



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

TESIS

**“INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA A DOS NIÑOS DE
CUARTO GRADO DE PRIMARIA CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE LA
DESVENTAJA SOCIOCULTURAL”**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA

ADRIANA RAMOS VERA

ASESORA DE TESIS

DOCTORA ANA NULIA CÁZARES CASTILLO



MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE DEL 2009.

Agradecimientos

Agradezco a todas aquellas personas que de alguna manera intervinieron para la realización de esta Tesis...

A Dios por ser la luz en mi existencia y quién conduce mi camino...

A mi asesora la Dra. Ana Nulia Cázares Castillo, al aceptar este proyecto, por brindarme su apoyo incondicional, por su paciencia, por siempre confiar en mi capacidad y alentarme. Por corregirme y compartir sus conocimientos para formar de mí una mejor profesionista. Por muchísimas cosas más pero sobre todo por su cariño. Porque este proceso lo he disfrutado profundamente a su lado. Mil gracias por su tiempo y dedicación...

A los lectores de esta tesis: Mtra. Haydée Pedraza, a los Mtros. Miguel Ángel Hernández Trejo y Cuitláhuac Pérez López por su compromiso y por dedicar parte de su tiempo, ya que con sus aportaciones permitieron mejorar este trabajo...

A la Universidad Pedagógica Nacional y a mis maestros por educarme. Por las exigencias y enseñanzas adquiridas a lo largo de la carrera...

A los profesores Beatriz y Sergio, por darme la oportunidad de trabajar y aprender de ellos. Por permitirme entrar a sus aulas y compartir la experiencia de trabajar con sus niños, por apoyarme y creer en mi trabajo. A los dos jovencitos A y M, por su esfuerzo y entusiasmo. Por ello y por tanto más, gracias, desde el lugar en mi corazón...

Dedicatorias

A mi papi, Gustavo Ramos por existir como tal, porque todo lo bueno que hay dentro de mí, es por ti. Comparto contigo este logro porque mi mayor motor para yo llegara hasta aquí ha sido siempre por ti. Gracias papi, por tu ejemplo de esfuerzo y de trabajo que toda la vida hasta hoy me has enseñado. Gracias, por amarme tal como soy, por respetarme, aunque no siempre estás de acuerdo en mis acciones, por seguir confiando en mí. Por tus oraciones para que Dios guíe mi camino. TE AMO...

A mi mami, Adriana Vera, porque eres y serás una de las personas más importantes en mi vida, todo lo que yo he logrado hasta hoy, ha sido gracias a tu amor y sacrificio. Gracias mami por creer en mí y deseo de todo corazón que este logro lo sientas como tuyo. Te amo, gracias...

A Danny, Eca, Dannita, Liz, Andy y Gussi, por ser parte de mi vida y la luz en ella. Por sus sonrisas, por sus abrazos, por sus besos. Porque sin saberlo me dan luz en momentos de oscuridad, porque con un abrazo sanan mi soledad. Por sus chistes, travesuras, “bobadas” por hacer de la vida una hermosa experiencia...

A Raúl, por haber aparecido en mi vida en el momento y lugar preciso, gracias por la luz y dicha que aportas a mi vida. Por compartir todos estos años tu vida conmigo, por permanecer junto a mí. Por que tu presencia en este proceso fue y es muy importante para mí. Te amo mi amor...

A Miri, porque sé bien que si alguien disfruta este logro tanto como yo, esa eres tu amiga, porque tu amistad es una bendición en mi vida. Gracias por compartir horas de trabajo, por confiar en mí, por apoyarme, por echarme porras cuando los tiempos son difíciles. Por que mi vida en la uni está marcada por hermosos momentos gracias a ti. Te quiero mucho amiga...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	9
1.1 Educación Especial	9
1.2 Integración Educativa y Necesidades Educativas Especiales	12
1.3 Integración Mundial	13
1.4 Integración en México	15
1.5 Necesidades Educativas Especiales	19
1.6 La Desventaja Sociocultural	25
1.7 Teorías explicativas de las Dificultades del Aprendizaje centradas en el ambiente	28
1.8 Teorías centradas en el entorno familiar y sociocultural	33
1.9 Oportunidades educativas de niños y niñas en desventaja sociocultural	37
1.10 Características familiares y rendimiento escolar	34
CAPÍTULO 2. MÉTODO	42
2.1 Problema de Investigación	42
2.2 Preguntas de Investigación	42
2.3 Objetivos	43
2.4 Participantes	43
2.4.1 Descripción Caso “A”	43
2.4.2 Descripción Caso “M”	44
2.5 Escenario	47
2.6 Instrumentos y técnicas de evaluación	47
2.6.1 Técnicas utilizadas para la pre – evaluación	47
2.6.2 Instrumentos utilizados para la pre – evaluación	49
2.6.3 Técnicas utilizadas para la post – evaluación	51
2.7 Procedimiento	52
2.8 Diseño de Investigación	52
2.9 Diseño del Programa de Intervención	53

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS	61
3.1 Resultados del Pre – Evaluación.....	61
3.1.1 Caso “A”	61
3.1.2 Caso “M”.....	65
3.2 Análisis y Resultados de la Intervención	68
3.2.1 Caso “A”	68
3.1.2 Caso “M”.....	76
CONCLUSIONES	84
ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	88
SUGERENCIAS	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	95

ANEXO 1	Programa de Intervención (SESIONES)
ANEXO 2	Estudio Socioeconómico
ANEXO 3	Cuestionario Entrevista al Profesor
ANEXO 4	Cuestionario del Clima Sociocultural
ANEXO 5	Cédulas de Observación
ANEXO 6	Cédula Revisión de Cuadernos
ANEXO 7	Prueba Pedagógica
ANEXO 8	Protocolo Registro de la Competencia Curricular
ANEXO 9	Entrevista Semiestructurada dirigida al Alumno
ANEXO 10	Resultados Pruebas Psicométricas Caso “A”
ANEXO 11	Resultados Pruebas Psicométricas Caso “M”

RESUMEN

El presente estudio reporta los resultados obtenidos de un programa de intervención psicoeducativa, en donde se aborda el tema de la desventaja sociocultural.

El objetivo general de esta investigación consistió en diseñar y efectuar un programa de intervención para brindar apoyo a dos niños con dificultades en el aprendizaje manifiestas en el aula regular y derivadas de la desventaja sociocultural. Ambos alumnos de cuarto grado de primaria, de 9 años de edad.

El diseño utilizado fue un estudio de caso a partir de tres fases: pre – evaluación / intervención / y post – evaluación. En la primera fase se realizaron evaluaciones psicopedagógicas, lo cual permitió conocer específicamente las dificultades de aprendizaje que presentaban cada uno de los alumnos. A partir de los resultados obtenidos se diseñó y aplicó el programa de intervención que constó de 24 sesiones abordando tres áreas específicas: académica, social y afectiva. En la última fase se realizó una evaluación final lo que permitió determinar la eficacia del programa de intervención.

Entre los principales resultados se encontró que el programa favoreció significativamente el aprendizaje de los alumnos en la lectura y escritura en el área de español, así como el procedimiento para la resolución de las operaciones básicas en el área matemática. Además favoreció el aprendizaje de habilidades sociales, el manejo de la agresividad y se promovió la confianza en sí mismos.

INTRODUCCIÓN

Siempre han existido sujetos que no han sido considerados "normales" por el resto de sus semejantes. En la mayoría de los casos, estos sujetos que presentaban ciertos "déficits", se tenían que enfrentar a un constante abandono y falta de oportunidades por parte de la sociedad en la que se encontraban (Aguilar, 1998). Desde entonces, la Educación Especial ha recorrido un largo camino.

Esta investigación se centró en un estudio de casos de niños y niñas que tienen una trayectoria de fracaso prolongado en la institución y que además presentan desventaja sociocultural. Una segunda característica de estos alumnos y alumnas es la de haber fracasado dentro de la educación que denominamos obligatoria, ya que esta característica modifica y condiciona las funciones de la escuela.

Por ello, el objetivo principal de esta investigación fue diseñar, desarrollar y evaluar una intervención para alumnos con necesidades educativas especiales, producto de la desventaja sociocultural, que favorezca su desempeño académico.

En el primer apartado se describen los antecedentes de la institucionalización de la educación especial, las etapas de cambio y normalización. Se expone además el concepto de integración así como sus fundamentos; se hace referencia al concepto de qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y cómo se encuentran establecidas en el marco legal en México.

Dado que las recientes disposiciones de igualdad de oportunidades para los niños que presentan dificultades en su aprendizaje escolar no surgieron por casualidad, sino que se generaron a partir de la declaración de los Derechos del niño. La cual fue considerada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1971 y culminaron con la Ley Pública de Educación para todos los niños con Deficiencias, que fue aprobada por el Congreso en los Estados Unidos en 1975, pero que entró en vigor hasta 1980. Como resultado de lo anterior en México la integración de estos niños especiales se ha desarrollado de manera lenta y gradual.

Se presenta también una descripción referida a la desventaja sociocultural como factor desencadenante de NEE en la que se incluyen las características y ámbitos portadores de la misma.

En el segundo apartado se expone el método de investigación empleado en la realización del presente trabajo. En primer lugar se plantea el problema de investigación, así como, las preguntas de investigación, objetivos, diseño del programa de intervención, además se da una descripción de los sujetos, el escenario, así como los instrumentos y técnicas utilizadas. En segundo lugar, se plantean las áreas y los contenidos a intervenir para los dos sujetos.

En el siguiente apartado, se dan a conocer los resultados obtenidos en la pre – evaluación de cada uno de los sujetos de forma individual.

En el cuarto apartado se presenta el análisis e integración de los resultados obtenidos de la intervención para ambos casos.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegaron en la presente investigación.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 Educación Especial

La historia de la Educación Especial tiene sus cimientos entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, época en que eran rechazados aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o discapacidad, ya fuera física, psíquica o sensorial, y a quienes se les consideraba “anormales”. Esta concepción generaba hechos como el ingreso a orfanatos, manicomios, prisiones e incluso la práctica del infanticidio. Según Puigdelivoll, (citado por Flores, 2002) en los tratados de historia antigua hay referencias de prácticas sociales infanticidas asociadas a las anomalías que presentaban los niños al nacer.

De acuerdo a lo anterior, la educación para las personas con discapacidad era impensable en este periodo. Es a partir del Renacimiento que el hombre se convierte en la preocupación central de la filosofía, y la visión del mundo empieza a cambiar. Este nuevo concepto sobre el hombre se refleja en la importancia que algunos estudiosos dieron a la educación general y en el interés por la educación de las personas con discapacidad.

Toledo, (citado por Bautista, 1993) refiere que entre el siglo XVI y hasta fines del siglo XVIII se desarrollaron métodos y experiencias que demostraron la posibilidad de educar a personas con discapacidad, cuestionando la concepción existente y dominante hasta el momento. Bajo esta premisa se inicia un periodo de institucionalización especializada para las personas con deficiencias.

Sin embargo García, (citado por Bautista 1993) señala que esta institucionalización funcionaba más con carácter asistencial que educativo; la finalidad era la curación a través de la rehabilitación, por lo tanto era necesario apartar al sujeto de su medio cotidiano. De esta manera, el auge en la creación de instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX, permeada por una serie de razones como la prevalencia de actitudes negativas hacia las personas con alguna deficiencia; la tendencia a la valoración psicométrica como único método de diagnóstico y la consideración del deficiente como un ser antisocial perturbador y perturbado, entre otras. Lo que trae como consecuencia el inicio de la creación de escuelas de educación especial.

En México, la Educación Especial como tal se inicia a finales del siglo XIX con la aparición de las Escuelas Nacionales de Ciegos y Sordomudos, fundadas durante el Gobierno de Benito Juárez, mismas que surgen en respuesta a las necesidades de educación para este sector de la población. Posteriormente, en 1914 el Dr. José de Jesús González, precursor de la educación Especial en México, brinda atención a personas con deficiencia mental. El primer intento en México para institucionalizar la Educación Especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.

Posteriormente, para 1935 se incluye en la Ley Orgánica de la Educación un apartado referido a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado (DGEE-SEP 1985), creándose el Instituto Mexicano Pedagógico, la Clínica de la Conducta y el Instituto Nacional de Psicopedagogía.

Hacia 1940 se reduce el presupuesto destinado a la educación y se reestructura la Secretaría de Educación Pública en Direcciones Generales. Más tarde se reforma la citada Ley Orgánica originando la creación de instituciones como la Escuela Normal de Especializaciones que pretenden la formación de maestros especialistas para atender a esta población y es hasta 1943, que empieza a funcionar con la especialidad de Deficiencia Mental y Menores Infractores, creándose la carrera de Educación Especial y Cuidado de Sordomudos.

En 1949 la Educación Especial se amplía con la fundación de una Central Pedagógica dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia en atención a niños con problemas locomotores. Más tarde, en 1952, surge la Dirección General de Rehabilitación para Deficientes Mentales dando lugar a la creación de los primeros Centros de Rehabilitación en el Distrito Federal (DF). Para 1955 la Escuela Normal de Especialización inicia la carrera en el Cuidado y Tratamiento de Niños Lisiados del Aparato Locomotor y en 1956 se inician los servicios en el Centro de Rehabilitación para Sistema Músculo – esquelético.

Durante este tiempo se había aceptado como normal que la educación en México se desarrollara paralelamente en torno a dos modalidades: a) la especial para las personas “anormales” y b) la regular para los “normales”; esto bajo las premisas de que las personas

anormales representaban un peligro para ellas. Ambas tendencias coinciden en la segregación y discriminación social.

Ante esta situación Swart, (citado por Flores 2002) señala que el sistema de educación dual es aquel en el que el aprendiz normal requiere educación regular y quien es anormal o presenta alguna discapacidad, requiere educación especial. Lo cual ha llevado a un sistema de educación segregadoras en el que los normales y anormales están juntos sólo en circunstancias especiales y muy controladas.

Hasta hace poco la práctica de la exclusión era la única solución a este problema. Por lo que se debe desarrollar un único sistema de educación en donde se acomoden todos los aprendices, ya que los niños con discapacidad y los normales son igualmente diferentes y no necesitan de programas separados o clases separadas puesto que en las escuelas especiales no hay niños iguales, las necesidades de los niños caen en un continuo y no hay un propósito útil para esta dicotomía.

Por otro lado, en Dinamarca a finales de la década de los 50', como señala Bautista (1993), surgen los primeros indicios de rechazo por parte de los padres de familia hacia este tipo de escuelas segregadoras.

Según este autor, más tarde en México también se empiezan a cuestionar los principios que rigen la Educación Especial rechazando el carácter segregador con el que procedían, bajo el principio de que una dificultad física no es sinónimo de incapacidad intelectual. Sin embargo, todavía en los años 60' se continúa con la proliferación de escuelas especiales, ahora bajo el término de débiles mentales o con problemas de aprendizaje, lo cual no termina con la discriminación de los niños que presentan estas discapacidades.

De esta manera, la especialización crecía cada vez más buscando renovar la educación en todos sus sentidos para atender, ahora también, a la población segregada de la escuela regular. Y es en 1970 que se crea una institución con carácter nacional que reunía todas las discapacidades existentes en un organismo no especializado, buscando la reducción de costos

y de población de educación especial. Ésta es llamada Dirección General de Educación Especial.

Como una forma de evitar que hubiera más personas fuera de la Educación Regular surge el proyecto “Grupos Integrados”, cuya finalidad es atender a niños con dificultades escolares (problemas de aprendizaje), de modo que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades dentro de la escuela regular, sin embargo, este proyecto creció a tal grado que dio lugar a otros programas que tuvieron incidencia en áreas más específicas de aprendizaje (DGEE-SEP, 1986).

De acuerdo con Martínez y Unda, (citado por Bautista, 1993) lo anterior demuestra que las reformas educativas están orientadas a una estrategia de globalización en donde se utiliza la educación como conexión entre el conocimiento, la producción y la competitividad del país, lo cual se encuentra soportado por el comportamiento del mercado internacional y específicamente, por el neoliberalismo. Por lo que ahora las políticas educativas no son resultado de decisiones autónomas ni nacionales, en ellas han aparecido algunas constantes por parte del Estado, tales como: recortar el presupuesto para la educación, aumentar la demanda educativa y proponer la corriente constructivista como estrategia pedagógica, siendo estos puntos importantes dentro de la perspectiva de cambio.

1.2 Integración Educativa y Necesidades Educativas Especiales

La educación de niños con necesidades o habilidades especiales suele denominarse educación especial y resulta ser un desafío para todos los profesionistas involucrados en esta tarea, pues quienes lo han aceptado se mueven en un campo que cambia rápida y continuamente.

Para Iglesias, (citado por Flores, 2002), desde la perspectiva educativa, poco a poco se ha ido instituyendo una nueva forma de entender al sujeto que requiere atención especial. Son dos los elementos más importantes dentro de una nueva visión, desde el punto de vista conceptual, el término necesidades educativas especiales (NEE) y desde la postura práctica, la realidad de la integración educativa.

Esto no significa solamente un cambio de terminología sino un indicio de cambio mental y actitudinal, ya que en la medida en que se aprenda a convivir y aceptar las diferencias y necesidades individuales, se vivirán y compartirán los mismos derechos.

Según Sánchez, Cantón y Sevilla (1999), aunque no existe consenso con respecto a la definición de educación especial, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta área han acordado identificar a la educación especial como: la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular.

Según García (2002), este concepto de educación especial tendría que ampliarse para que de esta manera se abarcaran todas las necesidades que, temporalmente o permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su vida escolar y así contribuir al logro de su adaptación al currículum ordinario.

En la décadas de los 80' y la mitad de los 90', Sánchez y Torres (1997) destacan que durante mucho tiempo la educación especial había sido una educación paralela, segregada de la normal u ordinaria; pero que hoy se sitúa dentro de una cultura de integración educativa, caminando de esta forma hacia una escuela inclusiva, superando todo tipo de concepciones segregacionistas.

1.3 Integración Mundial

Entre los años cincuenta y sesenta, tiene lugar un cambio de mentalidad y de filosofía basada en el respeto de los derechos humanos. Por una parte, los padres de familia no se conforman con que sus hijos sean excluidos del sistema educativo ordinario y por otra los profesionales tampoco están satisfechos con lo que están consiguiendo. Desde los países escandinavos teóricos como Nirje (1970) y Bank-Nikkelsen (1975) proponen al mundo entero el principio de "Normalización", en virtud del cual todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y a llevar una vida lo más normalizada posible. Este movimiento se extiende por Europa y América.

En la década de los setentas ya es un hecho que se ha encontrado una solución al problema anterior y ésta es la “integración escolar”. Todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria, en su barrio, con los niños de su edad, tengan o no deficiencias físicas, sensoriales o mentales, presenten comportamiento autístico o sean superdotados, problemas de conducta o dificultades de aprendizaje. Ortiz, (citado por Flores, 2002) ha señalado que la responsabilidad pasa ahora a la escuela, que ha de ser tan flexible, tan enriquecida en medios personales y materiales, que pueda acoger al mayor número de niños permaneciendo en los centros especiales un pequeño colectivo.

Al mismo tiempo que en España se introducía el principio “normalización”, en el Reino Unido, se conoce el informe emitido por el comité presidido por Mary Warnock (1978), que aporta una nueva dimensión con la introducción de la terminología “necesidades educativas especiales”. Como se puso de manifiesto en la Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI, no tiene tanto sentido hacer referencia sólo a deficiencias como a la acción sobre el contexto, como puede ser la situación planteada por colectivos de riesgo como los emigrantes, refugiados, minorías étnicas, enfermos, niños, víctimas del abuso sexual o de las guerras, mujeres con discapacidad, etc.

El derecho a la educación desde los organismos internacionales de una escuela para todos, es una exigencia puesta de manifiesto en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España en 1994; se aceptó la terminología de NEE y también la de educación inclusiva, para ser asumido por los diferentes países que lo incluirían en su nueva política educativa. Podemos hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos.

Flores (2002) refiere que en la década de los noventa se adoptó ya la filosofía integradora, el reto de una escuela para todos, la lucha por una educación inclusiva. Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990) a las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) han sido fuertes las demandas internacionales para el cambio, como la incluida en la Declaración de Salamanca (1994).

Nuestras universidades y escuelas son un reflejo de lo que somos, de nuestra cultura. Si generamos un mundo incluyente comenzando por los grupos que se relacionan con una persona con alguna discapacidad, estaremos construyendo sistemas de participación, trabajo en equipo, cooperación, colaboración y aprendizaje.

1.4 Integración en México

La idea de una educación para la diversidad sintetiza los ideales expresados, especialmente en una nación como México, que tiene como principal característica la heterogeneidad en todos los sentidos: cultural, social, económica, étnica, lingüística, de género, geográfica, religiosa, y, especialmente, la heterogeneidad debida a las características personales. El gran reto de la educación en estos días, consiste en responder con eficiencia a las necesidades educativas que se derivan de esta heterogeneidad.

México tardó en contraer políticamente este compromiso hasta que finalmente asumió las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) elaboró el documento de Derechos Humanos de los Discapacitados con la finalidad de establecer los principios básicos del orden normativo mexicano.

En el contexto de una educación para la diversidad, en los últimos años ha surgido en México una política educativa cuyo principal objetivo es el de lograr la integración de las personas con NEE, con y sin discapacidad, a la escuela regular, esfuerzo que ha estado dirigido principalmente al nivel de la educación básica, pero sin perder de vista que la integración abarca todos los niveles educativos.

Las experiencias que se han venido desarrollando, indican que las exigencias de la integración son grandes. Pues no sólo se requiere de una profunda convicción por parte de las autoridades educativas, los profesores, los alumnos, los padres y, en general, de la sociedad, sobre sus ventajas y conveniencia. Sino que también implica modificaciones en las formas de llevar a cabo el trabajo educativo con un sentido incluyente en las instituciones.

Durante el sexenio del Presidente Ernesto Zedillo, en mayo de 1995, por primera vez en la historia de México, se crea un plan nacional denominado Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad basado en las “Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”.

El sexenio del Presidente Vicente Fox Quezada retoma el movimiento iniciado por el gobierno anterior y crea en diciembre del 2000, la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad dependiente de la Presidencia de la República (ORPISPCD). El Programa Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad 2001 – 2006 (Programa Especial) de esta oficina pretende generar la sistematización de apoyos y servicios, así como la generación y coordinación de convenios con empresas e instituciones públicas y privadas en toda la República Mexicana.

Valdría la pena tomar en cuenta la información respecto a las experiencias de integración que se han realizado en México, considerando los distintos programas y proyectos que se han venido desarrollando en los últimos años por parte de la Secretaría de Educación Pública e instituciones de educación superior. Constituyen un referente muy valioso en virtud de que aportan información sobre avances y resultados de acciones que se han emprendido en diferentes ámbitos: atención de necesidades educativas en el aula regular, formación y actualización de profesores y personal de educación especial, proyectos de investigación, desarrollo de materiales, reorientación de servicios, propuestas organizativas, entre otros.

Por ejemplo, la SEP cuenta con un proyecto de investigación e innovación en integración educativa, el cual tiene una cobertura nacional, que desde 1995 ha desarrollado estrategias para la atención de las NEE en el aula regular del nivel básico, mediante un programa de apoyo y seguimiento de esas experiencias y también un programa de actualización para profesores. En fechas recientes, esta misma dependencia acaba de implantar el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, cuyo objetivo es garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con NEE, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad.

Igualmente, instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de las Américas, la Universidad Iberoamericana, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la universidad La Salle, entre otras, tienen programas de formación de profesionales en este campo, y en algunas de ellas, se cuenta con proyectos de investigación que trabajan sobre esta temática.

Afortunadamente se ha dado un paso más en el tema de la integración. El terreno ganado en materia de derechos humanos y educativos ha provocado cambios de actitudes y respecto a las personas con NEE.

El nuevo concepto de inclusión abarca aún más. No se trata ya solamente de estar ahí, en el aula, sino de aprovechar todos los servicios y beneficios de la formación universitaria. De esta manera la persona ya está integrada e incluida.

Por ello, cabe hacer mención de la diferencia entre integración e inclusión a pesar de que finalmente son un continuo que se complementa:

a) La integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte de todo.

b) La integración pretende que los alumnos excluidos se inserten a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión “incluye a todos” y, todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.

c) La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, incita, a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los alumnos, porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol que desempeñar para apoyar a los demás. Según Arnaíz (1996), lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los que forman parte de la comunidad educativa. Esto no podría darse si algunos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo.

d) La integración se centra en el apoyo a los alumnos con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad “incluyendo” a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa.

e) La inclusión se centra en las capacidades de las personas.

f) Para Arnaíz y Ortiz (1997), el término *integración* está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente.

La integración no es algo que se logre por medio de un decreto, sino que necesariamente implica un cambio de actitudes y una verdadera cultura de la discapacidad. Los cambios legales y reales derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley general de Educación y los cambios al artículo tercero han aportado sustentos que propician los principios de la integración educativa.

Algunas acciones legales establecidas por disposición gubernamental respecto a la Educación Especial son la que se establecen en la Ley General de Educación (1993) en los siguientes artículos.

Artículo 13.- Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes: Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros.

Artículo 39.- En el Sistema Educativo Nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Artículo 41.- La Educación Especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciara su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaboraran programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

1.5 Necesidades Educativas Especiales

El término necesidades educativas especiales (NEE) se introdujo a nivel internacional en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, en junio de 1994, conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

Molina (2003), define las NEE como las actuaciones pedagógicas específicas que se realizan, de forma temporal o permanente, en centros ordinarios o especiales para trabajar las dificultades de los alumnos para que logren tener acceso al currículo.

Por lo tanto las NEE pueden ser de dos tipos. En primer lugar las necesidades educativas comunes a todos los alumnos, hace referencia a que toda persona presenta dificultades en algún momento de su vida, para acceder a los conocimientos, por lo tanto todos tenemos necesidades educativas; y, en segundo lugar, las necesidades educativas especiales propias de determinados alumnos, que exigen ayuda y recursos especiales, se da cuando el alumno

presenta mayor dificultad para acceder a los elementos del currículo en comparación a sus compañeros, por lo que requiere apoyos más específicos.

Este planteamiento trae dos consecuencias inmediatas. La primera, todos los centros pueden y deben atender a todos los alumnos, presenten o no dificultades. La segunda, los alumnos son diferentes y por ello, la homogeneidad mal entendida de otras épocas no existe.

Por tal motivo y dado que en estas consecuencias está implicado sistema educativo, el docente debe conocer no sólo los rasgos evolutivos de los alumnos hasta ahora considerados “normales” sino los de aquellos que pueden llegar a las aulas con algún tipo de necesidad educativa que requiera planteamientos educativos diferentes.

González (2004), considera que un niño presenta NEE cuando tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial.

El concepto de dificultad de aprendizaje es relativo; se da cuando un niño tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los niños de su misma edad, o si sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad.

Y señala que en cuanto a la medida especial, también es un concepto relativo y se define como una ayuda educativa adicional o diferente respecto de las tomadas en general para los niños que asisten a las escuelas ordinarias.

España es uno de los países pioneros en la integración de alumnado con NEE y con sus investigaciones ha contribuido significativamente en esta área, por ello se hace referencia a la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha donde existe como norma básica que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, un Decreto, el 138/2002 que conceptualiza a los alumnos con NEE como: “Alumno que en un periodo concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:

- 1) Discapacidad física, psíquica o sensorial o por mantener trastornos graves de conducta.

- 2) Sobredotación intelectual.
- 3) El estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud.”

A partir de este marco conceptual la Educación Especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos; sino que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos de los alumnos.

El término NEE no se refiere a colectivos concretos, sino que se trata de una referencia a una situación que puede afectar a cualquier alumno que, por causas de origen personal o social, puede presentar NEE sin prejuzgar su capacidad de aprendizaje.

Los sujetos con necesidades educativas especiales reciben atención desde tres grandes ámbitos o perspectivas claramente diferenciadas: Educación especial, integración y educación compensatoria.

Estos ámbitos hacen referencia a la atención a los alumnos con dificultades físicas, psíquicas o sensoriales, integrador o incorporados en los centros de régimen normal o especial y para compensar las deficiencias producidas por situaciones marginales y de privación social.

González (2000) indica que una NEE puede estar asociada a situaciones personales que dificulten el movimiento, el intelecto y los sentidos, es decir, nos encontramos con necesidades educativas especiales asociadas a problemas motóricos, psíquicos y sensoriales.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), 2001), existen tres niveles de agrupamiento distintos e independientes cada uno de ellos relacionados con un plano diferente de la experiencia a que da lugar la perturbación:

1) Deficiencia: hace referencia a las anomalías de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea la causa; en principio, las deficiencias representan trastornos a nivel de un órgano.

2) Discapacidad: reflejan la consecuencia de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo. Refleja un trastorno a nivel de persona.

3) Minusvalía: hacen referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades. Así pues, las minusvalías reflejan una interacción y adaptación del individuo al entorno. Reflejan un trastorno a nivel social.

Un alumno con una deficiencia puede presentar una discapacidad y esta a su vez una minusvalía. Fruto de todas ellas, el alumno en relación con las exigencias sociales o el rendimiento esperado, por ejemplo en la actividad escolar, puede necesitar ayudas, apoyos, atenciones especiales, es decir, puede tener NEE.

La clasificación de las NEE según el Acta para la Educación de Todos los Niños Impedidos (TEAHCA, por sus siglas en inglés), 1987, es la siguiente:

1. Sordera: La Conferencia Mundial Ejecutiva de la Escuela Americana para los Sordos, desarrolló una definición de esta deficiencia aceptada mayoritariamente con una orientación educativa. Los niños con sordera tienen problemas para escuchar el lenguaje hablado, con o sin amplificación. Por su parte, los niños con deficiencia auditiva tienen una incapacidad que puede tener un nivel de intensidad de media a profunda. Desde el punto de vista educativo, se clasifica a los niños con déficit auditivo en dos amplias categorías: a) hipoacúsicos: son niños con audición deficiente y b) sordos profundos: niños que tienen una pérdida auditiva total.

2. Sordera – Ceguera: Los niños con sordera-ceguera tienen ambos impedimentos visuales y de audición que causan problemas con la comunicación, el desarrollo y la educación que no pueden ser dirigidos adecuadamente con los servicios solos de ceguera o de sordera.

3. Hipoacusia: Es la disminución del nivel de audición de una persona por debajo de lo normal. Puede ser reversible o permanente. Es reversible cuando es posible devolverle al paciente mediante algún tratamiento la capacidad auditiva. Es permanente cuando no se puede mediante tratamientos devolver dicha capacidad.

4. Debilidad Mental: Es la disminución en la capacidad cognitiva – intelectual. Los niños con debilidad mental exhiben, desde una edad temprana, un funcionamiento intelectual bajo y con déficit en el comportamiento adaptante.

5. Discapacidades múltiples: Esta categoría cubre a los niños que tienen dos o más discapacidades que combinadas causan las dificultades que no pueden ser dirigidas en un programa de educación especial para solo una de las discapacidades. Esto incluye la sordera-ceguera. Los niños con multidiscapacidad presentan numerosas necesidades físicas y médicas, entre las que pueden mencionarse la restricción del movimiento, deformidades esqueléticas, trastornos sensoriales, crisis epilépticas, control de la respiración y de esfínteres, entre otros problemas.

6. Problemas ortopédicos: Los niños con impedimento ortopédico tienen impedimentos severos en los huesos y/o músculos, como la falta de un miembro, parálisis cerebral. El impedimento puede ser algo con lo que ellos hayan nacido, causado por una herida, o por otra causa. O daños originados por diversas enfermedades (espina bífida, poliomielitis, tuberculosis de los huesos).

7. Otros trastornos de salud:

a. Autismo. La definición actual se basa en los criterios del DSM-IV (Manual de Diagnóstico y Estadística de Trastornos Mentales) publicado por la Asociación Norteamericana de Psiquiatría (4º edición); todos los autistas presentan tres categorías generales de deterioro del comportamiento:

- Deterioro cualitativo de la interacción social recíproca: de la relación social.
- Deterioro cualitativo del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Modos de conductas, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

El trastorno se inicia a edad temprana generalmente dentro de los 3 primeros años de vida.

b. Fuerza limitada, pérdida de vitalidad. Los niños que califican para los servicios bajo los otros impedimentos de salud, tales como el asma, atención de déficit de desorden, o diabetes, que causan una alerta limitada en la escuela.

8. Trastornos emocionales severos: Las conductas inadecuadas a menudo se producen por la interacción entre el niño y su entorno:

- Incapacidad para aprender (sin dificultad física).
- Incapacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias.
- Su conducta es inadecuada en circunstancias normales.
- Depresión – infelicidad.
- Tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores infundados asociados con problemas personales o escolares. Los niños que han sido diagnosticados con esquizofrenia están incluidos en esta categoría.

9. Dificultades del Aprendizaje

a. Trastornos preceptuales. La alteración de ciertas áreas de la corteza temporal puede generar problemas en la percepción de la imagen. Las personas con lesiones en esta área tienen a menudo lo que se denomina agnosia de imagen, es decir, una incapacidad para comprender o reconocer lo que están viendo. Se tiene una pobre atención para el input visual y táctil, deficiencia producida por el acceso limitado a las áreas del cerebro que se relacionan con estas modalidades.

b. Lesiones cerebrales. Son lesiones en la cabeza que provocan un traumatismo que lleva a una lesión del cuero cabelludo, el cráneo o el cerebro. Este tipo de lesiones puede variar desde un pequeño abultamiento en el cráneo hasta una lesión cerebral devastadora.

c. Dislexia. La dislexia es un trastorno específico, de base lingüística, de origen constitucional, caracterizado por dificultades en la lectura de las palabras escritas que se producen por un procesamiento fonológico inadecuado (Lyon, 1995). Afasia. Trastorno en el desarrollo del lenguaje, que afecta sobre todo a la expresividad del mismo, a la comprensión y a la percepción. El niño afectado por este problema olvida palabras ya aprendidas mientras

aprende otras nuevas y manifiesta alteraciones en la organización morfosintáctica de las frases y en la fonación y articulación del lenguaje.

10. Trastornos de lenguaje: Son alteraciones y/o dificultades que presenta el sujeto a la hora de emitir sonidos articulados con un contenido significativo, cuya etiología es generalmente variada, ya que las causas pueden ser orgánicas, psíquicas o funcionales.

11. Trastorno Visual: Cuando hablamos de personas visualmente discapacitadas se incluyen los ciegos y aquellos sujetos que tienen baja visión. La ceguera supone una pérdida de la visión y deficiencia visual, que son los sujetos que poseen alteraciones en su sistema visual, que se define por los parámetros de agudeza visual y campo visual.

12. Niños sobredotados y talentosos: Estos conceptos se utilizan indistintamente para denominar a aquellos niños que presentan capacidades extraordinarias para aprender o para desempeñarse en algún área de la vida escolar y no escolar (música, deportes, juegos). Los niños con dones o talentos especiales son superiores en comparación con otro grupo de niños de la misma edad en una o varias dimensiones de desempeño.

13. Desventaja Cultural, Económica / Disfunción familiar, ambiental: Son los casos en que las condiciones de vida, en especial la carencia de insumos básicos, son la causa del fracaso escolar.

1.6 La Desventaja Sociocultural.

De acuerdo con todo lo argumentado anteriormente se señala que así se estaría abogando por una escuela inclusiva, participativa y que acepta las diferencias, y, en este sentido deberá incluirse a aquellos alumnos que presentan dificultades para la adquisición de los aprendizajes básicos, originados por situaciones en desventajas de carácter cultural, social y/o económicas, que no pueden ser atribuibles a trastornos mentales, sensoriales, psicogénicos y/o evolutivos.

Al respecto, Sánchez y Villegas (1997), indican que dichos alumnos se caracterizan por la imposibilidad para aprender con las estrategias y recursos tanto materiales como personales

considerados adecuados para la generalidad de niños de su edad, por ello, precisarían de estrategias específicas, recursos educativos y recursos comunitarios adaptados; esto es, una atención especializada y adecuada a cada situación.

Pero ¿qué es la desventaja sociocultural? Según los autores se entiende como un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico y emocional. Inciden la falta de afecto familiar, la escasez de recursos materiales, educativos y/o comunitarios.

De lo anterior se puede observar que son tres los ámbitos portadores o transmisores de situaciones en desventaja: El primero, la familia como marco primario de desarrollo; el segundo, el entorno en el que se desenvuelve la vida familiar, y el tercero, la escuela como portadora de una cultura reglada que, en muchos casos, oferta posturas penalizadoras, burocratizantes y/o proteccionistas que aumentan las diferencias y dificultan el fin de servicio público al que se debe.

Es un hecho constatado que se producen mayores niveles de dificultades, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional, en sujetos pertenecientes a las capas socioculturales más pobres. Esta situación genera una serie de circunstancias que hacen que los niños pertenecientes a estas clases no encuentren las mismas oportunidades de desarrollo personal, escolar y laboral.

Para García, Martínez y Ortega, (1987), cuando se intenta dar una definición al concepto de desventaja sociocultural, el por qué ésta se produce y su relación con el fracaso escolar, encontramos grandes dificultades para su comprensión. En términos generales la controversia se centra en torno a los conceptos “desventaja”, “deficiencia” “deprivación” y “diferencia”.

Tres son los modelos que ofrecen ayuda para dar respuesta al problema:

1) Modelo del déficit genético como causa sustancial de la desventaja. Factores genéticos que determinan la anormalidad orgánica o la anormalidad por lesiones o daños permanentes en el sistema nervioso, órganos sensoriales, motores, etc.

2) Modelo del déficit socioambiental como desencadenante de la misma. Sostienen que aunque el fracaso de un niño se manifiesta a nivel individual, su causa no es exclusivamente psicológica y/o metodológica, sino que puede asociarse con factores de índole sociocultural y económica.

3) Modelo de las diferencias como resultado del ambiente. Que sitúa la causalidad de las dificultades de aprendizaje en el ambiente sociofamiliar y educativo y no en el sujeto.

Por medio de estos modelos, entendemos que el fracaso escolar es un concepto “relativo” sujeto al modelo de la escuela y cultura imperantes, que prefigura los rendimientos escolares mínimos con relación a las calificaciones obtenidas.

Así mientras para algunos autores el fracaso escolar sería resultado de un déficit cultural de partida centrado en el alumno y su medio familiar, para otros, sería la propia institución escolar, la que con sus carencias y limitaciones originaría dicha situación.

El fracaso escolar es contemplado dentro de nuestro actual sistema educativo con un currículum general y obligatorio para todos los alumnos, sin una clara diferenciación por motivos socioculturales y económicos, medible principalmente por rendimientos puramente escolares. Siendo esto así, resulta lógico que las capas socioculturales más desfavorecidas obtengan los más bajos niveles de logros y en la gran mayoría de los casos, estos niños y niñas estén destinados al fracaso escolar.

Otras variables que deben considerarse fundamentales para ver el problema de manera general son en primer lugar la responsabilidad de la propia familia, la del entorno social y la de la propia institución escolar. Cabe decir, por tanto, que no existe un sólo fracaso escolar sino múltiples: el centrado en la escuela, con su incapacidad; en la familia y sociedad, con sus limitaciones; en el alumno, al no alcanzar los objetivos propuestos.

Cuando los niños provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico (NSE) ingresan a primero de primaria, aproximadamente a los 6 años de edad, la escuela supone que están listos para el aprendizaje de la tarea escolar. Sin embargo, el gran número de ellos que tiene

bajo rendimiento o fracasa en los primeros años de escolaridad. Entre las principales razones por las cuales el niño no se encuentra preparado para el inicio de la tarea escolar, están, el bajo NSE y educacional de la familia, la falta de condiciones apropiadas en el hogar para el adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, la escasa interacción intrafamiliar con relación a las estrategias de aprendizaje escolar que ayuden a los pequeños a lograr un buen rendimiento en la escuela, esto según, Jadue (1996a).

Para Assael y Neumann (1989) otra razón del bajo rendimiento escolar se debe a la carencia de comunicación eficiente entre la familia y la escuela. Como para Avalos (1996) otra razón es la persistencia de un manejo inadecuado del proceso educativo en las aulas, de lo cual muchas veces los profesores se perciben como los únicos responsables, sintiéndose por ello poco seguros, con pocos recursos para enseñar y con un repertorio limitado de estrategias de enseñanza.

Para Peña y otros autores (1992), señala que cuando se trata de analizar el bajo rendimiento de los niños de bajo NSE, los profesores tienden a pensar que el ambiente familiar y las actitudes de los padres están en el origen del problema. La familia, a su vez, tiende a culpar a la institución escolar, de tal manera que la comprensión y el tratamiento de los aspectos psicopatológicos y psicosociales que rodean al niño hace imprescindible que se recoja información tanto de las pautas de interacción intrafamiliar como de las características psicosociales del medio escolar en que se desenvuelve. Es así como el enfoque psicopedagógico de las dificultades del aprendizaje del niño de bajo NSE debe ampliarse incluyendo los sistemas en que el estudiante esté inserto.

1.7 Teorías explicativas de las Dificultades del Aprendizaje centradas en el ambiente

Al comenzar este apartado destinado a las teorías centradas en el ambiente se debe resaltar un aspecto comentado al tratar el asunto de la definición de las dificultades del aprendizaje. Hacer referencia a la “cláusula de exclusión”, según la cual los problemas de aprendizaje que derivaran de “desventajas ambientales, culturales o económicas” no se consideraban dificultades de aprendizaje. Desde este punto de vista puede resultar confuso, incluso

contradictorio, hablar de teorías centradas en el ambiente sobre las dificultades del aprendizaje.

Algunos autores abordan la superación de esta contradicción y justifican la necesidad de considerar variables ambientales. Juidías (1999) afirma que no obstante, sí podemos clasificarlas como dificultades del aprendizaje (las causadas por factores propios del sujeto) cuando éstas ocurren en concomitancia con influencias extrínsecas o ambientales, como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, pero no son el resultado directo de ellas. Otros como Suárez (1995), al tratar esta cuestión de la desventaja sociocultural como criterio de exclusión, distingue entre dificultades del aprendizaje y Educación Compensatoria, proponiendo como línea divisoria el siguiente criterio *“Si la deprivación es de carácter particular, un escolar con una estimulación en el hogar pobre, por ejemplo, hablaríamos de dificultades en el aprendizaje escolar; si la deprivación afecta a un grupo, una comunidad gitana, pongamos por caso, hablaríamos de Educación Compensatoria”*.

La verdadera cuestión no es si un alumno entra o no en una determinada categoría diagnóstica, sino si necesita una atención especial y en qué términos debe concretarse. Y para ello es relevante tener en cuenta las variables contextuales.

1.8 Teorías centradas en el entorno familiar y sociocultural

Entre los factores causales que señala Miranda (1994) para este grupo de teorías, destaca la malnutrición. Aunque las investigaciones realizadas hasta la fecha son más bien escasas, lo cierto es que las que se han hecho ponen en evidencia la importancia decisiva de la nutrición, o lo que es lo mismo, cómo deficiencias nutricionales generan mermas en el conjunto de aptitudes o habilidades que son necesarias para el desarrollo de cualquier tipo de aprendizaje.

En este sentido autores como Birch y Gussow (1972), en sus investigaciones realizadas acerca de este tema, llegan a establecer los vínculos ambientales de la pobreza y el fracaso escolar. El trabajo de estos autores subraya la estrecha asociación de los procesos nutricionales, entre otros factores, el desarrollo cognitivo de los muchachos.

Birch y Martín, (citados en Miranda, 1994) señalan que el daño que se produce a nivel del sistema nervioso central a consecuencia de una malnutrición durante el primer año de vida

tiene por lo general consecuencias duraderas. Con respecto al tiempo que comprende el período crítico en el que la malnutrición puede desempeñar un factor decisivo e irrecuperable en los sujetos, los autores no llegan a un criterio unánime. Mientras unos consideran que va desde el nacimiento a los dos años, otros lo alargan hasta la segunda infancia.

Cravioto y Delicardie, (citados en Miranda, 2000) a partir de una revisión sobre el tema, concluyeron que los niños que sobreviven a episodios severos de malnutrición con una duración suficiente y a una edad temprana, se ven impedidos en el aprendizaje de algunas de las habilidades académicas más básicas.

Otro factor señalado por la misma autora, son las experiencias tempranas. El razonamiento fundamental en que se basa la importancia de las experiencias tempranas es que para que se produzca un adecuado desarrollo de los procesos y de las estructuras perceptivas cerebrales, que constituirán la base neuropsicológica del aprendizaje, es necesario que se le facilite un entorno estimulante. Como consecuencia, vivir un entorno de desventaja va a incrementar la probabilidad de que se generen dificultades de aprendizaje.

Entre los factores clave se encuentra la *estimulación de procesos sensoriales, motores y lingüísticos*. Algunos de los aspectos citados como especialmente sensibles a la presencia de experiencias tempranas estimuladoras fueron los procesos sensoriales y motores, pero también los lingüísticos son especialmente vulnerables a la falta de estimulación precoz. En esa línea, por ejemplo, Bradley y Bryant (citados en Aguilera, 2003) encontraron una relación causal entre la categorización de sonidos (conciencia de rimas, trabalenguas...) y el aprendizaje de la lectura.

Otros factores del clima familiar, relacionados con las experiencias tempranas que afectan al posterior desempeño académico del niño en forma negativa, según Aguilera (2003), son el estilo impositivo disciplinario de los padres y un ambiente de tensión familiar. Los estudios citados destacan la importancia de los aprendizajes y experiencias previas para el rendimiento académico posterior.

El estilo y forma del entorno familiar va a influir en el desarrollo de las estructuras mentales de los individuos, y en esa línea se basaban los trabajos de Bernstein, (citado en Aguilera, 2003) quien en 1959 establece claramente las diferencias entre “Lenguaje Formal” y “Lenguaje Público”; posteriormente, en 1962, introduce la noción de código: el “Código elaborado”, que equivale al del lenguaje formal, y el “código restringido”, que equivale al del público.

Las diferencias más destacables entre ambos códigos aparecen en aspectos tanto psicolingüísticos como cognitivos. El niño de código elaborado al entrar en el entorno escolar va a encontrarse con un contexto hecho a su medida, en cuanto que el código lingüístico escolar va a ser igualmente elaborado. Por el contrario, el niño de código restringido va a encontrarse en inferioridad de condiciones al no estar habituado a enfrentarse con el problema de comprender cadenas complejas de razonamiento que inaplican relaciones de categorías abstractas con la debida eficacia (Miranda, 1994).

Los niños de código restringido pueden ser inteligentes, pero no les proporciona éxito escolar, pues no saben utilizarla de conformidad con las estructuras del lenguaje académico. Su forma de entender y de expresarse difiere de las del maestro, de los libros de texto y de los compañeros educados en ambientes más culturalizados. Y puesto que el lenguaje es el instrumento utilizado en toda la tarea escolar, esas dificultades surgen en todas las materias de enseñanza; y así, por ejemplo, en matemáticas puede tener facilidad para el cálculo, pero les costará un poco manejar los símbolos algebraicos y trabajar con nociones abstractas según Quintana (citado en Aguilera 2003). En definitiva, el código restringido fomenta un pensamiento más concreto y menos conceptual, motivo por el cual se incrementa la posibilidad de que aparezcan dificultades escolares.

Globerson (1983), pone esta afirmación en evidencia al obtener resultados de una investigación que llevó a cabo, en la que resume, que los niños que abordan el aprendizaje escolar con un código restringido van a encontrar muchos problemas que los niños de código elaborado para tratar con relaciones temporales, especiales y lógicas, porque los aspectos subjetivos van a predominar sobre los objetivos analíticos.

Se ha mencionado cómo las diferencias de clases van a marcar diferencias de adecuación al sistema escolar, diferencias en el código lingüístico, pero también en las expectativas respecto al éxito escolar, en la motivación para aprender y otros aspectos que siempre serán menos ventajosos para los niños de clases más desfavorecidas. Además de otros aspectos señalados anteriormente, para Miranda (1994) tampoco los valores y las estrategias educativas proporcionados por las familias de las clases sociales más bajas favorecen el desarrollo cognitivo, lingüístico y personal requerido en el contexto de la escuela.

En esta línea, Hess y Shipman (1968), señalaron que los padres de clase baja desean que el niño sea sumiso y se adapte a las exigencias de la autoridad en el sistema escolar, lo que favorece una aproximación “pasiva” al aprendizaje y un estilo de aprendizaje “dependiente del campo”. Por el contrario, las madres de clase media orientan a sus hijos hacia el aprendizaje y potencian sus posibilidades de actuación en el contexto escolar.

Sigel, (citado en Aguilera, 2003) llega a la conclusión de que los intercambios comunicativos de los padres con sus hijos, si son adecuados, potencian su desarrollo cognitivo. Para explicar con base en qué aspectos unos intercambios comunicativos son más adecuados que otros, este autor elabora la Teoría del distanciamiento. En ella se sostiene que las conversaciones con las que los padres contribuyen más al desarrollo cognitivo de sus hijos son aquellas en las que sus verbalizaciones obligan al niño a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a alejarse de lo inmediatamente presente en el tiempo o en el espacio para operar sobre ello; es decir, conversaciones en las que el referente esté distanciado del aquí y del ahora, ausente del contexto conversacional.

Con este modo de proceder se fomenta el pensamiento representacional al obligar al niño a efectuar inferencias, establecer relaciones, utilizar la imaginación y buscar alternativas de solución a los problemas planteados. Igualmente se favorece la capacidad de trascender el ambiente físico y el contexto inmediato a través de la representación de sucesos, objetos y situaciones en términos mentales, la capacidad para relacionar el pasado con el presente y ambos con el futuro y la habilidad para expresar estas construcciones.

Todo ello hace que el niño que ha vivido experiencias comunicativas caracterizadas por dicho distanciamiento esté en mejores condiciones para enfrentarse con el manejo de símbolos característico de las actividades escolares.

De este manera, Vygotsky (1977, 1979) y Luria (1980), defienden que el desarrollo intelectual se lleva a cabo sobre la base del lenguaje. El primero afirma que los procesos de formación de la atención activa se construye gracias a la activa participación de la palabra, e igualmente que existe una estrecha relación entre el lenguaje y el desarrollo de los procesos mentales. Por su parte, Luria desarrolló una serie de investigaciones que evidencian la función organizativa de la conducta que posee el lenguaje.

1.9 Oportunidades educativas de niños y niñas en desventaja sociocultural

En un documento de investigación publicado hace algunos años por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2002), en México existen diferencias muy significativas entre el perfil educativo de los hogares pobres. Como promedio los jefes de familia exhiben menores niveles de escolaridad que los no pobres. Los niveles de escolaridad de los primeros tienden a concentrarse en las categorías sin instrucción y primaria se encuentra más de 50%. Mientras que los segundos tienen 9 o más años de escolaridad formal. Es notable la diferencia entre los porcentajes de los que tienen más de secundaria.

Según Reimers (2002), las desigualdades observadas en el perfil educativo de los distintos grupos de ingresos definen no sólo distintos niveles de competencia en lectoescritura y cálculo, sino también diferentes maneras de ver el mundo.

Para este autor, las mayores barreras educativas para los grupos más jóvenes se encuentran en la posibilidad de completar una educación secundaria que les abra las puertas de la educación superior. Los grupos de escasos ingresos tienen menos posibilidades de completar los estudios primarios y secundarios, dado que las diferencias entre ricos y pobres se acrecientan cuando se trata del acceso a la educación secundaria, pero estas diferencias se vuelven aún mayores en el caso de la educación superior, ya que estos niveles constituyen la clave del papel de la educación en la reproducción social de la desigualdad.

Reimers (2000), afirma que los sistemas educativos de todos los países de América Latina han experimentado una gran expansión durante los últimos cincuenta años. Se han abierto muchas escuelas nuevas y se han nombrado muchos docentes suplementarios. Las constituciones de todos los países latinoamericanos estipulan que la educación es un derecho de cada ciudadano. La mayor parte de los niños se matriculan en primer grado, pero a pesar de la igualdad de las oportunidades hay desigualdad de resultados en los perfiles educativos de los distintos grupos de ingresos; y teniendo las mismas oportunidades de ser educados, la educación de los padres sigue siendo un indicador que permite predecir el nivel final de los logros educativos.

Se puede considerar la oportunidad educativa como una escalera de cinco escalones identificados por Reimers. El nivel elemental es la oportunidad de matricularse en el primer grado de primaria. El segundo consiste en la oportunidad de aprender en ese primer grado lo bastante como para completarlo con un dominio de las destrezas preacadémicas básicas suficientes para seguir estudiando en la escuela. En el tercer nivel está la oportunidad de completar cada uno de los ciclos educativos siguientes. El cuarto nivel consiste en la oportunidad de que, una vez completado el ciclo, los egresados posean destrezas y conocimientos comparables a los de otros egresados del mismo ciclo. Por último, el quinto nivel de oportunidad es la posibilidad de que lo aprendido en el ciclo sirva al egresado para acceder a otro tipo de oportunidades económicas y sociales y para realizar sus opciones de vida.

El primer nivel de la oportunidad educativa exige tres condiciones: En primer lugar, que el niño tenga una salud suficiente para ser escolarizado, en segundo lugar que exista una escuela con una vacante disponible a una distancia razonable del hogar y que los padres o tutores del niño quieran matricularlo. Este nivel de oportunidad ha sido alcanzado en la mayor parte de América Latina.

El segundo nivel de la oportunidad educativa – aprender durante el curso del primer grado – requiere también varias condiciones: que el niño esté matriculado en la escuela, que asista a clases regularmente, esté dispuesto a aprender en el momento en que es escolarizado, que tenga buena salud y que los docentes tengan la formación, el tiempo y los recursos para

hacerlo participar en actividades que permitan el gradual dominio del currículo previsto y para evaluar adecuadamente el aprendizaje y ofrecerle la necesaria realimentación a medida que evoluciona su intelecto.

Este segundo nivel de oportunidad todavía no ha sido logrado completamente en América Latina. Los niños llegan a la escuela en diferentes condiciones de salud y nutrición. Sólo algunos de ellos han recibido una educación preescolar. Existen también diferencias cualitativas entre diversos primeros grados, que se derivan en parte de la diversidad de los recursos asignados a cada escuela. Estas desigualdades explican los diferentes niveles de resultados alcanzados por los niños de escuelas diferentes y son responsables del fracaso escolar y de los altos índices de repetición entre los alumnos de primer grado.

Antes de continuar con el tercer nivel de oportunidad, es importante dar una definición de lo que se entiende por fracaso escolar. Aguilar (1998), consideran el fracaso escolar como un proceso social y no como una suma de fenómenos individuales. Por lo que la realidad social en la que se manifiesta es situacional, está localizada en un determinado tiempo y espacio y ha de ser estudiada no sólo en relación con esos condicionamientos sino también desde una perspectiva dinámica.

Al hablar de fracaso escolar se hace referencia a las situaciones en las que la escuela, el sistema escolar en sentido amplio, no consigue que determinados individuos o grupos alcancen los objetivos que se esperan. Los casos en los que puede decirse que hay fracaso escolar, según Avanzini (1994), es cuando las calificaciones del alumno son generalmente muy inferiores a la media, el segundo criterio es la repetición de curso y el tercero es la deserción escolar.

El tercer nivel de oportunidad – la posibilidad de completar el ciclo – está en función de los dos niveles precedentes y también de la matrícula y la asistencia regular por parte del niño. El fracaso escolar temprano aumenta las probabilidades de que los niños abandonen la escuela, en parte porque a medida que crecen pueden contribuir cada vez más al sustento de sus familias, y en parte también porque las familias responden a las señales que reciben de la escuela en cuanto al potencial de sus hijos para completar el ciclo. En un estudio llevado a

cabo en América Latina realizado por Espíndola y León, “La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional” en el 2002 muestran que el fracaso escolar temprano lleva al abandono escolar antes de completar el ciclo primario.

El cuarto nivel de oportunidad educativa – la posibilidad de que, completado el ciclo, los egresados hayan desarrollado iguales destrezas y conocimientos – depende de los tres niveles anteriores y también del requisito de que la calidad de las escuelas debe prestar especial atención al desarrollo de cada niño en una proporción equivalente a sus necesidades. El nivel de competencia de cada egresado de la educación básica, por ejemplo, refleja sólo en parte el trabajo de la escuela: la otra parte corresponde al medio sociocultural en que el niño ha crecido.

Para que los alumnos de los distintos grupos de ingresos lleguen a poseer el mismo nivel de dominio de la lengua, por ejemplo, es necesario que las escuelas les ofrezcan oportunidades de superar las desigualdades debidas a los medios socioculturales en que viven algunos. Las destrezas que los graduados llegan a dominar son el resultado de la suma de las contribuciones de las escuelas y de los medios familiares, a lo cual se añade la manera en que estos dos contextos interactúan. Aunque las escuelas hicieran exactamente lo mismo con todos los niños, sus niveles de competencia seguirían siendo diferentes, ya que reflejarían las diferencias existentes entre los medios socioculturales en que han crecido.

El quinto nivel de la oportunidad educativa – la posibilidad de que tener las mismas destrezas y competencias se abran a los graduados las mismas opciones de vida – depende de la existencia de mercados laborales y de sociedades democráticas y meritocráticas, en las cuales el acceso a cualquier tipo de ocupación y a cualquier posición social no se vea bloqueado por razones de raza, etnia, origen social u otras características ajenas a la capacidad. A largo plazo, la escuela puede ejercer una cierta influencia sobre este nivel de la oportunidad educativa mediante el desarrollo de actitudes y valores que propicien la inclusión, la estima por la diversidad, el esfuerzo y el mérito y que reconozcan y combatan todas las formas de discriminación, en particular las que se basan en la raza, el género o la clase social.

Para lograr la igualdad de oportunidades educativas para los niños de familias de escasos ingresos, México debe progresar en los cinco niveles descritos. Esto requiere realizar evaluaciones sistemáticas destinadas a medir el alcance real de las distintas intervenciones destinadas a ayudar a los niños de familias pobres a matricularse, aprender, progresar y completar su escolaridad. Durante las últimas décadas se ha avanzado mucho en el primer nivel. Los mayores desafíos residen en los cuatro niveles restantes.

La mayoría de los niños se matriculan en primer grado y pasan varios años en la escuela primaria. A causa de los altos índices de repetición – hecho que afecta de manera desproporcionada a los niños de las zonas rurales y a los pobres de las zonas urbanas –, sólo los hijos de las familias de mayores ingresos completan la educación primaria en el tiempo previsto e inician la secundaria. En América Latina los niños pobres abandonan la escuela en proporciones tan altas. Se sabe que la mayoría de los niños no abandonan la escuela tras haber completado solamente un año: en general lo hacen después de varios años, especialmente si durante esa etapa repiten el mismo grado, según la Organización de los Estados Americanos (OEA, 1997).

1.10 Características familiares y rendimiento escolar

Un buen predictor ambiental de problemas de aprendizaje escolar es el bajo NSE y educacional de la familia en que el niño se desarrolla, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos, son factores mutuamente relacionados.

Según Jaude (1996b) el bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos. Está relacionado con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, la comunicación lingüística al interior del hogar, y las expectativas educacionales para los hijos. Involucra la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo para realizar las tareas escolares, como también en la utilización que se haga de ellos. Implica, además, la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela.

Para este autor, las características de los hogares de bajo NSE influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario.

Para Bravo (1990), lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase media al enfrentar la tarea escolar, ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y las estrategias utilizadas no son las adecuadas por el niño para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades que se logran a través de experiencias que el niño adquiere antes de ingresar a la escuela.

Según Mc Lanahan (1985) las diferentes características de los hogares pobres, como son, la escasez de posibilidades económicas, alta incidencia de paro laboral y general dedicación de los padres a actividades eventuales mal remuneradas, bajo nivel cultural de los padres, pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos, frecuentes situaciones de conflicto conyugal, entre otras, producen tensiones intrafamiliares y afectan la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela.

Jaude (1996a), afirma que el ruido ambiental que predomina en los hogares pobres y que está mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento, ejercitar el “por qué”, lo que tiene como consecuencia una habilidad discriminativa perceptual deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y la atención fluctuante y poco sostenida.

Asimismo, los padres de bajo NSE utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela. Interactúan escasamente con sus niños en actividades que tengan relación con estrategias de aprendizaje. Esta escasa interacción madre/hijo provoca que la experiencia de algunos alumnos de bajo NSE con las demandas académicas sean extremadamente reducidas,

lo que constituye un principal factor que afecta su capacidad para aprender. Para Majluf (1993) en estas familias no se acostumbra leer a los niños, lo que desde una perspectiva cognitiva les coarta las habilidades para el aprendizaje en la escuela.

Otro aspecto a considerar según Assael y Neumann (1989), son las actitudes de los padres; éstos también están relacionadas con el rendimiento escolar. Las madres de bajo NSE se describen a sí mismas como pasivas o subordinadas de los profesores, mientras que las de clase media se autodescriben como activamente involucradas en el rendimiento escolar de sus hijos y en un mismo nivel que los docentes. Los padres de bajo NSE cooperan escasamente o no ayudan a la gestión del profesor, lo que trae consigo el bajo rendimiento o el fracaso de sus hijos en la escuela.

Los retrasos en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños pobres, provocados en gran medida por factores ambientales adversos, tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar y a largo plazo, la imposibilidad de los individuos de lograr un trabajo estable que les permita una adecuada subsistencia.

Jadue (1996b), señala que la mayoría de las causales ambientales de los retrasos en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños provenientes de bajo NSE y cultural puede prevenirse por medio de acciones que la mayor parte de estas familias pueden realizar con sus hijos a partir de la etapa preescolar, especialmente capacitando a la madre en interacciones madre/hijo que provean a los niños de experiencias adecuadas para un buen desempeño en la escuela.

Según este autor, el niño de bajo NSE aparece mucho más influido que el niño de NSE medio por la calidad de la enseñanza que recibe, ya que ésta juega un rol decisivo en la superación de las limitaciones cognitivo – culturales provenientes de un ambiente deprimido. Mejorar la calidad de la educación y con ello el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo NSE, debe ser una prioridad nacional ya que la relación entre pobreza y diferencias culturales y/o lingüísticas que resultan de un bajo rendimiento escolar agobian los esfuerzos de desarrollo global del país, de tal manera que la educación está siendo desafiada

para que desarrolle enfoques que reviertan las desventajas educativas que afectan a los niños pobres.

Schiefelbein, Braslawsky, Gatty y Farrés (1994), consideran que la calidad de la educación básica está relacionada con el manejo de la lectura, escritura y matemáticas elementales y un aprendizaje que tenga relación con la vida cotidiana, metas difíciles de lograr en las escuelas públicas que, en general, cuentan con profesores con poco entrenamiento, que centran su atención en el alumno promedio, que utilizan el método de enseñanza frontal y que poseen pocos materiales de enseñanza.

Los análisis sobre los procesos de enseñanza indican que a pesar de las innovaciones que apuntan a mejorarlas, como por ejemplo el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, mejor conocido como Programa de las 900 Escuelas, en Chile, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos de los niños y niñas de educación parvularia y básica de 1° a 8°, en el marco de los nuevos programas de estudio, especialmente en lenguaje y matemática. El programa se orienta a las escuelas con mayores índices de pobreza y menores rendimientos académicos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (citado por Mc Meekin, 1996), persisten prácticas en el aula que afectan la oportunidad para aprender, especialmente en los alumnos provenientes de familias de bajo NSE.

Asimismo, Torres (citado por Jadue, 1991) afirma que son pocos los elementos incentivadores que ofrece el sistema educacional a los profesores para que mejoren su docencia, si bien existe un reconocimiento a nivel verbal de lo importante que es la misión del profesorado. Es imposible reunir en el profesor, tanto como profesional como persona, todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una escuela.

Para ello Tudesco (citado por Jadue, 1991) ha señalado que las estrategias de acción se dirigen en consecuencia a trabajar en equipo, comprometiendo a toda la unidad educativa. Dentro de este contexto, tanto los profesores como los padres deben desarrollar estrategias educativas que les permitan a los niños adquirir habilidades necesarias para poder ejercer un

trabajo productivo, como también niveles culturales acordes con un desarrollo personal armónico.

La educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y de realizar su proyecto personal. En la medida en que la escuela le entregue al niño que vive en condiciones de pobreza un conjunto de capacidades, competencias, habilidades y conocimientos útiles para su posterior desenvolvimiento en el mundo productivo social y cultural, éste tendrá mayores oportunidades para aspirar a un nivel de vida que le permita satisfacer sus necesidades más elementales y salir del círculo de la pobreza y de la marginalidad social.

Por estas y otras razones, todo proceso de reforma educacional debe contar con el apoyo y compromiso racional de los diferentes agentes que se desempeñan en el sistema escolar y muy especialmente de los profesores, que deben ser los generadores del cambio y los promotores de las innovaciones educativas.

CAPÍTULO 2. MÉTODO

2.1 Problema de Investigación

Las teorías centradas en el entorno familiar consideran a éste como condicionante del proceso madurativo del alumno, puesto que la calidad y cantidad de los estímulos que le proporcione va a facilitar o dificultar los aprendizajes escolares.

Las teorías centradas en el contexto sociocultural, por su parte, destacan que aunque el fracaso del niño se manifieste a nivel individual, sus causas no son sólo psicológicas sino que se asocian a factores socioculturales. Ya que las características particulares y elementos definitorios de la clase social a la que pertenece la familia condicionan directamente el proceso madurativo.

Las afirmaciones de los distintos autores que se enmarcan dentro de estas teorías se pueden sintetizar en las siguientes: a) las diferencias de clase y los cambios en las prácticas de crianza determinan diferencias de adecuación del niño al contexto escolar (Bronfenbrenner, 1985); b) la baja motivación hacia el aprendizaje escolar, la falta de expectativas positivas de los padres sobre las posibilidades de sus hijos, etc., dificultan la adaptación a la escuela, lo que es más frecuente entre los grupos sociales más deprimidos económica y culturalmente (Vial, 1971); c) el estilo y forma del lenguaje del entorno familiar van a influir en el desarrollo de las estructuras mentales de los individuos.

2.2 Preguntas de Investigación

◦ Una intervención psicoeducativa, diseñada para favorecer el aprendizaje específicamente de dos casos (niños) particulares, ¿podría favorecer el rendimiento académico de estos niños de cuarto grado de primaria con NEE derivadas de la desventaja sociocultural?

◦ A partir de los resultados de esta intervención, ¿qué medidas pueden proponerse para favorecer a los niños y niñas que ven afectado su rendimiento académico por causa de la desventaja sociocultural?

2.3 Objetivos

Objetivo general:

Diseñar y efectuar una intervención psicoeducativa, cuya meta es apoyar a dos niños con dificultades en el aprendizaje manifiestas en el aula regular y derivadas de la desventaja sociocultural.

Objetivos específicos:

◦ Realizar evaluaciones psicopedagógicas a ambos alumnos, incluyendo observaciones en clase, entrevistas a padres y profesores, cuestionarios socioeconómico y sociocultural, pruebas psicológicas y pedagógicas, para conocer el panorama general cognitivo, social, afectivo y académico de cada uno de ellos.

◦ Diseñar una propuesta de intervención para favorecer el aprendizaje, de acuerdo a las necesidades específicas de ambos alumnos.

2.4 Participantes

Para el estudio, los profesores de cuarto grado de primaria, turno matutino, de la escuela primaria pública Unidad Pedagógica y Cultural “Celestín Freinet” canalizaron a dos niños de 9 años de edad, con dificultades de aprendizaje.

2.4.1 Descripción Caso “A”

El primer sujeto, al que llamaremos “A”, fue remitido por su maestro, debido a que presenta problemas en su desarrollo de aprendizaje. El maestro comenta que el niño no tiene los conocimientos, ni las habilidades para estar en cuarto grado de primaria, por lo que aunque se encuentra inscrito en su grupo, el niño está cursando tercer grado; pero que por comentarios del profesor de 3ro tampoco es posible tenerlo en ese grado, ya que no cuenta con los conocimientos básicos.

El niño ingresó a la institución en el 2006, él proviene de otra escuela en la cual cursó los tres años anteriores. Desde las primeras tres semanas que el profesor de cuarto grado

trabajó con “A”, a través de un examen diagnóstico que se le aplicó al grupo, notó que el niño tenía dificultades en su desarrollo académico y que no tenía los conocimientos del grado anterior. Por lo que trató de trabajar con él a un ritmo lento en comparación con el ritmo general del grupo de clase. Sin embargo, el niño no mejoraba en su aprovechamiento.

Además de notar que “A” se distraía constantemente se concentraba observando por bastante tiempo un solo punto o hacia una dirección, por ejemplo la punta del lápiz, o mirando hacia la ventana el volcán; cuando el profesor lo llamaba por su nombre, el niño reaccionaba después de varios segundos ó cuando el profesor alzaba la voz. El maestro además comenta que cuando se realizaba un dictado el niño no escribía nada, no hacía el intento por hacerlo.

En cuanto a su conducta el profesor refiere que “A” es un niño bastante callado, de hecho dice que pocas veces lo escuchó hablar y sólo afirmaba o negaba las preguntas que el profesor le hacía. Durante las tres semanas que el niño permaneció con el grupo, nunca habló con sus compañeros, ni realizaba ninguna clase de interacción con ellos. Al llegar al salón de clases, “A” se sentaba y no se movía de su lugar, hasta la hora del recreo o la salida, “parecía que se quedaba pegado a su lugar”, comenta el profesor. Durante el recreo el maestro observaba que inmediatamente buscaba a sus hermanos y permanecía con ellos hasta el término de éste. La actitud del niño ante los castigos o advertencias del profesor si no se apuraba a realizar alguna tarea o actividad era de total indiferencia, nunca reclamó nada ni siquiera respondía a tales advertencias.

“A” no tiene relación con sus compañeros de clase, a pesar de que los niños han querido acercarse a él y entablar alguna relación pero el niño no lo permite. El profesor comenta que el niño es agresivo con sus compañeros y en muchas ocasiones sin motivo los agrede, simplemente con el fin de molestarlos, en otras ocasiones es violento. El niño es rechazado por los compañeros de grupo, quienes le dicen “el loquito”, a lo que “A” se muestra indiferente.

Referente al aspecto académico presenta dificultad en la lecto-escritura y en el área lógica-matemática.

2.4.2 Descripción Caso “M”

El segundo sujeto, al que denominaremos “M”, fue remitido por su maestro, debido a que presenta problemas en su desarrollo de aprendizaje. Durante los días de la evaluación se observa que falta regularmente a clases, aparentemente sin ninguna razón importante. Se presentó los días de las sesiones, descuidado en su apariencia física, con el cabello despeinado, el uniforme incompleto, el pantalón y su suéter sucio, sus manos se observaron con las uñas largas y descuidadas.

Al principio de la entrevista el niño se mostró desconfiado y tímido, era difícil entablar una conversación con él, ya que se limitaba a contestar “no sé” o no respondía. A lo largo de las sesiones su actitud mejoró notablemente ya que, poco a poco fue tomando confianza y seguridad, por lo que pudo establecerse una relación amigable, y se mostraba contento cuando trabajamos juntos.

“M” no lleva una buena socialización con sus compañeros de clase, a la hora del recreo se observaron varias peleas provocadas por la agresividad del niño hacia sus compañeros.

En el ambiente familiar, la relación del niño con la madre es cercana, platica con su mamá, le cuenta lo que le sucede en la escuela y mientras que la relación con su hermano mayor es de constantes peleas, pues el mayor lo molesta mucho, lo golpea y le hace llorar. La relación del niño con el padre es distante, ya que por el trabajo de él no ve a sus hijos pues sale al trabajo a las 5: 30 de la mañana y no regresa antes de las 10 de la noche, por lo que no ve a sus hijos durante toda la semana (lunes a viernes), los sábados llega un poco más temprano, pero no platica con ellos. El domingo que es el único día que la familia convive es difícil que el padre salga con ellos al parque que está cerca de su casa, ya que él quiere descansar y no quiere ser molestado por sus hijos. La madre comenta que los niños se sienten incómodos con la presencia del padre y prefieren quedarse en su cuarto y evitar estar cerca del papá para no ser regañados.

Ingresó a la institución al iniciar su segundo grado en nivel primaria, por cambio de domicilio de la familia, fue necesario también el cambio de escuela en la que en la actualidad

el niño se encuentra. El profesor con el que actualmente se encuentra cursando el cuarto grado es la primera vez que trabaja con el niño. Desde las primeras tres semanas que el profesor está a cargo del grupo en el que se encuentra “M”, a través de un examen diagnóstico que se le aplicó al grupo, notó que el pequeño tenía dificultades en su desarrollo académico y que en comparación al promedio general del grupo él se encontraba en un nivel muy bajo. El niño no cuenta con los conocimientos del grado anterior por lo que el profesor trató de trabajar a un ritmo más lento con él. Sin embargo, no se han logrado mejorías en su aprovechamiento. El maestro además comenta que cuando se realiza un dictado el niño escribe muy despacio y se cansa muy rápido.

En cuanto a su conducta el profesor refiere que “M” es un niño muy sociable, tiene muchos amigos y le habla a la mayoría de sus compañeros en clase. Y ese también es motivo de que se atrase en las actividades dentro del salón, pues, platica mucho. Además el maestro comenta que el niño a pesar de llevarse bien con sus compañeros, es muy tosco en su trato en ocasiones es agresivo, pues ha llegado a los golpes con sus compañeros de clase.

Por estos motivos el profesor realizó varias entrevistas con la madre del niño, de quien ha recibido apoyo en todo momento y a cumplido con el material extra que el maestro le ha pedido para trabajar de forma individual con el niño.

Este apoyo que el profesor ha brindado al niño ha consistido en realizar ejercicios de operaciones matemáticas, que el niño realiza en un pizarrón pequeño, en el cual el profesor observa el procedimiento que el niño realiza en las operaciones básicas, también realiza dictados, el niño tiene la oportunidad de realizar las grafías en tamaño grande, para trabajar también esta área de la psicomotricidad fina.

La relación que el maestro tiene con el alumno es buena, acepta la ayuda que él le ofrece, pues, aunque tiene muchas dificultades el niño tiene interés por aprender y se esfuerza. Por lo que esta actitud del niño beneficiará la intervención, ya que el niño tiene disposición para aprender.

En el aspecto académico presenta retraso en la lecto-escritura y en el área lógico-matemática.

2.5 Escenario

Escuela pública ubicada en una colonia popular en el municipio de Ixtapaluca en el Estado de México.

La institución abarca los niveles preescolar, primaria, secundaria y preparatoria en ambos turnos. Cada nivel cuenta con sus aulas y sanitarios, comparten patio, área para comprar alimentos, biblioteca y dirección.

2.6 Instrumentos y técnicas de evaluación.

2.6.1 Técnicas utilizadas para la pre – evaluación.

- Estudio socioeconómico. Para la realización de éste se tomó como referencia la Asociación Mexicana de Agencia de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C. (AMAI). Uno de los proyectos continuos de la AMAI ha sido el mantenimiento de un Índice de Niveles Socioeconómicos para uso general de la industria de investigación, mediante el establecimiento de una regla que permite asignar a cualquier hogar urbano el nivel socioeconómico que le corresponde. La más reciente actualización del índice se ha hecho en 2006, a partir del algoritmo utilizado desde el 2004 y que permanece vigente después de haber sido examinado.

Los miembros de esta asociación acuerdan estratificar a la población-objetivo en 6 niveles socioeconómicos, los cuales fueron nombrados con letras. El nivel “A/B” es el estrato que contiene a la población con el más alto nivel de vida e ingresos del país. El nivel “C+” considera a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente superior al medio. El nivel “C” es el segmento que considera a las personas con ingresos o nivel de vida medio. Nivel “D+” en este segmento se consideran a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio, es decir es el nivel bajo que se encuentra en mejores condiciones (es por eso que se llama bajo/alto o D+). El nivel “D” está compuesto por personas con un

nivel de vida austero y bajos ingresos. El nivel “E” se compone de la gente con menores ingresos y nivel de vida en todo el país.

Para la regla de asignación del nivel, se adoptó la forma de un árbol de decisión. Al tipo de variables que se habían venido usando regularmente: “último año de estudios del Jefe de Familia”, “nivel de mando del Jefe de Familia”, “número de focos en la vivienda”, “número de habitaciones sin incluir baños”, “posesión de al menos una aspiradora”, “posesión de calentador de agua o boiler”. A las variables anteriores, se les sumó la correspondiente al “número de baños con regadera dentro de la vivienda”. Ya con todas ellas quedó estructurada, finalmente, la nueva regla de asignación la cual, no asigna un puntaje, sino que asigna directamente un nivel.

Algunos de los factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños es el bajo nivel socioeconómico, por ello resulta fundamental recabar información de este aspecto en esta investigación (ANEXO II).

- Entrevista semi-estructurada, creada ex profeso, dirigida a los profesores, con la cual se evaluó el contexto escolar. La entrevista está estructurada en cuatro apartados. El primero se conforma por 15 preguntas abiertas cuyo objetivo es recabar información acerca de las dificultades o problemas que identifica el profesor en el alumno, las relaciones interpersonales con los compañeros de clase y con el propio maestro, y las actividades y juegos que el alumno prefiere realizar dentro y fuera del aula. El segundo apartado tiene por objetivo obtener datos acerca de la conducta y estados de ánimo que el alumno presenta dentro de la escuela y se compone de 37 ítems. Con el siguiente apartado se pretende obtener datos sobre el desempeño académico del alumno, y se conforma de 11 ítems. El último apartado está dirigido a aspectos que permiten conocer si hay cooperación por parte de la familia en los aspectos escolares de los niños, con 6 ítems. Finalmente se deja un espacio para las observaciones (ANEXO III). Esta entrevista fue revisada y aprobada por cuatro profesores de la UPN para obtener su validación.

- Cuestionario para el clima socio-cultural familiar, creado ex profeso para esta investigación, ya que otro de los factores ambientales que afecta el desarrollo escolar de los alumnos es el nivel cultural en el que se desenvuelven. Con el cual interesa conocer aspectos tales como: hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el niño y el conocimiento de su problemática, así como autonomía en el entorno, medio de comunicación, interacciones familiares (ANEXO IV). La validación de este cuestionario se obtuvo a través del jueceo, el cuestionario fue revisado y aprobado por cuatro profesores de la UPN.

- Cédulas de Observación. El escenario para estas observaciones es el aula. Para la realización de estas cédulas se tomó como referencia a Bassedas (1998). Se realizaron tres observaciones, con esta técnica se conoció la dinámica y la relación dentro del grupo-clase y, concretamente, referidas a los sujetos de esta investigación, la dinámica, comunicación y relación entre el alumno y el maestro, así como, las dificultades del alumno a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior del grupo-clase. Las pautas de análisis de la observación en el aula son: contexto de la observación, valoración general de la tarea, actitud del alumno durante la tarea, realización del trabajo, relación alumno – maestro, relación con los compañeros, relación con los adultos, valoración global de la observación y; conclusiones y orientaciones de la observación (ANEXO V).

- Revisión de cuadernos para valorar el área académica, para ello se elaboró una cédula que considera los elementos siguientes: orden y organización, anotaciones del maestro, conclusiones. Para la realización de estas cédulas se tomó como referencia a Bassedas (1998). (ANEXO VI).

2.6.2 Instrumentos utilizados para la pre – evaluación.

- Prueba de inteligencia (WISC), prueba individual para niños entre 6 y 16 años que permite evaluar inteligencia y capacidades cognitivas a través de dos escalas (manual y verbal). Permite además, obtener el cociente intelectual, proporciona estimaciones de las habilidades de los sujetos examinados, y evalúa el cociente intelectual global, el cociente intelectual verbal y el cociente intelectual de ejecución.

- Prueba de percepción visomotora (Laureta Bender), nos permite conocer el nivel de madurez neurológica del niño, así como detectar si existe alguna alteración a nivel cerebral, así como, permite evaluar algunos aspectos emocionales generales.

- Prueba de Percepción Visual de Frostig DTVP – 2, la cual mide tanto la integración visomotora como la percepción visual, como la emplea la autora, es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores. El DTVP – 2 mide las ocho capacidades de la percepción visual que se involucran en el aprendizaje escolar.

- Pruebas proyectivas (CAT-H, DFH y Dibujo de la Familia), las cuales se aplican con el fin de conocer los aspectos emocionales de los participantes, además en el caso del DFH esta prueba nos permite evaluar la maduración cognoscitiva. Mientras que el CAT-A como método proyectivo, permite explorar las relaciones del núcleo familiar del niño, así como la actitud del niño frente a las figuras parentales y la manera como el niño las percibe. Estas pruebas se aplicaron, sobre todo, para explorar el mundo interno del niño, saber cómo se percibe a sí mismo y a sus figuras significativas, porque los dos niños estudiados en este trabajo, presentaban problemas en las relaciones interpersonales con pares.

- Pruebas pedagógicas y cuadro de competencias curriculares. Se elaboraron pruebas pedagógicas del área de español y matemáticas considerando los contenidos establecidos por el programa de la SEP. Dichas pruebas se realizaron tomando como referencia las elaboradas por la Editorial Montenegro y la Prueba ENLACE 07. Con ello se evaluó y se conoce cuáles son los contenidos curriculares que los alumnos dominan y aquellos que no (ANEXO VII).

En tanto que para el cuadro de competencias curriculares, se tomó como referencia a Calvo y Martínez (2001) y las competencias del programa de la SEP de acuerdo al ciclo escolar de los participantes, en este caso, cuarto grado de primaria. Se elaboró un cuadro de competencias curriculares, donde los apartados son: criterios de evaluación que hacen referencia a las competencias, siendo las opciones, adquirido (A), en la que se señala si el alumno ya ha alcanzado los conocimientos y/o habilidades que se señalan en los criterios de evaluación, escribiendo “A”, en caso de haberlo adquirido. No iniciado (NI), aquí se señala en

caso de que el alumno no ha adquirido la competencia que se indica, escribiendo “NI”. En la opción, parcialmente adquirido (PA), considerando que el alumno no ha adquirido completamente los conocimientos y/o habilidades, aquí se especifica que es lo que sabe. Finalmente en la opción en Ayudas que se requieren para que el alumno logre adquirir completamente los conocimientos y/o habilidades que se indican en cada eje temático. (ANEXO VIII).

2.6.3 Técnicas utilizadas para la post – evaluación.

- Cédulas de Observación en el aula, recreo, actividades con el grupo fuera del salón de clase. Para la realización de estas cédulas se tomó como referencia a Bassedas (1998). Se realizaron cuatro observaciones con las que se evaluó el área social de los alumnos. Las pautas de análisis de la observación en el aula y actividades con el grupo fuera del salón de clase son: contexto de la observación, valoración general de la tarea, actitud del alumno durante la tarea, realización del trabajo, relación alumno – maestro, relación con los compañeros, relación con los adultos, valoración global de la observación y; conclusiones y orientaciones de la observación. Mientras que para la cédula de observación del recreo se consideraron: actividades a la hora de juego, actitud, relación con los compañeros, relación con adultos, valoración global de la observación y; conclusiones y orientaciones de la observación (ANEXO V).

- Revisión de cuadernos para valorar el área académica, para ello se elaboró una cédula que considera los elementos siguientes: orden y organización, anotaciones del maestro, conclusiones (ANEXO VI).

- Entrevista semi-estructurada, creada ex profeso, dirigida al alumno, con la cual se valoró el área afectiva. Dicho instrumento está estructurado por 9 preguntas (ANEXO XI).

- Prueba pedagógica y cuadro de competencias curriculares. Se aplicó nuevamente la prueba académica, pero en esta etapa de la post evaluación, se utilizó para evaluar la efectividad de la intervención. Y con el cuadro de competencias curriculares conocer los avances que obtuvieron A y M.

2.7 Procedimiento

El procedimiento consistió de los siguientes pasos:

Pre- Evaluación

- 1) Detección inicial de casos a partir de la aplicación del estudio socioeconómico y cuestionario del clima sociocultural familiar dirigido a los padres.
- 2) Entrevista a profesores para conocer el desempeño académico y social de los niños.
- 3) Evaluación psicopedagógica inicial en la cual se han aplicado pruebas de inteligencia (WISC), pruebas de percepción visomotora (Bender), pruebas proyectivas (CAT, DFH y Dibujo de la Familia) y prueba pedagógica.

Intervención

- 4) Diseño de la propuesta de intervención a partir de las necesidades detectadas a través de la evaluación psicopedagógica.
- 5) Aplicación del programa de intervención para mejorar el desempeño académico de los sujetos.
- 6) Evaluación formativa: cada sesión se evaluó en términos de sus objetivos y los logros alcanzados en esa sesión particular.

Post- Evaluación

- 7) Evaluación del programa de intervención a partir de cuatro cédulas de observación, entrevistas semi-estructuradas dirigida al profesor para valorar el área social. Para la valoración del área afectiva se aplicó una entrevista dirigida a los propios alumnos. Revisión de cuadernos para valorar el área académica, así como la aplicación de la prueba pedagógica y llenado del cuadro de competencias curriculares.

2.8 Diseño de Investigación

Estudio de caso a partir de una fase de pre-evaluación / intervención / y post – evaluación.

Es estudio de caso porque la dificultad de aprendizaje de cada uno de los niños participantes en la intervención, se valoró haciendo uso de una variedad de registros cualitativos (observación, entrevistas, cuestionarios, pruebas), y abarcando las áreas intelectual, social, afectiva y académica. .

Por lo que respecta a la fase de pre-evaluación, intervención y post-evaluación, las “variables dependientes” (pre y post – evaluación) están conformadas por: a) el desempeño académico del niño en las áreas de lecto – escritura y matemáticas correspondientes al tercer grado de primaria; b) el área social, en el manejo de la agresividad y aceptación del otro; y finalmente c) el área afectiva, particularmente la autoestima en el sujeto. La pre y post prueba fueron creadas ex profeso para evaluar todas estas áreas; la “variable independiente” es el programa de intervención.

Aunque se habla de variables dependiente e independiente, no se trata de un Diseño de Caso Único, pues no hubo oportunidad de establecer líneas base para cada una de las conductas (dificultades de aprendizaje, baja autoestima, agresividad) detectadas en la pre-evaluación. El uso de los términos “variable independiente y dependiente”, debe entenderse aquí sólo con fines de clarificar qué es lo que se medirá o evaluará (v. dependientes) en la pre y post- evaluación y qué es lo que se manipulará (v. independientes) en el programa de intervención.

2.9 Diseño del Programa de Intervención

El programa de intervención se elaboró a partir de las necesidades detectadas en los dos sujetos a través de la evaluación; las acciones y recomendaciones para la propuesta curricular se plasmaron en el informe psicopedagógico. La intervención está dirigida para ambos alumnos, ya que, las necesidades que cada uno presenta son similares, además se resalta el hecho de que las NEE son producto de la desventaja sociocultural en ambos casos.

El programa de intervención tiene como objetivo primario favorecer el desempeño académico de los sujetos en desventaja sociocultural, fortalecer la comprensión lectora, corregir su escritura en cuanto a que ésta sea legible y entendible y el procedimiento para la

realización de operaciones matemáticas y planteamiento y resolución de problemas diversos de suma, resta multiplicación y división, así como los número naturales, su lectura y escritura, antecesor y sucesor de un número; además, tiene como objetivo secundario favorecer el aprendizaje de habilidades sociales, el manejo de la agresividad, así como formas para promover la autoestima en el sujeto.

Dicho programa de intervención constó de 24 sesiones, abordando tres áreas específicas: académica, social y afectiva. Cabe hacer mención que dado que los participantes se encuentran en el mismo grupo escolar, desde una perspectiva de integración, los alumnos que se encuentran en este grupo participaron de las técnicas para mejorar las áreas social y afectiva (ANEXO I).

Para la presentación del programa de intervención será importante definir cada uno de los conceptos que se mencionan dentro de las áreas abordadas en el mismo.

Área social:

- *Socialización:* Beauregard, Baufford y Duclos (2005), refieren que la socialización es una necesidad innata, en la que la adhesión a un grupo reviste una gran importancia para que el niño viva un sentimiento de pertenencia. A este respecto, la escuela se revela como un medio privilegiado; asistiendo a ésta el niño se libera de la dependencia afectiva de su familia y aprende a establecer relaciones amistosas con los compañeros. Desarrolla una nueva identidad entre iguales; con ellos explora nuevas reglas, descubre que no es querido gratuita e incondicionalmente, como en el seno de su familia, sino que debe aprender a hacerse querer y a querer a los demás, se inicia en las condiciones y en los valores de la vida en grupo, que son deferentes a los de su familia, y comprende la importancia de respetarlos para hacerse aceptar.
- *Habilidades sociales:* Estos mismos autores, afirman que para llegar a vivir relaciones armoniosas con los miembros de un grupo, el niño debe asimilar habilidades sociales y saber ejercitarlas en diversas situaciones. Desarrollar así una especie de competencia social generalizada. Algunos alumnos no están capacitados para las relaciones sociales y se les suele rechazar o dejar aislados. La inadaptación social se manifiesta con frecuencia en violencia

verbal y física que perjudica al individuo y al grupo. Es evidente que la falta de habilidades sociales en un alumno perjudica su integración y compromete su equilibrio y su bienestar. La escuela representa una microsociedad, un microcosmos en el que el niño debe aprender a adaptarse y a organizarse frente a los miembros de un grupo. Entre algunas de estas habilidades sociales se encuentran: la cooperación, el trabajo en equipo, la comunicación y la solidaridad.

- *Empatía*: Feldman (2000), la define como la capacidad que tiene el ser humano para conectarse a otra persona y responder adecuadamente a las necesidades del otro, a compartir sus sentimientos, e ideas de tal manera que logra que el otro se sienta muy bien con él. La empatía es fundamental en la comunicación humana. La palabra comunicación deriva de “común”, lo que tenemos en común, por lo tanto, empatía es la capacidad de ver cada vez más aspectos positivos del otro, tener más aspectos en común.

Área afectiva:

- *Autoestima*: Para Vallés (1996), consiste en la valoración que hacemos de nosotros mismos como personas en todas y cada una de sus dimensiones: pensamientos, sentimientos, comportamiento, actitudes, etc. La autoestima está mediatizada por el autoconcepto; la valoración y el aprecio que uno tiene de sí mismo dependen de cómo se percibe la propia realidad personal. Una percepción positiva conlleva una valoración positiva o, lo que es lo mismo, un buen autoconcepto facilita una buena autoestima o adecuada valoración de las capacidades, habilidades, actitudes, etc. de uno mismo. De modo más concreto, la autoestima puede definirse como la conciencia del valor personal que uno se reconoce. Se manifiesta por un conjunto de actitudes y de creencias que nos permiten enfrentarnos al mundo y a las dificultades de la vida.

- *Conducta agresiva*: Elizondo (2000), define a la agresividad como cualquier conducta enfocada a dañar o lastimar a una persona que está motivada a evadir cierto trato. La acción agresiva se manifiesta de muchas maneras y en todos los contextos, como el país, la ciudad, la colonia o el sector en que está ubicada la escuela y hasta en el tipo de problemas intrafamiliares. Según la autora, podemos mencionar algunas de sus más comunes

manifestaciones: no saber escuchar, mostrarse inflexible, actuar a la defensiva constantemente, enojarse con facilidad, no aceptar o reconocer los derechos de los demás, ataque de apariencia física e indicadores no verbales (gestos, señas obscenas, etc.).

- *Asertividad*: Para esta misma autora es la habilidad de expresar nuestros pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por nuestros derechos cuando es apropiado, Esto con el fin de elevar la autoestima y de ayudar a desarrollar la autoconfianza para expresar decisiones cuando se crea que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en el comportamiento ofensivo.

Área académica:

- *Comprensión lectora*: Según Brunet y Defalque (1991) la comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

- *Grafomotricidad*: Constituye un proceso de aprendizaje básico para el desempeño escritor mediante la realización de los correspondientes movimientos dígito – manuales y su plasmación gráfica. Movimiento y grafismo van íntimamente unidos para lograr una correcta ejecución del trazo y es necesario un adecuado desarrollo motriz del brazo, de la mano que

escribe de los dedos. La grafomotricidad es una fase previa a la escritura puesto que supone el entrenamiento para la realización de movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras según Vallés (1996).

Para el diseño de las sesiones que abordan el área afectiva y social se tomó como referencia a los siguientes autores: Beauregard, Baufford y Duclos (2005), Elizondo (2000) y Feldman (2000).

Para la realización de las sesiones de escritura y lectura se consideró a los autores: Vallés (1996), Narvarte (2001) y Brunet y Defalque (1991).

Para las sesiones de matemáticas se consideraron a: Martínez (2002), García y González (1996), Maza (1999) y Vallés (1996).

La finalidad de las sesiones son las siguientes:

- Las sesiones 1, 2, 3 y 4, que dirigidas a trabajar el área social, tuvieron como objetivo crear conciencia en los sujetos de los beneficios que obtienen al participar de las actividades con sus compañeros de clase, así como, de la importancia que tiene cada uno de los alumnos dentro del aula como individuos.
- Las sesiones 5, 6, 7, 8 y 9 diseñadas para trabajar el área afectiva, en las que los objetivos principales fueron que los sujetos identificarán sus virtudes y defectos, así como sus conductas agresivas y encontrarán una alternativa para conducirse de una manera más asertiva.
- Las sesiones de la 10 a la 20 abordaron el área académica, la cual se subdivide en tres contenidos:
 - a. Escritura: Cubre las sesiones de la 10 a la 20, en la que en general se pretendió corregir la letra ilegible, errores ortográficos, así como mejorar el ritmo de ésta.
 - b. Lectura: Se abordó en las sesiones 10, 11, 12 y 13, en las que el objetivo primordial fue desarrollar la comprensión lectora.

- c. Matemáticas: Las sesiones 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 diseñadas para reaprender el procedimiento de las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división. El objetivo que cubre las sesiones 19, 20, 21 y 22, es la lectura y escritura de los números naturales hasta cinco cifras, identificar el antecesor y sucesor de un número así como reconocer el orden de los números, esto es mayor o menor.
- d. En las sesiones 23 y 24, se realizó la post – prueba.

En el siguiente cuadro se resumen las sesiones que conformaron la propuesta de intervención para ambos alumnos.

Sesión	Tiempo	Área	Tema	Objetivo general
1	60 minutos	Social	Integración	Integrar al niño al grupo-clase, estimulando la cooperación.
2	60 minutos	Social	Socializar	Estimular el trabajo en equipo, aprendiendo a comunicarse.
3	60 minutos	Social	Socializar	Estimular la cooperación y la solidaridad en el grupo-clase.
4	60 minutos	Social	Socializar	Promover la empatía entre los miembros del grupo-clase.
5	60 minutos	Afectiva	Autoestima	Que el niño aprenda a identificar sus emociones.
6	60 minutos	Afectiva	Conducta Agresiva	Que el niño identifique su conducta agresiva y encuentre una alternativa para conducirse de una manera más asertiva.
7	60 minutos	Afectiva	Autoestima	Que el niño logre expresar sus emociones.
8	60 minutos	Afectiva	Autoestima	Que el niño logre expresar lo que le gusta y lo que le disgusta.
9	60 minutos	Afectiva	Autoestima	Que el niño identifique sus virtudes y defectos, para aceptarse.
10	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños interioricen el movimiento de cada una de las grafías que plasmarán.
10	30 minutos	Académica	Comprensión lectora	Desarrollar en los niños la comprensión lectora.
11	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños superen sus dificultades en la ejecución de los diferentes trazos.
11	30 minutos	Académica	Comprensión lectora	Que los niños sean capaces de realizarse preguntas antes de leer un texto.

12	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños logren un control grafomotriz de los trazos gráficos.
12	30 minutos	Académica	Comprensión lectora	Desarrollar en los niños la comprensión lectora.
13	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños en su escritura controlen la dirección y la presión del lápiz.
13	30 minutos	Académica	Comprensión lectora	Desarrollar en los niños la comprensión lectora.
14	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños corrijan la letra ilegible y el exceso de presión del lápiz.
14	30 minutos	Académica	Comprensión lectora	Desarrollar en los niños la comprensión lectora.
15	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños dominen la direccionalidad del trazo correcto de las grafías.
15	30 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que los alumnos reconozcan los signos y el uso de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, división y multiplicación).
16	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que en los alumnos sea afianzada la noción de ritmo y secuencialidad
16	30 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la suma.
17	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños corrijan la letra ilegible y el exceso de presión del lápiz.
17	30 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la resta.
18	30 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños se responsabilicen de la corrección de su propia escritura.
18	30 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la multiplicación.
19	20 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños adquieran el hábito de corregir sus propios trabajos escritos.
19	20 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la división.
19	20 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que el niño reafirme los conocimientos básicos de la noción numérica.
20	20 minutos	Académica	Ejercicios de grafomotricidad	Que los niños se responsabilicen de la corrección de su propia escritura.
20	20 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que los alumnos afiancen el procedimiento para la resolución de las cuatro operaciones vistas durante las sesiones anteriores.
20	20 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que el niño reaprenda los conocimientos básicos de la noción

				numérica.
21	60 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que el niño reaprenda los conocimientos básicos de la noción numérica.
22	60 minutos	Académica	Lógica-matemática	Que el niño reaprenda los conocimientos básicos de la noción numérica.
23	60 minutos	Académica	Español	Evaluar el área de comprensión lectora.
24	60 minutos	Académica	Matemáticas	Evaluar el área lógica-matemática.

La evaluación del programa de intervención se realizó al término de las sesiones. El área social se valoró principalmente por medio de la observación con la cual interesa obtener información acerca de si hubo o no cambios en la relación con los compañeros dentro y fuera del salón de clase. El área afectiva se evaluó a través de una entrevista dirigida a los propios sujetos. Y para el área académica se recurrió a la revisión de cuadernos, entrevista con el profesor para valorar sobre si hubo o no avances en el desempeño de los alumnos, y de una prueba pedagógica.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1 Resultados de la Pre – Evaluación

De toda la información obtenida se seleccionó lo más relevante y pertinente con relación al motivo de consulta.

3.1.1 Caso “A”

- *Área Intelectual*

La coordinación visomotora se encuentra en un nivel adecuado para su edad cronológica. El rendimiento intelectual medido a través de la prueba de inteligencia estandarizada WISC-RM, corresponde a un promedio Normal. En el análisis de sus funciones se encuentra que su rendimiento es mejor en la habilidad para el pensamiento asociativo (semejanzas), lo que indica que posee buen pensamiento conceptual, habilidad para establecer relaciones, habilidad para emplear el pensamiento abstracto y lógico, y para seleccionar y verbalizar relaciones apropiadas entre dos objetos o conceptos. Lo que constituyen sus fortalezas.

Sin embargo, se observan serias dificultades en habilidades netamente verbales (información, vocabulario y comprensión); las implicaciones de las calificaciones bajas remite a un rango de información deficiente, memoria deficiente, comprensión verbal deficiente, pobre desarrollo de las habilidades verbales y del lenguaje, antecedentes de ambiente familiar y educativo poco estimulantes que limitan el desarrollo de estas habilidades. Las calificaciones bajas en comprensión verbal pueden interpretarse como signo de fracaso al tomar una responsabilidad personal por ejemplo, dependencia marcada, inmadurez y trato limitado con los demás. Actitudes que el niño muestra en el trato con sus compañeros.

Presenta dificultad para realizar las actividades de aritmética lo que está indicando una habilidad inadecuada para el cálculo mental, concentración deficiente, distracción, ansiedad por una tarea de tipo escolar o problemas personales, bloqueo hacia las tareas matemáticas como también se observó en las pruebas pedagógicas en los ejercicios de aritmética.

Por otro lado los datos obtenidos arrojan que su nivel de madurez perceptomotora es deficiente ya que corresponde a una edad de 6 años. Por lo que hay indicadores de un problema visual (como lo comentaba la madre), y de percepción leve. Esta deficiencia origina que su desempeño escolar no sea adecuado. Además se contempla la posibilidad de daño neurológico. Como recomendación, para descartar éste último, una vez que se resuelva el problema de visión (con el uso de gafas), aplicar nuevamente el Test de Percepción Visomotora.

En cuanto a la percepción visual, el niño presenta dificultad en el cierre visual y la posición en el espacio lo que indica que tiene escasa percepción de la posición en el espacio. Esta percepción se encuentra disminuida en muchos sentidos, no aprecia la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos correctamente con respecto a sí mismo. Esto hace difícil para él el aprendizaje de la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética.

- *Área Académica*

El alumno muestra desinterés por lo novedoso. Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias, por lo que no la realiza. No le interesa realizar el trabajo con otros compañeros, pero aún en solitario muestra apatía para realizar las tareas. Antes de empezar una tarea, refiere su falta de competencia. Se pone nervioso cuando está realizando una tarea y se acerca el profesor; carece de confianza para realizar preguntas al profesor sobre tareas que no sabe realizar.

Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, presencia cercana). Tiene tendencia a centrarse en los detalles, sin visión global. Se distingue su preferencia por tareas con un alto grado de dirección externa, es decir, prefiere ser guiado en este caso, por el maestro, que a la realización independiente de la misma. Además se observa tendencia a actuar careciendo de un sistema de trabajo dirigido por metas.

Conoce los sonidos de todas las letras del abecedario. Su lectura es silábica, ya que al leer divide las palabras en sílabas (por ejemplo, en vez de leer “baile”, lee “bai – le”. Su comprensión lectora es deficiente. El ritmo de su lectura es muy lento.

Escribe con letra de molde, es zurdo. Comete omisiones, el ritmo de la escritura es muy lento. Aunque su escritura no es muy clara se entiende lo que trata de decir. Presenta errores ortográficos, utiliza incorrectamente las letras “s”, “c”, “v” y “b”, “g” y “gu”. Los conocimientos que debería haber adquirido en tercer grado, no los tiene, como por ejemplo, en las oraciones identifica al sujeto, pero no el predicado.

En el área de lógica-matemática en general presenta muchas dificultades, reconoce correctamente las cifras hasta las centenas; y presenta deficiencias al ordenar las cifras de menor a mayor. No reconoce el uso, ni la forma en que se obtiene el perímetro, tiene dificultades para medir figuras en cm. En cuanto a las operaciones aritméticas únicamente domina la suma y la resta con tres cifras (aún lo hace con los dedos de sus manos); al intentar realizar la multiplicación, realizó una suma, no hizo distinción entre el signo de suma y el de multiplicación. Sobre la división el niño comentó que esa no sabía hacerla.

- *Área Social*

Se observan signos de impulsividad y agresividad que afectan las relaciones con sus compañeros de clase. La socialización se refiere a la capacidad del niño para relacionarse socialmente, ésta en la actualidad se ve limitada, sobre todo con niños de su edad. Se observa dificultad para conectarse con el mundo que le rodea, así como retraimiento. Esta manera de conducirse genera el rechazo de sus compañeros, como respuesta establece distancia y adopta una actitud de defensa que en ocasiones se torna agresiva y otras de indiferencia.

El NSE en que se clasifica la familia es el nivel E, el nivel más bajo, y que se compone de la gente con menores ingresos y nivel de vida en todo el país. El jefe de familia cursó estudios a nivel primaria sin completarla, y tiene empleos eventuales. Con esfuerzos sus hijos asisten a la escuela pública. Su diversión es básicamente la radio y la televisión. Dentro de este último medio la programación de telenovelas, programas de drama y concursos son los que más atienden. En promedio ven televisión diariamente por espacio de casi tres horas. La lectura de libros, cuentos, etc. no es una actividad que se practique ni por los padres ni los hijos.

Estas características muestran la escasez de estimulación que existe en el contexto familiar y que no solo limitan el desarrollo social del niño, sino que, además afecta otras áreas como es la intelectual y la académica. La poca preparación académica que tienen ambos padres les impide ayudar a su hijo cuando éste tiene alguna dificultad para entender algún contenido, que es muy frecuente, o en la realización de su tarea.

- *Área Afectiva*

Los padres no estimulan ni motivan al niño, no ofrecen herramientas para que haya un buen desarrollo integral. Ya que las actividades que los padres realizan les impiden dedicar tiempo de calidad a la atención y las demandas que el niño requiere, pues se limitan a dar lo necesario, la alimentación, el vestido y cuidado, pero la relación es distante.

“A” tiene integrado su núcleo familiar y la forma en que percibe los roles que los padres desempeñan dentro de la dinámica familiar. La mamá proporciona los alimentos y pone reglas disciplinarias. Se hace presente la alianza que existe entre el niño y sus hermanos, muestra la necesidad de tener a su familia cerca y la aceptación de los padres y el sentirse parte de la familia.

Por ello se consideró que “A” presenta NEE producto de la desventaja sociocultural ya que sus características individuales y en su contexto familiar y escolar coinciden con lo descrito por Jadue (1996a), ya que el sujeto presenta bajo rendimiento, se encuentra en cuarto grado de primaria, pero sus profesores consideran que no tiene los conocimientos requeridos para permanecer en este grado sus calificaciones están por debajo del promedio general del grupo y los resultados obtenidos de las pruebas pedagógicas corroboran esta información.

Sin embargo, el rendimiento intelectual medido a través de la prueba de inteligencia estandarizada WISC-RM, corresponde a un promedio normal. Las dificultades en habilidades netamente verbales, como fueron la información, vocabulario y comprensión refieren un ambiente familiar y educativo poco estimulantes que limitan el desarrollo de estas habilidades. Estas características se relacionan con el código restringido según Quintana (citado en Aguilera 2003) que lo lleva al fracaso escolar ya que su forma de entender y expresarse difiere del que se utiliza en el entorno escolar. Según este autor el código restringido fomenta

un pensamiento más concreto y menos conceptual, que lleva a que aparezcan dificultades escolares.

Aunque el fracaso del niño se manifiesta a nivel individual, su causa puede asociarse con factores de índole sociocultural y económica.

El bajo NSE y educacional de la familia, que según Aguilera (1998) son características de sujetos con desventaja sociocultural. La familia de “A” se caracteriza por poca comunicación, uso predominante del castigo, discusiones frecuentes entre los integrantes de la familia. Además de la falta de condiciones apropiadas en el hogar para el adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial del niño, la escasa interacción intrafamiliar con relación a las estrategias de aprendizaje escolar que ayuden al pequeño a lograr un buen rendimiento en la escuela.

3.1.2 Caso “M”

- *Área Intelectual*

La coordinación visomotora se encuentra en un nivel adecuado para su edad cronológica. El rendimiento intelectual medido a través de la prueba de inteligencia estandarizada WISC-RM, corresponde a un promedio Normal bajo, en el análisis de sus funciones se encuentra que su rendimiento es mejor en la escala de ejecución. Se identifica habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa y reproducirlo con velocidad y precisión. Además presenta buena organización perceptual, eficiencia en la planeación; velocidad y exactitud, así como habilidad para seguir instrucciones. Lo que constituyen sus fortalezas.

Sin embargo, se observan serias dificultades en habilidades netamente verbales (información, vocabulario y comprensión) las implicaciones de las calificaciones bajas remite a un rango de información deficiente, memoria deficiente, comprensión verbal deficiente, pobre desarrollo de las habilidades verbales y del lenguaje, antecedentes de ambiente familiar y educativo poco estimulantes que limitan el desarrollo de estas habilidades.

Presenta dificultad para realizar las actividades de aritmética lo que está indicando una habilidad inadecuada para el cálculo mental, concentración deficiente, distracción, ansiedad

por una tarea de tipo escolar o problemas personales, bloqueo hacia las tareas matemáticas como también se observó en las pruebas pedagógicas en los ejercicios de aritmética.

En cuanto a la percepción visual, el niño presenta dificultad en la posición en el espacio, figura fondo y en el cierre visual lo que indica que tiene escasa percepción de la posición en el espacio. Esta percepción se encuentra disminuida en muchos sentidos, no aprecia la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos correctamente con respecto a sí mismo. Esto hace difícil para él el aprendizaje de la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética.

- *Área Académica*

El alumno siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias, prefiere realizar tareas fáciles que ya domina. Antes de enfrentarse a una tarea novedosa, duda de si podrá realizarla. Ve al profesor como sancionador. Se pone nervioso cuando está realizando una tarea y se acerca al profesor; carece de confianza para realizarle preguntas acerca de algún contenido que no entienda o dudas sobre el tema.

Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, presencia cercana), así como al reforzamiento por medio de reforzadores de actividad. Cuando se le presenta información, abandona el comportamiento atencional y lo retoma por instigación verbal del profesor.

Los reactivos en la prueba pedagógica que evaluaron los aspectos de lectura y escritura quedaron vacíos, es decir, el niño no respondió a ninguna actividad del área de español. Lo que se observó durante la aplicación de la prueba fue que el niño no respondía, por lo que se le pidió leyera en voz alta, sin embargo no quiso, por lo que no se sabía si en realidad estaba leyendo o al menos hacía el intento ó sólo observaba la hoja. Por ello no podemos decir que el alumno no sabe leer o escribir, pero definitivamente puede verse que el niño manifiesta muchas deficiencias en ambos aspectos.

En cuanto a su escritura, escribe con letra de molde, es diestro, lo poco que escribió en la evaluación y la revisión de sus libretas nos indica las dificultades que presenta, lo que corresponde a los resultados de Bender y Frostig.

En el área lógica-matemática, presenta muchas dificultades, y como en los aspectos de lectura y escritura no cambia mucho la situación, pues, fue mínimo lo que respondió, por lo que no se puede dar por hecho que no conozca las cifras numéricas ó sea su dificultad para escribir, pues al ordenar las cifras de menor a mayor solo tuvo un error en el orden, sin embargo cuando se le pide escriba el nombre de las cifras, no lo realiza. No reconoce el uso, ni la forma en que se obtiene el perímetro, tiene dificultades para medir figuras en cm. En cuanto a las operaciones aritméticas reconoce el procedimiento de la suma, la resta y la multiplicación, pero no es eficaz al realizarlas, y la división no quiso realizarla porque mencionó que no sabía hacerla.

- *Área Social*

Se observan signos de impulsividad y agresividad que afectan las relaciones con sus compañeros de clase. La socialización se refiere a la capacidad del niño para relacionarse con otros, y aunque se observan actitudes agresivas no es rechazado por sus compañeros. Sin embargo es importante trabajar en el control de estas conductas, que en el futuro podrían afectar sus relaciones con otros.

El NSE en que se clasifica la familia es el nivel D, al que pertenecen las familias con un nivel de vida austero y bajos ingresos en el país. El jefe de familia de este hogar cuenta en promedio con un nivel educativo de primaria. Cuando ven televisión su tipo de programación más favorecida son las telenovelas y los programas dramáticos. En promedio ven televisión diariamente por espacio de dos y media horas. La lectura de libros, cuentos, etc. no es una actividad que se practique.

- *Área Afectiva*

Los padres no estimulan ni motivan al niño, no ofrecen herramientas para que haya un buen desarrollo integral. Ya que las actividades que los padres realizan les impiden dedicar tiempo de calidad a la atención y las demandas que el niño requiere, pues se limitan a dar lo necesario, la alimentación, el vestido y cuidado. La relación con su madre es cercana pero con su padre es distante.

“M” es muy inseguro y temeroso, siente que los demás no lo entienden, como su papá y su maestro, y no sabe cómo actuar para ser aceptado. Busca mucho el reconocimiento externo. Como no se siente aceptado, establece distancia y adopta una actitud de defensa, se torna agresivo con sus compañeros y trata de manipular a los adultos para obtener apoyo y satisfacer sus necesidades de afecto.

Por ello se determinó que “M” presenta NEE producto de la desventaja sociocultural ya que sus características individuales y en su contexto familiar y escolar coinciden con lo descrito por Jadue (1996a), ya que el sujeto presenta bajo rendimiento, se encuentra en cuarto grado de primaria, pero los conocimientos que ha adquirido hasta ahora no son suficientes para continuar en este grado, sus calificaciones están por debajo del promedio general del grupo y los resultados obtenidos de las pruebas pedagógicas corroboran esta información. Sin embargo el rendimiento intelectual medido a través de la prueba de inteligencia estandarizada WISC-RM, corresponde a un promedio normal bajo. Lo que indica que “M” posee la capacidad para acceder a los contenidos escolares, pero el ambiente familiar y educativo poco estimulantes limitan el desarrollo de estas habilidades.

Otro aspecto a considerar según Assael y Neumann (1989), son las actitudes de los padres; en este caso la madre aunque tiene el deseo de apoyar a “M” en su desarrollo escolar sus propias limitaciones solo coopera escasamente. El bajo NSE y educacional de la familia son algunas de las características de sujetos con desventaja sociocultural.

3.2 Análisis y Resultados de la Intervención

Los resultados de los casos se presentan por separado, aunque para ambos alumnos el programa de intervención fue el mismo, es importante observar los resultados que obtuvieron de manera individual.

3.2.1 Caso “A”

Análisis cualitativo de las sesiones:

- Sesiones 1 a 4 estuvieron dirigidas a abordar el área social, con el objetivo de crear conciencia en los sujetos de los beneficios que obtienen al participar de las actividades con sus

compañeros de clase, así como, de la importancia que tiene cada uno de los alumnos dentro del aula como individuos.

Durante las distintas actividades que se realizaron, “A” mostró disposición al participar activamente en cada una de ellas. En la primera sesión se mostraba demasiado tímido, pues, no se atrevía a acercarse a sus compañeros para pedir firma, pero conforme se realizaba la técnica “Lotería de integración” se observaba contento al pedir la cooperación de sus compañeros, además se observaba animado cuando le pedían ayuda y él podía brindarla.

En la técnica de integración “La zapatería” de igual manera su actitud fue participativa, cooperativa y alegre. Era la primera vez, desde que se inicio el trabajo con el niño que se le vio reír a carcajadas y divertirse con sus compañeros de clase.

En las siguientes sesiones en las cuales se aplicó la técnica “Cruzar el río”, el alumno se observaba ya integrado al grupo, el rechazo que el grupo había mostrado hasta ese momento se modifico, pues al estimular el trabajo en equipo se aplico la comunicación, la cooperación y la solidaridad entre todos los miembros del grupo – clase.

- Sesiones 5 a 9 diseñadas para trabajar el área afectiva, en las que los objetivos principales fueron que los sujetos identifiquen sus virtudes y defectos y que los niños identifiquen su conducta agresiva y encuentren una alternativa para conducirse de una manera más asertiva.

En las sesiones 5, 6 y 7 el niño se mostró dispuesto a realizar cada una de las actividades, aunque tuvo dificultad en las técnicas que requerían identificar sus emociones, sobre todo el enojo y la tristeza. Sin embargo con la guía del profesor y la cooperación de sus compañeros se cumplieron los objetivos. Después de aprender a identificar sus sentimientos en las tres sesiones anteriores en las sesiones 8 y 9 se observó que el niño tuvo mayor facilidad para identificar las cosas que le gustan y disgustan, así como, sus virtudes y defectos.

Además hubo la empatía para que el niño tuviera la oportunidad de compartir a algunos compañeros estos sentimientos, así como también de escuchar a los otros. Uno de los

resultados que se obtuvieron después de este trabajo, es que “A” modificó su conducta agresiva, mejorando así las relaciones con sus compañeros.

- Sesiones 10 a 22 abordaron el área académica, no se presentó ninguna dificultad para que el niño realizara las actividades que se le propusieron, mostrándose siempre dispuesto para trabajar, para aprender; las actividades que se le facilitaron son las que tienen que ver con la comprensión lectora, mostraba además gusto por leer los cuentos que en ocasiones se le asignaban, otras él los elegía. Esta buena disposición permitió un gran avance para desarrollar esta habilidad que antes de la intervención no había adquirido.

Las actividades que tenían que ver con corregir errores ortográficos y mejorar el ritmo de la escritura, no le gustaban, pues estas tareas, se le dificultaban y se cansaba muy rápido. Sin embargo no se resistía a realizarlas y concluir las. El resultado fue positivo, “A”, mejoró su letra ilegible, después de la intervención era capaz de reconocer los errores ortográficos que cometía y corregirlos.

En las sesiones dirigidas el área matemática específicamente a reaprender el procedimiento de las operaciones básicas suma, resta, multiplicación y división, mostró en la primera sesión mucha angustia, pues expresaba que no sabía, al explicarle que lo que se haría es aprender nuevamente los procedimientos para cada operación, su actitud cambió y se mostró tranquilo y confiado, al no sentir más presión, más bien estuvo dispuesto a aprender. Aunque se le dificultaba sobre todo la multiplicación y división, pues no tenía presente las tablas de multiplicar, mostró disposición para aprender el procedimiento. A lo largo de las sesiones mantuvo un buen desempeño e interés. Al finalizar el programa de intervención “A” obtuvo un gran avance en el área académica, esto se observará más adelante en los resultados.

- *Resultados de la Intervención: Área Social*

Al término de la intervención, la información que arrojan los diferentes instrumentos y técnicas de evaluación para el área social indican que “A” logró integrarse al grupo-clase, por su parte el grupo lo acepta y lo integra en las actividades regulares. Es decir, las relaciones interpersonales tanto con sus compañeros del grupo – clase como con su profesor mejoraron.

Además se observa que el niño participa más cuando hay actividades en equipo, pide y ofrece ayuda a sus compañeros cuando se necesita. Estas conductas favorecen y motivan el proceso de aprendizaje de “A”, ya que esta interacción entre iguales le estimula a cooperar, trabajar, opinar cuando siente que sabe la respuesta. Por lo que se puede decir que en este caso específico al favorecer el área social, mejora el rendimiento académico.

- *Resultados de la Intervención: Área Afectiva*

El niño manifiesta sentirse ahora muy contento de asistir a la escuela, porque se divierte, tiene amigos y amigas. Le gusta participar en las actividades que la maestra indica sobre todo si trabaja en equipos, además del recreo y el deporte. Una nueva actividad que le gusta y que disfruta mucho es leer los libros y cuentos que encuentra en la biblioteca, su interés es por aquellos que contienen información de dinosaurios.

En casa ya no le cuesta tanto trabajo realizar la tarea, además de que ahora tiene tiempo de leer los libros que le prestan de la biblioteca y puede leerlos a sus hermanos mas pequeños. Como se mencionó en los resultados de la pre – evaluación, para “A” era muy difícil establecer relaciones interpersonales fuera de su núcleo familiar. Los resultados que se obtuvieron después de la intervención muestran que el niño sin dejar de ser importante la convivencia con sus hermanos dentro del contexto escolar, ahora además se permite involucrarse con un grupo de amigos.

Se observa en el niño una motivación que en la pre – evaluación no se presentaba, este cambio de actitud y sentir en el niño beneficia su desempeño académico. “A” se ve feliz y sonríe más.

- *Resultados de la Intervención: Área Académica*

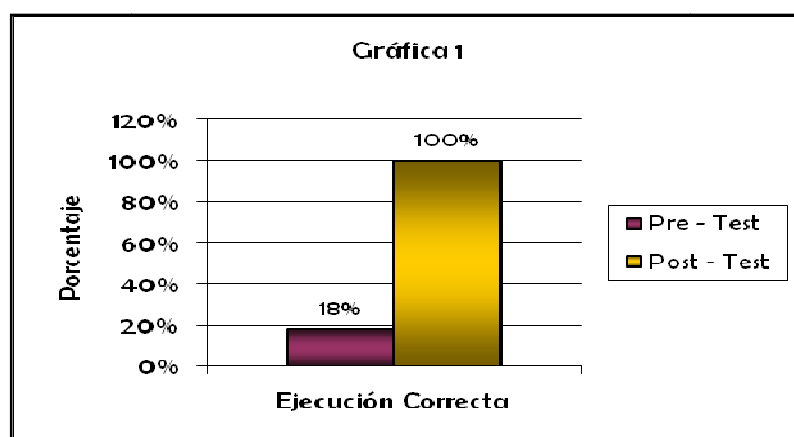
- Español (Comprensión de lectura)

Dicha prueba consta de once reactivos, a cada uno se le asignó un valor de .91, el cuál se asignó a partir de dividir el valor total de la prueba que es 10 entre el número total de reactivos que son 11.

Se presenta la comparación de puntuaciones y porcentajes de ejecución correcta en la pre-evaluación y en la post-evaluación de la prueba de español (comprensión de lectura).

Tabla 1. Comparación de puntuaciones y porcentaje de ejecución correcta en el pre – test y en el post – test de la prueba de Español (Comprensión de lectura) Caso “A”

Reactivos	Pre – prueba			Post – prueba		
	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta
1. Comprensión de lectura. Son 6 preguntas, que deben responderse de acuerdo al texto que se presenta.	1	.91	9 %	6	5.46	54 %
2. Comprensión de lectura. Son 5 preguntas, que deben responderse de acuerdo al texto que se presenta.	1	.91	9 %	5	4.55	46 %
Total	2	1.82	18 %	11	10	100 %



La intervención psicoeducativa realizada con el sujeto “A”, ha resultado efectiva en el contenido trabajado comprensión de lectura como se puede observar tanto en la tabla 1 como en la gráfica 1. Dicha efectividad se refleja en que “A” logró la lectura más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, ahora es un acto de razonamiento.

Para llegar a ello, durante el programa de intervención las actividades que se realizaron fueron reconocer el significado de las palabras, mediante la lectura de textos propios del nivel del alumno, en este caso en particular se buscaron textos relacionados con animales, en

especial de dinosaurios, tema por el que “A” se interesó. Estos textos en su mayoría fueron cuentos, relatos, descripciones y fábulas.

Otras actividades fueron seguir instrucciones sencillas de un texto en el que el alumno debía realizar actividades sencillas siguiendo estas instrucciones. Identificar sinónimos de los textos, es decir, señalar, asociar, descubrir o localizar palabras con el mismo significado. Así como identificar antónimos, localizando palabras de significación contraria.

Después de una lectura sencilla y corta el alumno se formulaba preguntas sobre el texto y las respondía, después los textos eran más largos. Al cabo de unos días de haber trabajado una lectura el alumno realizaba algún comentario acerca de ellas, esta actividad era la preferida de “A”.

En un primer momento estas actividades eran dirigidas en las sesiones por la facilitadora, en clase por el profesor y en casa por los padres. Después el niño poco a poco fue capaz de realizarlo por el mismo.

Se logró un avance de 18% a un 100%, es decir, se obtuvo un incremento de 82%. Este incremento de debe en gran parte a realizar la lectura de los textos con un acto de razonamiento, en segundo lugar por el interés del niño que desarrollo por la literatura de dinosaurios, su tema favorito. Y en tercer lugar al trabajo en conjunto del niño, facilitadora, profesor y padres.

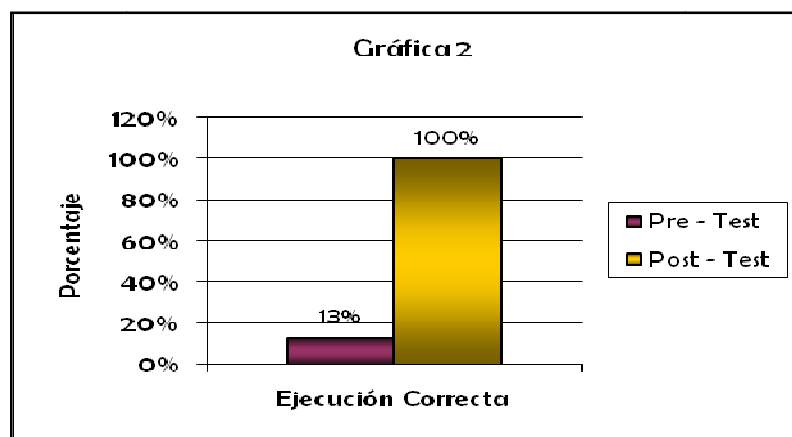
Considerando que se logró una puntuación final de 10, de acuerdo al resultado final, el objetivo para esta área en la fase de intervención se cumplió.

◦ Matemáticas

Dicha prueba consta de quince reactivos, a cada uno de le asignó un valor de .66 el cuál se obtuvo a partir de dividir el valor total de la prueba que es 10 entre el número total de reactivos que son 15.

Tabla 2. Comparación de puntuaciones y porcentaje de ejecución correcta en el pre – test y en el post – test de la prueba de Matemáticas Caso “A”

Reactivos	Pre – prueba			Post – prueba		
	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta
1. Lectura de cantidades. Consiste en identificar el nombre de la cantidad que se le presenta en número.	0	0	0	4	2.64	27 %
2. Identificar el antecesor y sucesor de números.	0	0	0	2	1.32	13 %
3. Operaciones matemáticas básicas: suma, resta, multiplicación y división.	2	1.32	13 %	9	5.94	60 %
Total	2	1.32	13 %	15	10	100 %



La intervención psicoeducativa realizada con el sujeto “A”, ha resultado efectiva en los contenidos trabajados en el área matemática como se puede observar tanto en la tabla 2 como en la gráfica 2. Este incremento se obtiene en los tres subtemas abordados.

En primer lugar en el subtema lectura y escritura de números naturales hasta cinco cifras, durante la intervención el alumno primero aprendió a reconocer las unidades, decenas y centenas (su lectura y escritura), posteriormente las unidades y decenas de millar. En el subtema antecesor y sucesor, también se observan avances, ya que al escribir y leer correctamente las cifras hasta cinco cifras, fue mas fácil para “A” identificar el antecesor y sucesor de un número.

En el contenido operaciones matemáticas básicas, el resultado que se obtuvo también fue satisfactorio, ya que del 13% presentado en la pre-prueba, en la post-prueba se alcanzó el 60%, calificación máxima asignada a esta subprueba. Durante la aplicación del programa de intervención se trabajó con el alumno específicamente en este contenido con las orientaciones metodológicas propuestas por García (citado por Vallés 1996).

Primero en intentar la comprensión del enunciado del problema a través de la lectura del texto, preguntarse sobre cuáles son los datos, qué es lo que se desea averiguar y representar gráficamente el texto. Segundo, trazar un plan de resolución, que consiste en comprobar todos los pasos, preguntarse en cada paso qué información se ha obtenido y aclarar cada operación matemática con un comentario o explicando lo que se ha hecho y para qué es. Tercero revisar todo el proceso seguido, es decir, comprobar todos los datos obtenidos y buscar otras posibles soluciones.

Si bien en un principio fue difícil para “A” realizar todos estos pasos, pues había que recordarle lo que tenía que hacer, cuando se saltaba algún paso, con la supervisión de la facilitadora en las sesiones, la del profesor en clase, y los padres en casa, después para el niño ya era natural realizarlo y el tiempo que tardaba en hacerlo era más corto.

En el total de la prueba el resultado final fue de un 13% a un 100%, es decir, el incremento fue del 87%.

Los resultados muestran la efectividad del programa de intervención en el caso “A” en la que hay que mencionar se debe al trabajo realizado por el alumno, su interés, su constancia en las actividades, el compromiso por parte del profesor en supervisar los ejercicios para reforzar lo aprendido en la sesiones, utilizando el mismo método durante las clases regulares e igual de importante el apoyo y compromiso de los padres del niño, para supervisar en casa las tareas. Acciones que en conjunto llevan a un gran avance en el niño.

3.2.2 Caso "M"

Análisis cualitativo de las sesiones:

- Sesiones 1 a 4 estuvieron dirigidas a trabajar el área social, "M" participó activamente en cada una de ellas. En la primera sesión donde se realizaron dos técnicas de integración, el alumno, no tuvo ningún problema para pedir la colaboración de sus compañeros para llenar su tabla de lotería.

En la técnica de integración "La zapatería", aunque participó activamente la conducta con algunos compañeros fue agresiva, ya que se enojaba con facilidad al pertenecer al equipo perdedor, por lo cuál insultaba a algunos miembros de su equipo haciéndolos responsables exclusivamente a ellos de que el equipo perdiera.

Se le hizo ver a ambos equipos, que las razones por las cuales el equipo 1 había ganado eran que los participantes habían respetado las reglas del juego y cada uno de los integrantes cumplió muy bien su parte. Reflexionando que al pertenecer a un equipo es responsabilidad de cada uno cooperar y ser solidario con sus compañeros.

En la técnica de integración "La zapatería" de igual manera su actitud fue participativa, cooperativa y alegre. Era la primera vez, desde que se inicio el trabajo con el niño que se le vio reír a carcajadas y divertirse con sus compañeros de clase.

En la sesión 2, en la que se pretendía que el niño trabajara en equipo a preniendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario, para "M" fue difícil desarrollar estas habilidades. Aunque le divertía la actividad y le gusta participar, no respetaba las opiniones de sus compañeros, se mostraba inflexible, quería hacer y que hicieran lo que él quería, lo que provocaba el disgusto de sus compañeros.

Se le indicó que era necesario trabajar en equipo, comunicarse, escuchar a sus compañeros. A partir de entonces hubo un ligero cambio de actitud y las actividades se desarrollaron adecuadamente.

En las dos siguientes sesiones 3 y 4 “M”, logró una buena comunicación con los demás para realizar las actividades, tomó el papel de líder para dirigir a sus compañeros, cabe señalar que esta vez no hubo insultos, ni agresiones físicas o verbales, por el contrario respetó también sus opiniones y decisiones, esta actitud permitió que las actividades se realizaran favoreciendo las relaciones de grupo.

- Sesiones 5 a 9 estuvieron dirigidas a trabajar el área afectiva, los objetivos principales son que el sujeto identifique sus virtudes y defectos; así como su conducta agresiva y encuentre una alternativa para conducirse de manera asertiva.

En la sesión 5, se le pidió al niño identificar las emociones de los personajes del cuento “El lugar más bonito del mundo”, que se leyó al grupo – clase”. “M” identificó la tristeza y enojo del personaje principal “Juan”, el alumno dijo textualmente: “Juan debe vengarse de su madre y golpear al otro niño por todo lo que le han hecho”. Por medio de la lluvia de ideas, el grupo – clase reflexiono sobre estas actitudes, que en realidad no resolverían los problemas de “Juan”, por el contrario le perjudicaría porque se quedaría solo.

Cuando se les cuestiono acerca de cómo entonces debía “Juan” reaccionar ante sus emociones la mayoría coincidió en las siguientes respuestas: hablar, expresar a su familia lo que sentía, eso le ayudaría a sentirse mejor.

En la sesión 6, se le pidió escribiera una historia sobre su personaje que siempre se enojaba por todo. “M” redactó una historia muy similar a la situación que vive en su casa en la que comenta el enojo que siente hacia su padre, en la que el hijo muestra conductas agresivas, como insultos verbales, agresiones físicas, hacia el padre y los demás integrantes de la familia.

A lo largo de la actividad “M” encuentra como alternativa a estas conductas agresivas como consecuencia de su enojo, hablar con su madre, con sus hermanos y amigos.

En la sesión 7, se realizó la técnica “Describiendo lo que siento”, se observó un avance significativo en “M”, ya que al proporcionarle varias revistas con el fin de seleccionar imágenes que expresaran como se siente la mayor parte del tiempo, su collage mostraba una

gran variedad de emociones. Cuando se le invitó a participar voluntariamente y explicar su trabajo “M”, tomó la palabra y explicó que él había aprendido que no siempre podía estar enojado y golpeando a sus amigos y hermanos, dijo textualmente: “Por eso en mi cartulina pongo cuando estoy contento, pero también cuando me siento triste y enojado, pero ahora más feliz con mis hermanos y amigos”.

En las sesiones 8 y 9, participó muy contento y activamente, no tuvo ninguna dificultad para reconocer y expresar sus gustos y lo que le disgusta, posteriormente en la sesión 9 sus virtudes y defectos. En ambas técnicas al cuestionarle si era importante conocer estas características de nosotros mismos comentó: “Sí, para poder decirles a nuestros amigos lo que nos gusta y lo que no para que no lo hagan porque me molestaría”.

En la sesión 9, argumentó que le costó más trabajo reconocer sus virtudes que sus defectos, una de sus virtudes fue que le gusta tener amigos.

Al término de las sesiones “M” modificó su conducta agresiva hacia sus compañeros, las relaciones entre ellos mejoraron.

- Sesiones 10 a 22 abordaron el área académica, mostró disposición para el trabajo en cada una de las sesiones, se observaba animado y contento; las actividades que se le dificultaban eran las que tenían que ver con la escritura, aunque mostraba gusto por la lectura, la comprensión se le dificultaba, pero ello no fue obstáculo para realizar las actividades y concluir las.

Respecto de las sesiones para corregir errores ortográficos y mejorar el ritmo de la escritura aunque le divertían, se cansaba muy rápido. No obstante, el resultado fue positivo, “M” mejoró su letra ilegible, después de la intervención era capaz de reconocer los errores ortográficos que cometía y los corregía.

Las sesiones dirigidas a abordar el área matemática específicamente con el propósito de reaprender el procedimiento de las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división, fueron las que más le gustaron, aunque en las primeras sesiones no tenía una ejecución

correcta nunca se desanimó y siguió con mucho interés. Al inicio de cada sesión pedía que trabajáramos con matemáticas. Al finalizar el programa de intervención “M” mostró un gran avance en el área académica, esto se describirá más adelante en los resultados.

- *Resultados de la Intervención: Área Social*

Al término de la intervención, la información que se obtiene de las observaciones realizadas y la que el profesor aporta, indican que “M” logró mejorar las relaciones interpersonales con sus compañeros de grupo, las agresiones físicas en ocasiones se llegan a presentar pero son mínimas y ocurren cuando chicos más grandes lo agreden, situación a la que él responde defendiéndose.

En cuanto a las agresiones verbales de la misma forma ya no son frecuentes; si bien la forma de hablar y comunicarse con sus amigos y compañeros incluye el uso de palabras toscas, “M” ya no recurre a ellas para humillar cuando algo no le parece.

Los resultados obtenidos indican que el cambio conductual ha sido favorable para establecer relaciones adecuadas con otros.

- *Resultados de la Intervención: Área Afectiva*

El niño manifiesta sentirse contento de asistir a la escuela, porque se lleva mejor con sus amigos. Las actividades que más le gustan son las que tienen que ver con el trabajo en equipos, de esa manera se siente apoyado por sus compañeros.

Al haber mejorado las relaciones con sus compañeros de clase, se siente querido y aceptado, lo que le ofrece seguridad para participar, ofrecer ayuda y aceptarla cuando la necesita.

Para “M” sigue siendo importante el reconocimiento externo pero ahora reconoce que también es importante tomar en cuenta su propio esfuerzo y reconocer cuando se ha equivocado sin enojarse con los demás.

- *Resultados de la Intervención: Área Académica*

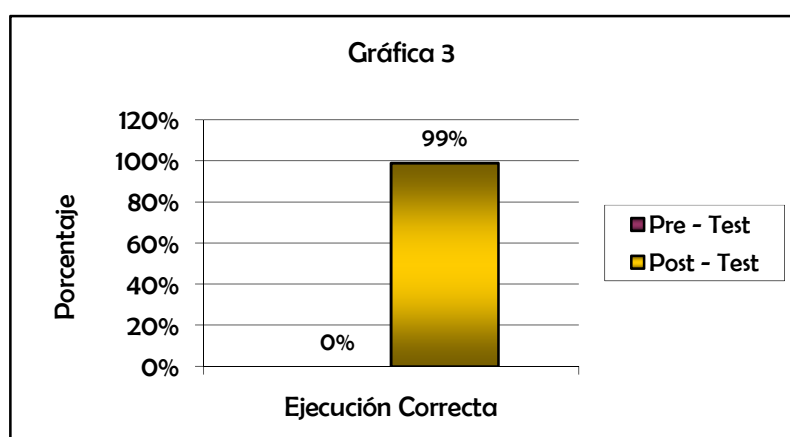
- Español (Comprensión de lectura)

Dicha prueba consta de once reactivos, a cada uno se le asignó un valor de .91, el cuál se asignó a partir de dividir el valor total de la prueba que es 10 entre el número total de reactivos que son 11.

Se presenta la comparación de puntuaciones y porcentajes de ejecución correcta en la pre-evaluación y en la post-evaluación.

Tabla 3. *Comparación de puntuaciones y porcentaje de ejecución correcta en el pre – test y en el post – test de la prueba de Español (Comprensión de lectura) Caso “M”*

Reactivos	Pre – prueba			Post – prueba		
	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta
1. Comprensión de lectura. Son 6 preguntas, que deben responderse de acuerdo al texto que se presenta.	0	0	0	5	5.45	54 %
2. Comprensión de lectura. Son 5 preguntas, que deben responderse de acuerdo al texto que se presenta.	0	0	0	5	4.54	45 %
Total	0	0	0	10	90	99 %



La intervención psicoeducativa realizada al sujeto “M”, ha resultado efectiva en el contenido trabajado comprensión de lectura como se puede observar tanto en la tabla 3 como

en la gráfica 3. Dicha efectividad se refleja en que “M” logró la lectura más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, ahora es un acto de razonamiento.

Para llegar a ello, durante el programa de intervención las actividades que se realizaron fueron reconocer el significado de las palabras, mediante la lectura de textos propios del nivel del alumno. Estos textos en su mayoría fueron cuentos, relatos, descripciones y fábulas.

Otras actividades fueron seguir instrucciones sencillas de un texto en el que el alumno debía realizar actividades sencillas siguiendo estas instrucciones. Identificar sinónimos de los textos, es decir, señalar, asociar, descubrir o localizar palabras con el mismo significado. Así como identificar antónimos, localizando palabras de significación contraria.

Después de una lectura sencilla y corta el alumno se formulaba preguntas sobre el texto y las respondía, después los textos eran más largos. Al cabo de unos días de haber trabajado una lectura el alumno realizaba algún comentario acerca de ellas, esta actividad era la preferida de “M”.

En un primer momento estas actividades eran dirigidas en las sesiones por la facilitadora, en clase por el profesor y en casa por la madre. Después el niño poco a poco fue capaz de realizarlo por el mismo.

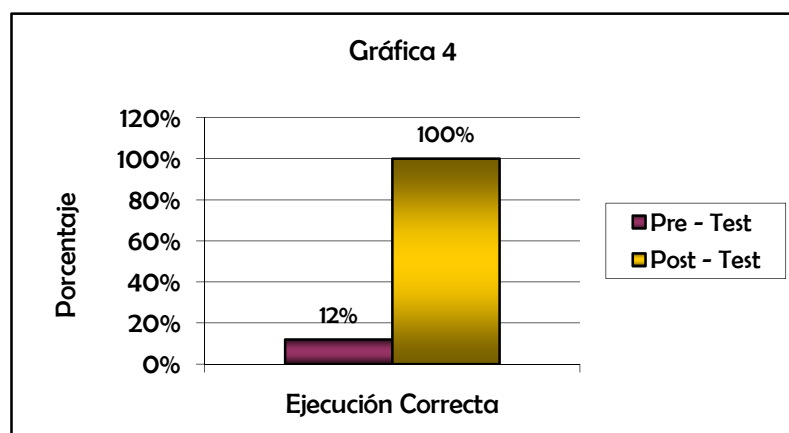
Se logró un avance de 0% a un 99%. Considerando que se logró una puntuación final de 9, de acuerdo al resultado de la prueba, el objetivo para esta área se cumplió. Este incremento de debe en gran parte a realizar la lectura de los textos con un acto de razonamiento, en segundo lugar el esfuerzo y trabajo que el alumno desempeño y en tercer lugar al trabajo en conjunto del niño, facilitadora, profesor y padres.

◦ Matemáticas

Dicha prueba consta de quince reactivos, a cada uno de le asignó un valor de .66 el cuál se asignó a partir de dividir el valor total de la prueba que es 10 entre el número total de reactivos que son 15.

Tabla 4. Comparación de puntuaciones y porcentaje de ejecución correcta en el pre – test y en el post – test de la prueba de Matemáticas Caso “M”

Reactivos	Pre – prueba			Post – prueba		
	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta	Respuestas correctas	Puntuación	% ejecución correcta
1. Lectura de cantidades. Consiste en identificar el nombre de la cantidad que se le presenta en número.	0	0	0	4	2.64	27 %
2. Identificar el antecesor y sucesor de números.	1	.66	6.5	2	1.32	13 %
3. Operaciones matemáticas básicas: suma, resta, multiplicación y división.	1	.66	6.5	9	5.94	60 %
Total	2	1.32	12 %	15	10	100 %



La intervención psicoeducativa realizada al el sujeto “M”, ha resultado efectiva en los contenidos trabajados en el área matemática como se puede observar tanto en la tabla 4 como en la gráfica 4. Este incremento se obtiene en los tres subtemas abordados.

En primer lugar en el subtema lectura y escritura de números naturales hasta cinco cifras, durante la intervención el alumno primero aprendió a reconocer las unidades, decenas y centenas (su lectura y escritura), posteriormente las unidades y decenas de millar. En el subtema antecesor y sucesor, también se observan avances, ya que al escribir y leer correctamente las cifras hasta cinco cifras, fue mas fácil para “M” identificar el antecesor y sucesor de un número.

En el contenido operaciones matemáticas básicas, el resultado que se obtuvo también fue satisfactorio, ya que del 12% presentado en la pre-prueba, en la post-prueba se alcanzó el 60%, calificación máxima asignada a esta subprueba. Durante la aplicación del programa de intervención se trabajó con el alumno específicamente en este contenido con las orientaciones metodológicas propuestas por García (citado por Vallés 1996).

Primero en intentar la comprensión del enunciado del problema a través de la lectura del texto, preguntarse sobre cuáles son los datos, qué es lo que se desea averiguar y representar gráficamente el texto. Segundo, trazar un plan de resolución, que consiste en comprobar todos los pasos, preguntarse en cada paso qué información se ha obtenido y aclarar cada operación matemática con un comentario o explicando lo que se ha hecho y para qué es. Tercero revisar todo el proceso seguido, es decir, comprobar todos los datos obtenidos y buscar otras posibles soluciones.

En el caso de “M” en el área matemática fue su favorita, aunque como se observa en la pre evaluación la ejecución de las operaciones no fueron correctas, mostró gusto por trabajar sobre todo las cuatro operaciones básicas. Esta actitud del niño fue positiva.

En el total de la prueba el resultado final fue de un 12% a un 100%, es decir, el incremento fue del 887%.

Los resultados muestran la efectividad del programa de intervención en el caso “M” en la que hay que mencionar se debe al trabajo realizado por el alumno, su interés, su constancia en las actividades, el compromiso por parte del profesor en supervisar los ejercicios para reforzar lo aprendido en las sesiones, utilizando el mismo método durante las clases regulares e igual de importante el apoyo y compromiso de la madre del niño, para supervisar en casa las tareas. Acciones que en conjunto llevan a un gran avance en el niño.

Los resultados obtenidos indican que se alcanzaron los objetivos para esta área en la fase de intervención.

CONCLUSIONES

La intervención psicoeducativa resultó efectiva en cuanto al cambio experimentado en los conocimientos adquiridos tanto en el área de español, corrigiendo la letra ilegible y errores ortográficos, así como la comprensión lectora; como en el área matemática en los procedimientos para realizar las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división. Y en la actitud mostrada al favorecer el aprendizaje de habilidades sociales, como fue el manejo de la agresividad y promover la autoestima de ambos alumnos.

Se considera importante señalar la motivación de los sujetos “A” y “M” hacia el programa, la satisfacción por los conocimientos adquiridos y una mejoría en sus relaciones interpersonales.

Las experiencias desarrolladas durante la intervención psicoeducativa tuvieron positivos resultados. Se cumplió con el objetivo general del programa ya que se brindó apoyo a dos niños de cuarto grado de primaria que presentaban dificultades en el aprendizaje en el aula regular derivadas de la desventaja sociocultural. Con lo que se demuestra que es posible a través de este tipo de programas de intervención favorecer a niños y niñas que se ven afectado su rendimiento académico por causa de la desventaja sociocultural.

Tomando en consideración los datos analizados se puede concluir lo siguiente:

El objetivo principal de la presente investigación se refería a diseñar, desarrollar y evaluar una intervención para dos alumnos de cuarto grado de primaria con NEE producto de la desventaja sociocultural que favorezca su desempeño escolar.

Los resultados obtenidos reflejan que el objetivo se cumplió satisfactoriamente para ambos alumnos. Aunque los participantes presentaban ciertas características semejantes, propias de la desventaja sociocultural, también es cierto que como individuos, cada uno presentaba diferentes necesidades y las dificultades en el aprendizaje aunque similares no eran idénticas. Estas similitudes permitieron aplicar el mismo programa de intervención para ambos

casos y al evaluar dicho programa los resultados que se obtuvieron resultaron favorables para “A” y “M”.

Por otro lado retomando a Sánchez y Villegas (1997), estos autores definen la desventaja sociocultural como un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o material; inciden la falta de afecto familiar, la escasez de recursos materiales, educativos y los comunitarios. Dicha afirmación es consistente con lo observado en esta investigación.

Por ello se concluye que el nivel socioeconómico bajo o de pobreza no es sinónimo de desventaja o privación sociocultural. Mas bien se tiene que ver el problema desde tres perspectivas: La primera, en el caso de los dos niños estudiados, sería la responsabilidad de la propia familia por la escasa interacción intrafamiliar con relación a las estrategias de aprendizaje escolar, el uso del código restringido, al cual hace referencia Miranda (1997).

Aunque los padres valoren la educación y deseen que sus hijos tengan un buen rendimiento en la escuela, como sustenta Jaude (1996), utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos.

La segunda, esta centrada en la institución escolar, la que con sus carencias y limitaciones origina esta situación. La persistencia del manejo inadecuado del proceso educativo en las aulas, la carencia de recursos para enseñar y un repertorio limitado de estrategias de enseñanza.

Y finalmente, el entorno, en el que se desenvuelve la vida familiar, así como el nivel socioeconómico y educacional de la familia, con ello la falta de condiciones apropiadas para el desarrollo cognitivo y psicosocial de los sujetos.

Existe la necesidad de identificar la situación de desventaja social en niños y niñas desde edades tempranas ya que esto facilitaría la participación de los mismos y de sus familias en programas y proyectos de carácter preventivo en las comunidades y en las escuelas.

Por ello sería factible elaborar y desarrollar programas comunitarios mediante la acción coordinada de las instituciones y organizaciones, aprovechando sus recursos.

La experiencia que se tuvo con los sujetos “A” y “M”, así como sus profesores, padres de familia y autoridades escolares; los resultados favorables obtenidos llevaron a tomar conciencia que la mayoría de su población de alumnos se encuentra en esta situación de desventaja.

Como medidas para mejorar la situación de estos alumnos en primer lugar se solicitó el apoyo de desayunos escolares al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que se solicitan en base al nivel de desnutrición que presentan los niños y niñas de preescolar y primaria. Hoy este beneficio es una realidad, aunque por ahora este beneficio solo es para nivel preescolar ambos turnos y primaria turno matutino. Se esta solicitando obtener esta ayuda también en el turno vespertino.

En segundo lugar, se elaboró el proyecto “Instituto del Desarrollo Comunitario”, que tiene como finalidad brindar servicio médico, dental, psicológico y psicopedagógico. Que se tendrá dentro de las instalaciones de esta escuela para beneficio de los alumnos y padres de familia, así como para la comunidad en general.

Este proyecto esta siendo apoyado por un partido político, en cuanto a solventar algunos gastos económicos para la construcción del edificio. Y la propia institución esta realizando kermés para recaudar fondos y comprar mobiliario y equipo para las diferentes áreas.

Quisiera mencionar lo mucho que falta por investigar acerca del tema objeto de este estudio, la Desventaja Sociocultural, y del problema que implica en nuestro país. Conocerlo a fondo, permitirá proponer alternativas que solucionen o ayuden a resolver las necesidades educativas que enfrentan los niños y niñas mexicanas pertenecientes alas capas socioculturales pobres y que enfrentan esta situación.

En conclusión, puede decirse que la desventaja sociocultural puede ser atendida a partir de intervenciones basadas en acciones compensatorias de déficit lecto-escritores y de cálculo

matemático; asimismo, estos programas compensatorios pueden promover habilidades sociales y una mayor auto-confianza las cuales redundarán en una mayor adaptación social del individuo.

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN

Una de las limitantes que se presentó al inicio de esta investigación fue la poca información que existe acerca del tema, específicamente la Desventaja Sociocultural sobre todo en México.

Este tema no es nuevo y existen varias investigaciones en España, por otro lado, en Chile, además del los diversos estudios, ya se ha llevado acabo un proyecto que pretende mejorar la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres, me refiero al Programa de las 900 Escuelas; lo anterior significa que a nivel educativo existe una preocupación respecto al efecto pernicioso de la privación sociocultural sobre el logro académico de los estudiantes y ya se han realizado acciones para cubrir esta necesidad.

Lo más cercano a nuestro contexto son las investigaciones realizadas en América Latina las cuales, a partir de la revisión de la literatura que se realizó, parecen ser escasas. Esto permite reflexionar sobre la importancia y la necesidad de investigar sobre este tema.

De tal manera que, una limitante de esta investigación se convierte en un importante aporte de la misma, ya que a través de ella se pretende que el tema de la Desventaja Sociocultural sea más conocido en nuestro contexto y de interés para psicólogos educativos y demás profesionistas que se interesen también en ofrecer alternativas para ofrecer una mejor calidad educativa a las niñas y niños mexicanos pertenecientes a los sectores más pobres.

Otra limitación que es importante reconocer, está relacionada con las pocas herramientas que como psicólogos educativos tenemos para valorar el área emocional – afectiva de los sujetos, sin pretender abordar un área en la cuál no estamos capacitados para intervenir, sin embargo, sí es necesario para conocer y abordar las n. e. e. de manera integral, y de esta forma ofrecer ayuda más efectiva.

Con la idea de ofrecer un mejor apoyo a los niños y niñas con n. e. e., como psicólogos educativos, resultaría de beneficio en primer lugar que la carrera nos brindara mayor conocimiento de las diversas pruebas proyectivas, en segundo lugar se nos capacitara para su aplicación e interpretación. Así como ofrecernos mayor conocimiento y entrenamiento de

diferentes pruebas e instrumentos psicométricos de inteligencia, percepción visomotora, etc., ya que los revisados durante la carrera, si bien fueron útiles para la realización de esta investigación, en realidad fueron escasos.

La duración del programa de intervención, es otra limitación que se observa, ya que el tiempo que se dedicó fue poco e insuficiente para brindar al apoyo necesario a los niños y compensar el rezago en su desarrollo académico, es por ello que teniendo conocimiento de las necesidades que presentan los alumnos en las diferentes asignaturas y contenidos curriculares no era posible cubrir todas.

Por esta razón se delimitaron las áreas a intervenir, y se consideró trabajar los aspectos que serian de mayor beneficio para ambos participantes. De esta forma, como se observó en los resultados finales los alumnos obtuvieron un buen desempeño y gran avance en las áreas abordadas.

Y son precisamente los avances logrados, los alcances de la investigación. El programa de intervención que se elaboró para los dos casos presentados es este proyecto favoreció indudablemente el desempeño escolar de los alumnos.

Los profesores que participaron en la presente investigación se permitieron tener un mayor conocimiento de la situación de sus alumnos, y de esta manera cambiaron su perspectiva del “problema” que representaban los niños. Reconociendo y dando el valor que merece el impacto que tiene la situación familiar, escolar y social en el desarrollo académico de los alumnos. Por otro lado, también dejaron de responsabilizar al propio niño exclusivamente de su mal desempeño académico, lo que representa un alcance más.

Se logró además que los padres de los participantes tuvieran, por un lado, mayor conocimiento de la situación de sus hijos, y por otro, participaran y se involucraran durante la intervención al apoyar a los niños en los ejercicios y actividades que se les pedía realizaran en casa.

La colaboración de la familia y profesores significó un gran apoyo, en primer lugar para los alumnos y en segundo, pero no menos importante, para el desarrollo de la investigación.

SUGERENCIAS

Algunas sugerencias generales que se aportan a partir de los resultados son:

Mantener el compromiso por parte de la institución educativa con los alumnos, en mayor medida en los que se detectan NEE; brindarles atención que les permita a los individuos, en la medida de sus capacidades superar sus dificultades o bien trabajar en ellas para lograr que los alumnos alcancen su mayor desarrollo escolar.

Esto implica ofrecer a los profesores entrenamiento para detectar e intervenir adecuadamente en los casos que representen en los diferentes grupos, en la medida de sus posibilidades. Con ello adquirir mayor responsabilidad por la comunidad escolar.

Es necesaria la participación y una comunicación estrecha entre padres, maestros y directivos para buscar el apoyo de un equipo interdisciplinario que posea las bases necesarias para brindar atención a los alumnos que lo requieran.

Es fundamental continuar estimulando a los sujetos “A” y “M”, y crear conciencia en ellos de los beneficios que obtienen al participar de las actividades escolares, las tareas, la participación dentro del aula y de la importancia que tienen éstas en su desarrollo tanto personal como académico, ahora y en el futuro.

A los padres se les sugiere continuar apoyando a sus hijos, como lo hicieron durante el proceso de esta investigación, ofreciendo tiempo de calidad, realizando actividades como la lectura de cuentos, dialogar acerca de los contenidos de los mismos. Buscar programación televisiva y de radio que fomenten la reflexión, el diálogo e intercambio de ideas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G. T. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Madrid: Nancea.
- Aguilera, A (2003). *Introducción a las dificultades del Aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arnaíz, P. y Ortiz, C. (1997). *El derecho a una educación inclusiva*. Madrid: Pirámide
- Arnaíz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 164, 25 – 34
- Assael, J. & Neumann, E. (1989). *Clima emocional en el aula: un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago: CL
- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y del Caribe: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Boletín 41.
- Avanzini, G. (1994). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder
- Bank – Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16 – 21.
- Bassedas, E; Huguet, T; Marradón, M; Oliván, M; Planas, M; Rossell, M; Seguir, M & Viella, (1998). *Intervención Educativa y Diagnostico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, J. R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Aljibe.
- Beauregard, L; Baufford, R & Duclos, G. (2005). *Autoestima para quererse más y relacionarse mejor*. NARCEA. España.
- Birch, H.G & Gussow, J. D. (1972). *Nutrición crecimiento y desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria
- Bravo, L (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45 – 55.
- Brunet, J. & Defalque, A. (1991). *Técnicas de lectura eficaz*. Madrid: Bruño
- Calvo, A & Martínez, A. (2001) *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. CISSPRAXIS, S. A. España.
- Castro, G. L. (1995). *Programa de los 20 años*. Madrid: CEPE.
- DGEE-SEP. (1985). *La educación especial en México*. México:SEP

DGEE-SEP. (1986). *Control escolar en educación especial*. México:SEP

Elizondo, M (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas

Espíndola, E. & Leòn A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 30, 10 – 17

Feldman, J. (2000). *Autoestima ¿cómo desarrollarla?* Madrid: Nancea

Flores, V. H. (2002) *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior*. México: SEP

García, I. (2002). *La integración educativa en el aula regular. Principios finales y estrategias*. México: SEP

García, J. & González, D. (1996) Programa de refuerzo de la división. España: EOS

García, J. & González, D. (1996) Programa de refuerzo de la multiplicación. España: EOS

García, J. & González, D. (1996) Programa de refuerzo de problemas de sumas y restas. España: EOS

García, L. R., Martínez M. B. & Ortega R. P. (1987). *Educación compensatoria*. Madrid: Santillana

Globerson, T. (1983) Mental capacity and cognitive functioning: Developmental and social class differences. *Developmental Psychology*, nº 2, pp. 225 – 230

González, E. (2000). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS

González, M.A. (2004): Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial. Características y actuación en educación física. *Revista de la escuela universitaria de magisterio de Toledo*. Nº 4 pp. 15 – 19

Hess, R. & Shipman, V. (1968). Maternal attitudes toward the school and the role of the pupil: *Developing programs for the educationally Disadvantaged*. New York: Columbia, pp. 109 – 129.

Jadue, G. (1991). Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural: *Estudios Pedagógicos*, 17, 111-123.

Jadue, G. (1996a). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños: *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, Vol. XIV 1, 34-45.

Jadue, G. (1996b). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos: *Boletín de Investigación Educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 11, 51-63.

Juidías, J. (1999). *Dificultades de Aprendizaje e intervención psicopedagógica. Proyecto docente*. Huelva: Universidad de Huelva.

Luria, A. R. (1980). *Procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.

Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Lima: Brandon Enterprise.

Martínez, J. (2002). *Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales*. España: PRAXIS

Maza, C. (1999) *Enseñanza de la suma y de la resta*. Madrid: SINTESIS

Mc Lanahan, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology* 90(4): 873-901.

Mc Meekin, R (1996). Coordinación de la asistencia externa para la educación en América Latina y el Caribe. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. No. 39, 20 – 54

Miranda, A. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.

Miranda, A.; Vidal-Abarca, E. & Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales*. México: Trillas

Narvarte, M. (2001a) *Trastornos escolares. Detección y Tratamiento*. Tomo 1. México: GIL

Narvarte, M. (2001b) *Trastornos escolares. Detección y Tratamiento*. Tomo 2. México: GIL

Nirje, B. (1970) *The normalization principle, implications and commentes*. Madrid: SIIS

Organización de Estados Americanos (1997). *Educación en las Américas: calidad, equidad y ciudadanías*. Washington, DC, OAS.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO

Peña, A., Peña, M., Izquierdo, A., & Bravo, E. (1992). *Los niños con necesidades especiales. Afectividad y conducta*. Santiago: CPEIP

Reimers, F. (1999). Oportunidades educativas para las familias de escasos recursos en América Latina. *Perspectivas*, vol. XXIX, n° 4

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revisita Ibero-Americana*, No. 23.

Reimers, F. (2002). Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los Retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica. Madrid: Editorial Arco.

Reimers, F. (1999) El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*. Vol. XXIX, num. 1

Sánchez, E P., Cantón M. M. & Sevilla S. D. (1999), *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.

Sánchez, A & Torres, J. A. (1997). *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, P. A. & Villegas, L. F. (1997). *Educación especial: ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide

Schiefelbein, E., Braslawsky, C., Gatti, B. & Farres, P. (1994). Characteristics of the teaching Profession and the quality education in Latin America. *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, 34:3-17.

Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.

Vallés, A. A. (1996). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo*. Madrid: Escuela Española.

Vial, M. (1971). *Los malos alumnos*. Madrid: Narcea.

Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of the handicapped children and young people*. Londres: HMSO.

ANEXOS

Sesión: 1**Tema:** Integración**Objetivo general:** Integrar al niño al grupo-clase, estimulando la cooperación.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA SOCIAL				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Integrar e incluir al niño al grupo – clase. 2) Que el niño logre aprender a convivir con sus compañeros de clase. 3) Integrar a todos los miembros del grupo – clase.	1. Técnica de Integración: ◊ “Lotería de integración”	◦ Hoja de lotería ◦ Lápices para cada participante	30 minutos	Que los niños se muestren dispuestos a participar en la sesión. Que los niños busquen la cooperación de sus compañeros de grupo para resolver la actividad.
4) Estimular la cooperación, el orden, la disciplina (al respetar las reglas) y el autocontrol.	2. Técnica de Integración: “La zapatería”	Una caja de cartón resistente	30 minutos	No interesa demasiado el grupo ganador, pero recibirá nuestra felicitación; sí es importante, en cambio, comentar y descubrir en la puesta en común por qué acabó primero, sin hacer trampas. Iban más ordenados, respetaron las reglas del juego, etc.

Sesión: 2**Tema:** Socializar**Objetivo general:** Estimular el trabajo en equipo, aprendiendo a comunicarse.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA SOCIAL				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Que el niño logre trabajar en equipo, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario.</p> <p>2) Favorecer el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación entre los niños y las niñas.</p> <p>3) Favorecer las relaciones de grupo.</p>	<p>Sesión 2</p> <p>Técnica para socializar:</p> <p>◊ “Cruzar el río”</p>	<p>◦ Cuatro bancos suecos (que representan las orillas del río)</p> <p>◦ 20 aros (que representan las islas), 5 rojos, 5 azules, 5 verdes y 5 amarillos.</p> <p>◦ Un pandero</p>	60 minutos	<p>Cuando cruzan en pequeño grupo, nos sirve para observar la dinámica que se establece en el mismo. Quién adopta el papel de líder y marca el camino por el que cruzar. Quién sigue al líder. Quién toma un camino alternativo.</p> <p>Cuando el grupo es grande, aparecen conflictos de espacio, ya que el aro que un niño quiere ocupar, puede estar ocupado por otro. Se puede observar quién comparte el aro. Quién expulsa al otro del aro, quién espera que el aro quede libre para ocuparlo.</p>

Sesión: 3**Tema:** Socializar**Objetivo general:** Estimular la cooperación y la solidaridad en el grupo-clase.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA SOCIAL				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Que el niño logre trabajar en equipo, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario.</p> <p>2) Favorecer el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación entre los niños y las niñas.</p> <p>3) Favorecer las relaciones de grupo.</p>	<p>Sesión 3</p> <p>Técnica para socializar:</p> <p>◊ “Cruzar el río”</p>	<p>◦ Cuatro bancos suecos (que representan las orillas del río)</p> <p>◦ 20 aros (que representan las islas), 5 rojos, 5 azules, 5 verdes y 5 amarillos.</p> <p>◦ Un pandero</p>	60 minutos	<p>Observar si al desplazarse de un aro a otro toman en cuenta a su pareja o no y si ello provoca que se desequilibren entre sí, al desplazarse a distinta velocidad o en distintas direcciones.</p> <p>Cuando una pareja se encuentra dentro de dos aros vecinos, y se desplazan hacia los dos siguientes, pueden ocurrir distintos desajustes.</p> <p>Observar cuales son las decisiones que toman los participantes para resolver estos conflictos</p>

Sesión: 4**Tema:** Socializar**Objetivo general:** Promover la empatía entre los miembros del grupo-clase.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA SOCIAL				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
Que el niño desarrolle empatía hacia sus compañeros de grupo.	Técnica: ◊ “El oso”	°Oso de juguete °Caja de curitas (banditas para cortaduras)	60 minutos	Que los niños sean capaces de hablar de las razones diferentes por las que la gente llora y cómo consolarla.

Sesión: 5**Tema:** Autoestima**Objetivo general:** Que el niño aprenda a identificar sus emociones.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA AFECTIVA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
Que el niño identifique sus emociones.	Técnica: ◊ “Lectura de cuentos”	°Pizarrón °Cuento	60 minutos	Al final se les pedirá a los alumnos que escriban en una hoja, las emociones que ellos lograron identificar en los personajes del cuento.

Sesión: 6**Tema:** Conducta Agresiva**Objetivo general:** Que el niño identifique su conducta agresiva y encuentre una alternativa para conducirse de una manera más asertiva.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA AFECTIVA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
Que el niño identifique su conducta agresiva y encuentre una alternativa para conducirse de una manera más asertiva	Técnica: ◊ “Escribiendo una historia”	°Hojas blancas °Rotafolios °Imágenes °Resistol °Tijeras	60 minutos	Hablar de las razones diferentes por las que la gente llora y cómo consolarla. Los niños hacen un dibujo de lo que les hace llorar.

Sesión: 7**Tema:** Autoestima**Objetivo general:** Que el niño logre expresar sus emociones.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA AFECTIVA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
Que el niño logre expresar sus emociones	Técnica: ◊ “Describiendo lo que siento”	° Revistas °Resistol °Tijeras °Hojas blancas	60 minutos	Al final se les pedirá a los alumnos que escriban en una hoja, las emociones que ellos manifiestan frecuentemente.

Sesión: 8**Tema:** Autoestima**Objetivo general:** Que el niño logre expresar lo que le gusta y lo que le disgusta.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA AFECTIVA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
Que el niño logre expresar lo que le gusta y lo que no le gusta	Técnica: “Lo que me gusta y disgusta”	°Revistas °Resistol °Tijeras °Hojas blancas	60 minutos	Al final se les pedirá a los alumnos que escriban en una hoja que cosas les agradan y cuales no.

Sesión: 9**Tema:** Autoestima**Objetivo general:** Que el niño identifique sus virtudes y defectos, para aceptarse.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA AFECTIVA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
Que el niño identifique sus virtudes y defectos.	Técnica: ♦ “Defectos y virtudes”	° Hojas blancas ° Grabadora ° CD	50 minutos	Se les pedirá a los alumnos que contesten una pregunta. ¿Que te costo más trabajo identificar tus virtudes o tus defectos? ¿Por qué?

Sesión: 10**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y comprensión lectora**Objetivo general:** Que los niños interioricen el movimiento de cada una de las grafías que plasmarán; desarrollar en los niños la comprensión lectora.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Que los niños interioricen el movimiento de cada una de las grafías que van a plasmar.</p> <p>2) Que los niños superen sus dificultades en la ejecución de los diferentes trazos.</p>	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Una pizarra ° Gises de colores ° Agua 	30 minutos	<p>El niño ejecutará el trazo debajo del ya realizado.</p> <p>Esto funcionará como comprobación de la asimilación, si es que se ha producido.</p>
<p>3) Desarrollar en los niños la comprensión lectora.</p> <p>4) Que los niños reconozcan el significado de palabras.</p>	2. Lectura de cuento (de acuerdo al nivel de los niños)	<ul style="list-style-type: none"> °Cuentos °Poesías °Fábulas °Diccionario para cada niño 	30 minutos	Los alumnos comentarán que fue lo que les gusto del cuento y porqué; que no les gusto y que cambiarían.

Sesión: 11**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y comprensión lectora**Objetivo general:** Que los niños superen sus dificultades en la ejecución de los diferentes trazos y sean capaces de realizarse preguntas antes de leer un texto.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños interioricen el movimiento de cada una de las grafías que plasmarán.	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Una pizarra ◦ Gises de colores ◦ Agua 	30 minutos	Se realizarán los 5 pasos anteriores con las siguientes grafías: El niño ejecutará el trazo debajo del ya realizado. Esto funcionará como comprobación de la asimilación, si es que se ha producido.
2) Que los niños superen sus dificultades en la ejecución de los diferentes trazos. 3) Desarrollar en los niños la comprensión lectora. 4) Que los niños sean capaces de realizarse preguntas antes de leer un texto.	2. Leer un relato corto de acuerdo al nivel de los niños.	Para cada niño: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Un texto ◦ Hojas ◦ Lápices 	30 minutos	De acuerdo a las respuestas que los alumnos proporcionen. Se conocerá si hubo comprensión lectora.

Sesión: 12**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y comprensión lectora**Objetivo general:** Que los niños logren un control grafomotriz de los trazos gráficos y desarrollar en los alumnos la comprensión lectora.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Que los niños logren un control grafomotriz de los trazos gráficos.</p> <p>2) Que los niños aprendan cuáles son los movimientos básicos y evitan movimientos musculares inútiles.</p>	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: <ul style="list-style-type: none"> ° Una cartulina negra ° Gises de colores ° 3 hojas impresas de ejercicios ° Lápices 	30 minutos	El niño realizará los trazos sin ayuda, se corroborará si ha interiorizado ya los trazos.
<p>3) Desarrollar en los niños la comprensión lectora.</p> <p>4) Que los niños sean capaces de realizarse preguntas antes de leer un texto.</p>	2. Lectura de textos.	<ul style="list-style-type: none"> ° Cuentos ° Libros ° Textos informativos 	30 minutos	Para conocer si hubo comprensión de la lectura se le pedirá conteste a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Has comprendido la lectura? - ¿Qué has hecho para comprenderla? - ¿Qué parte te ha resultado más difícil de comprender?

Sesión: 13**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y comprensión lectora**Objetivo general:** Que los niños en su escritura controlen la dirección y la presión del lápiz y desarrollar en los alumnos la comprensión lectora.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños en su escritura controlen la dirección, la presión del lápiz, la separación de las palabras, los tamaños de las letras, de modo que sean adecuados.	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: <ul style="list-style-type: none"> ° Lápices ° Colores ° Plumones de colores ° Gises ° Hojas 	30 minutos	El niño realizará los trazos sin ayuda, se corroborará si ha interiorizado ya los trazos.
2) Desarrollar en los niños la comprensión lectora.	2. Lectura de texto. <ul style="list-style-type: none"> ◊ “La granja del tío Pedro” 	Para cada niño: <ul style="list-style-type: none"> ° Texto: <i>“La granja del tío Pedro”</i> ° Hojas ° Lápices 	30 minutos	El niño responderá a sus propias preguntas. De esta manera se conocerá si se logro comprensión lectora.

Sesión: 14**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y comprensión lectora**Objetivo general:** Que los niños corrijan la letra ilegible y el exceso de presión del lápiz y desarrollar en los alumnos la comprensión lectora.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños corrijan la letra ilegible. 2) Que los niños corrijan el exceso de presión del lápiz que provoca cansancio muscular. 3) Que los niños dominen la direccionalidad del trazo correcto de las grafías. 4) Que en los niños sea afianzada la noción de ritmo y secuencialidad.	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: °Lápices ° Hojas impresas de ejercicios	30 minutos	Observar si los alumnos son capaces de corregir los errores que cometen al escribir, puede ser la letra ilegible, exceso de presión del lápiz.
5) Desarrollar en los niños la comprensión lectora. 6) Que los niños sean capaces de realizarse preguntas antes de leer un texto.	2. Técnica: “Juego de la atención”	° Dos textos con el mismo contenido, pero que poseen seis diferencias entre sí. °Lápices	30 minutos	Se conocerá si hubo comprensión lectora, si el niño es capaz de identificar las seis diferencias.

Sesión: 15**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños dominen la direccionalidad del trazo correcto de las grafías y que los alumnos reconozcan los signos y el uso de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, división y multiplicación).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños corrijan la letra ilegible. 2) Que los niños corrijan el exceso de presión del lápiz que provoca cansancio muscular. 3) Que los niños dominen la direccionalidad del trazo correcto de las grafías. 4) Que en los niños sea afianzada la noción de ritmo y secuencialidad	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: °Lápices ° Hojas impresas de ejercicios	30 minutos	Observar si los alumnos son capaces de corregir los errores que cometen al escribir, puede ser la letra ilegible, exceso de presión del lápiz.
5) Que los alumnos reconozcan los signos de las operaciones básicas. 6) Que los niños identifiquen el uso de cada uno de ellos.	2. Técnica: Aprender el uso de los cuatro signos básicos en aritmética: +, -, x, ÷	Para cada niño: ° Cuatro tarjetas con los nombres de las operaciones: - suma - resta multiplicación - división. °Cuatro tarjetas con los signos: +, -, x, ÷ °Cuatro tarjetas con los siguientes verbos: añadir, quitar, repartir y aumentar °Lápices	30 minutos	Se medirá el tiempo en que tardan en ordenar las tarjetas. Cambiar el orden por ejemplo: signo-verbo-nombre, et. Se evaluará si el niño ordena adecuadamente las tarjetas.

Sesión: 16**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y lógica-matemática**Objetivo general:** Que en los alumnos sea afianzada la noción de ritmo y secuencialidad y que los alumnos interioricen el procedimiento para realizar la suma.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños corrijan la letra ilegible. 2) Que los niños corrijan el exceso de presión del lápiz que provoca cansancio muscular. 3) Que los niños dominen la direccionalidad del trazo correcto de las grafías. 4) Que en los niños sea afianzada la noción de ritmo y secuencialidad	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: °Lápices ° Hojas impresas de ejercicios	30 minutos	Observar si los alumnos son capaces de corregir los errores que cometen al escribir, puede ser la letra ilegible, exceso de presión del lápiz.
5) Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la operación <i>suma</i>	2. “Juego del domino”	Para cada niño: °14 fichas de domino °Tarjeta pequeña con el signo + °Cuaderno °Lápices	30 minutos	Los niños deberán realizar correctamente las sumas utilizando el mismo procedimiento con el dominó las veces que él desee. Posteriormente, se le pedirá al niño que por el mismo formule sumas, las que el desee, de tantas cifras como él o ellas se sienta seguro realizar, esto sin guía del facilitador. Los resultados de las sumas deberán ser correctos.

Sesión: 17**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños corrijan la letra ilegible y el exceso de presión del lápiz y que los alumnos interioricen el procedimiento para realizar la resta.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños corrijan la letra ilegible. 2) Que los niños corrijan el exceso de presión del lápiz que provoca cansancio muscular. 3) Que los niños dominen la direccionalidad del trazo correcto de las grafías. 4) Que en los niños sea afianzada la noción de ritmo y secuencialidad.	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad <i>“La fiesta de cumpleaños”</i>	Para cada niño: °Lápices ° Hojas impresas de ejercicios: <i>“La fiesta de cumpleaños”</i>	30 minutos	El alumno escribirá una redacción de <i>“La fiesta de cumpleaños”</i> (VER ANEXO IV) Al final de ella se realizará el propio proceso de corrección, lo que se convertirá en objeto de aprendizaje.
5) Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la operación <i>resta</i>	2. “Juego del domino”	Para cada niño: °14 fichas de domino °Tarjeta pequeña con el signo - °Cuaderno °Lápices	30 minutos	Los niños deberán realizar correctamente las restas utilizando el mismo procedimiento con el dominó las veces que él desee. Posteriormente, se le pedirá al niño que por el mismo formule restas, las que el desee, de tantas cifras como él o ellas se sienta seguro realizar, esto sin guía del facilitador. Los resultados de las restas deberán ser correctos.

Sesión: 18**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños se responsabilicen de la corrección de su propia escritura y que los alumnos interioricen el procedimiento para realizar la multiplicación.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Que los niños se responsabilicen de su propia corrección</p> <p>2) Que los niños adquieran un hábito de corregir sus propios trabajos escritos.</p>	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> °Lápices °Hojas impresas de ejercicios 	30 minutos	Este ejercicio servirá para observar la correcta escritura del alumno
<p>3) Que los niños interioricen el procedimiento para realizar la operación <i>multiplicación</i></p>	2. “Juego del domino”	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> °Una cartulina con las tablas de multiplicar °Tarjeta pequeña con el signo X °Cuaderno °Lápices 	30 minutos	<p>Los niños deberán realizar correctamente las multiplicaciones utilizando el mismo procedimiento</p> <p>Posteriormente, se le pedirá al niño que por el mismo formule multiplicaciones, las que el desee, de tantas cifras como él o ellas se sienta seguro realizar, esto sin guía del facilitador.</p> <p>Los resultados de las multiplicaciones deberán ser correctos.</p>

Sesión: 19**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños adquieran el hábito de corregir sus propios trabajos escritos y que los alumnos interioricen el procedimiento para realizar la división.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Que los niños se responsabilicen de su propia corrección</p> <p>2) Que los niños adquieran un hábito de corregir sus propios trabajos escritos.</p>	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> °Lápices ° Hojas impresas de ejercicios 	20 minutos	El alumno deberá corregir adecuadamente las faltas de ortografía.
<p>3) Que los alumnos afiancen el procedimiento para la resolución de las cuatro operaciones vistas durante las sesiones anteriores.</p>	2. Resolver problemas matemáticos	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> °Una hoja con cinco problemas matemáticos en los cuáles se hace uso de la suma, resta, multiplicación y división. °Lápices °Goma 	20 minutos	Los alumnos deberán realizar el procedimiento de las operaciones de manera correcta, de esta manera se evaluará el trabajo realizado en esta área durante las últimas cuatro sesiones.
<p>4) Que los niños identifiquen las unidades, decenas y centenas.</p>	3. Numerador U-D-C	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Tres cuadros de cartulina de 20 x 20 ° 40 fichas ° Colores 	20 minutos	Que los niños logren identificar la mayoría de los ejercicios.

Sesión: 20**Tema:** Ejercicios de grafomotricidad y lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños se responsabilicen de la corrección de su propia escritura y que los alumnos afiancen el procedimiento para la resolución de las cuatro operaciones vistas durante las sesiones anteriores.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Que los niños se responsabilicen de su propia corrección 2) Que los niños adquieran un hábito de corregir sus propios trabajos escritos.	1. Realizar ejercicios de grafomotricidad	Para cada niño: °Lápices ° Hojas impresas de ejercicios	20 minutos	El alumno deberá corregir adecuadamente las faltas de ortografía.
3) Que los alumnos afiancen el procedimiento para la resolución de las cuatro operaciones vistas durante las sesiones anteriores.	2. Resolver problemas matemáticos	Para cada niño: °Una hoja con cinco problemas matemáticos en los cuáles se hace uso de la suma, resta, multiplicación y división. °Lápices °Goma	20 minutos	Los alumnos deberán realizar el procedimiento de las operaciones de manera correcta, de esta manera se evaluará el trabajo realizado en esta área durante las últimas cuatro sesiones.
4) Que los niños comprendan el orden numérico (atrás – adelante)	3. Vecinos	° Hojas de colores con números (edificio) ° Papel crepe (ventanas)	20 minutos	

Sesión: 21**Tema:** Lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños identifiquen las unidades, decenas centenas, unidades de millar y decenas de millar.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADÉMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
<p>1) Representar números de dos y tres cifras con regletas, dar la representación hecha y adivinar de qué número se trata.</p> <p>2) Componer y descomponer cifras de muchas maneras diferentes.</p>	1. Componer y descomponer cifras	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 regletas de madera de colores - Cubos 	30 minutos	El alumno deberá decir las cifras correctamente.
<p>3) Que los alumnos identifiquen las unidades de millar y decenas de millar.</p>	2. Cifras iguales	<p>Para cada niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Tres cuadros de cartulina de 20 x 20 ° 40 fichas Colores 	30 minutos	Que los niños logren identificar la mayoría de los ejercicios.

Sesión: 22**Tema:** Lógica-matemática**Objetivo general:** Que los niños lean y escriban las unidades, decenas, centenas, unidades de millar y decenas de millar.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ÁREA ACADEMICA				
Objetivo	Actividad	Material	Tiempo	Evaluación y sugerencias
1) Reforzar la lectura de cantidades de cinco cifras.	1. Realizar ejercicios de lectura de cifras	<ul style="list-style-type: none"> - 3 dados - Hojas - Lápices 	30 minutos	Que el niño lea correctamente la mayor cantidad de cifras.
2) Reforzar la escritura de cantidades de cinco cifras.	2. Realizar ejercicios de escritura de cifras	<ul style="list-style-type: none"> - Lápices - Hojas 	30 minutos	Que los alumnos escriban correctamente la mayor cantidad de cifras.

¿Existe algún problema de drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, pandillerismo, etc. en su familia? Sí No ¿Cuál? _____
¿De quién? _____ ¿Desde cuando? _____

¿Cuenta la comunidad con los servicios necesarios?
Luz Agua Drenaje Médico Mercado

¿De que se enferman más seguido? _____
¿Quiénes? _____

¿Conoce la causa? _____

¿El agua que toma proviene de pozo, río o potable? _____

¿Cómo limpian el agua que beben? _____

¿Cuentan con IMSS, ISSSTE, u otras instituciones de Salud? _____

¿Cuenta con cartilla de vacunación? Sí No ¿Completa? Sí No

¿La comunidad cuenta con los siguientes servicios educativos?
Kinder Primaria Secundaria Preparatoria Técnica Universidad

Observaciones físicas:

Observaciones psicológicas:

Observaciones Generales:

ANEXO 3

CUESTIONARIO ENTREVISTA AL PROFESOR

NOMBRE DEL MAESTRO (A): _____

GRADO ESCOLAR QUE IMPARTE: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

Número de alumnos del grupo: _____

1. ¿Qué dificultades o problemas identifica en el alumno?

2. ¿Ha observado si el alumno padeció o padece algún problema de lenguaje, oído o vista?

3. ¿Cómo es el alumno en sus relaciones interpersonales con los compañeros?

4. ¿Cómo es su relación con el alumno?

5. ¿Cómo es la actitud del alumno al entrar a la escuela y/ó al aula?

6. ¿Cuáles son las actividades físicas preferidas del alumno?

7. ¿Cuáles son las actividades dentro del aula preferidas del niño?

8. ¿En qué proceso de aprendizaje en específico, ha notado que al alumno presenta dificultades? _____

9. ¿Al alumno le gusta platicar? _____ ¿Con quién? _____
10. ¿Se entiende bien lo que dice? _____
11. ¿Qué juegos prefiere el niño? _____
12. ¿Tiene amigos? _____
13. ¿Cómo se relaciona con ellos? _____
14. ¿Cómo reacciona cuando se le niega algo?

15. ¿Cómo corrige al niño? _____

Por favor marque con que frecuencia el niño presenta las siguientes conductas.

N (nunca), O (ocasional), F (frecuente), ó MF (muy frecuente).

CONDUCTA	N	O	F	MF
Distraído: Dificultad para concentrarse, se distrae con cualquier cosa.				
Desidioso: No termina las cosas que inicia, tareas, trabajos, etc.				
Descuidado: mal arreglo personal, no cuida su ropa, sus útiles, juguetes.				
Desmemoriado: Olvida fácilmente lo aprendido.				
Impulsivo: No mide las consecuencias de sus actitudes.				
Desafiante: No obedece las instrucciones del maestro o las autoridades escolares y los reta.				
Mentiroso.				
Gritón.				
Desorganiza al grupo.				
Intranquilo: Constantemente se levanta de su asiento.				
Egocéntrico: Busca llamar la atención de los demás: niños y maestros.				
Toma objetos que no lo pertenecen de sus maestros o compañeros.				
Baja autoestima: Se expresa mal de él mismo.				
Es necesario sacarlo del salón de clases.				
Es necesario suspenderlo temporalmente.				
Tendencia a la fantasía: Inventar historias.				
Somnoliento: Se duerme en clases o bosteza.				
Agresivo: Molesta a otros niños y busca pleito.				
Destruyivo: Rompe los útiles o materiales escolares.				
Cruel: Con sus compañeros o con los animales.				
Impúdico: Hace señas obscenas, vocabulario soez, práctica conductas de				

desinhibición.				
Rebelde: No obedece las normas escolares, es terco, testarudo, etc.				
Dificultades para desarrollar algún tipo de ejercicio o juego.				
Se cae con frecuencia.				
Tropieza con muebles o con sus compañeros.				
No espera su turno en los juegos.				
Es tramposo.				
No sabe perder en los juegos.				
Infantil: Se comporta como un niño más pequeño.				
Antipático: Es rechazado por los demás niños.				
Egoísta.				
Nada lo satisface.				

ESTADO DE ÁNIMO	N	O	F	MF
Tristeza				
Alegría				
Enojo				
Otros: Especifique:				
Tiene dificultad para expresar lo que siente o lo que piensa.				

Según su criterio, en cuál lugar colocaría al niño:

- () El niño que más dificultades causa en la clase.
 () El segundo.
 () En otro lugar.

Por favor marque con que frecuencia se dan los siguientes acontecimientos.

N (nunca), O (ocasional) ó F (frecuente).

COOPERACIÓN DE LA FAMILIA	N	O	F
Los padres se comunican con usted.			
Hace mal las tareas por falta de supervisión.			
Falta a clases.			
Llega tarde			
Los padres acuden a las citas que la escuela determina.			
Los padres solicitan juntas extraordinarias con usted.			

Indique según corresponda:

APRENDIZAJE	MAL	REGULAR	BIEN
Dictado			
Copia			
Lectura			
Pronunciación			
Matemáticas			
Español			
Ciencias Naturales			
Historia			
Educación Artística			
Educación Física			
Otras materias. Especifique:			

Usted considera que el niño tiene una inteligencia:

Por abajo del promedio () Promedio () Arriba del promedio ()

OBSERVACIONES:

ANEXO 4

CLIMA SOCIOCULTURAL DEL NIÑO Y LA NIÑA

Fecha de elaboración: _____

NOMBRE DEL NIÑO(A): _____ EDAD: _____
GRADO ESCOLAR: _____

ESCOLAR:

1) ¿Ha repetido algún grado escolar?

Sí

No

2) ¿Cuál fue la causa?

3) ¿Presenta alguna dificultad específica en:

a) Lectura?: _____ ¿Cuál? _____

b) Escritura?: _____ ¿Cuál? _____

c) Matemáticas?: _____
¿Cuál? _____

4) ¿En alguna ocasión, el niño(a) a suspendido sus estudios? _____

¿Por qué razón? _____

ACTIVIDADES FAMILIARES

5) ¿Les gusta leer? _____ ¿Se lee regularmente? _____

¿Qué tipo de lectura? Libros Cómics Revistas Cuentos Periódico

¿Cuánto de este material se lee a la semana en casa? _____

¿Cuál ha sido el material que recientemente se ha leído (nombre o título)? _____

6) ¿Qué tipo de programas de televisión ve con mayor frecuencia?

Noticieros Telenovelas Programas de debate Películas Series

¿Qué tiempo, al día, se dedica a esta actividad? _____

Por favor, mencione el nombre de algún programa que recientemente haya visto: _____

7) ¿Les gusta escuchar la Radio? _____ ¿Cuál estación de radio escucha con mayor frecuencia? _____

¿Qué tiempo, al día, se dedica a esta actividad? _____

8) ¿Cuántas veces al mes, asisten a museos? _____

9) ¿Asisten al teatro? _____ ¿Qué tipo de obras? _____
¿Cuántas veces al mes, asisten al teatro? _____

Por favor, mencione el nombre de alguna obra teatral a la que haya asistido recientemente:

10) ¿Les gusta el cine? _____ ¿Qué tipo? ¿Comercial ó de arte? _____
¿Cuántas veces al mes, asisten? _____

11) ¿Asisten a conciertos de música? _____ ¿De qué tipo? _____
¿Cuántas veces al mes? _____

12) ¿Utiliza su familia el Internet? _____ ¿Con qué frecuencia? _____
¿Qué páginas con mayor frecuencia visitan? _____

13) ¿Asisten a algún parque recreativo, cerca de su casa? _____
¿Cuántas veces a la semana? _____

14) ¿Quién le ayuda al niño a realizar sus tareas? _____

15) ¿Con quién pasa el niño(a), mayor tiempo? _____

16) Por favor, describa un día normal de las actividades familiares: _____

17) Por favor, describa un fin de semana de las actividades familiares: _____

OBSERVACIONES:

ANEXO 5**CÉDULAS DE OBSERVACIÓN
EN EL AULA**

PAUTAS DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN	
Motivo de la observación:	
Fecha:	
Niño:	Observador:
Escenario:	Tiempo de observación:
1. Contexto de observación.	
2. Valoración general de la tarea.	
3. Actitud del alumno(a) durante la tarea.	
4. Realización del trabajo.	
5. Relación alumno – maestro.	
6. Relación con los compañeros.	
7. Valoración global de la observación.	
8. Conclusiones y orientaciones de la observación.	

Ficha de observación actividades con el grupo fuera del aula

PAUTAS DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN	
Motivo de la observación:	
Fecha:	
Niño:	Observador:
Escenario:	
Tiempo de observación:	
1. Contexto de observación.	
2. Valoración general de la tarea.	
3. Actitud del alumno(a) durante la tarea.	
4. Realización del trabajo.	
5. Relación alumno – maestro.	
6. Relación con los compañeros.	
7. Valoración global de la observación.	
8. Conclusiones y orientaciones de la observación.	

Ficha de observación en el recreo

PAUTAS DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN	
Motivo de la observación:	
Fecha:	
Niño:	Observador:
Escenario:	
Tiempo de observación:	
1. Actividades que realiza a la hora de juego.	
2. Actitud.	
3. Relación con los compañeros.	
4. Relación con adultos.	
5. Valoración global de la observación.	
6. Conclusiones y orientaciones de la observación.	

ANEXO 6**CÉDULA REVISIÓN DE CUADERNO****PAUTAS DE ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN**

Motivo de la observación:

Fecha:

Niño:

Observador:

Escenario:

Tiempo de observación:

1. Soporte material.

2. Orden y organización.

3. Anotaciones del maestro.

4. Copia / imitaciones grafismos.

5. Contenidos.

6. Conclusiones y orientaciones de la observación.

Nombre del niño: _____ Edad: _____ Grado: _____

Escuela: _____ Fecha: _____

ESPAÑOL

1.- Lee con atención el siguiente texto y, con base en él, contesta las preguntas de la 1 a la 6.

El chocolate, que es originario de México, fue importado a España en el siglo XVI por los conquistadores. Pasó a Francia y Europa a través de la corte de Luis XII, donde lo llevó Ana de Austria, hija del rey de España y esposa del rey francés. En el siglo XVIII, el chocolate aún era un producto raro y caro. Los médicos lo recetaban como un verdadero medicamento estimulante y reconstituyente, para ayudar a los convalecientes a restablecerse pronto.

El chocolate es una bebida que se hace, fundamentalmente, de azúcar y cacao. Del tronco del cacao surgen las mazorcas que son unas frutas del tamaño de un puño y que contienen unos cuantos granos. Estos granos constituyen la materia prima con que trabajan los chocolateros.

Los granos de cacao se lavan, se secan y se tuestan, y pierden así gran parte del agua que posee en estado natural. A continuación se machacan y se les separa de su cáscara. Tras este proceso, las especies de hogaza resultantes se trituran en unos molinos de particulares características. De allí sale un líquido pastoso que contiene el precioso cacao y una grasa vegetal: la manteca de cacao.

El cacao suele venderse sin que le haya sido extraída la manteca o bien finamente molido después de la extracción de ésta. Mezclado con azúcar, da el chocolate. La mezcla, que también puede incluir vainilla y otros aromatizantes, se calienta, se bate y, a continuación, se coloca en moldes. Éstos, que han sido previamente calentados, circulan por encima de una mesa vibradora cuando reciben la pasta de chocolate. Después, el chocolate, que ha sido refrigerado en un túnel especial, se endurece ya en forma de tabletas. Por último, se envuelve en un papel metalizado que lo protegerá de la humedad. Además del chocolate normal, los chocolateros fabrican el chocolate con leche, con avellanas y en polvo.

Dime cómo se hace. Edit. Argos, España, 1981

1. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa el tema global del texto anterior?

- A) El proceso de elaboración del chocolate.
- B) ¿De dónde es originario el chocolate?
- C) El chocolate a través de la historia.
- D) ¡Qué sabroso chocolate!

2. El texto anterior trata acerca de:

- A) los orígenes del chocolate, su llegada a Europa y algunos usos medicinales de éste; también se describe la manera en que se hace el chocolate, desde la obtención de las mazorcas del cacao hasta la fabricación de las tablillas o barras de chocolate y su envoltura.
- B) Los diversos tipos de chocolate que se fabrican en México, España, Francia y otros países de Europa, así como las maneras en que algunos médicos utilizan actualmente el chocolate para curar a sus pacientes.
- C) Las propiedades alimenticias del chocolate, el proceso para la obtención de la grasa vegetal y de la mezcla de ésta con vainilla y otros aromatizantes para finalmente llegar a producir chocolate.
- D) Las maneras diferentes en que se puede elaborar, por una parte, el chocolate normal y el chocolate con leche, con avellanas y en polvo, por otro; asimismo se mencionan los pasos que se deben seguir para llegar a obtener, al final del proceso, la manteca de cacao.

3. Éstos son algunos pasos que se mencionan en el texto; fíjate que donde está un punto falta un paso.

- Se lavan los granos de cacao.
- Se seca el cacao.
-
- Se machacan los granos.
- Se mezclan el cacao con el azúcar.

¿Cuál es el paso que faltó mencionar?

- A) Se desgranar las mazorcas de cacao.
- B) Se muelen los granos de cacao.
- C) Se tuestan los granos de cacao.
- D) Se calienta el cacao.

4. ¿Qué le pasaría al chocolate ya elaborado sí, en lugar de usar papel metalizado, se envuelve en papel de china o manila?

- A) Se endurecerá.
- B) Se humedecería.
- C) Perdería su sabor.
- D) Cambiaría su color.

5. ¿Cuál es el propósito principal del texto anterior?

- A) Convencer a los lectores de comprar chocolates.
- B) Proporcionar a los lectores información acerca de cómo se hace el chocolate.
- C) Divertir a los lectores con historias sencillas y entretenidas.
- D) Comentar con los lectores la importancia de seguir una dieta balanceada.

6. Con base en el texto anterior se está elaborando un esquema con los subtemas y contenidos del primer y segundo párrafos. Ahora se encuentra así:

Tema	Subtema	Contenido
El chocolate	¿De dónde es originario y cómo llegó a Europa?	→ México y España
	_____	→ El azúcar y el cacao

¿Qué debe anotarse sobre la línea para completar adecuadamente?

- A) ¿Cómo se envuelve un chocolate?
- B) ¿Cómo se utilizaba el chocolate en el siglo XVIII?
- C) ¿Por qué es necesario incluir en la dieta el chocolate?
- D) ¿Cuáles son las materias primas para fabricar el chocolate?

Lee con atención el siguiente texto.

El baile

En nuestra escuela se organizó un festival artístico, en donde participaríamos todos los alumnos. Teníamos más de dos meses para prepararnos.

Se organizaron los bailes, los cantos, los coros y los juegos... y empezaron los ensayos. Se notaba que todos queríamos hacer un buen papel en nuestra presentación, porque todos acudíamos a practicar.

A mí me tocó salir en un baile, todos mis amigos me acompañarían, cada uno con su pareja. Nos sentimos muy grandes. Por las tardes regresaba a casa cansado, pero todavía con ganas de practicar. Recuerdo que en las noches soñaba que los pasos me salían con mucha facilidad. Era como si ensayara aún estando dormido.

Llegó el día de la Fiesta. El patio de la escuela estaba adornado de muchos colores, papel recortado colgado en hilos, serpentinillas y confeti. En una tarima salimos bailando. Le gustó a la gente. Estaban mis padres y hasta mis hermanos.

Son bonitos recuerdos los que me han quedado. A veces me encuentro con el traje blanco que usé en el baile. Me viene a la memoria la cara de todos: mis amigos, mis maestros, mis padres y hermanos...

Cancionero Veracruzano. FONAPAS-Universidad Veracruzana, 1999

Como seguramente leíste atentamente el texto, podrás contestar muy bien estas preguntas.

7) ¿Qué se organizó en la escuela de la que habla el personaje del texto?

8) ¿Qué querían lograr todos los participantes?

9) ¿Cómo participó el personaje de la lectura?

10) ¿Por qué dice el personaje que parecía ensayar dormido?

11) ¿De qué se acuerda al encontrarse con el traje blanco?

MATEMÁTICAS

1. ¿Cómo se debe leer el número 1 549?

- A) Quince mil cuarenta y nueve.
- B) Ciento cincuenta y cuatro y mil nueve.
- C) Mil quinientos cuarenta y nueve.
- D) Quince y cuarenta y nueve.

2. ¿Cómo se lee el número 3 050?

- A) Trescientos cincuenta.
- B) Tres mil cincuenta.
- C) Treinta cincuenta.
- D) Tres mil cinco.

3. ¿Cómo se escribe el número tres mil doscientos cuarenta y cinco?

- A) 3 245
- B) 3 254
- C) 3 452
- D) 3 524

4. ¿Cómo se escribe el número ocho mil treinta y dos?

- A) 8 320
- B) 8 302
- C) 8 203
- D) 8 032

5. Observa la siguiente serie de números.

		76 783			76 785			76 787		
--	--	--------	--	--	--------	--	--	--------	--	--

¿Cuál es el número sucesor a 76 785?

- A) 76 782
- B) 76 784
- C) 76 786
- D) 76 788

6. El siguiente cuadro muestra la cantidad de personas que hablan cuatro de las lenguas indígenas de nuestro país.

Lengua Indígena	Hablantes
Amuzgo	32 940
Huichol	28 001
Tojolabal	37 181
Trique	18 715

¿Cuál de estas lenguas indígenas tiene mayor cantidad de hablantes?

- A) Amuzgo.
- B) Huichol.
- C) Tojolabal.
- D) Trique.

7. Observa los precios de los siguientes artículos.



Silla
\$ 150



Televisión
\$ 890



Lámpara
\$ 150



Refrigerador
\$ 990

La mamá de Luis quiere comprar un refrigerador y una silla, ¿con cuál operación puede saber cuánto dinero necesita?

- A) $990 - 150$
- B) $990 + 150$
- C) $990 \div 150$
- D) 990×150

8. Para hacer una barda se compraron 950 ladrillos y sólo se ocuparon 630. ¿Cuál de las siguientes operaciones te sirve para saber cuántos ladrillos sobraron?

- A) $950 + 630$
- B) $950 - 630$
- C) 950×630
- D) $950 \div 630$

9. Mi papá quiere ahorrar \$ 12 655. Si lleva ahorrado \$ 4 239, ¿cuánto dinero le falta por ahorrar?

- A) \$ 16 894
- B) \$ 16 884
- C) \$ 8 426
- D) \$ 8 416

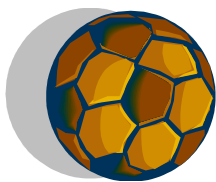
10. Don José hizo compras para su tienda y su nota decía: frijol \$ 900, aceite comestible \$ 843 y jabón \$ 530. Si pagó con tres billetes de mil, ¿cuánto le dieron de cambio?

- A) \$ 727
- B) \$ 470
- C) \$ 157
- D) \$ 100

11. Alonso ahorró para comprar una bicicleta. Lo que tenía ahorrado más \$ 565 que le acaba de dar su papá son en total \$ 952. ¿Cuánto dinero llevaba en total?

- A) \$ 541
- B) \$ 551
- C) \$ 641
- D) \$ 651

12. En una tienda venden los siguientes juguetes:



\$ 35



\$ 70



\$ 110



\$ 80

Doña Carmen tiene \$ 500 y va a comprar una pelota, un barco y un carrito, ¿cuánto dinero le sobrará?

- A) \$ 315
- B) \$ 325
- C) \$ 425
- D) \$ 485

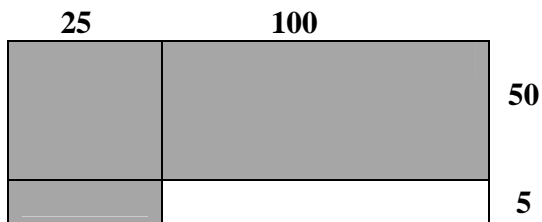
13. Don Luis compró 120 cajas de manzanas, cada caja contiene 15 manzanas. ¿Cuántas manzanas compró en total?

- A) 54
- B) 135
- C) 1 800
- D) 6 480

14. Un mecánico compró un motor usado en \$ 9 603 y lo va a pagar en 11 mensualidades. ¿Cuánto pagará por mes?

- A) \$ 800
- B) \$ 863
- C) \$ 873
- D) \$ 879

15. Abajo se indica el número de mosaicos que caben en cada lado de un terreno dividido en rectángulos.



La parte sombreada ya tiene mosaicos. ¿Cuál operación se necesita para saber cuántos mosaicos **faltan**?

- A) 50×125
- B) 50×100
- C) 5×125
- D) 5×100

ANEXO 8

PROTOCOLO REGISTRO DE LA COMPETENCIA CURRICULAR

A) Español: cuarto grado

Escuela:

Localidad:

Fecha de evaluación:

Nombre del alumno:

Curso:

Fecha de nacimiento:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
Eje temático: Lengua hablada				
Conocimientos, habilidades y actitudes				
1. Discusión y argumentación sobre temas de diversas asignaturas				
2. Definición de acuerdos y desacuerdos en la expresión de opiniones				
3. Reflexión sobre los cambios en la comunicación oral en distintas situaciones y con distintas personas				
4. Planeación y realización de entrevistas basadas en guiones				
Situaciones comunicativas				
5. Narración y descripción de sucesos reales o ficticios, cuidando la secuencia lógica y la descripción de ambientes y actitudes				
6. Discusión y argumentación sobre un tema de interés común presentando de forma individual o equipo. Argumentación por medio de preguntas y respuestas, respetando el turno para intervenir				
7. Elaboración de notas y esquemas para la exposición de temas				
8. Exposición oral de temas de diversas asignaturas cuidando la claridad de las ideas				
9. Realización de entrevistas para conocer la opinión de otras sobre un tema específico				
10. Elaboración en equipos de guiones para entrevistas con propósitos definidos				
11. Comentarios orales sobre el resultado de las entrevistas				

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
Eje temático: Lengua escrita				
Conocimientos, habilidades y actividades				
12. Identificación de los tipos fundamentales de texto y de los objetivos de su lectura.				
13. Manejo e identificación de las partes del diccionario				
14. Reconocimiento y uso de fuentes escritas de información				
15. Elaboración de resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas, localizando las ideas centrales de un texto				
16. Redacción de instrucciones				
17. Uso de b, v y h				
18. Uso de las letras R, r y rr				
19. Uso de las sílabas ca, co, cu, que, qui				
20. Uso de las sílabas ga, go, gu, gue, gui, güe, güi				
21. Identificación y uso del acento prosódico y ortográfico				
22. Uso del punto y aparte, del punto final y la coma				
23. Uso de los signos de admiración y de interrogación				
Situaciones comunicativas				
24. Escritura de cartas, identificando las partes formales del texto				
25. Elaboración de mensajes y carteles para anunciar eventos escolares o de la comunidad				
26. Lectura de índices, introducción y contraportada para anticipar el contenido de texto de un libro				
27. Seguimiento y elaboración de instrucciones en equipos para armar objetos, elaborar platillos u organizar algún juego				

ANEXO 8

PROTOCOLO REGISTRO DE LA COMPETENCIA CURRICULAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
28. Discusión en equipo acerca de las fuentes escritas de información adecuadas para cada tarea				
29. Elaboración de resúmenes de textos sobre temas de las otras asignaturas Confrontación de los mismos y discusión sobre la técnica empleada para hacerlos				
30. Identificación de los diferentes tipos de información que contiene el diccionario y sus posibles usos				
31. Organización de ficheros de los materiales existentes en el aula, por tema y por título				
32. Localización de bibliotecas accesibles e investigación sobre las normas de uso de sus materiales				
Eje temático: Recreación literaria Conocimientos, habilidades y actitudes				
33. Creación de cuentos y poemas				
34. Creación de adivinanzas y trabalenguas				
35. Recopilación y representación de leyendas y de otros textos				
36. Elaboración de diálogos a partir de textos leídos o redactados por los alumnos				
37. Práctica de la poesía coral, cuidando el tono y el volumen de la voz				
Situaciones comunicativas				
38. Lectura de textos en forma individual, en parejas y por equipos				
39. Creación de adivinanzas y trabalenguas a partir de otros ya conocidos				
40. Creación de canciones, colpas y versos populares a partir de otros semejantes				
41. Elaboración de diálogos para representar textos leídos en clase				

ANEXO 8

PROTOCOLO REGISTRO DE LA COMPETENCIA CURRICULAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
Eje temático: Reflexión sobre la lengua Conocimientos, habilidades y actitudes				
43. Identificación de tipos de variaciones regionales del español (vocabulario, pronunciación, tonalidad, expresiones)				
44. Identificación de las expresiones y el vocabulario utilizados al hablar en situaciones distintas				
45. Reconocimiento y uso adecuado de artículos, adjetivos y pronombres				
46. Reconocimiento de la concordancia de género y número en sustantivos, adjetivos y verbos				
47. Uso en redacciones de palabras sinónimas y antónimas				
48. Reconocimiento y uso de las oraciones imperativas				
49. Reconocimiento y uso del sujeto tácito				
50. Uso en redacciones de los tiempos presente, pretérito y futuro				
Situaciones comunicativas				
51. Todas las que se generen para el trabajo en los otros ejes, particularmente la revisión y autocorrección de textos				

B) Matemáticas: cuarto grado

Escuela:

Localidad:

Fecha de evaluación:

Nombre del alumno:

Curso:

Fecha de nacimiento:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
Los números, sus relaciones y sus operaciones				
<i>1. Números naturales</i>				
1.1. Los números de cinco cifras				
a) Lectura y escritura				
b) Antecesor y sucesor de un número				
c) Construcción de series numéricas				
d) Valor posicional				
e) Los números en la recta numérica				
2. Reglas para la escritura de los números ordinales y su uso en diferentes contextos				
3. Planteamiento y resolución de problemas diversos, más complejos, de suma y resta con números hasta de cinco cifras				
4. Planteamiento y resolución de problemas diversos de multiplicación				
5. Planteamiento y resolución de problemas de división, mediante diversos procedimientos				
6. Algoritmo de la división, con divisor hasta de dos cifras				
Números fraccionarios				
7. Fraccionamiento de longitudes para introducir nuevas fracciones (por ejemplo, tercios, quintos y sextos)				
8. Diversos recursos para encontrar la equivalencia entre algunas fracciones				

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
9. Fracciones con denominador 10, 100 y 1000				
10. Comparación de fracciones manteniendo constante el numerador o el denominador				
11. Ubicación de fracciones en la recta numérica				
12. Planteamiento y resolución de problemas que impliquen suma y resta de fracciones con denominadores iguales				
13. Algoritmo convencional de la suma y la resta de fracciones con igual denominador				
Números decimales				
14. Lectura y escritura de cantidades con punto decimal hasta centésimos, asociados a contextos de dinero y medición				
15. Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de números decimales asociados a contextos de dinero y medición				
Medición <i>Longitudes, áreas y volúmenes</i>				
16. Resolución de problemas que impliquen la medición de longitudes utilizando el metro, el decímetro, el centímetro y el milímetro como unidades de medida				
17. Introducción del kilómetro como unidad que permite medir grandes distancias y recorridos largos				
18. Introducción a la noción de volúmenes mediante diversas construcciones en las que se utilicen cajas o cubos de masa o plastilina				
19. Planteamiento y resolución de problemas diversos que impliquen el cálculo de perímetro				
20. Medición del área de figuras de lados rectos, utilizando cuadrículas				

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
21. Resolución de problemas que impliquen la medición de superficies con el centímetro y el metro cuadrado				
22. Introducción a la fórmula del área del rectángulo, el cuadrado y el triángulo				
23. Resolución de problemas que impliquen el uso de instrumentos de medición: la regla graduada en milímetros y la cinta métrica				
Capacidad, peso y tiempo				
24. Situaciones sencillas que ilustran el uso del mililitro y el miligramo (por ejemplo, empaques de medicamentos)				
25. Uso del reloj y el calendario				
26. Uso de instrumentos de medición: la báscula, recipientes graduados de milímetros y centilitros para medir líquidos				
Geometría				
<i>Ubicación espacial</i>				
27. Representación de puntos y desplazamientos en el plano				
28. Diseño, lectura e interpretación de croquis y planos				
29. Lectura e interpretación de mapas				
Cuerpos geométricos				
30. Clasificación de cuerpos geométricos bajo los criterios: forma de las caras, número de caras, número de vértices y número de aristas				
Figuras geométricas				
31. Comparación de ángulos, en forma directa y con intermediario				
32. Uso del transportador en la medición de ángulos				

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	A	NI	PA (ESPECIFICAR LO QUE SABE)	AYUDAS
33. Clasificación de figuras geométricas a partir del número de lados, número de lados iguales, ángulos iguales y número de ejes de simetría				
34. Reconocimiento de diferentes triángulos respecto a sus lados y ángulos (triángulo isósceles, escaleno y equilátero; triángulo rectángulo)				
35. Trazo de las alturas de los triángulos (casos sencillos)				
36. Composición y descomposición de figuras geométricas				
37. Trazo de líneas paralelas y perpendiculares utilizando diversos procedimientos				
38. Trazo del círculo utilizando una cuerda				
Tratamiento de la información				
39. Recolección y registro de datos provenientes de la observación				
40. Representación de información en tablas de frecuencia y gráficas de barra				
41. Uso de la frecuencia absoluta en el manejo de la información				
42. Análisis e interpretación de la información proveniente de una pequeña encuesta				
Procesos de cambio				
43. Problemas sencillos que introduzcan al alumno a la elaboración de tablas de variación proporcional				
La predicción al azar				
44. Registro de los resultados de experimentos aleatorios				
45. Representación de los resultados de un experimento aleatorio en tablas y gráficas				
46. Uso de las expresiones <i>más probable</i> y <i>menos probable</i> en la predicción de resultados				
47. Realización de juegos o experimentos cuyos resultados dependen del azar				

ANEXO 9 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA AL ALUMNO

NOMBRE DEL NIÑO (A): _____
GRADO ESCOLAR: _____
FECHA DE APLICACIÓN: _____

1. ¿Te gusta asistir a la escuela? ¿Por qué?

2. ¿Qué se te dificulta hacer en la escuela?

3. ¿Qué podrías hacer para resolverlo?

4. ¿Cuál materia te gusta? ¿Por qué?

5. ¿Qué materia no te gusta? ¿Por qué?

6. ¿Qué actividades te gusta realizar en la escuela (dentro del aula, recreo, etc.)?

7. ¿Cómo describirías la relación que llevas con tus compañeros?

8. ¿Cómo describirías la relación que llevas con tu maestro?

9. ¿Para ti es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?

Ficha de identificación

Nombre: “A”
Edad: 9 años 3 meses (a la hora de realizar la entrevista)
Grado: Cuarto grado de primaria
Dirección: Ixtapaluca, Edo. de México
Número de hermanos: Cuatro: con edades de 12, 11, 7 y 6 años de edad
Lugar que ocupa entre sus hermanos: El tercero, de cinco hermanos:

Motivo de la atención

El niño fue remitido por su maestro, debido a que presenta problemas en su desarrollo de aprendizaje. El maestro comenta que el niño no tiene los conocimientos, ni las habilidades para estar en cuarto grado de primaria, por lo que aunque se encuentra inscrito en su grupo, el niño está cursando tercer grado; pero que por comentarios del profesor de 3ro tampoco es posible tenerlo en ese grado, ya que no cuenta con los conocimientos básicos. Por lo anterior este estudio se realizó dentro del ámbito educativo, a solicitud de los maestros del niño. Se contó con el consentimiento y aprobación de los padres.

Descripción del niño

“A” es delgado, de estatura (1.20), tez blanca. Se presentó siempre a la escuela, los días de las sesiones, descuidado en su apariencia física, despeinado y con el cabello sucio, el uniforme incompleto, el pantalón y su suéter sucio y roto, además sus zapatos estaban sucios.

Al principio de la entrevista el niño se mostró desconfiado y distante además de molesto, pero poco a poco fue tomando confianza y seguridad, por lo que pudo establecerse una relación amigable, de hecho se mostraba contento cuando sabía que trabajaríamos juntos.

Durante la evaluación el niño dio muestras de tener necesidad de ser aprobado en los ejercicios que se le pedía realizar, y mostraba angustia cuando no entendía las indicaciones que se le daban, buscaba siempre un gesto o palabra de aprobación. Conforme avanzábamos

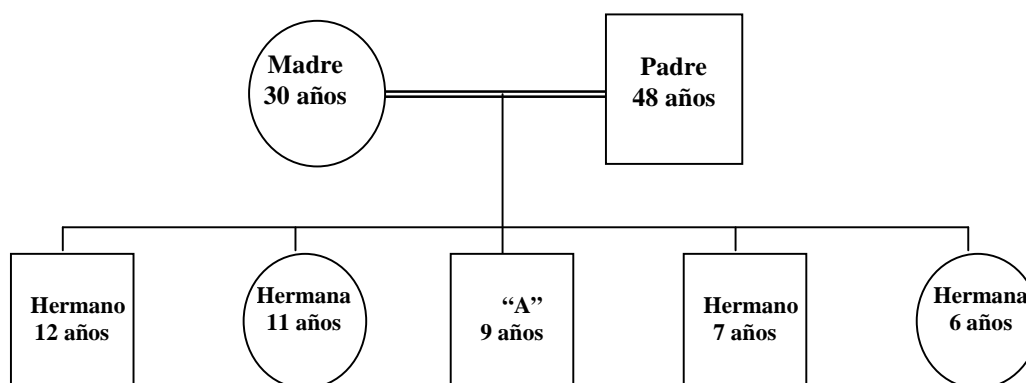
en las sesiones, “A” se mostraba más confiado y dejó de mostrar angustia, se mostró contento de realizar todas las tareas que se le indicaron. Durante las sesiones de aplicación de las pruebas, se distraía pocas veces, ya que el lugar donde se trabajó con el niño fue la biblioteca de la escuela y la mayor parte del tiempo de nuestra estancia en ese lugar estábamos con la encargada del lugar a una distancia de 8 o 9 metros. En las pocas ocasiones en las que se distraía era cuando algunos compañeros entraban y observaba lo que hacía, pero al llamar su atención a la prueba lo hacía sin ningún problema; sin embargo se apenaba y desconcentraba cuando se veía observado por sus compañeros al realizar alguna tarea.

Durante todas las aplicaciones, “A” se mostró atento y dispuesto a cooperar en la realización de las tareas. Realizaba las tareas con mucha calma, aunque no era preciso en la ejecución de las mismas. “A” no lleva una buena socialización con sus compañeros de clase, a la hora del recreo siempre permanece con su hermano de 7 años, que se encuentra en el mismo salón de clase que él. La mayoría de sus compañeros de clase lo tiene clasificado como “el que no sabe hacer nada” porque no sabe leer bien, ni escribir.

Datos de los padres

Edad del padre:	44 años
Escolaridad:	Secundaria Terminada
Ocupación:	Aluminiero
Edad de la madre:	30
Escolaridad:	Primaria Terminada
Ocupación:	Comerciante

Familiograma



Técnicas utilizadas para la evaluación

- Estudio Socioeconómico
- Estudio del Clima sociocultural del niño
- Entrevista con los padres.
- Entrevista con el profesor.
- WISC – RM Escala de inteligencia
- Prueba Gestáltica Visomotora de Bender
- Prueba de Percepción Visual Frostig
- Prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH), según Koppitz
- Prueba de la Familia
- Prueba del CAT (A)
- Prueba Pedagógica

Datos obtenidos del estudio socioeconómico y del clima sociocultural del niño.

Para determinar el nivel socioeconómico (NSE) al que pertenece el niño y su familia se utilizaron los parámetros establecidos por el Comité de Niveles Socioeconómicos Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública A.C. (AMAI). El (NSE) en que se clasifica la familia es el nivel E, el nivel más bajo, y que se compone de la gente con menores ingresos y nivel de vida en todo el país. Adelante se describen los perfiles en este nivel.

Perfil Educativo del Jefe de Familia: El jefe de familia de estos hogares cursó, en promedio, estudios a nivel primaria sin completarla, y generalmente tiene subempleos o empleos eventuales.

Perfil del Hogar: Estas personas usualmente no poseen un hogar propio, teniendo que rentar o utilizar casas prestadas. En un solo hogar suele vivir más de una generación. Sus viviendas poseen 1 ó 2 cuartos en promedio, mismos que utilizan para todas las actividades (en ellos duermen, comen, etc.). La mayoría de los hogares no tienen baño completo propio (dentro de su casa). Los techos son de lámina y/o asbesto y el piso muchas veces es de tierra. Difícilmente sus hijos asisten a escuelas públicas y existe un alto nivel de deserción escolar.

Artículos que posee: Estos hogares son muy austeros, tienen un televisor y un radio.

Servicios: Este nivel no cuenta con ningún servicio bancario o de transporte propio.

Diversión/Pasatiempos: Su diversión es básicamente la radio y la televisión. Dentro de este último medio la programación de telenovelas, programas de drama y concursos son los que más atienden. En promedio ven televisión diariamente por espacio de casi tres horas.

Ingreso mensual: Según el NSE es de menos de \$ 2,600

Datos obtenidos de las entrevistas con la madre.

“A”, fue el producto del tercer embarazo de la madre, fue un bebé no planeado, pero deseado. La madre dio a luz cuando tenía 22 años y el padre 36, el estado de la madre durante la gestación fue normal hasta los 6 meses a partir de este mes tuvo amenaza de aborto y los cuidados fueron mayores. El niño nació a los 9 meses el parto fue normal y no fue necesario el uso de anestesia. La madre comentó que durante el parto hubo complicaciones ya que al principio sentía dolores normales y cuando el niño estaba naciendo, ella dejó de sentir dolores y no podía pujar para ayudarlo a salir; las enfermeras con las manos lo jalaban, lo que ella supone que estuvo mal porque el doctor les llamó la atención. La madre no sabe si esto pudo provocar alguna dificultad en el desarrollo del niño y sea motivo por el cual su hijo presenta problemas en su desempeño escolar.

El tiempo que duró el parto no lo recuerda, porque ella se desmayó y despertó al siguiente día, por lo que el primer día de vida del niño no estuvo con él, sino al cuidado de las enfermeras; pero recuerda que el niño no lloró. Durante su primer año de vida, la madre lo amamantó normalmente, dedicada al hogar dedicó su tiempo también al cuidado del niño y sus otros dos hijos.

Su desarrollo psicomotor fue dentro de lo normal, se sentó a los 4 – 5 meses, gateó aproximadamente a los 11 meses; a esta edad también fueron sus primeros pasos con ayuda y al año un mes logró caminar solo. Informa la madre que el niño tuvo control de esfínteres a los tres años y fue hasta los cuatro años que dejó de mojar la cama.

En cuanto a su lenguaje la madre refiere que aproximadamente a los dos años empezó a hablar (a decir frases incompletas) y a los tres años, ya decía oraciones completas.

El niño entró a la escuela (preescolar) a los 5 años, ya hablaba muy bien, tenía control de esfínteres, comía solo y comenzaba a vestirse solo.

La madre comenta que al niño a los 8 años de edad se le realizó un examen oftalmológico, por parte de la escuela y se le recomendó el uso de lentes, pero hace varios meses (no recuerda cuántos), no los usa porque se le descompusieron; ella no conoce en sí cuál es el problema de la vista ya que el diagnóstico nunca lo conoció.

El niño permaneció desde primer grado de primaria hasta tercero en una escuela distinta a la que ahora se encuentra. “A”, nunca reprobó ningún grado escolar, sin embargo en este ciclo, cursando el cuarto grado lo regresaron a tercero; la madre comenta que ella no conoce las calificaciones de su hijo, sin embargo está consiente que presenta muchas dificultades por las quejas de los profesores que le comentan que no quiere trabajar. En casa también presenta este mismo problema, pues no quiere hacer las tareas, es distraído. Cuando se esta con él, si la hace, pero si se le deja solo deja de hacerla.

La madre en ocasiones es la responsable de ayudarle a hacer las tareas, la ayuda que ella ofrece es observarlo y estar con él mientras el niño la realiza. Su hijo nunca le pide ayuda si se encuentra con alguna dificultad, y ella no le pregunta si le entiende o no. Al terminar el niño la tarea, la madre se la revisa y se da cuenta que está mal, lo corrige y le explica como hacerla. Cuando el padre es quién ayuda al niño, éste le grita, el niño se asusta y se queda paralizado y no hace nada; “a veces le pega, uno o dos cinturonzos” (textual de la madre).

En cuanto a su conducta, no hay ningún problema, se porta bien y no tiene ninguna queja por parte de los profesores. No tiene amigos dentro de la escuela, convive siempre con sus hermanos. La madre siente que el trato del profesor, que actualmente está con el niño, es de indiferencia ante los problemas que él presenta.

En la familia existen muchas carencias económicas, el sueldo de ambos padres no es suficiente, ya que como la madre es comerciante y el padre aluminero (desempleado), hay temporadas que les va muy mal. La casa donde viven es de la abuela materna del niño. La madre describe a su hijo como un niño tranquilo, tímido y callado. Habla sólo con los de la familia, por lo general se niega a hablar con otros.

“A”, durmió en la misma cama que sus padres hasta el año y medio, actualmente duerme en la misma cama con dos de sus hermanos de 12 años y de 7 años, el lugar donde duermen está dividido con muebles de los otros espacios donde duerme el resto de la familia.

La relación de “A” con los padres a decir de la madre es distante y solo se acerca a él para lo necesario, ya que ella siendo comerciante tiene que salir a trabajar y cuando está en casa se ocupa de los quehaceres de la casa; en ocasiones el niño le ayuda a realizar labores sencillas en el hogar. La mamá comenta que quisiera estar al pendiente de ellos pero no puede, en ocasiones medita si hace falta más en casa con sus hijos, pero necesita trabajar para llevar el alimento al hogar. La relación con su papá, es distante, el niño le muestra temor porque le grita, y para el padre es bueno, porque así lo mantiene disciplinado y obligado a obedecerle.

Datos obtenidos de las entrevistas con los maestros.

El niño ingreso a la institución este ciclo escolar, él proviene de otra escuela en la cual cursó los tres años anteriores. Desde las primeras tres semanas que el profesor de cuarto grado trabajó con “A”, a través de un examen diagnóstico que se le aplicó al grupo, notó que el niño tenía dificultades en su desarrollo académico y que no tenía los conocimientos del grado anterior. Por lo que trató de trabajar con él a un ritmo lento en comparación con el ritmo general del grupo de clase. Sin embargo, el niño no mejoraba en su aprovechamiento.

Además de notar que “A” se distraía constantemente se concentraba observando por bastante tiempo un solo punto o hacia una dirección, por ejemplo la punta del lápiz, o mirando hacia la ventana el volcán; cuando el profesor lo llamaba por su nombre, el niño reaccionaba después de varios segundos ó cuando el profesor alzaba la voz. El maestro además comenta que cuando se realizaba un dictado el niño no escribía nada, no hacia el intento por hacerlo.

En cuanto a su conducta el profesor refiere que “A” es un niño bastante callado, de hecho dice que pocas veces lo escuchó hablar y sólo afirmaba o negaba las cuestiones que el profesor le hacía. Durante las tres semanas que el niño permaneció con el grupo, nunca habló con sus compañeros, ni realizaba ninguna clase de interacción con ellos. Al llegar al salón de clases, “A” se sentaba y no se movía de su lugar, hasta la hora del recreo o la salida, “parecía que se quedaba pegado a su lugar”, comenta el profesor. Durante el recreo el maestro observaba que inmediatamente buscaba a sus hermanos y permanecía con ellos hasta el término de éste.

La actitud del niño ante los castigos o advertencias del profesor si no se apuraba a realizar alguna tarea o actividad era de total indiferencia, nunca reclamó nada ni siquiera respondía a tales advertencias.

Por estos motivos el profesor a la segunda semana realizó varias entrevistas con el padre del niño, de quien recibió apoyo en todo momento y accedió a transferir al niño con otro profesor de tercer grado. Ya que el padre esta consiente de los problemas que presenta su hijo.

El profesor de tercer grado comenta que ha tenido el apoyo de los padres del niño, de hecho asisten constantemente a la escuela para saber acerca del aprovechamiento de su hijo, sin embargo, el profesor asegura que el padre es agresivo con el niño, ya que por comentarios del propio padre dice que él corrige a sus hijos con mano firme y a golpes ya que es la única forma en la que entienden. Además el profesor ha notado que hay un día en especial en el cual el niño y sus cuatro hermanos faltan a la escuela, lo que hace suponer al maestro que el niño trabaja, ya que en alguna ocasión el maestro le preguntó al niño si trabajaba a lo que el espontáneamente respondió que sí, pero al cuestionarle en qué, se vio atemorizado y dijo que no trabajaba y se fue.

“A” no tiene relación con sus compañeros de clase, a pesar de que los niños han querido acercarse a él y entablar alguna relación pero el niño no lo permite. Uno de sus hermanos, se encuentra en el mismo grupo que “A”, en tercer grado. De tal manera que con el único que convive es con él. El profesor comenta que “A” es agresivo, con sus compañeros en muchas ocasiones sin motivo los agrede, simplemente con el fin de molestarlos, en otras

ocasiones es violento porque defiende a su hermano de las agresiones de los demás. El niño es rechazado por los compañeros de grupo, quienes le dicen “el loquito”, a lo que “A” se muestra indiferente.

De igual forma como el profesor de cuarto grado refiere, “A” es muy distraído, pasa muchos minutos observando hacia la ventana en un punto fijo.

La relación con el maestro es buena, cuando el profesor le ha llamado la atención al niño de manera fuerte, él lo mira y le sostiene la mirada, como retándolo. Sin embargo el profesor considera al niño como noble y sin guardar rencores, ya que después del regaño, “A” busca la manera de hablar con el profesor de manera normal. En cuanto a su desempeño académico, no ha visto ningún avance desde lo referido por el profesor anterior.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA WISC – RM

Resultados

Escala Verbal	Puntuación Natural	Puntuación Normalizada	Edad Escalar Verbal
Información	8	10	8 años 10 meses
Semejanzas	13	15	13 años 2 meses
Aritmética	7	4	6 años 10 meses
Vocabulario	11	8	7 años 10 meses
Comprensión	8	8	7 años 10 meses
			Media= 9

Escala de Ejecución	Puntuación Natural	Puntuación Normalizada	Edad Escalar Verbal
Fig. Incompletas	15	12	11 años 6 meses
Ordenación de Dibujos	11	8	7 años 2 meses
Diseño con Cubos	21	12	10 años 6 meses
Composición de Objetos	18	12	10 años 10 meses
Claves	29	10	6 años 2 meses
			Media= 10.8 = 11

Puntuación Verbal = 45	CI = 93	Rendimiento = Normal
Puntuación de Ejecución = 54	CI = 106	Rendimiento = Normal
Puntuación Total = 99	CI = 100	Rendimiento = Normal

Interpretación de los resultados

Los resultados del WISC – RM muestran que “A” tiene una capacidad intelectual normal. Su rendimiento es similar tanto en aspectos que requieren comprensión y manejo del lenguaje, como en las actividades que requieren de la percepción y manipulación de los objetos.

Su juicio social es bueno, lo que le facilita la comprensión de las normas establecidas. Muestra un buen nivel de madurez tanto perceptomotriz como social.

Hay capacidad de abstracción (semejanzas), sin embargo sale bajo en habilidades netamente verbales (información, vocabulario y comprensión).

A pesar de que su rendimiento intelectual es normal, se observa que tiene dificultad para realizar las actividades de aritmética.

Teóricamente comprende lo que debe hacer, y es capaz de ponerlo en práctica. Su nivel intelectual y su madurez neurológica son adecuados para su edad.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA GESTÁLTICA VISOMOTORA DE BENDER (Escala de Maduración Koppitz)

Calificación

Errores:

- Rotación: Figuras A, 4, 5 y 2
- Distorsión de la forma: Figuras 6, 7, 8
- Perseverancia: Figura 6

Total de errores = 8

Al revisar la tabla medias y desviaciones estándar, se observa que la calificación de 8 corresponde a una edad que fluctúa entre los 6 años 0 meses a los 6 años 5 meses.

Al ubicar esta calificación dentro de la curva normal, tomando como referencia la media y la desviación estándar que corresponden a su edad cronológica, se observa que se encuentra en la tercera desviación hacia la izquierda. Es decir, puede considerarse como muy inmaduro.

Al analizar cuáles son los errores que predominan, se observa que son rotaciones y distorsión de la forma. Este tipo de errores se encuentra asociado al proceso de la lecto – escritura. Esto explica las dificultades que presenta “A” al leer y escribir.

Al considerar los reactivos que pueden ser significativos de daño neurológico, de acuerdo con las investigaciones de Koppitz, se observa que A, 5, 6, 7 y 8 son simplemente significativo y 4, 6 y 7 son altamente significativos.

En cuanto a los indicadores emocionales podrían considerarse como una incapacidad para planear y organizar. La desorganización puede deberse a factores emocionales. También se observan signos que se asocian con impulsividad y agresividad.

Interpretación de los resultados

Su nivel de madurez perceptomotora es deficiente ya que corresponde al de 6 años. Esta deficiencia origina que su desempeño escolar no sea adecuado. También se observan signos de impulsividad y agresividad que afectan las relaciones con sus compañeros de clase.

Por los resultados obtenidos, puede considerarse que las deficiencias que presenta se deben más a problemas de tipo emocional que a factores de inmadurez neurológica.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA DE PERCEPCIÓN VISUAL DE FROSTIG

Interpretación de los resultados

En esta prueba que se utiliza para evaluar percepción y coordinación visomotora, a diferencia del Bender, aquí la coordinación visomotora se encuentra en un nivel adecuado para su edad cronológica. El niño es capaz de realizar trazos finos de buena calidad.

“A” reconoce las diferentes figuras que se le presentan, pero tiene dificultad al percibir la posición en el espacio de los objetos, lo que provoca dificultad para comprender los conceptos que indican posición en el espacio, tales como: dentro, fuera, arriba, abajo, antes, detrás, izquierda, derecha; así como dificultad para distinguir entre derecha e izquierda.

Le cuesta trabajo reconocer una figura estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta; es decir, presenta problemas para manejar materiales en tercera dimensión, la forma y el tamaño de sus letras son irregulares, ignora la puntuación, omite palabras o renglones enteros al estar copiando del pizarrón; tiene dificultad para trabajar con mapas y gráficas y muestra dificultad para concentrarse en la clase.

Estos dos aspectos son sumamente importantes en el proceso de aprender a leer y escribir y se asocian con problemas que el niño presenta actualmente, como se menciono en cada uno de éstos.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH)

Resultados

Indicadores del desarrollo presente en el dibujo:

- Esperados: Todos los elementos
- Excepcionales: Ninguno
- Puntuación total: 5
- Nivel del desarrollo: Normal

Interpretación

El dibujo presenta todos los indicadores del desarrollo esperados para su edad, no presenta indicadores excepcionales por lo que su calificación es 5, estos datos indican que su rendimiento intelectual y madurez son normales. Estos datos concuerdan con el WISC – RM en cuanto al rendimiento intelectual, sin embargo no corresponden con los datos obtenidos por el Bender.

El niño no se dibujó a sí mismo, dibujo a una niña “Andrea”, que podría representar a su hermana menor, con la que en el dibujo de la familia también la representa, lo que indicaría que de sus hermanos es con ella con la que tiene una relación cercana, ya que con los padres la relación es distante. Al no dibujarse a sí mismo puede reflejar un conflicto con él, ya que no se percibe como una persona importante, pero también puede reflejar una preocupación positiva hacia su hermana.

La asimetría, como indicador emocional que aparece en el dibujo, se relaciona con una persona impulsiva, lo que se explica con los conflictos y actitudes que muestra con sus compañeros de clase y le impide mantener relaciones sociales con ellos.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FAMILIA

Interpretación

En el dibujo el niño en primer lugar se dibuja a sí mismo, en segundo lugar a su hermana menor, como lo refiere en el relato, lo que muestra que tiene una relación cercana con ella, pues de todos sus hermanos es a ella a quien dibuja, al igual que en el dibujo de la figura humana. En tercer lugar dibuja al padre y finalmente a la mamá a quienes percibe como pareja, por esta razón, los dibuja juntos. Al dibujarse él y a su hermana en primer lugar y después a los padres refleja que la relación con ellos es distante, por el contrario con su hermana (ó hermanos, a quienes representa con su hermana) es más estrecha.

PRUEBA DE APERCEPCIÓN TEMÁTICA PARA NIÑOS CAT (A)

Lámina 1

Narración: *Los tres pollitos querían comer sopa y la mamá los regañó cuando les servía de comer porque hacían mucho ruido. Los pollitos comieron, se llenaron y luego se fueron a dormir, mientras la mamá y el papá se quedan recogiendo los platos y limpiando la mesa. La mamá se llama María y cuando sus hijos comen también juegan en la mesa pero ella no los regaña.*

Antes: Los niños estaban jugando a “la gallinita ciega”.

Después: Todos se van a dormir

Interpretación: “A” tiene integrado su núcleo familiar y la forma en que percibe los roles que los padres desempeñan dentro de la dinámica familiar. La mamá proporciona los alimentos y pone reglas disciplinarias. Aquí el niño identifica a la gallina con la figura materna, incluyen al padre. No se da una identificación individual, visualiza a los pollitos como hijos que acatan las reglas puestas por la madre.

Lámina 2

Narración: *El papá está jugando con sus hijos a jalar la cuerda. El papá va ganando. El hermano mayor se cansa, entonces el chiquito jala la cuerda y le gana al papá. El papá no se enoja porque el hijo chiquito le gana. Luego descansan un rato y después vuelven a jugar. La mamá les llamó para que vayan a comer. Un leñador vio a los osos y atrapó al chiquito, entonces el hermano mayor, el papá y la mamá se preocuparon y lo fueron a buscar, entonces el leñador los atrapó y los mató.*

Antes: Estaban haciendo el quehacer de la casa, los hijos ayudan a la mamá a tender las camas.

Interpretación: Se hace presente la alianza que existe entre “A” y sus hermanos, aunque en el dibujo solo se representa a uno. Incluye a la madre aunque no está en el cuadro. Nuevamente se ve a la madre como la persona que satisface las necesidades primarias de la familia, se observa al padre como cuidador de los hijos.

Lámina 3

Narración: *El león estaba viejito y estaba fumando. Un ratoncito lo asustó y el león salió corriendo con su bastón. Luego otros leones estuvieron en la casa del león porque se murió del susto de ver al ratoncito, y el ratoncito los asustó también y salieron corriendo, después otros leones vinieron y el ratoncito los volvió a asustar, pero el ratoncito ya estaba cansado de asustar y se puso triste porque ya nadie iba a la casa. Pero llegó una familia de ratones a vivir con él y el ratoncito vivió feliz. La familia que llegó a vivir con el ratón eran sus papás y sus cuatro hermanos.*

Antes: El león estaba durmiendo en su sillón.

Después: Vivieron sin que nadie los molestara.

Interpretación: El niño se identifica como el ratoncito y muestra la necesidad de tener a su familia cerca, ya que cuando la familia de ratones viene a vivir con él, se siente feliz. La familia de ratones representa a la suya: su padre, su mamá y sus cuatro hermanos.

Lámina 4

Narración: *Los canguros iban al campo, el hijito iba en la bolsa de la mamá, el hermano mediano iba en su bicicleta. Como hacia mucho frío el hijo mediano estaba temblando de frío, se bajó de la bicicleta y se fue caminando porque estaba cansado de pedalear. Unos cazadores atraparon al hijo mediano y luego al chiquito. La mamá se preocupó porque no estaban sus hijos, los fue a buscar y vio una casa a lo lejos y fue a ver, porque oía a comida. Los leñadores se asustaron cuando ella entró y huyeron. La mamá encontró a sus hijos ahí y se puso feliz por haber encontrado a sus hijos.*

Antes: Fueron al mercado a comprar verduras porque no había en su casa.

Después: Se fueron a su casa con su papá y sus otros hermanos.

Interpretación: “A” se identifica como el hijo mediano. Se presenta a la madre, como una figura fuerte que le cuida y satisface sus necesidades de alimentación y protección. Aunque la relación de la madre de Ariel con él y sus hermanos no es cercana, ella procura el bienestar de sus hijos lo que el niño percibe y refleja en este relato.

Lámina 5

Narración: *La mamá y el papá estaban acostados en su cama. El bebé estaba en su cama y la ventana estaba abierta y un cazador entró y se llevó al bebé. Los papás se asustaron y se taparon con la cobija, pero se dieron cuenta que el bebé no estaba y se asustaron. Los papás se levantaron y prendieron la luz y siguieron las huellas del cazador y encontraron la casa del cazador y entraron a la casa y encontraron muchos ositos que también tenía el cazador los papás abrieron la jaula y liberaron a todos los ositos hasta que encontraron a su hijo. El papá oso estaba contento porque además de haber encontrado a su hijito encontró a sus otros hijos que eran cuatro.*

Antes: Habían cenado.

Después: Regresaron a su casa y se durmieron.

Interpretación: El niño hace mención de los padres a los que percibe como pareja. Los padres quienes son los encargados del cuidado y bienestar de los hijos se preocupan al ver que su hijo no esta. Van es su búsqueda al saber que están en peligro, y no solo encuentran a su hijo sino a los otros cuatro. El niño representa en el relato a sus cuatro hermanos aunque no se encuentran representados en el cuadro.

Lámina 6

Narración: *Los osos estaban durmiendo en una cueva, pero la cueva era de tres zorros. Los dos osos grandes son pareja, el osito pequeño estaba casi afuera de la cueva solo porque los papás no lo querían porque los zorros lo jalaban y como olía a zorro no lo querían ya. Luego*

vinieron otros osos y el oso era tío del bebé y su primo jugó con él, entonces el bebito entró a la cueva y sus papás ya lo querían porque ya no olía a zorro.

Antes: Estaban cenando

Después: Todos durmieron juntos.

Interpretación: “A” tiene integrado su núcleo familiar. El niño se identifica como el hijo y los dos osos como sus padres. Aunque en un principio hay un rechazo por parte de los padres hacia el hijo, porque éste olía a zorro, después lo aceptan porque ya no huele a zorro, puede representar lo importante que es para “A” la aceptación de los padres y el sentirse parte de la familia.

Lámina 7

Narración: *El tigre luchando con el chango, el changuito trataba de subirse a un árbol, pero se cayó y el tigre lo atacó. El changuito se subió a una rama y el tigre se subió también, había un hoyo donde había serpientes y ellas eran amigas del changuito y asustaron al tigre. Pero el tigre atacó al changuito y lo rasguño y las amigas lo curaron. Entonces al tigre lo atraparon unos cazadores y los cazadores dejaron ir al changuito, y llegó la familia del changuito y de lo llevaron a su casa. Su papá, su mamá y sus cuatro hermanos.*

Antes: El changuito se salió de su casa sin permiso.

Después: Se fueron a dormir y descansar después del susto.

Lámina 8

Narración: *Los changuitos estaban en su casa y estaba la mamá del changuito y luego la mamá le dijo que se sentara y la abuelita le dijo al abuelito que el niño ya se tenía que ir a dormir. La mamá lo fue a acostar al changuito y él no quería pero la mamá lo llevó a su cama y luego se durmió.*

Antes: Estaban viendo la televisión.

Después: Como ya era noche, todos se fueron a dormir.

Lámina 9

Narración: *El conejo estaba en su cama y la puerta estaba abierta y el conejito tenía frío y la cerró pero la mamá lo regañó porque la había dejado afuera. El conejito estaba triste porque su mamá no estaba y tenía miedo. Luego un zorro entró y quería atacar al conejo, pero un perro ayudó al conejo. Un ladrón robo al conejo pero el conejo se escapó del ladrón y el zorro atacó al señor. El zorro estaba tomando agua y asustó a un pato que estaba en el agua. Había una jauría de perros y atraparon al zorro y lo mataron.*

Antes: El conejo estaba dormido

Después: El conejo volvió a su casa y se durmió.

Lámina 10

Narración: *Un perrito quería ir al baño pero su mamá lo detuvo y le dijo que no porque estaban en la casa de otros señores, y los señores humanos llegaron de compras y el perrito se asustó y se escondió en el baño luego la mamá se hecho a correr y traían un dowerman y él atacó a la mamá y llegó el papá del perrito y se peleó con el dowerman, pero el dowerman ganó porque ataco al papá en el cuello. Pero como el señor de la casa era veterinario los curó a los dos perros.*

Antes: El perrito estaba jugando en el patio.

Después: El perrito hizo del baño, en el baño del humano.

Interpretación: En las láminas 7, 8, 9 y 10, se hace evidente ya lo mencionado. Los roles que los padres desempeñan dentro de la dinámica familiar, quienes brindan al alimento, la protección, el cuidado. En todas las láminas no se refleja alguna muestra de afecto, de amor ó cariño, los padres se limitan a cumplir sus funciones básicas. El niño siempre hace mención, además de sus padres a sus cuatros hermanos, en ellos encuentra la compañía, la ayuda y afecto necesario. Es por eso que para él es difícil dejarlos fuera aunque no se presenten en los cuadros.

INFORME LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

Lectura: Conoce los sonidos de todas las letras del abecedario. Su lectura es silábica, ya que al leer divide las palabras en sílabas (por ejemplo, en vez de leer “baile”, lee “bai – le”. Su comprensión lectora es deficiente. El ritmo de su lectura es muy lento.

Escritura: Escribe con letra de molde, es zurdo. Comete omisiones, el ritmo de la escritura es muy lento. Aunque su escritura no es muy clara se entiende lo que trata de decir. Presenta errores ortográficos, utiliza incorrectamente las letras “s”, “c”, “v” y “b”, “g” y “gu”.

Los conocimientos que debería haber adquirido en tercer grado, no los tiene, como por ejemplo, en las oraciones identifica al sujeto, pero no el predicado.

Matemáticas: En general, presenta muchas dificultades, reconoce correctamente las cifras hasta las centenas; y presenta deficiencias al ordenar las cifras de menor a mayor. No reconoce el uso, ni la forma en que se obtiene el perímetro, tiene dificultades para medir figuras en cm. En cuanto a las operaciones aritméticas únicamente domina la suma y la resta con tres cifras (aún lo hace con los dedos de sus manos); al intentar realizar la multiplicación, realizó una suma, no hizo distinción entre el signo de suma y el de multiplicación. Y la división el niño comentó que esa no sabía hacerla.

Ficha de identificación

Nombre:	“M”
Edad:	9 años 5 meses (a la hora de realizar la entrevista)
Grado:	Cuarto grado de primaria
Número de hermanos:	Uno: de 11 años de edad
Lugar que ocupa entre sus hermanos:	El menor, de dos

Motivo de la atención

El niño fue remitido por su maestro, debido a que presenta problemas en su desarrollo de aprendizaje. El maestro comenta que Mauricio no cuenta con los conocimientos básicos para cursar el cuarto grado de primaria. Por lo anterior este estudio se realizó dentro del ámbito educativo, a solicitud de los maestros del niño. Se contó con el consentimiento y aprobación de los padres.

Descripción del niño

“M” es delgado, de estatura 1.10, tez morena. Durante los días de la evaluación se observa que falta regularmente a clases, aparentemente sin ninguna razón importante. Se presentó siempre a la escuela, los días de las sesiones, descuidado en su apariencia física, con el cabello despeinado, el uniforme incompleto, el pantalón y su suéter sucio, sus manos se observaron con las uñas largas y sucias.

Al principio de la entrevista el niño se mostró desconfiado y tímido, era difícil entablar una conversación con él, ya que se limitaba a contestar “no sé” o no respondía. A lo largo de las sesiones su actitud mejoro notablemente ya que, poco a poco fue tomando confianza y seguridad, por lo que pudo establecerse una relación amigable, y se mostraba contento cuando trabajamos juntos.

Durante la evaluación el niño se mostraba seguro de lo que realizaba, esto solo fue en la aplicación de las pruebas de Frostig, Bender, WISC y CAT-A; sin embargo en la prueba

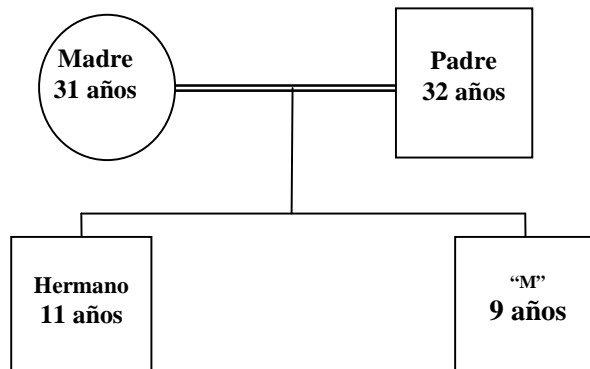
pedagógica mostró un total desinterés, ya que solo observaba las hojas pero no contestaba, si se le preguntaba si había entendido o necesitaba ayuda no respondía y permanecía con la cabeza baja. En el área de matemáticas respondió sólo en los reactivos que pedían únicamente números.

“M” no lleva una buena socialización con sus compañeros de clase, a la hora del recreo se observaron varias peleas provocadas por la agresividad del niño hacia sus compañeros.

Datos de los padres

Edad del padre:	32 años
Escolaridad:	Secundaria terminada
Ocupación:	Albañil
Edad de la madre:	31 años
Escolaridad:	Primaria terminada
Ocupación:	Ama de casa

Familiograma



Técnicas utilizadas para la evaluación

- Estudio Socioeconómico
- Estudio del Clima sociocultural del niño
- Entrevista con los padres.
- Entrevista con el profesor.
- WISC – RM Escala de inteligencia
- Prueba Gestáltica Visomotora de Bender

- Prueba de Percepción Visual Frostig
- Prueba del Dibujo de la Figura Humana (DFH), según Koppitz
- Prueba de la Familia
- Prueba del CAT (A)
- Prueba Pedagógica

Datos obtenidos del estudio socioeconómico y del clima sociocultural del niño.

Para determinar el nivel socioeconómico (NSE) al que pertenece el niño y su familia se utilizaron los parámetros establecidos por el Comité de Niveles Socioeconómicos Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública A.C. (AMAI)

El (NSE) en que se clasifica la familia es el nivel D, al que pertenecen las familias con un nivel de vida austero y bajos ingresos en el país. Adelante se describen los perfiles en este nivel.

Perfil educativo del jefe de familia: El jefe de familia de estos hogares cuenta en promedio con un nivel educativo de primaria (completa en la mayoría de los casos). Los jefes de familia tienen actividades tales como obreros, empleados de mantenimiento, empleados de mostrador, choferes públicos, maquiladores, comerciantes, etc.

Perfil del hogar: Los hogares de nivel D son inmuebles propios o rentados. Las casas o departamentos cuentan con al menos dos habitaciones y 1 baño que puede ser completo o medio baño. La mitad de los hogares cuenta con boiler (calentador de agua) y lavadora. En estas casas o departamentos son en su mayoría de interés social o de rentas congeladas (tipo vecindades). Los hijos realizan sus estudios en escuelas del gobierno.

Artículos que posee: Las personas de este nivel suelen desplazarse por medio del transporte público, y si llegan a tener algún auto es de varios años de uso. La mayoría de los hogares cuenta con un televisor y/o equipo modular barato. Uno de cada cuatro hogares tiene DVD y línea telefónica.

Servicios: Se puede decir que las personas de nivel D prácticamente no poseen ningún tipo de instrumento bancario.

Diversión/Pasatiempos: Asisten a parques públicos y esporádicamente a parques de diversiones. Suelen organizar fiestas en sus vecindades. Toman vacaciones una vez al año en excursiones a su lugar de origen o al de sus familiares. Cuando ven televisión su tipo de programación más favorecida son las telenovelas y los programas dramáticos. En promedio ven televisión diariamente por espacio de dos y media horas.

Ingreso Mensual: Según el NSE se encuentra entre \$ 2,600 y \$ 6,000.

En la familia la situación económica en ocasiones es difícil ya que el empleo del padre no es fijo, el sueldo de éste es el único sostén para la familia. La casa donde habitan es de la hermana de la señora y la comparten con ella y su familia que se conforma por su esposo y tres hijos e hijas.

“M”, durmió en la misma cama que sus padres hasta el año y medio, actualmente duerme en la misma habitación con su hermano mayor de once años, en la misma cama. Los padres duermen en otra recamara.

La relación del niño con la madre es cercana, el niño platica con su mamá le cuenta lo que le sucede en la escuela y mientras que la relación con su hermano mayor es de constante pelea, pues el mayor lo molesta mucho, lo golpea y le hace llorar. La relación del niño con el padre es distante, ya que por el trabajo de él no ve a sus hijos pues sale al trabajo a las 5: 30 de la mañana y no regresa antes de las 10 de la noche, por lo que no ve a sus hijos durante toda la semana (lunes a viernes), los sábados llega un poco mas temprano, pero no platica con ellos.

El domingo que es el único día que la familia convive es difícil que el padre salga con ellos al parque que esta cerca de su casa, ya que él quiere descansar y no quiere ser molestado por sus hijos. La madre comenta que los niños se sienten incómodos con la presencia del padre y prefieren quedarse en su cuarto y evitar estar cerca del papá para no ser regañados.

Datos obtenidos de las entrevistas con la madre.

“M” fue el producto del segundo embarazo de la madre, fue un bebé planeado, pero deseado. El estado de la madre durante la gestación fue delicada, ya que el embarazo fue de alto riesgo a lo largo de ocho meses fue internada en varias ocasiones por lo que se le administraron medicamentos (la madre no recuerda cuales). Debido a su estado el parto se programo y fue necesario cesárea. Durante el parto hubo complicaciones, ya que la madre fue internada un día antes de la fecha programada por presentar sangrado. La madre comenta que ella no escucho al niño llorar, pues la bebe estaba ahogándose en la placenta e ingirió líquido amniótico, por lo que fue necesario mantenerlo en incubadora por ocho días. Al bebé se le aplico medicamento durante este tiempo ya que, presento una infección en los pulmones. Durante su desarrollo el niño no presentó dificultades en su desarrollo físico.

Durante su primer año de vida, la madre lo amamanto normalmente, dedicada al hogar dedicó su tiempo también al cuidado del niño y su hijo mayor.

Su desarrollo psicomotor fue dentro de lo normal, se sentó a los 5 meses, gateó aproximadamente a los 8 meses; a los 9 fueron sus primeros pasos con ayuda y al año un meses logró caminar solo. Informa la madre que el niño tuvo control de esfínteres al año y medio.

En cuanto a su lenguaje la madre refiere que aproximadamente al año y medio empezó a hablar (a decir frases incompletas) y a los dos años, ya decía oraciones completas.

La madre comenta que el niño a los 8 años de edad se le realizó un examen oftalmológico, por parte de la escuela y se le recomendó el uso de lentes, los uso durante algunos meses, pero los perdió. Por cuenta de los padres la llevaron a examen y el diagnostico fue que no los necesita.

La madre es la responsable de ayudarle a realizar las tareas, la ayuda que ella ofrece explicándole las dudas que tiene, en ocasiones le enseña procedimientos distintos al de el profesor para realizar principalmente operaciones aritméticas, lo que ocasiona dificultad en el niño porque al ser revisada la tarea por el profesor éste argumenta que esta mal, porque el procedimiento es equivocado.

En cuanto a su conducta, no hay ningún problema, se porta bien y no tiene ninguna queja por parte del maestro. Tiene amigos dentro de la escuela. La madre siente que el trato del profesor es bueno, lo trata bien y se preocupa por las dificultades que presenta.

Datos obtenidos de las entrevistas con los maestros.

El niño entró a la escuela (preescolar) a los 3 años, ya hablaba muy bien, tenía control de esfínteres, comía solo y comenzaba a vestirse solo. Ingreso a la institución al iniciar su segundo grado en nivel primaria, por cambio de domicilio de la familia, fue necesario también el cambio de escuela en la que en la actualidad el niño se encuentra. El profesor con el que actualmente se encuentra cursando el cuarto grado es la primera vez que trabaja con el niño. Desde las primeras tres semanas que el profesor estuvo a cargo del grupo en el que se encuentra “M”, a través de un examen diagnóstico que se le aplicó al grupo, notó que el alumno tenía dificultades en su desarrollo académico y que en comparación al promedio general del grupo ella se encontraba en un nivel muy bajo. El niño no cuenta con los conocimientos del grado anterior por lo que el profesor trató de trabajar a un ritmo más lento con ella. Sin embargo, no se han logrado mejorías en su aprovechamiento. El maestro además comenta que cuando se realiza un dictado la niña escribe muy despacio y se cansa muy rápido.

En cuanto a su conducta el profesor refiere que “M” es un niño muy sociable, tiene muchas amigos y le habla a la mayoría de sus compañeros en clase. Y ese también es motivo de que se atrase en las actividades dentro del salón, pues, platica mucho. Además el maestro comenta que “M” a pesar de llevarse bien con sus compañeros, es muy tosco en su trato en ocasiones es agresivo, pues ha llegado a los golpes con compañeros de la escuela.

Por estos motivos el profesor realizó varias entrevistas con la madre, de quién ha recibido apoyo en todo momento y a cumplido con el material extra que el maestro le ha pedido para trabajar de forma individual con el alumno.

Este apoyo que el profesor ha brindado al niño ha consistido en realizar ejercicios de operaciones matemáticas, que la niña realiza en un pizarrón pequeño, en el cual el profesor observa el procedimiento que el niño realiza en las operaciones básicas, también realiza dictados, el niño tiene la oportunidad de realizar las grafías en tamaño grande, para trabajar también la psicomotricidad fina.

La relación que el maestro tiene con el niño es buena, acepta la ayuda que él le ofrece, pues, aunque tiene muchas dificultades el niño tiene interés por aprender y se esfuerza. Por lo que esta actitud del niño beneficiará la intervención, ya que el niño tiene disposición para aprender.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA WISC – RM

Resultados

Escala Verbal	Puntuación Natural	Puntuación Normalizada	Edad Escalar Verbal
Información	4	5	6 años 10 meses
Semejanzas	6	9	7 años 10 meses
Aritmética	12	11	10 años 6 meses
Vocabulario	6	6	6 años 2 meses
Comprensión	6	7	6 años 6 meses
			Media= 7.3 = 7

Escala de Ejecución	Puntuación Natural	Puntuación Normalizada	Edad Escalar Verbal
Fig. Incompletas	7	5	6 años 2 meses
Ordenación de Dibujos	16	9	8 años 6 meses
Diseño con Cubos	11	8	7 años 10 meses
Composición de Objetos	11	8	7 años 2 meses
Claves	38	13	16 años 10 meses
			Media= 9

Puntuación Verbal =38	CI = 83	Rendimiento = Normal Bajo
Puntuación de Ejecución =43	CI = 91	Rendimiento = Normal
Puntuación Total =81	CI = 86	Rendimiento = Normal Bajo

Interpretación de los resultados

Los resultados del WISC – RM muestran que “M” una capacidad intelectual normal bajo. Su rendimiento está por debajo de su edad cronológica, las implicaciones de estas calificaciones bajas muestra que posee una comprensión verbal deficiente, pobre desarrollo de las habilidades verbales y del lenguaje, antecedentes de ambiente familiar y educativo poco estimulante que limitan el desarrollo de estas habilidades. Hay dificultad en la organización visual, falta de atención y capacidad de planeación deficiente.

Las diferencias entre el CI verbal y el de ejecución no son significantes, por lo que no se puede hablar de que exista un factor predominante en su funcionamiento intelectual.

No obstante, tiene facilidad para realizar el cálculo mental, habilidad para aplicar las capacidades de razonamiento en la solución de problemas aritméticos. Además se observa habilidad para aprender material nuevo de manera asociativa y reproducirlo con velocidad y precisión, lo que puede deberse a facilidad con los números.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA GESTÁLTICA VISOMOTORA DE BENDER (Escala de Maduración Koppitz)

Calificación

Errores:

- Integración: Figura A y 4
- Círculos por puntos: Figuras 1
- Distorsión de la forma: Figuras 5 y 7
- Total de errores = 5

Al revisar la tabla medias y desviaciones estándar, se observa que la calificación de 5 corresponde a una edad que fluctúa entre los 7 años 6 meses a los 7 años 11 meses.

Al ubicar esta calificación dentro de la curva normal, tomando como referencia la media y la desviación estándar que corresponden a su edad cronológica, se puede considerar como con cierta inmadurez.

Al analizar cuáles son los errores que predominan, se observa que son integración y distorsión de la forma. Los resultados obtenidos indican que dichos errores se asocian con los problemas de lectura, como son dificultad para discriminar entre puntos, círculos y mayor tendencia a la rotación, comete muchas equivocaciones al leer, además de que su lectura sea lenta y tenga dificultad para comprender lo leído.

Al considerar los reactivos que pueden ser significativos de daño neurológico, de acuerdo con las investigaciones de Koppitz, se observa que A, 1, 4, y 5 son simplemente significativo y 7 es altamente significativo.

En cuanto a los indicadores emocionales no se observa ningún factor negativo al menos en esta prueba.

Interpretación de los resultados

Su nivel de madurez perceptomotora es deficiente ya que corresponde al de 7 años. Esta deficiencia origina que su desempeño escolar no sea adecuado. En particular en el aspecto de la lectura se observa que existen deficiencias que al compararse con los resultados obtenidos por la prueba pedagógica se corroboran estas necesidades.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA DE PERCEPCIÓN VISUAL DE FROSTIG

Interpretación de los resultados

En esta prueba que se utiliza para evaluar percepción y coordinación visomotora los resultados corresponden a una edad de 9 años 5 meses, que corresponde a su edad cronológica por lo que se considera normal en la percepción visual general.

Sin embargo, hay que resaltar que en los aspectos que se evalúa la percepción visual con respuesta motriz reducida la calificación es superior a lo que corresponde a su edad, lo que indica que el niño tiene la capacidad para dibujar y mantener la escritura en el renglón, realizar las grafías para la escritura adecuadamente, control de todos sus movimientos para una buena escritura, así como para realizar actividades como recortar, trazar, colorear y pintar. Habilidades que el alumno no manifiesta en la prueba pedagógica, ni en sus cuadernos escolares.

Por el contrario, en los aspectos que miden la integración visomotora, los resultados muestran una gran deficiencia ya que la calificación está muy por debajo de su edad correspondiente, lo que indica escasa percepción de la posición en el espacio. Su mundo visual está deformado; no aprecia la dirección de los objetos ni de los símbolos escritos correctamente con respecto a sí mismo; sus movimientos son torpes y vacilantes y tiene dificultad para comprender que significan los términos que indican una posición espacial como fuera, dentro, arriba, abajo, antes, detrás, izquierda, derecha. Esto hace difícil para él el aprendizaje de la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética. Lo que también se hace evidente en los resultados de la prueba pedagógica.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH)

Resultados

Indicadores del desarrollo presente en el dibujo:

- ▶ Esperados: Solamente 12
- ▶ Excepcionales: Ninguno
- ▶ Puntuación total: 3
- ▶ Nivel del desarrollo: Normal bajo

Interpretación

El dibujo no presenta dos de los indicadores del desarrollo esperados para su edad (brazos hacia abajo y ropa), no presenta indicadores excepcionales por lo que su calificación es 3, estos datos indican que su rendimiento intelectual y madurez es un nivel normal bajo. Estos datos concuerdan con el WISC – RM en cuanto al rendimiento intelectual, y con el Test de Bender.

El niño no se dibujó a sí mismo, dibujo a una niña “Brenda”, que podría representar a su prima menor, misma que también representa en el dibujo de la familia. Al no dibujarse a sí mismo puede reflejar un conflicto consigo mismo, ya que no se percibe como una persona importante, pero también puede reflejar una preocupación positiva hacia su prima.

La presencia de dientes como detalle especial se considera como un signo de agresividad, actitud que muestra el niño hacia sus compañeros de clase.

Otro detalle especial que se presenta son las piernas juntas que implica como lo denota la misma figura rigidez, dificultad en el control de impulsos.

INFORME E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FAMILIA

Interpretación

En este dibujo igual que en el DFH se presentan trazos fuertes que sugieren agresividad. La inclinación de la figura tiene que ver con inestabilidad y falta de equilibrio, lo que sugiere que a la niña le falta una base firme que le brinde seguridad emocional.

En el dibujo “M” dibuja a su propia familia y a todos los integrantes de la misma, incluyéndose él. En el dibujo aparece primero la figura materna, personaje con quien el niño tiene un gran acercamiento afectivo y con quien se identifica, es por ello que se dibuja junto a ella. En tercer lugar dibuja a su prima menor, ya que como refiere en el relato muestra una preocupación por ella.

El padre es dibujado en cuarto lugar, lo devalúa como figura de autoridad, siendo la madre la figura principal, pues como sabemos percibe a su papá como lejano y distante ya que éste constantemente está fuera de casa.

PRUEBA DE APERCEPCIÓN TEMÁTICA PARA NIÑOS CAT (H)

Lámina 1

Narración: *Somos mi hermano y yo y estamos platicando y jugando.*

Antes: Estábamos viendo la tele.

Después: Mi hermano y yo nos fuimos a cambiar de ropa, a quitarnos el uniforme.

Interpretación: En esta lámina el niño se identifica en compañía de su hermano mayor. Relata una historia sobre actividades cotidianas que él y su hermano realiza al llegar de la escuela: ven la televisión, se cambian el uniforme, juegan. Es importante hacer notar que el niño no hace referencia al tema esperado: la gratificación oral, ni es visualizado el adulto. El niño visualiza únicamente la escena central de la lámina, es decir, no aparece la figura materna.

Lámina 2

Narración: *Mi hermano y yo, estamos jalando la cuerda, porque estamos jugando. Yo estoy sólo y mi hermano y mi primita jalan del otro lado. Ganan ellos porque son dos, yo no me enojo porque es un juego.*

Antes: Estaban haciendo el quehacer de la casa, los hijos ayudan a la mamá a tender las camas.

Después: Mi hermano y yo nos fuimos a cambiar de ropa, a quitarnos el uniforme, y mi primita se salió a jugar.

Interpretación: El niño visualiza en el dibujo un juego de competencia con su hermano en la que él se sitúa solo en el extremo izquierdo y su hermano y su primita a la derecha. De la misma forma que en el relato anterior los progenitores no aparecen, son él, su hermano y su prima menor son los protagonistas. Puede ser que el niño se identifica más con su hermano, la relación es más cercana, más estrecha como se observa en los resultados arrojados por las entrevistas. Por un lado el padre esta ausente gran parte del día y de la semana, la madre al

tener la responsabilidad de los quehaceres del hogar tiene poco tiempo para interactuar con sus hijos. El niño encuentra en su hermano y en sus primas la compañía y la atención por lo que son importantes para él.

Lámina 3

Narración: *Mi papá está viendo la tele y mi primita está jugando.*

Antes: Estaba durmiendo y después vistiéndose

Después: Se fue a trabajar.

Interpretación: “M” visualiza al adulto como su padre y la figura del niño representa a su prima menor. No hay más dinámica que el padre ve la televisión, actividad que él realiza cuándo esta en casa y no nota a sus hijos ó no quiere ser molestado por ellos. El relato del niño hace referencia a lo comentado por la madre, cuándo el papá está en casa “M” y su hermano mayor prefieren estar en su cuarto “desaparecen de la escena”.

Lámina 4

Narración: *Es mi mamá que esta caminando y esta cargando a mi primita y lleva una canasta, agarrando su bolsa va a comprar su comida.*

Antes: Estaba en mi casa haciendo el quehacer.

Después: Regreso a la casa para hacer la comida.

Interpretación: En esta lámina el niño hace una descripción poco detallada del dibujo. Identifica a la madre que carga a su primita. El niño describe una actividad cotidiana de la madre, cuando él y su hermano se encuentran en la escuela y su papá trabajando, la mamá en compañía de su sobrina pequeña realiza la labor de ir al mercado para comprar los alimentos y prepararlos. De la misma forma que en la lámina 1 “M” se enfoca en la escena central del dibujo ignorando al niño en la bicicleta.

Lámina 5

Narración: *Están durmiendo unos niños que son hermanos.*

Antes: Estaban cenando.

Después: Siguieron durmiendo.

Interpretación: El niño hace mención del tema principal: el sueño. Por otro lado ya no hace tan clara que es él y su hermano los que se encuentran en la cuna. El niño no hace mención de los padres en la cama. Puede ser que no los identifica como pareja, pues no es frecuente que el niño relate una historia en la cuál se observe a los padres juntos, interactuando, realizando alguna tarea o actividad. Por el contrario cada uno realiza sus labores de forma separada: el padre trabaja y la madre se ocupa de los quehaceres del hogar. “M” a través de sus relatos pudiera estar mostrando la lejanía y conflictos que hay entre los padres y que evidentemente ella esta percibiendo. Además la historia muestra una relación con fantasías de soledad y de abandono por parte de los padres al visualizar a los hermanos como si estuvieran solos.

Lámina 6

Narración: *Los papás están durmiendo y el niño se esta cayendo de la cama, es su hijo. El niño siente que se cae pero no llora. Sus papás no se dan cuenta porque están bien dormidos.*

Antes: Estaban cenando

Después: Siguieron durmiendo.

Interpretación: El tema frecuente para esta lámina es el sueño y a la que “M” hace referencia. En el relato anterior se confirma lo expuesto en la lámina anterior en cuanto a la soledad y lejanía que siente él de ambos padres, pues al estar en una situación de peligro “se esta cayendo de la cama” los padres no se dan cuenta porque están dormidos.

Lámina 7

Narración: *Un señor se quiere robar al niño para secuestrarlo, el niño esta solo y el niño se esta subiendo a un árbol. El niño logra escaparse sólo, sin ayuda de nadie.*

Antes: El señor estaba cocinando.

Después: Se enoja mucho porque no se lo pudo robar, pero siguió haciendo su comida.

Interpretación: En esta lámina de la misma forma que en las dos láminas anteriores el niño se siente solo en situación de peligro, él es capaz de resolver la situación, o no le queda mas remedio que solucionarlo solo.

Lámina 8

Narración: *La señora le esta diciendo a su hijo que no salga a la calle por que se va a ensuciar.*

Antes: Estaban arreglando su casa para recibir algunas visitas, a sus hermanas de la señora.

Después: El niño se puso su pijama y se fue a dormir, se fueron las visitas y ella (la mamá) también se fue a dormir.

Interpretación: La persona adulta con el niño, son identificados como la madre y el hijo a quien se le limita al no dejarlo salir a la calle a lo cual el hijo obedece. Aquí muestra que el niño identifica a la madre como figura de autoridad y él acata sus demandas.

Lámina 9

Narración: *El niño esta solo porque sus papás no están y lo dejaron solo. Lo dejaron dormido pero se despertó y tiene miedo. Sus papás se fueron a comprar a la tienda que esta cerca de su casa.*

Antes: La mamá estaba viendo la tele.

Después: Regresaron de la calle y fueron con el bebé lo cargaron y el niño dejó de llorar y le dieron de desayunar.

Interpretación: En esta lámina a diferencia de las láminas 5, 6 y 7, el niño expresa su temor al abandono de los padres y al sentirse solo. Aunque ya se ha manifestado la lejanía de la relación entre pareja/ pareja – hijos; los padres satisfacen necesidades básicas del niño: el

hogar, el alimento, la seguridad de sentirse dentro de un núcleo, aspectos que el niño teme perder.

Lámina 10

Narración: *Su mamá esta limpiando al niño por que hizo del baño. Y el niño no se quiere limpiar. La mamá se enojo mucho y le iba a pegar pero ni le pego por que si se dejo limpiar.*

Antes: La mamá estaba dándole de desayunar a su otro bebé.

Después: Se fueron a desayunar los tres.

INFORME LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

Lectura: Los reactivos que evaluarían estos dos aspectos quedaron vacíos, es decir, el niño no respondió a ninguna actividad del área de español. Lo que se observo durante la aplicación de la prueba fue que el niño no respondió, por lo que se le pidió leyera en voz alta, sin embargo no quiso, por lo que no se sabía si en realidad estaba leyendo o al menos hacia el intento ó sólo observaba la hoja. Por ello no podemos decir que el alumno no sabe leer o escribir, pero definitivamente da a conocer que el niño manifiesta muchas deficiencias en ambos aspectos.

Escritura: En cuanto a la escritura, lo poco que escribió en la evaluación y la revisión de sus libretas nos indica las dificultades que presenta, lo que corresponde a los resultados de Bender y Frostig.

Matemáticas: En general, presenta muchas dificultades, y como en los aspectos de lectura y escritura no cambia mucho la situación, pues, fue mínimo lo que respondió, por lo que no se puede dar por hecho que no conozca las cifras numéricas ó sea su dificultad para escribir, pues al ordenar las cifras de menor a mayor solo tuvo un error en el orden, sin embargo cuando se le pide escriba el nombre de las cifras, no lo realiza. No reconoce el uso, ni la forma en que se obtiene el perímetro, tiene dificultades para medir figuras en cm. En cuanto a las operaciones aritméticas reconoce el procedimiento de la suma, la resta y la multiplicación, pero no es eficaz al realizarlas, y la división no quiso realizarla porque menciona que no sabía hacerla.