

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**Educación alternativa y autorregulación emocional:
implicaciones clínicas
Proyecto de investigación**

Juan José Ponce León

Psicología Clínica

Trabajo de titulación presentado como requisito
para la obtención del título de
Psicólogo Clínico

Quito, 20 de diciembre de 2017

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ
COLEGIO CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Educación alternativa y autorregulación emocional:
implicaciones clínicas**

Juan José Ponce León

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico

Ana Trueba, Ph.D

Firma del profesor

Quito, 20 de diciembre de 2017

Derechos de Autor

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante:

Nombres y apellidos:

Juan José Ponce León

Código:

00116787

Cédula de Identidad:

1719113423

Lugar y fecha:

Quito, diciembre de 2017

DEDICATORIA: A todos los niños y niñas, porque su espíritu libertario y de profunda conexión con la vida se mantenga, a pesar de la educación. Niños felices cambiaran el mundo.

RESUMEN

Antecedentes: La autorregulación emocional (AE) es la capacidad del individuo para identificar, caracterizar y manejar sus emociones, así como entender las emociones del otro (AKAYDIN & AKDUMAN, 2016). La AE es un buen predictor de salud mental, niveles bajos de estrés, mayores índices de felicidad, y satisfacción con la vida (Palmer, Donaldson & Stough, 2002, Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Furnham & Petrides, 2003). Además, tiene correlaciones positivas con conductas pro-sociales, y habilidades sociales; menor índice de incurrir en conductas delictivas, consumir drogas, e involucrarse en conductas riesgosas (Lozano, Salinas & Carnicero, 2004; Mayer & Salovey, 1997; Rendón Arango, 2007; Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián, 2005). La educación tradicional muestra déficits en el desarrollo del área socio-afectiva de los niños, particularmente en la AE (Ervin, Wash & Mecca, 2010), además que la salud mental en el sistema de educación pública se encuentra en crisis (U.S. Public Health Service, 2000). Al contrario, las pedagogías alternativas, en especial el Método Montessori, muestran índices positivos en el desarrollo de la AE en la infancia (Haines, Annette, 2000, Castellanos & Albizu, 2002, Maker & Muammar, 2008; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003). **Metodología:** Esta investigación es de carácter cuantitativo y tiene como objetivo realizar evaluaciones antes y después con el BASC II a niños con problemas de conducta y emocionales divididos en dos grupos; el grupo control asistirá a una escuela tradicional y el grupo experimental asistirá a una escuela Montessori con el ánimo de medir las implicaciones clínicas en el desarrollo o déficit de la AE para problemas conductuales y emocionales. Para esto se eligió una muestra de 100 niños (50 hombres, y 50 mujeres), con un rango de edad entre 6 y 11 años. Los criterios de inclusión fueron: ser clínicamente significativa respecto a la presencia de problemas emocionales y conductuales, no haber asistido a terapia psicológica, no haber sido diagnosticado con trastornos del desarrollo y de carácter orgánico, no haber asistido a una escuela de pedagogía alternativa, y pertenecer a un nivel socio-económico bajo. **Resultados:** Con base en la literatura revisada, se espera que los niños que asisten a escuelas Montessori como forma de intervención, muestren correlaciones altas positivas entre el desarrollo de la AE y una disminución clínicamente significativa en los problemas conductuales y emocionales respecto a los niños de escuelas tradicionales. **Conclusiones:** La autorregulación emocional es fundamental en la salud mental de los niños, y tiene que ser abordada por políticas públicas que refuercen los déficits de las escuelas tradicionales, a través de las fortalezas de las pedagogías alternativas.

Palabras clave: Autorregulación emocional, Inteligencia emocional, Pedagogía Montessori, Pedagogías Alternativas, Escuelas Libres, Problemas conductuales y emocionales

ABSTRACT

Background: Emotional self-regulation (AE) is the individual's ability to identify, characterize and manage their emotions, as well as to understand the other's emotions (AKAYDIN & AKDUMAN, 2016). AE is a good predictor of mental health, low stress levels, higher happiness rates, and life satisfaction (Palmer, Donaldson & Stough, 2002, Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002, Furnham & Petrides, 2003). In addition, it has positive correlations with pro-social behaviors, and social skills; lower rate of engaging in criminal behavior, consuming drugs, and engaging in risky behaviors (Lozano, Salinas & Carnicero, 2004, Mayer & Salovey, 1997, Rendón Arango, 2007, Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián, 2005). Traditional education shows deficits in the development of the socio-affective area of children, particularly in the AE (Ervin, Wash & Mecca, 2010), besides that mental health in the public education system is in crisis (US Public Health Service, 2000). On the other hand, alternative pedagogies, especially the Montessori Method, show positive outcomes in the development of (AE) in childhood (Haines, Annette, 2000, Castellanos & Albizu, 2002, Maker & Muammar, 2008, Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003). **Methodology:** This research is quantitative, and aims to perform before and after assessments with the BASC II to children with behavioral and emotional problems divided into two groups; the control group will attend a traditional school, and the experimental group will attend a Montessori school with the aim of measuring the clinical implications in the development or deficit of the AE for behavioral and emotional problems. For this, a sample of 100 children (50 men and 50 women) was chosen, with an age range between 6 and 11 years. The inclusion criteria were: to be clinically significant regarding the presence of emotional and behavioral problems, not to have attended psychological therapy, not to have been diagnosed with developmental and organic disorders, not to have attended an alternative pedagogy school, and belong to a low socio-economic level. **Results:** Based on the literature reviewed, it is expected that children attending Montessori schools as a form of intervention, show high positive correlations between the development of EC, and a clinically significant reduction in behavioral and emotional problems with respect to children of traditional schools. **Conclusions:** Emotional self-regulation is fundamental in the mental health of children, and has to be addressed by public policies that reinforce the deficits of traditional schools, through the strengths of alternative pedagogy.

Key words: Emotional self-regulation, Emotional Intelligence, Montessori Pedagogy, Alternative Pedagogies, Free Schools, Behavioral and emotional problems

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	8
Revisión de la literatura.....	16
Metodología.....	38
Resultados esperados.....	44
Discusión.....	46
Referencias.....	51
ANEXO A: Carta para reclutamiento de participantes.....	58
ANEXO B: Formulario de Consentimiento Informado.....	59
ANEXO C: Herramientas para levantamiento de información	62

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

El presente trabajo tiene como propósito estudiar la relación entre los modelos pedagógicos alternativos, particularmente el modelo Montessori, y el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños, en comparación con el modelo tradicional de educación.

Este planteamiento tiene el ánimo de resolver y dar respuesta a las profundas dificultades y retos del sistema educativo tradicional imperante, en cuanto al desarrollo de la autorregulación emocional en los niños en vista del descuido histórico por parte de los sistemas educativos hegemónicos al área socio-afectiva de los niños, en especial la autorregulación emocional. En ese contexto, en primer lugar, se plantea, brevemente, el problema de la educación tradicional en la modernidad capitalista. En segundo lugar se justifica la necesidad de responder a dichos retos conceptuales y metodológicos a través de mostrar investigación que vincula positivamente el desarrollo de la autorregulación emocional y la salud mental en niños y adolescentes; además de mostrar cifras que dan cuenta de la crisis actual, en términos de salud mental del modelo tradicional de educación. Por último, se explica el grupo al que va dirigida la investigación.

Existe mucha investigación frente a los retos de la educación en América Latina y el Caribe. Sin embargo, la mayoría de estudios utilizan como medida el rendimiento académico como indicador de éxito escolar (Vélez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994). Lo que se encuentra en esta revisión de literatura realizada por Vélez, Schiefelbein & Valenzuela, (1994) es lo siguiente: la calidad de la educación se mide en términos de rendimiento académico, y las variables que influyen el rendimiento son: la relación alumno/clase, relación maestro/alumno, tamaño de la escuela, escuelas públicas/privadas, zonas rurales/urbanas, jornada completa o parcial, escuelas mixtas/ no mixtas, maestro

varón/alumno varón, maestra mujer/alumna mujer. Estas son todas las variables relacionadas al rendimiento académico que se investigan. Adicionalmente, se encuentra que otros indicadores son: los materiales educativos en relación, nuevamente, al logro académico. Esto incluye: acceso libre de textos y material de lectura, otros materiales didácticos e infraestructura. Otras características que se miden son: las características de los maestros, y las prácticas pedagógicas. Además de otros indicadores como nivel socio-económico y estado de salud. De todo esto se concluye que el estado del arte frente a la educación pone mucho énfasis en indicadores de logro, exclusivamente, el rendimiento académico; y, por tanto, hay un descuido o invisibilización de otros aspectos fundamentales del desarrollo del niño como el área socio-afectiva a través de otros índices como: el nivel de felicidad de los niños, la creatividad, la autonomía y la autorregulación emocional.

En ese sentido, urge la necesidad de replantear la pedagogía, y por tanto el sistema de educación tradicional con miras a respetar los procesos vitales de los niños con procesos de acompañamiento no autoritarios en ambientes preparados (Montessori, & Wolfson, 2003, Wild, 2006).

La autorregulación emocional, como eje principal de análisis en el contexto pedagógico, ha demostrado tener un impacto positivo en la salud mental de los niños (Akaydin & Akduman, 2016). Por ejemplo, Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián, (2005) encontraron que hay correlaciones significativas entre la autorregulación emocional y la reacción de malestar en la infancia, con variables como la tolerancia a la frustración, conductas externalizantes adecuadas de la reacción de malestar. Así mismo, se encontró que la autorregulación emocional tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar, lo cual está asociado al adecuado manejo del estrés, buena concentración y atención en contextos demandantes (Morales & López-Zafra, 2009).

El adecuado manejo de emociones tiene un impacto positivo en el auto-control, en la confianza y flexibilidad para resolver problemas, manejar el sufrimiento emocional, la tristeza, el estrés, y la capacidad para sobreponerse ante situaciones adversas (Akaydin & Akduman, 2016). Todas estas son variables positivas que predicen la buena salud mental en la adultez.

Según, Lozano, Salinas, & Carnicero (2004):

“Una alta emocionalidad negativa, junto con una baja regulación emocional y conductual, se asociará con problemas comportamentales de tipo externalizante tales como la agresividad y la baja competencia social. Por el contrario, una baja regulación de la emoción junto con un alto control comportamental y una alta intensidad emocional negativa se asociará a problemas comportamentales de tipo internalizante tales como el miedo, o la timidez” (p.77).

Por tanto, se ha encontrado un impacto positivo en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños en relación a modelos alternativos de educación, particularmente, de pedagogía Montessori; mientras que modelos tradicionales han mostrado resultados pobres (Castellanos & Albizu, 2002, Dohrman, Nishida, Gartner, Lipsky, 2007, Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003). En estudios comparativos entre educación tradicional y educación Montessori se encontró que el segundo modelo tiene un impacto positivo y más elevado respecto al primero en el desarrollo de la auto-estima, autoeficacia y conducta pro-social (Castellanos & Albizu, 2002). La conducta pro-social estuvo relacionada en la adolescencia con evitar inmiscuirse en conductas problemáticas como robo, peleas, y consumo de drogas y alcohol (Castellanos & Albizu, 2002). Además, se ha encontrado mejores resultados en motivación intrínseca en el proceso educativo de los niños, mejor percepción de la calidad de la experiencia educativa y una mejor adaptabilidad al contexto social en relación al desarrollo de habilidades sociales en niños dentro de programas de pedagogía Montessori (Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003)

El sistema actual devela dos características, primero la educación tradicional es hegemónica, es decir, se presenta como la única alternativa, aniquilando en su paso una diversidad inmensa de procesos educativos diferentes, que a continuación se abordaran como las conocidas pedagogías alternativas y humanistas: Pestalozzi, Montessori, Waldorf, Steiner, Vygotsky (Edwards, 2002, Cox, & Rowlands, 2000, Bodrova, 2003). Segundo, parte del presupuesto de que todos los niños son iguales, aprenden de la misma forma, tienen intereses y aspiraciones similares y que la categoría que los junta es el rango de edad ignorando por completo la diversidad cultural, las distintas formas de aprendizaje, así como las necesidades auténticas de los niños. Por ejemplo, Mena Edwards, Romagnoli Espinosa & Valdés Mena (2009) realizaron una extensa revisión de literatura en donde encontraron que los programas educativos tradicionales están incluyendo intervenciones escolares que promuevan la autorregulación emocional. Durlak & Weissberg, (2007) encontró que incorporar al sistema tradicional intervenciones que promuevan la AE mostró resultados positivos en habilidades personales, sociales, y en la reducción de problemas de conducta.

La investigación muestra como en sistemas tradicionales la motivación intrínseca respecto a los estudios declina progresivamente a medida que aumentan los años de escolaridad, lo cual tiene que ver con el ambiente tradicional de clases; en relación a la forma de disciplina, oportunidades que tienen los estudiantes para tomar decisiones autónomas (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Iver & Feldlaufer, 1993). Se encontró, en otro estudio, que el ambiente de escuela tradicional determina el fracaso académico y la deserción escolar en relación a la motivación y a conductas problemáticas que muestran los estudiantes, conforme avanza el proceso de escolarización (Eccles, Lord & Midgley, 1991).

Es por eso que se encuentra la necesidad de replantearse el sistema actual en tanto se atenta con el desarrollo del niño y por tanto se descuida y vulnera uno de los aspectos más

fundamentales de la naturaleza humana: el área socio-afectiva. Existe una extensa literatura de cómo se implementan intervenciones escolares que promuevan la autorregulación emocional en los estudiantes de escuelas tradicionales (Durlak & Weissberg, 2007, Mena Edwards, Romagnoli Espinosa & Valdés Mena, 2009).

Estudios que comparan educación tradicional versus pedagogía Montessori encuentran que los resultados en diferentes dimensiones asociados a la salud mental como: tolerancia a la frustración, conductas pro-sociales, auto-eficacia, auto-estima, habilidades sociales, son mejores en pedagogía alternativas. Por otro lado, en términos de políticas públicas, se están incorporando intervenciones escolares en los modelos tradicionales para resolver las problemáticas relacionadas a la pobre autorregulación emocional.

Finalmente, la población a la que estará dirigida la presente investigación son niños y niñas en edad escolar de 6 a 12 años.

Problema

La investigación respecto al nexo entre un desarrollo sano y apropiado en el área socio-afectiva de los niños, particularmente, auto-regulación emocional, y los modelos educativos, ya sean alternativos o tradicionales es muy pobre o nula. En este sentido, Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods (2007) realizaron una revisión de literatura respecto a la inteligencia emocional y la educación. La poca investigación existente enfoca su estudio en el impacto de la educación alternativa (Flower, McDaniel, & Jolivette, 2011). A pesar de la poca literatura que vincule AE y modelos educativos, existe investigación que plantea la crisis actual de la salud mental de los estudiantes en los sistemas de educación tradicional (Anglin, 2003). Según el gobierno de Estados Unidos es de interés nacional la salud mental en niños y adolescentes; por tanto, han declarado al estado actual de salud mental en niños y adolescentes en crisis pública (U.S. Public Health Service, 2000). El 21%

de adolescentes entre 9 y 17 años han sido diagnosticados con algún diagnóstico psiquiátrico o algún trastorno de adicciones que reduce su funcionamiento, la mitad de ellos tienen una disfunción significativa, y el 5% de ellos muestran disfunción severa (Anglin, 2003). Dada la gravedad del asunto se han creado programas de intervención escolar en salud mental *School-based mental health services* (Atkins, Hoagwood, Kutash, & Seidman, 2010)

Lo que sí existe es una amplia revisión de literatura de los dos conceptos por separados: autorregulación emocional (Dulewicz & Higgs, 2000, Humphrey, Curran, Morris, Farrell, Woods, 2007, Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002); y educación alternativa (Flower, McDaniel, Jolivette, 2011, Cossentino, 2005, 2006, Duckworth, 2006, Daoust, 2004, Elkind, 2003, Kayili & Ari, 2011, Larson, 2010, Lillard, & Else-Quest, 2006, Huxel, 2013, Peters, 2009).

Adicionalmente, existe una amplia literatura de estudios comparativos respecto a los modelos de educación tradicional versus modelos alternativos en términos del desarrollo de la autoeficacia, autoestima y comportamiento pro-social; encontrando mejores resultados en los modelos alternativos de pedagogía Montessori (Castellanos & Albizu, 2002). Otros estudios, al contrario del paradigma científico dominante -respecto al mayor índice de logro como el rendimiento académico-, estudian otros indicadores como: la motivación y la calidad de la experiencia educativa, los cuales mostraron mejores resultados en los estudiantes de escuelas Montessori (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003). Además, Maker & Muammar (2008) estudiaron el desarrollo de la creatividad en escuelas tradicionales versus escuelas alternativas, encontrando que la pedagogía Montessori es significativamente mejor en el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes. Respecto a la autorregulación emocional, diversos estudios vinculan este proceso del desarrollo con el rendimiento escolar, la competencia social, la interacción profesor/alumno, estilos educativos y pautas de crianza, interacción familiar y clima familiar (Morales & López-Zafra, 2009, Rendón Arango, 2007,

Roca, Abarca, & Marzo, 2002, Alegre, 2012, Martinez, 2010, López & Vesga, 2011, Sanchez-Nunez, & Postigo, 2012). Los resultados de estos estudios, se muestran en el capítulo 2.

Sin embargo, a pesar de la literatura previamente mencionada, no existe investigación respecto a las dos variables descritas interactuando en conjunto. En el estado del arte que se realizó para propósitos de esta investigación, se encontró tan solo dos investigaciones que estudiaron, directamente, el nexo entre la autorregulación emocional y los modelos alternativos de educación. El primero, que pertenece a Ervin, Wash & Mecca (2010), fue un estudio longitudinal de tres años que comparó la autorregulación emocional en niños de escuelas alternativas Montessori versus escuelas tradicionales. El segundo estudio de Lloyd (2008), investigó la relación y similitud entre el concepto de Maria Montessori, planteado hace un siglo atrás, de normalización y el concepto de la psicología moderna, la autorregulación emocional.

Es por eso que se justifica la elección del tema pedagogía alternativa, tipo Montessori, y autorregulación emocional en niños. Dada la vasta literatura respecto a cada tema por separado, sin embargo, hay poca o nula investigación de los dos temas interactuando; a pesar, de la importante correlación que tienen los procesos educativos de escuelas alternativas con la autorregulación emocional, y en general el desarrollo socio-afectivo (Ervin, Wash & Mecca, 2010).

Pregunta de Investigación

Dados esos antecedentes, la pregunta de investigación contempla el estudio del impacto de la pedagogía alternativa en la autorregulación emocional de los niños. Cabe mencionar que la pregunta, debido al carácter complejo y multidimensional de la variable

autorregulación emocional, y escuelas alternativas, será de corte cualitativa y cuantitativa.

Por tanto:

¿Cómo y hasta qué punto la pedagogía alternativa Montessori influye positivamente en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños?

Propósito del Estudio

El objetivo fundamental del presente estudio es medir el impacto de la educación alternativa en la autorregulación emocional de los niños, en comparación con la educación tradicional. Esto pretende dar un aporte al área de la pedagogía y la psicología con el ánimo de acompañar los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños respetando sus necesidades auténticas y procesos vitales, desde la conciencia que niños felices cambiaran al mundo, al contrario de generar niños que terminen siendo serviles a la maquinaria del capital, que antepone la productividad y el desarrollo, ante el sentido de la vida; aniquilando, en su paso toda posibilidad de autorrealización. Se espera obtener conexiones claras y precisas de la importancia de repensar el modelo tradicional de educación en virtud de un acompañamiento integral de los niños y niñas, que no descuide dimensiones esenciales de su existencia como el área social y afectiva, particularmente la autorregulación emocional.

El significado del estudio

El presente estudio posee ciertas particularidades que hacen del mismo importante y único en el área de la psicopedagogía. Primero, no existen muchas experiencias de escuelas libres y alternativas en América Latina ni en el Ecuador. Segundo, el modelo hegemónico de educación tradicional ha colonizado todos los espacios de saberes, anulando o restando espacio a propuestas educativas diferentes. Tercero, no existe literatura respecto al impacto

positivo de la educación alternativa en la autorregulación emocional en niños, en comparación al sistema tradicional; por lo que los aportes de la presente investigación servirán a futuro para delinear propuestas pedagógicas e incluso incidir en políticas públicas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Fuentes

La presente revisión de literatura es un resumen de la investigación existente respecto a las dos grandes temáticas planteadas: autorregulación emocional y pedagogías alternativas. La información descrita en esta sección proviene de revistas indexadas, peer review y journals académicos, así como ciertos libros clásicos de pedagogía del trabajo de María Montessori y Rebeca Wild. Para acceder a esta información se recurrió a diversas bases de datos como: EBSCO, Taylor & Francis, Google Académico y Science Direct. Las palabras claves para la búsqueda fueron: emotional self-regulation, non-directive schools, alternative schools, Montessori method. Posteriormente la búsqueda se fue afinando con otras palabras como: long term effects of alternative schools, comparative studies between traditional and alternative schools, literature review of education and emotional self-regulation.

Formato de la Revisión de la Literatura

La revisión de literatura estará constituida por un formato con base en contenidos temáticos que se sostendrán en diversos paraguas teóricos, con alusión a ciertos autores clásicos. Esto implica que se presentará la investigación encontrada frente a los siguientes temas y subtemas. Los dos tópicos grandes de los cuales se desprenden los subtemas son: pedagogía Montessori y autorregulación emocional. El primer capítulo aborda la pedagogía alternativa en donde se expondrá, brevemente, ciertos autores fundamentales y sus

planteamientos y propuestas pedagógicas; se presentará la investigación en torno a la pedagogía Montessori, así como el método Montessori; finalmente, se presentará la pedagogía no directiva aterrizada al contexto ecuatoriano. El segundo capítulo, abordará la autorregulación emocional, en un primer intento de definir esta categoría conceptual. Luego se presentará investigación respecto a la autorregulación emocional y estilos de crianza y educación. El tercer capítulo incorpora un análisis comparativo entre las escuelas tradicionales y escuelas alternativas.

Tema 1.- Pedagogía Montessori

1.1.Educación alternativa

En el área de la pedagogía existen autores clásicos que han supuesto un completo giro epistemológico en la concepción de la educación. Entre los más importantes se distinguen los siguientes: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia (Edwards, 2002), Vigotsky (Bodrova, 2003), Steiner (Cox & Rowlands, 2000), y Gardner (Vardin, 2003). Todos estos autores tienen en común una fuerte crítica al modelo de educación tradicional. Existen diferencias en cuanto a sus orígenes históricos y presupuestos filosóficos y conceptuales, pero también importantes similitudes que hacen de estos autores y sus propuestas pedagógicas, un movimiento de reforma progresivo en el área de la educación. Este movimiento y sus autores convergen en ideales fundamentales, como el rechazo a la guerra y la necesidad de construir sociedades pacíficas; a través de acompañar en el desarrollo de los niños apuntando a que puedan desarrollar todo su potencial, entendiendo a cada niño como un ser único e integral (Edwards, 2002). Las perspectivas de estas corrientes suponen comprender al niño como un niño y no como un adulto incompleto (Cox & Rowlands, 2000).

La educación Waldorf fue fundada por Rudolf Steiner (1861-1925), quien fue un científico y filósofo austriaco. Steiner acuñó y desarrolló la antroposofía entendida como “el conocimiento hacia la verdadera naturaleza del ser humano” (Steiner, 1909, 1965). Esto supone entender al ser como una integración de cuerpo, alma y espíritu (Cox & Rowlands, 2000). El contexto histórico de su propuesta fue el final de la Primera Guerra Mundial. Su perspectiva fue que una nueva forma de escuela podría educar seres humanos capaces de crear sociedades pacíficas. Sus premisas pedagógicas son: coeducación (juntar hombres y mujeres en el aula de clase), aceptar el bagaje cultural-etno-histórico de cada niño sin discriminación; y, el fomento de la independencia, autonomía y autogobierno (Edwards, 2002). La propuesta de Steiner tiene como objetivo crear ambientes de clase seguros y creativos que inviten al niño a aprender. El enfoque de Steiner es la educación “artística-imaginativa”. Se fomenta la fantasía en sinergia con el arte. La importancia de su método hace énfasis en los “ritmos” cíclicos en términos anuales, semanales y de actividades diarias del niño, con base en lo cual se diseña el currículum. El foco de educación consiste en: expresión corporal, construcción y creación del juego, lenguaje oral, historias y canciones. Por ejemplo, para introducir alguna lección de matemáticas se lo hace mediante canciones. Conceptualmente se sostiene en la psicología humanista, con una perspectiva centrada en el niño (Cox & Rowlands, 2000). Actualmente hay más de 800 escuelas Waldorf en más de 40 países (Edwards, 2002).

Por otro lado, María Montessori (1870-1952), la primera física mujer italiana, desarrolló una metodología para trabajar con niños con discapacidades. Su movimiento de educación para la paz (Montessori & Wolfson, 2003) fue denunciado por el régimen fascista, y tuvo que dejar Italia para ir a Estados Unidos (Edwards, 2002). Durante ese tiempo (1910-1920) el método Montessori se esparció en Europa e India y en los años 50s gracias a la educadora Nancy Rambush se expandió como un movimiento de escuela independiente.

Actualmente deben haber más de 5.000 escuelas Montessori en los Estados Unidos (Edward, 2002). El énfasis de Montessori estaba en la necesidad de los niños de aprender habilidades prácticas para la vida real. El “maestro” adquiere un rol pasivo, a menos que el niño iniciara una interacción. Era un método no-directivo de educación cuyo objetivo era permitir al niño explorar y aprender por su propia cuenta. Se les daba a los niños “clases” no formales de dibujo y arte, incentivando el dibujo libre desde la imaginación (Montessori, 1918, 1965).

Las similitudes de los autores descritos radican en el cambio radical del rol convencional del profesor, en la forma de evaluación y, por supuesto, en las diferentes teorías del desarrollo, por tanto, en su propuesta curricular (Edwards, 2002). El rol de los profesores, en los tres autores, es cumplir la función de cuidadores, guías y acompañantes de los niños. Esto va a depender, directamente, de las herramientas pedagógicas y los ambientes preparados. La forma de evaluación también es diferente; se omite la forma tradicional de evaluación a través de exámenes. En contraste, se ofrece extensa información descriptiva a los padres del progreso y desarrollo del niño en las actividades diarias. Por ejemplo, los “profesores” utilizan diarios en donde se registran las actividades de los niños.

A continuación, se procederá a profundizar la metodología Montessori, con base en su teoría del desarrollo, propuesta curricular, rol del maestro y formas de evaluación; además de la extensa literatura existente del método Montessori y el impacto en diferentes esferas del desarrollo vital del niño.

1.2.Método Montessori

En esta sección se profundizará sobre la teoría, presupuestos epistemológicos, filosofía de la educación y, en general, sobre el método Montessori. Primero, se describirá brevemente, la teoría del desarrollo planteada por María Montessori, la propuesta curricular, el rol del maestro (Huxel, 2013) y las formas de evaluación (Duckworth, 2006, Daoust, 2004,

Edwards, 2002, Peters, 2009). Posteriormente, se plantearán vínculos teóricos metodológicos con otros autores como Lev Vygotsky, Gardner, Piaget, respecto a la pedagogía Montessori, (Bodrova, 2003, Vardin, 2003, Elkind, 2003). Finalmente, se desglosarán conceptos fundamentales de esta pedagogía con base en los resultados empíricos que muestra la investigación científica, respecto a ciertos constructos de dicho método como: “trabajo” (Cossentino, 2006), “fundamentos”, “ritualización” (Cossentino, 2005); además, del impacto social y académico (Lillard & Else-Quest, 2006).

Montessori concibe el proceso de desarrollo como un aspecto de carácter natural, dinámico, auto-dirigido por fuerzas que surgen desde el interior (Wild, 2006), que en gran medida, abren paso al crecimiento y aprendizaje (Edwards, 2002). El desarrollo del niño es entendido como un proceso holístico, que comprende el área emocional, ética y espiritual, al contrario de un enfoque exclusivamente académico (Duckworth, 2006). En ese sentido, las influencias teóricas de Montessori se vieron atravesadas, fundamentalmente, por el movimiento de filósofos de la educación progresista de Europa: Rousseau, Pestalozzi, Seguin, Itard (Montessori, 1912, 1918). Las influencias de Vygotsky, en tanto la naturaleza dialógica entre sus postulados y el método Montessori, son marcadas en términos de como conciben el desarrollo del niño; por ejemplo, a través de las etapas del desarrollo, la indiscutible interacción entre el niño, sus competencias emergentes y los ambientes preparados (Bodrova, 2003). Vygotsky y Montessori plantearon, al haber trabajado con niños con necesidades especiales, que el funcionamiento deficiente del infante no solo está determinado por características inherentes, sino por una inapropiada educación. El desarrollo, por tanto, se concibe por periodos de seis años, con áreas particularmente sensibles. Influenciada por el constructivismo de Piaget (Elkind, 2003) ella verá al niño como un personaje activo en la construcción del conocimiento, a través del juego. Ella plantea que desde el nacimiento hasta los 3 años es el periodo de la mente absorbente inconsciente,

mientras que de los 3 a 6 años es el periodo de la mente consciente absorbente, en este periodo se espera que comience a desarrollar habilidades de lectura y escritura (Edwards, 2002). En estos dos periodos del desarrollo, el niño buscará y desarrollará estimulación sensorial, regulación de movimiento, libertad de elegir y explorar en ambientes serenos y preparados (Montessori, 1912, 1965). Desde los 6 a 12 años se espera que el niño explore el mundo y desarrolle la capacidad racional de resolver problemas, desarrollar relaciones sociales cooperativas en contraste a las relaciones competitivas (Edwards, 2002, Duckworth, 2006), imaginación y que complejice su conocimiento cultural. Finalmente, desde los 12 a 18 años los niños se reconstruirán a sí mismos como seres sociales y exploradores humanistas, resolverán problemas del mundo real y se volverán buscadores racionales de justicia (Edwards, 2002). En esta etapa, se caracteriza la pregunta por el quien soy yo (Wild, 2005).

El rol del maestro, en la metodología Montessori, es de carácter fundamental para cumplir los presupuestos filosóficos y epistemológicos de las etapas del desarrollo de los niños, respetando sus procesos vitales y permitiendo que el aprendizaje surja desde el interior. El rol del maestro es de carácter no intrusivo; mientras que los niños se envuelven en actividades en clase auto-dirigidas (Montessori, 1912). El trabajo del maestro consiste en una observación sistemática de los niños; el objetivo es facilitar una atmósfera de productiva calma (Montessori, 1912). La observación cumple el rol de cubrir y responder a las reales necesidades individuales de los niños en los ambientes comunitarios de la clase (Huxel, 2013). El objetivo es procurar el desarrollo de la confianza y la autodisciplina, por lo que se espera que conforme avanza el desarrollo del niño las intervenciones sean menores. Esta metodología procura la autonomía. En los primeros años, el maestro facilita la interacción con el ambiente a través de los sentidos; se espera que el niño aprenda que es lo que realmente necesita (Montessori, 1912). Mientras que con los adolescentes la participación del profesor es más activa, solo en tanto presenta e introduce los materiales y las actividades de

acorde a los requerimientos auténticos de los adolescentes. En síntesis, el rol del maestro es el respeto al niño a través de los ambientes preparados que le permitan cultivar su independencia, curiosidad, motivación intrínseca, y movimiento (Huxel, 2013).

El ambiente del método Montessori es cuidadosamente preparado y ordenado con el objetivo de que los niños sean libres de responder a sus tendencias naturales de “trabajo” individual y colectivo a través del juego (Montessori, 1912, 1918). Un aula Montessori está compuesta de espacios abiertos en donde se despliegan cantidades de materiales de “trabajo”; una característica importante es que el niño elige libremente que propuesta de trabajo ejecutar (Larson, 2010). Por ejemplo, los ambientes preparados para niños de entre tres y seis años están compuestos de áreas; una dedicada a ejercicios de la vida práctica, ejercicios sensoriales; y, las otras dos áreas son materiales dedicados al lenguaje y matemáticas (Larson, 2010). La constitución de los diferentes ambientes tiene influencias en base a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Vardin, 2003), ante la comprensión de la multi-dimensionalidad del niño respecto a los diferentes tipos de inteligencia. Los dos autores, comprenden la naturaleza única y peculiar de cada organismo (Vardin, 2003). En este sentido, este método se distingue por el respeto al niño a través de los ambientes preparados con el ánimo de generar posibilidades de aprendizaje propias, en donde puedan tomar decisiones que afectan sus propias vidas y la de sus pares (Peters, 2009).

Finalmente, los métodos de evaluación en las pedagogías alternativas y particularmente en el Método Montessori, rompen con el esquema tradicional de las pruebas escritas, incluso con la lógica de las calificaciones. La Asociación American Montessori planteó un documento “Aprendizaje y evaluación” en donde sugiere otros formatos como portafolios, presentaciones, proyectos multimedias, con el objetivo de permitirle al niño auténticamente correlacionar las ideas aprendidas, pensar críticamente y usar la información de manera significativa (Edwards, 2002). Hay una extensa literatura que demuestra la

efectividad del método Montessori respecto a las habilidades lecto-escritoras, de matemáticas y de motivación (Chattin-McNichols, 1992; Loeffler, 1992; Miller & Bizzell, 1983; Takacs, 1993; Haines, 2000).

A continuación, se describirá ciertos conceptos fundamentales de esta metodología, tales como trabajo, normalización y ritualización. El concepto de “trabajo” de Montessori, mencionado previamente, tiene que ver con el concepto de normalización; entendido como el proceso en donde el niño, a través de un ambiente adecuado, puede desarrollarse normalmente logrando asimilar la autodisciplina y el control (físico y mental) necesarios para una vida saludable (Cossentino, 2006). En ese sentido, Montessori en su libro *la Mente Absorbente* (1949, 1995) plantea que el concepto de “trabajo” está relacionado al juego enfocado en asuntos de la “vida real”, que son capaces de lograr una mente concentrada (Cossentino, 2006). Esto explica la razón del ambiente preparado de asuntos de la vida real. Este concepto de “trabajo” no es directivo, en tanto surge desde el interior del niño y de manera natural, con base en su interés innato de explorar y aprender. Montessori planteó los ciclos de trabajo –ciclo de la mañana y de la tarde-, adecuados a los ciclos internos de los niños desde sus necesidades físicas. Por ejemplo, la repetición es un aspecto fundamental (Cossentino, 2006).

Según Lillard & Else-Quest, (2006) la ritualización es un concepto fundamental dentro del método Montessori. La interacción entre el estudiante, los profesores y el ambiente se dan a través de rituales que generan armonía. El aspecto de la ritualización gira en torno a los límites entre el interior y el exterior del niño; esto quiere decir la armonía que tiene que haber en la interacción estudiante-profesor y ambiente. Se compone de secuenciación y repetición (Lillard & Else-Quest, 2006). La construcción del proceso ritual del método está directamente relacionada con el constructo de “trabajo”, dada la similitud en cuanto a los ritmos y procesos que implica el “trabajo” y la “ritualización”. En suma, los elementos más

destacados de la ritualización son: la repetición, el orden, la abstracción materializada, la economía del movimiento y lenguaje; y, la densidad simbólica. Bajo el concepto de la ritualización se puede, en última cuenta, entender el fenómeno complejo de la actividad cultural del enseñar.

A continuación se presenta los resultados de algunas investigaciones cuyo eje transversal es el Método Montessori en el proceso educativo. Los autores Kayili & Ari (2011) estudiaron la efectividad de dicho método respecto al proceso de lectura en la educación primaria. La muestra fueron niños de cinco a seis años. En total fueron cincuenta participantes, 25 del grupo de control y 25 del grupo experimental. Se utilizó como evaluador el Metropolitan Readiness Test para determinar el nivel de lectura de los participantes; el Preschool and Kindergarten Behavior Scale para medir las habilidades sociales; así como el FTF-K Frankfurter Tests for Five Years – Concentration, para medir habilidades de concentración. Los tests se administraron antes de la implantación del método, así como seis semanas después. Los resultados mostraron que el método Montessori es efectivo respecto al proceso de enseñanza de habilidades lectoras en niños de preescolar. Además se encontró que es más eficiente frente a los procesos actuales –tradicional- de enseñanza ($z=4.376$, $p<0.05$). Adicionalmente, se encontraron diferencias significativas ($z=4.343$, $p<0.05$) en las habilidades sociales del grupo Montessori versus el grupo de control. Finalmente, también se encontraron diferencias significativas ($z=4.380$, $p<0.05$) entre las habilidades de concentración del grupo Montessori versus el grupo de control. El resultado final fue que el método Montessori fue mejor en las tres variables.

Otro estudio de Lillard & Else-Quest (2006) evalúa el impacto social y académico del método Montessori. Los niños fueron estudiados a lo largo de todo un proceso educativo con este modelo, implementando en los diferentes niveles, primaria (3 a 6 años), secundaria (6 a 12 años). La muestra fueron estudiantes de escuelas Montessori en Milwaukee, Wisconsin;

en gran medida urbanos. Se utilizó un grupo experimental –el cual fue asignado al sistema educativo Montessori, con 59 estudiantes- y el grupo de control –asignado a un sistema de educación tradicional con 53 estudiantes-. Los dos grupos fueron evaluados en términos cognitivo/académicos y de habilidades sociales/conductuales. Los resultados mostraron que los estudiantes del sistema Montessori puntuaron superior en las dos variables –académicas y comportamentales-. En suma, los estudiantes Montessori (43% versus 18%) tendieron a usar más niveles de razonamiento en relación a la justicia, compartieron más en el juego de pares. Se administró el Test Belief Task para medir la cognición social; 80% de los estudiantes Montessori pasaron el test, mientras que tan solo el 50% del grupo control lo hizo. Mostraron ser superiores en su sentido de comunidad y habilidades sociales.

1.3.Contexto ecuatoriano y pedagogía no directiva

En América Latina las experiencias de escuelas libres y populares surgen a partir de la corriente de la socio-pedagogía, principalmente encabezada por Paulo Freire (1978, 2005). En esa nueva línea de trabajo epistémico, se articula la concepción de la educación con las problemáticas sociales, en relación con los graves perjuicios estructurales del sistema hegemónico capitalista. La propuesta de Freire es una pedagogía de los oprimidos que tome en cuenta las problemáticas de la educación desde la marginalidad (Freire, 2005). Se parte de una fuerte crítica al modelo modernizador y colonial del sistema de educación tradicional. Por lo cual, un proceso emancipador –que apunte a la liberación del individuo- necesariamente tiene que repensar la educación.

La propuesta pedagógica de Freire sugiere que la educación hacia la libertad no debe ser un proceso domesticador, sino de toma de consciencia del individuo en su proceso permanente de liberación, a través de la educación. Esto quiere decir que el sujeto que

aprende adquiriera un rol activo y consciente en su proceso de aprendizaje (Freire, 2005). Por tanto, no pretende ser un método de enseñanza, sino de aprendizaje dialéctico.

Bajo esas premisas en relación a la libertad, la toma de consciencia y la educación como un proceso activo, surge la propuesta pedagógica de la escuela libre en el Ecuador, desde la fundación Pestalozzi. Esta propuesta fue desarrollada por Mauricio y Rebeca Wild (Wild, 2004, 2006). La propuesta pedagógica estuvo influenciada por los aportes teóricos y metodológicos de María Montessori y de Humberto Maturana. Según Maturana y Varela (1996), con base en la teoría de los organismos vivos, los seres son auto-poiéticos; esto implica que “en ellos jamás impera una relación instructiva, sino vida, despliegue y progreso para un mutuo acoplamiento” (Citado en Linares Segorbe, 2015, p.12). Bajo el supuesto de que las personas son organismos vivos, este principio también tiene que ser respetado. Por tanto, toda la pedagogía de una escuela libre se guiará bajo esta premisa. En una escuela libre, los niños sin directividad, deciden desde el interior como interactuar, de acorde a sus ritmos y ciclos internos, con las propuestas que encuentran en los ambientes preparados. En estas escuelas no se “enseña” nada (Morales Gomez, 2015).

El modelo enfatiza los periodos sensibles del desarrollo, la importancia de los ambientes preparados, el fenómeno y el sentido de la actividad espontanea (Wild, 2004). La fundación comenzó con un grupo preescolar Montessori de quince niños, hasta llegar a un grupo anual de 180 niños, de edades entre 3 y 18 años. Este proceso, marco un involucramiento de los padres; en la mañana se trabajaba con los niños y adolescentes y en las tardes con los padres o adultos involucrados. El “pesta” se situó en Tumbaco, Ecuador.

El ambiente, en general, brevemente descrito consistía en una casa de madera redonda para el preescolar con patio interior y zonas externas preparadas. Los árboles y arbustos delimitan el espacio entre el preescolar y la primaria y secundaria. Existen diferentes ambientes preparados y oferta de acceso libre, de acorde a las distintas etapas del desarrollo

(Wild, 2004). En la totalidad de estos ambientes hay siete adultos responsables cuyo sentido de presencia es dar a los niños la sensación de explorar libre y autónomamente en un entorno seguro. “Los adultos no los guían, ni los estimulan o motivan, pero les proporcionan apoyo emocional y humano en cada situación” (Wild, 2004, p.19).

El marco de referencia temporal y rutinario que necesitan los niños, se da a través de la “hora del zumo” –en donde, los niños se sirven un jugo, aunque pueden comer cuando deseen-, “la hora del proyecto” –actividad manual variable-, “la hora de la música y el baile” –actividad en grupo coordinada-, “la hora del cuento”; y, “la hora del anuncio para alistarse para ir a casa” (Wild, 2004). Los niños de primaria entran en etapas de transición, en donde saben que pueden acceder a los ambientes preparados de pre-kinder y que eventualmente accederán a los ambientes de secundaria. Siempre respetando los límites y reglas consensuadas de interacción en cada entorno, para mantener la característica de paz y tranquilidad del ambiente. Afuera de la casa, hay otras ofertas de actividades libres como: fútbol, baloncesto, huerta, hornos de pan, cerámica. “Estos ambientes también tienen sus ubicaciones funcionales que permiten que actividades lúdicas, prácticas, artísticas y deportivas no interfieran en el manejo de materiales didácticos que requieren concentración; por ejemplo, los relacionados con las matemáticas, idiomas y otras asignaturas” (Wild, 2004, p.19).

Al ser una escuela libre, el “currículum” se presenta en ofertas autónomas a través de materiales concretos. El rol del adulto que acompaña es tomar notas de las actividades de los niños, para el “informe pedagógico”, sin calificaciones, que se elabora dos veces al año; el informe gira en torno a la observación de los procesos vitales del niño (Linares Segorbe, 2015). Las ofertas de los ambientes estarán sujeta a la interacción de los niños determinada por sus particulares y únicos procesos de madurez y ritmos personales (Morales Gomez, 2015). Además, existe una rutina de ofertas semanales como ciclismo, excursiones y salidas a

piscinas. Cada grupo decide, en la única actividad obligatoria semanal de participación, en la “asamblea semanal”, acuerdos y métodos de trabajo a través de reglas propias (Wild, 2004). Según Wild (2006), “en el entorno preparado para los niños, los límites deberían acoplarse con necesidades auténticas y al mismo tiempo estar vinculados con la posibilidad de decidir” (p.108).

El rol de la asamblea, particularmente en los niños de entre siete y ocho años, es fundamental, dada la etapa de operatividad del desarrollo; en donde tendrán que experimentarse con la realidad concreta por medio de sus propias reglas en el descubrimiento del sentido de las relaciones (Wild, 2004). En esta asamblea cada niño plantea sus inquietudes o malestares y se desarrollan acuerdos de convivencia y consecuencias –no castigos ni condicionamientos de ningún tipo- en el caso de las transgresiones. En el caso de los adolescentes, el marcador de su desarrollo es la pregunta; ¿Quién soy yo?, por lo que a partir de los diez años se permiten tres días al mes trabajos fuera de la escuela, en actividades con adultos.

Por otro lado, también hay un trabajo con los “profesores” o adultos responsables en donde se reflexiona sobre la vivencia de los niños, para luego, dos tardes a la semana, tener citas familiares para dialogar sobre el proceso vital de sus niños. Además en la escuela para padres se comparte información respecto a las etapas del desarrollo. Incentivar a través de todos estos encuentros un sentido de trabajo horizontal, no jerárquico y de cooperación tiene el sentido de cambiar el paradigma tradicional de no “enseñar” ni “dirigir”, sino acompañar el proceso autónomo de los niños (Wild, 2004, 2006, 2012).

En resumen, como se puede observar al describir el funcionamiento de una escuela libre, las diferencias con una escuela tradicional son diametralmente distintas respecto a las concepciones ontológicas del niño en términos de su desarrollo y necesidades, así como en la estructura de la escuela: desde el “currículum”, las reglas, las calificaciones, los horarios de

clase, el trabajo con las familias (Linares Segorbe, 2015). Por un lado, tenemos una escuela libre que apunta a respetar al niño, confiando en la sabiduría interior de su proceso del desarrollo, e incentivar su autonomía; mientras que las escuelas tradicionales obedecen al modelo de industrialización respecto a sus prácticas, horarios, y estructuras (Linares Segorbe, 2015).

Tema 2.- Autorregulación emocional

2.1. Inteligencia emocional en niños

A continuación, para propósitos de esta tesis, se describirá conceptualmente el constructo teórico de autorregulación emocional, así como su paraguas categórico, la inteligencia emocional (Akaydin & Akduman, 2016). Posteriormente, se expandirá el concepto en relación a su breve desarrollo histórico (Whitebread & Basilio, 2012); y la relación que tiene con otros aspectos del desarrollo de los niños como la competencia social (Rendón Arango, 2007), y tolerancia a la frustración (Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián, 2005).

De acorde al Modelo de Inteligencia Emocional (IE) basado en Habilidades de Mayer y Salovey (1997), se define la IE como un conjunto de habilidades que develan una inteligencia genuina respecto al uso adaptativo y funcional del manejo de emociones, para resolver problemas y adaptarse adecuadamente a su entorno. La IE estaría compuesta de rasgos de comportamiento, así como rasgos de personalidad tales como la impulsividad (Mayer y Salovey, 1997). Dicha inteligencia supone el reconocimiento, expresión y entendimiento de emociones, el manejo de las mismas, la empatía y las habilidades sociales (Akaydin & Akduman, 2016). Por tanto, la IE constituye a la autorregulación emocional, es por eso que podrían pensarse como conceptos similares.

Según Fox (2004), “la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente” (Citado en Lozano & Carnicero, 2004, p. 70); por otro lado, de acuerdo a Thompson (1994) son “procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos” (Citado en Lozano & Carnicero, 2004, p. 70). En ese contexto, algunos otros autores coinciden en que la autorregulación emocional puede ser entendida como el manejo de las fluctuaciones emocionales y por tanto un control consciente de las conductas que emanan de las emociones (Akaydin & Akduman, 2016). De estas diferentes concepciones, se entiende que la regulación emocional es la capacidad consciente –a través de procesos internos y externos- para observar, identificar y controlar las reacciones emocionales –de carácter conductual- en virtud de procesos adaptativos del individuo respecto a su entorno. Estos procesos incluyen: el reconocimiento y expresión emocional; entender las emociones, manejar las emociones, la empatía y las habilidades sociales (Akaydin & Akduman, 2016).

El desarrollo del concepto de autorregulación emocional está vinculado a la psicología del desarrollo y a la psicología cognitiva del procesamiento de la información; cuyos aportes respecto al concepto de “meta-cognición” han sido fundamentales (Whitebread & Basilio, 2012). Adicionalmente, la tradición de investigación clínica, en el marco de la neuropsicología, brinda aportes valiosos sobre los procesos del desarrollo del cerebro y el funcionamiento ejecutivo temprano (Whitebread & Basilio, 2012).

La autorregulación emocional se desarrolla a través de factores endógenos y exógenos. “Dentro de los factores endógenos, se ha estudiado la madurez del cerebro, especialmente de las redes atencionales y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños. Dentro de los factores exógenos, a los padres se les ha otorgado un papel

primordial en su labor de ayuda y guía en este proceso de desarrollo” (Lozano, Salinas & Carnicero, 2004, p.72). La conducta de la figura de apego del niño es determinante en el desarrollo de estrategias de AE; por ejemplo, cuando la madre es participativa versus pasiva el niño utiliza estrategias de afrontamiento más complejas (Lozano, Salinas & Carnicero, 2004). La sensibilidad del cuidador y los ambientes, así como las estrategias adecuadas que le proporciona al niño, son vitales para el desarrollo de la AE.

La autorregulación emocional tiene relación, como se mencionó anteriormente, con las habilidades sociales, particularmente con la competencia social (Rendón Arango, 2007). Se entiende que la RE es “un mecanismo al servicio del respeto de normas definidas social y culturalmente” (Rendón Arango, 2007, p.358). Por tanto, los procesos emocionales funcionan como andamiajes adaptativos de competencia social. Por ejemplo, en la edad preescolar el desarrollo del sistema de control regulatorio es un periodo crítico; cabe mencionar que este sistema cumple un rol activo en la competencia social (Rendón Arango, 2007). Bajo esa misma línea, la reacción de malestar tiene un vínculo innegable con la RE. Según, Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián (2005), se encontró que existe una correlación negativa entre la respuesta de malestar y el uso de estrategias precarias, mientras que los usos de estrategias con un mayor grado de sofisticación muestran relaciones positivas ante la respuesta de malestar. Por tanto, se concluye que las estrategias de auto-regulación influyen en la respuesta al malestar.

2.2. Autorregulación emocional y estilos de crianza

Existe una marcada y significativa relación entre la autorregulación emocional y los estilos de crianza, educativos y clima familiar (Alegre, 2012; Martínez, 2010, López & Vesga, 2011, Sanchez-Nunez & Postigo, 2012). Alegre (2012), comparó los cuatro estilos de crianza: democrático, autoritario, permisivo y negligente. El estilo democrático establece

límites claros, propicia el dialogo y la autonomía, así como es afectivo y empático. El estilo autoritario entabla límites rígidos; hay un importante distanciamiento emocional y son padres autoritarios e inflexibles. El estilo permisivo entabla límites difusos, sin reglas claras, están alejados de la vida de los hijos. El estilo negligente se caracteriza por un descuido generalizado a las necesidades físicas, psicológicas y emocionales de los niños. Se encontró que niños de padres democráticos puntúan más alto respecto a los demás niños con otros estilos en tests de ajustes psicológicos, vínculo afectivo, resiliencia, rendimiento escolar, competencia social y conducta pro-social. Adicionalmente, se encontró que los grupos de práctica de crianza positiva (calidez, cariño y apoyo parental, incentivar la autonomía, disciplina positiva, supervisión) versus el estilo de crianza negativa mostraron mayores índices de autorregulación emocional, autoestima, ajuste psicológico (Alegre, 2012). Finalmente, se encontraron fuertes correlaciones positivas en reducción de la ingesta de alcohol, aumento del rendimiento académico, prevención de exponerse a contextos riesgosos en términos sexuales, incremento de la satisfacción y sentido de la vida, conductas pro-sociales y aumento de la auto-confianza, auto-eficacia y auto-estima (Alegre, 2012).

Adicionalmente, López & Vesga (2011) midieron la relación entre los estilos de interacción de padres y madres de niños y niñas preescolares, con una muestra de 235 niños y 169 niñas, en un rango de edad de entre cinco y seis años. Las variables fueron: autorregulación, comprensión emocional y empatía. Se utilizó el test Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF) para los padres y madres y a los niños y niñas se les aplicó la evaluación del desempeño emocional (EDEI). El resultado fue que un estilo equilibrado –límites con amor y respeto, afecto y comprensión- impacta positivamente en conductas adecuadas y adaptativas, así como en una mejor comprensión emocional; versus

estilos permisivos y autoritarios que resultaron en relaciones inversas, a mayor estilos permisivos y autoritarios menor empatía y desempeño emocional.

En ese sentido, Sanchez-Nunez & Postigo (2012) analizaron la relación entre la inteligencia emocional (IE) auto-informada y la IE percibida de los padres en relación a la percepción del clima familiar. Se utilizó una muestra de 156 hijos (71 niños, 85 niñas). El test fue TMMS-24, y una adaptación de PTMMS-24 para evaluar la percepción de los padres, para evaluar el clima familiar se utilizó la escala FES. Los resultados encontrados fueron que hay una relación significativa entre la percepción de IE de los padres y el clima familiar percibido de los hijos. Por ejemplo, si los niños percibían a sus madres con mayor claridad emocional concebían también a sus familias como más cohesionadas, expresivas y organizadas.

2.3. Inteligencia emocional y educación

Según Buey (2002) la educación emocional (EE) surge como un modelo de intervención escolar en respuesta educativa a la crisis de la salud mental en los sistemas educativos tradicionales, que contienen patologías como: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, abuso de drogas, trastornos de la alimentación. En este sentido, la categoría conceptual de analfabetismo emocional esta utilizada para describir las pobres habilidades de IE y su relación negativa con las dimensiones educativas. Por tanto, de acuerdo con Buey (2002), el espacio educativo es esencial para la IE; incentivar un aprendizaje y desarrollo autónomo, que procure estabilidad emocional y seguridad en sí mismos son factores determinantes.

Por tanto, se expondrá la relación fundamental que existe entre la IE y la educación (Buey, 2002, Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Se presentará el vínculo determinante entre la interacción profesor y alumno en la educación emocional (Roca, Abarca, & Marzo, 2002); la relación entre la IE y el rendimiento escolar (Morales & López-Zafra, 2009).

Según Roca, Abarca, & Marzo (2002), la interacción profesor-alumno es determinante respecto al desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Por ejemplo, uno de los principales indicadores son las respuestas de los profesores frente a situaciones conflictivas. Se encontró que invitar a los niños a valorar la situación por sí mismos, aludiendo a su propia capacidad empática con el objetivo de que ellos mismos resuelvan que es correcto o no es correcto, muestra resultados positivos con la IE. El rol de mediador es el mejor versus el rol autoritario, de características inflexibles sin apertura al diálogo y a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones; moralizante y de juez, tiene que ver con otorgar juicios de valor y usualmente reprobar conductas y señalarlas como “incorrectas”; y, pasivo o sumiso, respecto a profesores que no muestran un rol activo en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, Fernández-Berrocal & Ruiz (2008), exploraron el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Se encontró que la capacidad de observar y atender a las emociones; por tanto, de sobreponerse a estados mentales negativos, afecta positivamente el rendimiento escolar. Pobre IE está ligada a peor manejo del estrés y las dificultades emocionales durante los estudios. La IE determina las habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Además, se encontró que enseñar IE a los niños en el ámbito académico muestra mejores resultados cuando se practica y experimenta versus cuando solo hay instrucciones verbales.

Finalmente, Morales & López-Zafra (2009) revisaron cual es el estado actual de la IE y los procesos educativos. Se encontró que progresivamente ha ocurrido un incremento de la conciencia de que adquirir solo conocimientos académicos no es suficiente para el éxito escolar ni para el desarrollo de los niños. Determinaron que la IE está asociada al ajuste socio-escolar de los niños.

Además, se concluye que la educación tradicional no aborda esta área y por tanto se encuentra un déficit importante; que se intenta responder a través de instaurar programas de

intervención escolar (Anglin, 2003; Atkins, Hoagwood, Kutash, & Seidman, 2010). Prueba de lo anterior, a propósito del déficit de la educación tradicional en la AE, es que el gobierno de EEUU ha declarado en crisis al área de salud mental en niños y adolescentes de las escuelas públicas (U.S. Public Health Service, 2000).

A continuación, se expone el impacto positivo a largo plazo en la vida de las personas en relación a la autorregulación emocional. Diversos estudios han investigado los beneficios de la AE en diversas dimensiones de la vida como el nivel de estrés y salud mental (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002), la satisfacción de la vida (Palmer, Donaldson & Stough, 2002) y la felicidad (Furnham & Petrides, 2003).

Ciarrochi, Deane & Anderson (2002), encontraron, con una muestra de 302 estudiantes universitarios, que existe una correlación positiva alta entre las siguientes variables: el estrés estuvo asociado a niveles más altos de depresión, desesperanza e ideación suicida. Además, niveles altos de AE están asociados positivamente con niveles bajos de depresión. En suma, hay una interacción directamente proporcional: a mayor autorregulación emocional se encuentran niveles menores de estrés, por tanto, menor incidencia de depresión, desesperanza e ideación suicida.

Furnham & Petrides (2003) encontraron, con una muestra total de 88 individuos con un rango de edad de entre 18 y 23 años, que la autorregulación emocional tiene una correlación positiva alta con niveles de felicidad y bienestar. Para esto se utilizaron los siguientes tests: *Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form* y *The Oxford Happiness Inventory*.

De acuerdo con Petrides, Frederickson, & Furnham (2000), la AE es un buen predictor de resultados importantes en la vida como niveles bajos de ausentismo escolar y ser excluido del sistema educativo.

Finalmente, según Palmer, Donaldson & Stough (2002), se encontró, en una muestra total de 107 participantes, que la autorregulación emocional tiene correlaciones positivas altas con el nivel de satisfacción en la vida. Por ejemplo, la inhabilidad para entender y discriminar entre estado de ánimo y emociones, así como la dificultad para identificar emociones, se correlacionan con bajos niveles de satisfacción en la vida.

Tema 3.- Escuelas tradicionales y escuelas alternativas

A continuación se presentan investigaciones que comparan el modelo tradicional versus el alternativo, tomando en cuenta como variables pedagógicas las diferencias anteriormente mencionadas, comparando con resultados relacionados al desarrollo de la autoestima, autoeficacia, y conducta pro-social (Castellanos & Albizu, 2002); el desarrollo de la creatividad (Maker & Muammar, 2008), logro académico (Dohrmann, Nishida, Gartner, A., Lipsky, & Grimm, 2007; Lopata, Wallace & Finn, 2005) y motivación de los estudiantes, y calidad de la experiencia educativa (Rathunde, 2003; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Castellanos & Albizu (2002), evaluaron a niños de 5 años con los siguientes tests: Washington Self-Description Questionnaire (WSDQ), three subscales of the Children's Multi-dimensional Self-Efficacy Scales (i.e., academic achievement, self-regulated learning, & social), Physical and Verbal Aggression Scale, and the Prosocial Behavior Scale. Los resultados encontrados revelaron que no hay diferencia significativa en la autopercepción del niño respecto a la autoestima, autoeficacia, logro académico, y conducta prosocial; sin embargo, se encontró en los niños del modelo Montessori niveles significativamente bajos de agresión física y verbal, además mostraron niveles superiores para trabajar en grupo –esto tiene relación con las escalas de aprendizaje auto-regulado (self-regulating learning), facilidad para entablar y mantener relaciones del mismo género, respecto a los niños de modelos tradicionales.

Otro estudio, de Maker & Muammar (2008), midió la creatividad en modelos pedagógicos no tradicionales de niños de cuatro escuelas de primaria, durante tres años a través del Test of Creative Thinking–Drawing Production (TCT-DP). Los resultados mostraron que el desarrollo de la creatividad de los niños tiene relación significativa con el aprendizaje activo, la posibilidad de elegir del estudiante, el acceso a material variado, la exploración y la oportunidad de resolver problemas (problem solving) y encontrar problemas (problem finding).

Por otro lado, Dohrmann, Nishida, Gartner, Lipsky & Grimm (2007), midieron los resultados de los dos modelos respecto al logro académico, en una muestra de estudiantes de 5to grado de una escuela Montessori y de una escuela pública. Se encontró que el grupo Montessori mostraba puntajes significativamente superiores en el área de matemáticas/ciencias, mientras que no hubo diferencias significativas en las áreas de inglés y estudios sociales. Lopata, Wallace & Finn (2005), hicieron un estudio similar en donde compararon el logro académico de los sistemas. Los estudiantes que asistían a la escuela Montessori puntuaron mejor en matemáticas y arte.

Finalmente, Rathunde (2003) evaluó a cinco escuelas Montessori y encontró que este modelo pedagógico incentiva la motivación intrínseca; la autopercepción de la experiencia educativa (*flow experience*) es significativamente superior. Además, Rathunde & Csikszentmihalyi (2005), encontraron que los estudiantes Montessori muestran mejor afecto, se sienten con más energía (*feeling energetic-potency*) y muestran *undivided interest*. Al contrario, los estudiantes de escuelas tradicionales mostraron baja motivación intrínseca.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizará con base en un modelo cuantitativo con una muestra total de 100 niños con problemas conductuales y emocionales. Las evaluaciones ejecutadas pre y post intervención constituirán el eje de la recolección de la información cuantitativa. La escala utilizada será, el BASC-2 para evaluar problemas conductuales y emocionales.

Diseño y Justificación de la Metodología Seleccionada

La investigación cuantitativa está definida como un paradigma que supone un modelo integral de como investigar y analizar resultados (Cerón, 2006). El paradigma cuantitativo tiene como base epistemológica el positivismo; por tanto, se propone un análisis objetivo de la realidad, buscar relaciones causales y generalizables (Cerón, 2006). La metodología cuantitativa se estructura con base en la recolección y análisis de datos cuantitativos sobre variables (Fernandez & Pértegas, 2002). Por tanto, este tipo de metodología estudia la investigación entre variables cuantificadas. Utiliza una muestra representativa de la población estudiada para poder realizar inferencias generales (Fernandez & Pértegas, 2002). Este modelo utiliza herramientas o instrumentos como escalas y pruebas psicológicas cuyo fin es procurar una medición cuantificable.

En ese sentido, la metodología cuantitativa será utilizada para responder a la pregunta de investigación del presente escrito: ¿Cómo y hasta qué punto la pedagogía alternativa Montessori influye positivamente en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños? Se ha decidido trabajar con esta metodología en tanto es la más utilizada para realizar investigación empírica (Fernandez & Pértegas, 2002). Esta investigación contiene las siguientes variables. Como variables dependientes se tiene los tipos de pedagogía –alternativa y tradicional, y como variable independiente se tiene la autorregulación emocional como

predicador de una buena prognosis en los problemas emocionales y conductuales. Esta metodología es propicia para esta investigación en tanto se medirán resultados antes y después de la intervención, en búsqueda de una relación causal. Los resultados que se medirán son las conductas problemáticas y los problemas emocionales evaluados previamente por el BASC-2 bajo esta línea. Para encontrar causalidad, se utilizarán dos grupos: el grupo experimental, el cual llevará una pedagogía alternativa; y, el grupo de control, el cual llevará una pedagogía tradicional.

Participantes

La presente investigación utilizará una muestra de 100 niños con un rango de edad de entre 6 y 11 años. El principal criterio de inclusión son los resultados pre-intervención del BASC-2 que impliquen que la muestra es clínicamente significativa respecto a la presencia de problemas emocionales y conductuales. El género de los participantes será mixto, se espera tener un promedio igual de 50 niños y 50 niñas. Además, existen algunos criterios de inclusión. Primero, no haber asistido a terapia psicológica; así como tampoco haber sido diagnosticado con trastornos del desarrollo y de carácter orgánico como: trastornos de espectro autista, trastorno pervasivo del desarrollo y retraso mental. Segundo, no haber asistido a una escuela de pedagogía alternativa. Tercero, el nivel socio-económico de los participantes debe ser de clase baja.

Herramienta de Investigación Utilizada

Se utilizará el *Behavior Assessment System for Children BASC-2*. El *Behavior Assessment System for Children (BASC-2)* es una escala multidimensional que evalúa problemas conductuales y emocionales con base en las apreciaciones de los profesores *Teacher Rating Scale (TRS)*, auto-reporte de los niños *Student Self-Report (SRP)* y de los

padres Parent Rating Scale (PRS) (Kamphaus, 1992). Adicionalmente, se tiene una entrevista clínica estructurada *Structured Developmental History* (SDH) que permite al psicólogo recabar información detallada sobre el historial de desarrollo del niño. Finalmente se tiene un sistema de observación *Student Observation System* (SOS) para evaluar el comportamiento de los niños en el aula (Kamphaus, 1992). Las escalas TRS, SRP y PRS tienen formas diferentes dependiendo del grupo de edad de los niños, por lo que para este estudio se utilizará: PRS-C y TRS-C (para niños de entre 6–11 años) y el SRP-C (para niños de entre 8–11). Se utilizará la versión en español que ha sido creada en España y validada para América Latina (Kamphaus, 1992).

El BASC 2 tiene varias escalas de validez. La escala L (*fake bad*) mide si hubo una tendencia excesiva en el auto-reporte acerca de las autopercepciones y emociones. La escala L (*fake good*) –solo disponible en el SRP- mide si hubo una tendencia excesiva de los niños a presentarse de una manera muy positiva (relacionada con no tener problemas en absolutos y tener fuertes habilidades comportamentales), la escala V (*validity*) mide que tan apropiadas son el rango de respuestas, la escala P (*patterning*) mide si hubo una tendencia a responder sin leer o conscientemente, la escala C (*consistency*) analiza la consistencia de las respuestas (Kamphaus, 1992).

Este instrumento se puede administrar de diferentes formas. Para propósito de este estudio se utilizará *Hand-score form*, que muestra ser la forma más rápida y efectiva de aplicación (Kamphaus, 1992)

El Self-Report of Personality (SRP), mide aspectos relacionados a: problemas en la escuela, problemas internalizantes, hiperactividad e inatención, desajuste personal (Kamphaus, 1992). El puntaje de T entre 60-69 es considerado de riesgo, por encima de 70 o por debajo de 30 es clínicamente significativo. SRP tiene un porcentaje elevado de variación dependiendo de la edad del niño el puntaje puede ser de .80 a .90. Mientras que la

consistencia interna es de .79 .83 (Kamphaus, 1992). Esta escala del BASC contiene 139, 176 y 185 ítems, respectivamente, dependiendo de la edad: de 8 a 11 (C), de 12 a 21 (A), y de 18 a 25 años (COL).

El *Parent and Teacher Rating Scales* (TRS), mide: habilidades adaptativas, sintomatología conductual, problemas externalizantes e internalizantes, y problemas en la escuela (Kamphaus, 1992). La consistencia interna (TRS) va de .84 a .89; mientras que para *Parent Rating Scales* es de .80 .87 (Kamphaus, 1992). El *Teacher Rating Scale* contiene 100, 139 y 139 ítems, respectivamente, dependiendo de la edad de: 2 a 5 (P), de 6 a 11 (C), de 12 a 21 (A) años; mientras que el *Parent Rating Scale* contiene 134, 160 y 150 ítems, respectivamente, dependiendo de la edad de: 2 a 5 (P), de 6 a 11 (C), de 12 a 21 (A) años.

El BASC 2 fue normado con una muestra de 13.000 casos con un rango de edad de entre 2 y 18 años. La muestra incluyó estudiantes diagnosticados con problemas emocionales, conductuales, y físicos. Tiene una media de 50, y una desviación estándar de 10. El coeficiente alfa fue de .95 (Kamphaus, 1992). La confiabilidad test-retest, en un intervalo de 9-70 días, de las escalas compuestas es de .80 - .90; mientras que para las individuales es de .77, .84 y .81 (Kamphaus, 1992). Existe además una alta consistencia entre escalas, entre .80 y .87. Además, la confiabilidad entre calificadores es de .74, .69 y .77.

Procedimiento de recolección y Análisis de Datos

El contacto y reclutamiento de los participantes será mediante un convenio inter-institucional con casas de acogida para niños con problemas conductuales y emocionales del Patronato Municipal San José, particularmente, con la Casa de la Niñez 2. A los tutores de los menores se les presentará una carta de invitación para formar parte del estudio. Además, se realizará una primera entrevista y reunión con la familia del menor para detallarle los

propósitos de la investigación. Luego de la entrevista se les propiciara el consentimiento informado, en donde se detallan las implicaciones éticas del estudio y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento; así como de estar al tanto del proceso y de los resultados. Se les tomará el BASC-2 como primer criterio de inclusión para definir una muestra clínicamente significativa. Luego de haber seleccionado a los participantes se realizará un muestro aleatorio estratificado, para que un mismo número de niños y niñas sean seleccionados. Se asignarán 20 niños y niñas al grupo de control y 20 al grupo de tratamiento . Se les comunicará a los padres las implicaciones de estar dentro del grupo de tratamiento, que supondría no asistir a la escuela fiscal, a la que usualmente están inscritos los menores usuarios del centro, sino que serán inscritos por un año lectivo en la Fundación Despertar Skas-Educación Montessori. A lo largo del año lectivo se monitoreará el progreso de los niños del grupo experimental para, al culminar el periodo, tomarles el BASC-2 post-intervención.

El análisis de los datos se realizará a través del sistema de análisis estadístico SPSS, con el método Test-Retest, el cual consiste en aplicar un test pre intervención a la misma muestra –los dos grupos- y en otro momento temporal; es decir post intervención, se aplica el mismo test. Luego se calcula la diferencia entre las medias de los dos grupos, post intervención, para encontrar el impacto de la intervención.

El SPSS junto con el BMDP son los instrumentos de investigación más utilizados en las Ciencias Sociales (Herrerías, 2005). El SPSS cuenta con varias herramientas dependiendo del carácter de la investigación, por ejemplo: la prueba T, que compara medias; ANOVA, que analiza la varianza de un solo factor; bivariadas, que realiza análisis de correlaciones lineales; así como análisis factorial (Herrerías, 2005). Para los propósitos de este estudio se utilizará como método de análisis, la prueba T de diferencia de medias para muestras independientes.

Consideraciones Éticas

El presente estudio se acogerá al código de ética de APA, con el objetivo de respetar todas las consideraciones éticas con el ánimo de proteger a todos los participantes bajo el principio de beneficencia y no maleficencia del APA. Por lo que se hará todos los esfuerzos necesarios para evitar dañar o comprometer la integridad de los participantes. En ese sentido, a todos los participantes y tutores se les presentará un consentimiento informado, en donde se detalla la naturaleza y propósitos del estudio, los tiempos de la investigación, así como la posibilidad de abandonar la investigación cuando lo desee.

Es preciso anticipar ciertos inconvenientes que pueden presentarse durante la investigación tales como: que los participantes discontinúen la intervención saliéndose de los diferentes programas escolares planteados, o que sean remitidos por la misma institución con la que se trabajará a otro programa. Adicionalmente, se contempla el potencial riesgo de los participantes, en tanto son una población con problemas conductuales y emocionales, que debido a la naturaleza de su problemática podrían comprometer la investigación y requerir atención terapéutica especializada por fuera del programa. Finalmente, los padres o tutores de los niños pueden experimentar angustia al llenar los cuestionarios para padres del BASC II.

Se respetará el principio de confidencialidad, por lo que cada uno de los participantes tendrá total anonimato. Del mismo modo, se manejará con extremo cuidado la recolección y procesamiento de datos.

RESULTADOS ESPERADOS

Con base en el marco teórico, previamente descrito, se esperaría tener los siguientes resultados. El grupo experimental que asistiría a la escuela Modelo Montessori, por al menos un año lectivo de clases, mostraría resultados clínicamente significativos en los problemas emocionales y conductuales que presentaban previamente. Esto implicaría una reducción significativa de la sintomatología presentada, tanto en conductas externalizantes e internalizantes. Adicionalmente, se esperaría que el grupo experimental muestre mejor desempeño escolar, relacionado a la disminución de la ansiedad y el estrés con base en el fortalecimiento del desarrollo de la autorregulación emocional, como principal variable de análisis. Lo anterior es consistente con la relación entre el desarrollo de la AE y niveles bajos de estrés, así como de depresión, desesperanza e ideación suicida (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002)

El principal indicador positivo de impacto serían los resultados favorables, para el grupo experimental, del BASC II post-intervención; se esperaría una disminución clínicamente significativa en la sintomatología presentada. Además, con base en este mismo test, se espera atribuir dicha disminución al desarrollo de habilidades socio-afectivas propiciadas por el modelo Montessori de intervención, en especial habilidades relacionadas a la autorregulación emocional.

Por otro lado, se esperaría que el grupo de control no muestre resultados clínicamente significativos respecto a la sintomatología presentada, e incluso que la falta de autorregulación emocional sirva como indicador para develar una correlación alta negativa en: deserción escolar, ausentismo escolar y problemas conductuales en el hogar y la escuela. Estos resultados serían congruentes con la correlación alta positiva del Método Montessori y el logro académico (Lopata, Wallace & Finn, 2005), así como con los niveles bajos de

deserción escolar y el ser excluido del sistema escolar relacionados a la autorregulación emocional (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2000).

Para el grupo experimental habría una reducción significativa en las principales dimensiones del BASC II; problemas externalizantes, problemas internalizantes y en paralelo un aumento de las habilidades adaptativas. Por tanto, se esperaría que las siguientes escalas se encuentren, luego de la intervención, en el rango normal: hiperactividad, agresión, problemas conductuales. Estos resultados serían consistentes con las correlaciones altas positivas del Método Montessori y las conductas pro-sociales, la auto-estima y autoeficacia (Castellanos & Albizu, 2002).

Por lo que se esperaría también que en el área escolar los niños del grupo de tratamiento muestren resultados positivos en: actitudes hacia la escuela y los profesores; en el hogar, relación con los padres; y en el área social: relaciones interpersonales, niveles bajos de sentido de inadecuación, elevación en la auto-estima, y en la autoeficacia (Castellanos & Albizu, 2002). Estos resultados serían consistentes con los resultados longitudinales que presentan los programas Montessori en la motivación intrínseca hacia la escuela y los profesores y la calidad de la experiencia educativa (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003)

Así como una disminución significativa en las escalas de: ansiedad, depresión y somatización. Mientras que se esperaría un fortalecimiento en las escalas de adaptación, habilidades sociales, liderazgo y comunicación funcional. Lo cual lo demuestra la literatura frente al Modelo Montessori y los resultados positivos en el desarrollo emocional, social, moral y cognitivo en la infancia temprana (Haines, Annette, 2000).

DISCUSIÓN

La pregunta de investigación del presente estudio fue: *¿Cómo y hasta qué punto la pedagogía alternativa Montessori influye positivamente en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños?* Dicha pregunta puede ser respondida de diferentes maneras con base en los planteamientos teóricos previamente descritos. Primero, revisando el vínculo positivo entre autorregulación emocional y salud mental. Segundo, revisando el vínculo positivo entre Pedagogía Montessori y el desarrollo de la autorregulación emocional. Para finalmente concluir con las implicaciones clínicas de este estudio, tomando como variable el desarrollo de la AE mediante la pedagogía Montessori para poblaciones con problemas emocionales y conductuales.

De acuerdo con Palmer, Donaldson & Stough (2002), la autorregulación emocional está relacionada a niveles positivos de satisfacción de la vida lo cual , a su vez, está relacionado con el manejo del estrés y la resiliencia. En ese sentido, la autorregulación emocional en la infancia temprana es un buen predictor de salud mental en la adolescencia y adultez (Ciarrochi, Deane & Anderson, (2002). La AE tiene correlaciones positivas altas con la felicidad (Furnham & Petrides, 2003), lo cual tendría que ver con la capacidad de reconocer y manejar emociones, habilidades sociales y conductas adaptativas –aspectos característicos de la AE (Akaydin, Akduman, 2016; Lozano, Salinas & Carnicero, 2004; Mayer & Salovey, 1997).

Además, la AE tiene correlaciones positivas con conductas pro-sociales; menor índice de incurrir en conductas delictivas, consumir drogas, e involucrarse en conductas riesgosas (Rendón Arango, 2007; Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián, 2005).

Segundo, la pedagogía Montessori ha mostrado resultados significativos en el desarrollo de la autorregulación emocional, en relación a diversas áreas del proceso de

escolarización. En estudios comparativos, el modelo Montessori puntúa mucho más alto en el rendimiento escolar, particularmente en matemáticas, literatura y arte versus escuelas tradicionales (Maker & Muammar, 2008; Dohrmann, Nishida, Gartner, Lipsky, Grimm, 2007; Lopata, Wallace & Finn, 2005; Rendón Arango, 2007, Lozano, Carnicero, Salinas, García & Galián, 2005). Además, el método Montessori muestra mejores resultados en la calidad de la experiencia educativa, el desarrollo de la auto-eficacia, auto-estima, conductas pro-sociales, motivación intrínseca y habilidades sociales respecto a los modelos tradicionales (Haines, Annette, 2000, Castellanos & Albizu, 2002, Maker & Muammar, 2008 Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005, Rathunde, 2003). Mientras que, al contrario, el Sistema de educación tradicional muestra pobres resultados en el desarrollo de la autorregulación emocional (Ervin, Wash & Mecca, 2010), en la calidad de la experiencia educativa y en la motivación intrínseca (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Iver & Feldlaufer, 1993; Eccles, Lord & Midgley, 1991). Todos estos resultados positivos respecto al modelo Montessori y al desarrollo de la autorregulación emocional, se dan gracias a los fundamentos teóricos de este tipo de pedagogía, que enfatiza el respeto a las necesidades auténticas de los niños, respecto los ciclos y los ritmos; y, a través del aprendizaje no-directivo estimulando la autonomía (Montessori, 1912).

Tercero, se concluye las implicaciones clínicas del Método Montessori en el desarrollo de la autorregulación emocional en virtud de un pronóstico positivo en la salud mental en la infancia temprana y adolescentes, así como en programas de intervención educativos para prevenir y abordar problemáticas conductuales y emocionales en la escuela.

De acuerdo con a Anglin (2003) & Atkins, Hoagwood, Kutash & Seidman (2010) se están implantando programas de intervención escolar, en la educación pública tradicional, que fortalezcan el déficit socio-afectivo, en especial la autorregulación emocional. Esto, a

partir de la crisis de salud mental en el sistema educativo tradicional (U.S. Public Health Service, 2000).

Limitaciones del Estudio

Las principales limitaciones del presente estudio se centran en el tamaño y las características demográficas de la muestra, aunque 100 participantes sea un número significativo, se esperaría replicar el estudio con una muestra más amplia; así como tomar en consideración diferencias entre variables demográficas como: poblaciones rurales versus poblaciones urbanas, diferencias étnicas –tomando en cuenta que en América Latina y particularmente en Ecuador, existe una gran diversidad étnica y pluricultural-.

Además, algunas referencias utilizadas, sobre todo, la bibliografía respecto al impacto negativo en la salud mental del sistema tradicional son pocas y de años desactualizados; así como del estudio del arte respecto a la situación actual del sistema educativo.

Finalmente, las limitaciones metodológicas, al margen de las variables demográficas y del tamaño de la muestra, respecto al análisis de datos, se planteó un test-retest pre intervención y post-intervención tomando en cuenta como variables dependientes los tipos de pedagogía –alternativa y tradicional-, y como variable independiente se tiene la autorregulación emocional como predictor de una buena prognosis en los problemas emocionales y conductuales; en ese sentido, el modo de análisis estadístico, pudo haber sido más eficiente utilizando a ANOVA, para medir la interacción de las variables.

Recomendaciones para Futuros Estudios

A pesar de considerar exitoso el planteamiento del presente estudio, se recomienda utilizar una metodología más compleja de análisis estadístico, para medir la interacción de otras variables respecto de la autorregulación emocional y el Método Montessori; por ejemplo, agregar la variable de género. Sería interesante, explorar como el sistema patriarcal en tanto presenta una masculinidad hegemónica, que dentro de sus características tiene la represión de los sentimientos: “los niños no lloran”, o el no permitir que los hombres puedan relacionarse afectivamente con otro hombre, impacta en el desarrollo emocional de los niños respecto de las niñas que, al contrario, se incentiva una hiper-emocionalidad. Lo cual es interesante analizar en relación a la mayor predominancia de mujeres con Trastornos limítrofe respecto a hombres bajo el paraguas de la hipótesis de las afecciones a la AE que produce la cultura patriarcal.

Otra variable que se considera oportuna profundizar es la de etnia, cómo afecta el contexto socio-cultural en relación a la etnia –en el caso del Ecuador, en las distintas nacionalidades indígenas- en el desarrollo de la autorregulación emocional; y además qué tan eficientes serían programas de intervención con Metodología Montessori en este tipo de culturas.

Además, sería interesante estudiar la inserción de la autorregulación emocional en los programas de educación popular, cuyo análisis teórico-metodológico tendría como objetivo anclar el desarrollo de la salud mental en relación a la clase. Es decir, medir cómo y qué tan beneficioso es el desarrollo de la AE en los sectores populares, respecto de la clase media-alta.

Finalmente, se recomienda hacer un estudio longitudinal de la propuesta del presente estudio para poder medir los impactos a largo plazo de las implicaciones clínicas previamente mencionadas.

REFERENCIAS

- AKAYDIN, D., & AKDUMAN, G. G. (2016). Emotional Intelligence in Children. *Current Advances in Education*, 347.
- Alegre, A. (2012). ¿ Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 5-33
- Anglin, T. M. (2003). Mental Health in Schools. In *Handbook of School Mental Health Advancing Practice and Research* (pp. 89-106). Springer US.
- Atkins, M. S., Hoagwood, K. E., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1-2), 40-47
- Bodrova, E. (2003). Vygotsky and Montessori: One dream, two visions. *Montessori Life*, 15(1), 30.
- Buey, M. L. D. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77.
- Cossentino, J. M. (2006). Big work: Goodness, vocation, and engagement in the Montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63-92.
- Cossentino, J. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method. *American Journal of Education*, 111(2), 211-244.
- Chattin-McNichols, John. (1992a). The Montessori controversy. Albany, NY: Delmar
- Cox, M. V., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 485-503

- Castellanos, A. G., & Albizu, C. (2002). A comparison of traditional vs. Montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy, and prosocial behavior. *Retrieved from UMI (3070508)*.
- Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de investigación social. Santiago de Chile: LOM*.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences, 32(2)*, 197-209.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education, 22(2)*, 205-217.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence—A review and evaluation study. *Journal of managerial Psychology, 15(4)*, 341-372.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. Collaborative for academic, social, and emotional learning (NJ1)*.
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. *Journal of peace education, 3(1)*, 39-53.
- Elkind, D. (2003). Montessori and constructivism. *Montessori life, 15(1)*, 26.
- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-Year Study of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society, 22(2)*, 22-31.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The elementary school journal*, 93(5), 553-574.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American journal of Education*, 99(4), 521-542.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivette, K. (2011). A literature review of research quality and effective practices in alternative education settings. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 489-510.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815-823.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Huxel, A. C. (2013). Authentic Montessori: The Teacher Makes the Difference. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 25(2), 32-34.
- Haines, Annette M. (2000). Montessori in early childhood: Positive outcomes among social, moral, cognitive, and emotional dimensions. *NAMTA Journal*, 25(2), 27-59. EJ 608 608.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.

- Herreras, E. B. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 2(4), 62-69.
- Kayili, G., & Ari, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2104-2109.
- Kamphaus, R. W. (1992). Behavior Assessment System for Children, (BASC-2). *The Encyclopedia of Clinical Psychology*.
- Larson, H. (2010). The Montessori method: educating children for a lifetime of learning and happiness. *Object Stand*, 5(2), 41.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- Loeffler, Margaret H. (Ed.). (1992). Montessori in contemporary American culture. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lloyd, K. M. (2008). *An analysis of Maria Montessori's theory of normalization in light of emerging research in self-regulation*. Oregon State University.
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of research in childhood education*, 20(1), 5-13.
- Linares Segorbe, L. (2015). Pedagogía no directiva: aportes de Rebeca Wild para una escuela que no enseña nada a los niños.
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.

- Lozano, E. A., Carnicero, J. A. C., Salinas, C. G., García, M. A., & Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, *17*(3), 375-381.
- López, G. C. H., & Vesga, M. C. G. (2011). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, *7*(2).
- Montessori, M., & Wolfson, L. (2003). *Educación y paz*. Buenos Aires, Argentina: Errepar
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. London: Heinemann.
- Montessori, M. (1918). *The advanced Montessori method*. London: Heinemann.
- Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education*. New York: Schocken Books.
- Miller, Louise B., & Bizzell, Rondeall P. (1983). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development*, *54*(3), 727-741.
- Maker, C. J., Jo, S., & Muammar, O. M. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, *18*(4), 402-417
- Miller, L. B., & Bizzell, R. P. (1983). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development*, 727-741.
- Miller, L. B., & Bizzell, R. P. (1984). Long-term effects of four preschool programs: Ninth- and tenth-grade results. *Child Development*, 1570-1587.
- Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, *41*(1), 69-79.
- Morales Gómez, E. (2015). Enseñanzas alternativas: otra escuela es posible.
- Martinez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, *6*(1), 111-121.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational applications (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C., & Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3).
- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2000). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 33(7), 1091-1100.
- Peters, D. L. (2009). That's Not Montessori. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 21(3), 24-25.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American journal of education*, 111(3), 341-371.
- Rathunde, K. (2003). A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience, and social context. *NAMTA JOURNAL*, 28(3), 12-53.
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2), 349-363.
- Roca, J. S., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.

- Steiner, R. (1909/1965). *The education of the child*. London: Rudolf Steiner Press
- Sanchez-Nunez, M. T., & Postigo, J. M. L. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual*, 20(1), 103.
- Takacs, Carol. (1993). Marotta Montessori schools of Cleveland follow-up study of urban center pupils years 1991 and 1992. Summary [Online]. Available: <http://www.montessorinamta.org/generalinfo/rschsum.html> [2002, February 17].
- U.S. Public Health Service (2000). *Report of the Surgeon General's conference on children's mental health: A national action agenda*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Vardin, P. A. (2003). Montessori and Gardner's theory of multiple intelligences. *Montessori Life*, 15(1), 40
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 18-21.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona, España: Herder
- Wild, R. (2012). *Aprender a vivir con niños: ser para educar*. Barcelona, España: Herder
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.

ANEXO A: CARTA PARA RECLUTAMIENTO DE PARTICIPANTES

Estimados/as,

Se busca participantes para un estudio psicológico con relación a la autorregulación emocional y los beneficios para niños con problemas emocionales y conductuales con base en un modelo de intervención tipo Montessori. Los posibles participantes deben ser niños y niñas entre 6 y 11 años.

Requisitos:

- ser clínicamente significativa respecto a la presencia de problemas emocionales y conductuales
- no haber asistido a terapia psicológica
- no haber sido diagnosticado con trastornos del desarrollo y de carácter orgánico
- no haber asistido a una escuela de pedagogía alternativa
- pertenecer a un nivel socio-económico bajo.

Para más información contactar a: 0983127688

ANEXO B: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito
 El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
 The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: Autorregulación emocional y educación alternativa: implicaciones clínicas

Organización del investigador *Universidad San Francisco de Quito*

Nombre del investigador principal *Juan José Ponce*

Datos de localización del investigador principal *2078085, 0983127688, juan.ponce.leon@estud.usfq.edu.ec*

Co-investigadores *No aplica*

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	
Introducción	Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no. Usted ha sido invitado a participar en un investigación sobre el impacto de la autorregulación emocional en escuelas Montessori en niños con problemas emocionales y conductuales porque usted muestra ser clínicamente significativa respecto a la presencia de problemas emocionales y conductuales, no haber asistido a terapia psicológica, no haber sido diagnosticado con trastornos del desarrollo y de carácter orgánico, no haber asistido a una escuela de pedagogía alternativa, y pertenecer a un nivel socio-económico bajo. Estos son criterios de inclusión para participar en el estudio.
Propósito del estudio	El presente estudio pretende medir el impacto clínico del Método Montessori en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños con problemas emocionales y conductuales, para esto se utilizará una muestra de 100 niños.
Descripción de los procedimientos	El estudio está compuesto de dos etapas fundamentales. La primera, es la administración del BASC-2, instrumento psico-métrico que mide problemas emocionales y conductuales, antes de la intervención; y la segunda parte consta luego de un año escolar de haber asistido a una escuela Montessori la administración del mismo instrumentos post intervención.
Riesgos y beneficios	
Los posibles riesgos del estudio son: sentimientos de inadecuación respecto al ingresar a un sistema	

pedagógico nuevo, por tanto, los participantes tendrán acompañamiento psicológico. Además, dada la sintomatología de los participantes, dependiendo de la gravedad –respecto a los problemas conductuales- podría la institución solicitar la suspensión del participante. Los beneficios de participar en este estudio son: el desarrollar habilidades de autorregulación emocional que impactarán positivamente en la problemática actual de los participantes, además de la experiencia escolar de un modelo alternativo tipo Montessori. Este estudio, y a través de su participación, aportará a los problemas relacionados a la educación tradicional y la salud mental.

Confidencialidad de los datos

Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:

- 1) La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo el investigador y los asistentes tendrán acceso.
- 2) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.
- 3) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.

Derechos y opciones del participante

Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decírselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento.

Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0983127688 que pertenece a Juan José Ponce, o envíe un correo electrónico a juan.ponce.leon@stud.usfq.edu.ec

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec

Consentimiento informado	
Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.	
Firma del participante	Fecha
Firma del testigo <i>(si aplica)</i>	Fecha
Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado	
Firma del investigador	Fecha

ANEXO C: HERRAMIENTAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Escalas evaluativas
de los padres: Niño
Formulario para puntuación manual

PRS-C
Edades
6 a 11

BASC-2™

Sistema para evaluar la conducta de niños, segunda edición

Cecil R. Reynolds y Randy W. Kamphaus

Instrucciones:

En las páginas siguientes aparecen frases que describen cómo pueden actuar los niños. Lea cada frase, y marque la respuesta que describa cómo se ha comportado este niño/esta niña recientemente (durante los últimos meses).

Seleccione la **N** si **nunca** ha tenido esa conducta.

Seleccione la **A** si sólo **a veces** ha tenido esa conducta.

Seleccione la **F** si **frecuentemente** ha tenido esa conducta.

Seleccione la **S** si **casi siempre** ha tenido esa conducta.

Por favor marque todos los ítems. Si no sabe o no está seguro(a) de cómo responder a un ítem, marque lo que más se le aproxime.

Cómo marcar sus respuestas

Use un lápiz o un bolígrafo de punta redonda; no use rotulador de punta de feltro, plumón, ni marcador. Presione bien, y asegúrese de encerrar completamente en un **círculo** la letra que escogió, así:

N F S

Si quiere cambiar una respuesta, tache bien con una X la que había marcado y encierre en un círculo su nueva respuesta, así:

N S

Antes de empezar, asegúrese de escribir toda la información en la casilla que está en el lado derecho de la página 3.

PEARSON

8 9 10 11 12 A B C D E

Copyright © 2004 NCS Pearson, Inc. All rights reserved.

PsychCorp

Product Number 30111A

BASC-2

Escala evaluativa de los padres: Niño

1. Comparte sus juguetes o pertenencias con otros niños.	N A F S	38. Se apadriga fácilmente cuando está enojado(a).	N A F S	65. Se adapta bien a los maestros nuevos.	N A F S
2. Come demasiado.	N A F S	39. Da su número de teléfono cuando se lo piden.	N A F S	66. Habla con frases cortas que son difíciles de entender.	N A F S
3. Le cuesta trabajo seguir las rutinas normales.	N A F S	40. Actúa de una manera segura.	N A F S	67. Se fija metas que son realistas.	N A F S
4. Da buenas sugerencias para resolver problemas.	N A F S	36. Inicia actividades por sí mismo(a).	N A F S	68. Es creativo(a).	N A F S
5. Se preocupa.	N A F S	37. Se preocupa de lo que piensan los padres.	N A F S	69. Es nervioso(a).	N A F S
6. Le es difícil esperar su turno.	N A F S	38. Interrumpe las actividades de otros niños.	N A F S	70. Juegetea nerviosamente con objetos durante las comidas.	N A F S
7. Se molesta fácilmente por los demás.	N A F S	39. Organiza bien sus quehaceres y otras tareas.	N A F S	71. Ofrece su ayuda para limpiar la casa.	N A F S
8. Se burla y fastidia a los demás.	N A F S	40. Discute con los padres.	N A F S	72. Molesta a los demás a propósito.	N A F S
9. Presta atención sólo por corto tiempo.	N A F S	41. Escucha las instrucciones que se le dan.	N A F S	73. Se distrae fácilmente.	N A F S
10. Se molesta fácilmente.	N A F S	42. Dice, "nadie me comprende".	N A F S	74. Tiene una actitud negativa.	N A F S
11. Hace cosas extrañas.	N A F S	43. Actúa confuso(a).	N A F S	75. Parece no estar en contacto con la realidad.	N A F S
12. Se preocupa de lo que piensan los maestros.	N A F S	44. Se preocupa por el trabajo de la escuela.	N A F S	76. Sabe contestar el teléfono.	N A F S
13. Es demasiado cariñoso(a).	N A F S	45. Es tímido(a).	N A F S	77. Se preocupa de cosas que no se puedan cambiar.	N A F S
14. Se recupera con facilidad después de un contratiempo.	N A F S	46. Se adapta bien a los cambios en la rutina.	N A F S	78. Se adapta bien a los cambios de planes de la familia.	N A F S
15. Desobedece.	N A F S	47. Desobedece las reglas.	N A F S	79. Engaña a los demás.	N A F S
16. Tiene facilidad para conseguir amigos.	N A F S	48. Evita competir con otros niños.	N A F S	80. Se integra rápidamente a las actividades de grupo.	N A F S
17. Presta atención.	N A F S	49. Presta atención cuando se le habla.	N A F S	81. Presenta sus ideas con poca claridad.	N A F S
18. Se queja de que otros le molestan.	N A F S	50. Se queja de no tener amistades.	N A F S	82. Dice, "no tengo ningún amigo(a)".	N A F S
19. Se une a clubes o grupos sociales.	N A F S	51. Tiene habilidad para lograr que otros trabajen juntos.	N A F S	83. Generalmente le eligen como líder.	N A F S
20. Es incapaz de actuar calmadamente.	N A F S	52. Actúa fuera de control.	N A F S	84. Es demasiado activo(a).	N A F S
21. Se niega a participar en actividades de grupos.	N A F S	53. Otros niños le escogen al último para jugar.	N A F S	85. Ofrece ayuda a otros niños.	N A F S
22. Le dan convulsiones.	N A F S	54. Se queja de dolores.	N A F S	86. Tiene dolores de cabeza.	N A F S
23. Balbucea para sí mismo(a) cosas sin sentido.	N A F S	55. Repite un pensamiento una y otra vez.	N A F S	87. Actúa como si otros niños no estuvieran presentes.	N A F S
24. Intimida a otras personas.	N A F S	56. Discute cuando no consigue lo que quiere.	N A F S	88. Trata de vengarse de los demás.	N A F S
25. Cambia su rumbo para evitar tener que hablar a alguien.	N A F S	57. Es tímido(a) con otros niños.	N A F S	89. Muestra miedo frente a gente desconocida.	N A F S
26. Le pega a otros niños.	N A F S	58. Amenaza con hacerle daño a otras personas.	N A F S	90. Se enfada muy fácilmente.	N A F S
27. Come cosas que no son alimentos.	N A F S	59. Tiene problemas del estómago.	N A F S	91. Se queja de su salud.	N A F S
28. Lloro fácilmente.	N A F S	60. Dice, "no le caigo bien a nadie".	N A F S	92. Dice, "quiero morirme" u "ojala estuviera muerto(a)".	N A F S
29. Roba.	N A F S	61. Miente para salirse de apuros.	N A F S	93. Hace cosas escondidas a los demás.	N A F S
30. Expresa temor a enfermarse.	N A F S	62. Dice, "creo que estoy enfermo(a)".	N A F S	94. Se enferma.	N A F S
31. Felicita a los demás cuando les suceden cosas buenas.	N A F S	63. Anima (estimula) a la gente a que hagan las cosas lo mejor posible.	N A F S	95. Elogia o da cumplidos a otras personas.	N A F S
32. Le preocupa cometer errores.	N A F S	64. Se esfuerza demasiado en complacer a los demás.	N A F S	96. Parece no percibir la presencia de los demás.	N A F S

RECUERDE: In

N - nunca

que con qué frecuencia ocurre cada tipo de conducta, marcando:

A – a veces F – frecuentemente S – casi siempre

PRS-C
Edades 6 a 11

N A F S	97. Es cruel con los animales.	N A F S	129. Vomita después de comer.	N A F S
N A F S	98. Tiene dificultad para explicar las reglas de los juegos a los demás.	N A F S	130. Expresa sus experiencias personales con claridad.	N A F S
N A F S	99. Presta atención a los aspectos de seguridad personal.	N A F S	131. Necesita que le recuerden cepillarse los dientes.	N A F S
N A F S	100. Dice lo que piensa si la situación lo requiere.	N A F S	132. Toma decisiones fácilmente.	N A F S
N A F S	101. Dice, "tengo miedo de equivocarme".	N A F S	133. Dice, "todo es por mi culpa".	N A F S
N A F S	102. Interrumpe a otras personas cuando están hablando.	N A F S	134. Interrumpe a los padres cuando hablan por teléfono.	N A F S
N A F S	103. Le cuesta trabajo abrocharse los botones de la ropa.	N A F S	135. Se orina y enciende en la ropa cuando necesita ir al baño.	N A F S
N A F S	104. Insulta a otros niños.	N A F S	136. Es cruel con los demás.	N A F S
N A F S	105. Escucha atentamente.	N A F S	137. Se cae.	N A F S
N A F S	106. Dice, "me odio a mí mismo(a)".	N A F S	138. Dice, "quiero matarme".	N A F S
N A F S	107. Oye ruidos que no existen.	N A F S	139. Ve cosas que no existen.	N A F S
N A F S	108. Puede expresar sus sentimientos con claridad.	N A F S	140. Toma mensajes con exactitud.	N A F S
N A F S	109. Dice, "no soy muy bueno(a) para esto".	N A F S	141. Le preocupa la opinión de otros niños.	N A F S
N A F S	110. Tiene una buena actitud.	N A F S	142. Es terco(a).	N A F S
N A F S	111. Alzanta.	N A F S	143. Comienza incendios.	N A F S
N A F S	112. Evita a otros niños.	N A F S	144. Prefiere estar solo(a).	N A F S
N A F S	113. Busca información cuando la necesita.	N A F S	145. Le cuesta trabajo obtener información cuando la necesita.	N A F S
N A F S	114. Está triste.	N A F S	146. Come muy poco.	N A F S
N A F S	115. No oye bien.	N A F S	147. Se va de casa sin permiso.	N A F S
N A F S	116. Actúa sin pensar.	N A F S	148. Tiene poco control de sí mismo(a).	N A F S
N A F S	117. Trata de que otras personas den lo mejor de sí mismas.	N A F S	149. Muestra interés en las ideas de otros.	N A F S
N A F S	118. Le dan fiebres.	N A F S	150. Vomita.	N A F S
N A F S	119. Fija la vista en el espacio.	N A F S	151. Expresa sentimientos que no corresponden a la situación en particular.	N A F S
N A F S	120. Duerme con sus padres.	N A F S	152. Tiene problemas de los ojos.	N A F S
N A F S	121. Le es difícil hacer nuevas amistades.	N A F S	153. Es tímido(a) con los adultos.	N A F S
N A F S	122. Responde apropiadamente cuando le hacen una pregunta.	N A F S	154. Se comunica claramente.	N A F S
N A F S	123. Tiene miedo de enfermarse.	N A F S	155. Se orina en la cama.	N A F S
N A F S	124. Parece sentirse solo(a).	N A F S	156. Cambia de humor rápidamente.	N A F S
N A F S	125. Decida decir las reglas solo para ver qué pasa.	N A F S	157. Se molesta con facilidad.	N A F S
N A F S	126. Se queja de estar enfermó(a) cuando no tiene nada.	N A F S	158. Se queja de falta de aire.	N A F S
N A F S	127. Ofrece su ayuda para hacer cosas.	N A F S	159. Dice, "por favor" y da los gracias.	N A F S
N A F S	128. Dice cosas que no tienen sentido.	N A F S	160. Actúa de manera extraña.	N A F S

Su nombre: _____
 Apellido _____
 Segundo _____
 Primero _____
 Sexo: Femenino Masculino
 Su relación con el niño/la niña: Madre Padre Tutor Otro _____
 Escuela _____
 Grado _____
 Otros datos _____
 Fecha de nacimiento: Mes _____ Día _____ Año _____
 Sexo: Femenino Masculino

BASC-2™

Sistema para evaluar la conducta de los niños, segunda edición

Cecil R. Reynolds y Randy W. Kamphaus

Instrucciones:

Vas a necesitar un lápiz o bolígrafo. No uses rotulador ni marcador.

El folleto contiene frases que indican cómo piensan, se sienten, o actúan algunos niños y niñas. Lee cada frase cuidadosamente. Para el primer grupo de frases, tendrás dos opciones como respuesta: **V** o **F**.

Marca la **V** de **verdadero** si estás de acuerdo con una frase.

Marca la **F** de **falso** si no estás de acuerdo con una frase.

Aquí hay un ejemplo:

1. Me gustan las fiestas. V F

Para el segundo grupo de frases, tendrás cuatro opciones como respuesta: **N**, **A**, **F** y **S**.

Marca la **N** si la frase **nunca** te describe a ti o a la manera en que te sientes.

Marca la **A** si la frase **a veces** te describe a ti o a la manera en que te sientes.

Marca la **F** si la frase **frecuentemente** te describe a ti o a la manera en que te sientes.

Marca la **S** si la frase **casi siempre** te describe a ti o a la manera en que te sientes.

Aquí hay un ejemplo:

2. Disfruto al hacer mi tarea. N A F S

Si quieres cambiar una respuesta, tacha bien con una **X** la que habías marcado y encierra en un **círculo** tu nueva respuesta, así:

2. Disfruto al hacer mi tarea. N ~~A~~ F S

Marca la respuesta que mejor te describa a ti en cada frase, aunque se te haga difícil decidir. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Haz lo que puedas, di la verdad y contesta todas las frases.

Antes de empezar, asegúrate de escribir toda la información en la casilla que está en el lado izquierdo de la página 2.

PEARSON

Copyright © 2004
NCS Pearson, Inc.
All rights reserved.

Product Number 30113A

BASC-2

Autoreporte: Niño

RECUERDA:

Sexo: Niña Niño

Edad _____

Otros datos _____

Escuela _____

Grado _____

Fecha de nacimiento: _____

Primer Segundo

Día Año Mes Día Año

1. Las cosas me salen mal, aun cuando pongo mucho esfuerzo.	V F	58.
2. Tengo muchísimas ganas de que terminen las clases.	V F	59.
3. Todas las personas que conozco me caen bien.	V F	60.
4. Nada jamás me sale bien.	V F	61.
5. Creo que soy una buena persona.	V F	62.
6. Mis padres siempre me están diciendo lo que tengo que hacer.	V F	63.
7. Tengo algunos malos hábitos.	V F	64.
8. Me preocupo por cosas que tienen poca importancia.	V F	65.
9. La gente me dice que debo prestar más atención.	V F	66.
10. A veces, cuando estoy solo(a), oigo mi nombre.	V F	67.
11. Siempre me voy a la cama a la hora correcta.	V F	68.
12. No les caigo bien a mis compañeros de clase.	V F	69.
13. Yo siempre digo la verdad.	V F	70.
14. Antes era más feliz.	V F	71.
15. Nunca me meto en problemas.	V F	72.
16. Nunca he estado en un auto/carro.	V F	73.
17. Nada me sale como yo quisiera.	V F	74.
18. Mis padres siempre tienen la razón.	V F	75.
19. Tengo demasiados problemas.	V F	76.
20. Me gustaría ser diferente.	V F	77.
21. Les cuento todo a mis padres.	V F	78.
22. Nunca he dormido.	V F	79.
23. Si tengo un problema, normalmente puedo solucionarlo.	V F	80.
24. Parece que nunca hago nada bien.	V F	81.
25. Mis amigos se divierten más que yo.	V F	82.
26. Nunca he sido malo(a) con nadie.	V F	83.
27. A veces me enojo con mis padres.	V F	84.
28. No soy muy bueno(a) para nada.	V F	85.
29. Nadie jamás me escucha.	V F	
30. Mis padres me culpan por muchos de sus problemas.	V F	58.
31. No me gusta pensar en mis estudios escolares.	V F	59.
32. Mi maestro(a) me entiende.	V F	60.
33. A mí ya nada me divierte.	V F	61.
34. Me gusta como soy.	V F	62.
35. Parece que no puedo controlar lo que me pasa.	V F	63.
36. Nunca desobedezco las reglas.	V F	64.
37. Frecuentemente me preocupo de que me pueda ocurrir algo malo.	V F	65.
38. Me parece que no puedo concentrarme por largo tiempo.	V F	66.
39. A veces quiero hacerme daño a mí mismo(a).	V F	67.
40. A menudo actúo sin pensar.	V F	68.
41. A los demás niños no les gusta estar conmigo.	V F	69.
42. Creo que soy muy creativo(a).	V F	70.
43. Parece que no puedo hacer nada bien.	V F	71.
44. No me interesan mis estudios.	V F	72.
45. Me gusta quien soy.	V F	73.
46. Nada acerca de mí está bien.	V F	74.
47. Me es difícil prestar atención.	V F	75.
48. Ya no me importa nada.	V F	76.
49. Quisiera ser otra persona.	V F	77.
50. No tengo dientes.	V F	78.
51. Siempre hago lo que mis padres me dicen.	V F	79.
52. Soy bueno(a) para hacer mis tareas de la escuela.	N A F S	80.
53. Cuando tomo pruebas o exámenes, no puedo pensar.	N A F S	81.
54. La gente me dice cosas malas.	N A F S	82.
55. Tengo pensamientos molestos sobre la muerte.	N A F S	83.
56. Yo veo cosas que los demás no pueden ver.	N A F S	84.
57. Me cuesta mucho concentrarme en las tareas de la escuela.	N A F S	85.

Para el primer grupo de frases (1–51), marca
V – verdadero F – falso

8. Mis padres esperan demasiado de mí.	N	A	F	S
9. Siento deseos de dejar la escuela/mis estudios.	N	A	F	S
10. Los maestros me hacen sentir estúpido(a).	N	A	F	S
11. Me siento deprimido(a).	N	A	F	S
12. Me gusta cómo me veo.	N	A	F	S
13. Me culpan de cosas que yo no hago.	N	A	F	S
14. Mi maestro(a) está orgulloso(a) de mí.	N	A	F	S
15. Tengo miedo de que yo podría hacer algo malo.	N	A	F	S
16. Se me olvidan las cosas.	N	A	F	S
17. Siento que la gente está contra mí.	N	A	F	S
18. Me cuesta trabajo estar parado(a) y quieto(a) en las filas.	N	A	F	S
19. Otros niños odian estar conmigo.	N	A	F	S
20. Puedo resolver problemas difíciles por mi mismo(a).	N	A	F	S
21. Nadie me entiende.	N	A	F	S
22. Odio la escuela.	N	A	F	S
23. No me gusta mi apariencia.	N	A	F	S
24. Me siento triste.	N	A	F	S
25. Presto atención cuando me están hablando.	N	A	F	S
26. Siento que mi vida va de mal en peor.	N	A	F	S
27. Me disgusta mi apariencia.	N	A	F	S
28. Alguien más controla mis pensamientos.	N	A	F	S
29. Me siento solo(a).	N	A	F	S
30. Soy un(a) amigo(a) digno(a) de confianza.	N	A	F	S
31. Me siento desilusionado(a) con mis calificaciones.	N	A	F	S
32. A mí me excluyen de las cosas que pasan.	N	A	F	S
33. Me pongo nervioso(a).	N	A	F	S
34. Bebo 50 vasos de leche al día.	N	A	F	S
35. Aun cuando me esfuerzo, fracaso.	N	A	F	S

Para el segundo grupo de frases (52–139), marca
N – nunca A – a veces F – frecuentemente S –

36. Me molesta no poder dormir lo suficiente.	N	A	F	S
37. Me siento a gusto en la escuela.	N	A	F	S
38. Mi maestro(a) se enoja conmigo sin tener una buena razón.	N	A	F	S
39. Mi mamá y mi papá me ayudan si se los pido.	N	A	F	S
40. Me cuesta trabajo sentarme tranquilo(a).	N	A	F	S
41. Me culpan de cosas que no puedo evitar.	N	A	F	S
42. Si recibo bajas calificaciones es porque no le caigo bien al maestro(a).	N	A	F	S
43. Le tengo miedo a muchas cosas.	N	A	F	S
44. Me cuesta trabajo prestar atención a lo que estoy haciendo.	N	A	F	S
45. Veo cosas raras o extrañas.	N	A	F	S
46. La gente me dice que soy terco(a).	N	A	F	S
47. Mis compañeros de clase se burlan de mí.	N	A	F	S
48. Soy bueno(a) para tomar decisiones.	N	A	F	S
49. La gente me dice que soy muy escandaloso(a).	N	A	F	S
50. Es fácil hablar con mis padres.	N	A	F	S
51. A mi mamá y a mi papá les gustan mis amigos.	N	A	F	S
52. Fracaso en las cosas.	N	A	F	S
53. Me meto en problemas por no prestar atención.	N	A	F	S
54. Cosas sin importancia me molestan.	N	A	F	S
55. Duermo con mis libros de la escuela.	N	A	F	S
56. Oigo cosas que los demás no pueden oír.	N	A	F	S
57. Me siento incómodo(a) entre la gente.	N	A	F	S
58. Otros pueden contar conmigo.	N	A	F	S
59. Me siento orgulloso(a) de mis padres.	N	A	F	S
60. Estoy molesto(a) porque los demás se burlan de mí.	N	A	F	S
61. Me preocupo sin saber por qué.	N	A	F	S
62. Mis padres están orgullosos de mí.	N	A	F	S
63. Me enoja con otras personas.	N	A	F	S

si siempre

SRP-C

Edades 8 a 11

114. Me preocupo cuando me voy a dormir por la noche.	N A F S
115. La escuela me aburre.	N A F S
116. Mi maestro(a) confía en mí.	N A F S
117. Mis padres confían en mí.	N A F S
118. Yo hablo cuando otras personas están hablando.	N A F S
119. La gente se enoja conmigo, aunque no haya hecho nada malo.	N A F S
120. Los maestros son injustos.	N A F S
121. Me pongo tan nervioso(a) que no puedo respirar.	N A F S
122. Me doy por vencido(a) cuando estoy aprendiendo algo nuevo.	N A F S
123. Aun cuando estoy solo(a), siento que alguien me está mirando.	N A F S
124. La gente me dice que me tranquilice.	N A F S
125. Siento que no le caigo bien a nadie.	N A F S
126. Soy responsable.	N A F S
127. Yo hablo sin esperar a que otras personas digan algo.	N A F S
128. Me gusta irme a acostar en la noche.	N A F S
129. A mis padres les gusta ayudarme con mis tareas escolares.	N A F S
130. Quiero mejorar, pero no puedo.	N A F S
131. Me cuesta trabajo prestar atención al maestro(a).	N A F S
132. Me preocupo por lo que va a pasar.	N A F S
133. Mis padres escuchan lo que digo.	N A F S
134. Oigo voces en mi mente que nadie más puede oír.	N A F S
135. Otras personas me encuentran defectos.	N A F S
136. Los demás se burlan de mí.	N A F S
137. Me gusta ir a lugares con mis padres.	N A F S
138. La gente actúa como si no me escuchara.	N A F S
139. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen bien.	N A F S

Part A—Behavior Key and Checklist

Directions: Use the following list of behaviors as a reference during the 15-minute observation period of Part B. At the end of the period, mark the frequency of each behavior. If the behavior occurred, indicate if it was disruptive.

Check one:
NO = Not Observed
SO = Sometimes Observed
FO = Frequently Observed
 If behavior is Disruptive, check **Dis**.

NO	SO	FO	Dis		NO	SO	FO	Dis	
___	___	___	___	1. Response to Teacher/Lesson	___	___	___	___	8. Somatization
___	___	___	___	Listening to teacher/classmate or following directions	___	___	___	___	Sleeping/head down
___	___	___	___	Interacting with teacher in class/group	___	___	___	___	Complaining of not feeling well
___	___	___	___	Working with teacher one-on-one	___	___	___	___	Other _____
___	___	___	___	Standing at teacher's desk	___	___	___	___	9. Repetitive Motor Movements
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	Finger/pencil tapping
___	___	___	___	2. Peer Interaction	___	___	___	___	Foot tapping/swinging
___	___	___	___	Playing/working with other student(s)	___	___	___	___	Spinning an object
___	___	___	___	Talking with other student(s)	___	___	___	___	Rocking
___	___	___	___	Touching another student appropriately	___	___	___	___	Hand flapping/waving
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	Pacing
___	___	___	___	3. Work on School Subjects	___	___	___	___	Talking/humming/singing to self
___	___	___	___	Doing seat work	___	___	___	___	Other self-stimulatory behavior _____
___	___	___	___	Working at blackboard or computer	___	___	___	___	10. Aggression
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	Kicking others
___	___	___	___	4. Transition Movement	___	___	___	___	Hitting others with hand
___	___	___	___	Putting on/taking off coat	___	___	___	___	Throwing object(s) at others
___	___	___	___	Moving around room (appropriately)	___	___	___	___	Destroying property
___	___	___	___	Preparing materials for beginning/end of lesson	___	___	___	___	Pushing others
___	___	___	___	Being out of the room	___	___	___	___	Stealing
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	Other _____
___	___	___	___	5. Inappropriate Movement	___	___	___	___	11. Self-Injurious Behavior
___	___	___	___	Fidgeting in seat	___	___	___	___	Pulling own hair
___	___	___	___	Walking around classroom	___	___	___	___	Hitting self
___	___	___	___	Playing at blackboard inappropriately	___	___	___	___	Head-banging
___	___	___	___	Being removed from the classroom	___	___	___	___	Eye-gouging
___	___	___	___	Using work materials inappropriately	___	___	___	___	Biting self
___	___	___	___	Passing notes	___	___	___	___	Eating or chewing nonfood items (pica)
___	___	___	___	Copying answers	___	___	___	___	Other self-mutilation _____
___	___	___	___	Jumping out of seat	___	___	___	___	12. Inappropriate Sexual Behavior
___	___	___	___	Running around classroom	___	___	___	___	Engaging in sexual or imitative sexual behavior with a partner
___	___	___	___	Sitting/standing beside desk (on floor)	___	___	___	___	Engaging in sexual or imitative sexual behavior without a partner
___	___	___	___	Sitting/standing on desk	___	___	___	___	Touching others inappropriately
___	___	___	___	Clinging to teacher	___	___	___	___	Masturbating
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	Other _____
___	___	___	___	6. Inattention	___	___	___	___	13. Bowel/Bladder Problems
___	___	___	___	Staring blankly/daydreaming	___	___	___	___	Enuresis
___	___	___	___	Doodling	___	___	___	___	Encopresis
___	___	___	___	Looking around	___	___	___	___	Other _____
___	___	___	___	Looking at hands	___	___	___	___	14. Other
___	___	___	___	Fiddling with object(s)/fingers	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	7. Inappropriate Vocalization	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Laughing inappropriately	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Tattling	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Teasing	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Making disruptive noises	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Arguing/talking back to teacher	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Arguing with student	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Talking out	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Crying	___	___	___	___	_____
___	___	___	___	Other _____	___	___	___	___	_____

Part B--Time Sampling of Behavior

Directions: At the end of each 30-second interval, observe the child's behavior for approximately 3 seconds (for example, when the stopwatch reads 0:30-0:33). Then place a check mark (✓) in the time column next to each category of behavior that occurred during that interval.

Adaptive Behaviors	30"	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	Total	Comments
Response to Teacher/Lesson																		
Peer Interaction																		
Work on School Subjects																		
Transition Movement																		

Problem Behaviors	30"	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	Total	Comments
Inappropriate Movement																		
Inattention																		
Inappropriate Vocalization																		
Somatization																		
Repetitive Motor Movements																		
Aggression																		
Self-Injurious Behavior																		
Inappropriate Sexual Behavior																		
Bowel/Bladder Problems																		

Comments: _____



BASC-2™

Teacher Rating Scales- Child Computer-Entry Form

TRS-C
Ages
6-11

Behavior Assessment System for Children, Second Edition
Cecil R. Reynolds, PhD, and Randy W. Kamphaus, PhD

Child's Name _____
 Date _____ Birth Date _____ Age _____
 School _____ Grade _____
 Sex: Female Male Other Data _____

Your Name _____
 Position _____
 What type of class do you teach? _____
 How long have you known this child? _____

Instructions:

On both sides of this form are phrases that describe how children may act. Please read each phrase, and mark the response that describes how this child has behaved recently (in the last several months).

- Circle **N** if the behavior **never** occurs.
- Circle **S** if the behavior **sometimes** occurs.
- Circle **O** if the behavior **often** occurs.
- Circle **A** if the behavior **almost always** occurs.

Please mark every item. If you don't know or are unsure of your response to an item, give your best estimate. A "Never" response does not mean that the child "never" engages in a

behavior, only that you have not observed the child to behave that way.

How to Mark Your Responses

Be certain to circle completely the letter you choose, like this:

N S **O** A

If you wish to change a response, mark an X through it, and circle your new choice, like this:

~~N~~ S **O** ~~A~~

Before starting, be sure to complete the information above these instructions.

- 1. Adjusts well to new teachers. N S O A
- 2. Is creative. N S O A
- 3. Responds appropriately when asked a question. N S O A
- 4. Says, "please" and "thank you." N S O A
- 5. Has a short attention span. N S O A
- 6. Complains about health. N S O A
- 7. Refuses to join group activities. N S O A
- 8. Argues when denied own way. N S O A
- 9. Says, "I hate myself." N S O A
- 10. Has trouble staying seated. N S O A
- 11. Worries about things that cannot be changed. N S O A
- 12. Seems lonely. N S O A
- 13. Is easily soothed when angry. N S O A
- 14. Breaks the rules. N S O A
- 15. Encourages others to do their best. N S O A
- 16. Eats too much. N S O A
- 17. Analyzes the nature of a problem before starting to solve it. N S O A
- 18. Bothers other children when they are working. N S O A
- 19. Refuses to talk. N S O A
- 20. Does not complete tests. N S O A
- 21. Eats things that are not food. N S O A
- 22. Communicates clearly. N S O A
- 23. Sees things that are not there. N S O A

- 24. Threatens to hurt others. N S O A
- 25. Says, "I get nervous during tests" or "Tests make me nervous." N S O A
- 26. Is overly active. N S O A
- 27. Has headaches. N S O A
- 28. Disobeys. N S O A
- 29. Gets upset when plans are changed. N S O A
- 30. Works well under pressure. N S O A
- 31. Is able to describe feelings accurately. N S O A
- 32. Congratulates others when good things happen to them. N S O A
- 33. Pays attention. N S O A
- 34. Visits the school nurse. N S O A
- 35. Makes friends easily. N S O A
- 36. Loses temper too easily. N S O A
- 37. Says, "I want to die" or "I wish I were dead." ... N S O A
- 38. Disrupts other children's activities. N S O A
- 39. Is nervous. N S O A
- 40. Says, "Nobody likes me." N S O A
- 41. Is a "good sport." N S O A
- 42. Sneaks around. N S O A
- 43. Tries to bring out the best in other people. ... N S O A
- 44. Listens carefully. N S O A
- 45. Reads assigned chapters. N S O A
- 46. Acts without thinking. N S O A

Continue on the back ►
Product Number 30031

Remember: N – Never		S – Sometimes	O – Often	A – Almost always
47. Plays alone.	N	S	O	A
48. Has poor handwriting or printing.	N	S	O	A
49. Is easily upset.	N	S	O	A
50. Has trouble getting information when needed.	N	S	O	A
51. Seems out of touch with reality.	N	S	O	A
52. Defies teachers.	N	S	O	A
53. Says, "I'm afraid I will make a mistake."	N	S	O	A
54. Interrupts others when they are speaking.	N	S	O	A
55. Has stomach problems.	N	S	O	A
56. Steals at school.	N	S	O	A
57. Adjusts well to changes in routine.	N	S	O	A
58. Makes decisions easily.	N	S	O	A
59. Is unclear when presenting ideas.	N	S	O	A
60. Compliments others.	N	S	O	A
61. Is easily distracted.	N	S	O	A
62. Has fevers.	N	S	O	A
63. Quickly joins group activities.	N	S	O	A
64. Bullies others.	N	S	O	A
65. Does strange things.	N	S	O	A
66. Has poor self-control.	N	S	O	A
67. Babbles to self.	N	S	O	A
68. Is sad.	N	S	O	A
69. Shares toys or possessions with other children.	N	S	O	A
70. Cheats in school.	N	S	O	A
71. Offers help to other children.	N	S	O	A
72. Listens attentively.	N	S	O	A
73. Has good study habits.	N	S	O	A
74. Cannot wait to take turn.	N	S	O	A
75. Avoids other children.	N	S	O	A
76. Has reading problems.	N	S	O	A
77. Is negative about things.	N	S	O	A
78. Tracks down information when needed.	N	S	O	A
79. Acts confused.	N	S	O	A
80. Seeks revenge on others.	N	S	O	A
81. Worries about what other children think.	N	S	O	A
82. Has trouble keeping up in class.	N	S	O	A
83. Complains of shortness of breath.	N	S	O	A
84. Uses others' things without permission.	N	S	O	A
85. Recovers quickly after a setback.	N	S	O	A
86. Is good at getting people to work together.	N	S	O	A
87. Has difficulty explaining rules of games to others.	N	S	O	A
88. Makes suggestions without offending others.	N	S	O	A
89. Is usually chosen as a leader.	N	S	O	A
90. Complains of pain.	N	S	O	A
91. Is well organized.	N	S	O	A
92. Calls other children names.	N	S	O	A
93. Picks at things like own hair, nails, or clothing.	N	S	O	A
94. Acts out of control.	N	S	O	A
95. Seems unaware of others.	N	S	O	A
96. Cries easily.	N	S	O	A
97. Falls down.	N	S	O	A
98. Deceives others.	N	S	O	A
99. Throws up after eating.	N	S	O	A
100. Is easily distracted from class work.	N	S	O	A
101. Reads.	N	S	O	A
102. Disrupts the schoolwork of other children.	N	S	O	A
103. Is chosen last by other children for games.	N	S	O	A
104. Has spelling problems.	N	S	O	A
105. Is pessimistic.	N	S	O	A
106. Is clear when telling about personal experiences.	N	S	O	A
107. Hears sounds that are not there.	N	S	O	A
108. Annoys others on purpose.	N	S	O	A
109. Is fearful.	N	S	O	A
110. Gets failing school grades.	N	S	O	A
111. Is afraid of getting sick.	N	S	O	A
112. Lies.	N	S	O	A
113. Seems to take setbacks in stride.	N	S	O	A
114. Is easily annoyed by others.	N	S	O	A
115. Provides own telephone number when asked.	N	S	O	A
116. Shows interest in others' ideas.	N	S	O	A
117. Gives good suggestions for solving problems.	N	S	O	A
118. Has seizures.	N	S	O	A
119. Completes homework.	N	S	O	A
120. Hits other children.	N	S	O	A
121. Acts strangely.	N	S	O	A
122. Seeks attention while doing schoolwork.	N	S	O	A
123. Says things that make no sense.	N	S	O	A
124. Complains about being teased.	N	S	O	A
125. Has eye problems.	N	S	O	A
126. Gets into trouble.	N	S	O	A
127. Has toileting accidents.	N	S	O	A
128. Listens to directions.	N	S	O	A
129. Asks to make up missed assignments.	N	S	O	A
130. Eats too little.	N	S	O	A
131. Has trouble making new friends.	N	S	O	A
132. Complains that lessons go too fast.	N	S	O	A
133. Says, "I don't have any friends."	N	S	O	A
134. Provides home address when asked.	N	S	O	A
135. Has a hearing problem.	N	S	O	A
136. Teases others.	N	S	O	A
137. Worries.	N	S	O	A
138. Has problems with mathematics.	N	S	O	A
139. Gets sick.	N	S	O	A

PEARSON

Pearson Executive Office 5601 Green Valley Drive Bloomington, MN 55437

800.627.7271 www.PsychCorp.com

Copyright © 2004 NCS Pearson, Inc. All rights reserved.

Warnings: No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from the copyright owner.

BASC, Pearson, the PSI logo, and PsychCorp are trademarks in the U.S. and/or other countries of Pearson Education, Inc., or its affiliate(s). Printed in the United States of America.

12 A B C D E

PsychCorp

