

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA



METODOLOGÍAS DOCENTES Y REGULACIÓN EMOCIONAL
EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE:
ESTUDIO DE CASO EN UNA SECUNDARIA DE MEXICALI

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

PRESENTA:

ETHEL ARCELIA FUENTES PATRICIO

DIRECTORA:

DRA. PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ

CO-DIRECTORA:

DRA. DENNISE ISLAS CERVANTES

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

NOVIEMBRE 2025

Dedicatoria

Es dedicado a mis queridos padres, Ethelinda y Humberto, que desde el inicio de todo jamás me dejaron atrás, sacrificando varios aspectos de su vida para que pudiera desarrollarme y crecer como persona y futura profesionista. Gracias mamá por siempre estar detrás de mí, acompañarme en mis momentos altos y bajos, aconsejarme cuando más lo necesitaba, procurar mi sentir ante los retos de la vida y demostrar que con perseverancia y esfuerzo las cosas pueden conseguirse. Gracias papá por demostrarme que el cariño se puede presentar de varias maneras, por darme tu deseo de crecer en cada sentido de mi vida y conseguir el fruto del esfuerzo y sacrificio que se hace día con día en tiempos difíciles. Esto es por y para ustedes y juntos podemos sentirnos orgullosos de lo obtenido.

También va dirigido a mi hermana menor, Evelyn, que ha sido una de mis principales motivaciones para poder estar aquí, comprender su mundo y poder acercarme más a ella. He querido ser para ella un orgullo y motivación para demostrarle que las desveladas, el llanto, la frustración, las desmotivaciones, el cansancio y la poca fe en uno mismo no son nada para derrumbarse, que vale la pena cada esfuerzo y la lucha por llegar hacia donde uno quiere, haciéndote más fuerte y capaz conforme avanzas en este camino llamado vida, el cual nadie dijo que era fácil, pero te llena de oportunidades y aprendizajes especiales.

Por último, es dedicado a las personas que se quedaron, las que regresaron y las que decidieron tomar rumbos separados, atesorando cada momento vivido y aprendizaje que su presencia me brindó y lo que alguna vez fue. Gracias por formar parte de lo que soy ahora y lo que podré llegar a ser en el futuro.

Agradecimientos

En primera instancia, agradezco a mis padres por brindarme todo lo que necesitaba para poder llegar a este punto importante en mi vida, enseñándome que es importante esforzarse por lo que uno quiere y que cada sacrificio vale la pena para poder estar contento con lo que obtiene y valorando de donde uno proviene.

También agradezco a la Dra. Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz por su acercamiento constante conmigo para el seguimiento de esta investigación, sus ideas innovadoras, su gran experiencia en el área de investigación y sus fructíferas asesorías para poder llevar a cabo esta investigación, gracias a ella me motivó a buscarle un sentido a mi esfuerzo y el poder estar en este punto culminante después de tantos años.

A la Dra. Dennise Islas Cervantes por estar atenta a mis propios avances, motivarme con sus palabras de aliento y recomendarme información valiosa que perfeccionaría puntos importantes en este documento que me harían abrir mis panoramas y demostrarme que “no estaba tan equivocada con lo que quería decir aquí”.

A la Mtra. Maribel Sánchez Monreal por darme herramientas valiosas, directas e indirectas, tanto de manera profesional y como persona, moldeándome desde un punto de vista psicopedagógico y de corazón humilde una vez que entré al Programa de Acompañamiento Estudiantil, que fue un punto importante en mi vida que me ha permitido tener un panorama realista de las aulas y lo que un docente puede vivir en el día a día, con todo y sus altibajos. Son recuerdos y experiencias que atesoraré por toda la vida y que sé fueron de gran impacto para esta investigación.

Al Mtro. Javier García García y al Mtro. Julio Ernesto Guerrero Mondaca por su valiosa colaboración en este trabajo en el cual sé que, con su conocimiento teórico, experiencia en aula, sentido de ética y grandiosas aportaciones dirigidas a la inclusión educativa y bienestar estudiantil darán mayor sentido a las aportaciones aquí descritas. Gracias por su tiempo y su disposición desde sus respectivas áreas, aunque el contacto fue breve, su colaboración fue fundamental para la realización de este trabajo.

Resumen

Este trabajo de investigación examina las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el aula frente a alumnos con Trastorno Negativista Desafiante (TND) en la Escuela Secundaria General No. 56 "Guillermo González Camarena" ubicada en Mexicali, Baja California. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas semiestructuradas y observación no participante para descubrir cómo los docentes y orientadores gestionan comportamientos disruptivos desde un ángulo emocional y educativo, para posteriormente realizar un sistema de categorización que van de 3 categorías principales y 12 subcategorías que ayudaron con el análisis de los resultados. Los hallazgos relevantes están encaminados a la falta de capacitación docente, siendo sus respuestas más comunes la derivación de acciones correctivas o punitivas, como reportes disciplinarios o citatorios a padres, limitando la posibilidad de crear un vínculo positivo con el estudiante con TND o de atender causas emocionales subyacentes a su conducta. Aunque hay voluntad por parte de los educadores y del personal de apoyo para ayudar a estos estudiantes, la falta de directrices claras provoca respuestas diversas y, en ciertas ocasiones, inconsistentes. Es crucial ofrecer una atención interdisciplinaria e integral que no solo abarque al alumno y a los docentes, sino que también incluya a las familias y a profesionales externos como psicólogos o psiquiatras. Esta perspectiva integral facilita la comprensión del entorno del alumno, considerando factores familiares, sociales y emocionales que influyen en su comportamiento. Asimismo, se recalca la necesidad de mejorar la colaboración entre la institución educativa y los servicios de salud mental.

Palabras clave: metodología docente, trastorno negativista desafiante, capacitación docente, atención holística, educación emocional.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	5
Lista de nomenclaturas.....	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	9
1.1 Justificación.....	12
1.2 Preguntas de investigación.....	16
1.3 Antecedentes.....	17
1.3.1 Investigaciones internacionales.....	18
1.3.2 Investigaciones nacionales.....	20
1.3.3 Investigaciones regionales.....	22
Capítulo II. Marco teórico-conceptual.....	23
2.1 Inteligencia emocional.....	23
2.1.1 Inteligencia social.....	25
2.1.2 Toma de conciencia y exposición del sentir emocional.....	27
2.2 La educación emocional.....	29
2.2.1 Las competencias emocionales.....	31
2.2.2 Desarrollo social y emocional.....	33
2.3 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	34
2.3.1 Aprendizaje autónomo.....	39
2.3.2 Resolución de problemas.....	40
Capítulo III. Diseño metodológico.....	44
3.1 Enfoque metodológico.....	44
3.2 Contexto de estudio.....	45
3.2.1 Selección de los participantes.....	46
3.3 Recopilación y análisis de datos.....	47
3.3.1 Técnicas e instrumentos.....	48
3.3.2 Consideraciones éticas.....	51
3.3.3 Codificación y análisis de datos.....	51
Capítulo IV. Resultados.....	60
4.1 Manifestación de la violencia entre adolescentes.....	60
4.1.1 Violencias en la escuela.....	62

4.1.2 <i>Violencia familiar</i>	63
4.1.3 <i>Reproducción de la violencia</i>	64
4.1.4 <i>Protocolos de acción</i>	65
4.2 Orientación para la neurodiversidad	68
4.2.1 <i>Manifestación emocional</i>	69
4.2.2 <i>Medicación psiquiátrica controlada</i>	71
4.2.3 <i>Derivación con profesionales</i>	72
4.2.4 <i>Neurodiversidad en el aula</i>	74
4.3 Atención para estudiantes disruptivos	75
4.3.1 <i>Intervención docente</i>	76
4.3.2 <i>Seguimiento de orientación educativa</i>	78
4.3.3 <i>Capacitación (docentes y orientación)</i>	80
4.3.4 <i>Atención de los cuidadores</i>	81
5.1 Discusiones	84
5.2 Hallazgos	90
Referencias	94
Anexos	105
1. <i>Consentimiento informado</i>	105
2. <i>Formato de Bitácora de Campo</i>	107
3. <i>Guía de preguntas</i>	109

Índice de Tablas

Tabla 1. Docentes y orientadora educativa	45
Tabla 2. Códigos centrales de la investigación	51
Tabla 3. Sistema de categorías	53

Lista de nomenclaturas

APA: *American Psychological Association*

ABP: Aprendizaje Basado en Problemas

CNDH: Comisión Nacional de los Derechos Humanos

DSM-V: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - V*

NEM: Nueva Escuela Mexicana

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

SEP: Secretaría de Educación Pública

TND: Trastorno Negativista Desafiante

USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Capítulo I. Planteamiento del problema

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones ya que no es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda Pérez y Aliño Santiago, 2002). De acuerdo con los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años).

Durante la adolescencia, comienza los periodos de exigir independencia, desligándose de sus padres y buscando refugio entre su vínculo social, en el que puede influir en su plan de vida, comenzando o aumentando problemas externalizantes (conducta antisocial, agresión, violencia) y los internalizantes (timidez, ansiedad social) como un fenómeno complejo y multicausal (Contini et al., 2012). Ante este problema, en el área de la educación pueden presentarse diversos escenarios en que los alumnos pueden presentar trastornos no diagnosticados, especialmente relacionados a trastornos comportamentales o disociales. Según la OMS (2025), durante el 2021, más de 41 millones de personas en el mundo, incluidos niños y adolescentes, padecen un trastorno disocial, destacando trastornos de conducta disruptiva y antisocial, así como trastornos desafiantes y opositoristas.

Acorde al DSM-V-TR (American Psychiatric Association, 2023) agrupa bajo la categoría de “Trastornos Disruptivos, del Control de Impulsos y de la Conducta” a un conjunto de trastornos caracterizado por patrones persistentes de comportamientos que implican dificultades para regular emociones e impulsos, así como violaciones de normas

sociales y problemas significativos en la interacción con otros. Lo que define a estos trastornos no es solo la presencia de conductas problemáticas sino su frecuencia, persistencia e intensidad, así como el impacto significativo en el entorno familiar, social o escolar, así mismo, se distingue porque estas conductas son intencionales, a diferencia de lo que ocurre en trastornos como el trastorno del espectro autista (TEA) o algunas alteraciones del neurodesarrollo, que derivan de dificultades comunicativas o cognitivas (APA, 2023). Dentro de esta categoría, abarca trastornos como la Piromanía, Cleptomanía, Trastorno de Conducta, Trastorno Explosivo Intermitente, y Trastorno Negativista Desafiante, el cual este último es de interés principal de la investigación.

El Trastorno Negativista Desafiante (TND) es definido como un patrón persistente de comportamientos caracterizados por irritabilidad, desafío activo y actitudes rencorosas, los cuales exceden las manifestaciones normativas del desarrollo infantil y adolescente. Estas conductas están dirigidas a las figuras de autoridad y generan un impacto significativo en el funcionamiento social, familiar y académico (APA, 2023). El manual clasifica la sintomatología en tres dimensiones centrales:

1. Estado de ánimo irritable o enfadado: Se evidencia en irritabilidad cotidiana, episodios frecuentes de enojo y una tendencia marcada al resentimiento. Estos comportamientos no se limitan a reacciones momentáneas, sino que conforman un estilo emocional persistente.
2. Conducta desafiante u opositora: Implica discusiones reiteradas con adultos, resistencia sistemática a cumplir indicaciones, conducta provocadora y disposición a culpar a otros por los propios errores o dificultades.

3. Actitud rencorosa o vengativa: Observable cuando la niña, niño o adolescente manifiesta resentimiento persistente o realiza acciones orientadas a la represalia en más de una ocasión en un periodo de seis meses.

En términos diferenciales, el TND debe distinguirse de trastornos como el Trastorno Explosivo Intermitente, en el que predominan estallidos agresivos severos, o el Trastorno de Conducta, que implica violaciones graves a normas y derechos ajenos. Asimismo, se reconoce su alta comorbilidad con TDAH, trastornos ansiosos y trastornos depresivos; sin embargo, estos no explican por sí solos el patrón oposicionista (APA, 2023). En ese sentido, el TND se entiende como un problema de autorregulación emocional y comportamental, donde las respuestas desproporcionadas, la intolerancia a la frustración y la tendencia a reaccionar de forma defensiva son elementos centrales.

Acorde a Quirce (2019), menciona que el Trastorno Negativista Desafiante (TND) puede generar un impacto significativo en el contexto escolar debido a una serie de factores vinculados tanto al alumnado que lo presenta como a las dinámicas institucionales, separándolos en tres aspectos relevantes. En primer lugar, se comenta que el profesorado suele carecer de formación específica sobre el TND, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas y limita la capacidad de gestionar conductas desafiantes, afectando no solo al estudiante implicado sino también al grupo clase. Asimismo, uno de los efectos más visibles del trastorno es la alteración constante de las normas de convivencia escolar, lo cual obstaculiza el funcionamiento del aula y perjudica el clima educativo.

Otro aspecto relevante es la falta de coordinación entre los docentes, situación que impide desarrollar intervenciones coherentes y consistentes que favorezcan la modificación conductual y el bienestar integral del estudiante. Además, Quirce (2019) especifica que la

mayoría de niñas, niños y/o adolescentes con TND presentan dificultades en sus relaciones sociales, derivadas frecuentemente de entornos familiares conflictivos o estilos de crianza inadecuados. Estas condiciones pueden conducir tanto a conductas de acoso escolar hacia sus compañeros como a situaciones en las que ellos mismos se convierten en víctimas de rechazo, afectando su estabilidad emocional y su capacidad de adaptación.

Finalmente, los estudiantes con TND suelen experimentar un bajo rendimiento académico, asociado principalmente a dificultades en las habilidades verbales, la autorregulación emocional y otras funciones ejecutivas. Estas limitaciones afectan su aprendizaje, su comprensión de situaciones sociales y su capacidad para resolver problemas, contribuyendo a la persistencia de comportamientos desafiantes dentro del entorno escolar.

Todo lo mencionado demuestra el significativo efecto que el Trastorno Negativista Desafiante puede ocasionar en el aula y en la institución educativa en su totalidad. Es esencial que los docentes dispongan de herramientas y técnicas que les permitan actuar de manera efectiva, creando un ambiente escolar positivo y en el que se fomenta el bienestar físico, social y emocional tanto del alumno con TND como de sus compañeros. Al mismo tiempo, se apoya el fomento de valores fundamentales como el respeto y la empatía, los cuales son imprescindibles para una buena convivencia en los diferentes entornos en los que los alumnos participan.

1.1 Justificación

Los estudios epidemiológicos relacionados con rasgos negativistas en poblaciones no clínicas detectaron su presencia entre un 16 a 22% de los niños en edad escolar en México (Martínez Ortiz, et. al, 2011). Según Vásquez, et. al (2010), la frecuencia del Trastorno

Negativista Desafiante presenta variaciones dependiendo del tipo de población analizada y de los procedimientos utilizados para su valoración. Las tasas diagnosticadas de este trastorno oscilan entre un 2 % y un 16 %. Aunque puede manifestarse a partir de los 3 años, generalmente comienza alrededor de los 8 años y rara vez se identifica después de la adolescencia. Antes de la llegada de la pubertad, es más prevalente en varones que en mujeres, pero en la adolescencia la proporción de sexos se equipara.

Este trastorno afecta aproximadamente entre 2 y 16 de cada 100 niñas, niños y adolescentes, siendo más común entre jóvenes provenientes de entornos de bajos recursos económicos. Estos comportamientos no solo afectan a los propios adolescentes, limitando su capacidad para formar relaciones saludables y tener éxito académico, sino que también impactan significativamente a sus compañeros de clase, maestros y familiares. Los conflictos y tensiones frecuentes en el entorno escolar pueden crear un entorno que no sea propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal de todos los involucrados.

Según Cedena (2023) el impacto del TND en los alumnos que la padecen y su entorno es multifacético: El comportamiento desafiante puede interrumpir el proceso de aprendizaje del estudiante afectado y sus compañeros además de presentar dificultades para llevarse bien con los demás. Este tipo de comportamiento puede dar lugar a varias discusiones entre profesores y estudiantes y crear un ambiente de aula adecuado para enseñar. Las tendencias de confrontación y la falta de habilidades sociales adecuadas pueden conducir al aislamiento social y al acoso. El comportamiento desafiante y negativo puede generar problemas con el rendimiento académico, ya que la falta de atención, la desconexión y los desafíos que surgen dificultan su participación en clase, dificultando el proceso de aprendizaje.

Los jóvenes con Trastorno Negativista Desafiante suelen experimentar importantes deficiencias sociales y académicas, lo que a menudo genera conflictos con sus padres, profesores y compañeros. Estas conductas disruptivas se asocian con un mayor coste social y una adaptación psicosocial deficiente en la edad adulta. La prevalencia del Trastorno Negativista Desafiante disminuye con la edad, pero un diagnóstico de TND aumenta el riesgo de desarrollar trastornos del estado de ánimo, ansiedad y consumo de sustancias en etapas posteriores de la vida (Marte, J. A., Aggarwal, A. y Marwaha, R., 2024).

Acorde a un contexto educativo actual, el malestar docente ha aumentado como resultado de la propagación de contextos de aula donde imperan conductas distorsionantes, falta de disciplina y una tensión atribuida a estudiantes denominados disruptivos, que impiden con sus comportamientos y actitudes el normal funcionamiento de las clases (Martínez-Vicente, M., y Valiente-Barroso, C., 2020). Por lo tanto, es posible ver situaciones en las que el docente manifiesta agotamiento o desgaste emocional por la falta de herramientas para intervenir en un asunto determinado donde involucra a un alumno con TND.

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior (2023), la Nueva Escuela Mexicana da un enfoque educativo que pone al alumno en el centro, impulsando no solo el aprendizaje académico, sino también una formación holística a través de la conversación, la participación en la comunidad, iniciativas sociales, autoevaluación, trabajo en equipo y la creación conjunta de conocimiento, lo que a su vez favorece el crecimiento de habilidades socioemocionales y una reflexión crítica. Este método requiere un cuerpo docente que sea capaz de reconocer la variedad y las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, además de implementar técnicas educativas que se fundamenten en el respeto, la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos de manera pacífica. Estos aspectos son

fundamentales para trabajar con jóvenes que enfrentan retos en la autorregulación emocional y en la convivencia, como es el caso con los jóvenes con TND.

Acorde a González-Rojas y Triana-Fierro (2018) una de las bases más esenciales para lograr la inclusión en el ámbito educativo es modificar el método de enseñanza, lo que implica que los educadores deben recibir capacitación para colaborar con individuos que difieren de lo habitual. El papel del maestro es crucial como el eje formativo en este proceso. Por ende, es fundamental que el educador cultive actitudes constructivas, a través de las cuales estos alumnos se perciban como "parte de una familia" y también de una sociedad.

Los cambios en la predisposición inicial y las actitudes de los profesores hacia la diversidad, son fundamentales para llevar a cabo la integración. Desde esta perspectiva, es fundamental, para avanzar en los procesos de atención a la diversidad, proporcionar a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan modificar sus esquemas previos, sus representaciones simbólicas, reemplazando las visiones homogeneizadoras de la enseñanza por nuevos enfoques, centrados en la diversidad. Sólo así, se podrá llevar a cambios en la mejora de las prácticas en el aula (Vega Godoy, 2009, p.109).

Desde la perspectiva docente, esta investigación resulta fundamental para la posibilidad de acceder a estrategias claras y aplicables para afrontar conductas desafiantes en los alumnos diagnosticados a nivel secundaria, de modo que estos estudiantes puedan integrarse de manera plena al proceso educativo. Asimismo, este trabajo contribuye a sentar las bases para el diseño de políticas y programas psicopedagógicas que reconozcan la gestión

emocional como un componente central de la práctica pedagógica, beneficiando no solo al alumnado con TND, sino a toda la comunidad educativa.

1.2 Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas y objetivos que rigieron la presente investigación sobre Metodologías docentes y gestión emocional en alumnos con Trastorno Negativista Desafiante en una secundaria pública en Mexicali, Baja California.

Pregunta General

¿Cómo describen y analizan los docentes y el personal de orientación sus prácticas de intervención con estudiantes que presentan Trastorno Negativista Desafiante en la Escuela Secundaria General No. 56 “Guillermo González Camarena”?

Preguntas Específicas

1. ¿Cómo perciben los docentes y el personal de orientación a los estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante en la Escuela Secundaria General No. 56 “Guillermo González Camarena”?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas, acciones de acompañamiento y protocolos institucionales aplican los docentes y orientadores cuando atienden a estudiantes con TND en sus aulas?
3. ¿Cómo promueven los docentes la gestión emocional, la regulación conductual y la sana convivencia en el aula, considerando los tiempos, espacios y lineamientos establecidos por el currículum escolar?

Objetivo General

Analizar las prácticas de intervención que emplean los docentes y el personal de orientación para atender a estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante en la Escuela Secundaria General No. 56 “Guillermo González Camarena”.

Objetivos Específicos

1. Interpretar las percepciones que los docentes y el personal de orientación construyen respecto a los estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante.
2. Identificar y describir las estrategias pedagógicas, acciones de acompañamiento y protocolos institucionales que se aplican en la atención de estudiantes con TND dentro del aula y del centro escolar.
3. Examinar las prácticas docentes orientadas a promover la gestión emocional, la regulación conductual y la sana convivencia, considerando los tiempos, espacios y lineamientos curriculares establecidos.

1.3 Antecedentes

En este apartado se abordarán investigaciones en torno a la gestión emocional en adolescentes de secundaria con presencia de problemas de conducta disruptivas o con TND. En primer lugar, se abordan tres investigaciones internacionales, realizadas específicamente en los países de Ecuador, Perú y España. En segundo lugar, se abordan investigaciones de algunos estados de México, entre las que destacan la presencia de la Ciudad de México y Ciudad Juárez. Por último, se analizará una investigación realizada de manera regional y/o local, dentro del estado de Baja California.

1.3.1 Investigaciones internacionales

Comenzando con las investigaciones internacionales, se destaca la investigación que realizó Favicela Yanchaliquin (2022) en Ambato, Ecuador el cual tuvo como objetivo determinar si existe una relación entre la expresión de la ira y las habilidades sociales. En este estudio, utilizando métodos cuantitativos, correlacionales y transversales, se utilizó una muestra de 155 estudiantes de secundaria, 70 hombres y 85 mujeres, de la unidad educativa "Elia Liut". La evaluación utilizó dos instrumentos psicológicos: el Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo (STAXI-2) (que consta de 49 ítems) y la Escala de Habilidades Sociales (que comprende 50 ítems), ambas utilizando respuestas de escala Likert. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS con la prueba Rho de Spearman y se encontró correlación entre el índice de expresión de ira y las habilidades sociales ($p < 0,05$). En cuanto a las habilidades sociales de la población, el nivel era significativamente menor: 54% para los hombres y 67% para las mujeres. En cuanto a las expresiones de enojo, los adolescentes se encuentran en un nivel normal con un 47,1%. La población está dominada por un nivel bajo de ira, que representa el 57,4% de los rasgos de carácter, domina el nivel bajo, que representa el 36,1%, mientras que los niveles de ira de las mujeres son más altos y normales, lo que representa el 34,1%, mientras que los niveles de ira de los hombres son más altos del 41,2%, lo que confirma diferencias estadísticamente significativas en el rasgo de ira entre hombres y mujeres. Por lo tanto, los jóvenes que expresan enojo pueden tener niveles más bajos de habilidades sociales.

La investigación realizada por Guerrero y Reyes (2020) en Chiclayo, Perú tuvo por objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional y la agresión en estudiantes de secundaria en donde se seleccionó una muestra de 567 estudiantes (hombres y mujeres) de

12 a 17 años de cinco instituciones educativas estatales de la ciudad de Trujillo. En ese sentido, se les aplicó el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. Los resultados evidencian la existencia de correlación significativa e inversa de la inteligencia emocional con la agresión en general y sus factores (agresión verbal, agresión física, hostilidad e ira). Gracias a este estudio se pudo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la agresión física, encontrando una relación inversa significativa, indicando que los estudiantes que tienden a gestionar y controlar sus emociones muestran menos deseos de hacer daño de manera intencional como empujar o dar golpes, mientras los estudiantes que tienen dificultades para manejar y controlar sus emociones tienen más probabilidades de agredirse con intenciones de lastimar. Es decir, se encontró una correlación indicando que a una menor o mayor inteligencia emocional de los estudiantes corresponde una menor o mayor presencia de expresiones agresivas.

Por último, se da mención al estudio realizado en España por Ruiz y Porto (2022) en donde el objetivo de este estudio fue determinar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional en los jóvenes y facilitar su implementación en las instituciones educativas intentando determinar si existen diferencias en función de la edad o el género. Ambas medidas observaron relaciones generales con la inteligencia emocional, así como relaciones con cada una de las facetas específicas que componen la inteligencia emocional: atención plena, claridad y regulación de las emociones. Se encuestó a 75 jóvenes de 12 a 15 años utilizando el cuestionario Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). Entre los principales resultados se observaron que, aunque no había muchas diferencias significativas entre las variables analizadas, sí existía una correlación entre el aumento de la edad y un mejor control emocional.

1.3.2 Investigaciones nacionales

Pasando con las investigaciones nacionales, se da mención a la investigación de García Orozco (2019) en Ciudad Juárez, Chihuahua, México el cual su objetivo fue conocer si un programa que utiliza métodos humanísticos y técnicas Gestalt tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en jóvenes estudiantes de secundaria utilizando herramientas de medición como el Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) una medida de auto informe el cual mide la inteligencia emocional. Luego, se llevaron a cabo 10 sesiones, cada una de 1 hora de duración, de manera humana, discutiendo temas como la comprensión de las emociones, facilitación emocional, la conciencia y la regulación emocionales. Una vez finalizado los talleres, se realizó un post-test a 10 jóvenes de 12 a 15 años de edad que cursaban segundo grado de una escuela secundaria pública de Ciudad Juárez, Chihuahua. Los resultados muestran que el impacto potencial de las habilidades de inteligencia emocional por medio de métodos humanistas proporciona a los estudiantes un mejor ajuste psicológico y bienestar emocional, al tiempo que demuestra una mayor calidad de las relaciones y reduce la probabilidad de conductas agresivas y violentas en el entorno escolar y mejora el rendimiento, así como las sustancias adictivas como el tabaco y el alcohol podrían reducirse mejorando la capacidad de gestionar el estrés.

La investigación realizada en la Ciudad de México, por Delgado (2021) en donde su objetivo de investigación era abordar la educación a través de una pedagogía más humana e integral, proponiendo prácticas de la Educación Emocional como una estrategia educativa y de acción preventiva para cualquier alumno en etapa adolescente los cuales presenta factores de riesgo de índole emocional (depresión o ira). Se realizó una investigación de campo con

una muestra de 101 alumnos de la escuela secundaria “Elisa Acuña Rossetti” del municipio de Tizayuca, Hidalgo, que equivale al 22.49% de la población estudiantil (son 449 alumnos matriculados en total) en edades que rondan desde los 12 y 15 años, siendo la media de 13 años de edad. Para la realización de la investigación se trabajó por medio del enfoque cuantitativo, implementando la metodología transeccional-descriptiva mediante la escala de autoinforme TMMS-24. Los resultados demuestran que las variables evaluadas *Atención emocional*, *Claridad de sentimientos* y *Reparación emocional*, las últimas dos presentaron porcentajes mayores en la valoración “adecuada”, a excepción de la primera variable que entra en la valoración de debe “mejorar” (representando el 51.48%) el cual esta valoración indica que puede llevar a pensamientos rumiativos que desencadenan situaciones de estrés o depresión, concluyendo que el 50% de los alumnos dentro de la muestra se mantienen en niveles adecuados, sabiendo identificar, nombrar y regular sus estados emocionales.

Y por último, se destaca la investigación nacional realizada por Silva, Andrade-Vilegas, Juárez-Loya y González-Alcántara (2022) en la Ciudad de México el cual tenía como objetivo determinar si la inteligencia emocional constituye un factor predictor para un eficaz establecimiento de metas en adolescentes y si hay diferencias entre hombres y mujeres, y entre adolescentes de distintas edades, evaluando a 670 estudiantes de nivel medio superior con edades de entre 15 y 17 años (58 % mujeres y 42 % hombres) los cuales se les aplicó el inventario de autoconocimiento y establecimiento de metas, así como cuatro componentes del perfil de inteligencia emocional. Los datos se analizaron por medio de análisis *t* de Student, ANOVA simple, *r* de Pearson y regresión lineal. Los resultados muestran que las personas con mayor inteligencia emocional cuentan con mejores habilidades a la hora de fijar objetivos. Las mujeres son más capaces de identificar los obstáculos que les impiden alcanzar sus objetivos y son más empáticas, los hombres son más optimistas y expresan más sus

sentimientos, y los adolescentes mayores (a los 17 años) están más motivados para lograr sus objetivos que los adolescentes más jóvenes. Los resultados obtenidos señalan que la IE se relaciona positivamente con la fijación de objetivos. En particular, el optimismo y la empatía fueron los mejores predictores.

1.3.3 Investigaciones regionales

Se finaliza con el apartado de las investigaciones regionales, en donde se da el apartado a la investigación de González (2019), realizado en Mexicali, Baja California en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios no. 21, efectuada en el periodo de febrero a mayo del 2016. Su objetivo era intervenir a un grupo de jóvenes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 21 (CBTIS No.21) y determinar cómo controlan sus emociones dentro de los horarios de clase. La investigación se basa en métodos mixtos y no experimentales. Para la recolección de datos, se emplearon una encuesta y una entrevista, utilizando el Cuestionario de Autoevaluación de Inteligencias Múltiples de Roberto Kertész, además de realizar la entrevista de forma estructurada. La muestra consistió en 25 estudiantes de cuarto semestre de preparatoria, con 8 mujeres y 17 hombres, todos con edades entre 16 y 17 años. Los hallazgos del diagnóstico indican que los adolescentes están interesados en sus relaciones intrapersonales, alcanzando niveles similares a los observados en sus relaciones interpersonales, en ambos géneros. Sin embargo, hay varios factores que impactan y obstaculizan estas interacciones. Los jóvenes expresaron que prefieren evitar relacionarse con aquellas personas que no están dispuestas a buscar un entendimiento mutuo, y se identificaron especialmente tres emociones que los dominan: alegría, ira y aversión. Para lograr de forma efectiva el objetivo propuesto, se llevó a cabo una intervención utilizando un modelo de programas en un taller, el cual se centró en las competencias sociales y emocionales según Daniel Goleman.

Capítulo II. Marco teórico-conceptual

A continuación, se presentarán las siguientes teorías que dan sustento al tema de investigación de este documento, destacando principalmente teorías como la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995), la educación emocional de Rafael Bisquerra (2009) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de Howard Barrows (1980). Así mismo, ante cada teoría principal se mencionarán dos conceptos claves para profundizar los aspectos relevantes que ayudarán a explicar el origen teórico.

2.1 Inteligencia emocional

Acorde a las palabras de Goleman (1995), la inteligencia emocional brinda la capacidad de comprender los sentimientos, entender las emociones ajenas, poder manejar las tensiones y decepciones en el entorno, mejorar la habilidad para colaborar en grupo y a cultivar una postura empática y social, que ofrece mayores oportunidades de crecimiento personal. Este concepto obtiene mucha relevancia ya que constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. Además, Goleman menciona que existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que se adoptan en la vida se asientan en las capacidades emocionales subyacentes.

Teniendo en cuenta que el impulso es el vehículo de la emoción y que la semilla de todo impulso es un sentimiento expansivo que busca expresarse en la acción. Podríamos decir que quienes se hallan a merced de sus impulsos —quienes carecen de autocontrol— adolecen de una deficiencia moral porque la capacidad de controlar los impulsos constituye el fundamento mismo de la voluntad y del carácter. (Goleman, 1995, pág. 8)

Dentro de la teoría, Goleman (1995) menciona sobre el concepto socrático de “conócete a ti mismo” relacionándose con un aspecto esencial de la inteligencia emocional, que es ser consciente de lo que se siente y reconocer una emoción tan pronto como surge, darle un nombre y redirigirlo. Por lo tanto, la falta de capacidad en este ámbito puede dejar expuesto al individuo (en este caso, un adolescente) a emociones que no son capaces de controlar, como son los momentos de un sentimiento como la ira o la tristeza, reaccionando por impulso. Eso mismo está relacionado con el manejo de emociones y la relación con el entorno para que pueda expresarse de manera adecuada basándose en ser conscientes de lo que se siente.

La inteligencia emocional abarca un grupo de habilidades y capacidades mentales que están vinculadas al reconocimiento, entendimiento, regulación y manifestación de las emociones propias y de los demás. Estas habilidades comprenden la administración de los sentimientos, el reconocimiento de habilidades emocionales y la habilidad de adaptar o cambiar las respuestas emocionales según lo que requiere el entorno. Históricamente, muchas personas han ignorado el desarrollo adecuado de estas habilidades, enfocándose más en el ámbito racional y académico, mientras pasan por alto el aspecto emocional, a pesar de su importancia para el bienestar individual y la interacción social (Gutiérrez Rojas, et. al., 2021).

La capacidad de moderar reacciones de enojo, rabia o frustración se consideran clave en las interacciones con otros. Además, las emociones generan una reacción, siendo considerado que hay una fuerte conexión entre emoción y motivación. El dirigir las emociones y la motivación resultante hacia la consecución de metas se considera relevante para enfocarse, automotivarse, regular el comportamiento y llevar a cabo tareas creativas. Goleman comenta que el autocontrol emocional implica posponer gratificaciones y controlar

la impulsividad, algo que es frecuentemente necesario para alcanzar diversos objetivos. Aquellos que tienen estas capacidades suelen ser más eficientes y productivos en las actividades que realizan, ya sea escolares, personales o laborales.

La empatía se considera una habilidad social esencial, el cual se fundamenta en el entendimiento de las propias emociones y siendo la base del altruismo. Las personas empáticas conectan más fácilmente con las señales sutiles que comunican lo que otras personas necesitan o desean. La habilidad de construir buenas relaciones con otros depende en gran medida de la capacidad de gestionar las emociones ajenas. La competencia social y las destrezas asociadas son fundamentales para el liderazgo y la eficacia en las relaciones interpersonales, logrando interactuar de manera fluida y efectiva con los demás.

La niñez y la juventud se consideran momentos cruciales para adquirir los hábitos emocionales esenciales que influirán en sus vidas futuras, en relación a su entorno y desarrollo de la personalidad. Estas competencias o técnicas pueden aumentar el éxito de las personas al fomentar una vida de mayor calidad, al reforzar las emociones positivas y minimizar las negativas que podrían llevar a contratiempos. La inteligencia emocional abarca características de la inteligencia intrapersonal y de la inteligencia interpersonal. Esta última está generalmente alineada con las habilidades sociales y, por lo tanto, comparte numerosos elementos con la inteligencia social.

2.1.1 Inteligencia social

La inteligencia social, a palabras de Bisquerra (2009), se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento en donde se incluye un conjunto de aspectos relevantes como la sensibilidad social, la comprensión social, la comunicación, el juicio moral, la solución de problemas de índole social, la actitud pro social, la empatía, las habilidades sociales, ser

cálido y cuidadoso con los demás a su alrededor, la expresividad de las emociones y pensamientos, la comprensión de los componentes que conforman las personas y los grupos, el hecho de llevarse bien con la gente, tener una mente abierta a las nuevas experiencias e ideas, la adaptabilidad social, tomar las diversas perspectivas, el conocimiento básico de las normas sociales, etc. Por lo tanto, esto se derivan la competencia social y las habilidades sociales.

Según lo indicado por Vásquez, et. al (2010), los síntomas negativistas generalmente se generan en el hogar, aunque con el tiempo pueden aparecer en otros entornos como en la escuela. Su aparición suele ser progresiva, y tienden a persistir durante meses o incluso años. En muchos casos, el trastorno negativista desafiante es un precursor del trastorno disocial, el cual este último ya se involucra con la generación de actos contra la moral o la ley. Los estudiantes que padecen TND pueden experimentar dificultades en sus amistades y pueden ver sus interacciones sociales como insatisfactorias. Como efectos secundarios de estas complicaciones, frecuentemente presentan baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, estados de ánimo deprimidos y explosiones de ira.

Acorde a ello, la habilidad social comprende un grupo de aptitudes que ayudan a combinar pensamientos, emociones y acciones, con el fin de formar interacciones sociales gratificantes y obtener resultados considerados favorables en contextos sociales y culturales. Esto incluye establecer y mantener relaciones sociales sanas, evitar amistades perjudiciales, colaborar de manera constructiva en grupos, ya sea entre compañeros, en el ámbito familiar, escolar, laboral o comunitario, adoptar comportamientos que favorezcan la salud y reduzcan riesgos tanto para uno mismo como para otros, reconocer señales sociales relevantes, anticipar de forma realista las dificultades sociales, prever el efecto de las acciones en uno

mismo y los demás, elaborar soluciones efectivas ante problemas de la sociedad, y transformar decisiones sociales en acciones efectivas, entre otros aspectos, siempre acompañado de diversos allegados a su contexto como el profesor, familia o terapeuta para alcanzar los objetivos planteados.

2.1.2 Toma de conciencia y exposición del sentir emocional

La conducta oposicionista puede ser un fenómeno habitual en algunas fases del crecimiento; se considera esencial para que el adolescente desarrolle su propia identidad y establezca pautas y controles internos. Cuando la agresividad no puede manifestarse de forma directa, queda reprimida, y puede manifestarse como una resistencia pasiva, es decir, el individuo no colabora, ignora las indicaciones, así se convierte en una estrategia para manejar el estrés en niños o adolescentes. Así, tales comportamientos se integran en las expresiones que sobreviven incluso después de que su función "adaptativa" haya concluido. Alonso-Serna (2019) considera que cada individuo posee competencias, talentos y pasiones únicas que lo distinguen de los demás. No obstante, el manejo y atención hacia las emociones debe ser esencial para todos con el uso de la inteligencia emocional y el reconocimiento de emociones en ese instante que se presentan. La habilidad de reconocer, entender y gestionar las emociones de manera efectiva es crucial, ya que contribuye a mejorar las interacciones sociales, alcanzar metas y objetivos, y mantener una visión adecuada frente al estrés o la frustración independientemente del contexto en el que estén. Las competencias emocionales, aparte de promover en las personas un sentido de trabajo en equipo y compromiso, constituyen una base esencial para desarrollar otras capacidades, como las habilidades sociales que incluyen la asertividad, el conocimiento personal, la capacidad de decidir, entre otras.

Según Goleman (1995), el reconocimiento de las emociones es una habilidad emocional clave, que sirve de base para desarrollar otras competencias de este tipo, como el autocontrol emocional. Esta autoobservación consciente, donde la mente se enfoca en examinar la experiencia misma, incluidas las emociones, es una capacidad que permite aceptar de manera objetiva y sin respuesta todo lo que surge en la conciencia. La capacidad de gestionar las propias emociones para expresarlas adecuadamente se basa en el reconocimiento de estos sentimientos. Poder moderar las reacciones de enojo, rabia o molestia es crucial en las interacciones humanas, siendo un caso que se debe manejar y llevar a cabo con el individuo que experimenta desfases en dichos sentimientos, acompañarlo a respirar y analizar lo que está experimentando para poder tomar consciencia y exponer lo que siente de una manera menos explosiva y que pueda afectar a su alrededor, determinando primero que fue lo que causó esas emociones negativas y qué hacer para mantenerlas bajo control y mantener la dinámica pacífica.

Acorde a Vásquez, et. al (2010), la intervención principal para el TND es la psicoterapia que puede ser individual, familiar o grupal, y requiere la participación tanto del niño o adolescente como de los padres. Generalmente, la psicoterapia individual se basa en un enfoque cognitivo conductual, destinado a fortalecer las capacidades del paciente en la resolución de problemas, así como en mejorar sus habilidades de comunicación y su control sobre la ira y los impulsos. Por otro lado, la terapia familiar suele centrarse en implementar transformaciones dentro del núcleo familiar, tales como optimizar la comunicación y promover una mayor interacción entre sus miembros. Eso significa que con una orientación individual y colectiva enfocada en fortalecer la inteligencia emocional sería clave para que los individuos que presenten este trastorno puedan generar conductas para manejar sus emociones disruptivas en sus diversos contextos sociales, especialmente en la escuela y con

sus figuras de autoridad. La inteligencia emocional y sus características constituye un elemento crucial que incide favorablemente en el bien mental y colectivo, sobre todo en el ámbito educativo el cual se merece un rol primordial en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los jóvenes que presenten dichas características del TND.

2.2 La educación emocional

Es un concepto desarrollado y ampliamente promovido por Bisquerra (2011) en donde menciona que la educación emocional es una respuesta a una necesidad social que no se satisface adecuadamente en el currículum académico convencional, las cuales las necesidades incluyen ansiedad, estrés, depresión, violencia, abuso de sustancias, suicidio, conductas de riesgo, etc. Bisquerra define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, cuya finalidad es desarrollar las capacidades emocionales para mejorar la comprensión, regulación y expresión de las emociones propias y ajenas. Su objetivo es el fomento de habilidades emocionales, vistas como competencias fundamentales para la vida. Por ende, es una educación para la vida.

La práctica de la educación emocional debe realizarse con métodos activos, experienciales y participativos, teniendo en cuenta la historia personal, el entorno y las necesidades del niño(a) o adolescente. Bisquerra recomienda al profesorado de secundaria que sea consciente de la importancia de la educación emocional y su impacto en el desarrollo juvenil ya que realmente se trata de un método de prevención primaria general que busca reducir la susceptibilidad a las disfunciones o evitar que estas se presenten. En las etapas donde no se manifiesta ninguna disfunción, esta prevención se alinea con la educación, favoreciendo el desarrollo de hábitos positivos y limitando aquellos que son dañinos. La hora de tutoría se considera ser un espacio apropiado, en donde el objetivo es preparar a los

jóvenes para los desafíos de la vida con mayores posibilidades de éxito. En esta etapa, los orientadores utilizan métodos creativos y originales para fomentar la motivación, el interés y el compromiso de los jóvenes, utilizando recursos de aprendizaje como videos promocionales impactantes, películas, revistas de noticias, etc.

Así mismo, Bisquerra propone que una forma de fomentar la educación emocional es a través de programas, el cual explica que un programa es un plan de acción sistemático y organizado, diseñado para cumplir objetivos educativos que se consideran valiosos. Es una estrategia diferente a una intervención espontánea y sin perspectivas de continuidad, siendo aplicable en el contexto educativo actual y sobre todo cuando hay un caso específico como es el inducir la dinámica grupal sana y la entrega de estrategias reales a los jóvenes con dificultades en moderar sus emociones disruptivas. Las características básicas del esfuerzo planificado deben incluir al menos: objetivos, contenidos, actividades y evaluación. El objetivo no es realizar una acción, sino lograr un objetivo marcado, normalmente el desarrollo de habilidades emocionales:

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto; es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. (Bisquerra, 2020, párr. 4)

Delgado Jimeno (2021) enfatiza que el analizar esta dimensión humana, social y educativa de cada persona es crucial, porque entender cómo, por qué y cuándo el aprendizaje puede ser promovido o complicado es un elemento que la pedagogía debe comprender. Esto es fundamental, especialmente cuando el objetivo es mejorar el bienestar tanto personal como

colectivo, pues no debe haber obstáculos para llevar a cabo esta práctica. En particular, durante la etapa de la adolescencia, cuando hay una mayor receptividad a las emociones y a las motivaciones de los demás, es esencial que se integren dos tipos de conocimiento: el emocional y el intelectual. Esto les permitirá ser más eficientes en su interacción social.

2.2.1 Las competencias emocionales

Las competencias emocionales van de la mano con la educación emocional, en donde su propósito es potenciar las habilidades emocionales. Estas competencias se fundamentan en la inteligencia emocional, aunque incorporan componentes de un contexto teórico más extenso. La definición de competencia está derivada con “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007). Ante este concepto se destaca que una competencia es aplicable de manera individual o en grupos en donde se involucra ciertos saberes, capacidades (hacer-saber), comportamientos y actitudes y que por lo tanto se evoluciona a lo largo de la vida, existiendo la posibilidad de mejora continua.

En el caso de las competencias emocionales, acorde a Bisquerra (2009), son el conjunto de saberes, destrezas, competencias y actitudes requeridos para tomar conciencia, entender, manifestar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. El objetivo de estas habilidades se centra en añadir valor extra a las tareas profesionales y fomentar el bienestar personal y social. Las habilidades emocionales son un elemento crucial de una ciudadanía participativa, eficaz y responsable. Su aprendizaje y control promueven una mejor adaptación al entorno social y un mejor manejo de los desafíos que la vida impone. Dentro de los beneficios de las habilidades emocionales se incluyen los procesos de aprendizaje, las

relaciones interpersonales, la resolución de problemas, la obtención y conservación de un empleo, entre otros.

Según la teoría de Bisquerra (2009), las habilidades emocionales se organizan en cinco grandes bloques o competencias: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar*. Esta estructura puede ser conocida como *el modelo pentagonal de competencias emocionales*.

De manera resumida, cada apartado tiene su explicación relevante y aplicable dentro de lo que es la educación emocional y la creación de competencias emocionales; empezando con la conciencia emocional, que se refiere a la habilidad de percibir tanto las propias emociones como las de los demás, incluyendo la capacidad para entender el ambiente emocional de un entorno específico, por lo que se considera como el primer paso para poder seguir con otras competencias como es la regulación emocional, el cual es la habilidad de gestionar las emociones de manera adecuada, consistiendo en tomar conciencia de la conexión entre emoción, cognición y conducta; desarrollar estrategias de manejo de situaciones; habilidad para autocrear emociones positivas, entre otros.

La autonomía emocional puede interpretarse como un término extenso que abarca un conjunto de rasgos y componentes vinculados a la administración personal y entre estos se incluyen la autoestima, una postura optimista hacia la vida, responsabilidad, habilidad para examinar de manera crítica las reglas sociales, la habilidad para solicitar apoyo y recursos, además de la autoeficacia emocional.

Para Leal (2011), la competencia social es un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados dentro de un contexto social y cultural,

conllevando el dominio de las competencias sociales fundamentales, habilidad para una comunicación eficaz, respeto, posturas prosociales, asertividad, entre otros.

Finalmente, las habilidades para la vida y el bienestar se refieren a la habilidad de adoptar conductas adecuadas y responsables para enfrentar de manera satisfactoria los retos cotidianos de la vida, ya sean personales, laborales, familiares, sociales, de tiempo libre, entre otros. Las habilidades para la vida posibilitan estructurar nuestra vida de manera equilibrada y saludable, proporcionándonos experiencias de gratificación o bienestar.

Ante esto, Bisquerra considera que estos cinco aspectos para la creación y fundamentación de la educación emocional son primordiales ya que no solo se debe tomar en cuenta aspectos básicos del currículum sino que también se debe fomentar el espacio con la misma relevancia para que los jóvenes puedan practicar la asertividad y sean capaces de medir y reconocer sus emociones acordes a diversas situaciones de la vida en donde se involucre aspectos tanto sociales como personales, por lo que los docentes deben de contribuir con fomentar un ambiente en donde la dinámica grupal haga que los alumnos incrementen su habilidad para adaptarse en el aula y reducir posibles conductas problemáticas. Las competencias emocionales les permiten manejar situaciones de tensión y frustración sin recurrir a comportamientos desafiantes.

2.2.2 Desarrollo social y emocional

En su transición hacia la adultez, los niños y jóvenes requieren que se les brinden herramientas y tácticas para afrontar las ineludibles vivencias que la vida nos reserva. Para Bisquerra (2020) es esencial formar a todos los individuos para que adopten conductas que respeten los principios de prevención y desarrollo humano. En este caso, la prevención se refiere a evitar dificultades derivadas de alteraciones emocionales. El ser humano suele considerarse portadores de pensamientos autodestructivos y conductas inadecuadas debido a

una ausencia de control emocional; esto puede llevar, en algunas situaciones, al uso de drogas, conducción temeraria, anorexia, conductas sexuales peligrosas, violencia, angustia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, entre otros. Por lo tanto, tomando en cuenta la teoría principal, la educación emocional tiene como objetivo ayudar a prevenir estos efectos. Además, se plantea el crecimiento humano, es decir, el crecimiento personal y social; o, en otras palabras: el desarrollo de la personalidad completa del individuo. Esto abarca el fomento de la inteligencia emocional y su uso en las circunstancias de la vida. Por lo tanto, esto conlleva promover actitudes positivas hacia la vida, destrezas sociales, empatía, entre otros, como elementos que contribuyen al desarrollo del bienestar personal y social.

El desarrollo social y emocional requiere aprender a relacionarse de forma positiva con los demás, entender las emociones ajenas y establecer vínculos sanos. Bisquerra propone que el ambiente escolar debe propiciar tanto el crecimiento emocional como el social. Frecuentemente, los alumnos enfrentan problemas para construir relaciones interpersonales sanas debido a su propensión a cuestionar las reglas sociales. Al fomentar el crecimiento social y emocional, se contribuye a potenciar sus destrezas de interacción y empatía.

2.3 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) implica a los alumnos en la solución de problemas reales y complejos. Esta táctica promueve el razonamiento crítico, la independencia y la autogestión, que contribuyen a manejar sus emociones mediante la solución de problemas. Una de las propuestas iniciales de Barrows (1980), creador del ABP, intentó eludir la división entre la "manera de aprender durante la formación académica y la manera de trabajar durante la vida laboral". El punto de vista general de los alumnos es que el "auténtico" aprendizaje sucede cuando se topan con los desafíos en el entorno laboral real, tras concluir su formación académica. La propuesta de los fundadores del ABP de

alcanzar el aprendizaje mediante el pensamiento de alto nivel, es única ya que este enfoque no surgió de una teoría educativa o de una tendencia en el aprendizaje, sino como una propuesta educativa de naturaleza empírica, destinada a solucionar problemas fundamentales de la educación profesional como la ausencia de motivación, el aprendizaje superficial y la separación entre la enseñanza escolar y la vida diaria. En el aprendizaje convencional, el objetivo es brindar información y transmitir "conocimientos" a los alumnos, que luego se utilizan en diferentes situaciones. En el ABP, el alumno se ve "forzado", de forma natural y sin presión externa, a elaborar una respuesta hipotética basada en sus saberes anteriores. Es responsabilidad del tutor, profesor o educador de plantear cuestiones lógicamente estructuradas para afianzar la hipótesis y, desde ese punto, avanzar hacia la exploración de nuevos saberes.

Una de las características más destacadas del ABP es su enfoque en el estudiante, lo que implica que los contenidos y temas deben ser de interés para los estudiantes y que los objetivos de aprendizaje, al menos en parte, son establecidos por estos. Esto no significa la falta de participación del profesorado y de la institución en la definición de metas de aprendizaje, sino que en ese marco debe ser claramente establecida la responsabilidad de los alumnos por su propio proceso de aprendizaje (Woods, 1994, como se citó en Gutiérrez Ávila et al., 2012). El ABP solo florece si el alumno progresa y concuerda con la noción de "aprender haciendo". Por lo tanto, el trabajo en equipo o individual, mantiene al estudiante en una actividad continua. El aprendizaje activo implica que el alumno, a través de un proceso cognitivo, sicomotor y una intensa carga emocional, edifica su propio aprendizaje.

El ABP no solo es activo, sino interactivo, lo que significa que el alumno participa en el proceso, compartiendo saberes y desarrollando habilidades. Se trata de la interpretación del término "colaborativo" en el ABP. El objetivo de la organización en grupos reducidos es

promover la participación de "todos" los estudiantes. Conforme el grupo se expande, se incrementa la complejidad de la participación y, en consecuencia, se disminuye la interacción y la retroalimentación entre los alumnos. A pesar de que inicialmente no parece una opción aconsejable, este procedimiento puede obtener resultados muy positivos si se proporciona el entrenamiento apropiado, se monitorea y se evalúa al estudiante-maestro. La elaboración de una actividad ABP demanda una planificación detallada de los contenidos que se busca que los alumnos adquieran. Es necesario tener una visión clara e integral del panorama para determinar el qué, el cómo y el para qué de la metodología utilizada en nuestro curso. La planificación debe alinearse con las metas educativas y los propósitos de cada asignatura dentro del currículo. Este inicio, sumado a los objetivos que se busca alcanzar con el procedimiento, serán las directrices que orientarán el desarrollo crítico y creativo del ABP. Se recomienda que la planificación se realice en equipo, dado que la contribución de los docentes no solo simplificará el trabajo, sino que también mejorará de manera significativa el resultado. La planificación y el diseño con equipos de docentes son una manera de probar el material y una manera muy práctica de valorarlo. En ABP el punto de partida para el aprendizaje se lleva a cabo al plantear a los alumnos un escenario que puede presentarse bajo diversas formas, desde un texto, mapa, imagen o archivo sonoro, es así como el problema consiste en una situación que va a poner en acción mental al alumno (Berbaum, 2000, como se citó en Gutiérrez Ávila et al., 2012).

El diseño del escenario o caso simboliza el motor de todo el proceso, el punto de inicio, el estímulo que debe generar el interés por la investigación, la búsqueda de soluciones y, por ende, se deben considerar las metas y propósitos de la metodología ABP que aspira guiar al estudiante hacia la construcción del conocimiento. Se pueden destacar como las particularidades fundamentales de un caso o situación que:

- Resulte atractivo, realista y que esté vinculado con el programa de la materia.
- Adecuadamente complicado.
- Explique conceptos fundamentales.
- Relacione los saberes anteriores con el problema.
- Fomentar capacidades de pensamiento como sintetizar, debatir, reflexionar, examinar y valorar.
- Fomente el aprendizaje autodirigido.
- Orientación para identificar las metas de aprendizaje.
- Efecto sobre la motivación del estudiante.
- Fomente la formulación de soluciones.
- Desarrolle la manifestación de ideas alternativas.
- Induzca al alumno a tomar decisiones o a formar juicios basándose en información o razonamiento.
- Fomente la cooperación entre todos y cada uno de los integrantes de los equipos o del colectivo.

La organización de los elementos fundamentales del ABP en realidad se asemeja al método científico utilizado en el aprendizaje. La distinción con la investigación científica experimental radica en que la comprobación o confirmación de hipótesis no siempre se lleva a cabo a través de la ejecución de un experimento o estudio, sino a través del análisis de la información científica presente esencialmente en la bibliografía. Las repercusiones de la estructura interna del ABP en la formación de los alumnos poseen un valor educativo incuestionable. Los alumnos deducen de manera autónoma que los saberes no son verdades incuestionables, sino interpretaciones de la realidad mediante un proceso de exploración, estudio y evidencia. Los alumnos aprenden a tener dudas, pero no se limitan a ellas, sino que

buscan de manera activa las pruebas más robustas que les permitan esclarecer dichas dudas. También llegan a la conclusión de que esta búsqueda es constante y que cada respuesta nueva genera nuevas interrogantes. Si se alcanzan los objetivos del ABP, se habrá contribuido a la formación de profesionales creativos, con el objetivo de optimizar los procesos profesionales y técnicos de sus respectivas áreas de trabajo. El plan general para la implementación del ABP comprende las fases siguientes:

1: La identificación del problema.

- Exposición del problema: "siempre surge primero el problema".
- Generación de ideas y feedback.
- Detección de indicios.
- Detección de requerimientos de aprendizaje.

2. Elaboración de hipótesis y esquema de labor.

3. Ciclo de estudio autónomo.

4: Debate sobre los nuevos saberes: corroboración de la hipótesis.

El ciclo del ABP, mediante el estudio autónomo, la replicación del saber, la crítica del rendimiento personal y de los demás integrantes del grupo, potencia el desarrollo de las capacidades metacognitivas. Es la habilidad para el autocontrol y supervisión de cómo se realizó el análisis del problema, el pensamiento, la magnitud y profundidad de los conocimientos obtenidos, las decisiones adoptadas y la calidad del estudio autodirigido. En una fase inicial, es el mentor quien fomenta de manera externa el desarrollo de competencias metacognitivas. El objetivo es que, a través del uso del ABP, estas competencias se implementen automáticamente y, de esta forma, los alumnos se transformen en "eficientes estudiantes a lo largo de su vida" (Bransford, 1982, como se citó en Gutiérrez Ávila et al., 2012). Barrows (1980) relata que cuando cuestionó a un especialista en psicología cognitiva

sobre cómo se podría sintetizar la esencia del ABP, la respuesta instantánea fue: "El Aprendizaje basado en problemas facilita a los alumnos el aprendizaje de la forma en que los estudiantes competentes lo hacen". La respuesta hace referencia a las capacidades metacognitivas que los estudiantes de alto nivel utilizan de manera natural y que la práctica del ABP fomenta. Uno de los peligros de la educación contemporánea es que, al tratar de transmitir grandes cantidades de información en vez de incentivar, se obstaculizan los procesos cognitivos y el aprendizaje de alto nivel. Los alumnos pueden superar las pruebas, pero su verdadero aprendizaje puede ser inferior al que realmente pueden obtener.

2.3.1 Aprendizaje autónomo

Para Díaz y Díaz (2020) los conceptos de autoaprendizaje y aprendizaje autónomo se emplean para aludir a la autonomía del individuo en la asimilación de saberes. Para el autoaprendizaje, algunos cuestionan su uso ya que sostienen que se refiere al autoconocimiento del individuo. El aprendizaje autónomo engloba las capacidades cognitivas para aprender de manera autónoma, y también promueve el desarrollo positivo de la personalidad. Este implica el aprendizaje a través de la búsqueda y administración personal de la información, así como la ejecución también personal de prácticas o experimentos. Entre los beneficios del aprendizaje autónomo se incluyen:

- Promover la inquisitividad, el estudio y la autodisciplina.
- Adquirir la habilidad de encontrar soluciones a los problemas de manera autónoma.
- Tener más tiempo en lo que se enfrentan problemas y dedicarse menos a lo que se vuelve más sencillo para uno mismo.
- Proporcionar al individuo un papel crucial en su propio proceso de aprendizaje para fomentar un aprendizaje relevante.

Los retos que presenta la sociedad del saber implican la necesidad de una educación que fomente el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo, es decir, que aprecie los contenidos procedimentales, el desarrollo de habilidades y el autodesarrollo de capacidades y destrezas, el razonamiento crítico, reflexivo, divergente, adaptable y la autonomía intelectual. La asimilación de conocimientos mediante la solución de problemas fomenta su solidez, es decir, su significado y su persistencia en el tiempo. La solidez se fundamenta en su autenticidad y se apoya en principios robustos, mientras que la relevancia requiere una descripción minuciosa por su papel en el proceso educativo.

En pocas palabras, el aprendizaje autónomo se presenta como una competencia crucial en el ámbito educativo, pues capacita a los alumnos para una vida adulta próspera, en la que es imprescindible la habilidad de aprender de forma constante y ajustarse a las variaciones. Promover el aprendizaje autónomo implica el fomento de la autorregulación, que conlleva definir objetivos, supervisar el avance hacia dichos objetivos y modificar las estrategias si se requiere. Además, es crucial la utilización de recursos variados, como plataformas de tecnología o materiales adicionales, que respalden la independencia del alumno. En el ámbito psicopedagógico, los profesores desempeñan un rol crucial en orientar y respaldar a los alumnos en el progreso de estas habilidades, generando un ambiente que fomente la reflexión y la autonomía.

2.3.2 Resolución de problemas

Acorde a Díaz y Díaz (2020), la resolución de problemas incorpora competencias pedagógicas, lógicas o intelectuales que orientan el proceso de búsqueda y propuesta de la solución, entre las que sobresalen: identificar, observar, describir, inferir, modelar, reconocer, fundamentar y valorar. La capacidad para solucionar problemas también evoca otras competencias esenciales para el autoaprendizaje. La búsqueda del camino de solución es un

proceso de exploración, de indagación de aspectos desconocidos, de integración de vivencias que llevan a nuevos conocimientos.

En pocas palabras, la resolución de problemas es un procedimiento en el que el individuo adquiere nuevos saberes y juega un rol activo en un entorno específico, utilizando un conjunto de herramientas culturales para llevar a cabo su labor. Durante la interacción del individuo con el objeto, este adquiere datos sobre este último, respaldados por métodos, técnicas y procesos en un periodo sociohistórico cultural específico.

Desde un contexto psicopedagógico, es un proceso crucial que no solo requiere la habilidad para reconocer y enfrentar retos académicos, sino también la capacidad para manejar problemas emocionales, sociales y de comportamiento que los estudiantes puedan afrontar. En este escenario, la solución de problemas se transforma en un instrumento esencial para el fomento de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Una de las particularidades más destacadas de este método es su enfoque en la independencia del estudiante, incentivando capacidades de razonamiento crítico y creativo, además de impulsar la cooperación entre pares, aspecto crucial en un ambiente educativo inclusivo. Las repercusiones de no tratar correctamente la solución de problemas pueden abarcar frustración, desánimo y un desempeño escolar inferior a su potencial, lo que a largo plazo puede provocar problemas de autovaloración y abandono escolar. Por lo tanto, la importancia de la resolución de problemas en la educación secundaria reside en su habilidad para capacitar a los alumnos para afrontar retos tanto en el ámbito educativo como en la vida diaria, cultivando competencias fundamentales que les faciliten ajustarse, aprender de los fallos y buscar soluciones eficaces en un ambiente cada vez más complicado.

Con base en lo anteriormente expuesto y tomando en cuenta las teorías principales, la inteligencia emocional, la educación emocional y el Aprendizaje Basado en Problemas proporcionan un fundamento sólido y complementario para atender las necesidades educativas de los estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante (TND) en la educación secundaria. El desarrollo de la inteligencia emocional ayuda a estos estudiantes a establecer vínculos más saludables, les enseña a entender mejor las señales emocionales y les permite integrarse de manera más positiva en diversos entornos escolares. La inteligencia emocional no se limita a ser un concepto teórico, sino que se convierte en un elemento fundamental que refuerza las bases del ABP y de la educación emocional. Su implementación práctica en un ambiente educativo se puede lograr a través de tácticas que estimulen la colaboración, la empatía y la autoconciencia, favoreciendo un aprendizaje valioso que abarca de forma holística los aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Además, el soporte psicopedagógico y familiar, enfocado en fortalecer las habilidades sociales y emocionales, es esencial para facilitar la adaptación de los estudiantes con dicho trastorno a su ambiente escolar.

El Aprendizaje Basado en Problemas, al enfocarse en la solución de problemas concretos y relevantes, facilita que los alumnos participen de manera activa en su proceso de aprendizaje, promoviendo capacidades de reflexión crítica, cooperación e independencia. Esto es particularmente ventajoso para los estudiantes con TND, dado que les brinda la oportunidad de trabajar en un ambiente más organizado pero adaptable, donde pueden tratar los problemas de forma práctica y contextual. Así mismo, la educación emocional planteada por Bisquerra resalta el fomento de habilidades emocionales como la autoconciencia, el control de las emociones, la empatía y las destrezas sociales. Estos componentes son esenciales para los alumnos con TND, que pueden afrontar retos emocionales y sociales

adicionales. La perspectiva de Bisquerra subraya la relevancia de generar un ambiente seguro y de respaldo, donde los estudiantes puedan manejar sus emociones y establecer vínculos positivos.

La incorporación de dichas teorías en los métodos de enseñanza para la educación secundaria en nuestros contextos no solo es pertinente, sino también imprescindible. Las tácticas fundamentales comprenden la creación de actividades de colaboración que incentiven la solución conjunta de problemas, la promoción de un ambiente emocionalmente seguro en el salón de clases, la incorporación de espacios para la manifestación de emociones y la aplicación de técnicas de regulación emocional, como la meditación o el autocuidado. Adicionalmente, es crucial ajustar las técnicas al ritmo y las demandas personales de los estudiantes con TND, garantizando que cada estudiante pueda acceder al aprendizaje de forma eficaz. En conclusión, la fusión de la inteligencia emocional de Goleman, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de Barrows y la educación emocional de Bisquerra no solo impulsa el aprendizaje cognitivo, sino que también promueve el crecimiento emocional y social de los estudiantes con TND, ofreciendo un enfoque holístico que va más allá de la enseñanza académica convencional, con el objetivo de desarrollar personas que sean emocionalmente capaces, socialmente conscientes y resistentes ante las dificultades que puedan encontrar tanto en su vida personal como en el ámbito escolar.

Capítulo III. Diseño metodológico

En el siguiente apartado se describe la ruta metodológica establecida que se desarrolló para la propuesta de investigación centrada en las metodologías docentes ante la presencia de estudiantes con TND y condiciones derivadas. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, utilizando como instrumentos principales la bitácora de campo y la entrevista semiestructurada aplicadas a docentes y a la orientadora educativa de la secundaria en donde se llevó a cabo la investigación.

3.1 Enfoque metodológico

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, dado que su propósito fue comprender y analizar las experiencias de las y los docentes, así como la orientadora escolar, en torno a las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer la regulación emocional en estudiantes de secundaria diagnosticados o con sospecha de presentar TND.

De acuerdo con Guzmán (2021), la investigación cualitativa se orienta al análisis profundo de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos que los experimentan, considerando las relaciones, interacciones y significados que construyen en su contexto. Desde esta perspectiva, el proceso seguido fue inductivo, es decir, se partió de las experiencias particulares de los docentes y orientadora educativa para generar interpretaciones que permitieran comprender las prácticas y percepciones frente a la atención del TND en el aula. Tal como sostienen Taylor y Bogdan (1994), la investigación cualitativa implica una relación interactiva entre investigador y participantes, donde el conocimiento se produce a partir del contacto directo con la realidad social y las narrativas de quienes la viven.

El diseño de investigación fue exploratorio-descriptivo. El carácter exploratorio permitió indagar un fenómeno poco estudiado —las estrategias docentes ante estudiantes con TND en contextos escolares públicos—, con el fin de generar una comprensión inicial y abrir

nuevas líneas de indagación (Hernández et al., 2022). El componente descriptivo, por su parte, buscó detallar las características, prácticas y percepciones de los actores educativos en su contexto cotidiano, permitiendo contextualizar el fenómeno desde un enfoque empírico y situado.

3.2 Contexto de estudio

La Secundaria General No. 56 “Guillermo González Camarena” se encuentra ubicado en Boulevard Lázaro Cárdenas No. 1649 en la Colonia Zacatecas. El contexto externo está conformado por una escuela primaria del lado izquierdo de la secundaria partiendo desde el noreste por el Blvd. Lázaro Cárdenas, identificado como Escuela Primaria “Capitán Miguel de la Madrid”, de lado derecho se encuentran establecimientos desde una carpintería, refaccionaria además de un centro educativo de nombre “Brains” en donde ofrecen diversas terapias para niños. En la parte trasera de la secundaria se encuentra una segunda entrada en donde entran los alumnos y docentes antes de las 7 de la mañana, en donde hay varios lotes baldíos y diversas casas cerca, el cual es una calle principal no pavimentada. Por el Blvd. Lázaro Cárdenas, se encuentra un puente peatonal para cruzar partiendo desde la entrada principal de la escuela secundaria, en el cual únicamente se usa para recibir a los padres de familia o visitantes después de la hora de entrada a clases. Los alumnos cuentan con casilleros para cada uno en donde pueden guardar materiales para sus clases además de contar con zonas de USAER y aula STEAM. Cuentan con actividades extracurriculares tanto deportivas como culturales a partir de la 1 de la tarde hasta las 3 de la tarde. La escuela se caracteriza por tener una distribución equitativa entre los grupos, siendo grupos de aproximadamente 30 alumnos, 15 niñas y 15 niños, implementando métodos de inclusión al aceptar alumnos neurodivergentes y posicionándolos al menos uno en cada grupo.

3.2.1 Selección de los participantes

La población de estudio se conformó por docentes de la secundaria, la muestra se conformó por tres docentes de cada grado escolar (de primero a tercer grado) y por el orientador escolar. La muestra fue intencional, el cual suele ser utilizado acorde a las necesidades de información identificadas en los resultados iniciales, asegurando que los participantes cumplan con los criterios. Acorde a Hernández (2021) la muestra se elige de acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio. La intención del estudio se centró en tener un panorama amplio y comparativo entre las dinámicas grupales y métodos aplicados de los tres grados escolares, y de la orientación para conocer a fondo sus protocolos y proceso de intervención específicas para cada alumno, no necesariamente con casos exclusivos de TND. A continuación, se presentará la tabla con los participantes de la investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Docentes y orientadora educativa

Participantes	Sexo	Formación académica	Grado educativo en el que da clase	Años de servicio en la secundaria
Docente 1	F	Licenciada en tecnologías de la información	1° grado	6 años
Docente 2	F	Licenciada en Ingeniería Industrial	2° grado	4 años
Docente 3	M	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	3° grado	10 años
Orientadora	F	Licenciada en intervención educativa y maestrante en Pedagogía	3° grado	8 años

Nota: Elaboración propia.

3.3 Recopilación y análisis de datos

El trabajo de campo de esta investigación fue del 07 de marzo al 15 de octubre de 2024 y consistió en dos fases. La primera fase consistió en un acercamiento con el grupo de segundo grado, grupo A, quienes cursaban el ciclo escolar 2023-2024. El grupo se conformaba de 28 estudiantes, 13 mujeres y 15 hombres. La subdirectora de la secundaria fue la que designó personalmente a ese grupo, debido a que había recibido comentarios de los docentes y orientación escolar que calificaban al grupo como “problemático”, por lo que se solicitó hacer un diagnóstico para identificar las necesidades, y en la medida de lo posible apoyar a la orientadora de la escuela.

Se llevó a cabo la técnica de la observación no participante al grupo, que tuvo un período de siete días con una duración de tres horas aproximadamente (desde las 8 de la mañana a 11 de la mañana), analizando sus comportamientos dentro del aula, así como en el horario de receso, identificando a un alumno que tenía actitudes disruptivas contra sus compañeros (irritabilidad persistente, hacia disturbios en medio de la clase como alzar la voz intencionalmente, arrebatava los útiles escolares de sus compañeros, amenazaba con posibles agresiones físicas si no se hacía lo que él quería, desafiaba al profesor al levantarse del asiento o contestando de manera pasivo-agresivo, etc.), generando rechazo de sus compañeros y discrepancias con sus docentes además de que se apartaba del grupo durante los recesos, estando en zonas con poco flujo de gente. Se dirigió la palabra al docente encargado del aula en dichos momentos y pudo confirmar la persistencia de las actitudes disruptivas del alumno en cuestión durante las clases, siendo un punto importante para el diagnóstico para el departamento de orientación.

El diagnóstico presentado a la orientadora fue breve y oral, identificando las posibles problemáticas a tratar conforme a la conducta del alumno y los modelos de intervención de

los docentes ante él, específicamente al tratarse de situaciones complicadas como las actitudes desafiantes contra los docentes, actos de rencor o vengativos con los compañeros, siendo un punto para tratar que captaría la atención y la esencia del tema de investigación final. Posteriormente, la subdirectora me envió al área de orientación educativa.

En segundo momento, fue al inicio del ciclo escolar 2024-2025 en el área de orientación educativa, para este momento, fue clave para delimitar el estudio desde la perspectiva docente. A partir del primer acercamiento al departamento de orientación, se proporcionó un panorama de cómo están estructurados los grupos en general, identificando alumnos con diversas neurodivergencias en base a una lista del departamento de USAER que la orientadora proporcionó por tiempo limitado, permitiendo identificar a alumnos con trastornos diagnosticados y en tratamiento psicológico o psicopedagógico actual de todos los grupos de segundo grado, en donde en el grupo que fue asignado se presentaban a dos alumnos con TDAH y un alumno con TND, este último diagnosticado psicológicamente pero, a palabras de la orientadora escolar, con poco seguimiento psicológico adicional fuera del ámbito escolar o apoyo familiar pero recibiendo acompañamiento por el departamento de USAER. Acorde a la lista proporcionada, había ocho alumnos establecidos con el diagnóstico de TND y con o sin comorbilidades establecidas (como TDAH, problemas de lenguaje, autismo) distribuidos por todos los grupos activos de la secundaria, mas no se entró en detalles por motivos de privacidad.

3.3.1 Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas para este estudio fueron dos, la primera consistió en la observación no participante con un grupo de estudiantes y la segunda fue la entrevista semiestructurada dirigida formalmente a los docentes y a la orientadora de la secundaria. Según Seid y Pérez (2022) la técnica de observación en la investigación

científica consiste en la percepción y el registro de lo real por parte de quien investiga. Un segundo eje para clasificar tipos de observaciones es el grado de revelación de la identidad del observador. En un extremo, el observador puede presentarse como tal ante los sujetos que forman parte de la situación a observar. En el otro, puede ocultar que está observando, o bien, en el caso de espacios anónimos, como algunos espacios públicos, puede ser prácticamente imposible presentarse ante todos los sujetos que forman parte de la situación. En el caso de esta investigación, se utilizó la técnica de observación no participante, el cual no se involucra directamente con los sujetos de estudio. Para la observación no participante se empleó el instrumento de la bitácora de campo, el cual conserva algunas características relevantes para la obtención de información:

Puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. El reporte del Diario de Campo incluye, concomitantemente, información cuantitativa y cualitativa, descriptiva y analítica, lo mismo que elementos pertinentes para la formulación estadística, diagnóstico, pronóstico, estudios y evaluaciones sociales o situacionales. Un buen Diario de Campo proporciona datos muy útiles en la labor del profesional y permite una mejor calidad del trabajo con menos esfuerzo. (Valverde Obando, 1993, p. 306)

Con los docentes se estableció el uso de una entrevista semiestructurada a través de una guía de preguntas. Acorde a Araque (2019), la entrevista es la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema de investigación propuesto; de manera que se convierte en una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para obtener datos, comentarios y/o evidencias. Una entrevista semiestructurada tiene una guía de preguntas o temas generales de un tema específico en el que el entrevistador puede hacer nuevas preguntas a partir de un tema de interés, con la intención de profundizar más en aspectos que se consideren relevantes para la recapitulación de datos. La guía de preguntas tiene como objetivo principal evitar que se pierda el objetivo central de la entrevista y sin las preguntas orientadoras resulta difícil diseñar y llevar a cabo un estudio; sino se tiene claro sobre lo que se está investigando.

Debido a que el objetivo central de la investigación se centró en la percepción de los docentes, las entrevistas semiestructuradas, permitieron obtener información detallada y en profundidad sobre sus experiencias y estrategias de manejo de los comportamientos disruptivos de los estudiantes. Las entrevistas se realizaron entre octubre y noviembre de 2024. Al ser la entrevista en ese formato facilitó el desarrollo de un entendimiento profundo de sus vivencias y puntos de vista respecto a los alumnos con TND y sus métodos aplicados en el aula, así como sugerencias y necesidades al respecto para la mejora continua de sus habilidades docentes. Durante el periodo en el que se llevaron a cabo las entrevistas, se mantuvo un contacto constante con los docentes y la orientadora, lo que facilitó la creación de un vínculo (una sintonía entre el entrevistador, el entrevistado/el investigador y los participantes), a partir del cual se adquirió un conocimiento sobre los sucesos y actividades

dentro de las aulas acorde a cada grado educativo y ser capaz de comparar entre sus métodos y dinámicas grupales.

3.3.2 Consideraciones éticas

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en un ambiente confidencial y cómodo para los participantes. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis, lo que garantiza la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se solicitó el consentimiento informado de todos los participantes, y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos recopilados.

3.3.3 Codificación y análisis de datos

Para la organización y análisis de la información, se realizó una transcripción literal de las entrevistas efectuadas, ya que esta facilita la transmisión de lo esencial de la entrevista en un texto redactado, sin sacrificar ni un detalle mínimo mencionado por los entrevistados, lo que simplifica su estudio. Se considera imprescindible organizar la información registrada de acuerdo con un criterio, de tal forma que esta entidad simplifica su procesamiento (Cohen y Gómez, 2019). Como estrategia para el análisis, se realizó una segmentación por subcategorías, lo que facilitará la realización de una comparación entre las opiniones de los profesores y el orientador escolar respecto a los métodos aplicados para fomentar la gestión emocional en el aula en los jóvenes con TND o de alumnos que muestran conductas disruptivas, pero no cumplen los criterios para el diagnóstico o no han sido valorados por un clínico

El proceso de análisis se enfocó en el contenido de las respuestas de los profesores y orientador escolar, así que la principal fuente de información fueron las entrevistas efectuadas. Este análisis se llevó a cabo de forma deductiva, o sea, desde las subcategorías teóricas hasta

los datos, de forma que se determinó la información que pertenecía a cada una de las subcategorías preestablecidas. Según Schettini y Cortazzo (2015), el análisis de contenido implica

Un método de interpretación y entendimiento de textos (escritos, orales, grabados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos), es decir, cualquier tipo de registro que considere el contexto en el que ocurren tanto lo evidente como lo encubierto de los discursos, permitiendo la realización de un análisis cualitativo. (p.45)

Conforme a lo recapitulado, se llevó a cabo un proceso de codificación, el cual es un proceso de asignación de códigos a segmentos de datos con el objetivo de establecer la consistencia y la interpretación precisa (Posso, 2023). Se determinó llevar a cabo la codificación abierta conforme a los resultados obtenidos en las entrevistas a los docentes:

Dentro de la Codificación Abierta los datos son disgregados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Todo este trabajo es profundamente inductivo, por lo que no precisa de una teoría para aplicar sus conceptos, leyes o dimensiones en el texto que se está codificando. Por el contrario, el investigador debe "sumergirse" en el texto para así identificar los conceptos, dimensiones y construir categorías y subcategorías pertinentes a la investigación. De esta manera, la Codificación Abierta resulta del examen minucioso de los datos, identificando el hecho que éstos representan y luego conceptualizando a través de un código, con el fin de establecer las comparaciones entre los fenómenos para clasificarlos y nombrarlos bajo un concepto común (Quilaqueo y San Martín, 2008, párr. 9).

A partir de la codificación abierta, se obtuvieron 12 códigos, los cuales se identificaron de manera inductiva. Se presenta un preámbulo general sobre la selección de los conceptos a utilizar durante este apartado, enfatizando en los conceptos de manifestación de la violencia, orientación a la neurodiversidad y atención para estudiantes disruptivos, necesarios para el análisis de los datos obtenidos y la identificación de los elementos que se tomaron en cuenta para las diferentes dimensiones. A continuación, se presentan los códigos establecidos a partir del análisis inductivo y el número de incidencias de cada código (ver Tabla 2).

Tabla 2

Códigos centrales de la investigación

Código	Concepto	Incidencia
Violencias en la escuela	Implica cualquier tipo de agresión ya sea física, verbal, psicológica o emocional que ocurre dentro de la escuela. Esto incluye intimidación, disputas entre estudiantes, trato discriminatorio y violento por parte de maestros, personal o entre los mismos alumnos.	10
Violencia familiar	Es el abuso físico, emocional o psicológico que ocurre en un contexto familiar. Esto puede incluir comportamientos agresivos entre padres e hijos o entre otros miembros de la familia, que afectan la salud y el bienestar de los involucrados dentro y fuera de la dinámica familiar.	4
Reproducción de violencia	Normalización de la violencia de las víctimas de abuso, ya sea doméstico o social, quienes tienden a copiar este comportamiento abusivo en sus relaciones.	7

Protocolos de acción	Se trata de procedimientos establecidos por instituciones educativas para hacer frente a la violencia, el acoso u otros problemas. Entre ellas se incluyen las medidas adoptadas para garantizar la seguridad de los implicados, la intervención de personal profesional y la aplicación de medidas disciplinarias.	10
Manifestación emocional	Se refiere a la expresión de los sentimientos y emociones de los estudiantes, que pueden ser verbales, no verbales o mediante el comportamiento, esto puede incluir cómo los estudiantes expresan su tristeza, enojo, frustración, etc.	13
Medicación controlada	psiquiátrica Es el uso de medicamentos recetados por un psiquiatra para tratar un trastorno mental como la depresión, la ansiedad o el trastorno de conducta, etc.	3
Intervención docente	Se refiere al comportamiento de docentes ante situaciones problemáticas que afectan el bienestar o el aprendizaje de los estudiantes, esto puede incluir apoyo emocional, gestión de conflictos o adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes.	16
Derivación profesionales	con Se trata de derivaciones de estudiantes a profesionales como psicólogos, psiquiatras, terapeutas, etc. cuando se necesita atención más intensiva o especializada para tratar problemas emocionales, conductuales o mentales	10
Neurodiversidad en el aula	El reconocimiento de las diferencias neurológicas de los estudiantes como el autismo, el TDAH, la dislexia y otras. En el aula, esto significa crear un entorno inclusivo que apoye el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes, independientemente de su condición neurológica.	6

Seguimiento de orientación educativa	Es el proceso de acompañamiento por un orientador escolar o psicólogo para apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, gestionando las emociones y tomando decisiones e identificando sus fortalezas y dificultades.	6
Poca capacitación	Se refiere a la poca formación o entrenamiento dirigido a los docentes, quienes señalan la peripecia de la capacitación acerca del manejo de crisis, formas de acompañamiento eficaz, entre otras áreas afines.	8
Atención de los cuidadores	Incluye el interés y la preocupación de los cuidadores por el desarrollo emocional, académico y social de sus tutorados, esto incluye padres y madres de familia y/o familiares.	9

Nota. Elaboración propia.

A partir de los códigos se sistematizaron, lo que condujo a un sistema de tres categorías. La primera categoría fue Manifestación de la violencia entre adolescentes (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo, 2002), con las siguientes subcategorías: Violencias en la escuela (Rodney et. al., 2020), Violencia familiar (CNDH, 2021), Reproducción de la violencia (León, 2023) y Protocolos de acción (Córdova, Fernández y Vergara-Morales, 2022). La segunda categoría se trata de Orientación para la Neurodiversidad (Salais Loredo y Leal Guerrero, 2025), con las subcategorías de: Manifestación emocional (Gamboa, 2014 y Maturana, 2002), Medicación psiquiátrica controlada (Perelló, 2023), Derivación con profesionales (Soriano y Martín, 2001) y Neurodiversidad en el aula (García da Rosa, 2024). Por último, se establece la tercera categoría de Atención para estudiantes disruptivos (Gobierno de México, 2019), con sus subcategorías: Intervención por docentes (Tourrián, 2023), Seguimiento de orientación educativa (Molina, 2004), Capacitación (Hernández,

Aroche y Fernández, 2021) y Atención de los cuidadores (López, et. al., 2009). En la tabla 3 se muestra el sistema de categorías con sus subcategorías y definiciones acorde a autores.

Tabla 3

Sistema de categorías

<u>Categorías</u>	<u>Subcategorías</u>	<u>Definición teórica</u>
<p>Manifestación de la violencia entre adolescentes:</p> <p>Según Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002) definen la violencia como el acto consciente de hacer daño físico o psicológico a otro semejante, haciendo uso de la fuerza. La adolescencia es la etapa de cambios físicos, cognoscitivos y emocionales que constituye el crecimiento de la niñez a la edad adulta. El protagonista vive un prolongado y difícil período de inestabilidad con intensos cambios externos e internos (por ejemplo: endocrinos, de imagen corporal, de valores, de familia, etc.) que dificultan su interacción familiar, escolar y social.</p>	<p>1.1 Violencias en la escuela</p>	<p>enRodney et. al. (2020), definen la violencia como “el fenómeno social y multifactorial que tiene sus orígenes en el desequilibrio de poder entre los miembros de la comunidad educativa, provocando daños, tanto para quien la aplica como para quien la sufre”.</p>
	<p>1.2 Violencia familiar</p>	<p>Acorde a la CNDH (2021) define la violencia familiar como un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño</p>
	<p>1.3 Reproducción de la violencia</p>	<p>Según León (2023) lo define como el reproducir actitudes de control, autoritarismo y violencia hacia otros seres humanos imponiendo ideas, decisiones y poder hacia otros, invalidando las libertades de los demás.</p>
	<p>1.4 Protocolos de acción</p>	<p>De acuerdo con Córdova, Fernández y Vergara-Morales (2022) los considera uno de los elementos esenciales de la política de convivencia escolar, los cuales constituyen instrumentos que regulan los</p>

procedimientos de una comunidad educativa, para enfrentar situaciones que ponen en riesgo y /o vulneran él o los derechos de uno o más integrantes de la comunidad y que por lo mismo, requieren un actuar oportuno, organizado y eficiente.

2. Orientación para la neurodiversidad:

Acorde a Salais Loredó y Leal Guerrero (2025), desde el punto de vista del educador, frecuentemente se reconocen rasgos cognitivos y culturales basados en lo que la sociedad establece como "normal". Cuando un alumno no se ajusta a este estándar, se le imponen etiquetas patológicas que indican la necesidad de algún tipo de tratamiento, aunque no siempre sea necesario. Por lo tanto, se establece protocolos para que los educadores dispongan de conocimientos tanto teóricos como prácticos que les habiliten para abordar de manera adecuada la diversidad en el aula, sobre todo en el caso de estudiantes que presentan neurodivergencia.

2.1 Manifestación emocional

Para Gamboa (2014) las emociones se corresponden con un fenómeno de tipo afectivo que un sujeto emite en respuesta a un suceso, interno o externo, que tiene para él una carga de significado. Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en los que nos movemos, así cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción (Maturana, 2002).

2.2 Medicación psiquiátrica controlada

Acorde a Perelló (2023) Los psicofármacos son un tipo de medicamentos que se usan en el tratamiento de enfermedades de salud mental y trastorno mental grave. Actúan modificando los efectos de los neurotransmisores cerebrales que son las sustancias encargadas de transmitir la información a las neuronas. Estas sustancias, al entrar en contacto con el sistema nervioso, producen efectos de tipo mental y emocional, considerándolos como recurso terapéutico

2.3 Derivación con profesionales

Es el referente utilizado para describir el fenómeno de la emergencia de comportamientos, y de la transferencia y transformación de funciones sin que haya habido un entrenamiento o interacción directa. (Soriano y Martín, 2001)

	<p>2.4 Neurodiversidad en el aula</p>	<p>La neurodiversidad o neuro divergencia es un concepto relacionado con la idea de que la diversidad en las características humanas aparece como resultado de variaciones en el campo neurológico y que se llega a presentar en el aula durante la impartición de clases (García da Rosa, 2024)</p>
<p>3. Atención para estudiantes disruptivos</p> <p>Es una estrategia que promueve el desarrollo de capacidades y habilidades que permiten a las y los adolescentes de 10 a 19 años, identificar las diversas formas que asume la violencia y establecer relaciones igualitarias, impulsando la construcción de su proyecto de vida, así como la generación de redes de apoyo y protección en la comunidad, que garanticen su desarrollo integral y el ejercicio pleno de sus derechos (Gobierno de México, 2019).</p>	<p>3.1 Intervención por docentes</p> <p>3.2 Seguimiento de orientación educativa</p>	<p>Para Touriñán (2023), define a la intervención pedagógica como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. (p. 23)</p> <p>Según Molina (2004) la orientación es un proceso integrado al currículo, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socio-educativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional</p>
	<p>3.3 Capacitación (docentes y orientación)</p>	<p>De acuerdo con Hernández, Aroche y Fernández (2021) definen la capacitación como un proceso planeado, que se basa en las necesidades reales de conocimientos y habilidades del trabajador y, por consiguiente, que le posibilite solucionar problemas en el</p>

desempeño de su labor, evidencia cambios de las personas, lo cual contribuye a promover conocimientos, desarrollar sus capacidades tanto creativas como productivas.

3.4 Atención de los Según López, et. al (2009) se entiende por

cuidadores

persona dependiente aquella que por motivos de edad, enfermedad o discapacidad, y ligadas a la pérdida de autonomía física, sensorial, mental o intelectual, precisa con carácter permanente la atención de otra persona o ayuda para realizar las actividades básicas de la vida diaria

Nota: Elaboración propia.

Capítulo IV. Resultados

A continuación, se muestran los que se han considerado los resultados de la información proporcionada por los entrevistados, como resultado de un previo trabajo de categorización correspondiente a las diferentes dimensiones relacionadas con las conductas disruptivas y los casos de alumnos con TND dentro de los contextos escolares y de la propia experiencia de los docentes en la Secundaria General #56 “Guillermo González Camarena”. La primera categoría del estudio es “Manifestación de la violencia” y sus subcategorías son: “violencias en la escuela”, “violencia familiar”, “reproducción de la violencia” y “protocolos de acción”. La segunda categoría es de “Orientación para la neurodiversidad”, teniendo como subcategorías: “manifestación emocional”, “medicación psiquiátrica controlada”, “derivación con profesionales” y “neurodiversidad en el aula”. Para finalizar con la última categoría que es “Atención para estudiantes disruptivos” con sus subcategorías: “intervención de docentes”, “seguimiento de orientación educativa”, “capacitación (docentes y orientación)” y “atención de los cuidadores”.

4.1 Manifestación de la violencia entre adolescentes

En un estudio realizado por Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002) definen la violencia como el acto consciente de hacer daño físico o psicológico a otro semejante, haciendo uso de la fuerza. La adolescencia es la etapa de cambios físicos, cognoscitivos y emocionales que constituye el crecimiento de la niñez a la edad adulta. El protagonista vive un prolongado y difícil período de inestabilidad con intensos cambios externos e internos (por ejemplo: endocrinos, de imagen corporal, de valores, de familia, etc.) que dificultan su interacción familiar, escolar y social. Es precisamente una etapa en la que el joven experimenta cambios de conducta e inestabilidad emocional, son jóvenes con mucha energía

que han de aprender a controlar sus impulsos, formando su identidad, por lo que sus futuros comportamientos dependerán en gran medida de cómo superen estos mismos cambios (Arribas Llópis, Gómez Morales y Garcés González, 2020).

Según Bandura (1975), la personalidad del ser humano se forma, no solo por influencia del ambiente y el comportamiento, sino por los procesos psicológicos de este. El ambiente, para este teórico, consiste en las circunstancias de vida del ser humano, así como las interacciones con los demás dentro de un contexto social. Estas ideas y sus estudios con niños le llevan a crear la teoría del aprendizaje social, que postula que los seres humanos aprenden por observación e imitación de las conductas de otros.

Al observar las conductas de los demás, las personas desarrollan su propio esquema de reglas de comportamiento. La teoría de aprendizaje social de Bandura conceptúa el modelaje como uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta. En los primeros años de vida, el niño tiene como referencia su familia de origen, pues en ella se reúnen todos los modelos con que cuenta en su temprana infancia: son aquellas personas significativas en su vida. Posteriormente, la escuela provee otras referencias, en las cuales se pueden visualizar pautas de conductas distintas y, en ocasiones, incluso contradictorias con las de la familia de origen. Los maestros y los pares son ejemplos de modelos a seguir en el contexto escolar. Bandura señala que, mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta. Ante esto se establece que la violencia no es un hecho aislado o irracional, sino más bien un comportamiento que puede manifestarse en un entorno de desarrollo complejo y multidimensional.

Los adolescentes son especialmente vulnerables a mostrar conductas violentas debido a su inestabilidad emocional y la influencia de los modelos sociales y familiares. El aprendizaje social y el modelado desempeñan un papel fundamental en la configuración de la identidad y las conductas de los individuos. La observación de otras personas ya sea en el ámbito familiar o en entornos externos, puede influir de manera significativa en las decisiones y actitudes de los jóvenes, teniendo un impacto duradero en su desarrollo. La construcción del comportamiento humano surge de la interacción entre influencias externas y procesos internos. En este sentido, la violencia puede manifestarse como una manera de hacer frente a la confusión, la frustración o el desajuste provocado por las expectativas y presiones sociales.

4.1.1 Violencias en la escuela

Rodney et. al. (2020), definen la violencia como el fenómeno social y multifactorial que tiene sus orígenes en el desequilibrio de poder entre los miembros de la comunidad educativa, provocando daños, tanto para quien la aplica como para quien la sufre. Acorde a la definición, se establece que implica cualquier tipo de agresión ya sea física, verbal, psicológica o emocional que ocurre dentro de la escuela. Esto incluye intimidación, disputas entre estudiantes, trato discriminatorio y violento por parte de maestros, personal o entre los mismos alumnos. Las respuestas de los docentes y orientadora sobre esta definición, se establece que es muy recurrente en los alumnos ese tipo de comportamientos disruptivos y agresiones físicas o verbales:

... algunos alumnos dicen que “mejor te mato” [a los docentes o compañeros] o utilizan palabras muy fuertes [con intenciones violentas]. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

... se ven comportamientos disruptivos entre ellos mismos, diciendo groserías o faltándose al respeto. ... si es normal ver a alumnos llevarse pesado de manera física o verbal e inclusive hacerse firmes ante las indicaciones del profesor. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

Los jóvenes dicen que ellos juegan cuando se empujan o su forma de hablar sube de tono. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

A partir de las respuestas de la orientadora y de los docentes, se pueden identificar las interacciones entre pares desde la perspectiva de los adultos. De modo que ellos visibilizan violencias en la convivencia debido al lenguaje coloquial que utilizan los estudiantes, incluyendo el comportamiento disruptivo. Sin embargo, este comportamiento los alumnos lo pueden ver como un tipo de “carrilla”, que en esta zona del país se interpreta como burla, ridiculización o gastarse bromas pesadas entre ellos. Ante eso se puede identificar que hay una normalización de la violencia dentro de la escuela.

4.1.2 Violencia familiar

Acorde a la CNDH (2021) define la violencia familiar como un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño. En pocas palabras, es el abuso físico, emocional, psicológico o sexual que ocurre en un contexto familiar. Esto puede incluir comportamientos agresivos entre padres e hijos, entre parejas o entre otros miembros de la familia, que afectan la salud y el bienestar de los involucrados. Acorde a esto, los docentes y orientadora establecieron que hay diversos casos

de alumnos con situaciones familiares complicadas que provocan comportamientos derivados a la violencia.

Se deriva a maltratos. Serían maltrato provocado de ambos padres, o por sus compañeros de clase. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

... además de que considero que la violencia en el hogar es una realidad, ya que hay casos un tanto complicados que deben tener un trato especial [referente a los alumnos con TND]. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

Acorde a las respuestas de la orientadora educativa y uno de los docentes entrevistados, se puede identificar que tienen presentes algunos casos específicos de violencia, principalmente que suceden dentro la familia de los alumnos de la secundaria, dado a ello, puede considerarse que es un factor para el comportamiento disruptivo en los jóvenes al ser su realidad diaria, aprendiendo de ello y normalizándolo para poder ya sea replicarlo entre sus compañeros o docentes como una forma de autorregulación o contener las emociones negativas por miedo y somatizándolo en su cuerpo y con comportamientos sumisos.

4.1.3 Reproducción de la violencia

Según León (2023) lo define como el reproducir actitudes de control, autoritarismo y violencia hacia otros seres humanos imponiendo ideas, decisiones y poder hacia otros, invalidando las libertades de los demás. Por lo tanto, es una normalización de la violencia de las víctimas de abuso, ya sea doméstico o social, quienes tienden a copiar este comportamiento abusivo en sus relaciones.

Aquí nos damos cuenta de que el alumno repite el mismo patrón de la mamá o del papá. Como es el papá/mamá... Es él [alumno] ¿no? Repitiendo los mismos comportamientos violentos... (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

... incluso hay veces que intentan “contaminar” al grupo, incitando a los compañeros a hacer lo mismo que el alumno disruptivo, afectando el ambiente grupal. ... Suelen alterar el bienestar del grupo o hace que ellos imiten su comportamiento disruptivo. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

... Es difícil lograr la atención porque distrae a sus compañeros o entran en un ambiente que no está relacionado con la clase. Y si influye en algunos a portarse de la misma forma [actos violentos o disruptivos]. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

Según las respuestas de la orientadora educativa y dos de los docentes entrevistados, se establecen que los alumnos disruptivos causan un impacto entre sus compañeros de grupo, haciendo que ellos repliquen sus comportamientos como las faltas de respeto o violencias físicas o verbales a sus docentes o entre ellos mismos, alterando el equilibrio y la armonía de una dinámica grupal sana. Ante esto, puede considerarse una reproducción de la violencia palpable en la que los jóvenes replican dentro de las aulas lo que ven ya sea en sus hogares o en los lugares que frecuenta por su cuenta.

4.1.4 Protocolos de acción

De acuerdo con Córdova et al. (2022), los protocolos de acción son elementos esenciales de la política de convivencia escolar, los cuales constituyen instrumentos que

regulan los procedimientos de una comunidad educativa, para enfrentar situaciones que ponen en riesgo y/o vulneran él o los derechos de uno o más integrantes de la comunidad y que por lo mismo, requieren un actuar oportuno, organizado y eficiente. Por lo tanto, se trata de procedimientos establecidos por instituciones educativas o sanitarias para hacer frente a la violencia, el acoso u otros problemas. Entre ellas se incluyen las medidas adoptadas para garantizar la seguridad de los implicados, la intervención de personal profesional y la aplicación de medidas disciplinarias.

... los mandan a hacer una relatoría por medio del maestro, cómo se comportaron. Ya lo enfocan [el caso del alumno en cuestión], aquí llega al área de orientación el cual se le pide también al alumno que nos cuenta su historia y ya lo va escribiendo también en la relatoría lo que pasó para poder ayudarlos y se hace una carta de compromiso de que ya no volverá a hacer una falta [relacionado con comportamiento violentos], pero si ya dependiendo de otros tipos de violencia, verbal, física o abuso sexual, se coloca el protocolo. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Usualmente [acorde a protocolos de acción] se lleva a cabo la intervención con sanciones como reportes o una cita con la orientadora escolar, que hace que su comportamiento disruptivo baje ... a la larga los alumnos con TND se meten en problemas al ser llevados a prefectura u orientación dependiendo del caso. ... En las juntas de CTE hacemos tanto adecuaciones de las planeaciones del ciclo escolar, así como la planificación de proyectos que puedan beneficiar la convivencia grupal y fomentar el respeto. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

Se hace hoja de relatoría para que se tomen acciones en orientación. Y se nos hacen recomendaciones para poder manejarlo en clases. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

En particular en esta escuela no representa un peligro o influencia mala para los compañeros, ya que se ha podido detectar a tiempo ese tipo de alumnos y darles la sanción correspondiente y el alumno al ver o saber que hubo una sanción severa desiste en seguir ese comportamiento. (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

Analizando las respuestas de los entrevistados, los docentes y el departamento de orientación establecen que existen protocolos de acción acorde a diversas situaciones que ocurran dentro de la institución, así como derivaciones a los departamentos escolares de ser necesario, refiriendo que son las opciones que se tiene para que los alumnos con TND o disruptivos regulen sus comportamientos agresivos dentro de la escuela y así mantener el orden y convivencia armoniosa dentro de las aulas. Esto con la intención de que los alumnos disruptivos se den cuenta a largo plazo de las consecuencias de sus actos y tomen consciencia propia de lo que conlleva la violencia entre sus compañeros o el docente a cargo sin necesidad de una sanción tan alta como la suspensión o expulsión, demostrando que respetan su derecho a la educación y se lleva a cabo, en la medida de lo posible, acciones que puedan ayudar al joven con TND a regularse acorde al protocolo para que no solo lo vea como un castigo o injusticia.

4.2 Orientación para la neurodiversidad

La neurodiversidad como concepto se encuentra en desarrollo, se trata de “un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias afecciones tradicionalmente patologizadas y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, espectro autista y síndrome de Tourette” (Singer, 1999, citado por Amador Fierros et. al., 2020, párr.3). Acorde a Salais Loredó y Leal Guerrero (2025), desde el punto de vista del educador, frecuentemente se reconocen rasgos cognitivos y culturales basados en lo que la sociedad establece como "normal". Cuando un alumno no se ajusta a este estándar, se le imponen etiquetas patológicas que indican la necesidad de algún tipo de tratamiento, aunque no siempre sea necesario. Por lo tanto, se establece protocolos para que los educadores dispongan de conocimientos tanto teóricos como prácticos que les habiliten para abordar de manera adecuada la diversidad en el aula, sobre todo en el caso de estudiantes que presentan neurodivergencia. Para Cruz Puerto y Sandín Vázquez (2024) la neurodiversidad se ha presentado como un enfoque que pone en cuestión las ideas tradicionales acerca de la diversidad entre los seres humanos, así como un movimiento que aboga por las libertades y derechos de individuos neurodivergentes.

La noción de neurodiversidad aparece con el propósito de examinar tales condiciones desde una perspectiva renovada, donde quienes las experimentan sean reconocidos por sus habilidades y cualidades únicas. Sin embargo, a pesar de esto, la influencia de la cultura de la discapacidad sigue presente y ha influido en la legislación de ciertos países, estableciendo que la obtención de apoyo pedagógico y/o acceso a recursos educativos para estudiantes neurodiversos dependa de un diagnóstico formal de discapacidad. A pesar de que la neurodiversidad busca entender mejor las diferencias en la forma en que pensamos, los

sistemas educativos y las leyes todavía se enfocan en verlas como problemas que necesitan ser corregidos en lugar de aceptados y apoyados. El desafío es aceptar que las diferencias entre las personas son normales y no deberían ser vistas negativamente. Todos deben tener acceso a recursos, sin importar si encajan en categorías diagnósticas tradicionales.

4.2.1 Manifestación emocional

Para Gamboa (2014) las emociones se corresponden con un fenómeno de tipo afectivo que un sujeto emite en respuesta a un suceso, interno o externo, que tiene para él una carga de significado. Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en los que nos movemos, así cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción (Maturana, 2002). En este sentido, para este trabajo, la manifestación emocional refiere a la expresión de los sentimientos y emociones de los estudiantes, que pueden ser verbales, no verbales o mediante el comportamiento, esto puede incluir cómo los estudiantes expresan su tristeza, enojo, frustración, etc. A continuación, se presentan algunas experiencias de la orientadora educativa, así como de los docentes de la institución.

Algunos alumnos sí son alegres y les vale, ¿verdad? [acorde a situaciones estresantes o derivados] Como dicen ellos la palabra: “¡bah!, ¿qué tiene?” Pero por dentro vienen con muchísima ansiedad. Algunos niños están con ansiedad, casi la mayoría y lo demuestran a partir de sus enojos, esos arrebatos que tienen. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Van desde conductas hiperactivas hasta la apatía por el compañero. ... Suelen cerrarse con la idea de que están siendo explosivos. ... se comportan así para llamar la atención

de alguien al no poder manejar sus emociones. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

Algunos alumnos demuestran seriedad, otros experimentan inquietud. ... algunos jóvenes solo están desconcentrados o desesperados por no contar con herramientas para manejar sus emociones. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

Se presenta en los alumnos principalmente la apatía. ... más cuando son cuestiones personales y/o familiares, muchas veces el alumno o la alumna lo reserva por miedo, burlas etc. Acumulándolo y explotando, arrebatando contra otros. (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

Las respuestas de los docentes y la orientadora educativa mencionan que existen diversas manifestaciones emocionales dentro del aula, que van relacionados desde la apatía y comportamiento explosivo con sus compañeros o los propios docentes, relacionando que es una forma de poder autorregular sus emociones negativas ante las diversas situaciones que puedan presentar entre sus compañeros, amigos o docentes a cargo que posiblemente estas tienen un origen en el hogar o con una discusión pasada, llegando a los detonantes emocionales que provocan usualmente la violencia física o verbal. En pocas palabras, las manifestaciones emocionales violentas de los jóvenes con TND o disruptivos están firmemente relacionadas con situaciones que no saben o no pueden manejar de manera óptima, emocionalmente hablando, y sus arrebatos son reflejos de lo que intentan expresar y

en el proceso les ayuda a regularse, aunque se obtenga una consecuencia acorde a sus acciones.

4.2.2 Medicación psiquiátrica controlada

Acorde a Perelló (2023) los psicofármacos son un tipo de medicamentos que se usan en el tratamiento de enfermedades de salud mental y trastornos mentales graves. Actúan modificando los efectos de los neurotransmisores cerebrales que son las sustancias encargadas de transmitir la información a las neuronas. Estas sustancias, al entrar en contacto con el sistema nervioso, producen efectos de tipo mental y emocional, considerándolos como recurso terapéutico. Es el uso de medicamentos recetados por un psiquiatra para tratar un trastorno mental como la depresión, la ansiedad o el trastorno de conducta, etc. Respecto a la medicación psiquiátrica controlada, la orientadora y una docente comentan del conocimiento sobre la medicación de algunos alumnos.

Algunos [alumnos] son tratados con medicamentos, otros no. Pero ya dependiendo de ellos y la conducta de los padres quienes le apoyan de ellos, pero además es importante [el acompañamiento de los padres]. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Acerca de eso [del tratamiento psiquiátrico]... Hay muchos casos [de alumnos] con ansiedad y depresión e incluso llevan medicación controlada. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

En las respuestas del docente y de la orientación educativa, se puede identificar la conciencia que tienen sobre sus estudiantes, mencionan que existen casos especiales en donde los alumnos cuentan con un tratamiento psiquiátrico, ya sea por casos de depresión, ansiedad,

problemas de conducta o neuronales entre sus alumnos con TND. Acorde a dichos casos, es una oportunidad para que la institución educativa tenga un seguimiento más personal a dichos alumnos con medicación para establecer protocolos y ayuda profesional adicional en caso de necesitarlo, es una manera de que el alumno con TND medicado se sienta acompañado y tenga una red de apoyo extra en la escuela conforme se requiera en un futuro, ya sea en departamento de orientación o en las aulas.

4.2.3 Derivación con profesionales

A partir de lo anterior, se identifica que pocos docentes conocen a sus estudiantes, principalmente aquellos diagnosticados con TND. En este sentido, en la escuela han pasado situaciones en las que los estudiantes con TND presentan cuadros de ira hacia sus pares y docentes. Dicha acción era castigada hacia instancias sancionadoras como lo es la prefectura, o bien, canalizada al espacio de USAER u Orientación Educativa. Ante esta acción, este trabajo entiende como derivación con profesionales a la emergencia de comportamientos, y de la transferencia y transformación de funciones sin que haya habido un entrenamiento o interacción directa (Soriano y Martín, 2001).

Específicamente, se trata de derivaciones de estudiantes a profesionales como psicólogos, psiquiatras, terapeutas, etc. cuando se necesita atención más intensiva o especializada para tratar problemas emocionales, conductuales o mentales. A continuación, se muestran algunas de las experiencias que externan la orientadora y algunos docentes ante la situación de derivar a un profesional a algunos alumnos con TND.

Cuando hay un estudiante con TND se ponía a un maestro, le llamaba como maestro sombra, aquí el maestro de USAER se pone a un lado con nosotros para apoyar las características del alumno que estamos solicitando, para su apoyo y

observación. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Bueno...USAER es nuestro principal aliado, sinceramente, cuando se trata de situaciones extraordinarias con algún alumno...Técnicamente, se deriva directamente con orientación educativa o USAER, dependiendo del caso. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

...si persiste [la conducta del alumno], se canaliza al departamento de prefectura o de orientación...Se solicita apoyo de los otros departamentos escolares. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

En ese caso [de que un alumno con TND presente una situación], se turna el caso o problemática al departamento correspondiente. ... acudir o canalizar al departamento pertinente. (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

Los resultados muestran que los docentes y el departamento de orientación están comprometidos a realizar las derivaciones a los departamentos escolares correspondientes dependiendo de las necesidades de la situación dentro de la escuela. Estas derivaciones son el ejemplo de una intervención oportuna ante los casos extraordinarios en los alumnos con TND y procurando que tengan el seguimiento a su caso con un acompañamiento, ya sea por medio de una maestra sombra o departamentos escolares que puedan proporcionarles ese espacio, demostrando dicho compromiso con acciones dentro de la escuela y ayudando dentro de lo sus posibilidades para que los alumnos puedan sentirse acompañados y atendidos.

4.2.4 Neurodiversidad en el aula

Para García da Rosa (2024) la neurodiversidad o neuro divergencia es un concepto relacionado con la idea de que la diversidad en las características humanas aparece como resultado de variaciones en el campo neurológico y que se llega a presentar en el aula durante la impartición de clases. Principalmente, es el reconocimiento de las diferencias neurológicas de los estudiantes como el autismo, el TDAH, la dislexia y otras. En el aula, esto significa crear un entorno inclusivo que apoye el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes, independientemente de su condición neurológica. En el aula es donde se manifiesta la diversidad del alumnado, en este trabajo, la orientadora y algunos docentes reconocen dicha diversidad y las adversidades que esto puede presentar en su formación académica.

Sí, casi cada alumno contiene varios trastornos en uno y ya es un poquito más estudiado y trabajado con él. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Es difícil porque cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje y si existe uno o varios con dificultades es complicado poder enfocarse en cada uno. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

[En la escuela] incluso hay casos de condiciones de salud mental de algunos estudiantes ... [es importante] pedir el apoyo para trabajar con los alumnos que requieren atención especializada. ... Con algunas de sus condiciones mentales, que no les permite tal vez entender exactamente lo que se les dice o que su personalidad es muy explosiva y se ciegan al momento de un ataque de ira... Afecta mucho y a veces

por grupo hay dos o tres alumnos que presentan más de un trastorno, eso lo vuelve aún más complejo y claro eso afecta el ritmo de aprendizaje del aula. (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

De acuerdo con las experiencias previas, los docentes comentan que es algo complicado lidiar con la neurodiversidad estudiantil, considerando que tienen entre dos o tres casos relevantes por grupo, siendo la responsabilidad de incluir al alumno en la dinámica grupal y las actividades planteadas o inclusive intentar explicar su comportamiento al momento de presentarse una situación complicada como una discusión entre alumnos que afecta el ritmo de aprendizaje ante sus arranques de ira y disruptividad. Esto muestra que los docentes no se sienten seguros con sus propias técnicas de integración o intervención de conflictos ante la presencia de alumnos disruptivos y/o con otras condiciones en sus aulas, considerándolo una situación difícil de manejar, probablemente ante la falta de capacitación en ese tipo de situaciones.

4.3 Atención para estudiantes disruptivos

Para el Gobierno de México (2019) se considera una estrategia que promueve el desarrollo de capacidades y habilidades que permiten a las y los adolescentes de 10 a 19 años, identificar las diversas formas que asume la violencia y establecer relaciones igualitarias, impulsando la construcción de su proyecto de vida, así como la generación de redes de apoyo y protección en la comunidad, que garanticen su desarrollo integral y el ejercicio pleno de sus derechos

Para Macias-Figueroa y Alarcón-Barcia (2021) consideran que la educación que proporciona la familia debería ser un complemento de la que imparte la escuela. Siendo fundamental que el adolescente no vea a la escuela como un adversario de su familia, que

actúa de una manera distinta. Por eso, es relevante que para la atención de dichos jóvenes con problemas de disruptividad los padres demuestren su compromiso educativo, ya sea asistiendo a las reuniones escolares, dialogando con los tutores, expresando opiniones positivas sobre los docentes y, en general, colaborando para fortalecer los lazos. Los problemas de conducta no son fruto de una única causa. Así, es importante examinar todas las variables que pueden influir en el surgimiento de estos comportamientos problemáticos, tales como los conflictos personales que enfrenta el estudiante, la falta de rutinas y reglas en el hogar, sus limitadas habilidades sociales y de comunicación, o incluso su desmotivación hacia el aprendizaje.

4.3.1 Intervención docente

Para Touriñán (2023), define a la intervención pedagógica como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. Se refiere al comportamiento de docentes ante situaciones problemáticas que afectan el bienestar o el aprendizaje de los estudiantes, esto puede incluir apoyo emocional, gestión de conflictos o adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. A continuación, se muestran algunas experiencias al respecto.

Ahorita con lo curricular en todas las materias, estamos enfocándose en sí para que cada maestro, sea de español, de formación, de química con matemáticas y junto con USAER tengan el mismo patrón. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Usualmente se le permite que hable, que diga sus razones y explique su situación y se le establece una estrategia para que pueda desarrollarse de manera óptima. ... se habla de manera directa y se permite que el alumno se exprese, se recomienda técnicas para regular sus emociones como la respiración y los casos poco extraordinario suele funcionar bastante bien porque se sienten escuchados y valorados...se le invita a que conviva de manera respetuosa con sus demás compañeros, que se apoye de ellos ... Si está en mis manos poder escuchar al alumno, se hacen una plática directa y respetuosa para que pueda expresarse. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

Se tiene paciencia y se le da dos oportunidades más, si persiste [el comportamiento agresivo del alumno con TND], se canaliza a departamento de prefectura o de orientación ... se interviene fomentando la convivencia sana y que la escuela o sistema educativo lo fomenta ... Se les habla directo [a los alumnos involucrados y los visualizados con TND]. Se recomienda técnica de respiración para calmarse usualmente, para regular sus emociones y se le invita a englobarse en los conocimientos de la asignatura. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

Ver qué necesidad tiene cada alumno, planear actividades para la mayoría de los estudiantes y de ahí formar punto de partida para dar una atención más personalizada dentro de lo posible. ... es estar atento a las pequeñas señas que estos puedan presentar ... Simplemente platicando con esas personas, una conversación a su altura y a su idioma, por así decirlo, y hasta donde la temática me lo permita. Funciona un 80% ya que hay casos muy severos que se necesitan métodos severos, castigos, etc.

[referente a los comportamientos disruptivos y casos extremos en contra de los docentes o demás compañeros] (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

La entrevista realizada a docentes y orientación educativa estableció que tienen diversas técnicas o estrategias de intervención para situaciones que estén dentro de su control, que van desde la escucha activa, técnicas de respiración para regular emociones fuertes e inclusive es necesario la intervención de otros profesionales o colegas dentro de la institución para darle un merecido seguimiento a los casos especiales y ver por el bien del estudiante y de su grupo. Esto demuestra que los docentes y el departamento de orientación cuentan con una capacitación de primeros auxilios psicológicos e intervenciones óptimas en caso de presentarse alguna situación entre los estudiantes neurodivergentes, entre otros, dando ese espacio para que los alumnos puedan expresarse y autorregularse de manera óptima y sin violencia al sentirse escuchados.

4.3.2 Seguimiento de orientación educativa

Según Molina (2004) la orientación es un proceso integrado al currículo, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socio-educativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional. El departamento de orientación mencionó en la entrevista que tiene seguimiento en casos de que los alumnos requieran de un acompañamiento directo ante una situación extraordinaria, procurando el bienestar general del alumno o alumna para que pueda ser regular en sus

actividades escolares y relaciones interpersonales, inclusive estando de la mano con el apoyo de los docentes y la presencia de los padres de familia.

Se les atiende a los alumnos con TND e involucrados y se manda a llamar a los padres de familia. Se lleva un tiempo para poder hablar con ellos adecuadamente. Es darles un seguimiento totalmente porque no nos podemos ayudar de la noche a la mañana [intervención en los comportamientos disruptivos]. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

... siempre se considera a los alumnos que tomen en cuenta a los departamentos de orientación para que pueda sentirse acompañado ... se derivan a tiempo a base de sanciones y citatorios a los padres con orientación para darle el debido seguimiento y usualmente dejan de hacerlo, dejan de actuar de manera agresiva. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

El departamento de orientación mencionó en la entrevista que tiene seguimiento en casos de que los alumnos requieran de un acompañamiento directo ante una situación extraordinaria, procurando el bienestar general del alumno o alumna para que pueda ser regular en sus actividades escolares y relaciones interpersonales, inclusive estando de la mano con el apoyo de los docentes y la presencia de los padres de familia. Así mismo, uno de los docentes entrevistados confirma dicho acercamiento de orientación educativa para darle el seguimiento en los casos de los alumnos con TND y/o disruptivos, demostrando que la institución y sus docentes están comprometidos con el bienestar de los alumnos tanto con TND como los neurotípicos en caso de alguna situación extraordinaria, dando ese apoyo que puedan requerir para sentir consuelo sano y una autorregulación eficiente.

4.3.3 Capacitación (docentes y orientación)

De acuerdo con Hernández, Aroche y Fernández (2021) definen la capacitación como un proceso planeado, que se basa en las necesidades reales de conocimientos y habilidades del trabajador y, por consiguiente, que le posibilite solucionar problemas en el desempeño de su labor, evidencia cambios de las personas, lo cual contribuye a promover conocimientos, desarrollar sus capacidades tanto creativas como productivas.

Los CTE nos dan un poquito más de cursos, capacitación, las maestras de USAER nos dan talleres y recursos, por ejemplo, unas hojas que nos explican qué niño de la secundaria tiene un trastorno, síndrome, condición, etc. Y estrategias para abordarlo. Por ejemplo, hay niños con autismo, y ya nos dan las estrategias para poder ayudar a que mejoren su aprendizaje. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

No solemos contar con material ni capacitación exacta para ese tipo de alumnos con problemáticas emocionales, normalmente nos capacitan de manera externa como por ejemplo USAER y los CTE. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

Se resume a USAER [la capacitación referente a situaciones emocionales o disruptivas con alumnos con TND]... Se tiene un gran apoyo de USAER con sus pláticas y folletos con información. (Docente 2, comunicación personal, 18 noviembre de 2024)

Ha habido muy poca capacitación, el nuevo programa es demasiado escueto en información y actividades referentes a lo emocional en los alumnos. (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

Los docentes refieren que no han tenido una profunda capacitación sobre diversos temas del manejo de estudiantes disruptivos, por lo tanto, una falta de capacitación se refiere a la poca formación o entrenamiento dirigido a los docentes, quienes señalan la peripezia de la capacitación acerca del manejo de crisis, formas de acompañamiento eficaz, entre otras áreas afines. Refieren que sus aliados para sus capacitaciones acorde a estos temas están ligados al departamento de USAER, tanto para docentes como el departamento de orientación educativa, por lo que se resume a que la institución carece de una capacitación directa y actualizada en su personal educativo para poder tratar de manera eficaz a los alumnos con TND y derivados, siendo un foco relevante para la investigación ya que la falta de capacitación puede ser una desventaja ante dichos jóvenes disruptivos, causando que los docentes no sean capaces de manejar situaciones relacionadas con la violencia verbal o física dentro de la zona escolar y provocando una gravedad a la situación principal por la falta de intervención óptima.

4.3.4 Atención de los cuidadores

Según Gómez-Caro, et. al (2009) se entiende por persona dependiente aquella que, por motivos de edad, enfermedad o discapacidad, y ligadas a la pérdida de autonomía física, sensorial, mental o intelectual, precisa con carácter permanente la atención de otra persona o ayuda para realizar las actividades básicas de la vida diaria. En ello, incluye el interés y la preocupación de los cuidadores por el desarrollo emocional, académico y social de sus tutorados, esto incluye padres y madres de familia y/o familiares.

Así lo demuestran a ellos [las emociones y actitudes de los alumnos disruptivos] dependiendo del hogar, como vengan de sus casitas. Pueden ser debido a cuestiones como esos papás divorciados, solteros... que les provocan cambios emocionales fuertes. Existen diversos tipos de padres, los que sí saben la condición en las que tienen a sus hijos y los que dicen “no, mi hijo no hace nada de eso, mi hijo no se porta así... Mi hijo en casa es muy bien portado”, pero aquí en la escuela es todo lo contrario, estando los padres en negación a la realidad... Algunos padres si nos dan el apoyo total, aunque les decían “pero vas a ver en la casa”, les decían de todo en modo de desaprobación frente a los orientadores... Y el alumno está como más asustado por la situación en la que está. Y a lo mejor se comporta de esa manera para decir “hey, alerta aquí conmigo [el alumno en cuestión]. Te escucho, pero ocupo de ti también, no me dejes solo”. Son esos comportamientos de que, aunque sea en casa o en la escuela, llama la atención para que decir “aquí existo”. (Orientadora Educativa, comunicación personal, 15 de octubre de 2024)

Considero que puede ser por falta de atención de los padres... pero sobre todo de problemas de atención en el hogar ya sea porque los padres trabajan todo el día y no tienen esos cuidados básicos que un adolescente debe tener. ... darles un buen seguimiento por parte de los padres de familia o tutor, ya que usualmente no hay ese interés por el hijo/a. (Docente 1, comunicación personal, 15 noviembre de 2024)

La mayor parte del tiempo, estos estudiantes presentan esos problemas porque todo viene de casa, entonces al investigar que ocurre es donde nos damos cuenta que en casa hay un descuido de parte de los familiares ya sea porque están trabajando todo el día o viven con algunos de los dos padres o abuela, entonces el alumno o alumna

se maneja solo en casa y eso es muy frecuente en nuestro contexto escolar. (Docente 3, comunicación personal, 20 noviembre de 2024)

Según sus respuestas, los docentes y orientación reconocen que hay casos dentro de la población estudiantil donde suelen vivir con familiares como los abuelos, tíos, etc. Además de que existen situaciones en donde el alumno o alumna tiene uno o los dos padres ausentes por temas de trabajo o situaciones muy específicas como por divorcio o pérdida, por lo que se puede tomar como un punto de partida para que dichos jóvenes puedan generar conductas disruptivas ante el sentimiento de abandono que puedan sentir ante su realidad actual, siendo la generación de la violencia como una forma de consuelo propio.

Capítulo V. Conclusiones

Este capítulo presenta las principales conclusiones del estudio sobre las metodologías docentes ante presencia de alumnos con TND en la Secundaria No. 56 “Guillermo González Camarena”, destacando si los objetivos de estudio fueron cubiertos con los métodos de investigación aplicados, así como un análisis crítico de los resultados a la luz del marco teórico y las aportaciones más relevantes que nos puede brindar dentro del campo de la investigación psicopedagógica.

5.1 Discusiones

A partir de los resultados presentados, se identificaron algunos puntos significativos que se respaldan dentro de los aspectos teóricos y experimentales con investigadores afines en el área. En simple vista, se reconoce que es fundamental una buena capacitación docente y una atención personal ante la presencia de alumnos con neurodiversidades en general, en donde entra los alumnos con Trastorno Negativista Desafiante, aunque este sea un área poco explorada o de poca relevancia que no todos los docentes son capaces de saber manejar por los prejuicios que se pueden generar ante la presencia de dichos alumnos en las aulas, provocando que ellos no tengan un acompañamiento en la regulación de emociones y se sientan aislados de sus compañeros de clase y su dinámica, reforzando sus conductas derivadas a la violencia y generalizando ese cambio significativo en el ambiente escolar a causa de sus conductas disruptivas y esa necesidad grande de encajar en un grupo a base de la intimidación o violencia física, el cual está bastante normalizado dentro del contexto educativo, existiendo no solo en este caso, sino en otros niveles educativos de igual manera.

Haciendo un análisis crítico entre autores e investigaciones relacionadas, podemos destacar varios apartados acordes a los resultados obtenidos. Principalmente, la investigación

internacional realizada por Guerrero y Reyes (2020) en donde se evidenció una correlación significativa e inversa entre la inteligencia emocional y la agresión en general (agresión verbal, agresión física, hostilidad e ira) siendo los estudiantes que son capaces de gestionar y controlar sus emociones a manifestar un menor deseo de causar daño intencional, como empujar o golpear. En contraste, aquellos que presentan dificultades en el manejo emocional tienen mayores probabilidades de incurrir en conductas agresivas con intención de hacer daño.

Mientras tanto, Bisquerra (2002) destaca la relevancia de las habilidades emocionales como un aspecto fundamental de una participación ciudadana activa, efectiva y consciente, ya que su adquisición y gestión facilitan una mejor integración en el contexto social y una mayor capacidad para enfrentar los retos que presenta la vida. Goleman (1995) hace hincapié que la capacidad de moderar reacciones de enojo, rabia o frustración se consideran clave en las interacciones con otros ya que las emociones generan una reacción, siendo considerado que hay una fuerte conexión entre emoción y motivación. El dirigir las emociones y la motivación resultante hacia la consecución de metas se considera relevante para enfocarse, automotivarse, regular el comportamiento y llevar a cabo tareas creativas.

Seguido a lo anterior, el primer objetivo de esta investigación se basa en interpretar las percepciones que los docentes y el personal de orientación construyen respecto a los estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante por lo que ante eso se puede considerar que en el contexto educativo analizado, los docentes perciben a los alumnos con TND que presentan diversas dificultades en el área social principalmente, manifestando sus emociones a base de los golpes, empujones, ataques de ira contra sus profesores, orientadores escolares o sus compañeros y causando revuelo dentro de la dinámica escolar al estar en contra de las decisiones tomadas por personas de autoridad en su contexto y sintiéndose aislados por su

poca comprensión ante su trastorno, dirigiéndolos a base de castigos o catorios en el área de prefectura.

La teoría y la práctica dictan a requerir de métodos que fomenten las habilidades emocionales de los jóvenes con TND en conjunto con áreas de orientación y/o USAER para brindarles ese acompañamiento personal y guiarlos hacia la construcción de herramientas que les ayude a manifestar sus emociones de una manera más eficiente y poco agresiva que les puede ser de ayuda en la creación de competencias y motivaciones a futuro, dirigiendo el fortalecimiento de su inteligencia emocional y el manejo de las emociones ante situaciones de estrés ante la vida.

El segundo de los objetivos de la investigación era identificar y describir las estrategias pedagógicas, acciones de acompañamiento y protocolos institucionales que se aplican en la atención de estudiantes con TND dentro del aula y del centro escolar, destacando varios puntos relevantes que se complementan con lo ya propuesto en la literatura. Bisquerra (1990) recomienda al profesorado de secundaria que sea consciente de la importancia de la educación emocional y su impacto en el desarrollo juvenil, considerando la hora de tutoría como un espacio apropiado, en donde el objetivo es preparar a los jóvenes para los desafíos de la vida con mayores posibilidades de éxito. Así mismo, en el caso de los orientadores escolares recomienda ser muy creativos y originales para fomentar la motivación, el interés y el compromiso de los jóvenes, utilizando recursos de aprendizaje como videos promocionales impactantes, películas, revistas de noticias, etc. De la mano va Goleman (1995) mencionando que la empatía se considera una habilidad social esencial, el cual se fundamenta en el entendimiento de las propias emociones y siendo la base del altruismo. Las personas empáticas conectan más fácilmente con las señales sutiles que comunican lo que

otras personas necesitan o desean, por lo que es un punto clave a considerar al momento de tratar con los alumnos con TND que necesitan ser escuchados o guiados con base a la empatía hacia un entendimiento de las emociones durante su crecimiento y momentos de explosividad.

Acorde a ello, tanto docentes como la orientadora educativa mencionan que existen protocolos acordes a situaciones en donde se requiera pronta intervención según lo establecido al bienestar de los alumnos involucrados y personal educativo, sin embargo, las intervenciones prontas se basan en castigos o llamadas de atención, a pesar de que dentro de la institución existen diversos cursos propedéuticos y culturales para fomentar el crecimiento de los alumnos, la formación de la personalidad e intereses, así como una forma de despejarse de sus obligaciones académicas. Aunque sea una iniciativa pertinente, si no se cuenta realmente con difusión entre la comunidad académica, no se puede causar un impacto, además de no contar con un espacio en donde los alumnos puedan expresar su sentir emocional, como grupos de apoyo en donde puedan platicar de manera amena mientras un profesional modera la sesión. Lo más cercano que se tiene a una intervención psicopedagógica sería cuando los maestros actúan ante los casos de los alumnos al tener una disputa en medio de clases, recomendando técnicas de respiración o regulación del estrés que son proporcionados por el departamentos de orientación y USAER, sin embargo, se considera que para crear un impacto significativo es necesario llegar a los oídos de todos, no solo de los alumnos, sino del personal académico como docentes y administrativos para tener herramientas útiles y fomentar la regulación y empatía para tratar casos de actos disruptivos y alumnos con TND.

Seguido de esto se encuentra el último objetivo de examinar las prácticas docentes orientadas a promover la gestión emocional, la regulación conductual y la sana convivencia, considerando los tiempos, espacios y lineamientos curriculares establecidos, en donde se destaca Bisquerra (1990) con su aportación de que una forma de fomentar la educación emocional es a través de programas, que es un plan de acción sistemático y organizado, diseñado para cumplir objetivos educativos que se consideran valiosos. La teoría va de la mano con la investigación nacional realizada por García Orozco (2019) que llevó a cabo métodos humanísticos y las técnicas Gestalt en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en jóvenes estudiantes de 12 a 15 años, a través de talleres, evidenciando el fortalecimiento de dichas habilidades que contribuyen a un mejor ajuste psicológico y bienestar emocional que lleva a una mejora en la calidad de las relaciones interpersonales, una disminución en la probabilidad de conductas agresivas y violentas dentro del entorno escolar, así como un incremento en el rendimiento académico.

Si se llevaran a cabo talleres continuos y una promoción más alta sobre la salud mental, inteligencia emocional, manejo de estrés, regulación emocional, comunicación asertiva, etc. A la comunidad estudiantil de la secundaria podría ser un método para que haya un impacto más significativo acorde a los temas de la educación emocional, dándole una misma relevancia que los temas aplicados en el currículum escolar, brindando ese espacio a los alumnos que pasan por el proceso de cambio físico y emocional para obtener herramientas que les apoyarán no solo en ese momento, sino también a su futuro personal y profesional y conforme a ello, los docentes y demás personal tendrían bases de donde partir para la ayuda precisa ante los alumnos con TND y sus posibles complicaciones dentro del área educativa, ya que una de las barreras que ellos mencionaron era la falta de capacitación ante la presencia

de los alumnos con dicho trastorno. Con un análisis de casos, se pueden personalizar el acercamiento con métodos humanistas a los alumnos para poder fomentar la empatía y solidaridad, dando dichas herramientas para saber cómo actuar tanto para los alumnos con TND como los demás miembros de la comunidad estudiantil ante la presencia de ellos.

La investigación local realizada por González (2019) demuestra que los jóvenes tienen una tendencia a evitar vínculos con personas que no demuestran disposición al entendimiento mutuo, y destacaron tres emociones predominantes en su experiencia cotidiana: alegría, ira y aversión. Goleman (1995), establece que el reconocimiento de las emociones es una habilidad emocional clave y que sirve de base para desarrollar otras competencias emocionales, como el autocontrol emocional, siendo una autoobservación consciente, donde la mente se enfoca en examinar la experiencia misma, incluidas las emociones, es una capacidad que permite aceptar de manera objetiva y sin respuesta todo lo que surge en la conciencia.

Ante el contexto de la investigación, los alumnos con TND suelen experimentar emociones fuertes como la ira, rencor, irritabilidad, inclusive ansiedad y tristeza, así como casos de baja autoestima que pueden llegar a afectar a sus relaciones sociales, siendo el caso de que busquen relaciones que estén dispuestos a seguir sus conductas, normalizando y reproduciendo la violencia dentro de los contextos educativos en alumnos ajenos al trastorno, siendo un caso que se debe de analizar a raíz, ya que el personal considera sus comportamientos que van desde casa o en su contexto próximo que le dan más fuerza a sus conductivas disruptivas relacionadas al TND y que por lo tanto se requiere de un acompañamiento brindado por los departamentos correspondientes que impliquen a los alumnos en la solución de problemas reales y complejos relacionados, siendo una teoría y

metodología de Howard (1980) del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en donde esta táctica promueve el razonamiento crítico, la independencia y la autogestión, que contribuyen a manejar sus emociones mediante la solución de problemas, respaldada por la investigación nacional realizada por Silva, Andrade-Vilegas, Juárez-Loya y González-Alcántara (2022) determinando si la inteligencia emocional actúa como un factor predictor en el establecimiento eficaz de metas en adolescentes, siendo los jóvenes con mayor inteligencia emocional con mejores habilidades para fijar y alcanzar objetivos. Asimismo, se evidenció que los adolescentes mayores, específicamente aquellos de 17 años, manifiestan una mayor motivación para lograr sus objetivos en comparación con los adolescentes más jóvenes.

Esto determina dentro de nuestro contexto de estudio que, si se promueve una capacitación basado en la intervención de casos reales y aplicables en los contextos actuales de los alumnos con TND, podrían generar un reconocimiento óptimo de sus necesidades y medidas de afrontamiento para el uso de los docentes en caso de la presencia de situaciones complicadas, dándoles opciones saludables para que los jóvenes reaccionen acorde a ellas, siendo éstas aplicables para varias áreas de su vida y según sus posibles metas a largo plazo, viendo por el bien general del alumno en cuestión.

5.2 Hallazgos

Acorde a las entrevistas realizadas a los docentes y orientador escolar, se establece que dentro del contexto educativo de la secundaria se procura intervenir con base a estrategias pedagógicas para regular las emociones de los estudiantes disruptivos en caso de una manifestación emocional descontrolada, dando un espacio para que ellos expresen sus emociones, las cuales van desde la apatía, agresiones físicas o verbales, y presentan casos específicos como depresión, ansiedad, TDAH, etc. por lo tanto, tienen derivaciones con profesionales o departamentos escolares como orientación educativa y USAER, quienes les

da su debido seguimiento para buscar el bienestar del alumno y fomentar el equilibrio en la dinámica grupal. Los docentes y orientador refieren que los alumnos presentan condiciones personales como violencia en el hogar, nulo cuidado e interés en casa por sus cuidadores o presentan condiciones neurológicas o psicológicas que no les permite tener un desempeño social y educativo adecuado. Tienen muy presente los protocolos de acción en caso de presentarse una situación extraordinaria con los alumnos disruptivos, inclusive, mencionan requerir más estrategias específicas para tratar con los alumnos con TND para darles un seguimiento específico en el que el alumno en cuestión sea tratado como un igual.

Es común que los estudiantes con Trastorno Negativista Desafiante (TND) o conductas disruptivas encuentren dificultades para cumplir con las normas tanto sociales como académicas. Esta situación puede no solo crear desorden en el aula, sino también afectar significativamente el ambiente de aprendizaje. La aplicación adecuada de estrategias pedagógicas favorece la creación de un entorno más organizado y favorable para el aprendizaje, lo cual repercute positivamente en todos los estudiantes, no solo en aquellos con necesidades particulares. Los profesores que están formados en la gestión de conductas disruptivas tienen la capacidad de reconocer los indicios iniciales de conflictos y abordar las situaciones de forma eficaz, previniendo así que los comportamientos problemáticos se intensifiquen. Esto implica la implementación de estrategias tanto preventivas como de intervención temprana.

Los estudiantes con TND pueden experimentar desafíos al regular sus emociones, lo que influye no solo en su desempeño académico sino también en sus interacciones con sus compañeros y docentes. Al comprender los desafíos a los que se enfrentan, los docentes pueden brindar un apoyo más efectivo, adaptando sus estrategias educativas y optando por

enfoques personalizados. La aplicación de protocolos específicos por parte de los docentes les permite ser más inclusivos y respetuosos frente a las distintas características de los estudiantes, fomentando así una cultura basada en el respeto y la empatía.

De esta manera, se logra crear un ambiente educativo donde se fomente la tolerancia y se reduzca el estigma de los docentes hacia aquellos estudiantes que presenten dificultades de comportamiento acorde al trastorno. Los docentes que ya están familiarizados con las estrategias apropiadas para abordar a los estudiantes con TND pueden colaborar de manera más efectiva con un equipo psicopedagógico, orientadores escolares y otros especialistas, permitiendo desarrollar planes de intervención y apoyo personalizado, que contribuyen al bienestar y desarrollo educativo de los alumnos con TND. Esto garantiza un enfoque completo para brindar apoyo al estudiante.

La implementación adecuada de estrategias pedagógicas puede ser de gran ayuda para los estudiantes con TND, ya que les permite desarrollar habilidades esenciales como la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y el control de impulsos. Estas habilidades son fundamentales para el bienestar y el éxito académico a largo plazo de los estudiantes con TND. Es fundamental recibir capacitación en estrategias psicopedagógicas y didácticas para abordar a estudiantes con TND, con el fin de fomentar un entorno educativo inclusivo, efectivo y respetuoso para todos los alumnos, tanto para aquellos que presentan dichas características como para sus compañeros de aula.

Esta investigación psicopedagógica proporciona pruebas claras de la importancia de incluir la educación emocional y la comprensión de los problemas de conducta en las actividades diarias de los docentes. Destaca la necesidad urgente de capacitar a los docentes con la ayuda de profesionales en psicopedagogía con competencias para el diagnóstico educativo, la intervención emocional y la creación de programas preventivos. De igual

manera, establece la psicopedagogía como un enlace entre la teoría de las emociones, la práctica educativa y el bienestar de los estudiantes. Los resultados pueden guiar la creación de programas de capacitación para maestros, estrategias de intervención psicopedagógica en educación secundaria y políticas en escuelas que se centren en la inclusión y el manejo de las emociones. Además, este tema permite un camino amplio para investigaciones venideras sobre métodos efectivos de convivencia escolar para alumnos neurodivergentes y con trastornos de conducta, reafirmando la función crucial de la psicopedagogía en entornos educativos complejos.

Referencias

- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1).
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Álvarez-Solís, R. M., y Vargas-Vallejo M. D. P. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2), 95-98. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48708210.pdf>
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V. y Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151. Epub
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602021000400129
- American Psychiatric Association (2023). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5-TR). 5ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Araque Elaica, J. (2019). Guía para hacer una entrevista. *Germina*, 1(1), 7–12.
<https://doi.org/10.52948/germina.v1i1.65>
- Arribas Llópis, P.E, Gómez Morales, Y. y Garcés González, R. (2020). La Violencia en la Conducta de los Adolescentes y su Prevención. *Dialnet*, 11(1), 225-236.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7361564.pdf>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. Emilio Ribes Iñesta y Albert Bandura (recop.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Trillas.

<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/a2da3b6272fb16315f8984d7d3365571.pdf>

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). Problem-based learning: An approach to medical education. Springer Publishing Company.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances En Supervisión Educativa, (16).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
<https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>

Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias. Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
https://www.academia.edu/88544164/Educaci%C3%B3n_emocional_propuestas_para_educadores_y_familias

Bisquerra, R. (2020). El concepto de la educación emocional. Rafael Bisquerra: Educación emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>

Cedena, S. (2023). Trastorno Negativista Desafiante: propuesta de intervención [Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62169/TFG-G6240.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cohen, N. y Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_para_que.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos (2021). ¿Qué es la violencia familiar y cómo contrarrestarla? CNDH. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Que-violencia-familiar.pdf>

Contini, E. N., Cohen Imach, S., Coronel, C. P., y Mejail, S. (2012). Agresividad y retraimiento en adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, 6(1), 17-28. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000100003&lng=es&tlng=es.

Córdova, K., Fernández, K., y Vergara-Morales, J. (2022). Percepción de actores educativos sobre protocolos de actuación en conductas de consumo de alcohol y drogas en establecimientos escolares chilenos. <https://www.redalyc.org/journal/6882/688272156009/html/>

Cruz Puerto, M. S. y Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.01.11>

Delgado Jimeno, C. T. (2021). Educación emocional. Su percepción en adolescentes de la secundaria Elisa Acuña Rossetti [Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000812071/3/0812071.pdf>

Díaz, L. J. A., y Díaz, C. J. R. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de educación*, 18(2), 191-209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573109>

- Favicela Yanchaliquin, V. A. (2022). La expresión de la ira y su relación con las habilidades sociales en adolescentes [Universidad Técnica De Ambato].
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/34780/1/Favicela%20Yanchaliquin%20Viviava%20Alexandra-%20repositorio.pdf>
- Gamboa, A., R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 117-139.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200006
- García da Rosa, T. (2024). Neurodiversidad en el Aula: ¿La Disgrafía es una Barrera en el Avance del Proceso Educativo a Nivel Primaria?
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2996>
- García Orozco, C. C. (2019). Inteligencia emocional en adolescentes de nivel secundaria. Un proceso de psicoterapia humanista [Universidad Autónoma De Ciudad Juárez].
<https://erecursos.uacj.mx/server/api/core/bitstreams/633b43b6-6fd5-43f0-b452-2133b0894d5f/content>
- Gobierno de México. (2019, 23 abril). Prevención de la Violencia en la Adolescencia (PVA).
gob.mx. <https://www.gob.mx/salud/censia/articulos/prevencion-de-la-violencia-en-adolescentes-130802?state=published>
- Goleman, D. (1995). La Inteligencia Emocional. In Ediciones B. Argentina S. A. (6°).
<https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gómez-Caro, S., López, G. M. J, Orueta, S. R., Sánchez O. A., Carmona de la Morena, J. y Alonso M. F. J. (2009). El rol de Cuidador de personas dependientes y sus

repercusiones sobre su Calidad de Vida y su Salud. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 2(7), 332-339.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-695X2009000200004&lng=es&tlng=es.

González, F. N. (2019). Inteligencia emocional: relación interpersonal e intrapersonal en jóvenes de bachillerato [Universidad Autónoma de Baja California].
<https://repositorioinstitucional.uabc.mx/server/api/core/bitstreams/50c6efa9-cc0f-44ed-9c39-d50affa6538e/content>

González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Guerrero Carranza, V. R., y Reyes Baca, G. J. (2020). Inteligencia emocional y agresión en estudiantes del nivel secundaria. *UCV Hacer*, 9(1), 55–63.
<https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v9i1.556>

Gutiérrez Ávila, J. H., Puente Alarcón, G., Martínez González, A. A., y Piña Garza, E. (2012). Aprendizaje basado en problemas. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf

Gutiérrez Rojas, J. R., Flores Flores, R. A., Flores Cáceres, R., y Huayta Franco, Y. J. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Educare Et Comunicare Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 9(1), 59-66.
<https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>

- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4), 19-31.
<https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.
- Hernández, D., Aroche, A. y Fernández, R. (2021). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional (Revisión). *Portal Amelica*, 18.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4402900003/4402900003.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Leal, L. A. (2011). La inteligencia emocional. *Resources INEI*. https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798783_La%20Inteligencia%20Emocional%20de%20Alfonso%20Leal%20Leal.pdf
- León, C. (2023). La violencia se reproduce. *Gaceta del Colegio de Ciencias y Humanidades*.
<https://gaceta.cch.unam.mx/es/la-violencia-se-reproduce#:~:text=Reproducir%20actitudes%20de%20control%2C%20autoritarismo,exista%20plena%20conciencia%20de%20ello>
- Macias-Figueroa, E. C., y Alarcón-Barcia, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior.
<https://share.google/zsRMBqEBgpbiX4Kqo>

- Marte, J. A., Aggarwal, A., & Marwaha, R. (2024). *Oppositional defiant disorder*. National Library of Medicine, StatPearls Publishing.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK557443/>
- Martínez Ortiz, A. L, Fernández Aguirre, C. E., Lemus, R. R., Mendoza, M. A. y Ramírez García, L. (2011). Guía clínica: trastornos de la conducta. Secretaría de Salud.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/274361/Guia_Trastornos_de_Conducta.pdf
- Martínez-Vicente, M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria.
<https://www.redalyc.org/journal/1332/133266739005/html/>
- Maturana, H. (2008). Emociones y lenguaje en educación y política (Material para el curso de Teoría de Sistemas). Colección Hachette / Comunicación.
https://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22.
<https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Perelló, M. R. (2023, 28 junio). Psicofármacos: clasificación. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Blog del Creap Valencia. <https://blogcreap.imserso.es/-/psicofarmacos-clasificacion-usos#:~:text=Los%20psicof%C3%A1rmacos%20son%20un%20tipo,la%20informaci%C3%B3n%20a%20las%20neuronas.>

Pineda Pérez, S., y Aliño Santiago, M. (2002). El concepto de la adolescencia. Manual de Prácticas Clínicas para la atención en la adolescencia, 15-23.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40976437/capitulo_i_el_concepto_de_adolescencia-libre.pdf?1452050401=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Dcapitulo_i_el_concepto_de_adolescencia.pdf&Expires=1764034305&Signature=WkGes7os8Xv80XIBI3ApeH~3p~A62OSqKSaeNVrd8Q9oG2GTJqjTXzSjhm6jKrYGqIq3dgTJSy1WU9eLIvCc4IOc85MrjvLJPVSHAegYRp1M0UB~YHp-6PjVE1SSYN6jSv4FJ51-xDri3YQJiars0eVtwriCou-bXoSvImt5i3yHr8egYq720G96HIiR55RmG26paGPvdfyrC~3vfS1PhrU2E5LED5MXD~zyh67h6GWfOubU9T3FezZVJakV8eYlQVr5jAw2TcxpWcSLEDzMhBOIWW3K3iYofqCCGZGP6QqyOjdh8g3Py79u2uWqZ7o-GLYapPV01xNJt6bKt8EPA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Posso Pacheco, R. J. (2023). Diseño metodológico de sistematización de preguntas abiertas: un esfuerzo para mejorar la investigación cualitativa. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(6), 919–925.
<https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6780>

Quilaqueo R, D. y San Martín, C. D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 151-168.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200009>

Quirce, C. A. (2019). Trastorno negativista desafiante en las aulas de educación primaria: Una propuesta de intervención. [Universidad de Valladolid].
<https://share.google/RNvrKAIY93KRFuB4J>

- Rodney, R., Y., Bulgado Benavides, D., Estévez Arias, Y., Llivina Lavigne, M. J., y Disla Acosta, P. M. (2020). La violencia como fenómeno social. <https://www.infocop.es/pdf/violenciaunesco.pdf>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigiar_0.pdf
- Ruiz González, A. R., y Porto Pedrosa, L. (2022). Percepción, Comprensión y Regulación Emocional en Adolescentes: Una Apuesta por la Inteligencia Emocional desde el aula. https://www.researchgate.net/profile/leticia-pedrosa/publication/359845042_percepcion_comprension_y_regulacion_emocional_en_adolescentes_una_apuesta_por_la_inteligencia_emocional_desde_el_aula/links/62517f994f88c3119ceca827/percepcion-comprension-y-regulacion-emocional-en-adolescentes-una-apuesta-por-la-inteligencia-emocional-desde-el-aula.pdf
- Salais, S. E., y Leal, L. V. (2025). Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(1), 445-452. <https://doi.org/10.70625/rlce/135>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Seid, G., y Ripossio, R. N. P. (2022). Los puntos de partida epistemológicos y operativos en la observación de campo. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e113-e113. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse113>

- Silva, C., Andrade-Villegas, C., Juárez, A., y González-Alcántara, K. E. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes. *Psicumex*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>
- Soriano, M. C. L., y Martín, S. G. (2001). Derivación de funciones psicológicas. *Psicothema*, 13(4), 700-707. <http://www.psicothema.com/pdf/499.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Secretaría de Educación Pública. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós (1).
- Touriñán, L. J. M. (2023). Componentes estructurales de intervención pedagógica vinculados a la acción: Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados. *Componentes estructurales de intervención pedagógica vinculados a la acción: Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=981020>
- Vásquez, J., Fera, M., Palacios, L., y De la Peña, F. (2010). Guía clínica para el trastorno negativista desafiante. México: Secretaría de Salud, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. https://pavlov.psyciencia.com/2014/04/guia-clinica-trastorno_negativista.pdf

Valverde Obando, L. A. (1993). El diario de campo. Revista Trabajo Social, 308 – 319.

https://unadmvanessaparalicengerenciadeserviciosdesalud.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/art1_sesion_6.pdf

Vega Godoy, A. (2009). Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales:

¿Existe Coherencia Entre El Discurso Y Las Prácticas Pedagógicas Ejercidas Por Los

Profesores Básicos?. Estudios Pedagógicos, XXXV(2), 189-202.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137011>

World Health Organization. (2025). Salud del adolescente. [https://www.who.int/es/health-](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)

[topics/adolescent-health#tab=tab_1](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)

World Health Organization (2025). Trastornos mentales. [https://www.who.int/es/news-](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders)

[room/fact-sheets/detail/mental-disorders](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders)

Anexos

1. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica



CONSENTIMIENTO INFORMADO (entrevistas)

Estimado/a Orientador/a:

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación *“Metodologías Docentes Ante Presencia De Alumnos Con Trastorno Negativista Desafiante Para La Regulación De Emociones En Una Secundaria De Mexicali.”* de la estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica *Ethel Arcelia Fuentes Patricio* dirigida por la Dra. Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz docente de la materia Investigación e intervención educativa en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. El objetivo de esta investigación es: Analizar el impacto de la gestión emocional psicopedagógica en adolescentes de secundaria con Trastorno Negativista Desafiante dentro del contexto educativo y social mediante un enfoque cualitativo, dando énfasis en las características de los adolescentes que lo presentan, sus habilidades emocionales y emociones negativas predominantes para generar una estrategia que les permita tener relaciones positivas y estables dentro y fuera de su grupo escolar. Su participación consistirá en una entrevista que abordará su experiencia y perspectiva como orientador(a).

Su participación es voluntaria, si acepta participar, se le realizará una entrevista de aproximadamente 30 a 45 minutos. La entrevista se llevará a cabo en un lugar y horario que le resulten convenientes y puede ser realizada de manera presencial o mediante una plataforma en línea, según su preferencia. Durante la entrevista, se le harán preguntas relacionadas con sus métodos de orientación y percepciones sobre el impacto de estas estrategias en los estudiantes. Así mismo, la entrevista será grabada por medio de audio como evidencia de la aplicación y para su próxima transcripción.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima, será guardada por el investigador y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

La participación es voluntaria y confidencial, ni su nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarle aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador responsable. Su colaboración en esta investigación es muy importante pues permitirá hacer más eficientes y efectivas las actividades para la investigación.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en la investigación puede contactar a la responsable de la dirección de esta investigación, Dra. Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz, responsable de la materia Investigación e intervención educativa y Coordinadora del Doctorado en Estudios y Proyectos Socioeducativos Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Universidad Autónoma de Baja California Tel. +52 (686) 198 6439

Parte del procedimiento normal en este tipo de investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización (consentimiento informado). Para ello le solicitamos contestar y devolver firmada la hoja adjunta a la brevedad.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Al firmar abajo, usted indica que ha leído esta información, ha tenido la oportunidad de hacer preguntas, ha recibido respuestas satisfactorias, y da su consentimiento voluntario para participar en este estudio.

Nombre del Participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

2. Formato de Bitácora de Campo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA



Facultad de
Pedagogía
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

BITÁCORA DE CAMPO

Fecha: _____

Hora: _____

Nombre del Observador:
Centro de Práctica: (Incluir el nombre de cada contexto visitado)
Nombre y Cargo del (los) entrevistado(s):
Tema de interés:
Describe el motivo de visita de este contexto:

BITÁCORA

1. MAPA DEL CONTEXTO
(agregar imagen de Google Maps)
2. DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE O CONTEXTO
3. FOTOGRAFÍAS DEL CONTEXTO VISITADO
4. DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA REALIZADA (incluir el objetivo de la entrevista y las preguntas realizadas)



--

5. ANOTACIONES TEMÁTICAS (descripción de problemáticas detectadas)

--

6. ANOTACIONES PERSONALES (relatoría del aprendizaje, los sentimientos, sensaciones del propio observador)

--

La escuela cumple con las expectativas de la temática de mi interés
y con las posibilidades de intervención para los próximos semestres.

Sí ___ No ___

Firma del observador.

3. Guía de preguntas



Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica
Investigación e Intervención Educativa



Mensaje importante:

Hola, espero que esté teniendo un buen día. En este formato se presentan un total de 15 preguntas encaminadas al proyecto de investigación titulado *“La gestión emocional en adolescentes de secundaria con conductas disruptivas y desafiantes”*. Se solicita que pueda contestar con sinceridad y basado en experiencias ocurridas en sus grupos de primer grado de la secundaria #56. Las respuestas aquí descritas serán con fines académicos para la materia de Investigación e Intervención Educativa, impartido por la Dra. Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz, responsable de la materia y Coordinadora del Doctorado en Estudios y Proyectos Socioeducativos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus datos serán confidenciales, ni su nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarle aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador responsable. Su colaboración en esta investigación es muy importante debido a que permitirá hacer más eficientes y efectivas las actividades para la investigación y su posible intervención en el siguiente ciclo escolar. De antemano se agradece su colaboración. Ante cualquier duda o aclaración puede mandarlo al siguiente correo ethel.fuentes@uabc.edu.mx

- **Nombre:**
- **Formación académica:**
- **Tiempo de servicio en la Secundaria #56:**

1. ¿Qué emociones se presentan en el aula con mayor frecuencia? Y específicamente, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta en el aula al trabajar con estudiantes con comportamientos disruptivos?
2. ¿Qué técnicas o actividades utiliza para ayudar a los estudiantes con comportamientos disruptivos o desafiantes a gestionar sus emociones de manera adecuada durante las clases?
3. ¿Cómo ha influido la implementación del nuevo paradigma de la Nueva Escuela Mexicana en su enfoque para el manejo de emociones en estudiantes con comportamiento disruptivo? ¿Reciben algún tipo de capacitación para abordar estos temas en el aula?



Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica
Investigación e Intervención Educativa



4. ¿De qué manera colabora con el orientador escolar u otros colegas para abordar el manejo de las emociones y conductas desafiantes en estudiantes?
5. ¿Qué factores considera que provoque la presencia de estas conductas disruptivas en los adolescentes dentro del aula, ya sea cuestiones personales, sociales, etc.?
6. ¿Qué papel juega el entorno escolar (compañeros, ambiente en el aula) en el comportamiento violento de los adolescentes, y cómo aborda estos aspectos?
7. ¿Qué métodos utiliza para enseñar a los estudiantes con comportamiento disruptivo habilidades de resolución de problemas y manejo emocional, y cómo evalúa su eficacia en la reducción de comportamientos violentos?
8. ¿Qué desafíos ha encontrado al intentar aplicar métodos de resolución de problemas y manejo emocional con estudiantes que muestran resistencia o tienen dificultades adicionales?
9. ¿Cómo ajusta sus métodos y enfoques cuando los resultados no son los esperados en la reducción de comportamientos violentos entre los estudiantes con conductas disruptivas y desafiantes?
10. ¿Con qué frecuencia ha observado que los estudiantes disruptivos presentan otras dificultades emocionales o conductuales, como ansiedad, depresión o problemas de atención?
11. ¿Cómo afecta la presencia de comorbilidades psicológicas (dos o más trastornos psicológicos) en la gestión diaria del aula y en la implementación de estrategias para esos estudiantes?
12. Específicamente, ¿cómo es la dinámica del grupo y el comportamiento individual de los demás estudiantes al convivir con alumnos con presencia de comportamientos disruptivos? ¿Es negativa o positiva?



Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica
Investigación e Intervención Educativa



13. ¿Qué desafíos específicos ha encontrado al tratar a estudiantes con conducta disruptiva que también presentan otras condiciones, y cómo los enfrenta en su práctica docente?

14. ¿Qué tipo de apoyos adicionales o adaptaciones considera necesarias para abordar a aquellos alumnos con conductas disruptivas y comorbilidades en su aula?

15. ¿Cómo colabora con otros profesionales, como psicólogos escolares u orientadores, para manejar de manera integral a los estudiantes con conductas disruptivas y comorbilidades psicológicas? ¿Implementan algún tipo de protocolo?

Muchas gracias por sus respuestas.