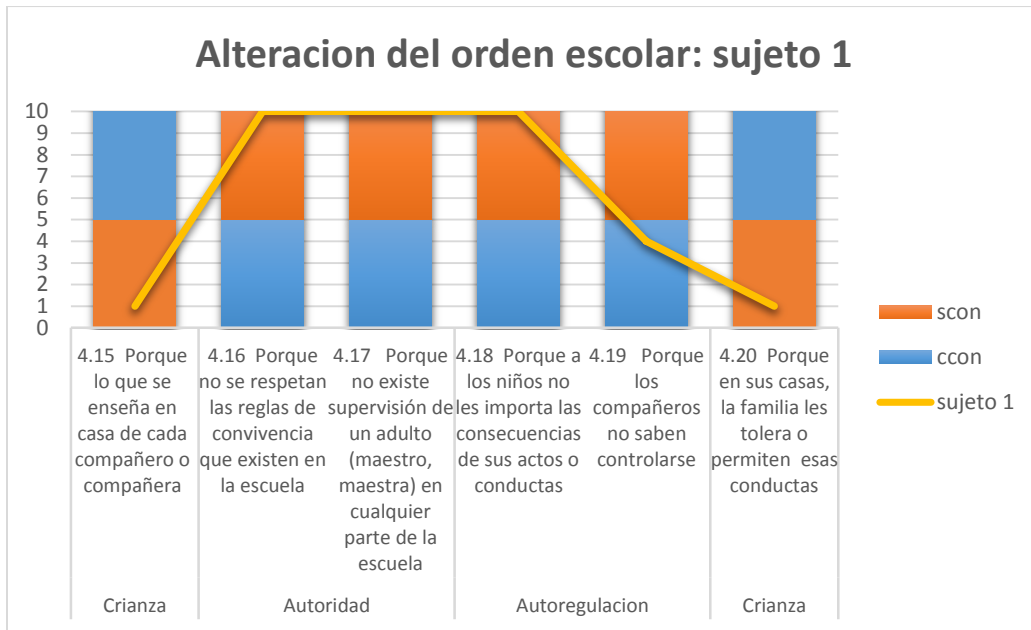
Cinco de los seis comportamientos están dentro de lo inaceptable, únicamente haberse burlado o dar carrilla cae dentro del mínimo aceptable.



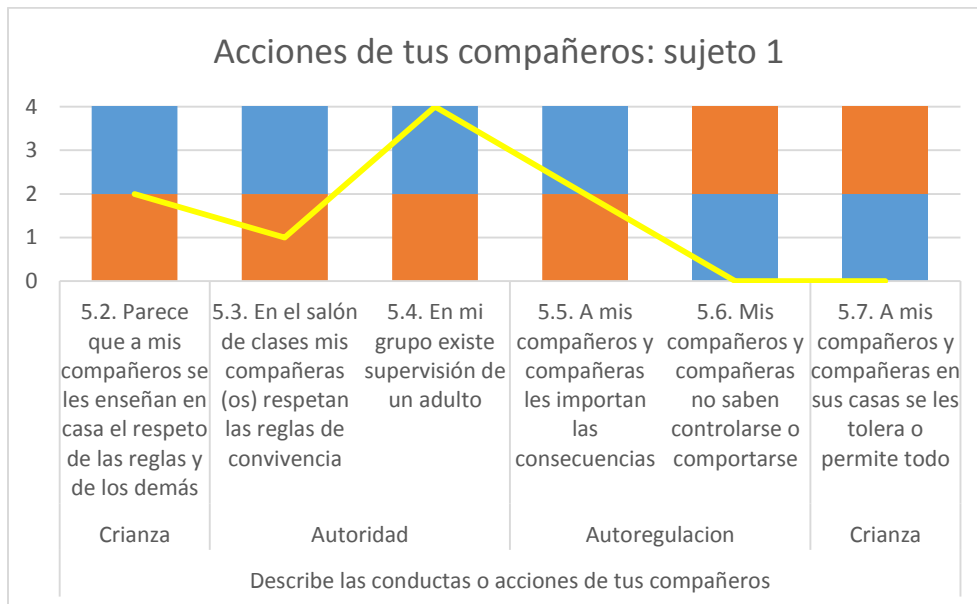
Comportamiento apegado a lo social, salvo en dos de ellos correr y saltar se apega a lo psicológico.



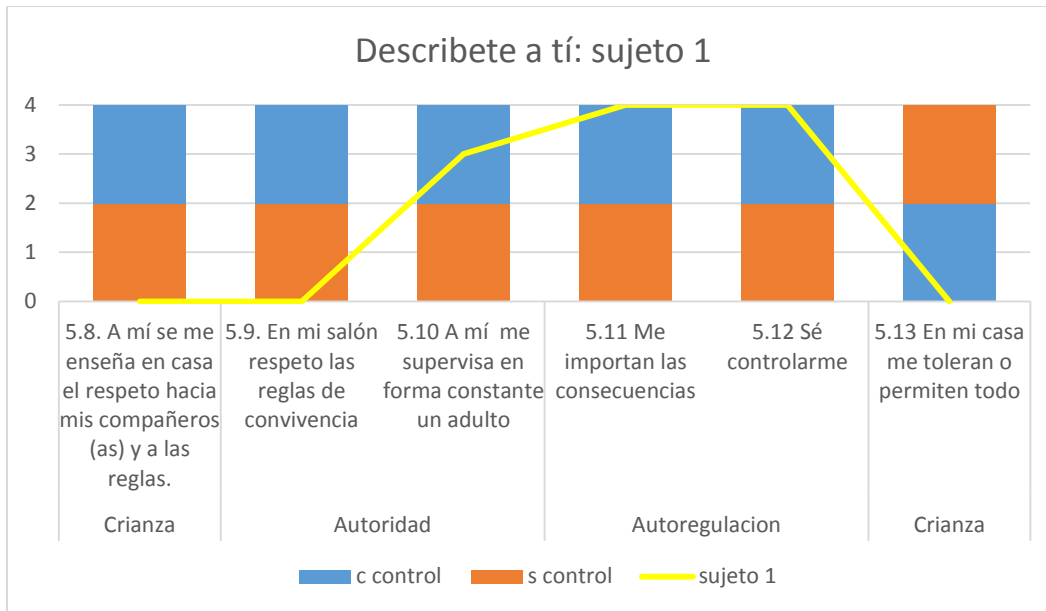
Percibe que a sus compañeros siempre les enseñan en sus casas el respeto, por lo tanto está dentro de con control.



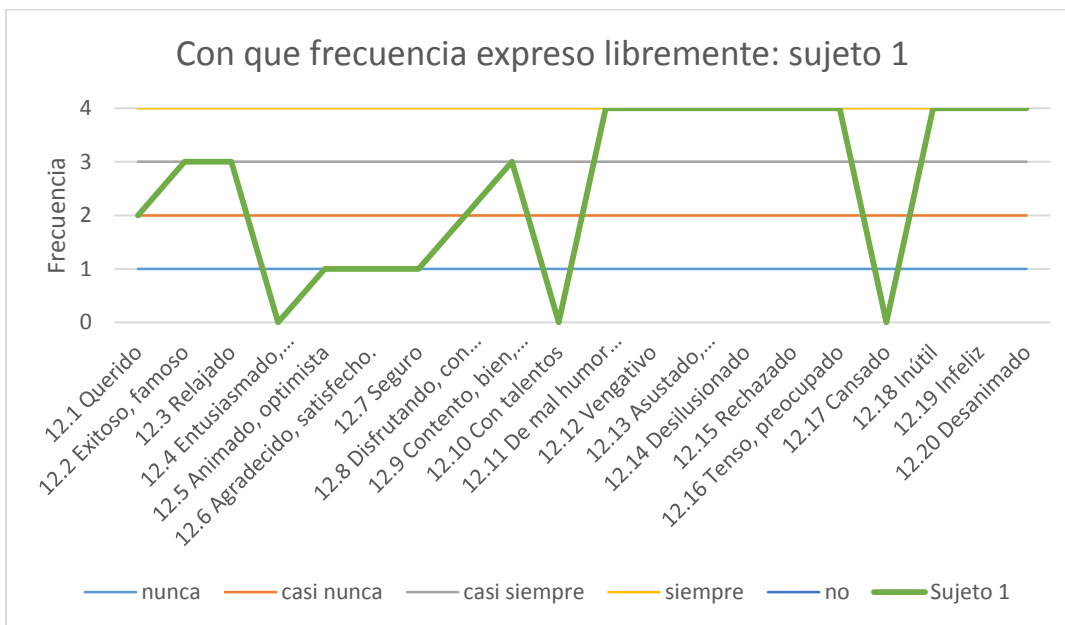
Crianza, autoridad y autoregulación están sin control



Crianza, autoridad y autoregulacion no tienen una tendencia con control o sin control, se presentan ambas por igual.

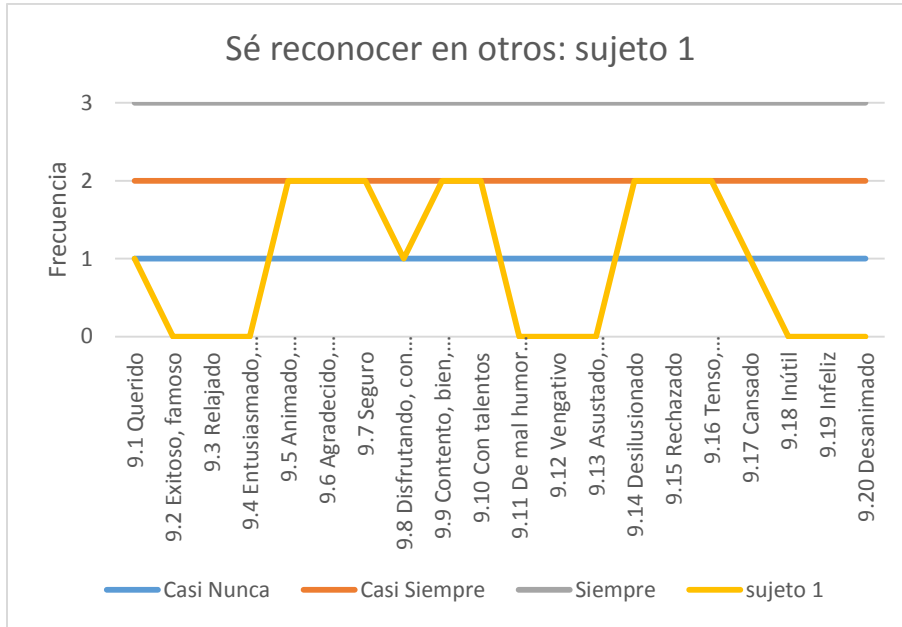


No hay una tendencia para ninguno de los tres elementos, todos presentan por igual con control y sin control.

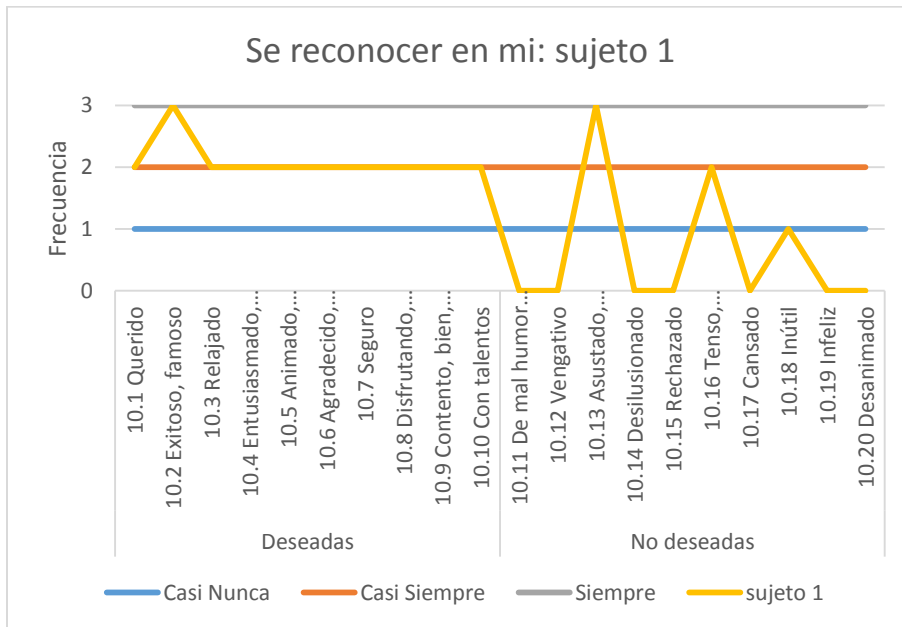


La expresión libre de emociones presenta mayor claridad en vengativo, asustado, desilusionado, rechazado, tenso, inútil, infeliz y desanimado pues hay

constancia en identificar que siempre las expresa de manera libre, no siendo así con las otras, que presenta variaciones.



Pocas son las emociones que reporta saber reconocer en otros



Particularmente sabe identificar casi siempre en él las emociones deseadas, situación que no ocurre con las no deseadas, destacando con claridad la identificación de asustado y tenso.

V. CONCLUSIONES

A partir de los comportamientos reportados como exhibidos por ellos mismos y su percepción hacia los de sus compañeros, se concluye:

- a) Los menores se comportan apegándose a lo socialmente esperado o establecido en las condiciones identificadas como situacionales.
- b) Se comportan de manera indistinta en sus diferentes materias, lo que genera interrogantes concretas como ¿la función de autoridad de los profesores inhibe la realización de comportamientos propios de la clase que contribuyen al desarrollo del menor? Correr, saltar son actividades que deben propiciarse en una clase de deporte, sin embargo ellos manifiestan no presentarlas, tal y como en su clase de ciencias o computación.
- c) El reporte de no presentar conductas consideradas disruptivas ante la ausencia del profesor está acorde a lo socialmente esperado dentro del contexto escuela.
- d) Hay claridad expresa de las razones por las cuales se presentan o pueden presentarse conductas que alteren el orden en la escuela, correspondiendo todas a la ausencia de control sea en casa, escuela o consigo mismo.
- e) La percepción de la enseñanza del respeto en casa a sus compañeros es fácilmente apreciable como una condición prácticamente igualitaria: se les enseña a muchos, situación que confirma la apreciación de la crianza y autoridad con control como reguladores de la convivencia tanto en el cómo en sus compañeros, sin embargo no ocurre lo mismo para su propio control o autoregulación.

- f) Los estudiantes pueden reportar las acciones realizadas por si mismos y de sus compañeros, sin embargo no les es posible reconocer en su mayoría las emociones en ninguno de los dos casos.
- g) Sobresale la expresión libre de emociones como vengativo, inútil, tenso, mal humor, cansado, rechazado, desilusionado, infeliz.

Al considerar lo expresado líneas atrás de como el individuo y su desarrollo emocional dependen, en parte de la primera infancia, resulta alertador lo encontrado al respecto, pues aun y cuando los niños a esta edad ya debiesen identificar en si mismos y en otros lo relativo a comportamientos emocionales, no ocurre para el caso. Además, manifiestan presentar en consideración sobresaliente aquellas emociones que particularmente atentan contra otros y consigo –vengativo, rechazado, infeliz –; entonces si el comportamiento emocional no es una cuestión que se reduzca a lo biológico, sino por el contrario es conformado a partir del entorno social en el cual el individuo se desenvuelve y su propia valoración ¿qué se está enseñando al respecto? ¿Comportante indistintamente?, ¿el gusto o placer por destructivo? ¿Qué estamos formando como individuos? Bien vale la pena prestarle atención, no en vano se caracterizan los tiempos por los comportamientos de quienes en su momento le conforman como sociedad.

VI. REFERENCIAS

- Apud, A. (2011). **Participación infantil. Tema II Enrédate con Unicef, formación del profesorado.** Recuperado el 12 de agosto del 2015 en URL:
<http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Begoña D. (2009) **Psicología del desarrollo. Volumen 2. Desde la infancia a la vejez.** España: McGraw Hill.
- Begoña, D. y Contreras, A. (2009) Desarrollo social y emocional. En Begoña D. (2009) **Psicología del desarrollo. Volumen 2. Desde la infancia a la vejez.** España: McGraw Hill.
- Bijou, S. (1982). **Psicología del desarrollo infantil.** Vol. 3. México: Ed. Trillas
- Bijou, S. y Baer, D. (1986). **Psicología del desarrollo infantil.** Vol. 1 no. 2 México: Ed. Trillas.
- Bisquera, R. Perez, J. y García E. (2015). **Inteligencia emocional en educación.** Madrid: Ed. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). **Educación emocional y bienestar.** Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa, vol. 22** no.1 p. 7-43.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., agilera, P., Segovia, N. y Plannells, O. (2012). **¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.** Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

- Choliz, M. (2005). ***Psicología de la emoción: El proceso emocional***. Universidad de Valencia.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg J., Grand, V., Lazyan, M. y Week, M. (2012). ***El libro de la Psicología***. México: Altea.
- Colom, R., Juan-Espinosa, M., Abad, F. y García, L. (2000). Negligible sex differences in general intelligence. ***Intelligence***, 28, 57-68.
- Craig, J. (2001). ***Desarrollo psicológico***. México: Editorial Pearson.
- Cristobal, P. (1996). ***Controlar las emociones: Técnicas para alcanzar el equilibrio vital***. España: Ediciones Temas de hoy S.A.
- Del Barrio, M.V. (2005). ***Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención***. Madrid: Pirámide.
- Dennis, G. (2003). ***Principios de neuropsicología humana***. México: Ed. McGraw Hill.
- Duckworth, A., Seligman, M. (2005). "Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents". ***Psychological Science***, 16.
- Dueñas, M. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. ***Revista Española de Orientación y Psicopedagogía***, vol. 20, núm. 1pp. 39-49
- Estrella, A. y Valdez, M. (2014). ***Convivencia escolar en estudiantes de educación básica: un estudio de caso de una institución privada de Hermosillo***. Tesis de licenciatura. Universidad de Sonora.
- Fraijo, B. y Tapia, C. (2013). Instrumento de convivencia escolar. Inedito

- Gallardo, V. (2007). ***El desarrollo emocional en la educación primaria***. Universidad de Sevilla.
- García, C. (2013). Las emociones en la infancia. Una guía de orientación para el 1r ciclo de Ed. Infantil. ***Edukame Revista digital de educación emocional***. Edukame.com
- Gesell, A., Ilg, F., Bates, L. y Bullis, G. (1997). ***El niño de 5 a 10 años***. Buenos Aires: Paidós.
- Goleman, D. (1995). ***La inteligencia emocional***. México: Editorial Punto de lectura.
- Goleman, D. (2003). ***Emociones destructivas: cómo entenderlas y superarlas***. México: Kairós.
- Hoffman, L., Paris, S. Y Hall, E. (1995). ***Psicología del desarrollo hoy***. Madrid: McGraw-Hill.
- Hurlock, E. (1982). ***Desarrollo del niño***. México: McGraw Hill.
- Jáuregui, A. (2000). ***Cerebro y emociones***. México: Editorial Oceano.
- Kail, R. y Cavanaugh, J.C. (2011). ***Desarrollo Humano: una perspectiva del ciclo vital***. México: Ed. CENGAGE Learning.
- Kantor, J.R. (1966). Feelings and emotions as scientific events. ***Psychological Records***, 16, 377-404.
- Kantor, J.R. (1967). ***Psicología interconductual Un ejemplo de construcción científica sistemática***. México: Editorial Trillas.
- LeDoux, J. (1999). ***El Cerebro Emocional***. México: Editorial Planeta.

Lerner, R.M. (2002). **Concepts and theories of human development**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Meece, J. (1997). **Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores**. México: Ed. Trillas.

Mestre, J., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González de la Torre, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. **REIFOP**, 14 (3). <http://www.aufop.com>
Consultada en 07-05-2015.

Morales, E. (2008). **Desarrollo humano y sexualidad**. México: Subsecretaría de servicios educativos para el D.F.

Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. **Revista iberoamericana de educación**, no.18 p189-204.

Morgado, I. (2007). **Emoción e Inteligencia Social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón**. Barcelona: Ariel

Morgado, I. (2002). **Emoción y Conocimiento. La evolución del cerebro y la inteligencia**. Barcelona: Tusquet.

Myers, R.E., y Sperry, R.W. (1958). Interhemispheric communication through the corpus callosum: mnemonic carry-over between the hemispheres. **Archives of Neurology and Psychiatry**, 80, 298-303.

Papalia, D. y Wendkos, O. (2000). **Psicología**. México: Ed Trillas

Peinado A. (1984). **Paidología. Psicología Infantil 5ed**. México: Editorial Porrúa.

Pérez Alonso, P. (1998). ***El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación.***

Ponencia presentada en el congreso de Madrid.

Reeve, J. (1994). ***Motivación y Emoción***, España: Editorial McGraw Hill.

Roca I Balasch, J. (1989). ***Formas elementales de comportamiento.*** México: Editorial Trillas.

Rusell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. ***Journal of personality and social psychology***, 39 p-1161-1178.

Ribes, E. (1997). ***Psicología General.*** México: Editorial Trillas.

Samayoa, M. (2012). ***La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica.***

Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias de la Educación.

Sarason, S. (2000). ***Psicología: fronteras de la conducta.*** México: Harla.

Shapiro, L. (1997). ***La inteligencia emocional de los niños***, España: editorial Punto de Lectura.

Torio, S. Peña, J., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. ***Psicothema***, vol. 20 num1. 62-70.

Uddin, U., Rayman, J. y Zaidel, E. (2005). Split-brain separate but equal self-recognition in the two cerebral hemispheres. ***Consciousness and cognition***, 14(3), 633-640.

Vermeylen, G. (1926). ***La psicología del niño y del adolescente.*** México: Ediciones de la lectura.

Wittgstein, L. (1953). ***Philosophical investigations***. <http://gormendizer.co.za/wp-content/uploads/2010/06/Ludwig.Wittgenstein.-.Philosophical.Investigations.pdf>

ANEXOS

7.1 Instrumento Convivencia escolar de Fraijo y Tapia 2013

Universidad de Sonora y CDI AlFaEs Primaria, quieren conocer más acerca de cómo se dan las relaciones entre los estudiantes, la forma de convivir y el nivel de influencia en tu bienestar; por eso te pedimos tu entusiasta participación, para que respondas con sinceridad cada pregunta o tema que se aborda, lee muy bien las instrucciones, tus respuestas son confidenciales, no ocupas decirlas en voz alta ni comentarlas con los demás y no se guardará registro de quien nos brindó la información, porque cada cuestionario es anónimo.

SITUACIONALES

Piensa en el recreo; en el momento en que te encuentras jugando:

	No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo volvería a hacer
Como parte de un juego y sin la intención de hacer daño a algún compañero o compañera yo he:				
1.1. Golpeado				
1.2 Empujado				
1.3 Tumbado				

	No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo volvería a hacer
A quienes se equivocan o aciertan durante un juego yo:				
1.4 Les he dicho apodos				
1.5 Me he burlado de ellos				
1.6 Le he dicho ofensas				

	No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo volvería a hacer
En la tienda escolar a los que hacen fila yo los he:				
1.7 Empujado				
1.8 Invasión o tomado otro turno				
1.9 Gritado				

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

En el baño yo he hecho algunas de estas acciones:

	No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo volvería a hacer
1.10 Burlarme de quienes lo usan				
1.11 Hacer bromas o chistes de quienes están dentro				
1.12 Golpear, empujar, tumbar a quienes están ahí				

En la hora de salida yo he hecho algunas de estas acciones:

	No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo volvería a hacer
2.1 Salgo corriendo de mi salón				
2.2. Voy hacia áreas de juegos en lugar de irme a la puerta de salida				
2.3. Busco hacer “bolitas” o me integro a un grupo de juego				
2.4. Espero con paciencia a que me llamen para ser entregado a quien me recoge				
2.5. Empujo, golpeo o tumbo				
2.6. Me burlo				
2.7. Gritado, hago escándalo				

Hay materias o maestros con quienes es común que se presenten en el grupo conductas que alteran el orden, utilizando un rango de respuesta que va desde “1” que representa “nunca” y hasta “10” que representa “siempre”, señala a continuación la intensidad de esas conductas cuando se da cada clase o materia; no olvides utilizar las puntuaciones intermedias cuando los extremos nunca y siempre no representen la realidad.

DEPORTE	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
2.8 Gritos											
2.9. Empujones											
2.10 Burlas o carrilla											

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

2.11 Abandono del lugar de trabajo										
2.12 Correr y saltar										
2.13 Tirar cosas o quitarlas de su lugar										

INGLES	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
2.14 Gritos											
2.15 Empujones											
2.16 Burlas o carrilla											
2.17 Abandono del lugar de trabajo											
2.18 Correr y saltar											
2.19 Tirar cosas o quitarlas de su lugar											

SCIENCE	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
3.1. Gritos											
3.2. Empujones											
3.3. Burlas o carrilla											
3.4 Abandono del lugar de trabajo											
3.5. Correr y saltar											
3.6. Tirar cosas o quitarlas de su lugar											

EDUCACIÓN EN LA FÉ	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
3.7. Gritos											
3.8. Empujones											
3.9. Burlas o carrilla											
3.10 Abandono del lugar de trabajo											

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

3.11 Correr y saltar										
3.12 Tirar cosas o quitarlas de su lugar										

COMPUTACION	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
3.13 Gritos											
3.14 Empujones											
3.15 Burlas o carrilla											
3.16 Abandono del lugar de trabajo											
3.17 Correr y saltar											
3.18 Tirar cosas o quitarlas de su lugar											

HABILIDADES PARA LA VIDA	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
3.19 Gritos											
3.20 Empujones											
3.21 Burlas o carrilla											
3.22 Abandono del lugar de trabajo											
3.23 Correr y saltar											
3.24 Tirar cosas o quitarlas de su lugar											

MAESTRA A CARGO DEL GRUPO	Nunca										Siempre
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONDUCTAS											
4.1 Gritos											
4.2 Empujones											
4.3 Burlas o carrilla											

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

4.4. Abandono del lugar de trabajo										
4.5 Correr y saltar										
4.6 Tirar cosas o quitarlas de su lugar										

Ausencias del docente:

Cuando mi maestra o maestro está por momentos ausente del aula o área de trabajo, cada cuánto realizo estas conductas:

CONDUCTAS	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
4.7 Grito				
4.8 Le quito las cosas a los demás				
4.9 Corro				
4.10 Salto				
4.11 Me burlo o hago carrilla a otros				
4.12 Empujo				
4.13 Tiro objetos o papeles				
4.14 Describe que otra cosa haces:				

Describe lo que piensas sobre la conducta escolar: Por qué crees que se generan en ocasiones situaciones que alteran el orden en tu escuela, salón de clases, hora de recreo, hora de salida

	Influye									
	poco					Influye mucho				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.15 Porque lo que se enseña en casa de cada compañero o compañera										
4.16 Porque no se respetan las reglas de convivencia que existen en la escuela										
4.17 Porque no existe supervisión de un adulto (maestro, maestra) en cualquier parte de la escuela										
4.18 Porque a los niños no les importa las consecuencias de sus actos o conductas										
4.19 Porque los compañeros no saben controlarse										
4.20 Porque en sus casas, la familia les tolera										

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

o permiten esas conductas										
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Describe a los compañeros de tu salón

5.1. A cuántos niños y niñas se les enseña en casa el respeto a sus compañeros

A nadie se les enseña Se les enseña a pocos Se les enseña a algunos Se les enseña a muchos

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------



Describe las conductas o acciones de tus compañeros	Nunca	Pocas veces	Regularmente	Siempre
5.2. Parece que a mis compañeros se les enseñan en casa el respeto de las reglas y de los demás				
5.3. En el salón de clases mis compañeras (os) respetan las reglas de convivencia				
5.4. En mi grupo existe supervisión de un adulto				
5.5. A mis compañeros y compañeras les importan las consecuencias				
5.6. Mis compañeros y compañeras no saben controlarse o comportarse				
5.7. A mis compañeros y compañeras en sus casas se les tolera o permite todo				

Ahora descríbete a ti:






	Nunca	Pocas veces	Regularmente	Siempre
5.8. A mí se me enseña en casa el respeto hacia mis compañeros (as) y a las reglas.				
5.9. En mi salón respeto las reglas de convivencia				
5.10 A mí me supervisa en forma constante un adulto				
5.11 Me importan las consecuencias				
5.12 Sé controlarme				
5.13 En mi casa me toleran o permiten todo				

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES





Has participado en tu escuela en por lo menos tres experiencias en la práctica de la democracia. La democracia es en pocas palabras la toma de decisiones en consenso de la mayoría de un grupo, de modo que la decisión final representa el interés o deseo de la mayor parte de integrantes de una sociedad o conjunto de personas. Responde a continuación el grado de satisfacción que generó en ti cada una de las siguientes situaciones al ser tomada o tomado en cuenta con tu voto al elegir:

Mi grado de satisfacción por ser tomado en cuenta al elegir:	 0	1	2	3	5 
6.1 Al jefe o presidente del grupo	Nada de satisfacción	Poca	Algo	Mucha	Total satisfacción
6.2 Las reglas de convivencia y trabajo en mi salón de clases	Nada de satisfacción	Poca	Algo	Mucha	Total satisfacción
6.3 El menú de la tiendita escolar los días de “economía doméstica” ahora llamada “empresa escolar”	Nada de satisfacción	Poca	Algo	Mucha	Total satisfacción

Ahora responde qué tan de acuerdo estas con las **decisiones finales** que tomó tu grupo al elegir en democracia

Mi grado de acuerdo sobre					
6.4 La persona elegida como jefe o presidente del grupo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.5 Las reglas de convivencia y trabajo determinadas en mi grupo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.6. La decisión final del menú de la tiendita escolar la última vez que votamos para ello	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ahora expresa qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones:

Este es mi grado de acuerdo por					
6.7. La maestra o maestro de un grupo o materia debe consultar siempre al grupo su opinión sobre el	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

proyecto o actividad a realizar.					
6.8.La decisión final sobre la implementación o desarrollo de un proyecto escolar debe realizarse a través del voto de los miembros que habrán de involucrarse en él.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.9.Todos los miembros de un grupo deben de asumir como suyas las decisiones tomadas a través del voto, aunque la elección final no sea de su agrado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.10 Cuando una acción, proyecto o reglas que se tomaron en consenso grupal genera conflictos, se debe poner nuevamente a elección del grupo la anulación, cambio o la continuidad de la decisión	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
6.11 No todo se debe de determinar mediante votación, se debe pensar muy bien los proyectos o eventos que deben de tomarse en consenso de grupo, hay decisiones que le corresponden a un líder (jefe de grupo, maestra o maestro, coordinador de la actividad).	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

PARTICIPACION SOCIAL (ESCOLAR)

Expresa qué tan satisfecho te has sentido al realizar las siguientes actividades

Mi grado de satisfacción por:

				
7.1 El desarrollo de un proyecto especial al cierre del ciclo escolar pasado	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
7.2 Colaborar como brigadista	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
7.3 Realizar la actividad de venta de chocolates o de donas de este año.	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

En tu escuela es posible involucrarse en otras actividades fuera d

e tu salón. Menciona a continuación si has participado en ellas o bien si estarías dispuesta o dispuesto a hacerlo

	No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo volvería a hacer
7.4 Planear, diseñar y colocar el periódico mural con un tema o hecho histórico				
7.5 Asistir por las tardes a alguno de los programas culturales (teatro, pintura, guitarra)				
7.6 Asistir por las tardes a alguno de los programas deportivos (fútbol, beisbol, volibol, atletismo)				
7.7 Formarme como mediador y realizar esa función dentro de la escuela				

Qué tanto consideras que participar en estas actividades escolares ayudan a tu educación o formación como persona, ciudadano:

Actividad	No ayuda en nada (1)	(2)	(3)	(4)	Ayuda mucho (5)
7.8. Planear, diseñar y colocar el periódico mural con un tema o hecho histórico	No ayuda en nada (1)	(2)	(3)	(4)	Ayuda mucho (5)
7.9. Asistir por las tardes a alguno de los programas culturales (teatro, pintura, guitarra)	No ayuda en nada (1)	(2)	(3)	(4)	Ayuda mucho (5)
7.10 Asistir por las tardes a alguno de los programas deportivos (fútbol, beisbol, volibol, atletismo)	No ayuda en nada (1)	(2)	(3)	(4)	Ayuda mucho (5)
7.11 Formarme como mediador y realizar esa función dentro de la escuela	No ayuda en nada				Ayuda mucho

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.12 Asistir a actividades culturales de la Ciudad que se promueven en la escuela	No ayuda en nada (1)	(2)	(3)	(4)	Ayuda mucho (5)

Piensa en tus compañeros(as), qué tanto crees que a ellos les importe o valoren participar en las siguientes actividades

Actividad	No les importa o no valoran (1)	(2)	(3)	(4)	Les importa y valoran mucho (5)
8.1.Planear, diseñar y colocar el periódico mural con un tema o hecho histórico	No les importa o no valoran (1)	(2)	(3)	(4)	Les importa y valoran mucho (5)
8.2.Asistir por las tardes a alguno de los programas culturales (teatro, pintura, guitarra)	No les importa o no valoran (1)	(2)	(3)	(4)	Les importa y valoran mucho (5)
8.3.Asistir por las tardes a alguno de los programas deportivos (fútbol, beisbol, volibol, atletismo)	No les importa o no valoran (1)	(2)	(3)	(4)	Les importa y valoran mucho (5)
8.4 Formarme como mediador y realizar esa función dentro de la escuela	No les importa o no valoran (1)	(2)	(3)	(4)	Les importa y valoran mucho (5)
8.5 Asistir a actividades culturales de la Ciudad que se promueven en la escuela	No les importa o no valoran (1)	(2)	(3)	(4)	Les importa y valoran mucho (5)

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

Ayúdanos llenando la siguiente tabla, divide tus respuestas a cada pregunta por hombres y mujeres.

	No. de mujeres:	No de Hombres:
8.6 ¿Cuántos alumnos hay en tu salón?		
8.7 ¿Cuántos calculas que respetan siempre las reglas de convivencia escolar?		
8.8 ¿Cuántos las respetan a veces ?		
8.9 ¿Cuántos no las respetan ?		

EMOCIONES

Se reconocer **en otros** las siguientes emociones:

Emoción	Respuesta
9.1 Querido	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.2 Exitoso, famoso	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.3 Relajado	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.4 Entusiasmado, alegre, contento, feliz	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.5 Animado, optimista	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.6 Agradecido, satisfecho.	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.7 Seguro	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.8 Disfrutando, con gusto o agrado	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
9.9 Contento, bien, fenomenal	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

9.10 Con talentos	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.11 De mal humor (Malhumorado)	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.12 Vengativo	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.13 Asustado, atemorizado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.14 Desilusionado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.15 Rechazado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.16 Tenso, preocupado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.17 Cansado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.18 Inútil	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.19 Infeliz	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
9.20 Desanimado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()

Se reconocer ***en mí*** estos estados emocionales:

Emoción	Respuesta
10.1 Querido	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
10.2 Exitoso, famoso	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

10.3 Relajado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.4 Entusiasmado, alegre, contento, feliz	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.5 Animado, optimista	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.6 Agradecido, satisfecho.	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.7 Seguro	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.8 Disfrutando, con gusto o agrado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.9 Contento, bien, fenomenal	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.10 Con talentos	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.11 De mal humor (Malhumorado)	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.12 Vengativo	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.13 Asustado, atemorizado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.14 Desilusionado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.15 Rechazado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.16 Tenso, preocupado	Si () ¿Con qué frecuencia ? Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()	No ()
10.17 Cansado	Si () ¿Con qué frecuencia ?	No ()

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

	Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
10.18 Inútil	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
10.19 Infeliz	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()
10.20 Desanimado	Si () ¿Con qué frecuencia ? No () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre ()

EMPATÍA

Utilizando una escala del “0” al “5”, donde el valor más bajo significa “nada” y el mayor valor corresponde a “mucho”, qué tanto **cuidas de otros** compañeros o compañeras?

11.1 Cuando es de mi grupo cercano de amig@s	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho
11.2 Cuando es cualquier otro compañero del grupo o escuela y los conozco	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho
11.3 Cuando es alguien desconocido para mi	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho

Utilizando una escala del “0” al “5”, donde el valor más bajo significa “nada” y el mayor valor corresponde a “mucho”, qué tanto **defiendes a otros** compañeros o compañeras?

11.4 Cuando es de mi grupo cercano de amig@s	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho
11.5 Cuando es cualquier otro compañero del grupo o escuela y los conozco	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho
11.6 Cuando es alguien desconocido para mi	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho

Utilizando una escala del “0” al “5”, donde el valor más bajo significa “nada” y el mayor valor corresponde a “mucho”, qué tanto **te entristece** cuando a algún compañero o compañera le sucede algo desagradable? (por ejemplo, recibe burlas, agresión física, agresión verbal, es regañada sin motivo aparente).

11.7 Cuando es de mi grupo cercano de amig@s	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho
11.8 Cuando es cualquier otro compañero del grupo o escuela y los conozco	Nada 0 1 2 3 4 5 Mucho

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

11.9 Cuando es alguien desconocido para mi	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho
--	------	---	---	---	---	---	---	-------

Utilizando una escala del “0” al “5”, donde el valor más bajo significa “nada” y el mayor valor corresponde a “mucho”, qué tanto **te enoja** cuando a algún compañero o compañera le sucede algo desagradable

11.10 Cuando es de mi grupo cercano de amig@s	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho
11.11 Cuando es cualquier otro compañero del grupo o escuela y los conozco	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho
11.12 Cuando es alguien desconocido para mi	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho

Utilizando una escala del “0” al “5”, donde el valor más bajo significa “nada” y el mayor valor corresponde a “mucho”, qué tanto **te indigna** cuando a algún compañero o compañera le sucede algo desagradable?

11.13 Cuando es de mi grupo cercano de amig@s	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho
11.14 Cuando es cualquier otro compañero del grupo o escuela y los conozco	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho
11.15 Cuando es alguien desconocido para mi	Nada	0	1	2	3	4	5	Mucho

EXPRESIVIDAD-REGULACIÓN EMOCIONAL

Cuando presento los siguientes estados emocionales ¿con qué frecuencia los expreso libremente?

Emoción	
12.1 Querido	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.2 Exitoso, famoso	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.3 Relajado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.4 Entusiasmado, alegre, contento, feliz	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.5 Animado, optimista	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.6 Agradecido, satisfecho.	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.7 Seguro	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

12.8 Disfrutando, con gusto o agrado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.9 Contento, bien, fenomenal	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.10 Con talentos	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.11 De mal humor (Malhumorado)	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.12 Vengativo	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.13 Asustado, atemorizado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.14 Desilusionado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.15 Rechazado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.16 Tenso, preocupado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.17 Cansado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.18 Inútil	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.19 Infeliz	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()
12.20 Desanimado	Nunca () Casi Nunca() Casi siempre () Siempre () No los presento ()

¿Qué tipo de consecuencias se generan en mi vida y a mi alrededor cuando presento las siguientes emociones? Da una graduación numérica a tu respuesta, utiliza la escala del 0 al 6.

Emoción	Respuesta: Tipo de consecuencias
13.1 Querido	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.2 Exitoso, famoso	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.3 Relajado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.4 Entusiasmado, alegre, contento, feliz	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.5 Animado, optimista	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

13.6 Agradecido, satisfecho.	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.7 Seguro	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.8 Disfrutando, con gusto o agrado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.9 Contento, bien, fenomenal	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.10 Con talentos	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.11 De mal humor (Malhumorado)	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.12 Vengativo	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.13 Asustado, atemorizado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.14 Desilusionado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.15 Rechazado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.16 Tenso, preocupado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.17 Cansado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.18 Inútil	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.19 Infeliz	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas
13.20 Desanimado	Muy Negativas 0 1 2 Ninguna 4 5 6 Muy Positivas

¿Qué tanto crees que influyen en otros (por ejemplo: los contagia, los entristece, los enoja, los alegra) cuando presento las siguientes emociones?

Emoción	Respuesta: ¿Qué tanto afectan a otros mis emociones?
13.21 Querido	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.22 Exitoso, famoso	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.23 Relajado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.24 Entusiasmado, alegre, contento, feliz	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.25 Animado, optimista	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.26 Agradecido, satisfecho.	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.27 Seguro	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

)
13.28 Disfrutando, con gusto o agrado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.29 Contento, bien, fenomenal	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.30 Con talentos	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.31 De mal humor (Malhumorado)	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.32 Vengativo	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.33 Asustado, atemorizado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.34 Desilusionado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.35 Rechazado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.36 Tenso, preocupado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.37 Cansado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.38 Inútil	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.39 Infeliz	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()
13.40 Desanimado	Nada () Casi nada () Indeciso () Algo () Mucho ()

ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Ante una situación problema mía con algún compañero (a) de mi salón ¿qué acciones he hecho o estaría dispuesto a hacer para buscar una solución al conflicto?

Problema	Acción de mi persona	Conducta o disposición			
		No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo seguiré haciendo
Injusticia hacia mi o un mal entendido	14.1 Lo platico directamente con la otra persona				
	14.2 Busco el apoyo de alguno de mis compañeros				

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

de comunicación	14.3 Busco la intermediación de un adulto				
	14.4 Se lo platico a alguno de mis padres o a los dos				
	14.5 Me lo guardo, lo callo				
	14.6 Planeo o deseo una venganza				
	14.7 Respondo con una agresión física o verbal				
Cuando me agreden	14.8 Lo platico directamente con la otra persona				
Físicamente	14.9 Busco el apoyo de alguno de mis compañeros				
	14.10 Busco la intermediación de un adulto				
	14.11 Se lo platico a alguno de mis padres o a los dos				
	14.12 Me lo guardo, lo callo				
	14.13 Planeo o deseo una venganza				
	14.14 Respondo con una agresión física o verbal				
Cuando me agreden	14.15 Lo platico directamente con la otra persona				
Verbalmente	14.16 Busco el apoyo de alguno de mis compañeros				
	14.17 Busco la intermediación de un adulto				
	14.18 Se lo platico a alguno de mis padres o a los dos				
	14.19 Me lo guardo, lo callo				
	14.20 Planeo o deseo una venganza				
	14.21 Respondo con una agresión física o verbal				

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

Ante una situación problema hacia algún compañero de mi salón ¿qué acciones he hecho o estaría dispuesto a hacer para buscar una solución al conflicto?

Problema	Acción de mi persona	Conducta o disposición			
		No lo he hecho	Lo he hecho pero no lo volveré a hacer	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho y lo seguiré haciendo
Injusticia hacia otro o un mal entendido de comunicación Entre mis Compañeros	15.1 Lo platico directamente con las personas afectadas				
	15.2 Busco el apoyo de otros de mis compañeros				
	15.3 Busco la intermediación de un adulto				
	15.4 Se lo platico a alguno de mis padres o a los dos				
	15.5 Me lo guardo, lo callo				
	15.6 Le propongo una venganza				
	15.7 Respondo con una agresión física o verbal				
Cuando lo agreden Físicamente	15.8 Lo platico directamente con las personas afectadas				
	15.9 Busco el apoyo de otros de mis compañeros				
	15.10 Busco la intermediación de un adulto				
	15.11 Se lo platico a alguno de mis padres o a los dos				
	15.12 Me lo guardo, lo callo				
	15.13 Le propongo una venganza				
	15.14 Respondo con una agresión física o verbal				
Cuando lo agreden Verbalmente	15.15 Lo platico directamente con las personas afectadas				
	15.16 Busco el apoyo de otros de mis compañeros				

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

15.17 Busco la intermediación de un adulto				
15.18 Se lo platico a alguno de mis padres o a los dos				
15.19 Me lo guardo, lo callo				
15.20 Le propongo una venganza				
15.21 Respondo con una agresión física o verbal				

PERCEPCIÓN DE SER ASERTIVO.

16.1.- Me podría expresar con libertad cuando algo me disgusta

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

16.2.- Yo pudiera decir “no” cuando no estoy de acuerdo con algo.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

16.3.- Me siento en confianza de expresar que una comida que me sirven no me gusta o no me gustó.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

16.4.- Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

16.5.- Yo pudiera manifestar en plena libertad mi disgusto por una actividad que se debe realizar o se realiza dentro de mi casa.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

¿Qué tan seguro te sientes al utilizar los siguientes objetos, o estar en los siguientes lugares o participar en ciertas actividades

Objeto, lugar, actividad	Nada seguro	(2)	(3)	(4)	Muy seguro
---------------------------------	--------------------	--------------	--------------	--------------	-------------------

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

	(1)				(5)
16.6 Mesabanco, Mesa y silla o pupitre	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.7 Salón de Clase	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.8 Área de juego (recreo)	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.9 Área de Clase de Deporte o Educación Física	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.10 Baños	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.11 Bebederos o toma de agua	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.12 Patio de la escuela	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.13 Durante la entrada a la escuela	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.14 A la salida de la escuela	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.15 Durante un simulacro	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.16 En la caminata	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

16.17 En lunes cívico (Honores a la bandera)	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.18 En la cola de la tienda escolar	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.19 En la oficina de la Dirección	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)
16.20 En la biblioteca	Nada seguro (1)	(2)	(3)	(4)	Muy seguro (5)

ACTITUDES HACIA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

¿Qué tanto te muestra, refleja o representa tu forma de pensar o actuar cada una de las siguientes afirmaciones, responde conforme la escala de respuesta permita reflejar tu posición, pensamiento o actitud hacia la situación que se presenta?

17.1.- Cuando se tiene un problema en la escuela, lo mejor es olvidarlo y dejar que el tiempo pase.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

17.2.- En verdad que son muy útiles las estrategias de convivencia escolar, habilidades para la vida y de resolución de conflictos que me enseñan en la escuela.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

17.3.- De nada sirven seguir los pasos sugeridos de mediación o confrontación de situaciones problema, los problemas de convivencia escolar seguirán presentándose.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

17.4.- Se debe promover entre todos, el respeto y la mejora de las relaciones entre los estudiantes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

17.5.- Sin dudarlo, la expulsión de un compañero o compañera que suele ser un agresor constante, es la mejor medida para mejorar la convivencia en la escuela.

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

17.6.- Ante todo, cuando haya un conflicto entre compañeros, se debe de utilizar como medida el diálogo y confrontación entre los involucrados.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--	------------	-----------------------

AUTO REPORTE DE CONDUCTAS NEGATIVAS

Acción de mi hacia otro (s) NIÑOS (VARONES)					
17.7 He ofendido verbalmente en forma "leve", hasta normal	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo	
17.8 He agredido físicamente, sin querer y como parte del contacto "normal"	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo	
17.9 Me he sobrepasado en mi agresión verbal a otros, las ofensas fueron fuertes	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo	
17.10 Me he sobrepasado en mi agresión verbal a otros, ocasioné un daño físico visible.	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo	































Acción de mi hacia otra (s) NIÑAS (MUJERES)					
18.1 He ofendido verbalmente en forma "leve", hasta normal	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo	
18.2 He agredido físicamente, sin querer y como parte del contacto "normal"	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo	

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

18.3 Me he sobrepasado en mi agresión verbal a otros, las ofensas fueron fuertes	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo
18.4 Me he sobrepasado en mi agresión verbal a otros, ocasioné un daño físico visible.	No lo he hecho	No lo he hecho pero podría hacerlo	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo

SATISFACCIÓN DE MI EXPERIENCIA ACTUAL DE CONVIVENCIA

Señala a continuación el nivel o grado de satisfacción que te genera la convivencia que vives en distintos núcleos sociales.

Grupo Social de	Nada satisfecho	Poco Satisfecho	Algo Satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
18.5 Mi salón					
18.6 Mi escuela					
18.7 Mi casa					
18.8 Mi familia extensa (Abuelos, tíos, primos)					
18.9 Mi colonia					
18.10 Mi ciudad					

H ___ M ___ Edad: años ___ meses ___ Grado ___ Escuela _____ Turno _____

7.2 Concentrado de resultados generales por escala

Escala	Resultado
1 Comportamientos situacionales	Apego al comportamiento social
2 Conductas disruptivas en presencia: Todas las materias	Aceptable
Deportes	Inaceptable
3. Conductas disruptivas en ausencia	Apego al comportamiento social
4. Creencias del origen de conductas disruptivas sobre situaciones que alteran el orden	Crianza sin control Autoridad sin control Autoregulación sin control
5.- Enseñanza del respeto en casa	Con control
6.- Acciones hacia compañeros relativos a la convivencia	Crianza con control Autoridad con control Autoregulación con control/sin control
7.- Acciones hacia ti relativas a la convivencia	Crianza con control Autoridad con control Autoregulación con control/sin control
14.- Reconocimiento de emociones en otros	No saben reconocer en otros las emociones
15,- Reconocimiento en mi de emociones	No saben reconocer en si mismos las emociones
18.- Expresividad emocional	Expresion libre de emociones vengativo, inutil, tenso,de mal humor, cansado, rechazado, desilusionado, infeliz

7.3 Resultados generales por sujeto, por escala

Comportamiento situacional		Comportamiento en clase	C'en deportes	C'en ausencia del docente	Enseñanza del respeto en casa		Acciones de los compañeros	Descripcion propia	Alteracion del orden
Sujeto	Apegado a: S (social) P(psicologico)	Aceptable (A) Inaceptable (IA)	Aceptable (A) Inaceptable (IA)	Apegado a: S (social) P(psicologico)	Con control (CC) Sin control (SC)		Crianza Autoridad Autoregulacion con control, sin control	Crianza Autoridad Autoregulacion con control, sin control	Crianza Autoridad Autoregulacion con control, sin control
1	S	A	IA	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
2	S	A/IA	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	AMBAS	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL
3	P	A	IA	S	SC	CRIANZA	AMBAS	AMBAS	CON CONTROL
						AUTORIDAD	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
4	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	AMBAS

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

5	S	A	IA	S/P	CC	CRIANZA	AMBAS	CON CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS
6	S	A	IA/A	S/P	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
7	S	A	IA	S	SC	CRIANZA	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
8	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	CON CONTROL
9	S	A/IA	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	AMBAS	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	AMBAS
10	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

11	S	A	IA	S	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
12	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	CON CONTROL
13	PS	A/IA	IA	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
14	S	A	IA/A	S/P	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
15	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
16	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

17	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	AMBAS	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
18	S	A/IA	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	AMBAS	AMBAS	AMBAS
						AUTORIDAD	CON CONTROL	CON CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	CON CONTROL	CON CONTROL	AMBAS
19	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	CON CONTROL
20	S		IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	AMBAS	SIN CONTROL	
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	
21	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
22	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	CON CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	CON CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

23	S	A	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	AMBAS
24	PS	A	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	CON CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
25	S	A	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	CON CONTROL
26	PS	A	A	S/P	CC	CRIANZA	AMBAS	NR	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	NR	AMBAS
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	NR	AMBAS
27	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	CON CONTROL
28	S	A	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	CON CONTROL

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

29	S	A	IA/A	S	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
30	S	A	IA/A	S	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
31	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	AMBAS
32	S	A	IA	S	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
33	S	A	IA/A	S	SC	CRIANZA	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	CON CONTROL	SIN CONTROL
34	PS	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

35	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	CON CONTROL
36	PS	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
37	PS	A/IA	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	AMBAS	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
38	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
39	PS	A	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
40	S	A	IA	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	SIN CONTROL

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

41	PS	A	IA/A	S/P	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
42	S	A	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	AMBAS	CON CONTROL
43	PS	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	AMBAS	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
44	S	A/IA	IA	S	SC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
45	PS	A/IA	IA/A	S/P	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL
46	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL

CRIANZA, ESCUELA Y EMOCIONES

47	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	SIN CONTROL
48	PS	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	CON CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	AMBAS	CON CONTROL
49	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	AMBAS
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	AMBAS
50	S	A	IA/A	S	CC	CRIANZA	SIN CONTROL	AMBAS	CON CONTROL
						AUTORIDAD	SIN CONTROL	SIN CONTROL	SIN CONTROL
						AUTOREGULACION	AMBAS	SIN CONTROL	SIN CONTROL