



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número: 2 Artículo no.:25 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2019.

TÍTULO: La responsabilidad educativa del menor con trastornos en el comportamiento.

AUTORES:

1. Máster. Zoila Grimaneza Román Proaño.
2. Máster. Rosa Maldonado Manzano.
3. Máster. Ignacio Barcos Arias.
4. Abg. Gisela Arreaga Farias.
5. Máster. Patty del Pozo Franco.

RESUMEN: La responsabilidad educativa que debe distinguir a los agentes educativos ante el reto de los menores con trastornos en el comportamiento, como niños con necesidades educativas especiales (NEE), implica la integración comprometida de la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto. Estos infantes se caracterizan por la sistemática infracción de las normas morales establecidas, la falta de subordinación a los adultos, la agresividad y las dificultades para relacionarse con sus coetáneos, lo cual acarrea importantes consecuencias para su vida.

PALABRAS CLAVES: agentes educativos, menores con trastornos en el comportamiento, niños con necesidades educativas especiales

TITLE: The educational responsibility of the underage with behavioral disorders.

AUTHORS:

1. Máster. Zoila Grimaneza Román Proaño.
2. Abg. Rosa Maldonado Manzano.
3. Abg. Ignacio Barcos Arias
4. Abg. Gisela Arreaga Farias.
5. Abg. Patty del Pozo Franco.

ABSTRACT: The educational responsibility that should distinguish educational agents from the challenge of children with behavioral disorders, such as children with special educational needs (SEN) implies the committed integration of the school, the family and society as a whole. These infants are characterized by the systematic violation of established moral norms, the lack of subordination to adults, aggression and difficulties in relating to their peers, which has important consequences for their lives.

KEY WORDS: educational agents, underage with behavioral disorders, children with special educational needs.

INTRODUCCIÓN.

Ante una sociedad tan compleja, donde la inequidad y exclusión, por diversas razones: raciales, culturales, étnicas, religiosas, de orientación sexual, poder adquisitivo, tiene amplia presencia y con ello un fuerte impacto en la formación de nuestros niños y jóvenes, las alteraciones del natural curso en el desarrollo de la personalidad ganan terreno. En especial, aquellas que refieren trastornos afectivo-conductuales.

Estos comportamientos no responden a un momento de furia o exaltación momentánea, sino que se establecen como característicos en los diversos escenarios donde los menores interactúan, con

diversos grados de disfuncionalidad familiar, escolar y comunitaria. Entre sus manifestaciones primarias se identifican: la sistemática infracción de las normas morales establecidas, la falta de subordinación a los adultos, la agresividad y las dificultades para relacionarse con sus coetáneos, lo cual acarrea importantes consecuencias para la vida presente y futura de estos infantes y púberes.

Tomando en consideración, los grados de estabilidad y disfuncionalidad en el sistema de relaciones, así como los diversos factores de riesgo identificados, se establecen diagnósticos y ofertas de tratamiento para su corrección y compensación, con lo cual se identifican como menores con necesidades educativas especiales, de naturaleza reversible.

En tal sentido, la familia y la escuela afloran como agencias educativas de enorme impacto formativo. Como es obvio, ambas no asumen el mismo rol, ni desempeñan las mismas tareas. Sin embargo, cada una debe contribuir, sobre la base de sus funciones y obligaciones para formar una joven generación acorde con el sistema de valores sociales y moralmente compartidos (UNESCO, 2015). Recordar, que asumir con conciencia y responsabilidad la educación de la niñez y la juventud se concibe como elemento vital para la solución a mediano y largo plazo de los más acuciantes problemas que hoy afectan al planeta y a la sociedad, que nosotros, como especie hemos construido.

De forma particular, la familia, primera agencia socializadora del ser humano, ejerce durante los iniciales años de vida una influencia formativa que resulta decisiva en el niño, cuyos resultados dejan huella a lo largo de toda su existencia. En tal sentido, las acciones educativas que en el seno de las relaciones paterno- filiales se establezcan deben orientarse, por sobre todas las cosas, al bien superior de su descendencia.

Por su parte, la escuela - institución social a la que se le ha encargado el firme propósito de contribuir, en forma planificada, coherente y organizada, a la formación integral de las nuevas

generaciones - deviene espacio inclusivo debe brindar atención a la diversidad de estudiantes que en ella se encuentran matriculados. Oferta educativa que demanda de resultados por los cuales rinde cuentas a la sociedad. En tanto, el claustro docente y sus directivos deben establecer coherencia entre estándares de desempeño y modelos de ciudadanía en cada nación; para ello, cuentan con preparación pedagógica profesional que los ubica en mejores condiciones para cumplimentar estas metas.

En torno a esta problemática, de creciente presencia en la sociedad, estaremos reflexionando en el presente artículo; para ello, se centrará especial atención en la responsabilidad educativa que debe distinguir a la familia y la escuela. Sobre esta base, se esbozarán con brevedad algunos de los concilios esenciales en la comunidad científica en torno a este trastorno, debilidades, potencialidades y propuestas para su educación.

DESARROLLO.

Los trastornos comportamentales. Aproximación conceptual.

En el decurso de la formación de la personalidad, el individuo va adquiriendo cualidades, orientaciones valorativas y normas de comportamiento, como parte de su sistema de relaciones sociales, que luego deviene en formas estables de proceder y en valores que lo definen como persona; sin embargo, en algunas oportunidades el propio desarrollo que se viene gestando, suele tomar rumbos que se alejan de lo “normalmente” aceptado o establecido, disfuncionalidad que se asienta en el infante con altos grados de estabilidad.

Este tipo de comportamientos también aparecen denominados en la literatura científica como:

- Trastornos de conducta.
- Trastornos disruptivos.
- Trastornos disociales.

- Trastornos negativamente desafiantes.
- Trastornos afectivo-conductuales.
- Trastornos comportamentales.

Estos engloban una variedad heterogénea de manifestaciones e incorporan para su estudio a especialistas de las diversas ramas de las ciencias médicas, sociológicas, psicológicas, penales y de la educación. Interés que ha ido creciendo con el decurso del tiempo, en la misma medida que se incrementa sus índices de prevalencia durante la infancia (Peña y Graña, 2006; Ortega, 2008; De la Peña y Palacios, 2011; Rabadán y Giménez, 2012).

Tomando en cuenta lo anterior, disímiles emergen las definiciones conceptuales al respecto. Su evolución y variedad se afianzan en los fundamentos filosóficos sociológicos y psicológicos que defiende su autor, vinculado con el desarrollo de la personalidad y las etiologías que se asumen como detonante de estas problemáticas (Ortega, 2008).

Algunas de las que, a nuestro juicio, consideramos más integrales, refieren que los trastornos comportamentales constituyen una desviación en el desarrollo de la personalidad del sujeto que implica tanto, a la esfera afectivo-volitiva como a la esfera cognitiva, aunque resulta la primera la más dañada. Se expresa en inadecuadas formas de conducta, que poseen un carácter estable y disfuncional. Suelen acompañar situaciones conflictivas de diversa índole, como parte del ambiente educativo donde interactúa el menor: familiar, escolar y comunitario (Betancourt, 2002; Noroño et.al., 2002; Pérez, 2004; Domínguez y Pino, 2008; Ortega, 2008).

Estos menores “difíciles” suelen poseer un bajo desarrollo de su autoconcepto y autoestima, motivado por la falta de reconocimiento y aceptación de sus semejantes. En el ámbito escolar, se acompañan de un fracaso y desmotivación por los estudios, que le ocasiona muchos conflictos con padres y maestros. Ello genera fuga, deserciones y criterios muy desfavorables en torno a la escuela

lo que, usualmente, motiva su exclusión dentro del propio recinto educativo; no obstante, es importante destacar que estos niños no suelen tener, como norma, discapacidades cognitivas para aprender (Betancourt, 2002; Pérez, 2004; Navarro, Tomas y Oliver, 2006; Ortega, 2008; Rabadán y Giménez, 2012).

En el ámbito familiar de menores con trastornos en el comportamiento, la interacción también es desfavorable. Por cuanto, se erige un escenario disfuncional entre sus miembros que poco aporta a la resolución de esta problemática, si no se solicita ayuda especializada. Situación que se complejiza al arribar el hijo a la adolescencia, momento en que se busca la compañía de grupos de amigos con similares características, lo cual afianza aún más las conductas disociales (Noroño et.al., 2002; Justicia et.al., 2006; Navarro, Tomas y Oliver, 2006, Páramo, 2011).

Por otra parte, y como ya se ha expresado, una de las manifestaciones más frecuentes en estos trastornos son los comportamientos agresivos, tanto en lo verbal como en lo físico. Por cuanto, resulta común que se les halle involucrados en riñas y altercados violentos, que desafían la autoridad y el orden establecido, así como eventos de crueldad hacia los animales. Al profundizar en la axiología de estos menores, se aprecia un alejamiento o incorrecto desarrollo ético-moral. La honestidad, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad constituyen valores inadecuadamente incorporados a su personalidad (Betancourt, 2002; Pérez, 2004; Justicia et.al., 2006; Rabadán y Giménez, 2012; Montes, 2014).

Asimismo, suelen atribuírseles como características personológicas: la hiperactividad (TDAH), la baja tolerancia a las frustraciones, el negativismo, el pesimismo, la victimización (no reconoce su errores y culpa a otros), así como el empleo de un lenguaje vulgar y soez (Justicia et.al., 2006; Rabadán y Giménez, 2012; Montes, 2014).

En tal sentido, las controversias y esfuerzos investigativos destinados a encontrar las causas que originan estos trastornos comportamentales son abundantes. Al respecto, existen diversas posiciones (Domínguez y Pino, 2008; Ortega, 2008; De la Peña y Palacios, 2011; Montes, 2014):

- Aquellas que ponen el énfasis en lo biológico (genético, neurológico, psiquiátrico).
- Aquellas que acentúan lo social (influencias del medio);
- Aquellas que privilegian lo psicológico (formación de la personalidad).

En la actualidad se reconoce que los factores predisponentes para la aparición de estos trastornos tienen una naturaleza multicausal y multifactorial. Aspectos que se integran, sin absolutizaciones, al comprender el dinamismo y multiplicidad de influencias ambientales y psíquicas que inciden en la formación de un sujeto, sobre la base de condiciones biológicas muy particulares. Todo ello, posibilita reconocer, desde el diagnóstico, el carácter bio-psico-social del ser humano (Betancourt, 2002; Peña y Graña, 2006; Ortega, 2008; Rabadán y Giménez, 2012).

Entre aquellos factores de riesgo que más se resaltan aparecen:

- Inclinationes biológicas hacia conductas reprobables: temperamento colérico, anomalías en el lóbulo frontal del cerebro, hiperactividad.
- Incorrectos estilos educativos de la familia: disfuncional relación parental, ausencia de la figura materna, paterna o ambas, incumplimiento de las funciones de salvaguarda, manutención y/o apoyo emocional.
- Escenarios sociales muy agresivos: pandillas, drogas, conflictos bélicos.
- Contexto escolar excluyente: desatención de profesores, bullying por parte de sus compañeros.

Inicialmente, el diagnóstico de los trastornos privilegiaba instrumentos como: test proyectivos, de naturaleza psicológica, y entrevistas a familiares y al propio niño; sin embargo, con el desarrollo de las ciencias, cada día se ha puesto más en evidencia el valor de instrumentos de seguimiento, como

la observación, que brindan una mejor idea en torno a la estabilidad en las desviaciones de estos comportamientos, durante diversos lapsos de tiempo y escenarios variados (Noroño et.al., 2002; Ison, 2004).

En cuanto a su clasificación, existen diversidad de escalas. En todas ellas, se reconoce la variabilidad en los grados de deterioro y disfuncionalidad de estas desviaciones, con implicaciones que transitan desde desórdenes en su seno familiar y escolar, hasta la participación en delitos penados por la ley, como: robos con violencia, narcotráfico o infligir lesiones graves (Peña y Graña, 2006; Páramo, 2011; Rabadán y Giménez, 2012; Montes, 2014).

Otro aspecto de concilio en la literatura científica es el concerniente a la reversibilidad del trastorno, sobre la base de pronósticos favorables que se apoyan en intervenciones oportunas y redes de ayuda potenciadoras del cambio. Todo ello, conlleva a que se les diagnostique como niños con necesidades educativas especiales (NEE), sobre la base de la integración comprometida de la escuela, la familia y la sociedad, en su conjunto (Ilizástigui, 2005; Ortega, 2008; De la Peña y Palacios, 2011; Páramo, 2011; Luque, 2014).

La responsabilidad educativa. Labor integrada.

La responsabilidad es un valor moral que alude a la capacidad de un individuo para reconocer y asumir, conscientemente, las obligaciones o consecuencias derivadas de un hecho en el que se haya visto implicado, ya sea libremente o por designación; por cuanto, alude de manera directa a cualquier escenario donde el sujeto se relacione. De manera particular, en el contexto educativo, esto hechos se vinculan con el proceso de formación de los menores, que adquiere diversas funciones dependiendo de la agencia social a la cual se alude.

Como se anunciaba, en el presente artículo pondremos el énfasis en dos de las más importantes: la escuela y la familia, sin desestimar la otras, pero tomando en cuenta el enorme impacto que estas

tienen en la educación de niños, adolescentes y jóvenes. Como se conoce, de la desatención o incumplimiento de sus funciones – familia y escuela - se pueden gestar en los infantes importantes alteraciones en su desarrollo, en nuestro caso, trastornos del comportamiento; de tal manera, que la calidad con que se asuma la responsabilidad educativa puede determinar que esas agencias sean consideradas factores riesgo o factores de protección (Castro, 2004; Báxter, Amador y Bonet, 2008; De León, 2011).

La familia está conformada por un pequeño grupo humano, donde sus integrantes satisfacen necesidades materiales y afectivas. En ellos se generan fuertes lazos de pertenencia, a partir de los cuales enfrentan la cotidianidad. En la actualidad, coexisten diversidad de formatos: nucleares y monoparentales, ensambladas o compuestas- producto de nuevas alianzas matrimoniales-, y extendidas, que incluye tíos, abuelos; sin embargo, aunque su estructura es flexible y se transforma, su esencia educativa sigue siendo la misma, aunque ahora requiera de nuevas estrategias para cumplimentarlas (Castro, 2004; Domínguez, 2010; Franco, Pérez y de Dios, 2014).

Cada núcleo familiar establece un estilo de vida, basado en las condiciones materiales, las actividades económicas y sociales de sus miembros, así como el propio ecosistema moral que en ella se establece. De tal manera, que según se acordará en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), desde la relación paterno-filial, la familia garantizará la crianza, protección y desarrollo de sus hijos. Para ello, debe cumplimentar un grupo nada sencillo de deberes que demandan de mucha responsabilidad y se concretan en tres funciones esenciales, ellas son (Castro, 2004):

- Función biosocial: se expresa en la procreación y crianza de los hijos.
- Función espiritual- cultural: alude a la satisfacción de necesidades culturales y de esparcimiento.

- Función educativa: implica educar la descendencia y garantizarle el acceso a la educación escolarizada.

Como se aprecia, estas responsabilidades (deberes) derivadas del cumplimiento de sus funciones, no solo atañen a la manutención y a la protección de la integridad física del menor, sino que incluyen también la afectividad, como parte del bienestar; de tal manera, que el sustento o apoyo emocional, el establecimiento de climas comunicacionales afectuosos, el respeto al hijo, que como sujeto de derechos también tiene, constituyen elementos de sumo valor formativo. Aspectos que si se transgreden o son desestimados inciden en el adecuado desarrollo de la personalidad de este infante (Raya, 2008; Domínguez, 2010; De León, 2011; Franco, Pérez y de Dios, 2014).

En el seno de esta comunidad filial se producen, de manera natural, tensiones que deben quedar resueltas de conjunto para el logro funcional de este sistema; sin embargo, este ideal no siempre logra su concreción en la práctica por disímiles razones: malas condiciones de vida (muy bajos ingresos), ausencia de uno o ambos padres, divorcios mal manejados, violencia intrafamiliar, patrones de conducta moral incorrectos, consumo de sustancias tóxicas y adictivas, delegación de la responsabilidad educativa a la escuela, permisividad extrema. Causales que desintegran el normal funcionamiento familiar (familias disfuncionales) y no les posibilitan cumplimentar las obligaciones para ella establecidas (Presentación, et.al., 2006; Raya, 2008; Franco, Pérez y de Dios, 2014).

En estos casos, según se reporta en la literatura, la responsabilidad educativa de estos padres o tutores exhibe grietas importantes, generadoras de variadas consecuencias en su prole. Se hace un especial énfasis en la responsabilidad educativa para el cumplimiento de sus funciones, porque a diferencia del maestro, al asumir el complejo rol de padres no siempre estamos suficientemente preparados; sin embargo, tenemos el compromiso moral, jurídico y social de asumir las

consecuencias de traer al mundo una criatura y buscar la ayuda necesaria que nos permita educarlos adecuadamente (Castro, 2004; Raya, 2008; Domínguez, 2010; Franco, Pérez y de Dios, 2014).

Por otra parte, la escuela institución que como misión social debe contribuir a la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes deviene en escenario donde la responsabilidad educativa aparece asociada con la categoría profesionalidad. En tal sentido, se han acordado en cónclaves mundiales (Foro Mundial sobre Educación, 2015) que esta tiene el deber de atender a la diversidad en contextos inclusivos y propiciar que el escolar aprenda conocimientos y habilidades, pero también se apropie de normas de convivencia y desarrolle valores que enaltezcan su condición humana.

Ello significa que el escenario escolar debe aprovechar las oportunidades que brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas materias, así como los variados espacios extracurriculares para generar ambientes de reflexión que promuevan la inclusión de estos menores, sobre la base de la comprensión y el apoyo. En tal sentido, el profesor tiene la oportunidad educar al grupo y establecer espacios de confianza que mejoran la autoestima de los niños con trastornos en el comportamiento al evitar, o al menos minimizar, las alteraciones afectivas y conflictos personales (Ilizástigui, 2005; Báxter, Amador y Bonet, 2008; Domínguez, 2010; Álvarez, 2011; Páramo, 2011; Luque, 2014).

Para ello, se apoyan en modelos educativos de referencia muy relacionados con los paradigmas de formación ciudadana que se propendan en cada nación. Sobre esta base, y con el inestimable apoyo de la Pedagogía y la Didáctica, los profesores asumen su función educativa con el interés de que sus estudiantes logren un enraizamiento cultural satisfactorio, que les posibilite su participación activa, reflexiva y creativa en la sociedad (Briñas, 2005; Reyes y Martínez, 2010; Álvarez, 2011).

Con independencia de los ideales, subsisten prácticas que ahondan en la exclusión, mucho más allá si de alumnos que no cuentan con el reconocimiento del grupo se trata, como es el caso que nos

ocupa. La función educativa de este docente, entonces, estará encaminada a diseñar opciones que eviten su aislamiento y propicien, en forma paulatina su incorporación al estudio, sobre la base de la corrección de comportamientos inadecuados. La escuela es, por excelencia, un factor de protección para la infancia, la adolescencia y la juventud, cumplimentar este rol atañe al desempeño responsable de sus actores: directivos y docentes (Ortega, 2008; Álvarez, 2011; Cabello, 2011).

En esta dirección, la institución escolar y los profesionales que allí ejercen la función docente deben encaminar sus esfuerzos por exiliar de los salones de clase, en forma consciente y responsable, cualquier muestra de discriminación, abuso y exclusión. Sobre esta base, emerge otra evidente responsabilidad y es la de orientar a los padres en la educación de sus hijos. Tomando en cuenta las enormes posibilidades que le brinda su formación pedagógica profesional, este claustro docente debe esforzarse por colaborar en la preparación y guía de los padres, mucho más allá si estos niños poseen algunas desviaciones en su normal desarrollo, que demandan de necesidades educativas especiales (Báxter, Amador y Bonet, 2008; Domínguez, 2010; Reyes y Martínez, 2010; De León, 2011)

Destaca así, una de las conciliaciones teóricas más sólidas que reporta la literatura científica, es justamente, la responsabilidad educativa que debe compartirse entre la familia y la escuela. En este sentido, resulta imprescindible implementar propuestas que conciban la complementariedad de estos roles para el exitoso desarrollo de los menores. En otras palabras, los padres deben encontrar en la escuela una asesoría para enrumbar la educación de sus hijos, mientras que la escuela debe encontrar en la familia un apoyo para el complemento de su labor docente (Ilizástigui, 2005; Maestre, 2009; Domínguez, 2010; De León, 2011; Álvarez, 2011; Pizarro, Santana y Vial, 2013).

Este binomio de cooperación familia-escuela redundará en múltiples e importantes beneficios para la educación del infante, entre ellas: un clima de comunicación afectuoso, mejora en la autoestima y

las potencialidades individuales, un rendimiento escolar superior, mayor solidez en el sistema de valores y una mejor integridad en las esferas de su personalidad. (Báxter, Amador y Bonet, 2008; Maestre, 2009; Domínguez, 2010; De León, 2011; Álvarez, 2011; Pizarro, Santana y Vial, 2013)

Menores con trastornos comportamentales. Propuestas educativas.

Como se expresara con anterioridad, los menores con trastornos comportamentales forman parte de un grupo poblacional con necesidades educativas especiales. Constructo que acentúa la responsabilidad de los diversos agentes y agencias que interactúan en el seno de la sociedad, sobre la base de una categoría de especial valor “situación social del desarrollo”- derivada de la concepción vigotskiana- propone la corrección y/o compensación de estas afectaciones afectivo-conductuales (Betancourt, 2002; Pérez, 2004; Ilizástigui, 2005; Domínguez y Pino, 2008; Ortega, 2008; Luque, 2014).

En aras de lograr equilibrios en lo anterior, se implementan variadas propuestas de atención educativa a menores con trastornos en el comportamiento. Entre ellas, se han constatado las siguientes (Noroño, et.al, 2002; De la Peña, 2003; Pérez, 2004; Reyes y Martínez, 2010; Álvarez, 2011; Balbona y Cuervo, 2011; Cabello, 2011).

Para la escuela:

- Perfeccionamiento del currículo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de atender a la diversidad.
- Ofertas preventivas y de corrección-compensación en espacios curriculares y extracurriculares;
- Preparación metodológica de docentes.
- Modelación del funcionamiento de las instituciones educativas, en la educación general y en la especial.

Para la familia:

- Programas de capacitación a padres.
- Terapias familiares.
- Modalidades de atención integral a las familias.
- Modelos de integración y acompañamiento mutuo escuela-familia.
- Ampliación de los indicadores establecidos en los marcos ético-legales del maltrato infantil.
- Ofertas para la comunicación masiva y de orientación social relacionadas con los trastornos del comportamiento.

Como se aprecia, en todas ellas se busca un acercamiento que coadyuve al apoyo del niño “como bien superior” (UNICEF, 1989), en aras de revertir este disfuncional comportamiento con ofertas orientadas hacia la integración, la inclusión, la capacitación y la prevención; de tal manera, que los factores de riesgo identificados se minimicen, en la misma medida que se acentúen los factores de protección.

Urge continuar fortaleciendo los lazos de integración entre la escuela y la familia, ante una tarea común “la educación de los niños”. De la armonía y coherencia entre las influencias que cada una de esta agencia debe ejercer, desde sus roles particulares, emanan propuestas encaminadas a frenar este progresivo crecimiento de menores con estables y disfuncionales relaciones afectivo-conductuales. En la prevención está el principal énfasis; no obstante, convocados ante la corrección y la compensación, aflora la responsabilidad educativa como axioma que permite orientar el cambio (Reyes y Martínez, 2010; Álvarez, 2011; Cabello, 2011).

CONCLUSIONES.

Luego de reflexionar en estas breves cuartillas acerca de la responsabilidad educativa en menores con trastornos del comportamiento, emergen algunas regularidades esenciales que devienen puntos

de atención y direccionan las acciones que permitirán minimizar una problemática social de especial cuidado. En tal sentido, se revela el carácter multicausal y multidimensional en la aparición de estas desviaciones en el normal desarrollo de la personalidad, entre ellas se identifican factores asociados con: la naturaleza biológica, la peculiaridad psicológica, las influencias sociales y, como parte de estas últimas, las procedentes de escenarios familiares y escolares.

Superar los grandes escollos de la afectividad e integrarse con armonía en ambientes escolares, propone retos que atañen desde la transformación de los estilos parentales hasta el diseño de ajustes en las ofertas curriculares y educativas para estos niños. Establecer climas emocionales positivos y de confianza en las posibilidades individuales, en integral conjunción con apoyos que posibilitan la mutua colaboración, se muestran como opciones de evidentes niveles de éxito en su implementación. Aunadas, claro está, con el integral apoyo de la sociedad, en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, Y. (2011). Estrategia pedagógica de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivo-conductuales en escolares de educación primaria. ISP “Enrique J. Varona”.
2. Balbona, R., y Cuervo, J. (2011). La labor educativa de los profesores, desde la instrucción.
3. Báxter, E., Amador, A. y Bonet, M. (2008). El trabajo educativo en la institución escolar.
4. Betancourt, J. (2002). La configuración psicológica de los menores con trastornos emocionales y de la conducta. ISP “Enrique J. Varona”. La Habana, Cuba.
5. Briñas, J. (2005). Hacia una comprensión del trabajo del maestro con los niños con trastornos emocionales y de la conducta. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24508/Documento_completo.pdf?sequence=1
6. Cabello, M. J. (2011). La relación entre la familia y la escuela infantil: apoyo al desarrollo de los niños y niñas. Revista Pedagogía magna, (10), 79-84.

7. Castro, P. L. (2004). El maestro y la familia del niño con dificultades. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas- Save the children Reino Unido.
8. De la Peña, F. R. (2003). Tratamiento multisistémico en adolescentes con trastorno disocial.
9. De la Peña, F. y Palacios, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Revista Salud mental*, 34(5), 421-427.
10. De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de teoría de la educación por la universidad de Barcelona (Vol. 1).
11. Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
12. Domínguez, J. y Pino, M.R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista complutense de educación*, 19 (2), 447-457.
13. Franco, N., Pérez, M. Á. y de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años.
14. Fragoso, R., Said A., Morales, M.M. y Fernando, J. (2017). ¿Qué hace felices a los niños en la escuela? Conceptos básicos y factores que influyen en la felicidad dentro del contexto escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IV. Número: 2. Artículo no.21.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003410-d8626d95ed/17-1-21%20Qu%C3%A9%20hace%20felices%20a%20los%20ni%C3%B1os%20en%20la%20escuela%20Conceptos%20b%C3%A1sicos%20y....pdf>

15. Foro Mundial sobre Educación. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
16. Ilizástigui, L. (2005). Integración y escuela: hacia la diversidad.
17. Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2).
18. Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9).
19. Luque, D. J. (2014). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales. *Elementos psicoeducativos. OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, s/n. Recuperado de:
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4403/Trastornos_del_desarrollo_discapacidad_y_necesidades_educativas_especiales.pdf?sequence=1&rd=0031551512386254
20. Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas* (14).
21. Montes, B. (2014). Trastornos de la conducta en alumnos de primaria y secundaria. [Tesis de grado]. Universidad de Granada. Granada, España.
22. Navarro, E., Tomás, J. M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*, 88(1), 7-25.
23. Noroño, N. V., Cruz, R., Cadalso, R. y Fernández, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Revista cubana de Pediatría*, 74(2), 138-144.

24. Ortega, L. (2008). Una perspectiva de atención a niños y adolescentes con trastornos comportamentales en el marco escolar. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba.
25. Páramo, M. Á. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Revista Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
26. Peña, M. E. y Graña, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Revista Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.
27. Pérez, M. (2004). Procedimiento metodológico para el desarrollo del autocontrol en alumnos con trastornos de conducta de categoría 1. Tesis de doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
28. Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, Universidad Santo Tomás. Colombia. 9(2), 271-287.
29. Presentación, M. J., García, R., Miranda, A., Siegenthaler, R., y Jara, P. (2006). Impacto familiar de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado: efecto de los problemas de conducta asociados. *Revista Neurología*, 42(3), 137-143.
30. Rabadán, J.A y Giménez, A.M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Revista Educación XXI*. 15 (2), 185-212.
31. Raya Félix, A. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia [Tesis de doctorado]. Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones.

32. Reyes, A. y Martínez, J. (2010). Perfeccionamiento de los programas correctivos para adolescentes con trastornos de la conducta. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (2), 85-110.
33. UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon. República de Corea. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
34. UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño: En: Convención sobre los derechos del niño: UNICEF Comité Español. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

BIBLIOGRAFÍA.

1. Cándido, J., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *Revista European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 29-41.
2. Cruz, R., Noroño, N. V., Fernández, O. y Cadalso, R. (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(3), 189-194.
3. De la Torre, M.J., García, M.C. y Casanova, P.F. (2014). Relaciones entre Estilos Educativos Parentales y Agresividad en Adolescentes. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12 (32), 148-170. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1600/2006>
4. Vigostky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico- técnica.

DATOS DE LOS AUTORES:

1. Zoila Grimaneza Román Proaño. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Parvularia y Máster en desarrollo de la inteligencia y educación. Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: zroman@unach.edu.ec

2. Rosa Maldonado Manzano. Máster en Derecho de Familia. Directora de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) extensión Babahoyo. Babahoyo, Ecuador. Correo electrónico: ub.rosamaldonado@uniandes.edu.ec

3. Ignacio Barcos Arias. Magíster en Derecho Penal y Criminología. Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) extensión Babahoyo. Babahoyo, Ecuador. Correo electrónico: ub.ignaciobarcos@uniandes.edu.ec

4. Gisela Arreaga Farias. Abogado. Especialista en Derecho Penal y Justicia Indígena. Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) extensión Babahoyo. Babahoyo, Ecuador. Correo electrónico: ub.gisellarreaga@uniandes.edu.ec

5. Patty del Pozo Franco. Máster en Derecho de Familia. Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) extensión Babahoyo. Babahoyo, Ecuador. Correo electrónico: ub.pattydelpozo@uniandes.edu.ec

RECIBIDO: 11 de octubre del 2018.

APROBADO: 6 de noviembre del 2018.