

TESIS

**Programa de intervención
dirigido a niños de nivel primaria que presentan
trastornos de conducta y bajo rendimiento académico
en español y matemáticas asociado**

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa

Presentan

Fragoso Arias Miriam

Martínez Zamora Rosalba

Asesor

Dra. Ana Nulia Cázares Castillo

Diciembre, 2010

Agradecimientos

Con cariño y respeto a nuestros padres y hermanos:

Porque gracias a su cariño, guía y apoyo hemos llegado a realizar uno de nuestros anhelos más grandes de nuestra vida, fruto del inmenso apoyo, amor y confianza que han depositado y con los cuales hemos logrado terminar nuestros estudios que constituyen el legado más grande que pudiéramos recibir y por los cuales viviremos eternamente agradecidas.

Con gratitud a mi esposo José Abraham y a mi hijo Álvaro Ethan, por su apoyo constante, tiempo, dedicación, tolerancia, respeto y sobre todo amor, que han sido mi mayor impulso.

A ti mamá que dejaste sembrada en mí, la semilla de la superación, mediante tu amor y cariño.

A nuestros profesores, los cuales nos guiaron durante toda nuestra formación académica y en especial a la Dra. Ana Nulia Cázares Castillo, por su constante apoyo tiempo y dedicación.

Al termino de esta etapa de nuestra vida. Queremos expresar todo nuestro agradecimiento a quienes con su ayuda, apoyo y comprensión, nos alentaron a lograr esta hermosa realidad, nuestra formación profesional.

Índice

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN..... | 5 |
| INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| JUSTIFICACIÓN | 8 |
| CAPITULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | 10 |
| 1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL..... | 10 |
| 1.2. LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL | 12 |
| 1.3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL | 14 |
| 1.4. PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN | 15 |
| 1.5. INTEGRACIÓN EDUCATIVA..... | 16 |
| 1.6. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA..... | 17 |
| 1.7. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES | 19 |
| 1.8. INTEGRACIÓN EDUCATIVA | 22 |
| 1.9. ESCUELAS INCLUSIVAS | 24 |
| CAPITULO 2. TRASTORNOS CONDUCTUALES..... | 30 |
| 2.1. DEFINICIÓN DE LOS TC | 31 |
| 2.1.1. <i>Precisiones terminológicas.....</i> | <i>32</i> |
| 2.2. CAUSAS DE LOS TC | 33 |
| 2.2.1. <i>Acción ejercida por la institución familiar.....</i> | <i>35</i> |
| 2.2.2. <i>Acción ejercida desde la escuela.....</i> | <i>38</i> |
| 2.2.2.1. <i>El grupo de iguales en la socialización del niño.....</i> | <i>40</i> |
| 2.2.3. <i>Acción ejercida por la sociedad.....</i> | <i>41</i> |
| 2.3. INADAPTACIÓN SOCIAL | 42 |
| 2.3.1. <i>Consecuencias de la inadaptación social.....</i> | <i>46</i> |
| CAPITULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO..... | 48 |
| 3.1. DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO | 50 |
| 3.2. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO..... | 53 |
| 3.3. FACTORES QUE DETERMINAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR | 54 |
| 3.3.1. <i>Factores personales.....</i> | <i>54</i> |
| 3.3.1.1. <i>Ansiedad académica.....</i> | <i>58</i> |
| 3.3.2. <i>Factores escolares.....</i> | <i>60</i> |
| 3.3.3. <i>Factores familiares.....</i> | <i>61</i> |
| 3.4. RENDIMIENTO INSUFICIENTE..... | 62 |
| 3.5. EDUCACIÓN EN MÉXICO | 63 |
| 3.5.1. <i>Propósitos generales de los contenidos de español y matemáticas.....</i> | <i>65</i> |
| 3.5.2. <i>Objetivos de Español y matemáticas de Quinto grado.....</i> | <i>66</i> |
| 3.5.3. <i>Objetivos de Español y Matemáticas de sexto grado</i> | <i>69</i> |
| CAPITULO 4. INFLUENCIA DE LOS TC EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO | 72 |
| 4.1. APRENDIZAJE Y CONDUCTA | 72 |
| 4.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE NIÑOS CON TC | 74 |
| 4.3. FACTORES DE RIESGO ESCOLAR..... | 77 |
| METODO..... | 78 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 78 |
| OBJETIVOS | 80 |
| <i>Objetivos Generales.....</i> | <i>80</i> |
| <i>Objetivos Específicos Del Primer Objetivo General</i> | <i>80</i> |

| | |
|---|------------|
| <i>Preguntas de investigación</i> | 81 |
| PARTICIPANTES | 82 |
| ESCENARIO | 86 |
| INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS | 87 |
| 4.3.1. <i>Técnicas</i> | 87 |
| 4.3.1.1. Observación | 87 |
| 4.3.1.2. Entrevista | 88 |
| 4.3.2. <i>Instrumentos</i> | 88 |
| LA INVESTIGACIÓN – INTERVENCIÓN SE DIVIDIÓ EN TRES ETAPAS, YA EXPUESTAS EN LA DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, LAS CUALES SE DESCRIBEN A CONTINUACIÓN. | 91 |
| PROCEDIMIENTO | 92 |
| PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | 98 |
| 4.3.3. <i>Objetivos del Programa de Intervención</i> | 98 |
| 4.3.4. <i>Objetivos en apoyo al Programa de Intervención</i> | 98 |
| 4.3.5. <i>Diseño del Programa de Intervención</i> | 98 |
| 4.3.6. <i>Diseño del manual de intervención</i> | 102 |
| ANÁLISIS Y RESULTADOS | 106 |
| 4.4. RESUMEN | 106 |
| 4.5. RESULTADOS CUALITATIVOS | 107 |
| 4.6. INFORME PSICOPEDAGÓGICO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN | 109 |
| DISCUSIÓN | 156 |
| CONCLUSIONES | 164 |
| 4.7. LIMITACIONES Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN | 166 |
| 4.7.1. <i>Limitaciones de la investigación</i> | 166 |
| 4.7.2. <i>Alcances de la investigación</i> | 166 |
| REFERENCIAS | 168 |
| 4.8. ANEXOS | 173 |
| 4.8.1. <i>PATE</i> | 173 |
| 4.8.2. <i>MESSY observación</i> | 174 |
| 4.8.3. <i>Escala de Conducta YSR</i> | 177 |
| 4.8.4. <i>Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil</i> | 179 |
| 4.8.5. <i>Escala de Conducta MESSY</i> | 186 |
| 4.8.6. <i>Messy para profesor</i> | 188 |
| 4.8.7. <i>Cuestionario para padres</i> | 190 |
| 4.8.8. <i>Cuestionario para profesores</i> | 191 |
| 4.8.9. <i>Entrevista a compañeros</i> | 192 |
| 4.8.10. <i>Examen de evaluación para el post-test</i> | 193 |
| 4.8.11. <i>Documento Individual de Adaptación Curricular informatizado (DIAC)</i> | 197 |
| 4.8.12. <i>Cuestionarios de estilo de aprendizaje</i> | 234 |
| 4.8.13. <i>Carta de consentimiento</i> | 262 |
| 4.8.14. <i>Carta a la escuela</i> | 263 |
| 4.8.15. <i>Programa de Intervención para TC</i> | 264 |

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo final, desarrollar y aplicar un programa de intervención para niños con trastorno conductual (TC) y bajo rendimiento asociado al TC en las materias de español y matemáticas.

La muestra estuvo constituida por cuatro alumnos, con edades entre 10 y 11 años, alumnos de 5º grado de primaria de una institución pública. La investigación – intervención realizada en este trabajo se dividió en tres etapas:

1) *Diagnóstico de la NEE (Necesidad Educativa Especial) y Plan de investigación*, dentro de la cual se realizaron observaciones, entrevistas a padres, compañeros y profesor. Se aplicaron los instrumentos para complementar la Evaluación Psicopedagógica: TAMAI, MESSY y Youth Selft Report, prueba de inteligencia WISC, prueba proyectiva DFH y pruebas psicopedagógicas de español y matemáticas. 2) *Diseño y Aplicación del Programa de Intervención*, el cual consta de 20 sesiones, 11 corresponden al área conductual, 6 a español y matemáticas y 3 corresponden a español, matemáticas y conducta. 3) *Evaluación de la intervención*.

Los resultados obtenidos dentro de la investigación demuestran una mejora significativa tanto en conducta como en rendimiento académico en dos de los cuatro niños. Su conducta, mejora al respetar reglas y acuerdos establecidos, en diferentes ámbitos. Su rendimiento académico mejora en el dominio de conocimientos declarativos y procedimentales en español y matemáticas, y en mejores calificaciones. En los otros dos niños, su mejora es modesta tanto en conducta como en rendimiento académico. Estos niños siguen presentando dificultades para respetar reglas en los lugares donde se desenvuelven. En lo académico, muestran dificultades relacionadas con la entrega de tareas escolares, así como en el dominio de conocimientos declarativos y procedimentales en español y matemáticas, y siguen presentando calificaciones bajas.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es común escuchar y ver situaciones difíciles que se presentan dentro de las aulas en los niños de 9 a 11 años, provocando una inestabilidad académica. Una de estas situaciones es el trastorno conductual (TC), el cual se refiere a una condición en la que las respuestas conductuales de un individuo en la escuela son tan diferentes de las normas generalmente aceptadas para su edad, etnia o cultura, que dan como resultado un deterioro significativo en el cuidado de sí mismo, las reacciones sociales, el progreso educativo, el comportamiento en el salón de clases o la adaptación al trabajo (Bricklin, y Bricklin, 1975).

Los problemas conductuales han sido escasamente investigados en México a profundidad por lo cual, el presente trabajo tiene la siguiente finalidad: Conocer cómo afectan los problemas conductuales al proceso de aprendizaje en las asignaturas de Español y Matemáticas en niños de quinto de primaria.

Para lograr tal finalidad se tomarán en cuenta las conductas inadaptadas que se presentan en el aula escolar, así como la opinión de padres, maestros, y compañeros acerca del comportamiento de los niños. Estas conductas o acciones serán identificadas mediante las técnicas de observación y entrevista y la aplicación de escalas de comportamiento y adaptación social, para profesores y alumnos, que ayudarán a conocer el grado de trastorno conductual medido a partir de factores como inadaptación personal, social, escolar, familiar, insatisfacción personal, etc. que reportan los niños en la muestra de estudio, así como el profesor a cargo de dichos niños. Se aplicará una prueba de inteligencia que permita conocer el CI dentro de las áreas verbales y de ejecución, para conocer las habilidades en las que tienen mayor destreza y conocimiento y en las que tienen deficiencias, así como el CI total, con la finalidad de medir la capacidad del niño para comprender y manejar su entorno, demostrando conducta inteligente en distintas formas, descartando así un CI debajo de lo normal que pueda estar afectando las conductas del niño. Las conductas, en general, son una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar, escolar, social y comunitario en el que viven y se desenvuelven las personas. Otra razón para medir inteligencia en la muestra de

participantes en esta investigación, es que nuestra segunda variable de estudio, rendimiento académico, puede estar afectada por la capacidad intelectual.

El rendimiento académico se medirá, mediante las calificaciones obtenidas a lo largo del ciclo escolar en los exámenes de español y matemáticas.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica, se propondrá una intervención mediante la cual se pretenden favorecer dos áreas en los niños: la académica y la social; en la primera, la académica, se mostrará una forma diferente de adquirir los conocimientos en las materias de español y matemáticas ...; en la segunda, la social, se buscará favorecer aspectos como el respeto de reglas, de tal forma que el niño comprenda la importancia y las consecuencias de no acatar las reglas dentro de una institución, trayendo consigo una mejora en su conducta y su pensamiento; inculcar los valores del respeto y confianza en si mismo; en suma, la propuesta de intervención tiene la finalidad de mejorar el rendimiento académico de los niños y su adaptación en los diferentes medios (social, escolar y familiar).

JUSTIFICACIÓN

La conducta de los niños se produce en una determinada condición, en la que son relevantes tanto los factores internos del organismo (motivación, interés, activación, etc.), como los factores situacionales o estimulares (los planes, proyectos e intenciones, etc.) elaborados por el sujeto en situación de su experiencia con los que desea hacer frente a las demandas que la vida y la sociedad le plantean (González, 1999).

El proceso dinámico de la conducta, integra diversos elementos: los estímulos, las reacciones a la estimulación, y el conjunto de procesos mediacionales o, intervinientes entre los estímulos y la respuesta. La conducta en este sentido es sinónimo de respuesta o comportamiento (González, et al. 1999).

La conducta de los niños, adaptada o problemática, está condicionada por tres aspectos: maduración, aprendizaje, y ajuste social. Las conductas en general, son una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar, escolar, social, y comunitario en el que viven y se desenvuelven las personas (González, et al. 1999).

Las actividades antisociales tienden a desorganizar y a entorpecer la adquisición de destrezas adaptativas de fundamental importancia. Su presencia en la niñez permite predecir futuros problemas de adaptación durante la adolescencia y la edad adulta (Herbert, 1983).

Uno de los problemas relativos a la educación que resulta más oneroso en lo moral, lo emocional, lo social, y lo económico es, sin duda, el de esos niños “desaplicados” que remontan penosamente la cuenta de la enseñanza y a veces salen de la escuela irreversiblemente marcados por una experiencia traumática, producto de los errores conjugados de padres y profesores (Bricklin, y Bricklin, 1975).

Estas conductas frecuentemente disturbán el ambiente escolar y hacen difícil para los maestros instruir a otros estudiantes (Lane, Greshman & O’Shaughnessy, 2002, en Lane, 2005) Estos estudiantes tienen limitadas habilidades sociales, tales como tendencia a malinterpretar señales neutras como hostiles y pobres habilidades de resolución de problemas, que hace difícil para ellos desarrollar relaciones adaptativas con compañeros

y profesores (Greshman, 2002; Walter, Irving, Noell & Singer, 1992; todos en Lane et al. 2005).

De acuerdo a Cullinan, Epstein y LLOYE (1983; Caauffman, 1981; Caauffman, Cullinan, Y Epstein, 1987, citados en Tríanés, et, al. 1999), las áreas académicas más deficientes en los alumnos con TC suelen ser español y matemáticas. La deficiencia en estas dos áreas académicas correlaciona positivamente con la agresión, el desafío y la violación de reglas sociales por el alumno.

La primera identificación realizada a los cuatro niños participantes en este estudio confirmó que las áreas más deficientes en su rendimiento académico son las de español y matemáticas; debido a tal situación y a la importancia de las materias se decidió trabajar solo con las dos materias para dedicarles más tiempo.

Algunas de las conductas que se retoman para abordar el Trastorno de Conducta son *Indisciplina*, ésta se refiere al comportamiento del niño que en su mayoría de veces es negativo, es decir, constantemente es inquieto, no obedece ni sigue reglas y límites en sus diferentes contextos (escuela, familia y sociedad); lo anterior conlleva a que el niño presente Inadaptación, lo cual significa que el niño no se adapta a los contextos debido a su *mala conducta* expresada en agresividad física y verbal; estos niños son poco tolerantes y muy ansiosos en diferentes actividades como son sus tareas, actividades escolares, juegos con sus iguales, etc.. Todas las conductas anteriores dan lugar a que estos niños reciban rechazo por parte de los miembros de los diferentes contextos.

La preocupación ante las situaciones que pasan dentro de la escuela, referentes al trastorno conductual, nos llevan a investigar al respecto, para poder conocer las causas que provocan el TC, así como los factores que lo determinan. Aportar información y una posible solución a dicha problemática es de suma importancia para lograr un rendimiento académico favorable en la comunidad estudiantil.

CAPITULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

1.1. Antecedentes históricos de la educación especial

Todos los sujetos somos diferentes; por tanto, diferente debe ser la atención que a cada uno se nos dispense. La atención al sujeto diferente no siempre ha sido igual a través de la historia (Álvarez, Aranda, Espinoza, 2002).

Los escritos de la época romana se hace referencia a que estos sujetos son “locos” que podían servir para diversión de ricos o senadores, o bien, eran abandonados, e incluso tirados al monte, bajo la autoridad paterna (Álvarez, et al. 2002).

En la edad media los cristianos mejoraron la situación de estos sujetos creando hospitales, pero, en general, se les consideraba enfermos o personas <<poseídas del demonio>> (Álvarez, et al. 2002).

En la edad antigua se aceptaba como práctica habitual el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños; en la edad media y moderna era frecuente el rechazo y repulsión hacia estos sujetos. Sin embargo, aparecen intentos para remediar los problemas que padecían, especialmente nos referimos a los sordomudos y a los ciegos (Sánchez y Torres 1999).

En el siglo XVI se encuentra un cambio ideológico y hay algunas iniciativas en pro de enseñar a estos sujetos especiales; por ejemplo Pedro Ponce de León enseña a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir (Álvarez, et al. 2002).

Posteriormente, en Paris, se abre la primera escuela de sordos en 1760 por Juan Bonet y el abad L'Epée, también se funda en 1784 una institución en Paris uno de sus alumnos fue Braille. En 1800, llega la era de las instituciones. La ideología que predomina

pensaba que había personas especiales que precisaban de un esfuerzo profesional para su educación (Álvarez, et al. 2002).

En 1898, al comenzar es siglo XX, Graham Bell, en Estados Unidos, defiende la idea de que los niños con discapacidades deben educarse en escuelas especiales, ubicadas en sus comunidades. Este detalle es muy importante porque nace la idea de escolarizar y enseñar como a cualquier otro niño, desestimando la idea de internar y cuidar (Álvarez, et al. 2002).

Es a principios de ese siglo cuando se forma la *National Education Association*, de donde se deriva el Departamento de Educación Especial que persiste hasta hoy. En España se reconocen las necesidades educativas de estos niños en 1923 (Álvarez, et al. 2002).

La educación para niños con necesidades educativas especiales (n.e.e) se define como la atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o que están en situación de riesgo social o en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza aprendizaje (González, et al. 1999).

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, insiste en esta misma idea al destacar que lo que se pretende es <<la progresiva transformación del sistema educativo con objeto de garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general, y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal – familiar –social y laboral (González, et al. 1999).

El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de *ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación*, en su artículo primero, dice que el objeto del mismo es: <<regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo>> (González, et al. 1999).

En estos Reales Decretos se hace una verdadera descripción del objetivo de la educación especial. Es el siguiente: que los alumnos necesitan atenciones educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, un grado de desarrollo y madurez tal que se les facilite la mejor calidad de vida posible en los ámbitos personal, familiar, social y laboral (González, et al. 1999).

Para Taylor y Sternberg (1989, citados en González, et al. 1999), la Educación Especial consiste en ofrecer instrucción que haya sido diseñada específicamente para hacer frente a las necesidades de los alumnos excepcionales e implica el ambiente físico, los procedimientos de enseñanza, el contenido de la enseñanza, el uso del material psicopedagógico, y el equipo pedagógico.

Para la UNESCO (1983, citada en Sánchez, et al. 1999), definía la educación especial como una <<forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles.

Para Mayor (1988 citado en Sánchez, et al. 1999), el objeto de la educación especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales.

Dessent (1987 citado en Sánchez, et al. 1999), menciona que la educación especial es una parte del sistema educativo, y su existencia está íntimamente relacionada con los valores y actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza y de aprendizaje, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad.

1.2. Los sujetos de la educación especial

Según González (et al. 1999) al alumno/a diferente se le puede definir como el/la muchacho/a que no es capaz de seguir la dinámica de la clase, que necesita apoyos o

atenciones educativas especiales, que encuentra dificultades para realizarse en su medio social (sufre una distorsión en su realización con el medio en el que se encuentra inmerso).

En términos generales se puede decir que los sujetos que necesitan atenciones educativas especiales son todas aquellas personas, niños, adolescentes y adultos, que han vivido unas condiciones extraordinarias biológicas, físicas, psíquicas, sociales, culturales, económicas, etc., por las que no han sido capaces de aprender aquello que la comunidad exige y espera de todos sus miembros para poder vivir satisfactoriamente en su seno. Los sujetos que presentan problemas de comportamiento, de aprendizaje, de madurez personal y social o de ambas cosas y estos problemas de han ido originando durante el desarrollo del individuo (González, et al. 1999).

Se utilizan diversos términos para comunicarse entre los diferentes campos y disciplinas que se dedican a los niños y jóvenes excepcionales: niños atípicos, alumnos con NEE, alumnos especiales, alumnos o niños excepcionales, discapacidad/es, minusválidos, etc. (Castanedo, 2001).

En la educación es más común el término niños excepcionales; a nivel gubernamental se utiliza el de minusválidos; y el uso del término discapacitado es más común entre aquellos que defienden el énfasis en la persona, en el individuo. Discapacitado, en lugar de focalizar la terminología en las limitaciones, enfoca en la insuficiencia de las capacidades, destrezas o habilidades (Castanedo, et al. 2001).

Se entiende por excepcional todo alumno que tiene NEE, y ahora sí, incluyendo a los superdotados. Para Tayloy y Sternberg (1989, citados en Castanedo, et al. 2001), los alumnos excepcionales son aquellos que tienen NEE, necesidades que no están cubiertas por los programas educativos tradicionales.

El término excepcional se utiliza desde 1922, año en que se fundó *The Internacional Council for the Educación of Exceptional Children*. Baker (1953, citado en Castanedo, et al. 2001) considera que este concepto abarca mucho más que minusválido (<<handicapped>>), ya que este término excepcional hace resaltar los extremos de varias categorías de capacidad mental>>.

Excepcional incluye a los superdotados y a los DM, mientras que el término minusválido es más restrictivo: excluye a los sobredotados (Castanedo, et al. 2001).

Para Hardman, Drew y Egan (1984, citados en Castanedo, et al. 2001), excepcional se aplica a cualquier persona cuyo funcionamiento físico o conceptual se desvía de las normas hacía abajo o hacía arriba. Una persona excepcional necesita servicios educativos, y otros servicios adicionales, que le permita cubrir sus necesidades individuales.

1.3. Situación actual de la educación especial

A finales de los años sesenta, se producen cambios importantes de concepto. Con el afán de garantizar la igualdad de oportunidades se ve la necesidad de prestar mayor atención a los niños que no progresan adecuadamente, y se piensa en diversas formas de enseñanza correctiva, incluida la organización de clases especiales regulares o en anexos de las mismas (Álvarez, et al. 2002).

Otras ideas importantes que se pusieron en marcha fueron:

- El beneficio que se aporta, en algunos casos de carácter crucial, con una intervención temprana en la estimulación de aprendizajes, sobre todo en niños con necesidades especiales.
- La mayor comprensión de que todos los jóvenes, y sobre todo éstos, deben aspirar a llevar una vida lo más <<normal>> posible para integrarse a la vida escolar y social. Es decir se habla de <<normalización>>

Para dar soporte a estas ideas y corregir las desigualdades educativas, se promulgan leyes como <<La ley sobre educación de todos los niños discapacitados>> en 1975 en Estados Unidos, esta ley pretende dar educación adecuada a todos los niños en edad escolar independientemente de las discapacidades que pudieran sufrir. Durante la

década de los 70' y 80' la forma predominante de organizar la Educación Especial en muchos países del mundo es la creación de escuelas especiales separadas de las ordinarias (Álvarez, et al. 2002).

Este tipo de escuelas goza de ventajas tales como aglutinar a los especialistas de Educación Especial en los centros creados para tal fin; pero, con frecuencia, atiende a un número muy reducido de niños y su establecimiento sólo puede costearse en grandes ciudades. Estas escuelas deben tener, además, internados para acoger a niños de provincia, y como consecuencia, no se hacen accesibles a todas las capas sociales (Álvarez, et al. 2002).

1.4. Principio de normalización

El concepto de normalización es un principio de acción que surge en el ámbito de lo social y no se refiere, de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencias, sino a la relación entre estas personas y todas las demás. En el concepto de normalización se constatan dos fenómenos: por una parte, las actitudes sociales cambiantes; y por otra, los conceptos de norma y normalidad (Sánchez, et al. 1999).

El concepto de normalización, como principio de acción, viene a llamar nuestra atención sobre el hecho de que tenemos unas relaciones sociales muy diferentes con las personas deficientes. Estas relaciones están mediatizadas por obstáculos, que pueden ser actitudes, prejuicios, etc., que hacen que nos comportemos, nosotras con ellas, de un modo extraño. No debe entenderse sólo que el cambio en esas relaciones significa darles facilidades; significa también exigirles, porque ésta es una forma de valorar sus posibilidades (Sánchez, et al. 1999).

La normalización conlleva un cambio de actitudes en toda la comunidad, es decir, una forma distinta de pensar, sentir y comportarse respecto a la persona con deficiencias (Sánchez, et al. 1999). De acuerdo con el principio de normalización, el proceso educativo de las personas necesitadas de atención especial se realizará en el sistema educativo ordinario

Con relación a lo interior se pretende unificar la educación ordinaria y la especial, con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en función de sus características personales.

El proceso de normalización puede ayudar a que algunas de estas personas consigan una completa independencia e integración social.

La normalización implica, en la medida de lo posible, que el deficiente y/o en conflicto social y/o en desamparo social debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad. O lo que es lo mismo, la atención, educación, asistencia, formación, trabajo e incorporación social han de llevarse a cabo como normal general en los centros y servicios ordinarios de la comunidad o del sector, y solo como excepción en centros y servicios especializados (González, et al. 1999).

La educación especial ha sido una educación paralela, segregada de lo normal u ordinario; hoy podemos situarla en la cultura de la integración educativa y caminando hacia la escuela inclusiva, superando todo tipo de concepciones segregacionistas (Sánchez, et al. 1999).

1.5. INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991: 4, citado en García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Para que la integración escolar sea posible es necesario contar con currículos flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente y personal especializada que opere de apoyo para llevar adelante la experiencia.

¿Por qué integrar?

Porque la heterogeneidad, la diferencia, es enriquecedora, fuente de intercambios y aprendizajes, siempre y cuando se efectivice como lo plantea Vigotsky dentro de los límites que señala la zona de desarrollo próximo, donde la diversidad potencia el desarrollo.

A QUIÉNES Y CUÁNDO INTEGRAR

La integración social no equivale a integración escolar y que la demanda fundamental que se realiza en la escuela es la de educación e instrucción, objetivo que debe priorizar toda integración, es por ello que se estima que sólo se puede integrar a aquellos niños que pueden sostener la propuesta establecida.

1.6. Fundamentos filosóficos de la integración educativa

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

Respeto a las diferencias

Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto: pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial, más que una iniciativa política la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991, citado en García, et al. 2000).

Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990, citados en García, et al. 2000). Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela.

Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza.
- Principios generales de la integración educativa

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

Normalización

La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

- Una buena calidad de vida.
- El disfrute de sus derechos humanos.
- La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

(García Pastor, 1993; Pablo, 1987, citados en García, et al. 2000)

Sectorización

La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven.

Individualización de la enseñanza

Se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares.

Según estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

1.7. Necesidades Educativas Especiales

En el ámbito educativo se emplea el concepto de necesidades educativas especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo.

Según el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (citado en Sánchez, et al. 1999) un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizajes desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículum.

A partir del informe Warnock (1978, citado en Sánchez, et al. 1999), Brennan (1988, citado en Sánchez, et al. 1999) se establece las definiciones de necesidades educativas especiales y educación especial, indicando que el concepto necesidades educativas especiales surge cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o de cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en Real Decreto que ordena y regula las necesidades educativas especiales, las define en los siguientes términos: “las necesidades educativas especiales tienen su origen en causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto socio o cultural, o con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta”(BOE, 1995, citado en Sánchez, et al. 1999).

El concepto de necesidades educativas especiales supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial, que desplaza el centro de atención desde el individuo, considerando como portador o paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él es sólo una de las partes implicadas. Las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben educación especial y los que sólo reciben educación (Sánchez, et al. 1999)

Dentro de la Ley general de educación en México (1993), el artículo 41 nos dice que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

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

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a sus proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm. 4, citado en García, et al. 2000).

Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;

Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;

Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.

Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo.

No todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

La definición de las necesidades educativas especiales toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno.

Las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores:

- *Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño.*
- *Ambiente escolar en que se educa el niño.* Si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.
- *Condiciones individuales del niño.*

1.8. Integración educativa

Es en el contexto normalizador donde surge la *integración educativa*. Si se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículo común.

La educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que se busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales, implica también un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera. Por ejemplo:

Para las políticas educativas, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.

Para la forma de entender el mundo, la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.

Para los centros escolares, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación.

Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Bless, 1996, citado en García, et al. 2000).

La integración educativa abarca los siguientes puntos:

- 1) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, núm. 2, citado en García, et al. 2000), considera los siguientes niveles de integración:

- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
- Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.

- Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

2) Se han propuesto las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnica administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento.

La integración educativa es un proceso, a través del cual, las escuelas regulares van buscando y generando los apoyos que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.

Los cursos de capacitación y actualización ofrecidos a las escuelas, están orientados a la detección de fortalezas y necesidades del alumnado, así como los apoyos que pueden compensar estas necesidades, utilizando como soporte metodológico, la elaboración de Propuestas de Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI), que vinculadas a la planificación de los maestros de grupo facilitará los procesos de aprendizaje en una atención de calidad a la diversidad del alumnado y propiciará opciones para orientar dificultades de comportamiento; desarrollar estrategias de comunicación asertiva, promover el trabajo colegiado para que de manera conjunta se definan rumbos y apoyos internos y externos a la escuela.

1.9. Escuelas Inclusivas

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente de aquellos cuyas mayores demandas educativas están dirigidas a algún tipo de discapacidad, ha sido promover un cambio en la manera de organizar la educación especial. De esta forma, la atención educativa de esos alumnos se orienta desde los centros específicos hacia los centros ordinarios. Este planteamiento impulsa la integración a partir de la reforma de la educación especial. De esta forma, la atención educativa de

esos alumnos se orienta desde los centros específicos hacia los centros ordinarios (Marchessi, 2001).

Este enfoque ha sido considerado insuficiente en la medida en que limita la integración educativa y no tiene en cuenta un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada.

Estas críticas han conducido a formular propuestas más radicales que se articulan en torno al movimiento por una educación y una escuela inclusiva. Dos prescripciones específicas permiten definir este movimiento: la exigencia de educar a todos los alumnos en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo (Marchessi, et al. 2001).

La base ideológica de las escuelas inclusivas se sitúa en la declaración universal de los derechos humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

El compromiso es garantizar una educación de calidad para todos ellos y realizar las transformaciones que sean necesarias para conseguirlo.

Este planteamiento ha sido recogido de forma explícita en la Declaración final de la Confederación Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (España) del 7 al 10 de junio de 1994 (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, 1995, citados en Marchessi, et al. 2001). Uno de sus compromisos se formula en los siguientes términos:

Creemos y proclamamos que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos;
- Cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje que le son propios;

- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- Las escuelas ordinarias con esa orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

El derecho fundamental de todos los niños a recibir una educación integradora supone, al mismo tiempo, un cambio en el concepto de necesidades educativas especiales. El documento de representación general de la Confederación Mundial lo recoge de forma explícita:

Antes se definía la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante estos últimos 15 o 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar.

Estas mismas ideas se exponen en el Marco de Acción que la Confederación Mundial aprobó con el fin de guiar la acción de los gobiernos, de las administraciones educativas y de las organizaciones que trabajan en el ámbito educativo:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales y sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o

zonas desfavorecidas o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su discapacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuelas inclusivas.

El movimiento hacia las escuelas inclusivas procede en gran medida del campo de la educación especial y se ha planteado para conseguir un cambio profundo en la educación que sea capaz de integrar a todos los alumnos. Al mismo tiempo se están produciendo otras iniciativas que convergen en este objetivo de conseguir una educación inclusiva y no segregadora.

Esta situación obliga a cambios profundos si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Hay países que contemplan la integración como una reforma de su sistema de educación especial. Su objetivo es encontrar los sistemas más apropiados para incorporar los servicios y programas de la educación especial a las escuelas ordinarias.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG), aprobada en 1995, manifiesta un avance en estos planteamientos al definir la población escolar con necesidades educativas especiales refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad o de trastornos de conducta, y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Esta propuesta más inclusiva no se profundiza después en su desarrollo posterior. En España en 1995 se aprueba el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, dirigido principalmente al primer

colectivo de alumnos. En 1996 aparece el Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, cuyo destinatario principal son los alumnos que por su situación social o cultural están en situaciones de desventaja educativa (Marchessi, et al. 2001).

El movimiento de las escuelas inclusivas se plantea impulsar un cambio profundo en los centros docentes que permita el acceso a ellos de todos los alumnos sin discriminación y una respuesta educativa adaptada a sus posibilidades. Una tarea de esta amplitud no puede recaer solamente en el sistema educativo. Supone un enorme esfuerzo del conjunto de la sociedad que ha de buscar vías para favorecer la integración de todos los ciudadanos. Las escuelas inclusivas constituyen, desde esta perspectiva, una aportación más dentro del conjunto de iniciativas que pretenden conseguir una sociedad mas igualitaria y menos excluyente.

El objetivo de conseguir escuelas inclusivas que tengan su prolongación natural en sociedades abiertas y no segregadoras es una tarea permanente e interminable.

El objetivo de conseguir escuelas inclusivas supone una transformación profunda del sistema educativo, que va mucho más allá de la reforma de educación especial.

Supone un esfuerzo continuo y una voluntad de modificación de todas aquellas estructuras -en el conjunto de la sociedad, en el funcionamiento de la escuela y en el trabajo en el aula- que dificultan el avance hacia situaciones educativas más integradoras.

Existe el riesgo de considerar que las escuelas inclusivas, capaces de integrar a todos los alumnos sin ningún tipo de exclusión en un currículo común, son una utopía inalcanzable.

Se debe entender el significado de las escuelas inclusivas como un proceso de cambio que conduce progresivamente a una mayor participación de los alumnos en la cultura y en el currículo común de la escuela. Este proceso de cambio debe hacer posibles las transformaciones en el funcionamiento del centro y en la práctica educativa en el aula que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales acceder al currículo en un ambiente integrador.

El objetivo de lograr escuelas inclusivas que sean de calidad, atractivas y valoradas por toda la comunidad educativa, exige que el conjunto de la sociedad, las escuelas, la comunidad educativa y los profesores de forma más específica tomen conciencia de estas tensiones e intenten crear las condiciones que les ayude a la consecución de este objetivo.

CAPITULO 2. TRASTORNOS CONDUCTUALES

Como se dijo ya en justificación un trastorno conductual (TC), se refiere a una condición en la que las respuestas conductuales de un individuo en la escuela son tan diferentes de las normas generalmente aceptadas para su edad, etnia o cultura, que dan como resultado un deterioro significativo en el cuidado de sí mismo, las reacciones sociales, el progreso educativo, el comportamiento en el salón de clases o la adaptación al trabajo (Bricklin y Bricklin, et al. 1975).

Los problemas de conducta infantil y juvenil son una preocupación permanente por sus implicaciones en la salud física y mental, la interacción social y el desarrollo de la comunidad (Mahecha y Salamanca 2006).

Los perturbados y que además perturban a sus padres, hermanos, maestros y compañeros son diagnosticados como emocionalmente conflictivos, están en conflicto con ellos y con los otros. El diagnóstico responde a una descripción de sus conductas. Las etiquetas que se colocan a estos niños suelen ser: << discapacitado educable, trastorno de conducta, trastorno mental, trastorno emocional>>. De todas ellas se utilizan más frecuentemente, en contextos educativos, “trastorno de conducta” (TC) y “trastorno emocional” (TE).

Existen dos tipos de niños que se comportan de forma perturbadora, representando una preocupación especial a los padres, maestros, psicólogos y médicos: en el primer tipo están los niños que no prestan atención y parecen activos de manera excepcional diagnosticado como “trastorno por déficit de atención con hiperactividad”; y en el segundo tipo, los niños que se comportan de manera agresiva, violan las reglas y provocan un daño significativo a otras personas y a sus propiedades considerado como un trastorno de conducta (Castanedo, et al. 2001).

Los niños y adolescentes con el trastorno de conducta son muy visibles y presentan un grupo complicado de problemas emocionales y de comportamiento. La característica esencial de este trastorno es un mal comportamiento que es serio, repetitivo y persistente (Minnesota Association for Children’s Mental Health (MACMH), 2009)

Hay cuatro tipos principales de estos comportamientos: comportamiento agresivo hacia gente o animales, destrucción de propiedad, actos engañosos o de robo, e infracciones serias a las reglas (MACMH, et al. 2009)

Los TC no discriminan en su ocurrencia; pueden darse en todos los niveles socioeconómicos y en todos los niveles de inteligencia, aunque el riesgo de las “desviaciones” es más alto en clases sociales marginadas y en sujetos con baja capacidad intelectual (Jones, 1976; Caauffman, 1981; Morse, 1977 citados en Castanedo et al. 2001).

Los trastornos de conducta se manifiestan, normalmente, en etapas muy tempranas del desarrollo y resultan especialmente disruptivos para la convivencia familiar. Suelen ser niños con rabietas frecuentes e incontrolables, conductas explosivas con agresividad que los padres no pueden controlar (Pinto, Silvoso, Agüero, Cornellá, Cyrulnik, Perellada, San Sebastián, Velilla, Cantis, Díaz, Gamonal, Martínez y Torrego 2009).

2.1. Definición de los TC

Los Trastornos de Conducta son aquellos problemas que presentan los niños cuando muestran dificultades para cumplir las normas que la mayoría de los niños aceptan (Transcultural Mental Health Centre, 2002).

El proceso dinámico de la conducta, integra diversos elementos: los estímulos, las reacciones a la estimulación y el conjunto de los procesos mediacionales o intervinientes entre los estímulos y la respuesta. La conducta, en este sentido amplio es sinónimo de respuesta o comportamiento.

Según González (et al. 1999) las conductas de los niños y adolescentes, adaptadas o problemáticas, están condicionadas por tres aspectos: maduración, aprendizaje y ajuste social. Las conductas, en general, son una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar

en el medio familiar, escolar, social y comunitario en el que viven y se desenvuelven las personas.

Según Bower (1969, citado en Castanedo, et al. 2001). La definición está compuesta por cinco criterios:

1. Ausencia de conocimientos y adquisición de destrezas en conductas académicas y sociales y que no son atribuidas a la baja capacidad intelectual, a trastornos auditivos y/o visuales, y a trastornos en la salud física todo ello detectado por el maestro;
2. Ausencia de relaciones interpersonales “sanas” o satisfactorias con adultos y compañeros;
3. Frecuentes conductas inadecuadas que son inesperadas en el contexto en el que ocurren;
4. Periodos de disminución en la comunicación verbal y en la actividad motora;
5. Quejas frecuentes de naturaleza física.

Caauffman (1977, citado en Castanedo, et, al. 2001) sugiere que los TC son aquellos niños que responden a su ambiente de forma socialmente inaceptable e insatisfactoria, pero pueden aprender conductas más aceptables y gratificantes.

2.1.1. Precisiones terminológicas

En ausencia de un criterio diferenciador claro, a lo largo de los años ha aparecido un sinnúmero de teorías explicativas de lo normal y de lo inadaptado. Ante la falta de criterios González (et al. 1999) da una definición para que sirva como referente.

La conducta adaptativa es el comportamiento de un individuo que se atiende eficazmente a los estímulos y pautas exigidas en su medio ambiente. Incluye todas las situaciones que sirviéndose de la experiencia pasada se acomoda a las nuevas situaciones. Desde el punto de vista social, es aquella que pone los medios adecuados de la responsabilidad y autonomía exigidos por la sociedad al individuo en función de su edad, del grupo al que pertenece y de la misión que realiza , de su rol, estatus... para

alcanzar los fines de una situación dada (González, 1995, citado en González, et al. 1999).

La conducta asertiva es definida por Gûell y Muñoz (2000, citados en Naranjo, 2008) como la expresión apropiada de las emociones en las relaciones, sin que produzca ansiedad o agresividad.

Conducta inadaptada es la respuesta inadecuada a la situación dada. Consiste en poner en práctica mecanismos insuficientes, innecesarios o contraproducentes para alcanzar los objetivos que implican una determinada situación.

Conducta disruptiva es el comportamiento que se caracteriza por una ruptura muy marcada respecto a las pautas de conducta y valores generales o sociales aceptados que puede amenazar la armonía e incluso la supervivencia del grupo, aunque sus integrantes no tengan conciencia de este peligro.

Con base en las definiciones anteriores podemos deducir que los TC son conductas inadaptadas en el medio en el que se encuentre el niño, las cuales van en contra de las reglas determinadas en un lugar; estas se pueden manifestar agresivamente o pasivamente.

2.2. Causas de los TC

Según Gonzáles (et al. 1999), las conductas normales o inadaptadas, son fruto (básicamente) de la interacción del individuo con su medio y entorno social, sin excluir las causas de origen físico y biológico derivadas de la propia situación del individuo.

En consecuencia en las conductas adaptadas o inadaptadas debemos admitir, causas de origen biológico, causas de origen psicoeducativo y causas de origen sociológico (Gonzáles, et al. 1999).

Cuando los niños enfrentan estos problemas, es útil saber cuáles son las cosas que empeoran la situación (Transcultural Mental Health Centre, et al. 2002).

- Las propias presiones del niño: Cuando los niños son sensibles, necesitamos enseñarles a protegerse de manera que eviten involucrarse en problemas. Algunos adolescentes muy sensibles tratan de actuar rudamente para protegerse y pueden llegar hasta intimidar a otros. Los niños que están deprimidos, a veces, pueden volverse irritables y agresivos. A veces cuando nuestros hijos tienen estos problemas, es muy difícil confrontar esta situación por nosotros mismos. Como padres, se desea hacer lo mejor por los hijos pero no sabemos cómo hacerlo.
- Problemas familiares: Cuando hay tantos problemas, los padres ya no se concentran en los problemas de los niños; ya no se ponen de acuerdo en cómo ayudarlos con sus problemas; cuando se discute y pelean delante de los hijos, se involucra a los niños trayendo preocupación por la seguridad y felicidad familiar.

Según un estudio de Díaz, De La Peña, Suárez y Palacios (2004, citados en Mahecha y Salamanca 2006), en el comportamiento agresivo, influyen variables familiares, ambientales, de los pares y la sociedad, que son determinantes en la presentación de esta conducta.

En el proyecto factores de riesgo de la conducta agresiva y violenta de niños y jóvenes de Bogotá, fase I, (Ballesteros et al., 2000, citado en Mahecha, et al. 2006) se evidenciaron diferencias entre los niños y jóvenes ajustados y los no ajustados a partir de los factores de riesgo como: temperamento difícil en la niñez y el alto nivel de estrés familiar. Igualmente, se encontró relación entre conductas de crianza y variables de ajuste marital y antecedentes de maltrato en la niñez de los padres. Respecto de las variables escolares, se observó que los profesores tienden a comportarse diferencialmente hacia los niños ajustados y no ajustados, lo cual implica que asumen patrones que pueden facilitar el mantenimiento de los problemas de ajuste en los niños. En resumen, se comprobó que es posible que el ajuste o desajuste conductual, influya de manera directa e indirecta en la interacción social y la convivencia pacífica.

La conducta que tienen estos alumnos suele ser crónica o persistente en el tiempo y suficientemente aguda para que su desviación de las normas atraiga la atención. La

exploración de causas consiste en identificar aquellos factores que predisponen o precipitan el trastorno.

1. Factores de predisposición: son aquellas condiciones que pueden incrementar la probabilidad de tener TC.
2. Factores precipitantes: son aquellos que disparan las conductas inadaptadas. Todos los factores de predisposición y precipitantes actúan en cadena.
3. Factores biogénicos: son todos aquellos factores que se relacionan con aspectos biológicos (pre, peri, y posnatales) y hereditarios y que disminuyen las defensas individuales para enfrentarse con las exigencias ambientales.
4. Factores psicogénicos: explican la interrelación entre el niño y su ambiente en fases evolutivas, desde la primera infancia a la adolescencia (Castanedo, et al. 2001).

Para Pearl y otros, (1986, citado en Mata, 1999) las diferencias en la conducta entre los alumnos que tienen o no dificultades en el ámbito social pueden atribuirse a los siguientes factores:

- Falta de motivación para buscar la aceptación social
- Incapacidad para detectar las pistas proporcionadas por la persona y el contexto
- Ausencia de habilidades para responder a la situación
- Actitudes hacia los otros y hacia sí mismo.

2.2.1. Acción ejercida por la institución familiar

Las conductas han sido enseñadas a través de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre los más jóvenes, y por lo tanto, han sido aprendidas por los niños y jóvenes mediante un proceso de interacción social y comunitario realizado en el seno de la sociedad (González, et al. 1999).

La teoría sugiere que la agresión paternal frecuentemente, física o emocional, puede contribuir al desarrollo y mantenimiento de conducta problemática en el niño (Bandura, 1986; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Shonk y Cicchetti, 2001; Fantuzzo, De Paola, Lambert, Martino, 1991; Rubin, Burgués, Dwyer, Hastings, 2003, citados en González, et al. 1999).

Parece ser que los problemas conductuales empiezan a aparecer a una corta edad, más o menos a los seis años (Friedman y Coll., 1998 citados en Tríanes, et al. 1999), aunque no suele dispensarse atención clínica hasta varios años después. Casi la mitad de estos niños viven en hogares en los que falta uno de los padres, sólo un tercio vive con ambos padres.

La familia proporciona lo que consideramos condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad de los individuos jóvenes, por lo que se puede y se debe decir que la familia conyugal, no tanto la parental, tiene entre otras funciones la de ser un buen instrumento para transmitir las tradiciones, costumbres, usos y convicciones de una sociedad a los recién nacidos y a las generaciones más jóvenes (González, 1987, citado en Gonzáles, et al. 1999).

Loeber y Stouthamer (citados en Quiroz, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina, 2007) refieren que las interacciones entre los miembros de la familia proporcionan oportunidades para que el niño o el adolescente adquiera o inhiba patrones de conducta antisocial.

Por tanto, según sea la cultura o subcultura que cada familia posee así serán las pautas y normas que transmitan. Desde esta perspectiva se pueden citar familias de aristócratas, de burgueses, de gitanos, de marginados, padres alcohólicos, drogadictos, etc., que continuamente están poniendo ante la mirada atenta de sus hijos unos modelos de conducta determinados, lo que ellos de forma voluntaria o involuntaria adoptan y manifiestan, que incuestionablemente van a ser imitados por éstos. De esta forma, sin pretenderlo, casi sin quererlo, los padres están socializando y culturizando a su descendencia dentro de sus propios parámetros haciendo casi imposible el cambio de estatus a sus hijos: los niños no obedecen, sino que imitan lo que ven en las conductas de sus padres, lo que asimilan de sus conversaciones habituales y/o casuales (González, 1989, citado en Gonzáles, et al. 1999).

En el proyecto factores de riesgo de la conducta agresiva y violenta de niños y jóvenes de Bogotá, fase I, (Ballesteros et al., 2000, citado en Mahecha, et al. 2006), los resultados fueron consistentes con la literatura científica sobre el tema: Los problemas de

conducta social temprana tienden a mantenerse en el tiempo, asociados con variables familiares como ajuste y satisfacción marital de los padres, discordia marital y conductas parentales inadecuadas.

La falta de un modelo coherente en la conducta de los padres es una de las causas más importantes de la conducta problemática de los niños. La falta de autoridad, el paternalismo y la permisividad sin límites y el autoritarismo en exceso constituyen elementos distorsionantes de las conductas de los hijos; “no es la escasez de medios económicos lo que más influye, sino la escasez de entendimiento de los padres entre sí y de estos con sus hijos”. La inestabilidad psíquica de los padres, el tipo de relaciones familiares que se dan en el interior del hogar... actúan como un condicionante de la personalidad de los hijos (González, 1989, citado en González, et al. 1999).

En la investigación de Quiroz, et al. Se concluyó que el ambiente familiar y el maltrato son factores asociados con la presencia de conducta antisocial.

Lee, Beauregard y Bax, (2005, citados en Mahecha, et al. 2006) encontraron que la discrepancia en las conductas y actitudes parentales está correlacionada de manera directa con el desajuste infantil y juvenil. Asimismo que los niños son significativamente más sensibles a los conflictos de los padres, pero especialmente a las discrepancias entre éstos, lo cual los hace más susceptibles a presentar problemas de conducta (Dadds, Atkinson, Turner, Blums, Lendich, 1999; Schoppe, Mangelsdorf, Frosch, 2001, citados en Mahecha et al. 2006).

El conflicto entre hermanos como parte del conflicto familiar o del ambiente familiar conflictivo influye también en el desajuste de los niños y adolescentes (Stocker, Burwell, Briggs, 2002, citados en Mahecha, et al. 2006). Sin embargo, se encuentra evidencia de diferencias en cómo esto influye en su ajuste emocional y conductual (Richmond y Stocker, 2003, citados en Mahecha, et al. 2006).

De otro lado, se identifica la interacción familiar con los hermanos como variable mediadora en el ajuste y desajuste emocional y conductual (Bermann, Cutler, Litzenberger, Schwartz, 1994; Stormshak, Bellanti, Bierman, 1996, citados en Mahecha, et al. 2006).

La conducta problemática, en términos generales aparece en el hogar familiar motivada por alguna de las causas apuntadas, pero donde suele manifestarse y evidenciarse con mayor claridad, es en el aula escolar; por esto es la causa más importante en los conflictos de las conductas de los alumnos.

Con base en lo anterior se puede deducir que la familiar es el pilar principal para un adecuado desarrollo académico y social.

Las relaciones con los padres, así como su estilo educativo y sus pautas de crianza son fundamentales para el desarrollo de todas las capacidades del niño. Esta evolución puede verse alterada por comportamientos inadecuados de los padres hacia los hijos, en el sentido de que no les tengan en cuenta, no les den responsabilidades, no les hagan sentirse queridos e importantes como miembros activos de una familia, no exista comunicación entre ellos, no les enseñen normas, de convivencia y no se impliquen en su proceso de aprendizaje.

Unidas o no a estas circunstancias familiares se encuentran ciertas características *personales* que poseen los niños desde el nacimiento y que son predisposiciones hacia la introversión, la extroversión y que, por supuesto, se van a ver mediatizadas por las influencias ambientales que podrán potenciar o frenar su desarrollo.

Otro aspecto personal, que influye en la competencia social exhibida por un niño es su autovaloración de competencias. Puede tener problemas a la hora de procesar la información de la situación social y puede no poseer la habilidad necesaria o no ponerla en práctica.

2.2.2. Acción ejercida desde la escuela

La escuela es una institución necesaria para asegurar la tradición cultural entre la familia y el Estado, para modelar las jóvenes generaciones (Debesse y Mialaret, 1976, citados en González, et al. 1999), se convierte en puente entre la familia y el Estado a la vez que sirve para adiestrar a las nuevas generaciones dentro de las pautas culturales y de las normas sociales admitidas, toleradas y deseadas en el seno de nuestra sociedad.

De acuerdo al Real Decreto 1996 en España (citado en González, et al. 1999) la escuela tiene una clara finalidad socializadora y culturizadora, puede convertirse en agente de inadaptación y de desintegración social para los alumnos que precisan de atenciones educativas especiales. La escuela debe prestar todo su apoyo a los que tienen necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de conducta.

Según Trianes (et al. 1999), las relaciones que se producen dentro del grupo de clase tienen una importancia especial para los niños y conforman un microsistema de desarrollo cuyas influencias son decisivas para la competencia infantil. Por esto, cualquier problema o conflicto que pueda suscitarse en este entorno, en el que el niño se vea envuelto, puede ir definiendo sus actuaciones y, dependiendo de la resolución del mismo, puede favorecer la aparición de conductas inadaptadas en el repertorio del niño.

En este microsistema encontramos dos factores importantes que son la motivación hacia las relaciones interpersonales o las actividades del entorno escolar, provocado por cualquier factor, y que pueden favorecer el retraimiento o aislamiento. Esta motivación incrementa el rendimiento académico que, en numerosas ocasiones, se asocia al ajuste social y la satisfacción personal.

Las conductas problemáticas que estos niños suelen manifestar, muchas de las veces están causadas por la institución escolar al ignorar sistemáticamente las condiciones desfavorables que algunos alumnos viven en sus hogares familiares, y contribuyen a aumentar más sus desdichas haciéndoles más difícil su integración escolar y social (González, 1986, citado en González, et al. 1999).

Otro factor de influencia sobre el ajuste o desajuste son las características de la escuela o institución educativa, en especial la interacción social con pares y profesores (Hoglund y Leadbeater, 2004; Fuligni, Eccles, Barber, Clements, 2001; Wentzel, Barry, Caldwell, 2004; Buhs y Ladd, 2001; Birch y Ladd, 1998, citados en Macehcha, et al. 2006). Un ambiente que favorezca la comunicación abierta y negociación, bajos niveles de presión y altos niveles de respeto, espacios abiertos, ordenados y con elementos esenciales para el desarrollo académico, son facilitadores de la competencia social y

asociados al ajuste emocional y conductual, por el contrario contextos opuestos facilitan la presentación del desajuste.

Con base en lo anterior se puede decir que la escuela es el siguiente pilar que se encarga de la educación del alumno, el cual puede tener un desenvolvimiento adecuado contando con una base familiar firme, la situación anterior no se presenta en niños con problemas familiares ya que la escuela le ayuda o perjudica en su problema familiar, manifestando comportamientos inadaptados, los cuales llevan a una inadecuación social.

2.2.2.1. El grupo de iguales en la socialización del niño

De acuerdo a González (et al. 1999) debemos destacar que el individuo desde el mismo momento de su nacimiento está inmerso en algún grupo. Primero en el grupo familiar, después el escolar, el grupo de <<pares o iguales>> y así hasta el final de su vida. A su paso por estos diferentes grupos va recibiendo una serie de donaciones que va asimilando e interiorizando en su personalidad.

El grupo de iguales es de gran importancia para el niño, ya que el grupo de niños es un extraordinario medio para facilitar la interiorización de los valores culturales y de los modelos sociales vigentes en el seno de su sociedad y que ésta le ofrece e impone con el fin de lograr su adecuada <<normalización social>>.

Entre iguales, el niño aprende lo que debe hacer o lo que debe evitar, por imposición del grupo- en total identidad- y por necesidad de conveniencia- aunque sea incipiente- descubre que él es uno más- que no puede hacer lo que quiera como ocurre en el entorno familiar, <<aquí no se le toleran sus típicas rabietas ni lloriqueos>> con los que casi siempre consigue lo que quiere de los adultos.

Estos grupos sirven para madurar socialmente a sus componentes así como para complementar la adaptación e integración social que han iniciado en los círculos primarios: familia y escuela. Si los hermanos, en el núcleo familiar, son como los amortiguadores que sirven para equilibrar las tensiones de la personalidad del niño, los grupos de pares son como el <<caldo de cultivo>> que sirve para completar la

socialización y culturización que el niño ha iniciado en la familia y en la escuela. Este engranaje social contribuye a la maduración social, psíquica, afectiva... sin traumatismo, en equilibrio (González, et al. 1999).

Estos grupos atípicos, de comportamientos contrarios y opuestos a los que la sociedad acepta y desea, también se puede decir que constituyen un autentico <<caldo de cultivo>> en el que se germina todo tipo de conductas problemáticas. El grupo de iguales puede servir para socializar a los niños y jóvenes o para conseguir todo lo contrario: la desintegración social (González, 1989, citado en González, et al. 1999).

2.2.3. Acción ejercida por la sociedad

El proceso de interacción social y comunitario o proceso de socialización y culturización se hace realidad por que las agencias sociales más importantes (familia, escuela, iglesia, los movimientos culturales, grupos deportivos, grupos de pares o iguales, etc.) de forma sistemática y voluntaria y/o de forma espontánea e involuntaria enseñan, comunican y transmiten a los individuos el orden social imperante, no sólo por medio de los causes institucionalizados, sino también de modo simultáneo y continuo, por contagio social y por simple penetración osmótica a partir de la atmósfera cultural que de un modo constante, inevitable y asimilador respiran los individuos (Quintana, 1977, citado en González, et al. 1999).

Según Achenbach y Edelbrock, (1978, citados en Mahecha et al. y Muelle, 1979, citado en Mahecha et al. 2006), la agresión y el aislamiento son problemas de desajuste infantil y juvenil, teniendo como referentes las exigencias sociales.

Los trastornos de conducta son propios de estudiantes que exhiben agresión, actos antisociales, conducta de oposición, deficiencia de destrezas sociales, hiperactividad, y/o falta de atención en las tareas. Los trastornos de conducta introvertida son propios de estudiantes que exhiben rechazo social, ansiedad, conducta social o académica inhibida y depresión.

En general, los trastornos de conducta interiorizada suelen estar relacionadas con la conducta social del estudiante. La conducta social se define como la conducta que está

bajo control de estímulos ambientales o de estímulos sociales que son emitidos por otra persona o intercambio diádico. Esto no significa que todos los problemas de conducta sean directamente una función de los estímulos sociales (o la falta de una relación social con los estímulos sociales), aunque muchas de estas conductas están directamente relacionadas con eventos sociales del entorno (Gunter y col., 1993^a; Gunter y col., 1994 citado en Shores, Wehby, Jack, 2000, citados en Reep y Horner, 2000).

La conducta antisocial, viene a ser considerada como aquel comportamiento que no se ha ajustado a la normatividad social o moral (Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006).

Para Bringas y cols. (et al. 2006), el análisis de factores y de grupos a patrones de conducta antisocial nos va a permitir dar forma a una serie de constructos, entre los cuales podemos destacar el referido a la Conducta Antisocial Abierta (discutir, pelear, berrinches, caracterizándose por ser hostil y desafiante) Encubierta (hurtar, incendiar, que tiende a ser cautelosa y oculta), asociándose la primera con la impulsividad, a la falta de control y acompañada por enojo y temor, mientras la segunda sería controlada e instrumental; por otro lado, la conducta antisocial como negativista o desafiante (refiere el enfrentamiento con los mandatos de las figuras de autoridad o personas mayores, propiciando a la vez que se generaliza a otras figuras de autoridad y comienza a adquirir nuevos contenidos en otras dinámicas como la escolar) vs Trasgresor o conflictivo con las normas sociales (institucionales y centrados en los vínculos sociales y/o familiares, que tienden a desencadenar un proceso de institucionalización que lleva a afianzar conductas perturbadoras).

2.3. Inadaptación social

La inadaptación social hace referencia a la falta de adaptación o ajuste de un sujeto a un entorno determinado, no siendo capaz de cumplir las condiciones y circunstancias impuestas por este medio (Tríanes, et al. 1999). El hecho es que un niño o adolescente se encuentra con problemas para desenvolverse en sus contextos de desarrollo no logrando satisfacer las exigencias mínimas que le requieren sus agentes socializadores, por lo que no muestra una serie de conductas calificadas como inadaptadas.

En el caso de los niños y adolescentes, los contextos donde se presentan las conductas inadaptadas son, principalmente, la familia, la escuela, el grupo de iguales, que puede pertenecer o no al ámbito escolar y, en su caso, las instituciones de acogida y reforma. Los agentes socializadores propios de estas situaciones son los padres y familiares cercanos, los maestros, los amigos y compañeros, los educadores, y todas aquellas personas significativas en la vida del niño (Trianes et al. 1999).

Existen, además, otros términos y que debemos diferenciar del concepto de inadaptación social, estos son:

- *La desadaptación.* Supone una ruptura breve del equilibrio de las relaciones que mantiene el niño o adolescente con su medio social.
- *El inconformismo.* En aquellos casos en los que la familia, la escuela o la sociedad muestren comportamientos no adecuados para el desarrollo del niño o adolescente.
- *La enfermedad o invalidez.* Son provocadas por causas fisiológicas, endógenas al organismo, y no pueden ser evitadas.

Existen tres corrientes que han atribuido la inadaptación social a diferentes factores (Trianes, et al. 1999).

- a) Corriente de tipo *organicista* interpreta la inadaptación social como algo producido por causas internas al niño o adolescente, es decir, por algún tipo de enfermedad, deficiencia, problema fisiológico o características de personalidad, que interactúa con estados específicos de vulnerabilidad. El trastorno no puede ser intervenido más que con algún tipo de tratamiento médico, farmacológico o simplemente con la maduración física necesaria, según los casos.

En numerosas ocasiones nos podemos encontrar padres, maestros, y profesionales que verbalizan pensamientos que evidencian, de fondo, este tipo de corriente. Algunos de estos pensamientos serían: “el niño es muy nervioso y no trabaja bien, necesita un tranquilizante para estudiar mejor”. Estos pensamientos pueden ser peligrosos en las mentes de los profesionales encargados de la educación del niño porque pueden llevar a

que no se haga nada por mejorar las interacciones del niño con sus compañeros y que, además, se entorpezca su proceso espontáneo de adaptación al medio social.

- b) Corriente de tipo mecanicista de las teorías del desarrollo en la cual se piensa que la problemática que presentan los niños y adolescentes se debe, principalmente, al ambiente que es el que lleva al niño a desarrollar problemas sociales provocando el diagnóstico de inadaptación social. El desarrollo social y afectivo puede verse sometido a circunstancias que generan riesgo para cualquier niño sometido a ellas, y también pueden existir niños que, por su propia naturaleza, temperamento o por no haber desarrollado habilidades iniciales, presenten cierta vulnerabilidad.
- c) Corriente de tipo ecológica (Felner y Felner, 1989, citado en Trianes, et al. 1999), se caracteriza por lo siguiente:
- La explicación de la conducta inadaptada se amplía para incluir modos en que la persona interactúa con su ambiente y es influida por las relaciones entre las situaciones que componen su contexto.
 - También se tienen en cuenta situaciones que no afectan al niño directamente pero que influyen en sus circunstancias de desarrollo.
 - Se tiene en cuenta también la influencia de los sistemas políticos-sociales que influyen en los entornos más próximos que definen la experiencia cotidiana del niño.

Una última característica de este enfoque es que no puede evaluarse la adaptación de la conducta del niño, sin tener en cuenta todos los contextos que moldean su vida, ya que algunas conductas que evaluamos como inadaptadas pueden ser adaptaciones inteligentes y efectivas para resistir el desorden de su contexto.

Esta perspectiva presenta la siguiente forma de entender la inadaptación y por tanto, la prevención.

Al no establecer interacciones suficientes y/o adecuadas con sus compañeros, estos niños pierden los beneficios y los aprendizajes que les proporcionarán estas relaciones

con iguales, por lo que están en riesgo de no desarrollar relaciones competentes en su grupo de clase.

Se puede hablar de diversos tipos de niños inadaptados por defecto, vamos a definir estos distintos tipos para hablar luego de sus posibles causas (Cillesen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout y Hartup, 1992; Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995, citados en Trianes, et al. 1999):

- 1º. *Retraimiento social*: hace referencia a que un niño no responde a los requerimientos del medio social, es decir, no da respuestas suficientes a las demandas de interacción de sus compañeros o adultos.
- 2º. *Conductas pasivas*. Han sido definidas como inhábiles dentro del estudio de la Asertividad como habilidad social, ya que la conducta pasiva se define, por referencia a la falta de asertividad, como conformista, incapaz de defender sus propios derechos u opiniones, aguantándose si son manipulados o se abusa de ellos.
- 3º. *Ignorados* se define por no recibir nominaciones de los otros compañeros. Es decir, son alumnos que, dentro de su grupo de clase, no son nombrados por sus compañeros, porque ni los prefieren ni los rechazan para jugar o realizar actividades juntos (Coie y Dodge, 1988; Newcomb, Bukowski, Patee, 1993; De La Morena, 1995 citados en Tríanés, et al. 1999).
- 4º. *Aislamiento*. Lo que ocurre es que los iguales rechazan la interacción con el niño o niña, quien puede ir quedándose sin amigos y sin poder integrarse socialmente entre sus compañeros.

Del aislamiento se deriva una problemática interna como *sentimientos de soledad y de insatisfacción personal* (Cassidy y Asher, 1992, citados en Tríanés, et al. 1999), que suponen consecuentemente negativas en los niños que lo experimentan. Tanto en la etapa infantil como en la adolescencia, se necesita establecer el vínculo de la amistad para satisfacer la necesidad de pertenecer al grupo, propia de estas edades.

Los sentimientos de soledad e insatisfacción suelen venir acompañados de bajas autovaloraciones de competencia social con la consiguiente disminución de la autoestima, y aparecen cuando los niños se dan cuenta de que sus compañeros no desean estar junto

a ellos, de que no tienen amigos y lo atribuyen a su deficiente o inadecuada actuación personal.

Esta baja autoestima y confianza en sus capacidades sociales puede llevar a desarrollar depresión, falta de motivación por la escuela y pobre rendimiento escolar, ya que adaptación social y escolar están muy relacionadas.

5°. *Timidez*. Falta de interacción social, que proviene de un conflicto de aproximación- evitación.

Es considerada por la American Psychiatric Association (1994, citada en Tríanes, et al. 1999), de tipo internalizante, que cursa con baja autoestima, soledad y depresión.

2.3.1. Consecuencias de la inadaptación social

Las conductas inadaptadas traen consigo problemas graves de conducta y conducta social nociva (agresividad, trastorno de atención, ansiedad, conducta disruptiva, autocontrol (Mata, et al. 1999).

Los niños que carecen de comportamientos sociales apropiados experimentan baja aceptación por los compañeros, aislamiento social y rechazo, así como problemas emocionales y de rendimiento académico (Monjas, 1994, citado en Mata, et al. 1999).

Otras veces, el problema se detecta con el inicio de la salida de la cuna o en la etapa preescolar: en este contexto son frecuentes las peleas con los compañeros y el no cumplimiento de las normas de clase.

Más adelante, lo habitual son las conductas de desobediencia, tanto en casa como en la escuela, los hurtos, la falsificación de las notas, las ausencias a la escuela y los enfrentamientos con los compañeros, así como la crueldad.

Una etapa especialmente difícil y con consecuencias, a veces desastrosas, es la adolescencia. Los afectados suelen presentar un repertorio de conductas bastante

impredictadas, con frecuentes agresiones físicas, mentiras, robos, consumo de drogas, amenazas y fugas del hogar. Suelen ser manipuladores e insensibles a las consecuencias y consejos (Pinto y cols., et al. 2009).

Así también, se ha señalado que la falta de habilidades para el manejo de conflictos, el comportamiento agresivo y las dificultades de adaptación al sistema escolar en la infancia , son factores que predicen conductas de violencia y consumo de drogas en la pubertad (Florenzano, 1997; Kellam, Brown y Fleming, 1982; Kellam, Rebok, Ialongo y Mayer, 1994; Mc Alister, 1998; Pérez, Fernández, De La Barra y Rodríguez, 2002; Pérez, Gubbins, Fernández y Rodríguez, 2001, citados en Pérez, Fernández, Rodríguez y De La Barra, 2005).

Investigadores de la epidemiología de la agresividad y conductas de riesgo (Kellam y Rebok, 1992, citados en Pérez, et al. 2005), encontraron que las respuestas agresivas y conductas disruptivas que los niños presentan en primero y segundo básico, son un antecedente importante de desórdenes conductuales, abuso de drogas y aislamiento en la pre-pubertad (Kellam et al., 1994; Kellam, Ling, Merisca, Brown e Ialongo, 1998, citados en Pérez, et al. 2005).

CAPITULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Uno de los problemas relativos a la educación que resultan más molesto, en lo moral, lo emocional, lo social, y lo económico es, sin duda, el de esos niños “desaplicados” que remontan penosamente la cuenta de la enseñanza primaria y a veces salen de la escuela irreversiblemente marcados por una experiencia traumática, producto de los errores conjugados de padres y profesores (Bricklin, y Bricklin, et al.1975).

La calificación más simple y cómoda para esos niños de bajo rendimiento escolar es la de “perezosos” o “distráidos”. Los padres de un niño de este tipo, eluden su responsabilidad diciendo que la escuela a que el chico asiste “no sirve”.

Según Bricklin, y Bricklin (et al. 1975) la mayor parte de los niños de bajo rendimiento escolar se integra de chicos con un conciente intelectual normal y con frecuencia superior, de modo que sus deficiencias en clase no pueden atribuirse a la inferioridad mental.

El problema del rendimiento de un alumno con relación a su nivel de capacidad ha sido objeto de constante atención en la investigación educativa general.

En nuestro propio sistema educativo aparece el requisito formal de emitir un juicio (en términos de satisfactorio, normal o insatisfactorio) acerca de la relación que el sujeto se da entre el rendimiento real y las posibilidades del sujeto, entendiéndose estas en términos de capacidades.

El bajo rendimiento del alumno con posibilidades, aparece con unas fuertes connotaciones sociales, al considerar a tales alumnos como <<estafadores>> de la misma sociedad por su falta de aprovechamiento del potencial propio y de los medios que la sociedad pone a su alcance.

Existen dos grandes posiciones para determinar cuándo un alumno está rindiendo o no de acuerdo con lo que debería rendir, y según Svensson (1971, citado en Rodríguez, 1982), “<<con lo que debería rendir>> y no <<de acuerdo con sus capacidades>>”.

Factores de rendimiento escolar:

- 1) La primera posición considera que el factor determinante del rendimiento académico es la capacidad, en términos simples, la inteligencia, y que, por lo tanto, la discrepancia entre ésta y el rendimiento es debida a una serie de factores perturbadores que hacen imposible la adecuada relación inteligencia-rendimiento.
- 2) La segunda posición parte de lo inadecuado de los propios instrumentos de medida utilizados, por lo que en vez de hablar de sujetos *Over o Under* en rendimiento, tendríamos que hablar de instrumentos que estiman por encima o por debajo de lo real (Rodríguez, et al. 1982).

La legislación sobre la normativa de calificación establece seis categorías (del sobresaliente al muy deficiente) para cada una de las áreas de conocimiento, las cuáles son <<promediadas>> para obtener una evaluación global por curso, en la que se establecen cinco categorías (del sobresaliente a la evaluación negativa), englobando esta última aquellas situaciones en las que al menos una de las áreas haya obtenido evaluación <<no positiva>>, es decir, insuficiente o muy deficiente.

Entre los 6 y 9 años el niño suele trabajar muy a gusto. Tiene deseos de que su rendimiento responda a las exigencias que se plantean. Sin embargo, hay materias que le gustan más que otras. Las mismas consideraciones y medidas deben aplicarse a las calificaciones.

Las notas son siempre relativas, reflejan no sólo la capacidad, sino también otros factores como amabilidad, la falta de atención, la rebeldía, la simpatía, la antipatía, etc. lo único que las notas nos dan con seguridad es la situación del alumno en la clase. Esto ocurre igual en la enseñanza primaria, como en el bachillerato e incluso en la universidad.

Cuando un rendimiento adecuado es fruto de una armónica interacción de factores positivos (la ansiedad en niveles medios puede ser un factor positivo de rendimiento) o, por el contrario, para alcanzar ese rendimiento el sujeto está sometido a una grave tensión de ansiedad que tendrá secuelas secundarias en su propia personalidad.

3.1. *Definición de rendimiento académico*

La concepción teórico-práctica define el rendimiento como fruto de conjunto de factores derivados del sistema educativo, de la familia, y del propio alumno en cuanto persona en continua evolución (García, 1994).

De acuerdo al Equipo de Investigaciones Sociológicas la concepción tradicional del rendimiento, explicaba que un rendimiento insatisfactorio podía explicarse de una manera muy práctica y tranquilizante: <<el alumno o era vago o era tonto>>. Esta concepción nos manejaba el rendimiento de la siguiente forma:

- Rendimiento satisfactorio = buenas calificaciones y alto nivel de conocimientos.
- Rendimiento insatisfactorio = asignaturas suspensas, repetición de curso y bajo nivel de conocimientos.

Sin embargo, la tendencia tradicional ha sido identificar el rendimiento escolar con calificaciones (García, et al. 1994).

En la concepción multidimensional se habla de un rendimiento educativo que se ve envuelto por: el rendimiento del sistema, rendimiento del centro educativo y el rendimiento del alumno.

La visión multidimensional del rendimiento escolar es la siguiente:

El aprendizaje se ve influido por conocimientos culturales, conocimientos instrumentales, habilidades básicas, autoconcepto, motivación, actitudes y valores, hábitos personales, pensamiento crítico y aptitudes.

La concepción multidimensional cuenta con las siguientes tres dimensiones: psicológica, sociológica e instructiva.

El rendimiento escolar en la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE, ESPAÑA), cuenta con una visión curricular en donde el aprendizaje se ve influido por hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas.

Respecto al rendimiento, la LOGSE identifica las siguientes capacidades: desarrollo de la personalidad, capacitación profesional y aprendizaje de valores, conceptos y procedimientos.

La ley general de educación en México (1993), dentro de artículo 33, menciona que autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo las actividades siguientes:

I.- Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

II.- Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;

III.- Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos;

IV.- Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular, que les faciliten la terminación de la primaria y la secundaria;

V.- Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos;

VI.- Establecerán sistemas de educación a distancia;

VII.- Realizarán campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, tales como programas de alfabetización y de educación comunitaria;

VIII.- Desarrollarán programas para otorgar becas y demás apoyos económicos a educandos;

IX.- Efectuarán programas dirigidos a los padres de familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijos;

X.- Otorgarán estímulos a las asociaciones civiles y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza;

XI.- Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación, así como el apoyo de los particulares al financiamiento y a las actividades a que se refiere este capítulo;

XII.- Concederán reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan a la consecución de los propósitos mencionados en el artículo anterior, y

XIII.- Realizarán las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos, y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior.

El Estado también llevará a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dicho artículo se ve reforzado en el artículo 34, el cual indica que el Poder Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten

las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

La Secretaría evaluará los resultados en la calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.

3.2. *Evaluación del rendimiento académico*

Las razones por las que se da la evaluación son las siguientes:

- a) La evaluación permite detectar fallos en el aprendizaje de los alumnos y por lo tanto, introducir remedios inmediatos.
- b) La evaluación nos aporta datos acerca de lo que el alumno ha aprendido con relación a los objetivos previstos y sus propias características personales, lo que nos llevaría a plantearnos la idea del rendimiento suficiente o insuficiente, en función de las capacidades de los alumnos.
- c) La evaluación permite reflexionar sobre el grado de desarrollo de la propia programación docente.
- d) La evaluación permite un ajuste continuo en las propias estrategias de los profesores, con el fin de mejorar la eficacia docente.
- e) La evaluación permite redescubrir a los alumnos en sus diferencias individuales, posibilitando un trato más personalizado (García, et al. 1994).

La evaluación educativa de los alumnos debe ser:

- *Sistemática*: en el sentido de que debe obedecer a un plan preconcebido de antemano en la programación docente y no considerarse como algo ocasional.
- *Continúa*: con referencia a que forma parte del proceso educativo y por lo tanto deberá realizarse a lo largo de su desarrollo y no sólo al final.
- *Integral*: deberán evaluarse todos los aspectos del desarrollo personal del alumnado, no sólo la adquisición de conocimientos, sino también los contenidos relativos a los procedimientos, actitudes, valores, etc. implicados en la formación afectiva y física (García, et al. 1994).

La evaluación del rendimiento es:

- Un proceso formativo.
- Un proceso sistemático.
- Un proceso integral.
- Un proceso orientador (García, et al. 1994).

La evaluación del rendimiento se dará en dos formas:

- Visión tradicional: por medio de pruebas objetivas y exámenes, que arrojarán calificaciones y notas.
- Visión multidimensional: se da por variedad de instrumentos los cuales darán informes cualitativos e informes de progreso.

De acuerdo a la LOGSE los procedimientos e instrumentos de evaluación son los siguientes:

- Observación sistemática
- Análisis de las producciones de los alumnos
- Intercambios orales con los alumnos
- Pruebas específicas
- Cuestionarios
- Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior
- Observador externo

3.3. Factores que determinan el rendimiento escolar

3.3.1. Factores personales

Dice Boekaerts (1992), que verdaderamente se ha vuelto claro que la cualidad del proceso de aprendizaje depende en gran medida de la orientación hacia el objetivo que tiene el estudiante: los estudiantes que perciben las tareas o actividades de aprendizaje como oportunidades para aprender, desarrollan competencia y confianza en sí mismos,

mientras que los estudiantes que ven a estas tareas como oportunidades hacia la excelencia para demostrar su habilidad usan estrategias defensivas para proteger su ego.

Un número de autores han identificado pares de características opuestas de personalidad que diferencialmente afectan la calidad del proceso de aprendizaje: motivación intrínseca vs extrínseca (Lepper y Greene, 1978); orientación al éxito vs orientación hacia el fracaso (Heckhausen, 1977; 1980); orientación a la tarea Vs orientación al ego (Nicholls, 1984); orientación al aprendizaje vs orientación a la ejecución ((Dweck, 1986); y fracaso atribuido a la carencia de habilidad vs. Fracaso atribuido a la carencia de esfuerzo (Weiner, 1986); todos en Boekaerts, (1992). Cada uno de estos pares de características tiene su propia definición y descubrimientos empírico, y está ligado a una teoría de la motivación.

En la actualidad hay un fuerte interés en la interfase afectivo- motivacional en la ejecución académica. De acuerdo con Castañeda y Martínez, (1998), “Desde la perspectiva cognitiva, el aprendizaje estudiantil involucra una extensa variedad de habilidades intelectuales. Sin embargo, el aprendizaje como habilidad compleja, requiere también de una interfase afectivo-motivacional que dispare, mantenga y controle la actividad del estudiante”. Monique Boekaerts, (1995), quien ha enfatizado que las creencias favorables que tiene el estudiante sobre una materia, reflejadas en su interés hacia ella, sus actitudes positivas y, su involucración y compromiso, por un lado, y las autopercepciones favorables sobre su propia habilidad, que se reflejan en un auto-concepto positivo sobre él mismo y sobre el propio control que se percibe para realizar la tarea, por el otro, son propicias para el aprendizaje (todos en Cázares, 2002).

Boekaerts (en Cázares, et al. 2002) señala que las cogniciones autorreferidas pueden ser vistas como fuertes motivadores o inhibidores de la conducta en general, y del aprendizaje en particular (Compos, 1994; Pintrich y Shorauven, 1992; Schiefele, 1992; Schunk y Zimmerman, 1995, etc., citados en Boekaerts, 1995): influyen en el estudiante sobre su orientación al objetivo y su esfuerzo para dar significado y valor a las tareas y situaciones de aprendizaje.

Estos conceptos de actualidad como el de cogniciones autorreferidas, se incluyen dentro de lo que los estudiosos llaman hoy *auto-regulación del aprendizaje*. De acuerdo a

Boeakerts (1992) la comunidad científica ha empezado a abandonar el término de metacognición y a usar el nuevo término de auto-regulación para referirse a un amplio rango de habilidades, incluyendo habilidades metacognitivas, manejo del esfuerzo, y otras habilidades motivacionales también (p. 385).

Boekaerts dice que ella sugiere el uso del término de auto-regulación en un amplio sentido, incluyendo: 1) el uso de estrategias cognitivas; 2) habilidades metacognitivas; y 3) mecanismos de control conductual. “En este nuevo marco, las estrategias cognitivas se refieren a actividades de procesamiento [de información] que conducen directamente a resultados de aprendizaje (ej.; reconocimiento, recuerdo, análisis, estructuración y elaboración). El término habilidades metacognitivas se usa con respecto a aquellos procesos que dirigen y conducen el flujo del procesamiento de información (ej.: orientar, planear, monitorear, reflexionar, evaluar, etc.); los mecanismos de control conductual son habilidades que ejercen control sobre la conducta en general y no justamente sobre el proceso de aprendizaje (ej.: control cognitivo, control de la acción, control de la emoción, control social control del síntoma). El control cognitivo se refiere a procesos cognitivos que involucran afectos (evaluaciones de la dificultad de la tarea, atractividad de la tarea, juicios de autoeficacia, inducción de estados motivacionales, atribuciones); el control de la acción tiene que ver con la representación de la intenciones; el control emocional con la reducción de las emociones; el control del síntoma consiste en monitorear y controlar las señales fisiológicas; y el control social tiene que ver con el manejo del ambiente social (Boekaerts , 1992: 385-386).

El término auto-regulación (Boekaerts, 1995, citada en Cazares, et al. 2002) se define como un proceso interactivo complejo que involucra, no solamente auto-regulación metacognitiva, sino también metamotivacional.

Boekaerts (et al. 1992) ha dividido a la autorregulación metamotivacional en dos componentes

- a) Un componente del conocimiento, que se refiere a las cogniciones autorreferidas
- b) Un componente de las habilidades metamotivacionales.

Las cogniciones auterreferidas se han dividido en dos:

- a.1) Creencias, juicios y valores relacionados a tareas curriculares y al curso o materia en cuestión
- a.2) Creencias, juicios y valores relacionados a la capacidad de uno con relación a un dominio de estudio (Boekaerts, 1995; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; citados todos por Cázares, et al. 2002).

Las cogniciones autorreferidas pueden verse como fuertes motivadores o inhibidores de la conducta en general y del aprendizaje en particular. Influyen sobre la orientación al objetivo de los estudiantes y en su esfuerzo para dar significado y valencia a las tareas y situaciones de aprendizaje (Boekaerts, 1995).

Las habilidades motivacionales son la capacidad de regular el proceso emocional y motivacional antes, durante y después de las actividades de aprendizaje e incluyen:

- El establecimiento del objetivo
- El control de la motivación
- El control de la acción
- El manejo de recursos

Los teóricos tradicionalmente se han referido a la motivación y a otras medidas afectivas (ej. ansiedad, autoeficacia, necesidad de logro, motivación intrínseca, etc.) como rasgos estables de personalidad (citado en Cázares, et al. 2002). De éstas, un poderoso constructo emocional relacionado con el aprendizaje es la autoeficacia.

De acuerdo con Pintrich, Marx, y Boyle (1993, citados en Cázares, et al. 2002) otro aspecto importante de la motivación son las creencias de los estudiantes acerca de su capacidad de cumplir una tarea. Las creencias de autoeficacia se han definido como creencias de un individuo acerca de su capacidad de desempeño en un dominio particular.

Los anteriores autores señalan que, los teóricos de la motivación intrínseca también indican que las creencias de control son un aspecto esencial para un educando motivado intrínsecamente.

Deci (1980, citado en Cazares, et al. 2002), define la motivación intrínseca como motivación basada en una necesidad innata de sentimientos de competencia autodeterminada. La teoría de la auto-determinación señala que, desde el nacimiento los seres humanos están orientados a ejercer activamente sus capacidades e intereses.

Deci y Ryan (1990, citados en Cazares, et al. 2002) seleccionaron cuatro aproximaciones teóricas de la motivación intrínseca:

- La primera teoría establece que, las conductas motivadas intrínsecamente, pueden ocurrir en la ausencia de cualquier premio externo.
- La segunda teoría sugiere que, las conductas intrínsecamente motivadas son aquellas que llevan inherentemente el interés.
- La tercera teoría se ha enfocado sobre la idea de que las actividades intrínsecamente interesantes, son óptimamente desafiantes.
- La cuarta teoría establece que las conductas motivadas intrínsecamente, están basadas en necesidades psicológicas innatas.

3.3.1.1. Ansiedad académica

Una tercera línea de investigación relacionada con los procesos afectivos –motivacionales del aprendizaje es la ansiedad académica. Varios estudios han demostrado que una alta ansiedad coincide con el uso de estrategias cognitivas inapropiadas para el logro, pero la literatura no es consistente (ej.: Tobias, 1985; 1990; en Boekaerts, et al. 1995) probablemente porque los autores no diferencian entre los componentes de tensión (emocionalidad) y de preocupación (componentes cognitivos) de la ansiedad (Boekaerts, et al. 1995).

Al respecto, Deffenbacher y Hazaleus, (1985, en Boekaerts, et al. 1995), demostraron que el nivel de tensión en estudiantes con una baja y alta preocupación, es más o menos el mismo. La diferencia recae en la interpretación sobre el nivel de tensión y en la forma en que los estudiantes afrontan la tensión fisiológica y los pensamientos intrusivos.

En un estudio longitudinal conducido por Meece, Wigfield y Eccles (en Boekaerts, 1995, p. 171) el incremento en la ansiedad académica fue una consecuencia de las auto-percepciones negativas sobre la propia habilidad. La habilidad percibida, medida en alumnos de 7º grado predijo expectativas y ejecución en matemáticas cuando estos alumnos se encontraban en 9º. Las percepciones iniciales de los estudiantes de su habilidad matemática también produjeron efectos directos e indirectos sobre su ansiedad en el 9º grado.

Al respecto de la relación ansiedad – rendimiento académico, es bien conocida la ley de Yerkes-Dodson que fue primeramente descrita en Yerkes y Dodson, 1908, la cual establece que hay un nivel óptimo de tensión para una máxima ejecución. En ambos extremos (baja y alta tensión) la ejecución es pobre. En la medida en que la tensión se aleja de uno de los dos extremos, la ejecución mejora. Por lo tanto, hay un nivel óptimo intermedio de tensión. De este modo, esta relación es curvilínea. La ley de Yerkes y Dodson ha sido empíricamente validada en una variedad de áreas incluyendo el escenario educativo (ej.: Sarid et al., 2004) y con relación a la ansiedad (ej.; Bodas & Ollendick, 2005). Específicamente la ansiedad sigue el mismo patrón, en donde niveles altos y bajos de ansiedad son desfavorables a la ejecución en tareas mentales (Hopko et al., 2003). Finalmente, la ansiedad parece tener el mismo efecto sobre la ejecución en pruebas de logro. (Bodas & Ollendick, 2005) (Todos citados en Keeley, Zayac y Correia, 2008).

Para que pueda surtir efecto un proceso de aprendizaje se necesita contar con la participación activa del sujeto que aprende, y aquí es donde la motivación juega un gran papel, pues aparece claramente como la clave para desencadenar los factores que incitan a la acción del alumno.

Tradicionalmente las ciencias humanas no le han prestado la atención deseada, desde siempre, el hombre ha pretendido alcanzar la capacidad de autodefinirse. En los últimos años ha aparecido una corriente de pensamiento acerca de cómo actúa el ser humano desde una perspectiva interna, donde los determinantes de la conducta son las propias percepciones de si mismo y de todo lo que lo rodea.

3.3.2. Factores escolares

De acuerdo a García (et al. 1994) diversos estudios han demostrado que <<la escuela cuenta>>, es decir, que los distintos tipos de pedagogía practicados en la misma pueden afectar positiva o negativamente a los niveles de rendimiento, documentando así la vieja creencia de que la institución escolar ejerce una sensible y notoria influencia en el aprendizaje de los alumnos. Por lo cual los factores escolares están influidos por: profesor, gestión de centros, alumno (preescolarización, relación entre iguales y repetición de curso) y aspectos estructurales (ratio, agrupación de alumnos y tipo de centro).

De acuerdo a los factores antes mencionados, se le llama ratio a la variable pedagógica que hace referencia a la relación numérica entre el profesor y el número de alumnos existentes en el grupo de clase referencia. Una cuestión parece innegable, conforme aumente o disminuya el tamaño de los grupos unos efectos u otros se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual la agrupación de los alumnos de un mismo centro, ha sido siempre un problema a resolver, pues el propio criterio que se utilice para distribuir a los alumnos, se dará en la escuela.

De acuerdo a la LOGSE (España) en el sistema educativo una ordenación de las enseñanzas por ciclos podríamos entenderla dentro de cada ciclo en ciertas actividades e incluso interciclos si la actividad lo requiere, de manera coordinada con la ordenación cronológica de los niveles que la propia ley regula.

Debido a lo anterior García (et al. 1994) menciona que el tamaño y la gestión del centro pueden ejercer influencia en el rendimiento de los alumnos. Esto asociado a la propia ubicación de centro. Mientras que la gestión de los centros y la consiguiente eficacia en la dirección de los mismos. Desde planteamientos ecológicos parece evidente que la eficacia en la gestión de los centros debe incluirse en el análisis de los determinantes del rendimiento, si bien de una manera indirecta, incidiendo sobre otras variables mediadoras que sí incidirán directamente sobre éste.

Respecto a las variables de profesor y alumno es importante mencionar que las características del profesor han sido tradicionalmente estudiadas con relación al

rendimiento escolar. Su personalidad, la metodología utilizada y el clima de aula que sea capaz de crear, las expectativas sobre sus alumnos y las actitudes positivas que mantenga en el aula, son factores más relevantes para el éxito escolar que la propia preparación académica del profesor.

Existen ciertas variables escolares que, dependiendo del alumno, pueden tener influencia sobre su propio rendimiento. La adecuada preescolarización explica una buena parte del éxito escolar, sobre todo en los primeros años de la escolaridad obligatoria. La posibilidad de establecer relaciones positivas entre iguales incide en el desarrollo de ciertas competencias. El desajuste de edad en el aula puede propiciar desequilibrios en las relaciones y disminuir el interés, por lo que las repeticiones de curso deben ser decisiones muy sopesadas (García, et al. 1994).

3.3.3. Factores familiares

Los elementos que influyen en los factores familiares son: estructura familiar, nivel socioeconómico, contexto sociocultural y clima educativo familiar (García, et al. 1994).

La estructura familiar, basada sobre todo en el número de hijos, orden de nacimiento, intervalo entre ellos, etc., ha sido estudiada con relación al rendimiento escolar. Para muchos estas variables sólo son significativas cuando van asociadas a la creación de ambientes de aprendizaje diferentes para cada hijo.

La sociología puso el énfasis del éxito académico en el nivel socioeconómico de la familia. Parece aceptado que niños de ambientes sociales menos favorecidos tienen un desarrollo mental más lento que perjudica su rendimiento escolar, dada una carencia de estímulos adecuados que activen su desarrollo.

El ambiente familiar, con actitudes socioculturales deprimidas, puede privar a los hijos de los estímulos necesarios que permitan el desarrollo de la personalidad, de inteligencia y de socialización, que posteriormente se pueden traducir en bajos rendimientos escolares.

Para muchos autores ningún factor familiar es tan significativo para el rendimiento escolar como el clima educativo familiar. La educación, la cultura y la escuela que los padres sean capaces de transmitir a sus hijos, ejercerá una gran actitud en el proceso educativo de los mismos (García, et al. 1994).

3.4. *Rendimiento insuficiente*

Por lo general, los padres creen que los problemas educativos existen cuando las calificaciones bajan. En algunos casos, el maestro puede informar que el trabajo del niño no se desarrolla en nivel correspondiente a su capacidad.

Las calificaciones no toman en cuenta la capacidad potencial del niño y los comentarios de los maestros son parciales con respecto a la apariencia física del alumno y al grado de cooperación que éste muestre en clase (Bricklin, et al. 1975).

Si el niño no satisface el nivel que corresponde a su capacidad intelectual de acuerdo a su edad, tiene un rendimiento insuficiente.

Si la causa primaria del rendimiento insuficiente obedece a motivos físicos, las recomendaciones al respecto son obvias. Si el niño necesita de anteojos, deben procurársele; si sufre de pérdida del oído, el defecto ha de corregirse, etc.

Si el rendimiento insuficiente consiste en que los métodos de enseñanza no fueron adecuados, el experto en lectura o educación debe establecer un programa educativo más conveniente (Bricklin, et al. 1975).

Los conflictos emocionales son una causa del sub-rendimiento. Los aspectos que deben mejorarse, respecto al niño de rendimiento insuficiente son la confianza en sí mismo, los hábitos de estudio, y el caudal de sus conocimientos (Bricklin, et al. 1975).

El niño que trabaja mal en la escuela tiene una inferior imagen psicológica de sí mismo (Bricklin, et al. 1975). Algunas veces, la tutela puede mejorar el trabajo escolar al punto de que la imagen del sujeto llegue a ser más positiva y le ayude por lo tanto a

umentar su confianza en sí mismo. Cuando esto sucede, el rendimiento escolar del niño mejora, y su auto imagen adquiere nuevo impulso.

3.5. *Educación en México*

La educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, ha sido una de las demandas populares más sentidas. Morelos, Gómez Farías, Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia (SEP, 1993).

El artículo Tercero Constitucional formuló de la manera más exacta el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecerla. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública hace 72 años, la obra educativa adquirió continuidad, y, como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real para una proporción creciente de la población. La difusión de la escuela hubo de enfrentar los retos representados por una población numerosa, con altas tasas de crecimiento y de una gran diversidad lingüística, por una geografía difícil y por la limitación de recursos financieros (SEP, et al. 1993).

Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario. El combate contra el rezago no ha terminado, pero ahora debe ponerse especial atención en el apoyo asistencial y educativo a los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios antes del sexto grado (SEP, et al. 1993).

Uno de los retos actuales que presenta la educación en México, es mejorar su nivel académico. El cual se evalúa cada tres años por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) (SEP, 2010). La prueba PISA, es desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

PISA es una prueba estandarizada y global. Esto significa que quienes la responden reciben pruebas parecidas, respetando las diferencias culturales.

El contenido de la evaluación PISA abarca competencias en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Éstas son consideradas dominios clave para el aprendizaje en todos los sistemas educativos.

Dentro del sistema educativo mexicano se realiza la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País (SEP, et al. 2010).

En Educación Básica, ENLACE evalúa los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas y Español. Además, para lograr una evaluación integral, a partir de 2008 en cada aplicación también se incluye una tercera asignatura que se va rotando cada año, de acuerdo a la siguiente programación: Ciencias (2008), Formación cívica y ética (2009), Historia (2010) y Geografía (2011).

De acuerdo a Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha (2005) las clases de español son particularmente importantes, porque en estos cursos se pretende sentar las bases sobre las cuales los alumnos manejarán el lenguaje oral y escrito, que se convertirán en herramientas para el aprendizaje de otras materias escolares.

La solución de problemas aritméticos, en escolares con trastornos de la conducta, constituye una de los conflictos fundamentales dentro del aprendizaje de las Matemáticas que se extienden a otras áreas, como el aprendizaje de la lengua española, ciencias naturales, historia, etc. (Orozco, 2006).

3.5.1. *Propósitos generales de los contenidos de español y matemáticas*

Propósitos generales de español

El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Propósitos generales de Matemáticas

Los alumnos en la escuela primaria deberán adquirir conocimientos básicos de las matemáticas y desarrollar:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones

- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otra, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

3.5.2. *Objetivos de Español y matemáticas de Quinto grado*

Objetivos de Español.

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Normas de intervención en conversaciones formales
- Capacidad de descripción oral de rasgos físicos y de conducta
- Exposición individual y por equipo de temas
- Estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Planeación, realización, análisis y presentación de entrevistas
- Control del tono y volumen de voz

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Dicción, fluidez, volumen, y entonación en la lectura en voz alta.
- La estructura de diversos tipos de textos: textos literarios, instructivos, informativos, periodísticos
- Identificación de relaciones causales descritas en diferentes tipos de textos
- Discriminación de las ideas principales y de apoyo en un texto
- Elaboración y uso de resúmenes
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia
- Manejo de abreviaturas usuales en el diccionario
- Uso de fichas bibliográficas
- Uso de fichas de trabajo
- Uso de m antes de b y p, y de n antes de v y f
- Uso de la letra h intermedia
- Uso de los dos puntos
- Clasificación de las palabras por su sílaba tónica
- Escritura correcta de palabras que contengan y o ll

Objetivos de Matemáticas de Quinto grado

Los números, sus relaciones y sus operaciones

Números naturales

- Los números de seis cifras:
 - Lectura y escritura
 - Antecesor y sucesor de un número
 - Construcción de series numéricas
 - Valor posicional
 - Los números en la recta numérica
- Los números romanos
- Planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumando factores
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen dos o más operaciones con números naturales
- Uso de la calculadora en la resolución de problemas

Números fraccionarios

- Fraccionamiento de longitudes para introducir nuevas fracciones (por ejemplo, séptimos y novenos)
- Utilización de diversos cursos para mostrar la equivalencia de algunas fracciones
- Planteamiento y resolución de problemas con fracciones cuyos denominadores sean 10, 100 y 1000
- Actividades para introducir las fracciones mixtas
- Ubicación de fracciones en la recta numérica
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones
- Algoritmo de suma y de la resta de fracciones utilizando equivalencias
- Empleo de la fracción como razón y como división, en situaciones sencillas
- Cálculo de porcentajes mediante diversos procedimientos

Números decimales

- Lectura y escritura de números decimales, asociados a diversos contextos
- Comparación y orden en los números decimales
- Equivalencia entre décimos, centésimos y milésimos
- Planteamiento y resolución de problemas diversos de suma y resta de números decimales hasta milésimos
- Planteamiento y resolución de problemas de multiplicación de números decimales
- Planteamiento y resolución de problemas de división de números naturales con cociente hasta centésimos
- Planteamiento y resolución de problemas de división de números decimales entre números naturales
- Uso de la calculadora para resolver problemas

Medición

- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado
- Relación entre el perímetro y el área de una figura
- Variación del área de una figura en función de la medida de sus lados

Geometría

- Introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis
- Las coordenadas de un punto

Tratamiento de la información

- Análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana

3.5.3. *Objetivos de Español y Matemáticas de sexto grado*

Objetivos de Español

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Planeación de exposiciones o presentaciones orales; elaboración de esquemas para exposición
- Uso de apoyos para intervenciones orales: carteles, dibujos, mímica, objetos
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Formulación y exposición de juicios personales sobre algún tema elegido por los alumnos
- Seguimiento y registro cronológico de noticia de radio y televisión sobre temas previamente acordados
- Práctica el debate
- Manejo de gestiones y entrevistas para solicitar información, trabajo, para hacer reclamaciones o presentar quejas

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Localización de las ideas principales, con base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión
- Deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo
- Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado
- Elaboración de guiones para sintetizar textos
- Comparación de técnicas para tomar notas de una exposición oral
- Conocimiento de la correspondencia usual para solicitar información, presentar una queja o hacer una solicitud
- Familiarización con los materiales de consulta más comunes: diccionarios, enciclopedias, periódicos, libros
- Consolidación en el reconocimiento de la sílaba tónica y la aplicación de las reglas de acentuación

Objetivos de Matemáticas

Los números, sus relaciones y sus operaciones

Números naturales

- Los números naturales
 - Lectura y escritura
 - Antecesor y sucesor de un número
 - Construcción de series numéricas
 - Valor posicional
 - Los números en la recta numérica

Números fraccionarios

- Ubicación de fracciones en la recta numérica
- Equivalencia y orden entre las fracciones
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones mixtas
- Conversión de fracciones mixtas a impropias y viceversa

Números decimales

- Lectura y escritura de números decimales
- Ubicación de fracciones en la recta numérica
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de números decimales hasta milésimos
- Planteamiento y resolución de problemas de multiplicación de números decimales
- Planteamiento y resolución de problemas de división de números decimales entre números naturales
- Uso de la calculadora para resolver problemas

Medición

Longitudes, áreas y volúmenes

- Perímetro del círculo
- Uso de fórmulas para resolver problemas que impliquen el cálculo de áreas de diferentes figuras
- Planteamiento y resolución de problemas sencillos que impliquen el cálculo del volumen de cubos y de algunos prismas mediante el conteo de unidades cúbicas
- Fórmula para calcular el volumen del cubo y de algunos prismas

- Cálculo del área total de prismas
- Variación del área de una figura en función de la medida de sus lados

Capacidad, peso y tiempo

- Problemas que impliquen conversión de unidades de tiempo (año, mes, semana, día, hora, minuto y segundo)
- Introducción a algunos aspectos de la historia de la medición
- La tonelada como unidad de medida

Geometría

Ubicación espacial

- Uso de los ejes de coordenadas cartesianas
- Lectura de mapas

Cuerpos geométricos

- Construcción y armado de patrones de prismas, cilindros y pirámides

Tratamiento de la información

- Análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana
- Uso de la frecuencia relativa en la resolución de problemas

CAPITULO 4. INFLUENCIA DE LOS TC EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El concepto de trastorno conductual es impreciso, pero también lo son las taxonomías que se aplican a la conducta de la niñez (Zubin, citado en Herbert, 1983). Hubo muchos sistemas de clasificación en el campo de la psicopatología de la niñez, aunque ninguno de ellos resulte enteramente satisfactorio. La referencia a los <<trastornos conductuales>> tiene un aire arcaico que evoca la calificación de <<buena>> o <<mala>> conducta que los niños solían obtener (que quizá obtienen todavía) en los boletines de rendimiento escolar. Infortunadamente, el término técnico no está suficientemente alejado de los juicios de valor que informaban tales observaciones escolares. La expresión tiene matices moralistas. Claro que, *inter alia*, tenemos que vérnoslas con problemas morales. No debe sorprender, por tanto, que la categoría sea demasiado abarcadora e imprecisa, aunque es de esperar que resulte lo bastante clara como para justificar su utilización como término taquigráfico.

Un componente fundamental del “síndrome” del trastorno conductual es la *indocilidad grave*, llamada también negativismo o conducta opositora. Asume varias formas. En el aula, puede que el niño desafíe al maestro, se rehúse a trabajar, se levante de su asiento a voluntad, abandone el aula, hable en voz alta con su vecino o lo moleste. El efecto inmediato es la anulación de todo orden y concentración (Herbert, et al. 1983).

4.1. Aprendizaje y conducta

Los estilos que utilizan los niños, para enfrentarse al caos interno y externo, son tan variados como los mismos niños que los utilizan.

Kauffman (1981, citado en Castanedo, et al. 2001) clasifica estos estilos en las siguientes categorías:

- a) dimensiones de las respuestas indiferenciadas a los estímulos.

- b) Agresión dirigida hacia sí mismo y hacia los otros.
- c) Aislamiento y regresión a conductas inmaduras.
- d) Violación de códigos que prescriben las diferencias entre lo correcto y lo incorrecto.

Los estilos de conducta de los niños con TC son de dos tipos: por exceso y por defecto. Los de tipo excesivo son los que desearían reducir los padres, maestros, compañeros. Las conductas por defecto son aquellas que no exhiben los niños o que no tienen en su repertorio en un nivel que concuerde con las expectativas o capacidades.

Ambas conductas (por exceso y por defecto) son formas de evitar circunstancias asociadas con el sufrimiento y el fracaso producidos por el enfrentamiento con los problemas inter e intrapsíquicos. Los patrones de conducta pueden convertirse en un aislamiento total y una hostilidad o agresividad extremas.

Un determinado niño puede manifestar conductas en una de las dos dimensiones anteriores, incluso conductas de ambos tipos (aislamiento y agresión) pueden observarse, en el mismo niño y en diferentes momentos, dependiendo de las circunstancias que provocan estrés y ansiedad. En ese momento el niño puede adoptar conductas desviadas como mecanismos de enfrentamiento.

La conducta social competente de los niños con sus compañeros se asocia positivamente con la asociación de los otros. Diversos estudios (Hartup, 1983; Ramsey y Lasquade, 1996, citados en Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala, 2001) han encontrado que los niños aceptados por el grupo de compañeros son aquellos que poseen habilidades comunicativas, habilidades para iniciar nuevas interacciones y para mantener las relaciones ya creadas, habilidades para controlar la agresión y regular la intensidad de sus emisiones, habilidades de negociación, conductas de ayuda y cooperación con los otros, etc. En cambio, los niños que se comportan de forma agresiva con otros niños, inician las peleas y conflictos, amenazan, agreden física y verbalmente al otro etc., son rechazados por los compañeros (Asher y Coie, 1990; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Fabes y Eisenberg, 1992; Hymel, Bouker, y Woody, 1993 citados en Fuentes, et, al. 2001)

Aunque tradicionalmente la relación entre emocionalidad y comportamiento social se ha centrado en el temperamento, asociándose la intensidad emocional y la emocionalidad negativa con problemas de conducta, agresiones, rechazo de los compañeros, hoy en día los enfoques sobre comportamiento social comienzan a dar prioridad a la regulación emocional, enfatizando la interacción entre temperamento y regulación, como se observa en los siguientes estudios: Eisenberg y cols. (1993,1995, citados en Fuentes, et al. 2001) comprobaron que la regulación emocional no sólo se asociaba positivamente con la competencia social (conducta social positiva), si no que mediatizaba la relación entre intensidad emocional y las medidas de aceptación y popularidad. Así, el hecho de que la intensidad emocional se asocie a buen o mal funcionamiento social depende de las habilidades de regulación del niño.

4.2. Rendimiento académico de niños con TC

Se trata de niños que generalmente no son capaces de seguir el ritmo <<normal>> de la mayoría de los compañeros de su clase. Alumnos que precisan de las pertinentes adaptaciones curriculares, cuando estas adaptaciones no se realizan y, no resignándose a pasar desapercibidos, para llamar la atención, destacar y conseguir algún grado de gratificación de la que están casi siempre huérfanos, recurren a todo tipo de situaciones conflictivas.

Según define la Ley Pública 94-142 estadounidense, los estudiantes con TC que reciben servicios en centros educativos deben demostrar deficiencias en su rendimiento académico. En efecto, los datos disponibles indican que al menos el 81 por ciento de los alumnos descritos con trastornos de conducta tiene problemas académicos relacionados al analfabetismo funcional (Cullinan, Epstein y Lloyd, 1983 citados en Castanedo, et al. 2001).

La dificultad con las destrezas sociales también se considera un problema frecuente y severo entre los niños descritos con TC. La carencia o déficit social más frecuente es la mala interacción con los compañeros. Otros problemas conductuales que suelen notificarse habitualmente con relación a esta población, son la falta de incumplimiento, agresión, disrupción y verbalizaciones inapropiadas.

Los alumnos de primaria pasan más tiempo en la escuela que en ningún otro contexto; exceptuando el tiempo que pasan en el hogar, independientemente de donde provienen los TC, las conductas problemáticas se expresan tanto en la escuela, como en la interacción con la familia en el hogar.

Las áreas académicas más deficientes en los alumnos con TC suelen ser en español y matemáticas (Cullinan, Epstein, Y Lloye, 1983; Caauffman, 1981; Caauffman, Cullinan, Y Epstein, 1987, citados en Tríanes, et al. 1999). Estas dos áreas académicas correlacionan con la agresión, el desafío y la violación de reglas sociales por el alumno.

Según Shea y Braver (1999), en un sentido general, los aprendices identificados como con **trastornos conductuales** son aquellos cuyo comportamiento difiere en frecuencia, intensidad y duración con relación a sus pares de educación regular en tal medida que llama la atención de las figuras de autoridad, por lo general maestros, y da como resultado que se les etiquete como con un trastorno conductual.

Según Rhodes (1967, citado en M. y Brauer, et al. 1999) los trastornos conductuales son tanto un resultado de dónde y con quién interactúa un niño como el comportamiento mismo del niño. (Algozzine, 1980, citado en M.y Brauer, et al. 1999) reafirma esta posición:

“...no es tan sólo el nivel y el tipo de comportamiento que el niño muestra lo que puede dar como resultado que se le identifique como perturbado, sino el hecho de que el conjunto particular de características que lo hacen un individuo den como resultado reacciones (o grados de perturbación e intolerancia) que lo distinguen de otros dentro de su ecosistema”.

Se han explorado los comportamientos en el salón de clases de educación regular de los aprendices identificados como con trastornos conductuales y se han identificado diez conductas que son (M.y Brauer, et al. 1999):

- Interacción social con el maestro
- Seguimiento de instrucciones

- Comportamiento fuera de lugar
- Aproximación maestro-grupo al trabajo escolar
- Búsqueda de su aprobación
- Respuesta a la desaprobación
- Atención al trabajo escolar
- El levantar la mano para llamar la atención
- Aproximación maestro-grupo a otra actividad
- Gritar en clase en vez de levantar la mano

Los individuos identificados como con trastornos conductuales demuestran dificultades para interactuar con sus pares en forma positiva. Estas dificultades constituyen un reto para estos aprendices a lo largo de sus carreras escolares y en el momento de ingresar a la comunidad.

De acuerdo a la investigación de Fuentes, (et al. 2001), cuantas más conductas sociales positivas tienen, resultan más apreciados por sus compañeros. Además, se da una asociación negativa entre el grado de aceptación de los compañeros y la percepción de soledad e insatisfacción manifestada por el niño.

Entre las variables con más peso a la hora de discriminar a los niños aceptados y rechazados, destacan, junto a variables conductuales como la Conducta agresiva y la Conducta social positiva, diversas variables emocionales como las de Confiado/Ansioso, Tolerante/Irritable, Ansiedad-Tendencia a la depresión y el Factor “regulación disposicional” del Child Behavior Questionnaire (CBQ). Además, éstas últimas, por sí solas, muestran un elevado poder predictivo sobre la aceptación o rechazo por parte de los compañeros.

Whelan y Gallagher (1972, citados en Castanedo, et al. 2001), preguntando a maestros sobre las conductas inadecuadas que refieren sobre la conducta adaptativa, obtuvieron como dato que el 50% eran conductas sociales excesivas y el 37% eran conductas académicas deficitarias. La frecuencia en el género era de cuatro niños por cada niña.

4.3. Factores de riesgo escolar

Teniendo en cuenta que el contexto escolar es uno de los principales agentes socializantes del niño, algunos elementos constitutivos de lo denominado *ambiente escolar*, pueden proponerse como factores de riesgo para conducta antisocial. Entre ellos incluimos el tipo de programa, el ambiente escolar violento (en el nivel de docentes, personal administrativo y personal directo) y el entorno físico.

Los estudios de Wads y Worth, (1979, citados en Silva, 2003) señalan la relación entre ambientes físicos empobrecidos y altos índices de delincuencia, ya que se han encontrado que estos ambientes probabilizan la aparición de un vínculo entre los factores locativos y un proceso de aprendizaje favorable o desfavorable.

El análisis de diferentes tipos de estructura pedagógica y su relación con el desarrollo de comportamiento prosocial en los niños, tiende a demostrar que la enseñanza en pequeños grupos en los que se estimule la cooperación incrementa las habilidades interactivas de los niños; además, han sido propuestas metodologías de aprendizaje activas, interacción y apoyo continuo entre maestro y padres, así como conocimiento sobre el desarrollo infantil por parte de los maestros, como factores reductores del riesgo de delincuencia en poblaciones marginales.

METODO

Problema de investigación

Las investigaciones sobre desórdenes de conducta, emocionales y sobre déficit académicos no han convergido sino hasta recientemente (Lane, 2004, en López, 2007). Sin embargo, como establece Kauffman (1997, citado en López, et al. 2007) “el bajo logro académico y los problemas de conducta, van de la mano”.

Por otro lado, dice López (et al. 2007, Pág. 167) que: “Es importante también reconocer que la todavía, limitada literatura sobre el tema, típicamente relaciona a los desórdenes emocionales y conductuales con déficit académicos, no con la mala conducta”. Por ejemplo, se dice que los déficit académicos tienen una conexión específica con el TDA-H (Trastorno de déficit de atención con hiperactividad) en la escuela primaria y con desorden de conducta en la secundaria, dando lugar a altos niveles de deserción (ej.: Barkley, 2006 en López, et al. 2007). Sin embargo, los estudios que relacionan los déficit académicos con la mala conducta, por ejemplo, las conductas que disturbán el desarrollo de las actividades académicas en el salón de clase pero *no son síndromes* relacionados a la mala conducta, son mucho menos comunes. Esto es desafortunado porque la mayor disrupción en el salón de clase tiene que ver con conductas de alta incidencia pero bajo impacto (Amado, 2001; López, 2002; 2005; todos en López, et al. 2007, p. 167) que son más amenazantes por su frecuencia que por su intensidad.

Por su parte, Lane, Wehby y Barton-Arwood (2005) citan a Eddy, Reid y Curry (2002) quienes señalan que entre un 2% y 16% de población escolar en los E.E.U.U. tienen desórdenes oposicionistas desafiantes o desórdenes de conducta de acuerdo al DSM-IV. Y de acuerdo a Lane (et al. 2002): “Aún un mayor número de estudiantes demuestran patrones de conducta antisocial que sirven como la base para los problemas de conducta. Consecuentemente, educar y manejar estudiantes con trastornos conductuales y emocionales (TCE) no es solamente la responsabilidad de los maestros de educación especial. En adición, los maestros de educación general, administradores, y padres son encarados con la formidable tarea de proveer un programa educacional que

responda a las necesidades conductuales, sociales y académicas de estos niños y jóvenes” (p. 6).

Los estudiantes con TCE son bien conocidos por sus características conductuales, las cuales pueden incluir conductas externalizantes tales como incumplimiento, desafío y agresión, tan bien como conductas internalizantes como ansiedad, replegarse o apartarse y depresión (McConaughy & Skiba, 1993; en Lane et al., 2005).

Estas conductas frecuentemente disturbaban el ambiente escolar y hacen difícil para los maestros instruir a otros estudiantes (Lane, Greshman & O’Shaughnessy, 2002, en Lane et al., 2005) Estos estudiantes tienen limitadas habilidades sociales, tales como tendencia a malinterpretar señales neutras como hostiles y pobres habilidades de resolución de problemas, que hace difícil para ellos desarrollar relaciones adaptativas con compañeros y profesores (Greshman, 2002; Walter, Irving, Noell & Singer, 1992; todos en Lane et al., 2005).

En adición a estas dificultades conductuales y sociales, los estudiantes con TCE también exhiben déficit académicos, incluyendo bajos niveles de involucración con la tarea, bajos índices de terminación de tareas, limitadas habilidades académicas – particularmente en el área de lectura_ y limitado conocimiento de contenido (ej.: Nelson, Benner, Lane & Smith, 2004; en Lane et al., 2005). De hecho, los estudiantes con TCE que reciben servicios educacionales especiales no solamente tienen más bajos niveles de desempeño que sus compañeros de escuela regular, pero también consiguen más bajas calificaciones, tienen un menor progreso académico, y experimentan más acciones disciplinarias que los estudiantes en otras categorías de discapacidad (Anderson, Kutash & Duchniwski, 2001; Bradley, Henderson & Monfore, 2004; Wagner et al., 2003; todos en Lane et al., 2005).

Esta inadaptación llevará al niño a manifestar conductas en una de dos dimensiones: aislamiento y agresión, e incluso ambas conductas (aislamiento y agresión). A este tipo de conductas se les conoce como Trastorno Conductual (TC). En ese momento el niño puede adoptar conductas desviadas como mecanismos de enfrentamiento y/o dificultad con las destrezas sociales también consideradas como un problema frecuente y severo entre los niños descritos con TC. La carencia o déficit social

más frecuente es la mala interacción con los compañeros. Otros problemas conductuales que suelen notificarse habitualmente con relación a esta población, son la falta de incumplimiento, agresión, disrupción y verbalizaciones inapropiadas (Lane, et al. 2005).

En consecuencia, se deben admitir las causas de origen biológico, psicoeducativo y sociológico de las conductas adaptadas o inadaptadas, derivadas de la propia situación del individuo.

Los trastornos conductuales son propios de personas que exhiben agresión, actos antisociales, conductas de oposición, deficiencia de destrezas sociales, hiperactividad, y/o falta de atención en las tareas.

Objetivos

Objetivos Generales

- Proponer, diseñar, desarrollar y aplicar un programa de intervención para niños con trastorno conductual (TC) y bajo rendimiento asociado al TC en las materias de español y matemáticas.
- Proponer, diseñar y desarrollar un manual de intervención para profesores, que les permita conocer y poner en práctica diferentes estrategias y técnicas para la mejora del trastorno conductual

Objetivos Específicos Del Primer Objetivo General

- Hacer una primera identificación de niños con posible trastorno de conducta, mediante un cuestionario corto exploratorio al profesor.
- Analizar los trastornos conductuales que se manifiestan en el contexto escolar en los niños previamente identificados como probables niños con Trastornos de conducta, a partir de observaciones del niño en diferentes espacios escolares (aula, recreo, clase de educación física).

- Corroborar la existencia del TC mediante entrevistas a profesores, padres de familia y compañeros de grupo.
- Realizar una evaluación psicopedagógica profunda a los niños que hayan sido identificados con TCE y elaborar el informe psicopedagógico correspondiente el cual contenga las evaluaciones de todas las áreas implicadas (cognitiva, social, afectiva, conductual, escolar, etc.)
- Medir el rendimiento académico en las asignaturas de Español y Matemáticas de los alumnos que hayan sido identificados con problemas conductuales, ya que la literatura menciona que el aprendizaje puede verse afectado por el TC.
- Con base en la evaluación psicopedagógica y con la integración de resultados en el informe psicopedagógico proponer, diseñar, desarrollar, y evaluar una intervención para los niños a quienes se identificó con TCE que ayude a disminuir las manifestaciones de dicho trastorno y a favorecer al rendimiento académico mediante, por un lado, actividades lúdicas que permitan a estos niños, entender la importancia de las reglas y la necesidad de límites, el respeto y confianza entre las personas; y por otro lado, favorecer las estrategias de aprendizaje en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Objetivos Específicos del Objetivo General 2.

- Proponer, diseñar y desarrollar un manual para profesores el cual muestre diferentes estrategias y/o técnicas que ayuden al profesor a disminuir las manifestaciones de dicho trastorno, para la mejora del control grupal.
- Solicitar al profesor tutor ponga en práctica las estrategias y técnicas de modificación conductual contenidas en el Manual de técnicas y estrategias para el manejo del trastorno conductual dentro del aula, para que ayude a reforzar las conductas positivas y eliminar las negativas en los niños que están participando en el programa de intervención diseñado para ellos.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo afectan los problemas conductuales al proceso de aprendizaje dentro de las asignaturas de Español y Matemáticas de quinto de primaria de los niños participantes en esta investigación?

- ¿Una intervención para favorecer la adaptación escolar, social, personal, así como la satisfacción personal, ayudará a disminuir las conductas sintomáticas del trastorno de conducta en los niños participantes?
- ¿Una intervención para favorecer el empleo de estrategias de aprendizaje ayudará a mejorar el rendimiento académico de estos niños?
- El apoyo en paralelo por parte del profesor de grupo a quien se le entrenará a aplicar técnicas de modificación conductual, ¿ayudará a disminuir, junto con el programa de intervención dirigido a niños con TC, la sintomatología de dicho trastorno, y por ende, también a mejorar el aprendizaje académico de estos niños?

Participantes

Cuatro alumnos, dos niños y dos niñas, con una edad promedio de 10 y 11 años, los cuales se encontraban cursando el quinto año de primaria, en una institución pública.

La selección de los alumnos fue a través del profesor quien tenía previamente identificados a los niños dentro de su grupo como niños “problema”; posteriormente los observamos de forma no participativa, utilizando como referencia la escala MESSY de observación para profesores, en sus clases de educación física, español y matemáticas, así como en la hora del recreo y salida.. La observación fue de tipo no participativa detectando las características que ellos presentaban para corroborar si realmente se trataba o no de un TC. Posteriormente se realizaron entrevistas al profesor, a los compañeros de los niños y a sus padres. Cada una de las entrevistas tenía la intención de confirmar las conductas observadas y obtener más información respecto de los niños. Las entrevistas realizadas fueron de tipo semi-estructurado de 10 preguntas para los alumnos, padres y profesor, cada una de las entrevistas tenía como objetivo principal conocer la conducta de los niños y su rendimiento académico, así como su adaptación a su entorno. Dichas entrevistas confirmaron que estos niños realmente presentaban serios problemas de conducta, debido a que la información recabada en las entrevistas y las observaciones

coincidían en la indisciplina constante de los niños, lo cual los llevaba a tener problemas con sus iguales, profesores y padres, trayéndoles problemas de adaptación en cualquier medio en el que se desenvolvían y mostraban un bajo rendimiento académico en especial en las materias de español y matemáticas.

DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

La participante "I" es una niña de 11 años de edad, presenta serios problemas de conducta como son agresividad tanto física como verbal; inadaptación a su entorno.

Dentro de su entorno familiar se muestra caprichosa, berrinchuda y constantemente reprocha la ausencia de madre y padre. Esto podría deberse a que desde el momento en que se enteró la madre que estaba embarazada, rechazó a la niña, de hecho hizo todo lo posible por abortar; en la actualidad la madre ignora por completo a "I" sin atender sus necesidades que en este caso serían las afectivas; y esto se ve reflejado en que la madre no acude a ningún asunto relacionado con la escuela y con el bienestar de su hija; el que está presente para todo es el papá y es él quien siempre disculpa a su esposa ("está trabajando y no le dan permiso de faltar de un día para otro", o "está muy cansada y por eso no puede estar un momento con su hija"; vemos que "I" se escapa de su casa para irse con una señora que vende quesadillas, porque por lo menos ésta si le presta atención e "I" es feliz estando ahí. Por otro lado, "I" también dice que se "escapa" de casa porque sus hermanos mayores la "agarran" como su sirvienta por el hecho de ser mujer y como ella no hace las cosas le pegan es por ello que ella siempre está a la defensiva.

Dentro del ámbito escolar, muestra bajo rendimiento académico y un constante rompimiento de reglas, se muestra desobligada dentro de las tareas y trabajos en clase, no respeta ninguna autoridad lo cual la lleva a estar constantemente en la dirección de la escuela. La relación con sus iguales es conflictiva debido a la falta de respeto que muestra hacia sus compañeros, con quienes además es "pesada", es decir, su forma de relacionarse con ellos es de mucha violencia, provocando que tenga dos o tres amigos máximo. Y esto también podría deberse a que hay días en que "I" acude a la escuela muy descuidada de su aspecto, es decir, sin aseo personal entonces sus compañeros le hacen burla diciéndole que los malos olores que en ocasiones se llegan a concentrar en el salón son por parte de ella y que muchas veces ni siquiera es ella son otros compañeros, pero, como ella es la "mala, la sucia, etc." y la maestra se muestra indiferente ante las ofensas que "I" recibe por parte de sus compañeros.

Un factor muy importante al que relacionamos con la necesidad de afecto y de atención por parte de la figura materna, es que “I” en el recreo y dentro del salón de clases a la hora de hacer actividades busca estar más tiempo con nosotras, las investigadoras, platicándonos de sus cosas, de sus inquietudes o de cualquier tema que a ella le llame la atención, y así puede estar con nosotras más tiempo que con sus compañeras.

La participante “G” es una niña de 10 años de edad, presenta serios problemas de conducta como son agresividad física y verbal. Dentro del ámbito familiar se muestra muy posesiva, caprichosa, no acata normas y constantemente se encuentra peleando con sus hermanos de manera violenta, utilizando golpes. La relación con su padre es medianamente positiva ya que a la participante no le gusta que le llamen la atención, manifestando resistencia al acercamiento que tiene su padre hacia ella. La relación con su madre es muy mala debido a que ésta última casi no se encuentra en casa y constantemente “G” se lo reprocha, llevándola a ignorar todo lo que la madre le pide. En lo que respecta a la escuela no respeta reglas y constantemente discute con la profesora por las decisiones que toma para mejorar su conducta, muestra una actitud contestataria con toda autoridad que hay dentro de la escuela, también tiene un bajo rendimiento escolar, lo que probablemente traiga consigo que repruebe el curso escolar. En lo que se refiere a la relación con sus compañeros ésta se da de manera difícil ya que su forma de relacionarse es muy agresiva, trayendo consigo un rechazo de la mayoría de los niños.

El participante “A” es un niño de 11 años de edad el cual presenta problemas de conducta como son agresividad física y verbal. La relación con su entorno familiar es conflictiva; debido a que la madre no se ocupa de la disciplina y educación de los hijos por estar constantemente atendiendo las labores domésticas, la tutora del participante “A” es la hermana mayor, la cual deja hacer todo lo que quiera a su hermano justificando que “ella no es nadie para prohibirle las cosas”; su padre, por otro lado, manifiesta un desinterés absoluto por las cosas que pasan a los niños y lo que pasa en casa, tomando un papel dentro de las funciones meramente de observador y dejando de esta forma toda la responsabilidad a la hermana; debido a esta situación “A” se muestra muy caprichoso y convenenciero dentro de casa. Por lo que respecta a la escuela, “A” es un niño que presenta graves problemas para respetar a la autoridad, mostrándose contestatario y grosero con la maestra, ignorando constantemente las indicaciones que se le están

dando, además de retar a la maestra; aunado a esta conducta está un muy bajo rendimiento académico, poniendo en riesgo la aprobación del curso. Las relaciones con sus iguales son muy malas ya que ninguno de sus compañeros se siente a gusto con él dentro del salón de clases, ya que no respeta a nadie y no permite escuchar las clases que se imparten por su constante interrupción, además de agredir físicamente de manera constante a la mayoría de los compañeros.

El participante “H” es un niño de 10 años de edad el cual presenta problemas de conducta como es agresividad física y verbal. La disciplina en casa es laxa ya que el niño hace lo que quiere y no respeta a ninguno de los padres, constantemente ordena cómo deben hacerse las cosas para que él salga beneficiado, es caprichoso y siempre consigue lo que quiere, no respeta ningún tipo de castigo y usa el respaldo de su abuela paterna para hacer lo que quiere. Dentro de la escuela se muestra desinteresado, no sigue las reglas que se dan dentro del salón de clases y la institución en general, no respeta a las autoridades, mostrándose grosero e ignorando todo lo que le dicen, mostrando también un bajo rendimiento. La relación con sus compañeros no es buena ya que frecuentemente humilla a sus compañeros diciéndoles “yo tengo mucho dinero”, además de no respetarlos y mostrarse violento con la mayoría ellos.

De forma general los cuatro niños, dentro del salón de clases, se muestran muy inquietos, no pueden mantenerse en su lugar sin gritar o estar molestando a sus compañeros, esto conlleva a que tengan problemas de socialización con sus compañeros, de igual forma problemas de aprendizaje ya que no ponen atención en clases, no terminan los trabajos a tiempo y por ende presentan malas notas.

Escenario

La investigación y la intervención se llevaron a cabo en una escuela pública de la delegación Álvaro Obregón, en la Ciudad de México.

Es menester comentar que el director y los profesores responsables de los niños previamente identificados, manifiestan interés en el cambio de los niños, mostrando disposición y apoyo con la intervención.

La escuela cuenta con 17 salones de aproximadamente 5 x 5 mts, cada salón cuenta con un pizarrón verde y pupitres para dos personas en los primeros grados y algunos de 4to. y 5to. El salón cuenta con un estante para cada uno de los profesores de los dos turnos. Durante el ciclo actual hay dos grupos de primero, tres de segundo, dos de tercero, tres de cuarto, dos de quinto y tres de sexto. Los salones se ubican alrededor del patio principal en donde se realizan las actividades de: honores a la bandera, educación física y festivales.

La intervención se llevó a cabo en un salón de usos múltiples de aproximadamente 5X5 mts. Cuenta con un pizarrón, mesas y sillas acorde a las necesidades de los alumnos; tiene ventanas y puerta, las cuales no permiten la entrada de ruidos exteriores.

Instrumentos y técnicas

4.3.1. Técnicas

4.3.1.1. Observación

La técnica de observación se utilizó de forma no participativa dentro de las materias de Español y Matemáticas y fuera del salón de clases a la hora del recreo donde el niño convive con sus iguales, utilizando el formato MESSY observación para profesores. Dicha técnica nos ayudó a estudiar el comportamiento que presentan los alumnos, identificando de esta forma las posibles reacciones que presentan en diferentes situaciones. Dichas observaciones nos ayudaron a detectar a los probables alumnos con TC o a verificar si realmente estos niños presentaban un TC. Los aspectos que se observaron son: la relación que el niño tiene con los compañeros en las diferentes actividades realizadas en la escuela, el respeto que tiene hacia sus superiores (profesores), así como la forma en la que actúan al tener nuevos conocimientos. También se observó la forma en la que los niños se comportan dentro del salón de clases y fuera de él, así como detectar quiénes son sus amigos y la forma en la que se interrelacionan.

4.3.1.2. Entrevista

La técnica de entrevista fue aplicada a profesores, padres de familia, y a compañeros; las entrevistas se aplicaron en diferentes momentos (conforme la investigación lo requirió). Esta técnica nos ayudó a conocer los diferentes puntos de vista de las personas que conviven con el niño con probable TC, dándonos elementos que permitieron corroborar y/o integrar los datos recabados durante las observaciones.

4.3.2. Instrumentos

- Cuestionario, de Pate (1963, citado en Castanedo, et al.): Está integrado por tres preguntas abiertas, (¿Exige la conducta del niño excesivas intervenciones del maestro y de otros profesionales del sistema educativo?, ¿Interfiere dicha conducta con el progreso educativo del alumno o del grupo de compañeros de clase?, ¿se agrava la conducta del alumno, con el tiempo, no progresa y su comportamiento es más irracional?) que permiten detectar si se necesita hacer cambios en los procedimientos instruccionales. Si se responde sí a las tres preguntas no hay ninguna duda de que se requiere establecer cambios en el sistema instruccional. Una respuesta de sí a las dos primeras preguntas, implica que el niño es destructivo, aislado, encolerizado, etc., que requiere excesiva dedicación de tiempo del maestro.
- WISC-RM, David Wechsler. Prueba estandarizada para la medición de las habilidades intelectuales. Medir la capacidad del niño para comprender y manejar su entorno, demostrando conducta inteligente en distintas formas. Se aplica un área verbal y otra de ejecución, las cuales incluyen las siguientes habilidades: memoria a corto y largo plazo, pensamiento lógico abstracto, razonamiento no verbal, formación de conceptos, juicio social, organización visual perceptual, capacidad de planeación y análisis y síntesis.
- Dibujo de Figura Humana (DFH). Para indicadores emocionales (Machover), así como para aspectos de maduración intelectual (Koppitz y Goodenough).

- Escala de Problemas de Conducta. Youth Self Report, validada en México por Valencia García y Andrade Palos (2004), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), escala tipo Likert de 39 reactivos con tres opciones de respuesta. Consta de seis factores los cuales son: El primer factor, 'problema de conducta externalizada', el cual denota ruptura de reglas, agresión física y verbal; el segundo, 'depresión/ansiedad', el cual denota problemas del yo, como sentirse sólo, inferior o que uno no vale nada; el tercero, 'problemas somáticos', el cual denota un conjunto de signos y síntomas somáticos; el cuarto, 'problemas de pensamiento', el cual denota problemas graves de personalidad como delirios o alucinaciones; el quinto, 'problemas afectivos (bipolar)', que denota tanto problemas internalizados como externalizados; el último corresponde a 'problemas de ansiedad' y denota problemas de pensamiento y ansiedad.

- Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), de Hernández, (1990). Consta de 175 proposiciones a través de las cuales los sujetos se evalúan a sí mismos en lo que respecta a sus comportamientos y actitudes, respondiendo afirmativa o negativamente a las mismas. Analiza la continua adaptación-inadaptación en las diferentes áreas o esferas donde se desarrolla la vida de dichos sujetos. Estas son:
 - (P) Inadaptación Personal: mide cogniafección, Insatisfacción propia, Aprensión-Somatización, Cognipunición, Timidez, Intrapunición, Depresión, y Autosuficiencia defensiva.
 - (S) Inadaptación Social: mide autodesajuste social, Agresividad social, Disnomia, Restricción social, Introversión- Hostiligénica, Introversión-Hipoactiva.
 - (E) Inadaptación Escolar: mide Aversión- Instrucción, Hipolaboriosidad, Hipomotivación, Insatisfacción Escolar, Aversión- Profesor, Indisciplina
 - (F) Inadaptación Familiar.
 - (H) Insatisfacción con los Hermanos
 - (Pa) Estilo Educador del Padre: mide Educación asistida personal, Proteccionismo, Permisivismo, Restricción, Perf. Hipermónico, E. Aversivo, Marginación-rechazo, Perfec. Hostil.

- (M) Estilo Educador de la Madre: mide Educación Asistencial, Educación Personalizada, Permisivismo, Restricción, Asist. Restrict., Desatención, Marginación afectiva, Rechazo Afectivo, Personalidad Restrictiva, Perfeccionamiento Hostil, Perf. Hipermónico.
- Escala The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Escala de Evaluación de Habilidades Sociales en Niños Pequeños) de Matson, Rotatori y Helsel (1983) cuenta con 62 reactivos. La elaboración de este instrumento se describe con detalle en Matson et al. (1983). Fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social y presenta dos formatos:
 - El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:
 - Habilidades Sociales Apropriadas (23 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.
 - Asertividad Inapropiada (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso hacia los demás.
 - Impulsividad (5 ítems).
 - Sobreconfianza (5 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del Yo.
 - Celos/soledad (4 ítems), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.
 - Misceláneo/diverso (9 ítems).
 - El cuestionario MESSY para los profesores presenta tres factores que muestrean la misma información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma escala de respuesta. Los tres factores son:
 - Habilidades Sociales Apropriadas (19 ítems). Este factor incluye ítems de contenido positivo que exploran conductas competentes socialmente.

- Asertividad Inapropiada/Impulsividad (43 ítems), el cual evalúa conductas impulsivas y agresivas.
 - Soledad y Ansiedad Social (2 ítems).
- Escala observación para profesores MESSY. Evalúa seis aspectos de la conducta social del niño: impaciencia, dominancia-agresión, inhibición, ayuda-cooperación, amistosidad y responsabilidad social.

Tipo de estudio y diseño de investigación

- Estudio de Caso (s) (Evaluación psicopedagógica- Pre-Evaluación), complementado con una fase de Intervención (Programa de Intervención) y una fase de Post-evaluación (Post- Test).

Etapas de la Investigación – Intervención.

La investigación – intervención se dividió en tres etapas, ya expuestas en la descripción de la investigación, las cuales se describen a continuación.

a) Etapa de Detección de la NEE y Plan de investigación:

- Objetivo de la etapa 1.
 - Aplicación del Cuestionario de Pate al profesor
 - Observaciones en aula y recreo de los cuatro casos
 - Entrevistas a profesores, padres y alumnos.
 - Plan de Investigación.
 - Tipo de estudio y diseño de investigación
 - Participantes.
 - Escenario
 - Instrumentos para complementar la Evaluación
- Psicopedagógica:
- Instrumentos objetivos de diagnóstico del TC (Pre-test)

- Prueba de inteligencia (WISC)
 - Pruebas proyectivas para la valoración emocional y afectiva
 - Pruebas psicopedagógicas de español y Matemáticas
- Informe psicopedagógico

b) Diseño y Aplicación del Programa de Intervención.

- Objetivo de la etapa 2.
- Procedimiento de Intervención
- Objetivo general del programa de intervención
- Desarrollo de sesiones
- Criterios de evaluación.

c) Evaluación de la Intervención

- a) Objetivo específico de la etapa 3.
- b) Instrumentos objetivos de diagnóstico del TC (Post- test)
- c) Informe psicopedagógico

Procedimiento

A continuación se describe qué se hizo en cada una de las tres fases de este proceso.

Fase 1. Detección e identificación de los cuatro casos de estudio:

- 1º En una plática formal con el director de la escuela en la que se realizó la investigación – intervención, se le pidió a éste nos remitiera con los profesores de grupo que manifestaban tener en sus aulas alumnos que aparentemente presentaban “problemas de conducta”.

- 2º La primera detección de los niños con TC, se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario de Pate al profesor. En los cuatro casos el profesor contestó afirmativamente a las tres preguntas del cuestionario.
- 3º Hecha una detección preliminar de los sujetos, el siguiente paso fue hacer una observación en clase de la forma en la que se relacionan los niños con sus iguales, así como la forma en la que adquieren los conocimientos de las materias de español y matemáticas y ver la forma en la que interaccionan con su profesora.
- 4º Una vez que se determinó tanto mediante las respuestas del profesor de grupo al cuestionario de Pate como mediante los registros observacionales que cuatro niños presentaban muy probable TC, se realizó en tercer lugar una entrevista a los padres de familia, profesores y compañeros de estos cuatro niños. La entrevista a profesores consistió en preguntar la forma en la que el niño se comporta dentro del salón de clases, así como las relaciones que aquel tiene con sus iguales, conocer cómo es la relación que el profesor establece con sus alumnos en general y con el alumno que presenta el trastorno de conducta, en particular; también interesó conocer el desempeño académico de los alumnos con TC en las áreas de español y matemáticas. La entrevista a padres de familia consistió en conocer los antecedentes familiares, así como la organización que se da dentro de la familia, el desarrollo biológico y pre, peri y postnatales del niño, así como su desarrollo escolar. La entrevista a compañeros se dio de manera informal en la cual se realizaron 10 preguntas: ¿Cómo te llevas con tu compañero?, ¿Qué es lo que no te gusta de él? ¿Te gusta que pertenezca a tu grupo?, etc., las cuales se realizaron escogiendo a los niños al azar, aunque es importante mencionar que la mayoría de los compañeros se acercaban a nosotras y nos describían espontáneamente cuáles eran las cosas que les agradaban de sus compañeras y cuáles no.
- 5º Identificados los cuatro niños con probable Trastorno de Conducta, a partir del cuestionario de Pate aplicado al profesor de grupo, las observaciones y entrevistas, se procedió a formular el plan de investigación así como a determinar los instrumentos de diagnóstico para finalizar la evaluación

psicopedagógica: se determinó el tipo de estudio y diseño de investigación, el número de niños participantes, el escenario (recogida de datos), y los instrumentos objetivos de diagnóstico del trastorno de conducta. Éstos últimos, junto con la prueba de rendimiento académico, serían los instrumentos que conformarían el pre y post- test y con los cuales se evaluaría en términos cuantitativos y cualitativos, los resultados de la intervención.

- 6º Al término de la aplicación de las escalas conductuales. Se procedió a aplicar la prueba de inteligencia WISC-RM, para descartar algún problema mental.
- 7º También se evaluaron aspectos afectivo –emocionales en los cuatro niños para lo cual se utilizaron pruebas proyectivas de: DFH y Dibujo de la Familia

Fase 2. Diseño y Aplicación del Programa de Intervención

- 1º Con base en los resultados de las entrevistas, observaciones, escalas y pruebas se realizó el programa de intervención para los sujetos previamente identificados con Trastorno de conducta, dentro del cual se aplicaron técnicas y/o estrategias de modificación conductual en cada una de las sesiones las cuales tienen por objetivo ayudar a la disminución y control del TC; asimismo, se les dieron estrategias de aprendizaje y explicación y ejercicios de los contenidos de aprendizaje en Español y Matemáticas de quinto grado de primaria.
- 2º Se explicó a los profesores a cargo de los sujetos con TC, en qué consisten las técnicas y/o estrategias de modificación conductual, para lograr un trabajo colateral con las investigadoras (los profesores fungieron como reforzadores de la técnica y/o estrategia que se utilizó dentro del programa de intervención para niños con TC, dentro de las aulas escolares) en la modificación y control de la conducta.
- 3º Se aplicó el programa de intervención para niños con TC en un período aproximado de un mes. Dentro de las primeras sesiones se trabajó la

modificación del trastorno de conducta, posteriormente se realizaron actividades alternando las dos variables dependientes del trabajo (TC y bajo rendimiento académico). Dentro del programa se grabaron cada una las sesiones, las cuales se utilizaron para la explicación del manual a profesores.

- 4º Se realizó un manual para profesores basado en las técnicas y/o estrategias de modificación de conducta de la UNESCO (2000), el cual se dio en tres sesiones con apoyo de los videos del programa de intervención para niños con TC.

Fase 3. Evaluación del Programa de Intervención.

- 1º Al término del programa de intervención se procedió a aplicar el post- test conformado por los instrumentos de evaluación del Trastorno conductual en los niños participantes, para ver si había una diferencia significativa en cuanto al nivel de conductas disruptivas mostradas en los dos momentos de aplicación de estos instrumentos diagnósticos (pre y post- test).
- 2º Se evaluó el rendimiento académico en las materias de español y matemáticas, por medio de un examen que contenía los temas vistos dentro del programa de intervención.
- 3º Posteriormente se procedió a elaborar el informe de intervención psicopedagógica para cada uno de los sujetos de la muestra, tomando en cuenta todas las áreas evaluadas. En este informe el objetivo fue la integración de todos los resultados y la interpretación cualitativa de los mismos, lo cual es en última instancia, lo más importante en este proceso de investigación – intervención porque nos permite un acercamiento comprensivo al problema del trastorno de conducta en estos niños y sus consecuencias en los diferentes contextos en los que estos niños se desenvuelven.

En la Tabla 1, se describen las 11 sesiones para la fase de detección/ identificación de los casos en las cuales se especifican tiempo, lugar, fecha y descripción de lo que se realizó. Dichas sesiones se muestran a continuación:

| Sesión | Tiempo | Fecha | Lugar | Descripción |
|---------------|---------------|--------------|---|---|
| 1 | 30 min. | 3-03-08 | - Salón de clases | - Se le hicieron tres preguntas a la maestra, como paso inicial para la identificación de los casos |
| 2 | 1 hr. | 05-03-08 | - Salón de clases | - Se observó a los niños en clase de español y matemáticas |
| 3 | 1 hr. | 10-04-08 | - Patio | - Se observó a los niños durante el receso y la salida |
| 4 | 1 hr. | 12-03-08 | - Patio | - Observación de la clase de educación física - Aplicación de cuestionario a compañeros |
| 5 | 2 hrs. | 07-04-08 | - Salón de usos múltiples y salón de clases | - Se aplicó escala de Conducta Youth Self Report, |
| 6 | 1 hr. | 14-04-08 | - Salón de usos múltiples | - Aplicación de Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) |
| 7 | 1hr. | 21-04-08 | - Salón de usos múltiples | - Aplicación de DFH |

| | | | | |
|----|--------|----------|---------------------------|--|
| 8 | 5 hrs. | 28-04-08 | - Salón de usos múltiples | - Aplicación del WISC-RM |
| 9 | 1 hr. | 19-05-08 | - Salón de usos múltiples | - Escala The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) |
| 10 | 1hr. | 26-05-08 | - Salón de clases | - Cuestionario Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY), para profesores |
| 11 | 3hrs. | 28-05-08 | - Salón de usos múltiples | - Entrevista con padres y recolección de calificaciones y exámenes realizados a lo largo del año |

*** La entrevista a padres de familia o tutores aparece al final de la tabla, debido a la inasistencia de estos a los citatorios dados previamente, mostrando de esta forma su falta de participación al comienzo de la investigación.**

Programa de intervención

4.3.3. Objetivos del Programa de Intervención

- Proponer un programa de intervención con el que se pueda disminuir la sintomatología del trastorno conductual para la mejor adaptación del niño en los diferentes espacios sociales en los que se desenvuelve. El enfoque epistemológico en el que se basa este programa es el Conductual.
- Proponer una manera diferente de adquirir y mejorar los conocimientos académicos dentro de las materias de español y matemáticas.

4.3.4. Objetivos en apoyo al Programa de Intervención

- Proponer un manual con el cual el profesor pueda conocer diferentes estrategias y/o técnicas que le permitan disminuir las manifestaciones del trastorno conductual, ayudando de esta forma a la mejora en el control del niño (a) con TC.
- Entrenar al profesor en la aplicación de estas técnicas de modificación conductual para que las aplique en su salón de clase al mismo tiempo que las investigadoras desarrollan el programa de intervención con los niños participantes.

4.3.5. Diseño del Programa de Intervención

Para el diseño del programa de intervención se tomaron en cuenta: las observaciones en clase y recreo, las entrevistas a profesores, padres de familia y compañeros, la batería de pruebas y las calificaciones obtenidas en los exámenes de español y matemáticas bimestrales que se han realizado a lo largo del curso (dentro de los exámenes se revisarán los conocimientos en los que los sujetos tienen mayor dificultad, así como aquellos que presenten mejor adquiridos).

Dentro de la propuesta se trabajó de acuerdo al Juego del Buen Comportamiento (JBC), el cual es una estrategia de manejo conductual en la sala de clases y tiene como objetivo mejorar la convivencia y la seguridad dentro de los establecimientos

educacionales, impactando positivamente en el clima organizacional, contribuyendo a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes (Varela, Tijmes y Agurto, 2006)

Se buscó que la propuesta de trabajo se viera reforzada por los profesores en turno, a los cuales se les dio una explicación de qué y cómo se trabajaría con los alumnos, para poder contar con su apoyo.

Dentro de la propuesta se grabó cada una de las sesiones dentro de las cuales se manejó una de las estrategias y/o técnicas que se propusieron para la mejora de la conducta. Dichas estrategias y/o técnicas se mencionan a continuación:

ESTRATEGIAS DE MODIFICACIÓN CONDUCTUAL (UNESCO, 2000)

1. Reforzamiento Positivo.

Esta se aplica cuando hay necesidad de promover conductas deseables. Usted quiere animar a un estudiante a mantener sus libros limpios y en buen estado. Usted observa la conducta objetivo o deseada y la elogia o la premia con algún punto que el niño pueda intercambiar después por algo que desee.

2. Técnica de Extinción o Ignorar una conducta indeseada.

Esta técnica se aplica cuando la conducta negativa del estudiante (usualmente auto-derrotista) se presenta y queremos eliminarla. La conducta es simplemente ignorada más que castigada o reforzada. Por ejemplo, un niño que constantemente interrumpe la clase al llamarnos “Profesor! Profesor!” en lugar de levantar la mano. Uno debería decirle primeramente, que debe levantar siempre la mano para que se le atienda; si persiste en gritar llamándonos en lugar de levantar la mano, se le ignora. Esta forma de reaccionar del profesor debe ser consistente para que el niño aprenda o se dé cuenta de que debe levantar la mano a fin de ser atendido.

3. La Técnica del Modelado.

Usted podría usar esta técnica para ayudar a los estudiantes a adoptar una nueva conducta. El estudiante observa a un modelo (usualmente a quien el estudiante admire o bien a una autoridad, por ejemplo, el profesor) que demuestra la conducta deseada, o condena la conducta indeseada. Un alumno de un grado superior, por ejemplo, puede ser el modelo; por observarle, otros alumnos pueden aprender a hacer lo mismo.

4. La Técnica del Castigo.

Esta se usa cuando se vuelve necesario aplicar un estímulo aversivo para corregir una conducta disruptiva. Ejemplo: un alumno que constantemente pega a sus compañeros. El castigo puede ser quedarse 10 minutos después de clase a limpiar el pizarrón y recoger los papeles del salón.

5. Técnica de Desensibilización Sistemática.

Esta técnica es efectiva cuando se trata con problemas de ansiedad y temores. Al individuo se le dan pequeñas dosis del estímulo que le causa ansiedad y/o temor hasta que se obtenga una respuesta relajada ante éste. Por ejemplo, un estudiante que tiene temor de hablar en clase puede practicar hablando primero con el profesor; cuando ya se sienta cómodo haciendo esto, luego se ensayará a que hable con el profesor y con dos estudiantes más; después puede tratar de involucrarse en una discusión en un pequeño grupo, y así sucesivamente, hasta que el estudiante domine su temor y gane la confianza de hablar en clase.

6. La Técnica de Sobre-Corrección.

Esta técnica se utiliza cuando un castigo moderado es administrado para propósitos de reducir una conducta disruptiva. Achebe (1990, citado en la UNESCO, et al. 2000) ha explicado que requiere que el transgresor restaure el ambiente que ha sido dañado a una mejor condición la cual existió antes de presentarse la conducta disruptiva. Esto es efectivo cuando el estudiante, por ejemplo escribe sobre una pared o raya el escritorio del profesor. Lavar, pintar o pulir la propiedad dañada, puede producir cambios conductuales efectivos en el futuro.

7. La Técnica de Tiempo- Fuera.

El tiempo-fuera, es usado para controlar la ocurrencia de una conducta indeseable en alumnos, por quitarles privilegios en el evento de la ocurrencia de una conducta indeseable. Por ejemplo, un alumno que arremete a sus compañeros en el salón de clases, puede ser aislado por un tiempo, dentro del mismo salón, sin permitírsele que hable o que le hablen otros estudiantes, y mientras otros estudiantes permanecen juntos.

8. La Técnica del reforzamiento Negativo.

El reforzamiento negativo se usa para animar la ocurrencia de la conducta deseable, al remover obstáculos en contra de esa ocurrencia. La enuresis nocturna es causada por tomar líquidos tarde en la noche. Eliminar las bebidas antes de acostarse y quizá una ida al baño a media noche, puede ayudar a eliminar la enuresis.

9. La Técnica del Costo de Respuesta.

Esta técnica es usada para eliminar conducta indeseable por hacer que el transgresor pierda algo valorado por él. Ejemplo, un niño que se burla de una niña estando con otros de sus compañeros, no se le permitirá que salga a jugar con estos compañeros que son sus amigos.

10. La Técnica de la Forma.

Esta técnica de Forma desarrolla conducta humana deseable compleja. Pequeños pasos exitosos son sumados para producir cambios conductuales mayores. Un estudiante sucio puede ser enseñado primero a bañarse diariamente; después de que esta conducta sea firmemente establecida, se sigue con el corte de cabello; luego con el lavado de la ropa, etc.,

11. Entrenamiento en la asertividad.

Este entrenamiento se usa para ayudar a los estudiantes a controlar timidez excesiva y otros problemas relacionados con temores que le impiden al alumno vivir con plenitud.

El entrenamiento en asertividad es una combinación de modelado y reforzamiento operante. El propósito es enseñar a la gente cómo ser auto-afirmativos, seguros, sin ser agresivos. El entrenamiento puede ser llevado a cabo con grupos o con individuos. Es relevante para tratar un amplio abanico de problemas interpersonales.

La propuesta se dará en 20 sesiones de aproximadamente una hora a una hora y media, en el salón de usos múltiples el cual proporciona la institución.

La forma en la que se encuentra organizada es trabajar el TC en las primeras sesiones, posteriormente la parte académica y finalmente unir las dos variables para lograr su articulación, es decir, que en aula los sujetos con TC puedan controlar su propia conducta y que ésta sea más adaptativa, de tal manera que esto les permita tanto trabajar en sus tareas académicas como establecer interacciones sociales armónicas con sus compañeros y profesor. Dicha distribución se muestra en la siguiente tabla.

4.3.6. Diseño del manual de intervención

La elaboración del manual para profesores, tuvo como base principal las técnicas de modificación conductual, modulo 2 de la UNESCO (et al. 2000), y los videos tomados en el programa de intervención de niños con TC, los cuales mostraron la forma de aplicar cada una de las técnicas y/o estrategias mencionadas en el manual. El manual se impartió en tres sesiones de aproximadamente 2 hrs., dentro de las juntas de consejo que se llevan a cabo de manera mensual.

La distribución de las sesiones se muestra en el siguiente cuadro:

| Sesión | Técnica y/o Estrategia | Desarrollo | Material | Tiempo |
|--------|---|---|---|--------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> -Reforzamiento positivo -Técnica de costo de respuesta -Entrenamiento en la asertividad | <p>Se realizará una dinámica de relajación para comenzar el programa.</p> <p>Al término las coordinadoras se presentarán a sí mismas y a los objetivos del manual. Posteriormente se dará una pequeña introducción referente a los problemas conductuales y se les repartirá un manual por profesor. Posteriormente se expondrá la primera estrategia y/o técnica y en qué posibles situaciones se puede utilizar y se ejemplificará con ayuda de los videos tomados en el programa de intervención; al finalizar se preguntará si hay dudas o comentarios y así se seguirá con las</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Manuales -Video casetera -Televisión | -2hrs. |

| | | | | |
|---|--|---|---|-------------------|
| | | otras dos estrategias y/o técnicas. | | |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> -Técnica de extinción -Técnica del modelado -Técnica del castigo -Técnica de desensibilización sistemática | <p>Se realizará una dinámica de relajación, para comenzar la sesión.</p> <p>Posteriormente se expondrán las técnicas y/o estrategias correspondientes del día y se utilizará la misma dinámica de la sesión 1, para explicar y exponer los temas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Manuales -Video casetera -Televisión | -2hrs. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> -Técnica de sobre-corrección -Técnica de tiempo fuera -Técnica de reforzamiento negativo -Técnica de la forma | <p>Se realizará una dinámica de relajación, para comenzar la sesión.</p> <p>Posteriormente se expondrán las técnicas y/o estrategias correspondientes del día y se utilizará la misma dinámica de las dos sesiones anteriores, para explicar y ejemplificar los temas. Al finalizar las</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Manuales -Video casetera -Televisión | -2hrs., 30min. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | exposiciones se realizará una pequeña retroalimentación de todo el manual, para resolver dudas y tener comentarios del manual en general. Al término se agradecerá el apoyo de los profesores y el director. | | |
|--|--|---|--|--|

**** Las técnicas y/o estrategias pueden variar en las sesiones.***

ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.4. Resumen

Con base en las observaciones, entrevistas, aplicación de las pruebas y escalas que se realizaron a los cuatro niños previamente identificados, se detectó en ellos el Trastorno Conductual, el cual trajo consigo dificultad en la adaptación social y escolar de estos niños. En lo que respecta al rendimiento académico, durante el ciclo escolar 2008-2009 que correspondía a quinto año los sujetos presentaron bajo rendimiento académico, logrando pasar al siguiente ciclo sólo tres de los participantes (sujeto I, Sujeto G y sujeto H) con un promedio no mayor a 7. Por lo que respecta al sujeto A no aprobó el curso por lo cual se encuentra actualmente cursándolo nuevamente. La aplicación del programa de intervención resultó exitosa logrando el objetivo de las sesiones, lo cual trajo consigo una mejor adaptación a su entorno escolar y social por parte de los sujetos, modificando conductas disruptivas dentro de las actividades escolares, mostrando respeto hacia sus superiores e iguales. En lo que respecta al rendimiento académico, los sujetos muestran mayor orden y cuidado en sus trabajos escolares, logrando de esta forma subir sus promedios dentro de las materias de español y matemáticas.

La aplicación del programa de intervención resultó adecuada logrando el objetivo de las sesiones con dos de los participantes (“G” y “A”), lo cual trajo consigo una mejor adaptación a su entorno escolar y social, modificando conductas disruptivas dentro de las actividades escolares, mostrando respeto hacia sus superiores e iguales. En lo que respecta al rendimiento académico, los sujetos muestran mayor orden y cuidado en sus trabajos escolares, logrando de esta forma subir sus promedios dentro de las materias de español y matemáticas.

Para el logro de dichos resultados se contó con el apoyo de padres, profesores, directivos e investigadoras los cuales de manera conjunta han trabajado para la consecución de los objetivos de este trabajo de investigación - intervención.

Lo que respecta a los participantes (“I” y “H”), se muestra una mejora mínima en su adaptación escolar y social, ya que continuaban realizando conductas disruptivas dentro del entorno escolar, mostrando rebeldía y agresividad hacia sus superiores e

iguales. En lo que respecta al rendimiento académico, los sujetos siguen mostrando indiferencia hacia las actividades escolares.

Para el logro de dichos resultados se contó con el apoyo de padres, profesores y directivos, los cuales de manera conjunta han trabajado para la consecución de los objetivos de este trabajo de investigación - intervención.

4.5. Resultados cualitativos

Los resultados obtenidos dentro de la investigación demuestran una mejora en la conducta de los cuatro niños, dicha conducta se refiere a la integración de trabajos escolares y extraescolares, logrando subir su nivel académico y su adaptación social, estos resultados se reflejan en las calificaciones obtenidas y en los acercamientos con sus iguales sin dificultades, logrando de esta forma un buen compañerismo.

En el caso de G, se observa una mejora en su aspecto físico, reflejando mayor alegría y entusiasmo al realizar sus actividades dentro y fuera de la escuela, mantiene un respeto hacia sus autoridades y respeto hacia sus compañeros, muestra mayor seguridad en su persona, por lo cual se considera que la mejora en estas áreas ha sido muy buena. En lo que respecta al área académica su comprensión mejora, realiza trabajos de forma individual y grupal, respetando las reglas e indicaciones dadas por su profesor, subiendo de esta forma su rendimiento académico.

En el sujeto I, se observa un regular avance en su adaptación escolar y extraescolar, debido a la todavía presente falta de control de sus impulsos, por lo que el avance en el área escolar es todavía modesto ya que integrarse le cuesta trabajo por su carácter, aun así comienza a respetar a las autoridades y comprende de forma inicial las reglas dentro y fuera del salón de clases.

Con el sujeto H, la mejora es muy modesta; sigue mostrando varios problemas de adaptación escolar y extraescolar, lo que trae consigo problemas de integración. Debido a estos problemas la mejora en lo académico es muy baja, ya que el trabajo en equipo y la organización requerida para llevar a cabo dicho trabajo se le dificultan de sobremanera. Muestra dificultad para aceptar las reglas y organizarse para las actividades dentro y fuera de clase.

A, por su parte, muestra un cambio muy significativo, ya que su forma de adaptarse e integrarse con sus iguales es muy buena, respeta reglas y procedimientos en juegos, trabajos y clases. Muestra un alto grado de interés por adquirir nuevos conocimientos. El respeto hacia las autoridades se da de forma buena, ya que comprende las jerarquías y utiliza la comunicación para poder realizar sus actividades escolares y extraescolares.

De acuerdo a los resultados obtenidos en cada uno de los casos, se encuentra una serie de factores relacionados a la mejora tanto de la conducta como de lo académico, que es indispensable mencionar: el primer factor se refiere al apoyo familiar; es decir, el apoyo tenido por los tutores de cada uno de los niños, ya que ellos fungieron como una parte esencial dentro de su cambio, puesto que el trabajo realizado dentro del programa de intervención se debe ver reforzado fuera de la escuela. Por lo mismo, en los sujetos A y G, se muestra un cambio más significativo en ambas áreas, conducta y aprendizaje escolar, ya que dentro del trabajo de los dos participantes se tuvo una mayor cooperación por parte de los padres, mientras que en los casos de I y H el interés se dio en un nivel más bajo.

Un segundo factor es la duración del programa de intervención, ya que dentro de éste consideramos que faltó tiempo para lograr la integración y el desarrollo adecuado de todos los aspectos trabajados por el programa de intervención (conducta, valores, relaciones interpersonales, aprendizaje, etc.) en los casos de I y H, ya que su trastorno conductual se mostraba más difícil de manejar.

Un tercer factor es el apoyo del tutor del grupo, el cual dentro de los cuatro casos funcionó de forma excelente, ya que el profesor mostró mucho interés en el mejoramiento de los niños. De esta forma se logró en dos casos una mejora modesta, y en los otros dos significativa en cuanto a su rendimiento académico y en el aspecto conductual.

El aplicar las tres escalas (TAMAI, MESSY y YOULTH SELF REPORT), nos fue de gran ayuda para la adecuada detección y diagnóstico preciso del problema conductual, lo cual contribuyó a la solución del problema.

En lo que respecta al manual para profesores, fue una idea muy aceptada por el directivo de la escuela, el cual siempre nos apoyó en la realización de éste, fungió

como intercesor con el inspector de zona, para el logro de la exposición de las estrategias.

Al conocer los profesores de la escuela sobre la exposición de las estrategias de modificación conductual, se mostraron interesados y con un apoyo incondicional hacia nuestro trabajo.

Dentro de las exposiciones, se mostró un gran respeto, participación e integración del trabajo. Manifestaron dudas de la aplicación de las estrategias, las cuales se resolvieron con los videos o ejemplos que realizaban.

Tuvieron gran angustia en la estrategia del tiempo fuera ya que algunos de los profesores, han tenido problemas al aplicar dicha técnica, por lo cual se corrigió la forma en la que se aplicaba.

Para todos los profesores fue claro y de gran utilidad el manual proporcionado y explicado por las investigadoras para el control de niños con problemas conductuales. Logrando de esta forma un mejor manejo grupal.

En seguida se presenta el informe psicopedagógico de cada uno de los cuatro casos.

4.6. Informe Psicopedagógico Antes Y Después De La Intervención

Se exponen a continuación los resultados obtenidos de la Evaluación psicopedagógica realizada a cada niño antes y después de la intervención. Cabe aclarar de nueva cuenta que para la post – evaluación se volvieron a aplicar únicamente los instrumentos de recogida de datos de las escalas de medición del TC y las pruebas pedagógicas, que son las variables de estudio que interesaba modificar/mejorar con el programa de intervención.

Con respecto a los antes y después ambos se presentan solamente para los áreas social, conductual y escolar, ya que los áreas intelectual y afectiva no se buscaba modificarlos con el programa de intervención pero sí interesaba evaluarlos con relación a su posible impacto sobre el programa de intervención.

CASO 1: G

Área Intelectual

Respecto a la prueba de inteligencia WISC-RM que se aplicó a G (sujeto femenino de edad 10-9/12) ésta obtiene los siguientes resultados:

CI VERBAL: 78

CI EJECUCIÓN: 86

CI TOTAL: 80 El cual equivale a una inteligencia normal baja.

Presenta deficiencias en memoria a largo plazo, razonamiento no verbal y formación de conceptos.

Presenta habilidad para las siguientes áreas: juicio social, pensamiento lógico, organización visual, capacidad de planeación, análisis y síntesis, capacidad de organización perceptual y memoria a corto plazo.

En el Dibujo de Figura Humana, dibuja esquema corporal en dos dimensiones obteniendo en su primer dibujo cuatro puntos que corresponden a un nivel normal a normal bajo y en el segundo cinco puntos correspondientes a un nivel normal de maduración según Koppitz. De acuerdo con Goodenough dibuja el esquema corporal obteniendo una puntuación de 7.6 de maduración.

Área Social

Antes

De la observación realizada en el salón de clases en las materias de español y matemáticas se constata que G manifiesta una actitud de rebeldía al no obedecer órdenes, pararse continuamente de la banca ignorando las peticiones de la maestra de que guarde orden y se siente en su lugar; así que molesta continuamente a sus compañeros y si alguien no le hace caso o le pide que lo deje en paz contesta con una agresión verbal y no realiza las actividades asignadas por la profesora.

En la observación realizada en el receso muestra aislamiento de sus compañeros de grupo, debido a que al interactuar con éstos lo hace de forma muy agresiva, por lo cual solo juega con compañeros de conductas similares.

Dentro de la clase de educación física, G muestra mayores actitudes de desobediencia y agresión hacia sus compañeros, debido a la falta de interés que muestra el profesor hacia la clase.

Las entrevistas realizadas a los padres y compañeros, nos reiteran la conducta antes señalada de G, es decir que las conductas agresivas y disruptivas se dan de igual forma en el ámbito familiar y estas actitudes traen consigo una dificultad de integrarse con sus compañeros, los cuales expresan el malestar que les ocasionan las actitudes de G.

Después

Durante el Programa de Intervención G comienza a seguir y respetar las reglas que se indican, busca diferentes formas de solución ante los problemas y diferencias que tiene con sus compañeros para poder llegar a un acuerdo (s) en la realización de su trabajo. De acuerdo a informes dados por el profesor, G comienza a realizar las mismas conductas realizadas en el programa, dentro del salón de clases, en el cual demuestra una mejor adaptación e integración con sus compañeros de clases. Comienza a seguir indicaciones por parte de los maestros. Respeta y tolera la forma de pensar y actuar de sus iguales. Muestra mayor tolerancia al realizar actividades que no le agradan.

Al desenvolverse fuera del salón de clases, muestra mayor alegría y convivencia con sus compañeros, sigue las indicaciones establecidas por sus profesores y alumnos de otros grados. Sus compañeros buscan su compañía para convivir y realizar actividades agradables con G.

En lo que respecta a la clase de educación física realiza las actividades indicadas por su profesor, logra trabajar en equipo, no discute con sus compañeros y logra integrarse de forma correcta a todas las actividades.

Área Escolar

Antes

De acuerdo a los cuatro ejes que integran la materia de español (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua), el sujeto G mostraba deficiencias en los siguientes objetivos antes de la aplicación del programa de intervención:

- Normas de intervención en conversaciones formales
- Exposición individual y por equipo de temas
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Control del tono y volumen de voz
- Cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia
- Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.
- Lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto
- Lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado

En lo que se refiere a la materia de matemáticas, dentro de los seis ejes que la integran (los números, sus relaciones y sus operaciones, medición, geometría, procesos de cambio, tratamiento de la información y la predicción y el azar) G muestra deficiencias en los siguientes objetivos:

- Antecesor y sucesor de un número
- Planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores
- Actividades para introducir las fracciones mixtas
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos
- Resolución de problemas que impliquen el cálculo del área de polígonos, trapecios y romboides por descomposición en cuadrados, triángulos y rectángulos

- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado
- Relación entre el perímetro y el área de una figura
- Variación del área de una figura en función de la medida de sus lados
- Introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis
- Las coordenadas de un punto
- Análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana.

Con base en las observaciones realizadas a “G” se puede decir que muestra un estilo de aprendizaje con enfoque de tipo superficial (Entwistle, 1988). Dicho enfoque se refiere a cumplir con los requisitos de la tarea, en el que los contenidos son memorizados sin conexión previa y sin integrarlos con otros conocimientos. Por lo cual muestra mayor interés y facilidad de trabajo en las actividades con mucha elaboración práctica y poca teoría.

Después

Al término del programa de intervención G, muestra mayor habilidad en la materia de español en los siguientes objetivos: las normas de intervención en conversaciones formales, es decir, exposición individual y por equipo de temas, control del tono y volumen de voz, y lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos.

De manera parcial se adquirieron los siguientes objetivos: uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas, diferencia entre términos cotidianos y especializados, cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar, elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia, lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto, y ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.

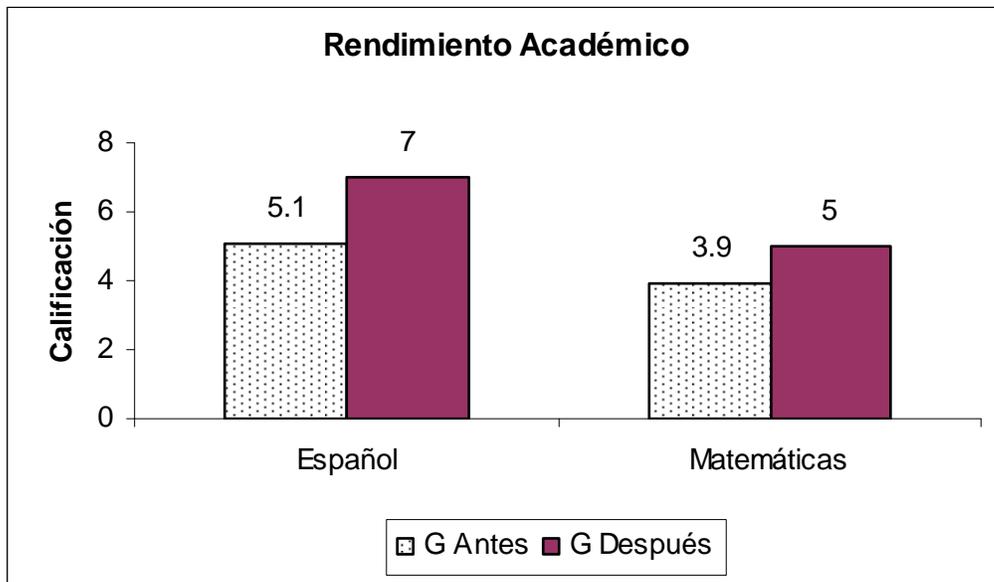
El objetivo: elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo, no se adquirió de la forma esperada.

Por lo que respecta a la materia de matemáticas se adquirieron los siguientes objetivos de forma total: antecesor y sucesor de un número, introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis, coordenadas de un punto y análisis de las tendencias en gráficas de barras, promedio, valor más frecuente, la mediana.

De forma parcial se adquirieron los siguientes objetivos: planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores, actividades para introducir las fracciones mixtas, planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones, planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos, resolución de problemas que impliquen el cálculo del área de polígonos, trapecios y romboides por descomposición en cuadrados, triángulos y rectángulos, relación entre el perímetro y el área de una figura, variación del área de una figura en función de la medida de sus lados.

El objetivo: planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado, no se logró como se esperaba.

A continuación Dentro de la gráfica 1, se puede apreciar la evolución obtenida por "G", dentro del rendimiento académico en las materias de español y matemáticas.



Gráfica 1

Área Afectiva

Presenta, de acuerdo a Machover, los siguientes indicadores emocionales inestabilidad emocional, personalidad pobremente integrada, impulsividad ya que presenta integración pobre de las partes; ansiedad ya sea por la presión de los padres o del ambiente ya que en ambos dibujos presenta nubes, sol, aves y pájaros.

También presenta fuerza del trazo en su primer dibujo éste indica pulsiones poderosas, audacia, violencia; también presenta borraduras esto se relaciona con ansiedad y conflictos emocionales.

En su segundo dibujo encontramos figura inclinada y esto se asocia con inestabilidad y falta de equilibrio; también presenta omisión de cuello que lo asociamos con inmadurez, impulsividad y controles internos pobres.

Área Conductual

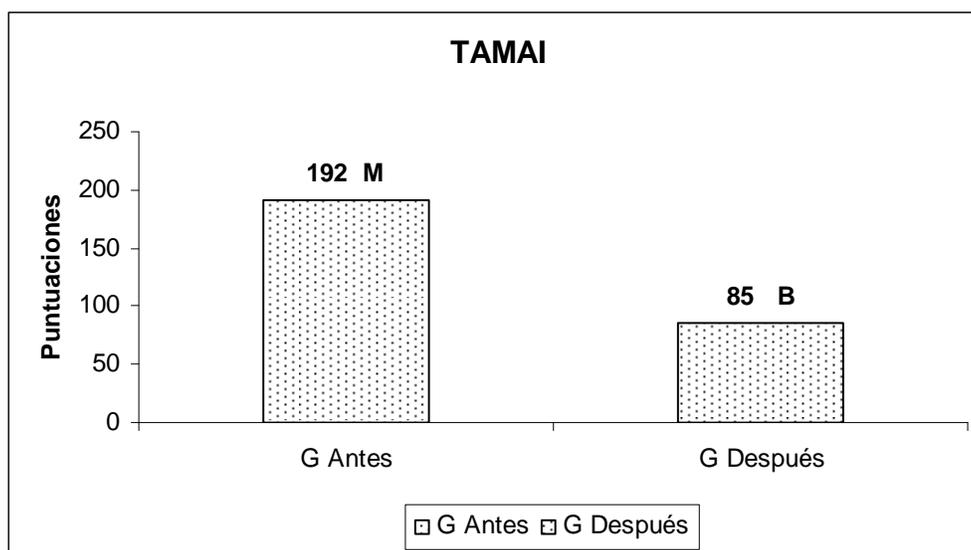
Antes y Después

Pruebas objetivas de diagnóstico del TC (Pre y Post- Test)

En el TAMAI, los puntajes se convirtieron a quintiles para una interpretación más clara del puntaje total, que corresponden a la siguiente clasificación: nulo (N), bajo (B),

medio (M), alto (A) y muy alto (MA) con relación a la presentación de conducta disruptiva. Por ejemplo, una calificación de MA en inadaptación personal denotaría una muy alta inadaptación en la toma de decisiones. El puntaje total es de 346.

A continuación se puede observar en la gráfica 2 el puntaje obtenido por “G” antes y después del programa de intervención, mostrando de esta forma su mejora en la adaptación social, escolar y familiar. La gráfica muestra en el *antes* una calificación de **M** (adaptación regular), puesto que se presenta un manejo regular de los impulsos y poco conocimiento de las acciones correctas e incorrectas. Mientras que en el *después* se presenta una calificación de **B**, la que hace referencia a una adaptación buena dentro y fuera de la institución educativa, logrando una mejor comunicación con sus iguales y autoridades.

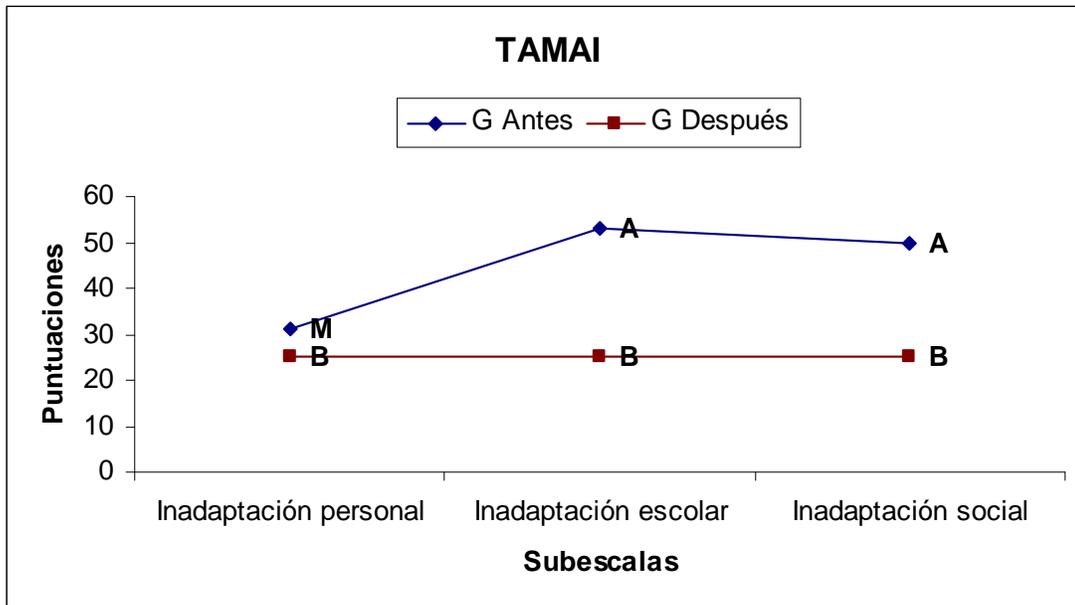


Gráfica 2

Dentro de las siguientes gráficas se muestran las puntuaciones obtenidas en cada una de las áreas pertenecientes al TAMA I, teniendo como referencia N (nulo), B (bajo), M (medio), A (alto) y MA (muy alto), mostrando las puntuaciones obtenida antes y después del programa de intervención.

En la gráfica 3 se puede observar la inadaptación del sujeto “G” dentro de tres ámbitos: social, escolar y familiar. La gráfica muestra las calificaciones en esos tres ámbitos. En el *antes* se muestran calificaciones de **A** en lo social y en lo escolar lo cual significa una inadaptación alta, la cual se refiere a ruptura de reglas, toma de

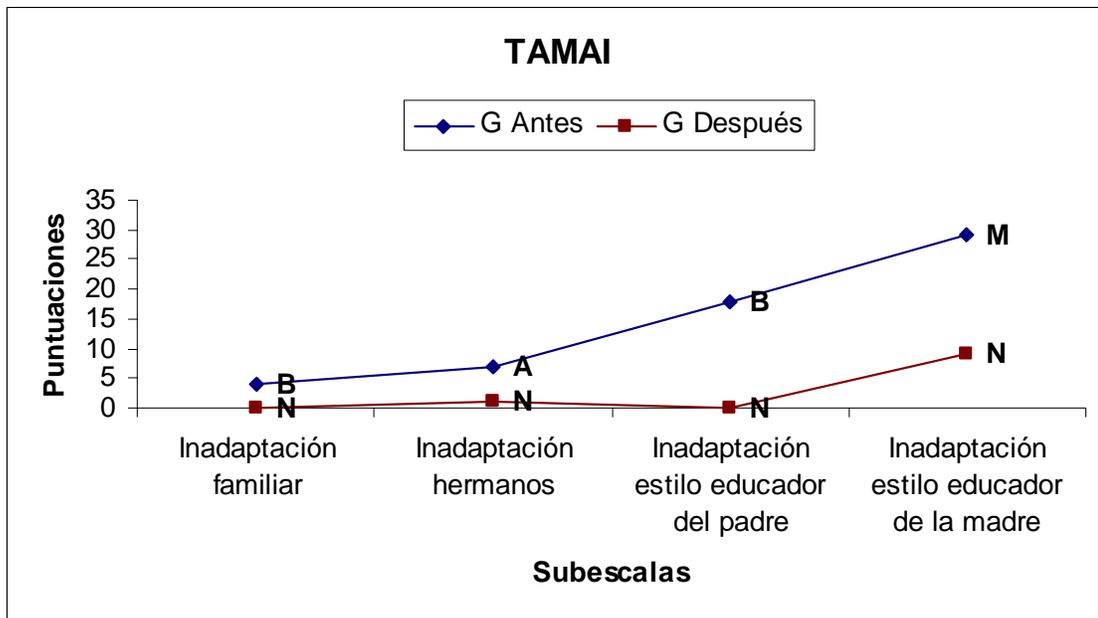
decisiones mal tomadas, actos vandálicos, así como problemas de adaptación. **M** refiere una inadaptación regular, en la adaptación personal, abarcando problemas en la toma de decisiones y un conflicto personal en discriminar acciones asertivas y no asertivas. En el *después* **B** se refiere a una mejor adaptación en los diferentes ámbitos que se mencionan, logrando tener G una mejor toma de decisiones, logrando de esta forma mejorar la adaptación, debido al entendimiento de las conductas adecuadas y no adecuadas en los lugares donde se desenvuelve.



Gráfica 3

En la gráfica 4 se encuentran cuatro aspectos evaluados que son: inadaptación familiar, inadaptación hacia los hermanos e inadaptación estilo educador de padre y madre. Las calificaciones que obtiene G en estos aspectos *antes* del programa de intervención son **B, A y M**. Dentro del cual **B** refiere una comunicación familiar buena, teniendo buenos acuerdos de educación del padre (abuelo) hacia el sujeto. **M** nos refiere una regular comunicación entre G y su figura materna (abuela), lo cual conlleva a tener regulares acuerdos en cuanto a su comunicación. **A** indica una mala relación entre las hermanas, mostrando dificultad de acuerdos y comunicación.

Dentro de la misma gráfica 4 en el *después* se muestra la mejora dentro de los cuatro aspectos antes mencionados, dicha mejora se muestra con **N** la cual refiere una mejor adaptación familiar, manifestando acuerdos entre la madre y G, ayudando a tener una mejor comunicación entre los integrantes de la familia, modificando de esta forma su dinámica familiar.



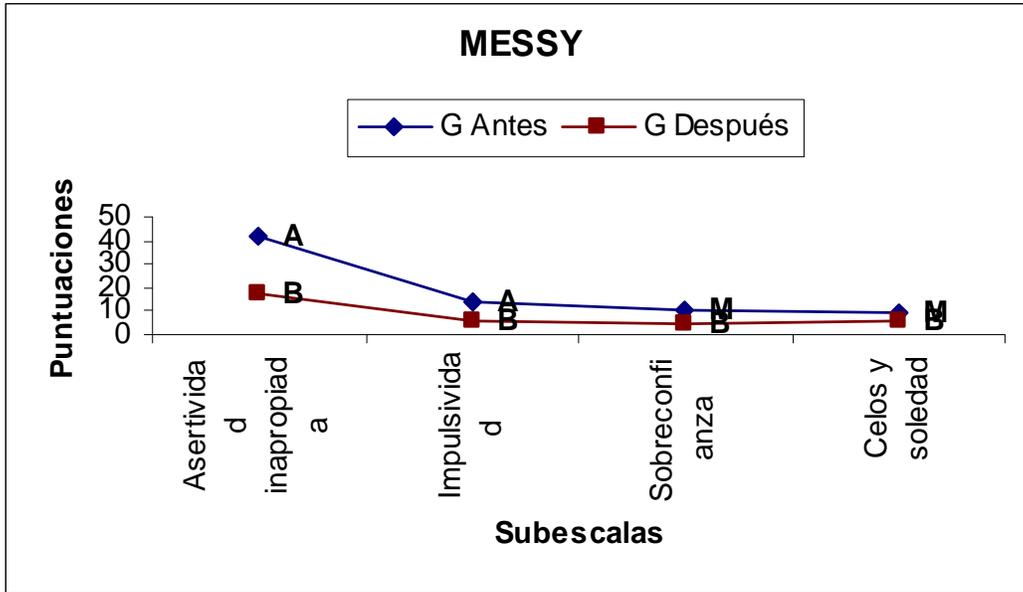
Gráfica 4

En el MESSY, en cada una de las sub-escalas se obtuvieron quintiles mediante los cuales se clasifican las puntuaciones obtenidas en: nulo (N), bajo (B), medio (M), alto (A) y muy alto (MA) con respecto a la puntuación obtenida en cada una de las sub-escalas. Por ejemplo, una puntuación de A en Impulsividad denotaría un alto grado de impulsividad.

En la gráfica 5 se muestran los resultados de las siguientes sub-escalas: asertividad inapropiada, impulsividad, auto-confianza excesiva y celos y soledad, dentro de los cuales obtiene **A** y **M** antes de la aplicación del programa de intervención. **A** refiere altas conductas de interrupción de reglas y malas decisiones tomadas debido a su alto grado de impulsividad, ya que reacciona de forma muy instintiva sin medir consecuencias. **M** refiere una regular auto-confianza de su capacidad para relacionarse con sus iguales y autoridades. Muestra soledad en algunas actividades que realiza, teniendo celos de aquellas personas que tienen alguna compañía.

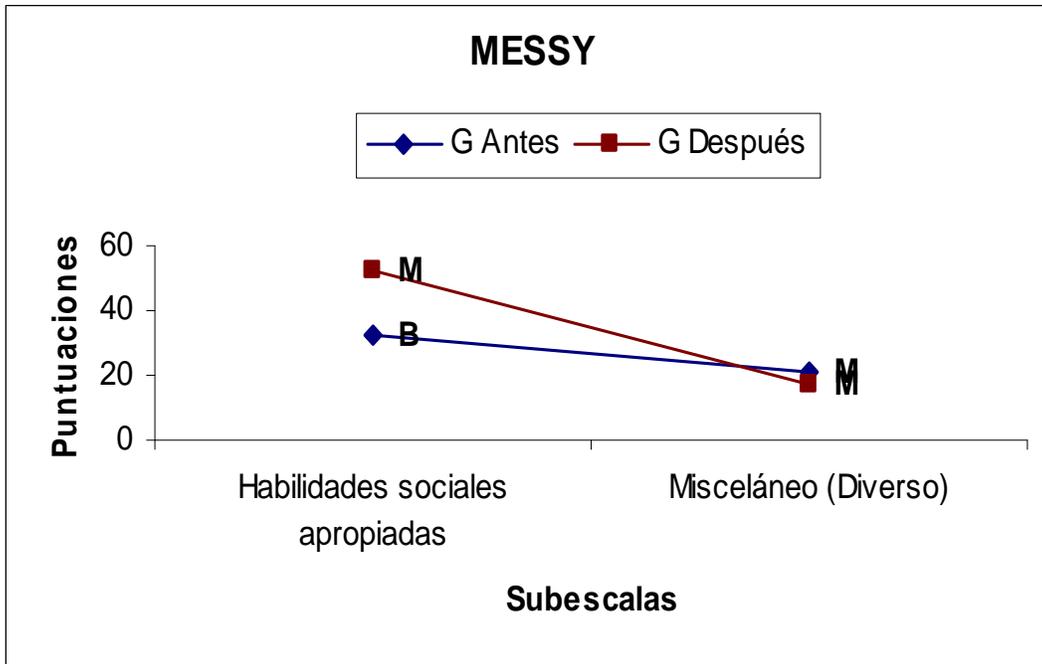
Los resultados obtenidos *después* del programa de intervención, se muestran dentro de la misma gráfica 5, en la que se presenta una calificación de **B** en las 4 sub-escalas antes mencionadas, denotando de esta forma una mejora en sus conductas, trayendo consigo una mejor adaptación con sus iguales y autoridades, controlando de

esta forma sus impulsos y auto- confianza dentro de las actividades que realiza dentro y fuera de clase.



Gráfica 5

En la gráfica 6, se reportan las puntuaciones obtenidas por G en las sub-escalas de: habilidades sociales apropiadas y misceláneo. Las puntuaciones obtenidas en el pre-test, son referidas con **B** las cuales hacen mención a muchas conductas disruptivas dentro y fuera de la escuela, dichas conductas hacen mención, al maltrato físico y verbal con sus iguales y autoridades, ruptura de acuerdos y reglas, así como la dificultad de adaptarse al medio en que se encuentra. Dentro de la misma gráfica se reportan las puntuaciones obtenidas en el post-test, las cuales tienen como referencia **M** la cual incluye conductas de respeto hacia las autoridades y sus iguales, manifiesta mayor adaptación en los entornos donde se desenvuelve, utiliza ocasionalmente agresiones verbales, pero en menor frecuencia.

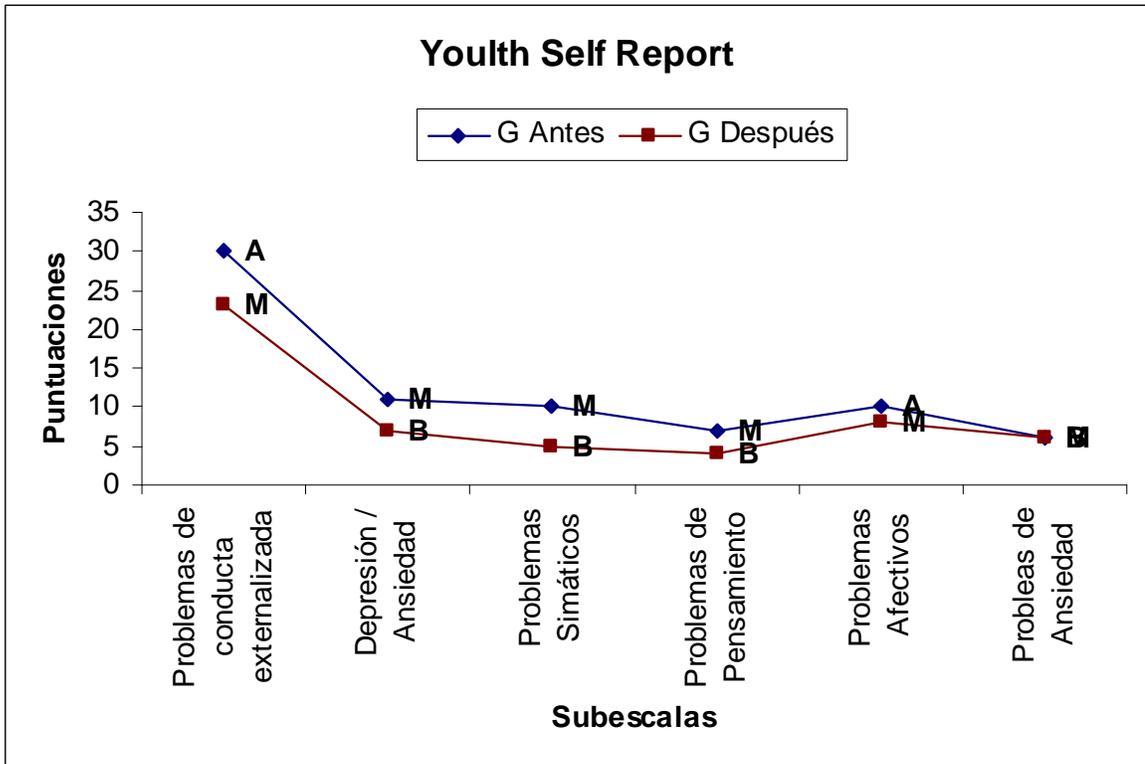


Gráfica 6

En el Youth Self Report, en cada una de las sub-escalas se obtuvieron quintiles en los cuales se clasifican las puntuaciones obtenidas en: nulo (N), bajo (B), medio (M), alto (A) y muy alto (MA) con respecto a la calificación obtenida en cada una de las cinco sub-escalas. Por ejemplo, una calificación de B en problemas de conducta externalizada denotaría un bajo nivel de problemas en este tipo de conducta.

En la gráfica 7 se muestran los puntajes obtenidos por G en la pre-evaluación, dentro de las sub-escalas de: problemas de conducta externalizada, depresión/ansiedad, problemas somáticos, problemas de pensamiento, problemas afectivos y problemas de ansiedad. Dichas sub-escalas obtienen **M y A** de calificación. **M** hace mención a desvalorización hacia su persona, nervios constantes, sentimientos de tristeza y soledad, problemas corporales (dolor de cabeza, estomago, etc.) de forma regular. **A** integra ruptura de reglas en casa y escuela, agresión física y verbal con sus iguales, desobediencia a padres y profesores. Dentro de la misma gráfica 7 se muestran los resultados obtenidos en el pre-test los cuales caen en el rango de **M y B**. **B** significa valor hacia su persona, se siente incluido en las acciones que realiza dentro de la escuela y fuera de ella, manifiesta mayor seguridad al realizar actividades, manifiesta alegría al realizar actividades en equipo e individualmente. **M** se refiere a respeto hacia sus autoridades e iguales, ya no presenta agresión física y

ocasionalmente presenta la verbal y muestra mayor obediencia dentro de la escuela y casa.



Gráfica 7

Caso 2: I

Área intelectual

Respecto a la prueba de inteligencia WISC-RM que se aplicó a I (sujeto femenino de edad 10 años 9 meses) ésta obtiene los siguientes resultados:

CI VERBAL: 88

CI EJECUCIÓN: 103

CI TOTAL: 95

El cual equivale a una inteligencia normal.

Presenta deficiencias en razonamiento no verbal y juicio social.

Presenta habilidad para las siguientes áreas: memoria a largo plazo, pensamiento lógico, formación de conceptos, organización visual, capacidad de planeación, análisis y síntesis, capacidad de organización perceptual y memoria a corto plazo.

En el Dibujo de la Figura Humana dibuja esquema corporal en dos dimensiones obteniendo en su primer dibujo cuatro puntos que corresponden a un nivel normal a normal bajo y en el segundo cinco puntos correspondientes a un nivel normal de maduración según Koppitz. De acuerdo con Goodenough dibuja el esquema corporal obteniendo una puntuación de 7.9 en su primer dibujo y en el segundo 7.6 de maduración.

Área social

Antes

De la observación realizada en el salón de clases en las materias de español y matemáticas se constata que el sujeto "I", manifiesta una mala conducta al estar molestando a sus compañeros que tiene cerca para poder estar jugando y cuando le llama la atención la maestra contesta con "sí maestra" se muestra tranquilo en lapsos cortos y posteriormente realiza la conducta inapropiada.

En la observación realizada en el receso muestra aislamiento de sus compañeros de grupo, debido a que al interactuar con éstos lo hace de forma muy agresiva, por lo cual solo juega con compañeros de conductas similares, siendo estos los de sexo masculino.

Dentro de la clase de educación física, I muestra mayores actitudes de desobediencia y agresión hacia sus compañeros, debido a la falta de interés que muestra el profesor hacia la clase.

Las entrevistas realizadas a los padres y compañeros, nos reiteran la conducta antes señalada de I, es decir que las conductas agresivas y disruptivas se dan de igual forma en el ámbito familiar y estas actitudes traen consigo una dificultad para integrarse con sus compañeros, los cuales expresan el malestar que les ocasionan sus actitudes verbales y conductuales.

Después

Dentro de Programa de Intervención I mostró dificultad para seguir las indicaciones y reglas establecidas en el programa, comenzó a dialogar con sus compañeros por lapsos cortos, llegando en pocas ocasiones a acuerdos en el trabajo. Los informes brindados por el profesor, nos reiteraron las conductas realizadas por I. el seguimiento de las indicaciones se daban al comienzo y posteriormente se rompen, el respeto hacia sus compañeros no aumentó de acuerdo a lo esperado, la tolerancia ante la realización de trabajos en equipo es poca y le cuesta trabajo seguir las reglas establecidas dentro del salón de clases.

Fuera del salón de clases I muestra las mismas amistades, mostrando dificultad para integrarse con sus compañeros, le cuesta seguir las indicaciones de otros alumnos de la escuela y sus iguales muestran poco interés en relacionarse con I.

Dentro de la clase de educación física sus conductas seguían siendo las mismas, sus compañeros la aislaban, pocas veces logra realizar las actividades indicadas por el profesor, teniendo constantes llamadas de atención.

Área escolar

Antes

De acuerdo a los cuatro ejes que integran la materia de español (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua), el sujeto I mostraba deficiencias en los siguientes objetivos antes de la aplicación del programa de intervención:

- Normas de intervención en conversaciones formales
- Exposición individual y por equipo de temas
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Control del tono y volumen de voz
- Cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia
- Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.
- Lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto
- Lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.
- Elaboración y representación de obras de teatro

En lo que se refiere a la materia de matemáticas, dentro de los seis ejes que la integran (los números, sus relaciones y sus operaciones, medición, geometría, procesos de cambio, tratamiento de la información y la predicción y el azar) l muestra deficiencias en los siguientes objetivos:

- Antecesor y sucesor de un número
- Planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores
- Actividades para introducir las fracciones mixtas
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos
- Relación entre el perímetro y el área de una figura
- Variación del área de una figura en función de la medida de sus lados
- Introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis
- Las coordenadas de un punto

Con base en las observaciones realizadas a “I” muestra un estilo de aprendizaje con enfoque de tipo superficial (Entwistle, 1988). El cual se refiere a

cumplir con los requisitos de la tarea, en el que los contenidos son memorizados sin conexión previa y sin integrarlos con otros conocimientos. Mostrando mayor facilidad en los trabajos que implican la resolución de problemas numéricos y de forma individual.

Después

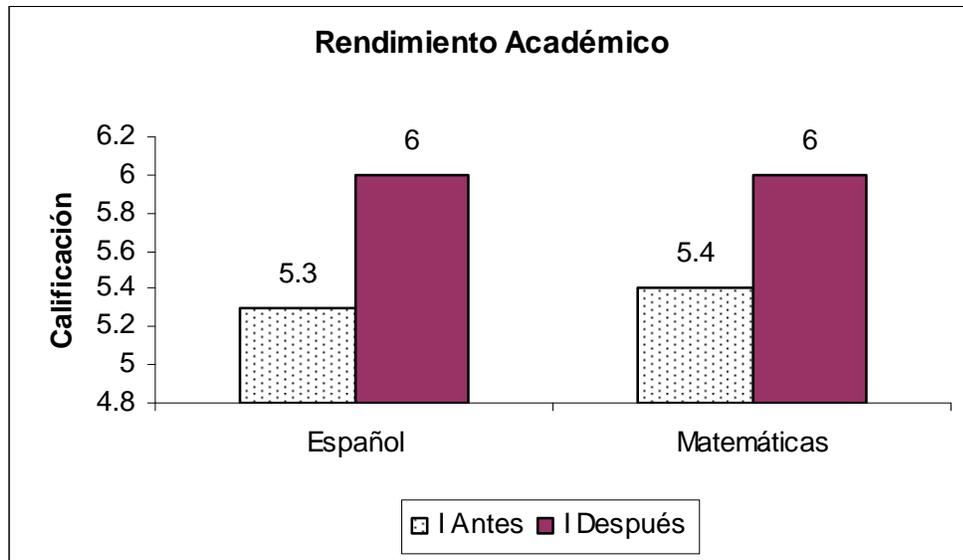
Al término del programa de intervención I, adquirió de manera parcial los siguientes objetivos de la asignatura de español: normas de intervención en conversaciones formales, exposición individual y por equipo de temas, cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar, lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto, lectura comentada o compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos.

No se adquirieron los siguientes objetivos: uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas, diferencia entre términos cotidianos y especializados, control del tono y volumen de voz, cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar, elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia, elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo, y ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.

En lo que respecta a la asignatura de matemáticas se adquirieron de forma total los objetivos: antecesor y sucesor de un número, planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos, relación entre el perímetro y el área de una figura, variación del área de una figura en función de la medida de sus lados, introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis, las coordenadas de un punto.

Se adquirieron parcialmente los siguientes objetivos planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores, actividades para introducir las fracciones mixtas, planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes mediante la equivalencia de fracciones.

A continuación Dentro de la gráfica **1b**, se puede apreciar la evolución obtenida por "I", dentro del rendimiento académico en las materias de español y matemáticas.



Gráfica 1b

Área afectiva

Presenta, de acuerdo a Machover, los siguientes indicadores emocionales: hostilidad ya que presenta ojos bizcos, signo que puede presentarse en niños rebeldes, y, por tanto, que no pueden o no quieren ajustarse a los modos esperados de comportarse; brazos pegados al cuerpo reflejan un control interno rígido y dificultad para relacionarse con los demás; las piernas juntas denotan rigidez, dificultad en el control de impulsos; las nubes se relacionan con ansiedad que muchas veces sienten por la presión de los padres o del ambiente, la omisión de cuello se relaciona con inmadurez, impulsividad y controles internos pobres. Lo que corresponde a su segundo dibujo que es el sexo masculino la figura tiene inclinación que tiene que ver con inestabilidad y falta de equilibrio, es decir le falta una base firme que le brinde seguridad emocional, lo cual puede deberse a situaciones externas.

En el dibujo encontramos trazo fuerte el cual nos indica pulsiones poderosas, audacia, violencia; de acuerdo con el sector de la página en la parte superior I dibuja nubes, sol y arcoíris en sus dos dibujos, esto se relaciona con expansión imaginativa; con respecto a la parte inferior dibuja flores lo que corresponde a instintos primordiales de conservación de la vida; en la parte izquierda se encuentra el dibujo de la figura

materna posición la cual representa el pasado, y en la derecha dibuja un árbol esto corresponde a metas con relación al futuro.

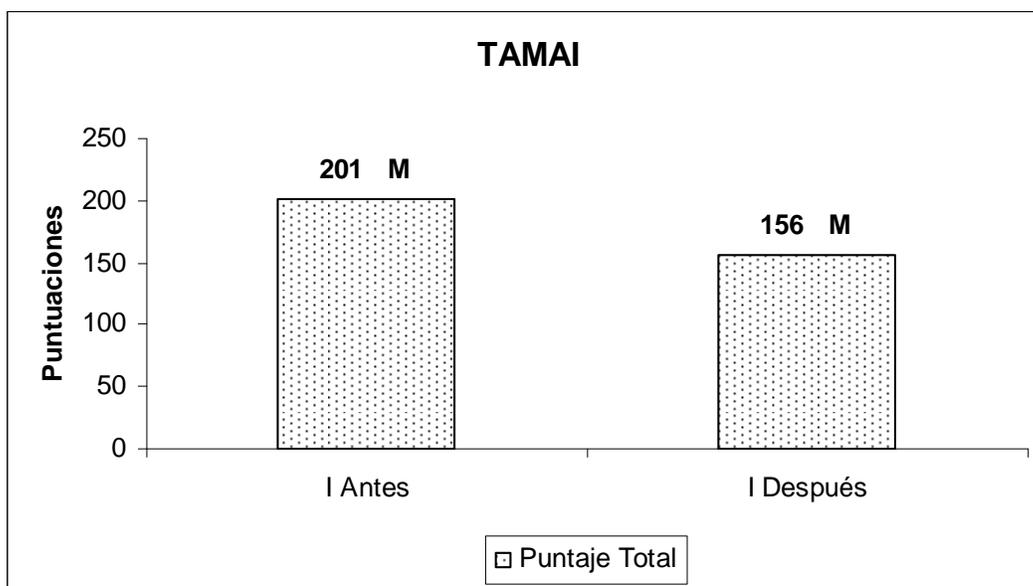
Ambos dibujos presentan borraduras, las cuales nos indican ansiedad y conflictos emocionales.

Área Conductual

Antes y Después

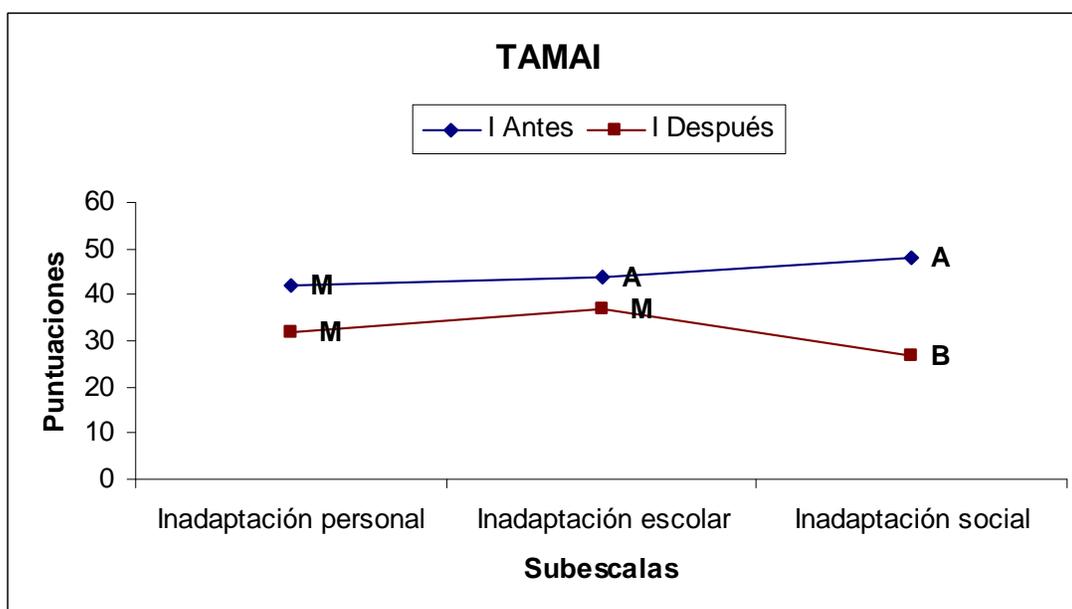
Pruebas objetivas de diagnóstico del TC (Pre y Post- Test)

En la gráfica **2b** se pueden observar los puntajes obtenidos por "I" antes y después del programa de intervención, mostrando de esta forma su mejora en la adaptación social, escolar y familiar. La gráfica indica en el *antes* una calificación de **M** (adaptación regular), puesto que se presenta un manejo regular de los impulsos y poco conocimiento de las acciones correctas e incorrectas. Mientras que en el *después* se presenta una calificación de **M**. La que hace mención a una adaptación mejorada dentro de la escuela y fuera de ella, controlando sus impulsos de forma más constante, muestra mayor inclinación hacia las conductas asertivas, logrando una mejor comunicación entre sus iguales y sus autoridades.



Gráfica 2b

En la gráfica **3b** se puede observar la inadaptación del sujeto “I” dentro de tres ámbitos: social, escolar y familiar. En el *antes* se muestran calificaciones de **A** en lo social y en lo escolar lo cual significa una inadaptación alta, la cual se refiere a ruptura de reglas, toma de decisiones mal tomadas, actos vandálicos, así como problemas de adaptación. **M** refiere una inadaptación regular, en la adaptación personal, abarcando problemas en la toma de decisiones y un conflicto personal en discriminar acciones asertivas y no asertivas. En el *después* **B** se refiere a una mejor adaptación en la área social, controlando sus conductas disruptivas y su forma de relacionarse con personas fuera de su contexto escolar. **M** se refiere a una regular adaptación escolar, mostrando una mejora en su conducta dentro de la escuela, comenzando a seguir reglas y acuerdos tomados por el profesor, indica una mejor relación y compañerismo con sus iguales, mostrando regulación de su carácter para el desenvolvimiento dentro de la escuela.

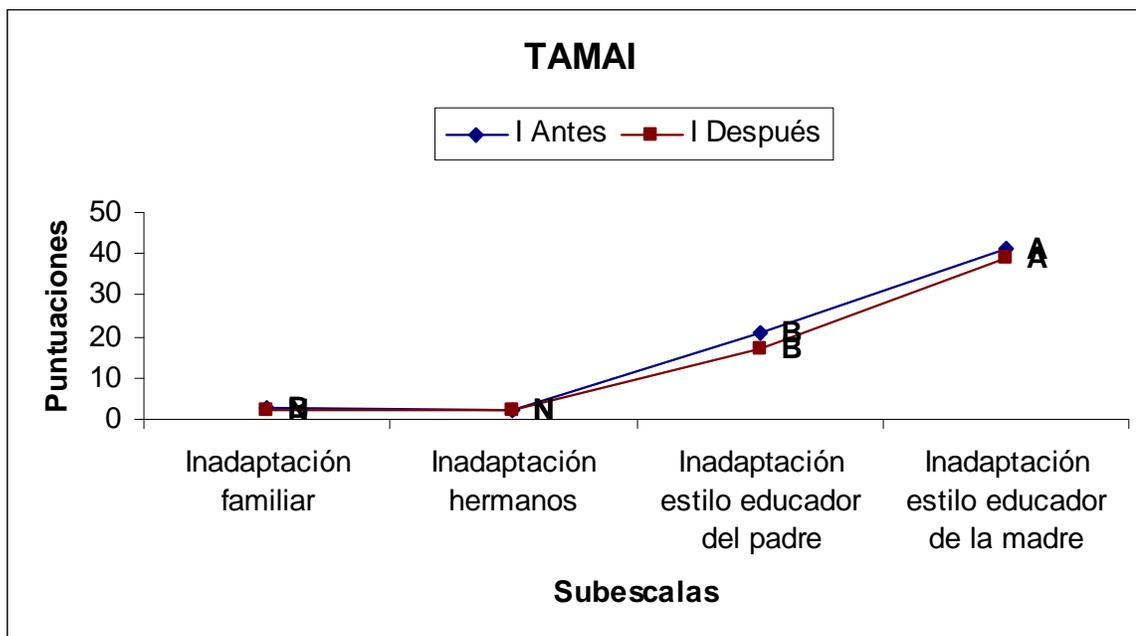


Gráfica 3b

En la gráfica **4b** se encuentran cuatro aspectos evaluados que son: inadaptación familiar, inadaptación hacia los hermanos e inadaptación estilo educador de padre y madre. Las calificaciones que obtiene I en estos aspectos *antes* del programa de intervención son **B y A**. Dentro del cual **A** refiere una mala comunicación familiar, dificultad de acuerdos entre la figura materna y el sujeto. **B** indica una buena

relación entre los hermanos y buenos acuerdos de educación del padre hacia el sujeto.

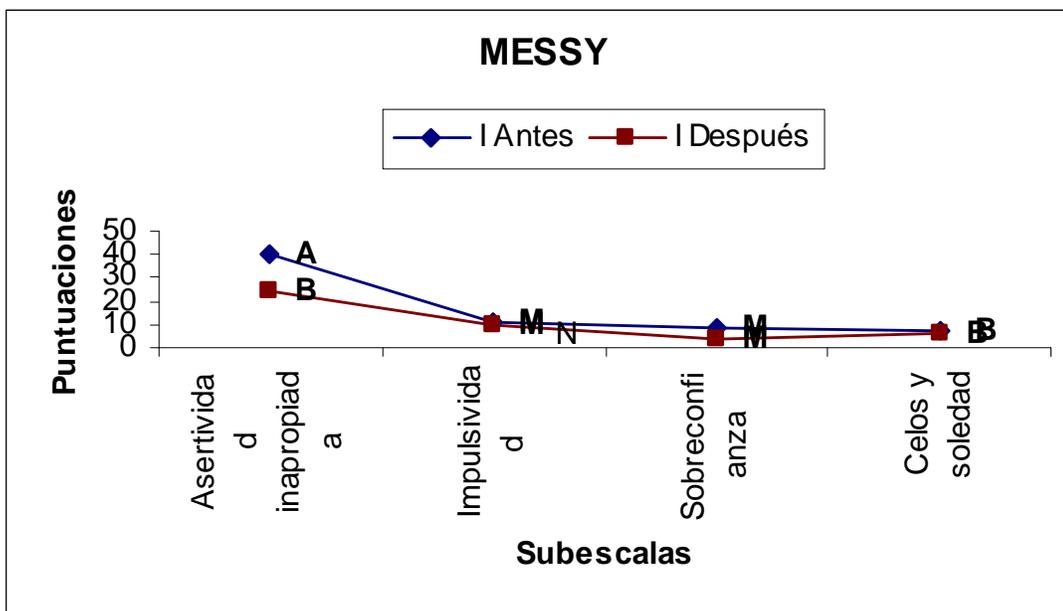
Dentro de la misma gráfica **4b** en el *después* se muestra una mejora poco significativa dentro de los cuatro aspectos antes mencionados, dicha mejora se muestra con **N**, **B** y **A**. **N** la cual refiere una mejor adaptación familiar y entre hermanos, manifestando acuerdos familiares. **B** refiere buenos acuerdos y comunicación entre el padre y G. **A** refiere una mala comunicación entre el sujeto y la figura materna, mostrando todavía dificultades para mantener una buena comunicación.



Gráfica 4b

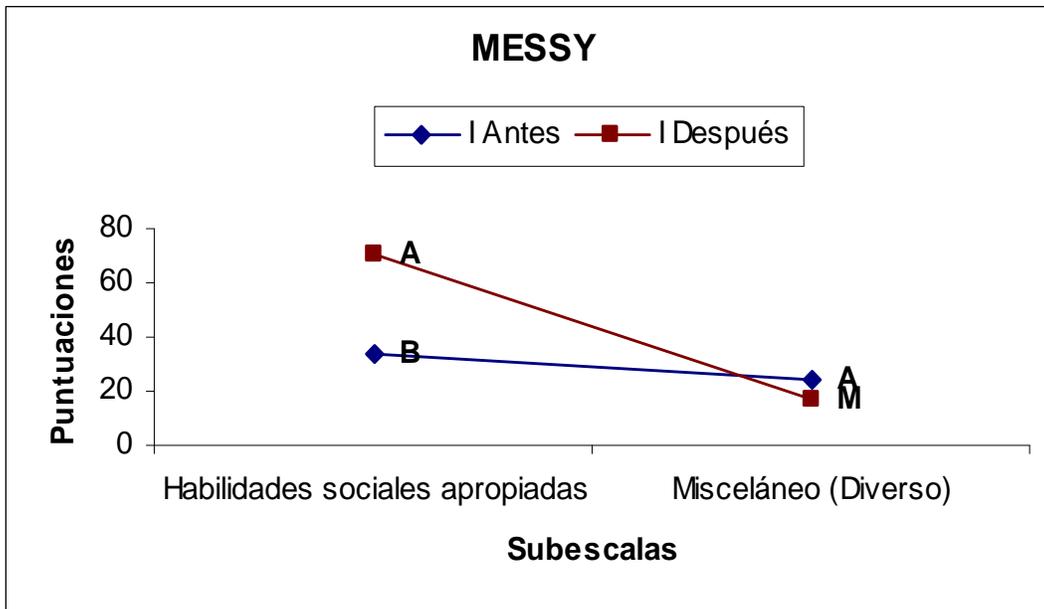
La gráfica **5b** muestra los resultados de las siguientes sub-escalas: asertividad inapropiada, impulsividad, sobre-confianza (exceso de confianza en si mismo) y celos y soledad, dentro de los cuales obtiene **A**, **M** y **B** antes de la aplicación del programa de intervención. **A** refiere altas conductas de disruptión de reglas y malas decisiones tomadas debido a su alto grado de impulsividad, ya que reacciona de forma muy instintiva sin medir consecuencias. **M** refiere una regular sobre-confianza de su capacidad para relacionarse con sus iguales y autoridades. **B** refiere sentimientos de poca soledad al realizar algunas actividades escolares y familiares, mostrando pocos celos a sus iguales.

Los resultados obtenidos después del programa de intervención, se muestran dentro de la misma gráfica **5b**, en la que se presenta una calificación de **B y N** en las cuatro sub-escalas antes mencionadas, denotando de esta forma una mejora en sus conductas, trayendo consigo una mejor adaptación con sus iguales y autoridades, controlando de forma total sus impulsos y sobre-confianza dentro de las actividades que realiza dentro de la escuela y fuera de ellas.



Gráfica 5b

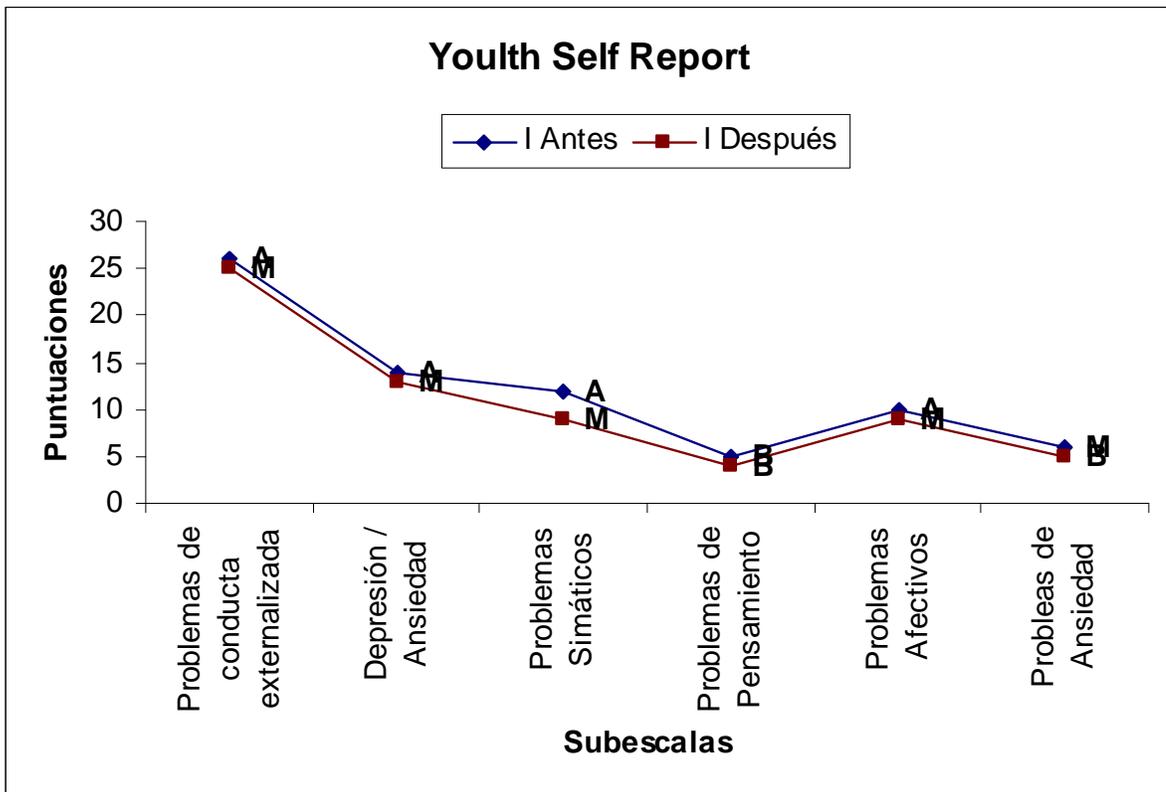
En la gráfica **6b**, se reportan las puntuaciones obtenidas por I en las sub-escalas de: habilidades sociales apropiadas y misceláneo. Las puntuaciones obtenidas en el pre-test, son referidas con **B y A**. **B** hace mención a muchas conductas disruptivas dentro y fuera de la escuela, dichas conductas se refieren al maltrato físico y verbal hacia sus iguales y autoridades, ruptura de acuerdos y reglas. **A** refiere poca dificultad de adaptarse en el medio que se encuentra (es importante mencionar que el medio familiar en que se desenvuelve I, se integra de personas con grandes problemas de conducta). Dentro de la misma gráfica se reportan las puntuaciones obtenidas en el post-test, las cuales tienen como referencia **M y B**. **B** refiere conductas de respeto hacia sus autoridades e iguales, utilizando ocasionalmente agresiones verbales. **M** manifiesta una regular adaptación en los entornos donde se desenvuelve, mostrando dificultad de comunicación (la mejora no se manifiesta de forma significativa, debido al cambio de amistadas de I).



Gráfica 6b

En la gráfica **7b** se muestran los puntajes obtenidos por I en la pre-evaluación, dentro de las sub-escalas de: problemas de conducta externalizada, depresión/ansiedad, problemas somáticos, problemas de pensamiento, problemas afectivos y problemas de ansiedad. Dichas sub-escalas obtienen **M** y **A** de calificación. **M** hace mención a desvalorización hacia su persona, nervios constantes, sentimientos de tristeza y soledad, problemas corporales (dolor de cabeza, estómago, etc.) de forma regular. **A** integra ruptura de reglas en casa y escuela, agresión física y verbal con sus iguales, desobediencia a padres y profesores.

Dentro de la misma gráfica **7b** se muestran los resultados obtenidos en el pre-test, los cuales caen en el rango de **M y B**. **B** denota valor hacia su persona, se siente incluido en las acciones que realiza dentro de la escuela, manifiesta mayor seguridad al realizar actividades, muestra alegría al realizar actividades en equipo e individualmente. **M** se refiere a respeto hacia sus autoridades e iguales, ya no presenta agresión física y ocasionalmente presenta la verbal y muestra mayor obediencia dentro de la escuela y casa.



Gráfica 7b

Caso 3: A

Área intelectual

Respecto a la prueba de inteligencia WISC-RM que se aplicó a A (sujeto femenino de edad 10-9/12) ésta obtiene los siguientes resultados:

CI VERBAL: 76

CI EJECUCIÓN: 94

CI TOTAL: 95 El cual equivale a una inteligencia normal.

Presenta deficiencias en juicio social y memoria a corto plazo.

Presenta habilidad para las siguientes áreas memoria a largo plazo, pensamiento lógico, razonamiento no verbal, formación de conceptos, organización visual, capacidad de planeación, análisis y síntesis, capacidad de organización perceptual.

En el Dibujo de la Figura Humana, dibuja esquema corporal en dos dimensiones obteniendo en sus dos dibujos seis puntos que corresponden a un nivel normal a alto de maduración según Koppitz. De acuerdo con Goodenough dibuja el esquema corporal obteniendo una puntuación de 8.9 en su primer dibujo y en el segundo 8.3 de maduración.

Área social

Antes

De la observación realizada en el salón de clases en las materias de español y matemáticas se consta que el sujeto "A", no obedece órdenes del profesor, ni realiza las actividades que se le piden y molesta a sus compañeros que tiene cerca, provocando que se distraigan dentro de las materias. Este sujeto además de contar con mala disciplina le contesta a la profesora cuando le dice algo e invita al resto de los compañeros a hacer lo mismo, diciendo cosas como: "no le hagas caso esta loca" y "si a mi mamá no le hago caso menos a usted".

En la observación realizada en el receso muestra aislamiento de sus compañeros de grupo, debido a que al interactuar con estos lo hace de forma muy agresiva, por lo

cual solo juega con compañeros de conductas similares, siendo su mejor amigo y compañero el sujeto "H".

Dentro de la clase de educación física A, muestra mayores actitudes de desobediencia y agresión hacia sus compañeros, debido a la falta de interés que muestra el profesor hacia la clase. Además juega y se lleva de manera muy agresiva con el profesor.

Las entrevistas realizadas a los padres y compañeros, nos reiteran la conducta antes señalada de A, es decir que las conductas agresivas y disruptivas se dan de igual forma en el ámbito familiar y estas actitudes traen consigo una dificultad de integrarse con sus compañeros, los cuales expresan y demuestran el malestar que les ocasionan su actitudes.

Después

Dentro del programa de intervención A, comienza a seguir las indicaciones establecidas y las reglas convenidas dentro de las sesiones, comienza a utilizar el lenguaje oral para regular su conducta y poder llegar a acuerdos con sus compañeros, logrando de esta forma cumplir con los objetivos de cada una de las sesiones, respeta la opinión de sus iguales. De acuerdo a los informes brindados por la profesora A, tiene cambios significativos dentro del aula, mostrando el respeto hacia sus compañeros y maestra, sigue las indicaciones dadas y respeta las reglas establecidas dentro del salón de clases, trabaja en equipo sin ningún problema y concluye cada una de las actividades establecidas, trayendo consigo una mejor integración grupal.

Fuera del salón de clases, A presenta mayor aceptación por sus compañeros, cambiando sus amistades y su forma de divertirse. Sigue las indicaciones dadas por sus compañeros de otros grados, respeta las reglas establecidas para el receso.

En la clase de educación física, logra integrar los conocimientos y actividades indicadas por el maestro, sigue las reglas y respeta a sus compañeros al realizar los trabajos individuales y grupales.

Área escolar

Antes

De acuerdo a los cuatro ejes que integran la materia de español (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua), el sujeto A mostraba deficiencias en los siguientes objetivos antes de la aplicación del programa de intervención:

- Normas de intervención en conversaciones formales
- Exposición individual y por equipo de temas
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Control del tono y volumen de voz
- Cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia
- Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.
- Lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto
- Lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.
- Elaboración y representación de obras de teatro

En lo que se refiere a la materia de matemáticas, dentro de los seis ejes que la integran (los números, sus relaciones y sus operaciones, medición, geometría, procesos de cambio, tratamiento de la información y la predicción y el azar) A muestra deficiencias en los siguientes objetivos:

- Antecesor y sucesor de un número
- Planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores
- Actividades para introducir las fracciones mixtas
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos
- Relación entre el perímetro y el área de una figura

- Variación del área de una figura en función de la medida de sus lados
- Introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis
- Las coordenadas de un punto
- Análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado

Con base en las observaciones realizadas a “A”, éste muestra un estilo de aprendizaje con un enfoque de tipo superficial (Entwistle, 1988). Dicho estilo de aprendizaje se refiere a cumplir con los requisitos de la tarea, en el que los contenidos son memorizados sin conexión previa y sin integrarlos con otros conocimientos. Mostrando mayor facilidad en los trabajos que impliquen poca teoría y mucho trabajo manual, denotando facilidad para la adquisición de los conocimientos por vía audio-visual.

Después

Al término del programa de intervención A adquirió de manera total los siguientes objetivos de la materia de español: normas de intervención en conversaciones formales, exposición individual y por equipo de temas, control del tono y volumen de voz, cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar, elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia, lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto, lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos .

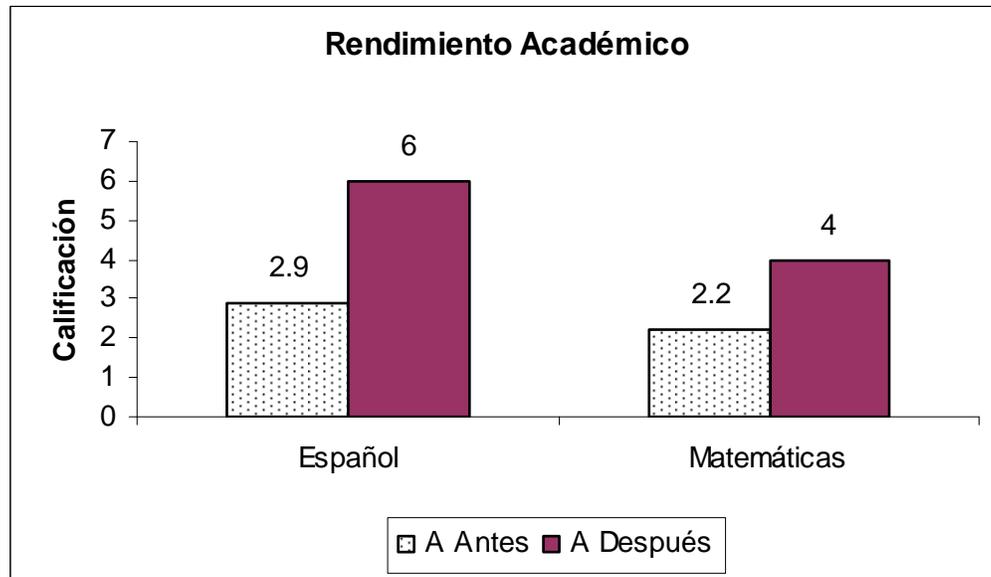
De forma parcial adquiere los siguientes objetivos: uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados, elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo, y ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.

Dentro de la asignatura de matemáticas se adquieren de forma total los siguientes objetivos: antecesor y sucesor de un número, planteamiento y resolución de

problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores, planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos, relación entre el perímetro y el área de una figura , variación del área de una figura en función de la medida de sus lados, introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis, las coordenadas de un punto, y análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana.

De manera parcial se adquieren los siguientes objetivos: actividades para introducir las fracciones mixtas, planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones, y planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado.

A continuación Dentro de la gráfica 1c, se puede apreciar la evolución obtenida por “A”, dentro del rendimiento académico en las materias de español y matemáticas.



Gráfica 1c

Área afectiva

Presenta, de acuerdo a Machover, los siguientes indicadores emocionales actitud agresiva generalizada y expansividad ya que en ambos dibujos presenta brazos largos, inclinada y esto se asocia con inestabilidad y falta de equilibrio, falta de una base firme que brinde seguridad emocional y hostilidad.

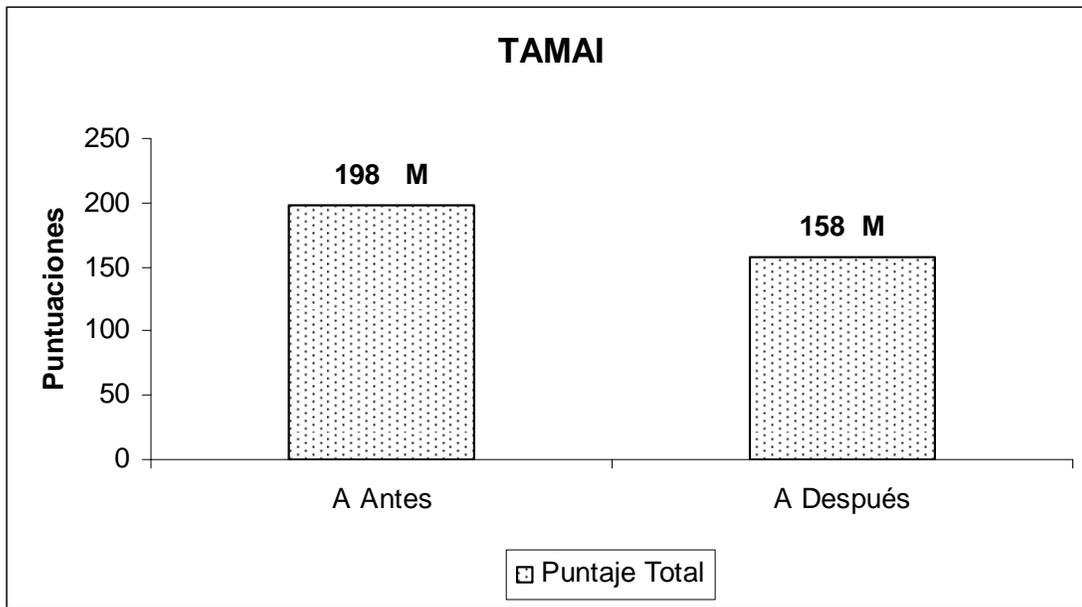
Ambos dibujos presentan borraduras, las cuales nos indican ansiedad y conflictos emocionales.

Área Conductual

Antes y Después

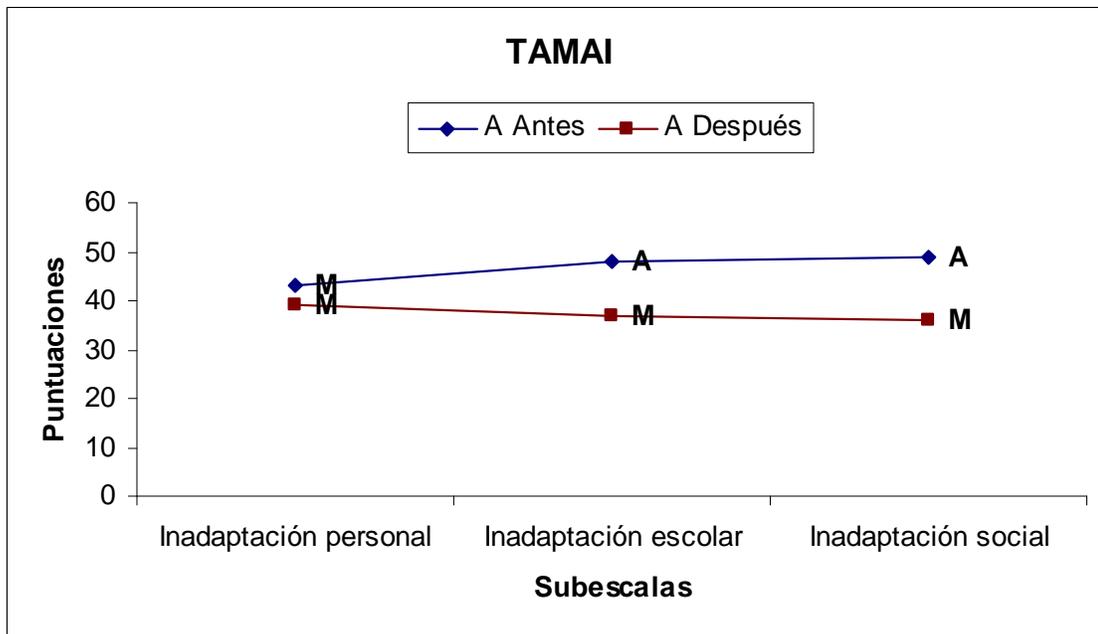
Pruebas objetivas de diagnóstico del TC (Pre y Post- Test)

A continuación se puede observar en la gráfica **2c** el puntaje obtenido por "A" antes y después del programa de intervención, mostrando de esta forma su mejora en la adaptación social, escolar y familiar. La gráfica muestra en el antes una calificación de **M** (adaptación regular), puesto que se presenta un mal manejo de los impulsos y poco conocimiento de las acciones correctas e incorrectas. Mientras que en el *después* se presenta una calificación de **M** (con una menor puntuación), la que hace referencia a una adaptación mejorada dentro de la escuela y fuera de ella, controlando sus impulsos de forma constante, muestra mayor inclinación hacia las conductas asertivas, logrando una mejor comunicación entre sus iguales y sus autoridades.



Gráfica 2c

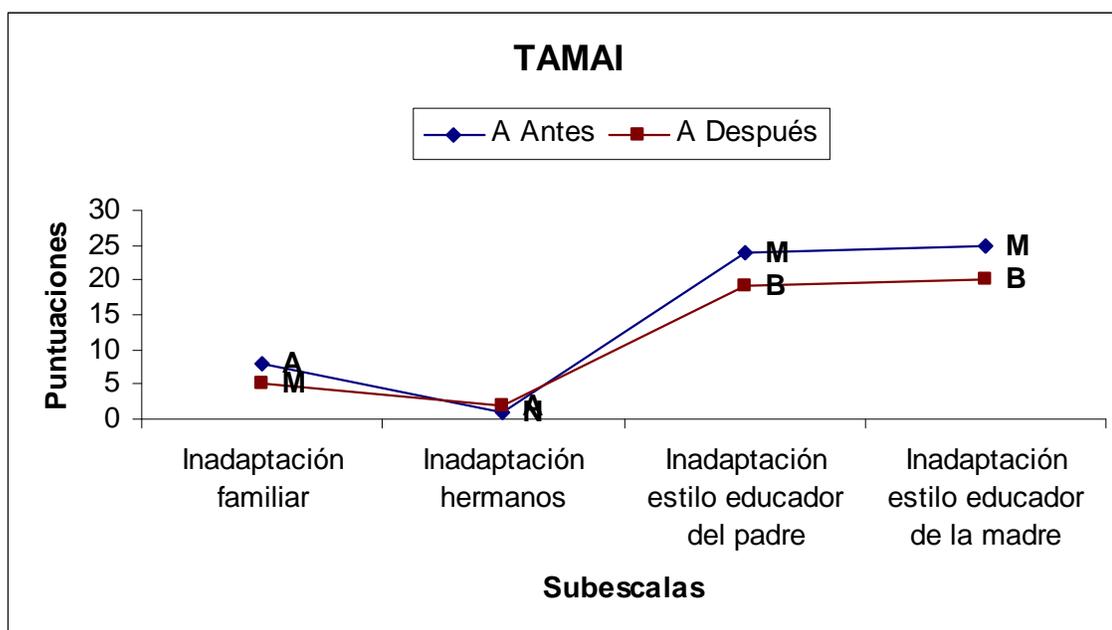
En la gráfica 3c se puede observar la inadaptación del sujeto "A" dentro de tres ámbitos: social, escolar y familiar. La gráfica muestra las calificaciones en esos tres ámbitos. En el *antes* se muestran calificaciones de **A** en lo social y en lo escolar lo cual significa una inadaptación alta, la cual se refiere a ruptura de reglas, toma de decisiones mal tomadas, actos vandálicos, así como problemas de adaptación. **M** refiere una inadaptación regular, en la adaptación personal, abarcando problemas en la toma de decisiones y un conflicto personal en discriminar acciones asertivas y no asertivas. En el *después* **M** se refiere a una mejor adaptación en el área social, controlando sus conductas disruptivas y su forma de relacionarse con personas fuera de su contexto escolar, mejora su conducta en la escuela, sigue reglas y acuerdos tomados por el profesor, muestra mayor compañerismo con sus iguales.



Gráfica 3c

En la gráfica **4c** se encuentran cuatro aspectos evaluados que son: inadaptación familiar, inadaptación hacia los hermanos e inadaptación estilo educador de padre y madre. Las calificaciones que obtiene A en estos aspectos *antes* del programa de intervención son **A** y **M**. **M** refiere una regular comunicación entre A y sus figuras materna y paterna, lo cual conlleva a tener regulares acuerdos en cuanto a su comunicación familiar. **A** muestra una buena relación entre las hermanas, manifestando buenos acuerdos y comunicación.

Dentro de la misma gráfica **4c** en el *después* se muestra la mejora dentro de los cuatro aspectos antes mencionados, dicha mejora se muestra con **M**, **B** y **A**. **M** refiere una mejor adaptación familiar, teniendo un poco de dificultades en su persona, para mostrar su opinión. **N** indica acuerdos y una excelente comunicación entre sus hermanos, dejando de lado los conflictos familiares. **B** muestra que el estilo educador del padre y madre se ha modificado de forma muy significativa, trayendo consigo

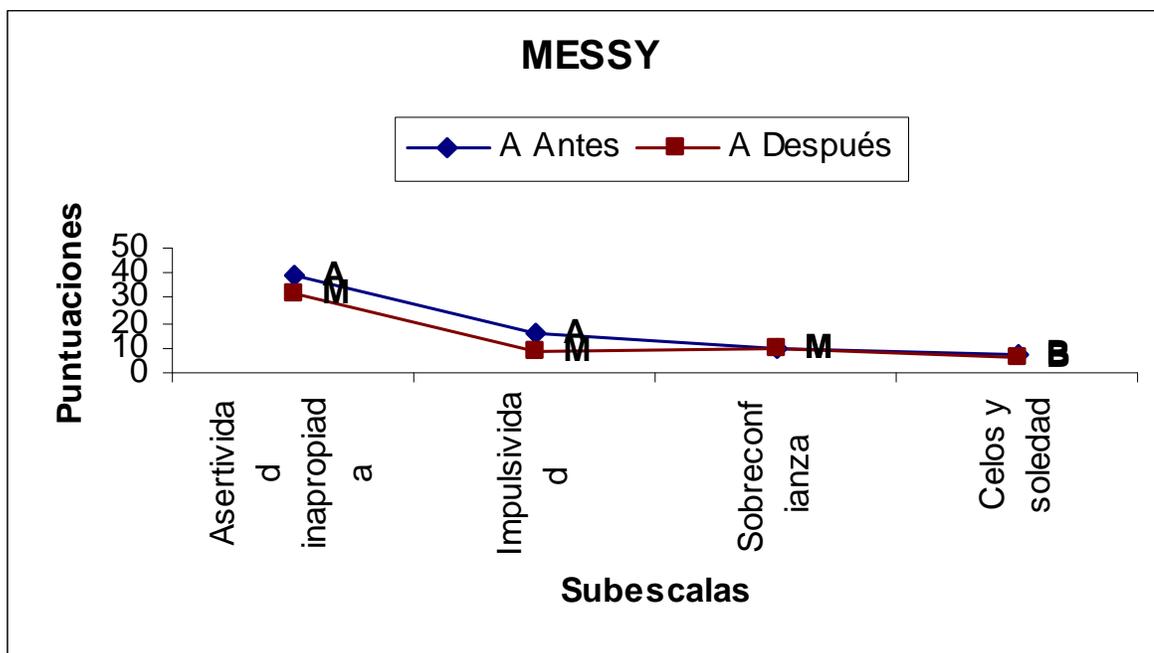


Gráfica 4c

En la gráfica **5c** se muestran los resultados de las siguientes sub-escalas: asertividad inapropiada, impulsividad, sobre-confianza, y celos y soledad, dentro de los cuales obtiene **A**, **M** y **B** *antes* de la aplicación del programa de intervención. **A** refiere altas conductas de disruptión de reglas y malas decisiones tomadas debido a su alto grado de impulsividad, ya que reacciona de forma muy instintiva sin medir consecuencias, no respeta autoridades e iguales sin importar género. **M** refiere una regular sobre-confianza de su capacidad para relacionarse con sus iguales y autoridades y mucha inseguridad al desenvolverse en el medio en que se encuentra. **B** refiere pocos celos hacia sus iguales, manifiesta poca soledad en algunas actividades escolares y familiares.

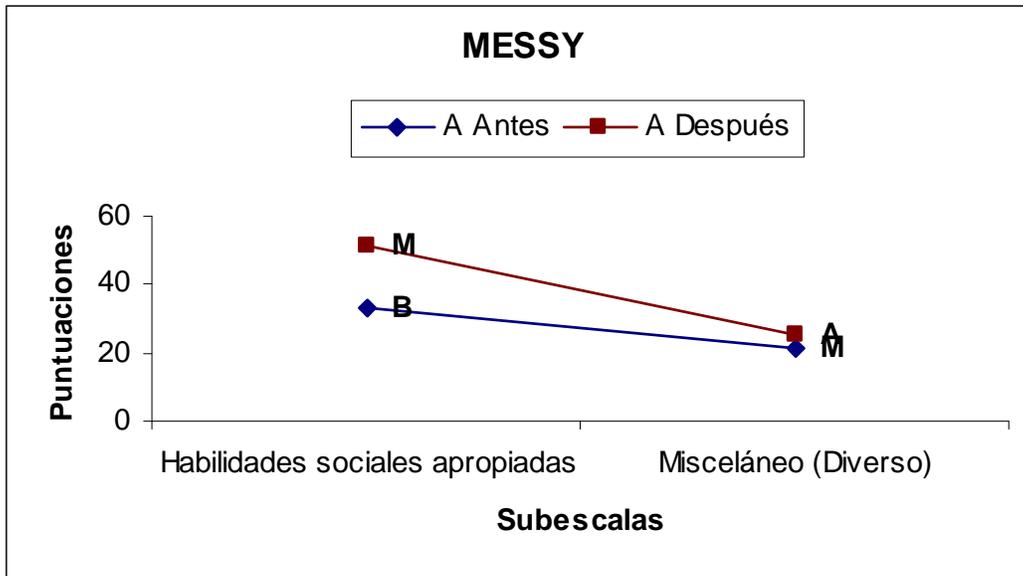
Los resultados obtenidos *después* del programa de intervención, se muestran dentro de la misma gráfica **5c**, en la que se presenta una calificación de **M** y **B** en las cuatro sub-escalas antes mencionadas. **M** muestra una mejora en sus conductas, respeta reglas dentro y fuera del salón de clases, utiliza el lenguaje para mostrar sus inconformidades, en escasas ocasiones utiliza la violencia para manifestar su inconformidad trayendo consigo una mejor adaptación con sus iguales y autoridades, muestra mayor control de sus impulsos y manifiesta confianza dentro de las actividades que realiza dentro de la escuela y fuera de ellas. **B** manifiesta menos

soledad, sintiendo el apoyo de sus padres en las actividades que realiza, llevándolo a tener pocos celos de sus iguales.



Gráfica 5c

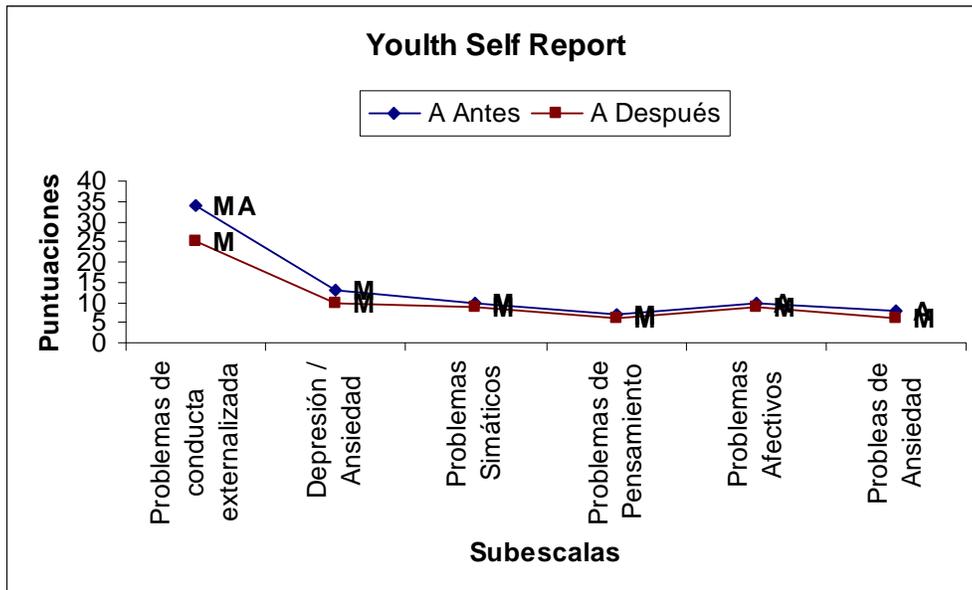
En la gráfica **6b**, se reportan las puntuaciones obtenidas por A en las sub-escalas de: habilidades sociales apropiadas y misceláneo. Las puntuaciones obtenidas en el pre-test, son referidas con **B y M**. **B** hace mención a muchas conductas disruptivas dentro y fuera de la escuela, dichas conductas hacen mención, al maltrato físico y verbal con sus iguales y autoridades, ruptura de acuerdos en cualquier actividad en la que se encuentre desarrollándose. **M** refiere dificultad para adaptarse en el medio en que se encuentra, debido a la dificultad de aceptar y ser variado en las actividades que realiza, llevándolo a un problema de integración. Dentro de la misma gráfica se reportan las puntuaciones obtenidas en el post-test, las cuales tienen como referencia **M y A**. **M** refiere conductas de respeto, hacia sus autoridades e iguales, utilizando ocasionalmente agresiones verbales, con menor frecuencia, teniendo A una mejor adaptación e integración social. **A** manifiesta un enriquecimiento de ideas y estilos diferentes que le permiten comprender a sus iguales, logrando una integración dentro y fuera de la escuela.



Gráfica 6c

En la gráfica **7c** se muestran los puntajes obtenidos por A en la pre-evaluación, dentro de las sub-escalas de: problemas de conducta externalizada, depresión/ansiedad, problemas somáticos, problemas de pensamiento, problemas afectivos y problemas de ansiedad. Dichas sub-escalas obtienen **MA**, **A** y **M** de calificación. **MA** hace mención a la ruptura de reglas y acuerdos en casa y escuela, agresión física y verbal con sus iguales, sin importar género y edad, desobediencia y reto a padres y profesores. **A** refiere una alta desvalorización hacia su persona, nervios constantes, falta de afecto de sus iguales, autoridades y padres. **M** hace mención a algunos sentimientos de tristeza y soledad, problemas corporales (dolor de cabeza, estómago, etc.).

Dentro de la misma gráfica 7c se muestran los resultados obtenidos en el pre-test los cuales caen en el rango de **M**. **M** refiere un crecimiento de valor hacia su persona, se siente incluido en las acciones que realiza dentro de la escuela, manifiesta mayor seguridad al realizar actividades, muestra alegría al realizar actividades en equipo e individualmente, respeta a sus autoridades e iguales, ya no presenta agresión física y ocasionalmente presenta la verbal para manifestar su inconformidad, muestra mayor obediencia dentro de la escuela y casa, se siente querido y comprendido por sus iguales y autoridades.



Gráfica 7c

Caso 4: H

Área Intelectual

Respecto a la prueba de inteligencia WISC-RM que se aplicó a H (sujeto femenino de edad 10-9/12) ésta obtiene los siguientes resultados:

CI VERBAL: 100

CI EJECUCIÓN: 98

CI TOTAL: 99 El cual equivale a una inteligencia normal.

Presenta deficiencias en memoria a largo plazo y organización visual.

Presenta habilidad para las siguientes áreas pensamiento lógico, razonamiento no verbal, formación de conceptos, juicio social, capacidad de planeación, análisis y síntesis, capacidad de organización perceptual y memoria a corto plazo.

En el Dibujo de la Figura Humana dibuja esquema corporal en dos dimensiones obteniendo en sus dibujos cuatro puntos que corresponden a un nivel normal a normal bajo de maduración según Koppitz. De acuerdo con Goodenough dibuja el esquema corporal obteniendo una puntuación de 8 en su primer dibujo y en el segundo 7.6 de maduración.

Área social

Antes

De la observación realizada en el salón de clases en las materias de español y matemáticas se consta que el sujeto "H" no obedece órdenes del profesor, ni realiza las actividades que se le piden y molesta a sus compañeros que tiene cerca, provocando que se distraigan dentro de las materias, dichas conductas se ven reforzadas por el sujeto "A".

En la observación realizada en el receso muestra aislamiento de sus compañeros de grupo, debido a que al interactuar con estos lo hace de forma muy agresiva, por lo cual solo juega con compañeros de conductas similares, siendo su mejor amigo y compañero el sujeto "A".

Dentro de la clase de educación física, H muestra mayores actitudes de desobediencia y agresión hacia sus compañeros, debido a la falta de interés que muestra el profesor hacia la clase. Además juega y se lleva de manera muy agresiva con el profesor.

Las entrevistas realizadas a los padres y compañeros, nos reiteran la conducta antes señalada de H, es decir que las conductas agresivas y disruptivas se dan de igual forma en el ámbito familiar y estas actitudes traen consigo una dificultad de integrarse con sus compañeros, los cuales expresan el malestar que les ocasionan sus actitudes

Después

Dentro del programa de intervención H, muestra dificultad para poder seguir las indicaciones y reglas establecidas dentro de las sesiones, manifiesta poca tolerancia para trabajar en equipo en especial con el sexo opuesto, trayendo consigo ruptura de reglas, y complicación para comprender la información brindada. De acuerdo a los informes brindados por el profesor, H muestra lapsos cortos de atención dentro de las clases, muestra inconformidades constantes sobre la forma de trabajo del maestro y de los compañeros, trayendo consigo faltas de respeto hacia sus iguales y el profesor. Termina trabajos fuera de tiempo y le cuesta mucho trabajo realizar actividades grupales en especial con el sexo opuesto.

Fuera del salón de clases, muestra cambios de amistades por compañeros de conductas similares independientemente del grado. Muestra mayor dificultad para relacionarse con sus iguales, no sigue las indicaciones y reglas establecidas para el receso y no respeta la opinión e indicaciones dadas por alumnos de la escuela.

Dentro de la clase de educación física, muestra desacuerdos ante las indicaciones y reglas establecidas por el profesor, le cuesta trabajo realizar las actividades grupales en especial si se encuentra una compañera del sexo opuesto. Constantemente se ríe de los compañeros, llevándolo a constantes llamadas de atención, para lograr el respeto e integración del trabajo de sus iguales.

Área escolar

Antes

El sujeto H mostraba deficiencias en los siguientes objetivos antes de la aplicación del programa de intervención:

- Normas de intervención en conversaciones formales
- Exposición individual y por equipo de temas
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Control del tono y volumen de voz
- Cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia
- Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.

En lo que se refiere a la materia de matemáticas, dentro de los seis ejes que la integran H mostraba deficiencias en los siguientes objetivos:

- Planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores
- Actividades para introducir las fracciones mixtas
- Planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con denominadores iguales y diferentes, mediante la equivalencia de fracciones
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos
- Relación entre el perímetro y el área de una figura
- Variación del área de una figura en función de la medida de sus lados
- Introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis
- Las coordenadas de un punto
- Análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana
- Planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado

|Con base a las observaciones realizadas a “H” muestra un estilo de aprendizaje con enfoque de tipo superficial (Entwistle, 1988). En cual se refiere a cumplir con los requisitos de la tarea, en el que los contenidos son memorizados sin conexión previa y sin integrarlos con otros conocimientos. Mostrando mayor facilidad en los trabajos que implique poca teoría y mucho trabajo manual, teniendo como facilidad para la adquisición de los conocimientos la forma audio-visual, en equipos.

Después

Al termino del programa de intervención H, adquiere parcialmente los siguientes objetivos de la materia de español: normas de intervención en conversaciones formales, exposición individual y por equipo de temas, control del tono y volumen de voz, y cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar.

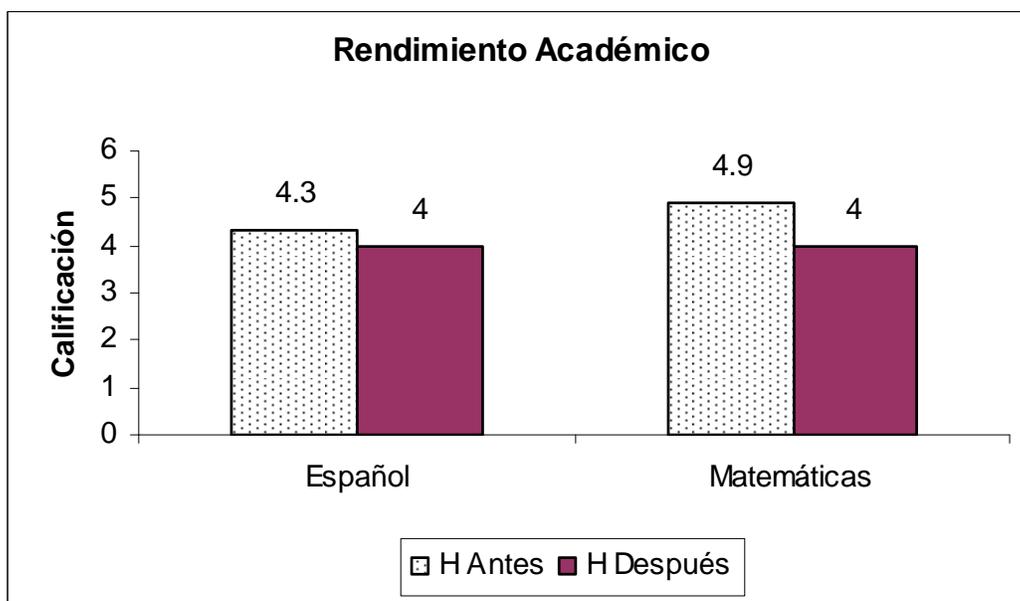
Los siguientes objetivos: exposición individual y por equipo de temas, uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados, elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia, elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo, ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado no se lograron de la forma esperada.

Dentro de la asignatura de matemáticas se lograron parcialmente los siguientes objetivos: planteamiento y resolución de problemas que conduzcan a la descomposición de un número en sumandos o factores, planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo del perímetro de polígonos y de figuras curvilíneas utilizando diversos procedimientos, relación entre el perímetro y el área de una figura, variación del área de una figura en función de la medida de sus lados, introducción de los ejes de coordenadas cartesianas para ubicar seres u objetos en mapas o croquis, las coordenadas de un punto, análisis de las tendencias en gráficas de barras: promedios, valor más frecuente, la mediana, planteamiento y resolución de problemas que impliquen el cálculo de áreas utilizando el metro cuadrado, el decímetro cuadrado y el centímetro cuadrado.

Los siguientes objetivos: actividades para introducir las fracciones mixtas, y planteamiento y resolución de problemas de suma y resta de fracciones con

denominadores iguales y diferentes mediante la equivalencia de fracciones no se lograron de la forma esperada.

A continuación en la gráfica **1d**, se puede apreciar la poca evolución obtenida por “A”, dentro del rendimiento académico en las materias de español y matemáticas.



Gráfica 1d

Área afectiva

Presenta, de acuerdo a Machover, los siguientes indicadores emocionales presentando dificultad para relacionarse con el mundo exterior y con los que los rodea ya que muestra brazos cortos; piernas juntas que es rigidez, dificultad en el control de impulsos, timidez, conducta retraída y ausencia de agresividad esto se asocia con omisión de nariz.

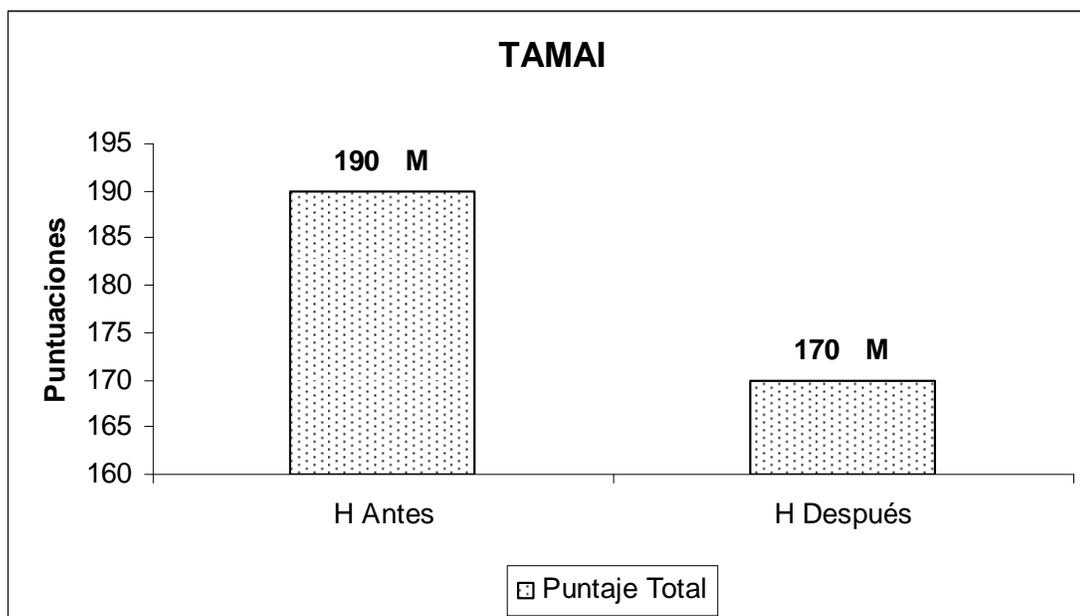
Área Conductual

Antes/Después

Pruebas objetivas de diagnóstico del TC (Pre y Post- Test)

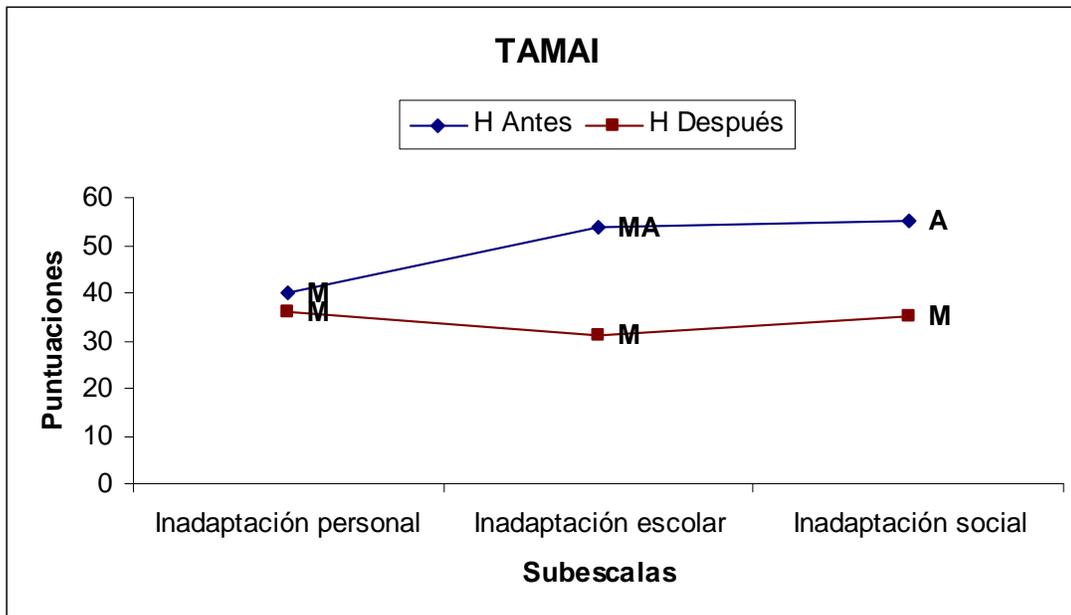
A continuación se puede observar en la gráfica **2d** el puntaje obtenido por “H” antes y después del programa de intervención, mostrando de esta forma su mejora en la adaptación social, escolar y familiar. La gráfica muestra en el *antes* una calificación de

M (adaptación regular), puesto que se presenta un manejo regular de los impulsos y poco conocimiento de las acciones correctas e incorrectas. Mientras que en el *después* se presenta una calificación de **M** (puntuación menor), la que hace referencia a una adaptación regular dentro y fuera de la institución educativa, teniendo un mejor manejo de sus impulsos y logra identificar acciones correctas e incorrectas.



Gráfica 2d

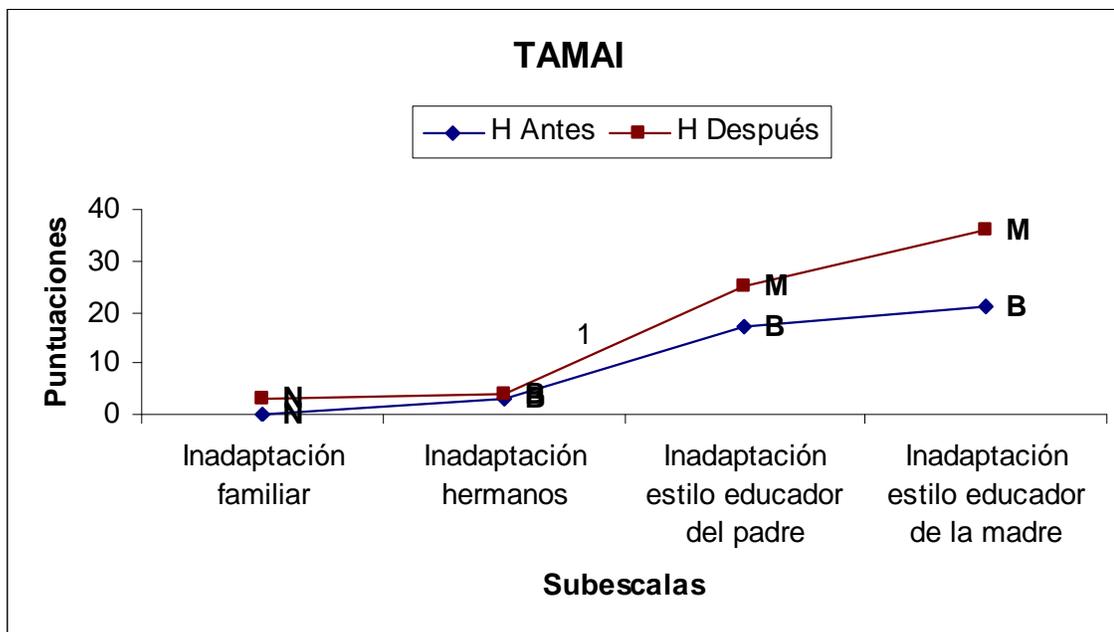
En la gráfica **3d** se puede observar la inadaptación del sujeto "H" dentro de tres ámbitos: social, escolar y familiar. La gráfica muestra las calificaciones en esos tres ámbitos. En el *antes* se muestran calificaciones de **MA** en lo escolar lo cual significa una muy alta inadaptación, la cual se refiere a la ruptura de reglas y acuerdos dentro y fuera del salón de clases, un alto grado de agresión física y/o verbal con su profesor e iguales. **A** refiere una inadaptación alta en el ámbito social, la cual significa ruptura de reglas, toma de decisiones mal tomadas, actos vandálicos, así como problemas de adaptación. **M** refiere una inadaptación regular, en el ámbito personal, abarcando problemas en la toma de decisiones y un conflicto personal en discriminar acciones asertivas y no asertivas y. En el *después* **M** se refiere a una mejor adaptación en la área social, controlando sus conductas disruptivas y su forma de relacionarse con personas fuera de su contexto escolar, mejora su conducta en la escuela, sigue reglas y acuerdos tomados por el profesor, muestra mayor compañerismo con sus iguales.



Gráfica 3d

En la gráfica **4d** se encuentran cuatro aspectos evaluados que son: inadaptación familiar, inadaptación hacia los hermanos e inadaptación estilo educador de padre y madre. Las calificaciones que obtiene H en estos aspectos *antes* del programa de intervención son **N y B**. Dentro del cual **N** refiere una excelente dinámica familiar, por la buena comunicación entre los integrantes de la familia. **B** indica una buena relación entre los hermanos, manifestando buenos acuerdos y comunicación. La comunicación entre H y su figura materna y paterna es buena ayudándolo a tener buena comunicación y acuerdos entre ellos.

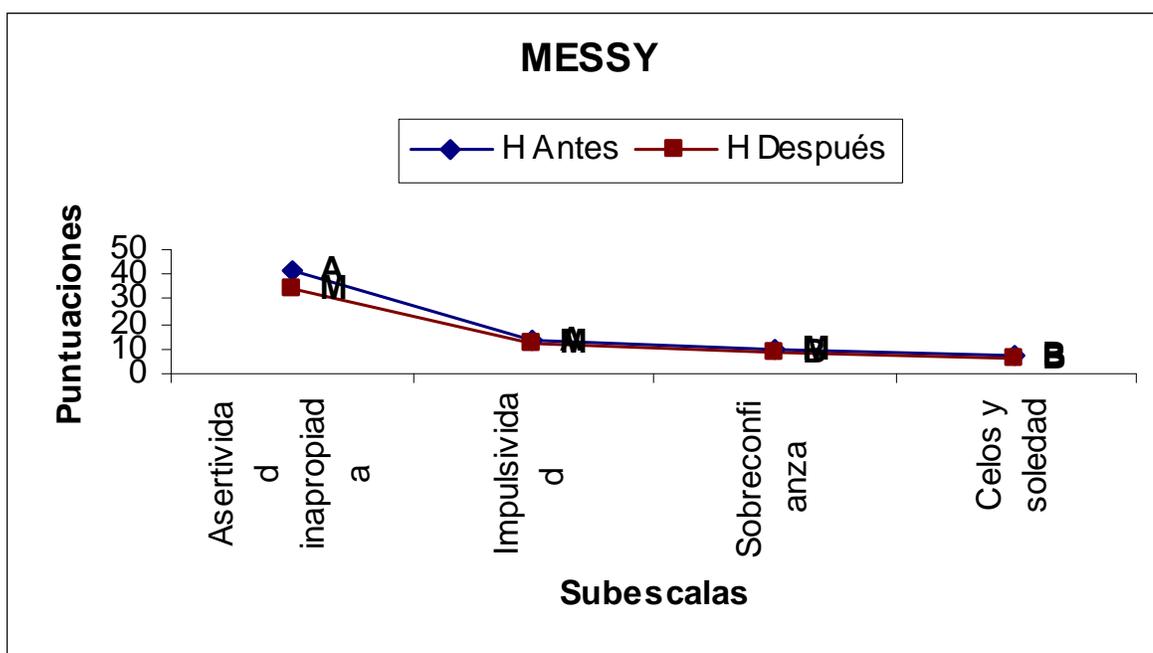
Dentro de la misma gráfica **4d** en el *después* se muestra los resultados obtenidos dentro de los cuatro aspectos antes mencionados. **M** refiere que el estilo educador del padre y madre se ha modificado de forma significativa, a pesar de mostrar un poco de problemas en la comunicación y acuerdos familiares (es importante mencionar que los resultados obtenidos, se deben a la puesta de límites y reglas dadas a H). **N** refiere una buena dinámica familiar, a pesar de los desacuerdos que tiene H. **B** muestra una buena comunicación entre hermanos.



Gráfica 4d

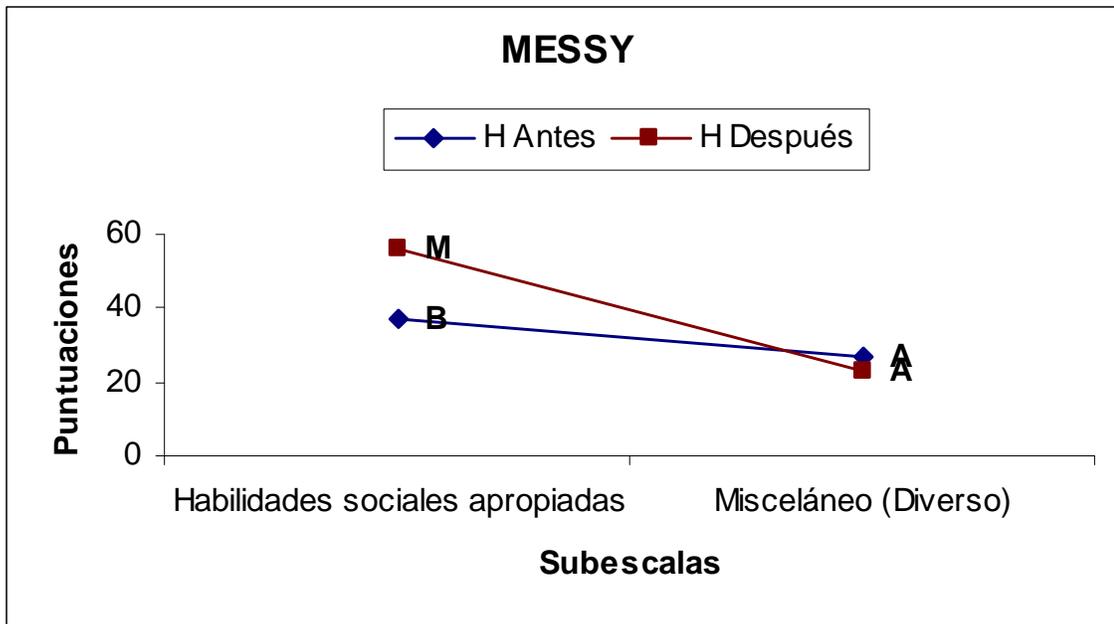
En la gráfica **5d** se muestran los resultados de las siguientes sub-escalas: asertividad inapropiada, impulsividad, sobre-confianza, y celos y soledad, dentro de los cuales obtiene **A y B** *antes* de la aplicación del programa de intervención. **A** refiere altas conductas de interrupción de reglas y malas decisiones tomadas debido a su alto grado de impulsividad, ya que reacciona de forma muy instintiva sin medir consecuencias, no respeta autoridades e iguales sin importar género. **B** refiere sus celos y soledad de forma baja, no muestra demasiada envidia hacia sus iguales, manifiesta soledad en algunas actividades escolares y familiares, manifiesta inseguridad y falta de confianza al desenvolverse en el medio en que se encuentra.

Los resultados obtenidos *después* del programa de intervención, se muestran dentro de la misma gráfica **5d**, en la que se presenta una calificación de **M y B** en las cuatro sub-escalas antes mencionadas. **M** refiere una mejora en sus conductas, respeta reglas dentro y fuera del salón de clases, utiliza el lenguaje para mostrar sus inconformidades, en escasas ocasiones utiliza la violencia para manifestar su inconformidad; la intervención promovió una mejor adaptación con sus iguales y autoridades, muestra mayor control de sus impulsos y manifiesta confianza dentro de las actividades que realiza dentro de la escuela y fuera de ellas. **B** manifiesta menos soledad, sintiendo el apoyo de sus compañeros en las actividades que realiza, llevándolo a tener pocos celos de sus iguales.



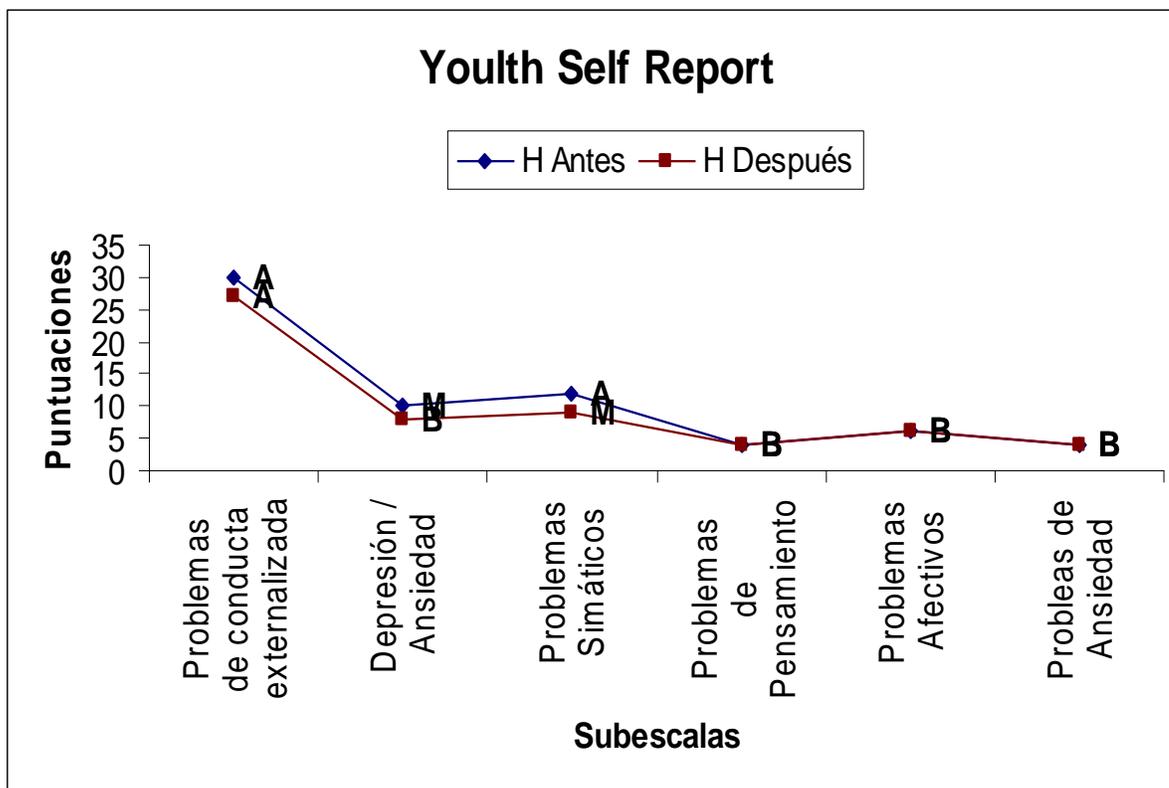
Gráfica 5d

En la gráfica 6d, se reportan las puntuaciones obtenida por H en las sub-escalas de: habilidades sociales apropiadas y misceláneo. Las puntuaciones obtenidas en el pre-test, son referidas con **B y A**. **B** hace mención a muchas conductas disruptivas dentro y fuera de la escuela, dichas conductas se refieren al maltrato físico y verbal hacia sus iguales y autoridades, ruptura de acuerdos en cualquier actividad en la que se encuentre desarrollándose. **A** refiere facilidad para adaptarse en el medio que se encuentra, puede ser variado en las actividades que realiza, llevándolo a tener una buena integración (es importante mencionar que los compañeros con los que se integra H muestran problemas serios de conducta). Dentro de la misma gráfica se reportan las puntuaciones obtenidas en el post-test, las cuales tienen como referencia **M y A**. **M** refiere conductas de respeto, hacia sus autoridades e iguales, utilizando ocasionalmente agresiones verbales, con menor frecuencia, teniendo H una mejor adaptación e integración social. **A** manifiesta un enriquecimiento de ideas y estilos diferentes que le permiten comprender a sus iguales, logrando una integración dentro y fuera de la escuela (muestra una baja en misceláneo debido al cambio de amistades).



Gráfica 6d

En la gráfica 7d se muestran los puntajes obtenidos por H en la pre-evaluación, dentro de las sub-escalas de: problemas de conducta externalizada, depresión/ansiedad, problemas somáticos, problemas de pensamiento, problemas afectivos y problemas de ansiedad. Dichas sub-escalas obtienen **M**, **B** y **A** de calificación. **A** denota la ruptura de reglas y acuerdos en casa y escuela, agresión física y verbal con sus iguales, desobediencia a padres y profesores y constantes problemas corporales (dolor de cabeza, estómago, etc.). **M** hace mención a algunos sentimientos de tristeza y soledad. **B** refiere respeto y valor hacia su persona, alto estímulo de sus iguales y padres. Dentro de la misma gráfica 7d se muestran los resultados obtenidos en el pre-test los cuales caen en el rango de **A**, **M** y **B**. **A** (menor puntaje), significa comenzar a tener respeto hacia sus autoridades e iguales, muestra agresión física y verbal ocasionalmente. Utiliza el lenguaje para manifestar su inconformidad, comienza a manifestar obediencia dentro de la escuela y casa. **M** refiere una reducción de dolores de cabeza, estomacales y mareos. **B** refiere pocos nervios al realizar las actividades escolares y extraescolares, manifiesta alegría al realizar actividades en equipo e individualmente.



Gráfica 7d

Compilación de resultados de las escalas para los cuatro sujetos

Las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas aplicadas reflejan puntajes similares dentro de las áreas de disciplina y adaptación. Es decir, que a partir de los tres instrumentos psicométricos con los cuales se mide inadaptación, se obtiene como resultado que G, I, A y H presentaban, antes de la intervención, obvios problemas de inadaptación social y conductual. Aunque no se encontraron reportes de validación de TAMAI y MESSY en población mexicana, al obtenerse los mismos resultados en éstos que con el Youth Self Report, validado en población mexicana, los primeros adquieren validez convergente al obtenerse resultados similares que con el primero.

DISCUSIÓN

Los resultados diferenciales obtenidos con el programa de intervención en los cuatro casos de estudio, nos llevan a concluir que el Trastorno Conductual es un problema de difícil erradicación, el cual se manifiesta de manera constante dentro de la escuela, con dificultades en su manejo por las diferentes autoridades escolares.

En una investigación llevada a cabo por Lane et al., 2008, los autores comentan que los estudiantes con trastornos emocionales y conductuales (TEC) comúnmente se involucran en conductas (ej. Agresiones física y verbales, déficit de adquisición y ejecución de habilidades sociales) que influyen negativamente tanto en su habilidad para negociar exitosamente las relaciones con compañeros y adultos como en sus experiencias educacionales (Cullinan y Sabornie, 2004; Greshman et al. 2004; Landrum et al. 2003; Walker et al. 1992, 2004; todos citados en Lane et al., 2008). En ausencia de intervenciones efectivas estos patrones de conducta se establecen más firmemente y son más resistentes a los esfuerzos de intervención (Razdin, 1987; Walker et al. 2004 todos citados en Lane et al., 2008).

La Minessotta Association for Children's Mental Health MACMH (Asociación Minessotta para la Salud Mental de los Niños, 2009), menciona que hay cuatro tipos principales de comportamientos en niños y adolescentes con TC: comportamiento agresivo hacia gente o animales, destrucción de propiedad, actos engañosos o de robo, e infracciones serias a las reglas, son muy visibles y presentan un grupo complicado de problemas emocionales y de comportamiento. La característica esencial de este trastorno es un mal comportamiento que es serio, repetitivo y persistente.

Cabe mencionar que en los resultados obtenidos en la investigación reportada en el artículo "Validéz del Youth Selft Report para problemas de conducta en niños mexicanos" (Valencia, et al. 2004), los autores concluyeron de su estudio que: los niños que se mostraban más agresivos, mentirosos, burlones y desobedientes también se expresaban con más sentimientos de soledad, confusión, tristeza, sentimientos de inferioridad y cambios repentinos en el estado de ánimo.

Con relación a lo anterior, dentro de la investigación presente las

características de los cuatro sujetos eran constantes faltas de respeto hacia sus compañeros de forma verbal (Ej. Se dirigían con sobrenombres o palabras altisonantes por medio de gritos) y física (Ej. Empujarlos, patearlos, jalarles el cabello, escupirlos etc.). Respecto a sus autoridades no seguían las reglas establecidas dentro y fuera del aula de clases (Ej. Correr, tirar basura, ignorar y contestar al profesor, no entregar los trabajos a tiempo etc.). Realizaban constantemente destrucciones a los inmuebles (ej. Pintar las paredes del salón de clases y de los sanitarios, rayar con “graffiti” las bancas, romper los botes de basura, etc.). De forma continua distorsionaban la verdad para salir beneficiados en situaciones problemáticas (ej. Peleas, robos, juegos etc.). Dichas conductas se mostraban constantes, repetitivas y persistentes en cada uno de los sujetos, teniendo problemas de adaptación lo cual produjo un aislamiento social y escolar.

Los resultados obtenidos dentro de las escalas de conducta nos refieren que los sujetos “I” y “A”, muestran mayores problemas en la adaptación escolar, social y familiar, teniendo también mayores sentimientos y auto-percepciones negativos.

Lane et al., 2008, citan a más autores: En años recientes ha incrementado la evidencia acerca de que esta población también tiene problemas académicos. Por ejemplo, los estudiantes con TEC tienen menos probabilidad de acreditar los cursos y experimentan mayores índices de deserción escolar en comparación con otros estudiantes quienes presentan otros tipos de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (Wagner y Cameto, 2004). A pesar de la atención incrementada hacia las necesidades académicas de estudiantes con TEC, tanto su logro académico como sus habilidades conductuales y sociales, no parecen mejorar (Lane et al. 2002). Desafortunadamente estos pobres resultados académicos no mejoran cuando los estudiantes terminan la escuela. Este grupo de estudiantes tiene por delante en la vida una cadena de sucesos negativos: malos resultados en empleos, abuso de sustancias y una alta necesidad de servicios de salud mental (Bullis y Yovanoff, 2006; Walker et al., 2004). Dado que entre el 2% y el 20% de la población en edad escolar es probable que presente TEC, este no es un problema pequeño.

Aunque la existencia comórbida de TEC y déficit académicos han sido documentadas a través del tiempo (Nelson et al. 2004), en años recientes los investigadores han intentado elucidar las características específicas de la ejecución académica de estudiantes con TEC. Múltiples estudios sugieren que los estudiantes con TEC van rezagados en uno o dos ciclos escolares, con diferencias significativas

en el logro académico como comparado al de estudiantes sin hándicaps (Kauffman, 2001; Reid et al. 2004; Trout et al. 2003). En un meta-análisis del estatus académico de estudiantes con TEC, Reid y colegas reportaron un nivel de funcionamiento académico general en el percentil 25, indicando con ello una diferencia de moderada a grande en logro con respecto a estudiantes sin hándicaps. En términos de las áreas específicas de funcionamiento académico, los estudiantes con TEC mostraron amplios déficits incluyendo un bajo logro en matemáticas, lectura, comprensión lectora, vocabulario, y lenguaje escrito (ej. Anderson et al. 2001; Lane et al. 2006).

Los investigadores también han examinado cómo los estudiantes con TEC progresan a través del tiempo y desafortunadamente la literatura consistentemente indica que los estudiantes con comórbidos TEC y déficits académicos no mejoran con el tiempo (Anderson et al. 2001; Nelson et al. 2004).

Dentro de esta investigación el rendimiento académico de cada uno de los sujetos se presenta con muchas dificultades, ya que los cuatro sujetos previamente identificados por la maestra, son los que presentan mayores problemas académicos.

Los sujetos "G", "H" y "A", presentan un promedio general no mayor a 6.5, poniendo en riesgo su ciclo escolar 2007-2008, correspondiente a quinto grado, mientras que "I", tiene un promedio general de 6.9, mostrando grandes deficiencias en sus conocimientos.

El historial académico de los cuatro sujetos presenta grandes problemas, así como el área conductual. En el caso de "I" y "H" se identifica repetición del 3° de primaria.

Relaciones entre tipos de conductas problemáticas y logro académico

En años recientes, los investigadores han examinado la relación entre varios subtipos de TEC y ejecución académica. Por ejemplo, Matisson et al. 1998, reportaron una relación entre problemas de conducta y de conducta oposicionista (según el DSM-III, 1994) y logro académico en una muestra de conveniencia (intencional) de estudiantes de primaria y secundaria con TEC. Los predictores significativos de resultados escolares para esta muestra fueron la presencia de conducta oposicionista o desafiante, un cociente de inteligencia verbal significativamente menor que el de inteligencia de ejecución y la ausencia de desórdenes depresivos o de ansiedad de

acuerdo al DSM-III. De manera similar, Abicoff et al., 2002, encontraron que la co-ocurrencia de TC y TDA-H (Trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad) fue más indicativo de déficit de logro académico relativo a otros desórdenes psiquiátricos presentes en aislamiento o en combinación. Nelson et al, 2004, condujeron un estudio transversal de logro académico de 155 niños desde preescolar hasta último grado de primaria con TEC los cuales recibían servicios de educación especial para examinar cómo los tipos particulares de conductas problemáticas (internalizantes y externalizantes) se relacionaban a la ejecución académica. Los descubrimientos revelaron que las conductas externalizantes e internalizantes estuvieron asociadas a la ejecución baja en lectura, matemáticas, y escritura.

Cullinan (citado en Tríanes, et al. 1999) indica, las áreas académicas más deficientes en los alumnos con TC suelen ser español y matemáticas.

Las calificaciones obtenidas en español y matemáticas por los cuatro sujetos previamente identificados, son menores en comparación con las otras materias. Los promedios generales de dichas materias son: en español "A" tiene 2.9, "G" tiene 5.1, "I" obtiene 5.3 y "H" obtiene 4.3. En la materia de matemáticas los promedios son: "A" obtiene 2.2, "G" obtiene 3.9, "I" tiene 5.9 y "H" tiene 4.9. siendo reprobatorios para el ciclo escolar.

Las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos reflejan grandes problemas en los conocimientos de las materias de español y matemáticas, trayendo consigo un bajo rendimiento académico e incumplimiento de los objetivos propuestos en el programa de 5° grado de primaria.

Contexto familiar, prácticas de crianza y TC

Para Ramírez Castillo (2005) el contexto familiar conformado en esencia por las interacciones entre sus miembros es un factor esencial en la aparición de conductas disruptivas por parte de los hijos. Dice Ramírez Castillo:

La familia es el primer contexto de desarrollo. Es el sistema ecológico y sistémico más próximo en el que tienen lugar las relaciones [afectivas] entre las personas y que son la base del desarrollo y la socialización (Bronfenbrenner, 1986; Palacios y Rodrigo, 1998; Utting y Pugh, 2004)". Al

realizar sus funciones como padres en las interacciones se va creando un clima familiar, que de acuerdo con las interacciones y las prácticas de crianza influirá en la configuración de la conducta de los hijos....” (p. 134).

Ramírez Castillo también cita una serie de estudios (ej. Mann y Mackenzie, 1996; Pawl y Klein, 1997; Ramírez, 1999) que presentan conjuntamente a los conflictos matrimoniales y a las prácticas de crianza excesivamente controladoras o abusivas, así como a las prácticas carentes de afecto como factores de riesgo para los hijos. Ramírez también señala que el efecto de los problemas maritales y prácticas de crianza coercitivas se traduce en problemas de conducta externalizante en los hijos.

Con relación a lo anterior, los resultados obtenidos en esta investigación a partir de las escalas de conducta en el aspecto familiar, muestran graves problemas familiares (relación padres con sujeto y hermanos con sujeto), lo que trae consigo una mala comunicación familiar.

Los sujetos, “I” y “H”, tienen su figura materna a su lado, con la cual muestran mayor dificultad para comunicarse, ya que siempre se sienten ignorados e incomprendidos. La figura paterna, también se encuentra con ellos, con la cual muestran mayor confianza y comprensión hacia sus intereses, logrando tener una mejor comunicación.

“A”, cuenta con ambos padres, pero por ninguna figura se siente apoyado y comprendido, ya que se deslindan de toda responsabilidad escolar y extraescolar, dejando en su lugar a su hermana mayor, con la cual “A” mantiene una regular comunicación debido a la diferencia de intereses y edades.

En el caso de “G”, fungen como tutores sus abuelos maternos, debido a que su madre se encontraba en E.U. y su padre está desaparecido; por otro lado, “G”, tiene poca confianza hacia sus abuelos y dificultades de comunicación con sus hermanas y tutores.

El ambiente familiar influye en la acción y reacción de los niños, ya que es un elemento importante para mejorar y/o solucionar el TC. Quiroz y cols., 2007,

concluyeron que el ambiente familiar y el maltrato son factores asociados con la presencia de conducta antisocial.

Los resultados obtenidos posteriormente a la aplicación del programa de intervención, muestran una mejora significativa en los casos de "A" y "G", debido al apoyo e interés de sus padres.

En el caso de "A", su madre comenzó a integrarse a los trabajos escolares y extraescolares, apoyando el trabajo realizado por las investigadoras y siguiendo las recomendaciones indicadas por su profesora para la mejora en su aspecto académico y conductual. La dinámica familiar sufrió cambios positivos importantes para el control y comunicación de los integrantes de la familia.

En el caso de "G", el regreso de su madre de los E.U., produjo un trabajo en equipo entre su profesor, las investigadoras y ella. Logrando modificar y/o cambiar la forma de relacionarse con los demás, para lograr un mejor desenvolvimiento social y escolar.

Los casos de "I" y "H", muestran una mejora menor debido a la falta de apoyo e interés de los tutores en el aspecto académico, lo que dio lugar a complicaciones para comprender la información brindada por las investigadoras y el profesor.

A partir de la revisión de la literatura y de los propios resultados de esta investigación, es posible aquí sostener la afirmación de que la disminución y/o extinción del Trastorno de Conducta es un reto pues es un problema complejo adonde se encuentran involucrados diversos factores (familiar, escolar, social e individual). Sin embargo, a partir de los resultados de las investigaciones, se puede identificar como uno de los factores primordiales para la detonación del trastorno conductual, el contexto familiar. Se ha visto que si éste no proporciona un ambiente de seguridad, de amor y de respeto hacia los hijos, y sí en cambio un ambiente de hostilidad, de inseguridad, de poca gratificación, de falta de respeto y de cuidados, se sientan las bases para la conducta patológica que ha de desarrollarse en los más indefensos en el seno familiar: los hijos.

De ahí que sea fundamental que en una situación de conflicto y desarmonía familiar, los padres pongan de su parte (cambiando prácticas de crianza abusivas y/o coercitivas, así como negligentes por prácticas en donde la disciplina se establezca

con amor y respeto y se ofrezca un ambiente de seguridad y apoyo), para que los hijos puedan empezar a cambiar los patrones de conducta patológica (ansiosa, depresiva y/o agresiva) por patrones más saludables (mayor tolerancia a la frustración, mejor manejo de la ansiedad y / o del enojo, etc.)

La escuela también tiene un papel importante en el apoyo del niño y del adolescente con TC. Con relación al manejo de la conducta disruptiva en el aula el profesor por principio de cuentas, puede crear un ambiente para el aprendizaje que sea predecible, estable, con reglas claras, en donde los alumnos, especialmente los más jóvenes, se sientan seguros y respetados. Louisa Leaman (2005) señala que a los alumnos les puede ser difícil sobrellevar ambientes de aprendizaje poco estructurados, donde las reglas no son claras y los límites no están establecidos. Dichos ambientes pueden crear tensión y un sentido de amenaza en los estudiantes, particularmente los más jóvenes, lo cual puede provocar en éstos conductas ansiosas y/o desafiantes. Por otro lado, cuando algunas de estas conductas negativas ya están establecidas en el salón de clases, el profesor puede aplicar algunas de las técnicas de modificación conductual (economía de fichas, tiempo fuera, extinción, etc.) en los alumnos que las están presentando, para aminorarlas o eliminarlas. Es por ello que en esta investigación también se ofrece un Manual de modificación conductual dirigido al profesor de grupo que contempla varias de estas técnicas y la manera de aplicarlas en el salón de clases.

Por otro lado, algunos investigadores (ej. Wehby, Barton-Arwood, Falk, Lane & Cooley, 2003; citados en Lane, Wehby & Barton-Arwood, 2005) señalan la necesidad de que el profesor no desatienda el aprendizaje de los alumnos que están presentando TC. Según estos estudiosos, la creencia común es que antes de que el niño/adolescente con TC pueda estar en condiciones de aprender, es necesario reducir su conducta disruptiva. Estos investigadores no están de acuerdo con este supuesto y afirman que los profesores han empezado a reconocer la importancia de la intervención académica para este grupo de estudiantes de alto riesgo. Sin embargo, también reconocen que el profesor de grupo debe estar debidamente preparado para hacer las modificaciones (no significativas) al currículo para estos alumnos, al mismo tiempo que trabaja con la modificación y disminución de sus conductas disruptivas. Finalmente, estos investigadores enfatizan la necesidad de incrementar la investigación y el foco de interés sobre la instrucción académica de los alumnos con TC.

En esta investigación se ofrecieron indicadores de que estos niños pueden mejorar su rendimiento académico; por supuesto, como vimos, cada caso es individual y cada caso puede responder a la intervención de manera diferente. Sin embargo, pensamos que los cambios tanto académicos como conductuales en este grupo de niños también responden a los cambios en sus diferentes contextos: escolar, social, y especialmente, familiar.

CONCLUSIONES

La investigación tuvo dos objetivos generales, los cuales se lograron cumplir de forma satisfactoria. El primero se logró al realizar un programa de intervención para niños con trastorno conductual y como factor asociado bajo rendimiento académico en las materias de español y matemáticas; con dicho programa de intervención se lograron cumplir los objetivos propuestos, ya que se alcanzó una mejora en la adaptación, integración y rendimiento académico en cada uno de los cuatro casos (A, G, I y H), logrando una mejor comunicación familiar, escolar y social, lo cual llevó a los niños a tener una mayor seguridad y confianza personal en todos los ámbitos donde se desarrollaran. A pesar de que el cambio de un rango (puntajes) a otro no parece muy significativo (casos H e I), el impacto de este cambio se ve bastante reflejado en el contacto de los niños con la sociedad, por lo cual en general los cuatro casos lograron un avance en su forma de relacionarse con el medio.

El segundo objetivo se cumplió al realizar el manual para profesores con técnicas y/o estrategias de modificación conductual, que resultaron ser un apoyo decidido hacia el maestro en su manejo de los niños con problemas de conducta; el manual resultó ser de gran utilidad y beneficio a los profesores, tal como ellos mismos lo reportaron, puesto que la utilización de dicho manual les ayudó al control y manejo del grupo.

La realización de esta investigación - intervención brindó un apoyo psicopedagógico dentro de la institución educativa sobre todo a los profesores, a quienes se les dieron nuevas alternativas y apoyos para el buen control y manejo de los niños. Por ello, creemos que se cumplieron los objetivos previstos por esta investigación, mostrando además con ella, la utilidad y necesidad de la implementación de programas de apoyo a niños con NEE.

Los resultados obtenidos por la investigación nos llevan a la conclusión de que el TC es un problema común dentro de las aulas escolares y que su adecuado manejo lleva a la disminución o extinción de dicho trastorno.

La disminución o extinción del TC, depende del apoyo de diferentes elementos, siendo de mayor importancia y utilidad: la función del maestro y directivo a cargo, el apoyo familiar por padres y/o tutores.

La adecuada intervención ayudará a mejorar el estilo de vida del niño, para lograr una mejor adaptación e integración a las actividades que realiza dentro y fuera de la institución educativa

4.7. Limitaciones y Alcances de la Investigación

Dentro del proceso de la investigación se suscitaron incidentes que beneficiaron o repercutieron en el funcionamiento de la misma. Estos incidentes se relatan en las limitaciones y alcances logrados con dicho estudio.

4.7.1. Limitaciones de la investigación

En el transcurso de la investigación se suscitó una serie de incidentes con respecto a tiempos y materiales, los cuales en su mayoría se intentaron solucionar por medio del director a cargo (Profr. Eleazar Rodríguez González). Algunas de las situaciones problemáticas no se lograron reparar trayendo consigo las siguientes limitaciones.

- Escasez de tiempo en las sesiones del programa de intervención.
- Falta de apoyo de dos profesores en la aplicación en su aula del manual para el manejo de los problemas conductuales.
- Acuerdos entre el profesor, director y aplicadoras por ausentismo de los profesores a cargo.

4.7.2. Alcances de la investigación

Con la realización de la investigación se logró ofrecer un beneficio global a la institución. Los alcances logrados se realizaron gracias al apoyo y solidaridad del director a cargo. Los alcances logrados se mencionan a continuación:

1. Apoyo e interés de los padres en la conducta y rendimiento académico de sus hijos.
2. Apoyo y solidaridad de la mayoría de los profesores que se encuentran laborando dentro de la institución.
3. Modificación de conducta por parte de los sujetos investigados.

4. Mejora en el rendimiento académico en las materias de español y matemáticas de los sujetos investigados.
5. Aplicación de las estrategias de modificación de conducta por parte de los profesores.
6. Modificación en las dinámicas familiares de los sujetos investigados.
7. Importancia y búsqueda de soluciones por parte del directivo en los problemas de conducta que se presentan en la institución.
8. Trabajo multidisciplinar por parte de todos los profesores.
9. Apoyo en la investigación por parte de padres, alumnos, profesores y directivo.

Referencias

- Álvarez, Aranda y Espinoza (2002). *Educación Especial*. Madrid España, Prentice Hall
- Boekaerts, M. (1992) Classroom learning and motivation. Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3),
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. *International Handbook of Personality and Intelligence*. In Donald H. Sakloske and Moshe Zeidner (Eds.) New York: Plenum Press.
- Bricklin, B., Bricklin, P. M. (1975). Las causas psicológicas del rendimiento insuficiente. *Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento Escolar*. Editorial Pax México
- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista electrónica de metodología aplicada*. Vol.11. No.2, pp. 1-10.
- Castanedo, C. (2001). Alumnos con trastornos emocionales y trastornos de conducta. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid España, CCS.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1998). *Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción*. Laboratorio de Desarrollo Cognitivo e Innovación Psicológica. Facultad de psicología, UNAM.
- Cázares, A. (2002). *Validación de un modelo de autovaloración del aprendizaje en el nivel universitario*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Clarizo F. & Macom, F. (1981). Manejo de los problemas conductuales en las aulas. *Trastornos de la Conducta en el Niño*. México, D.F. Manual Moderno.
- Doré, R., Wagner, S. y Brunet, P. J. (2002). La evolución de los conceptos en material de integración escolar. *Integración Escolar*. México, Pearson Educación.
- El proyecto Esperí y los trastornos del comportamiento. *Investigación sobre trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. España. Fundación Internacional O'Belén. Recuperado el 04 de febrero de 2009 de: <http://www.proyectoesperí.com/LIBRO.pdf>.
- Fuentes, M. J., López, F., Eceiza, A. y Aguirrezabala, E. (2001) Predictores emocionales y conductuales de la aceptación de los compañeros en la edad escolar. *Revista de la Psicología Social*. Vol. 16. Nº 3. pp. 275-291.
- García, L. J. (1994). El rendimiento escolar los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. España Madrid, Editorial Popular S.A.
- García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. C., Fernández, T. L.G., Mustri, D. A. y Puga, E. I. (2000). ¿Qué es la integración educativa? *La Integración Educativa en el Aula Regular*. México, SEP.
- González E, De Andrés, T., Arrillaga, M., Barrigüete, C., Bueno, J. A., Castanedo, C., Toledo, M. E., Izquierdo, A., González, P., Oñate, P., Orjales, I., Palacios, J., Quintana, G. y Vilches, L. F. (1999). Problemas de Conducta: concepto e intervención psicoeducativa. *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid España, CCS.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia de español. *Revista mexicana de análisis de la conducta*. Vol. 31. Nº. 1. pp. 23-45
- Keeley, J., Zayac, R., & Correia, Ch. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduated students: evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*. Vol. 7. Nº 1.

- Lane, K.L., Wehby, J. & Barton-Arwood, S.M. (2005). Students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Meeting their social and academic needs. *Preventing School Failure, Vol. 49, (2), pp. 6-9.*
- Lane, K.L., Barton-Arwood, S., Nelson, J.R. & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education, Vol. 17, pp. 43-62.*
- Mahecha, C. J. C. y Salamanca, B. R. (2006). *Evaluación del ajuste en niños y jóvenes de estrato socioeconómico bajo de Bogotá.* Revista infancia, adolescencia y familia. Vol.1. N° 2. pp. 341-355.
- Martín, H. (1983) Trastornos de Conducta. *Trastornos de la Conducta en la infancia y la adolescencia.* España, Paidós Psicología Evolutiva.
- Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, A. R. Documento Individual de Adaptación Curricular informativo. *Adaptaciones Curriculares.* Recuperado el 02 de mayo del 2010 de: <http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>.
- Mata, F. S. (1999). Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades sociales. *Didáctica de la educación especial.* Málaga España. Ed. Aljibe.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. *Psicología y Educación.* Alianza Editorial. Madrid España.
- Minnesota Association for Children's Mental Health (2009). Trastorno de conducta. *Salud Mental de los Niños Trastorno de la hoja para el aula.* Recuperado el 3 de febrero de 2009 de: <http://www.schoolmentalhealth.org/Resources/Educ/MACMH/MACMH.html>.
- Naranjo, P. M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conductas asertivas. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación (INIE).* Vol. 8, No. 1. pp. 1-27

- Orozco, F. I. (2006). Las estrategias y la solución de los problemas aritméticos en el aprendizaje del escolar con trastornos de la conducta. *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 40, Nº 1, 1681-5653.
- Pérez, V., Fernández, A. M., Rodríguez, J. y De La Barra, F. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *PSYKHE*. Vol. 14, No. 2. pp. 55-62.
- Pinto, E., Silvoso, C., Cornellá, J., Cyrulnick, B., Parellada, M., San Sebastián, J., Velilla, M., Cantis, S., Díaz, M. J., Gamonal, A., Martínez, R. y Torrego, J. C. (2009).
- Quiroz, V. N., Villatoro, V. J. A., Juárez, G. F., Gutiérrez, L. M. L., Amador B. M. L. y Medina, M. M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud mental*. Vol. 30. No. 4. pp. 47-54
- Ramírez Castillo, M. A. (2005). Contexto familiar: Diferencias conductuales en niños y niñas. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, Septiembre- Diciembre, Vol. 12 (39), pp. 133-150.
- Reep, C. A. y Horner, H. R. (2000). Análisis Funcional de Problemas de Conducta. *La evaluación funcional en preescolar y escolar*. Madrid España, Paraninfo.
- Rodríguez Espinar, S. (1982) Factores de Rendimiento Escolar. España, Oikos-tau.
- Sánchez, P. A., Torres, G. J. A. (1999). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. *De la educación especial a las necesidades educativas especiales*. Madrid España. Ed. Pirámide.
- SEP (1993). Enfoques y programas de Español y Matemáticas. *Plan y programas de estudio 1993 educación básica primaria*. México D. F.
- SEP (2010). *Prueba enlace*. Recuperado el 02 de octubre de 2010 de: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/?p=evaluacion>

- SEP (2010). *Prueba PISA*. Recuperado el 02 de octubre de 2010 de: <http://basica.sep.gob.mx/pisa/web/>
- Shea, T. M., Braver, A. M. (1999). Aprendices identificados como con trastornos emocionales/conductuales. *Educación Especial*. México, Ediciones Mc Graw-Hill.
- Silva, A. (2003). Los factores de riesgo y la prevención de la conducta antisocial. *Conducta Antisocial: un Enfoque Psicológico*. México, Pax México.
- Transcultural Mental Health Centre (2002). Trastorno de conducta en los niños. *Disruptive Disorders in Children*. Topic N°2. Recuperado el 2 de febrero de 2009 de : http://www.mhcs.health.nsw.gov.au/publication_pdfs/6435/DOH-6435-SPA.pdf
- Trianes, T. M. V., De la Morena, F. M. L. y Muñoz, S. M. A. (1999). La inadaptación social. *Relaciones Sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar*. Málaga España, Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2000). *Técnicas de modificación conductual*. Módulo 2. Tópico 4. recuperado el 15 de diciembre de 2007 de: http://www.unesco.org/education/mebam/module_4.pdf
- Varela, T. J., Tijmes, I. C. y Agurto, A. L. (2007). El juego del buen comportamiento: Una estrategia para el manejo del aula. *Paz Educa. Prevención de la violencia en las aulas*

4.8. Anexos

4.8.1. PATE

PATE

1) ¿Exige la conducta del niño excesivas intervenciones del maestro y de otros profesionales del sistema educativo?

2) ¿Interfiere dicha conducta con el progreso educativo del alumno o del grupo de compañeros de clase?

3) ¿se agrava la conducta del alumno, con el tiempo, no progresa y su comportamiento es más irracional?

Cuestionario, de Pate (1963, citado en Castanedo, op.cit.)

4.8.2. MESSY observación

ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA PROFESORES

APELLIDOS Y NOMBRE: _____

EDAD: _____ SEXO: _____

ESCUELA: _____

AÑO: _____ FECHA ____/____/____

PROFESOR/A: _____

Con esta escala se pretenden evaluar seis aspectos de la conducta social del niño: IMPACIENCIA, DOMINANCIA-AGRESIÓN, INHIBICIÓN, AYUDA-COOPERACIÓN, AMISTOSIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. Por favor, responda de forma precisa, rodeando el valor de la escala que refleje más adecuadamente el comportamiento ACTUAL del niño, teniendo en cuenta su CONDUCTA OBSERVABLE, y evitando las posibles inferencias e interpretaciones.

Rogamos conteste en relación a la siguiente equivalencia:

| Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
|-------|---------|----------|---------|
| N | AV | AM | S |

| | | | | |
|--|---|----|----|---|
| 1. Insiste y se pone pesado cuando se le niega algo que ha pedido. | N | AV | AM | S |
| 2. Hace precipitadamente las tareas o las deja sin terminar. | N | AV | AM | S |
| 3. Guarda su turno. | N | AV | AM | S |
| 4. Demanda constantemente la atención del profesor/a. | N | AV | AM | S |
| 5. Es impulsivo en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que tiene que hacer, sin tener paciencia para esperar. | N | AV | AM | S |
| 6. Cambia constantemente de actividad. | N | AV | AM | S |
| 7. Se frustra fácilmente: sus peticiones deben ser inmediatamente atendidas. | N | AV | AM | S |
| 8. Frecuentemente abandona su asiento alegando que necesita algo para continuar su tarea. | N | AV | AM | S |
| 9. Protagoniza frecuentes peleas. | N | AV | AM | S |
| 10. Reacciona violentamente si alguien le arrebatara algún objeto. | N | AV | AM | S |
| 11. Se burla o da bromas pesadas a los compañeros/as. | N | AV | AM | S |
| 12. Cuando está con los demás, es quien crea los problemas de disciplina. | N | AV | AM | S |

| | | | | |
|--|---|----|----|---|
| 13. Disfruta presenciando acciones agresivas y violentas. | N | AV | AM | S |
| 14. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo. | N | AV | AM | S |
| 15. Unas veces es complaciente y otras brusco/a y provocador/a. | N | AV | AM | S |
| 16. Se enfada con los compañeros/as desproporcionadamente si le hacen una broma. | N | AV | AM | S |
| 17. Evita hablar; incluso cuando los demás le preguntan le cuesta responder. | N | AV | AM | S |
| 18. Se avergüenza desproporcionadamente cuando el profesor/a le corrige. | N | AV | AM | S |
| 19. En tareas de grupos, recreos... permanece aislado/a o se mantiene a distancia. | N | AV | AM | S |
| 20. Si los demás le hacen alguna faena o le excluyen del juego, él se conforma. | N | AV | AM | S |
| 21. Se le ve más jugando solo/a que con sus compañeros/as. | N | AV | AM | S |
| 22. Rara vez mira directamente a los ojos de su interlocutor. | N | AV | AM | S |
| 23. Es tímido. | N | AV | AM | S |
| 24. Le cuesta relacionarse. | N | AV | AM | S |
| 25. Tiende a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan. | N | AV | AM | S |
| 26. Se presenta voluntario/a para actividades tanto en clase como fuera. | N | AV | AM | S |
| 27. Comparte sus cosas (comida, materiales escolares, dinero) . | N | AV | AM | S |
| 28. Regala fácilmente cosas de su pertenencia. | N | AV | AM | S |
| 29. Suele fomentar la participación en los trabajos en grupo. | N | AV | AM | S |
| 30. Intenta tener en cuenta los puntos de vista de los demás cuando surgen problemas en clase. | N | AV | AM | S |
| 31. Admite sugerencias y correcciones de los otros cuando realiza algún trabajo en grupo. | N | AV | AM | S |
| 32. Se inscribe y participa de buena gana en distintas actividades colectivas independientemente de los compañeros con quien tenga que formar grupo. | N | AV | AM | S |
| 33. Es amable (utiliza un tono amable en sus conversaciones, suele sonreír, etc.). | N | AV | AM | S |
| 34. Habla bien de los otros chicos. | N | AV | AM | S |
| 35. Tiene muchos/as amigos/as. | N | AV | AM | S |
| 36. Suele tolerar bien las bromas pesadas o las provocaciones. | N | AV | AM | S |
| 37. Es un niño simpático. | N | AV | AM | S |
| 38. Conserva sus amistades, dentro del mismo año o de uno para otro. | N | AV | AM | S |
| 39. A los chicos les gusta juntarse con él. | N | AV | AM | S |
| 40. Es de los primeros en acercarse a un alumno nuevo. | N | AV | AM | S |
| 41. Suele cumplir las normas académicas y de las clases. | N | AV | AM | S |
| 42. Se implica en el buen funcionamiento de la clase. | N | AV | AM | S |
| 43. Es sincero/a y honrado/a. | N | AV | AM | S |
| 44. Si vigila la clase, lo hace de manera justa y ecuánime. | N | AV | AM | S |

| | | | | |
|---|---|----|----|---|
| 45. Muestra educación en su trato con los demás. | N | AV | AM | S |
| 46. Se siente en la obligación de ayudar al niño que está en dificultades. | N | AV | AM | S |
| 47. Se le pueden encargar tareas con la confianza de que las realizará tal cual. | N | AV | AM | S |
| 48. Si nadie sale voluntario/a para realizar un trabajo común él/ella, finalmente, consiente. | N | AV | AM | S |

Escala The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)
(Escala de Evaluación de Habilidades Sociales en Niños Pequeños) de
Matson, Rotatori y Helsel (1983)

4.8.3. Escala de Conducta YSR

ESCALA YOUTH SELFT REPORT

Nombre: _____ Año: _____
 Escuela: _____
 Maestro: _____

INSTRUCCIONES

Lee y contesta cada una de las preguntas de acuerdo a tu estado de ánimo en el que normalmente te encuentras, no dejes de contestar ninguna.

Marca con una **X** la respuesta

| | PREGUNTA | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |
|----|--|---------|------------|-------|
| 1 | Soy inquieto | | | |
| 2 | Soy malo(a) con los demás | | | |
| 3 | Desobedezco a mis padres | | | |
| 4 | Desobedezco en la escuela | | | |
| 5 | Rompo las reglas de la casa, de la escuela o de cualquier lugar | | | |
| 6 | Me junto con niños que se meten en problemas | | | |
| 7 | Digo mentiras o engaño a los demás | | | |
| 8 | Le pego a la gente | | | |
| 9 | Me distraigo fácilmente, no pongo atención | | | |
| 10 | Digo groserías | | | |
| 11 | Me burlo de los demás | | | |
| 12 | Amenazo con lastimar a otros | | | |
| 13 | Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñar las manos, asfixiar) | | | |
| 14 | Juego en clase o en casa cuando no debo | | | |
| 15 | Me siento solo(a) | | | |
| 16 | Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes | | | |
| 17 | Siento que nadie me quiere | | | |
| 18 | Siento que los demás me quieren hacer daño | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 19 | Me siento inferior o creo que no valgo nada | | | |
| 20 | He pensado en suicidarme | | | |
| 21 | Me siento infeliz, triste o deprimido(a) | | | |
| 22 | Me mareo | | | |
| 23 | Has tenido alguno de los siguientes problemas: dolor o molestia (no dolor de cabeza o estómago) | | | |
| 24 | Dolor de cabeza | | | |
| 25 | Náusea, ganas de vomitar | | | |
| 26 | Dolor de estómago | | | |
| 27 | Vómito | | | |
| 28 | Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen ¿Qué dicen? _____ | | | |
| 29 | Veo cosas que otros creen que no existen | | | |
| 30 | Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raras Describe cuales: _____ | | | |
| 31 | Tengo ideas que otras personas piensan que son raras. Describe _____ cuales: | | | |
| 32 | Me avergüenzo con facilidad | | | |
| 33 | Soy tímido(a) | | | |
| 34 | Soy terco(a) | | | |
| 35 | Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente | | | |
| 36 | Me enojo con facilidad | | | |
| 37 | Me muerdo las uñas | | | |
| 38 | Soy nervioso(a) | | | |
| 39 | Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera cuando estoy nervioso(a). Cuales _____ | | | |
| 40 | Repito una conducta una y otra vez. Describe cuales: _____ | | | |

Valencia García y Andrade Palos (2004), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

4.8.4. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

TAMAI

CUESTIONARIO TAMAI

Seudónimo _____ Fecha de Nacimiento _____, _____, _____
Día Mes

Año

Grupo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Las afirmaciones a continuación describen actitudes y comportamientos de los niños y adolescentes. Por favor, lee cada afirmación y decide qué tanto te describe utilizando las opciones *Siempre*, *A veces*, *Nunca*. Marca con una X, solamente una de estas opciones para cada afirmación. No dejes de contestar ninguna.

| | | Siempre | A veces | Nunca |
|----|--|---------|---------|-------|
| 1 | Trato con mucho cariño a los animales | | | |
| 2 | Todo me sale mal | | | |
| 3 | Todo el mundo me quiere | | | |
| 4 | Tengo muy pocos amigos | | | |
| 5 | Tengo muy mal genio | | | |
| 6 | Tengo muy buena salud | | | |
| 7 | Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo | | | |
| 8 | Suelo estar hablando y molestando | | | |
| 9 | Suelo estar callado cuando estoy con los demás | | | |
| 10 | Soy una persona muy feliz | | | |
| 11 | Soy revoltoso y desobediente | | | |
| 12 | Soy muy vergonzoso | | | |
| 13 | Soy muy cuidadoso con las cosas | | | |
| 14 | Soy muy chistoso y hablador | | | |
| 15 | Soy miedoso | | | |
| 16 | Siempre, siempre, digo la verdad | | | |
| 17 | Siempre estoy discutiendo | | | |
| 18 | Si hubiera una catástrofe, seguro que me moriría | | | |
| 19 | Saco malas notas | | | |
| 20 | Saco buenas calificaciones | | | |
| 21 | Rompo y ensucio las cosas rápido | | | |
| 22 | Rápido me hago amigo de los demás | | | |
| 23 | Prefiero ser uno más del grupo que ser el jefe | | | |
| 24 | Prefiero salir con mis amigos que ver la televisión | | | |
| 25 | Prefiero estar con pocas personas | | | |
| 26 | Prefiero cambiar de escuela | | | |
| 27 | Pienso mucho en la muerte | | | |
| 28 | Paso mucho tiempo distraído | | | |
| 29 | Normalmente prefiero quedarme callado que ponerme a discutir | | | |
| 30 | Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos | | | |
| 31 | Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de vomitar | | | |
| 32 | Normalmente estoy atento y soy aplicado | | | |
| 33 | Muchas veces siento pena y lloro | | | |
| 34 | Mis maestros son buenos y amables | | | |
| 35 | Mis maestros enseñan bien | | | |
| 36 | Mis compañeros siempre me molestan | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 37 | Mi maestro esta contento con mi conducta | | | |
| 38 | Me tengo rabia a mi mismo alguna vez | | | |
| 39 | Me suelen decir que me porto bien y soy bueno | | | |
| 40 | Me resulta aburrido todo lo que estudio | | | |
| 41 | Me quedo muy tranquilo si se burlan o critican de mí | | | |
| 42 | Me porto muy mal en clase | | | |
| 43 | Me gustaría tener otros profesores | | | |
| 44 | Me gustaría tener menos edad | | | |
| 45 | Me gustaría ser muy poderoso para mandar | | | |
| 46 | Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora | | | |
| 47 | Me gustaría que todo el año fueran vacaciones | | | |
| 48 | Me gustaría que los profesores fueran de otra manera | | | |
| 49 | Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de cómo soy | | | |
| 50 | Me gustan los ejercicios de Español | | | |
| 51 | Me gusta hacer los trabajos de Matemáticas | | | |
| 52 | Me gusta estudiar Ciencias Naturales y Civismo | | | |
| 53 | Me gusta estar con mucha gente | | | |
| 54 | Me fastidia ir a la escuela | | | |
| 55 | Me fastidia estudiar | | | |
| 56 | Me enojo, discuto y peleo con facilidad | | | |
| 57 | Me enojo muchas veces y peleo | | | |
| 58 | Me dicen que soy sucio y descuidado | | | |
| 59 | Me dicen que soy revoltoso | | | |
| 60 | Me dicen que soy muy obediente | | | |
| 61 | Me dicen que soy inquieto | | | |
| 62 | Me dicen que soy desordenado | | | |
| 63 | Me da miedo la gente | | | |
| 64 | Me da igual saber que no saber | | | |
| 65 | Me cuesta hacer amigos | | | |
| 66 | Me comporto igual cuando estoy solo que con gente | | | |
| 67 | Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio | | | |
| 68 | Me asusto y lloro muchas veces | | | |
| 69 | Me aburro y me canso rápido de lo que estoy haciendo | | | |
| 70 | Me aburro jugando | | | |
| 71 | Me aburro en clase | | | |
| 72 | Me aburro cuando estoy solo | | | |

| | | | | |
|-----|---|--|--|--|
| 73 | Me aburre estudiar | | | |
| 74 | Los demás son más fuertes que yo | | | |
| 75 | Los demás son malos y envidiosos | | | |
| 76 | Los demás piensan que soy valiente | | | |
| 77 | La vida muchas veces es muy triste | | | |
| 78 | La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás | | | |
| 79 | Jugando solo estoy más a gusto | | | |
| 80 | Hay veces que me cuesta concentrarme en lo que hago | | | |
| 81 | Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo | | | |
| 82 | Estudio y trabajo poco | | | |
| 83 | Estudio y trabajo bastante | | | |
| 84 | Estoy a disgusto con el profesor que tengo | | | |
| 85 | En las clases me siento más a gusto que en una fiesta | | | |
| 86 | Deseo que acaben las clases para irme | | | |
| 87 | Cuando pierdo en algún juego me alegro de los que ganan | | | |
| 88 | Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores | | | |
| 89 | Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones | | | |
| 90 | Creo que soy malo | | | |
| 91 | Creo que soy bueno, guapo, listo trabajador y alegre | | | |
| 92 | Creo que soy bastante vago | | | |
| 93 | Creo que soy bastante tonto | | | |
| 94 | Como con mucha hambre y duermo bien | | | |
| 95 | Casi todas las personas que conozco son buenas | | | |
| 96 | Casi siempre sueño cosas tristes | | | |
| 97 | Casi siempre hago las cosas sin enojarme | | | |
| 98 | Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer | | | |
| 99 | Casi siempre estoy bien del estomago | | | |
| 100 | Casi siempre estoy bien de la cabeza | | | |
| 101 | Casi siempre estoy alegre | | | |
| 102 | Algunas veces tengo ganas de morirme | | | |
| 103 | Acostumbro estar en silencio en la clase | | | |
| 104 | A veces siento que soy inútil | | | |
| 105 | A veces me siento que soy un desastre | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <i>Se contesta a las frases marcadas (*) sólo si ha conocido a los dos padres</i> | | | | |
| 106 | Mis padres se quieren poco | | | |
| 107 | Mis padres muchas veces se enojan | | | |
| 108 | Mis padres discuten muchas veces | | | |
| 109 | Mi casa me parece triste y me disgusta | | | |
| 110 | En mi casa hay muchos problemas | | | |
| <i>Se contesta sólo si tienen hermanos</i> | | | | |
| 111 | Me gustaría no tener hermanos y estar yo solo | | | |
| 112 | Con mis hermanos me peleo y me llevo mal | | | |
| 113 | Algunos de mis hermanos me tienen envidia | | | |
| 114 | Alguno de mis hermanos me molestan mucho | | | |
| 115 | A veces deseo que desaparezca alguno de mis hermanos | | | |
| <i>Con respecto a mi padre...</i> | | | | |
| 116 | Todo lo que hago le parece que esta mal | | | |
| 117 | Suele estar con miedo de que me pase algo | | | |
| 118 | Siempre me esta molestando | | | |
| 119 | Siempre me esta llamando la atención | | | |
| 120 | Se preocupa poco por mí | | | |
| 121 | Se preocupa de lo que hago y con quien estoy | | | |
| 122 | Se enoja por cualquier cosa que hago | | | |
| 123 | Quiere que sea como una persona mayor | | | |
| 124 | Quiere más a mis otros hermanos | | | |
| 125 | Muy pocas veces me castiga o regaña | | | |
| 126 | Muchas veces siento que tiene abandonado | | | |
| 127 | Me trata muy bien, como una persona mayor | | | |
| 128 | Me tiene manía <i>siente deseo hacia mí</i> | | | |
| 129 | Me quiere poco | | | |
| 130 | Me quiere mucho | | | |
| 131 | Me pega muchas veces | | | |
| 132 | Me hace poco caso cuando le hablo | | | |
| 133 | Me exige y controla todo lo que hago | | | |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|--|
| 134 | Me deja hacer todo lo que yo quiero | | | |
| 135 | Me deja hacer las cosas solo; tiene confianza en mí | | | |
| 136 | Me defiende contra todos los que me hacen algo | | | |
| 137 | Me castiga y regaña solo cuando es necesario | | | |
| 138 | Me ayuda mucho en lo que tengo que hacer | | | |
| 139 | Me anima a hacer las cosas | | | |
| 140 | Llorando o enojándome consigo siempre lo que deseo | | | |
| 141 | Le da gracia lo que digo o hago | | | |
| 142 | Habla poco conmigo | | | |
| 143 | Esta pendiente de mí, se preocupa por lo que hago | | | |
| 144 | Es serio conmigo | | | |
| 145 | Casi todo lo que le pido me da | | | |
| Con respecto a mi madre... | | | | |
| 146 | Todo lo que hago le parece que esta mal | | | |
| 147 | Suele estar con miedo de que me pase algo | | | |
| 148 | Siempre me esta molestando | | | |
| 149 | Siempre me esta llamando la atención | | | |
| 150 | Se preocupa poco por mí | | | |
| 151 | Se preocupa de lo que hago y con quien estoy | | | |
| 152 | Se enoja por cualquier cosa que hago | | | |
| 153 | Quiere que sea como una persona mayor | | | |
| 154 | Quiere más a mis otros hermanos | | | |
| 155 | Muy pocas veces me castiga o regaña | | | |
| 156 | Muchas veces siento que tiene abandonado | | | |
| 157 | Me trata muy bien, como a una persona mayor | | | |
| 158 | Me tiene manía <i>siente deseo hacia mí</i> | | | |
| 159 | Me quiere poco | | | |
| 160 | Me quiere mucho | | | |
| 161 | Me pega muchas veces | | | |
| 162 | Me hace poco caso cuando le hablo | | | |
| 163 | Me exige y controla todo lo que hago | | | |
| 164 | Me deja hacer todo lo que yo quiero | | | |
| 165 | Me deja hacer las cosas solo; tiene confianza en mí | | | |

| | | | | |
|-----|--|--|--|--|
| 166 | Me defiende contra todos los que me hacen algo | | | |
| 167 | Me castiga y regaña solo cuando es necesario | | | |
| 168 | Me ayuda mucho en lo que tengo que hacer | | | |
| 169 | Me anima a hacer las cosas | | | |
| 170 | Llorando o enojándose conmigo siempre lo que deseo | | | |
| 171 | Le da gracia lo que digo o hago | | | |
| 172 | Habla poco conmigo | | | |
| 173 | Esta pendiente de mí, se preocupa por lo que hago | | | |
| 174 | Es serio conmigo | | | |
| 175 | Casi todo lo que le pido me da | | | |

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), de Hernández, (1990).

4.8.5. Escala de Conducta MESSY

ESCALA MESSY PARA EL ALUMNO

Nombre: _____ Año: _____
 Escuela: _____
 Maestro: _____

Encierra en un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

| Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
|-------|---------|----------|---------|
| N | AV | AM | S |

| | | | | |
|---|---|----|----|---|
| 1. Suelo hacer reír a los demás. | N | AV | AM | S |
| 2. Amenazo a la gente o me porto como un delincuente. | N | AV | AM | S |
| 3. Me enfado con facilidad. | N | AV | AM | S |
| 4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir). | N | AV | AM | S |
| 5. Critico o me quejo con frecuencia. | N | AV | AM | S |
| 6. Interrumpo a los demás cuando están hablando. | N | AV | AM | S |
| 7. Tomo cosas que no son mías sin permiso. | N | AV | AM | S |
| 8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo. | N | AV | AM | S |
| 9. Miro a la gente cuando hablo con ella. | N | AV | AM | S |
| 10. Tengo muchos amigos/as | N | AV | AM | S |
| 11. Pego cuando estoy furioso. | N | AV | AM | S |
| 12. Ayudo a un amigo que está herido. | N | AV | AM | S |
| 13. Doy ánimo a un amigo que está triste. | N | AV | AM | S |
| 14. Miro con desprecio a otros niños. | N | AV | AM | S |
| 15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien en las cosas. | N | AV | AM | S |
| 16. Me siento feliz cuando otra persona está bien. | N | AV | AM | S |
| 17. Me gusta ver los defectos y fallas de los demás. | N | AV | AM | S |
| 18. Siempre quiero ser el primero. | N | AV | AM | S |
| 19. Rompo mis promesas. | N | AV | AM | S |
| 20. Alabo a la gente que me gusta. | N | AV | AM | S |
| 21. Miento para conseguir algo que quiero. | N | AV | AM | S |
| 22. Molesto a la gente para enfadarla. | N | AV | AM | S |
| 23. Me dirijo a la gente y entablo conversación. | N | AV | AM | S |
| 24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí. | N | AV | AM | S |
| 25. Me gusta estar solo. | N | AV | AM | S |
| 26. Temo hablarle a la gente. | N | AV | AM | S |
| 27. Guardo bien los secretos. | N | AV | AM | S |
| 28. Sé cómo hacer amigos. | N | AV | AM | S |
| 29. Hiero los sentimientos de los demás intencionalmente. | N | AV | AM | S |

| | | | | |
|---|---|----|----|---|
| 30. Me burlo de los demás. | N | AV | AM | S |
| 31. Doy la cara por mis amigos. | N | AV | AM | S |
| 32. Miro a la gente cuando está hablando. | N | AV | AM | S |
| 33. Creo que lo sé todo. | N | AV | AM | S |
| 34. Comparto lo que tengo con otros. | N | AV | AM | S |
| 35. Soy necio. | N | AV | AM | S |
| 36. Actúo como si fuera mejor que los demás. | N | AV | AM | S |
| 37. Muestro mis sentimientos. | N | AV | AM | S |
| 38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace. | N | AV | AM | S |
| 39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...). | N | AV | AM | S |
| 40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías. | N | AV | AM | S |
| 41. Hablo demasiado fuerte. | N | AV | AM | S |
| 42. Llamo a la gente por sus nombres. | N | AV | AM | S |
| 43. Pregunto si puedo ayudar. | N | AV | AM | S |
| 44. Me siento bien si ayudo a alguien. | N | AV | AM | S |
| 45. Intento ser mejor que los demás. | N | AV | AM | S |
| 46. Hago preguntas cuando hablo con los demás. | N | AV | AM | S |
| 47. Veo a menudo a mis amigos. | N | AV | AM | S |
| 48. Juego solo. | N | AV | AM | S |
| 49. Me siento solo. | N | AV | AM | S |
| 50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien. | N | AV | AM | S |
| 51. Me gusta ser el líder. | N | AV | AM | S |
| 52. Participo en los juegos con otros niños. | N | AV | AM | S |
| 53. Me meto en peleas con frecuencia. | N | AV | AM | S |
| 54. Me siento celoso de otras personas. | N | AV | AM | S |
| 55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo. | N | AV | AM | S |
| 56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,.. | N | AV | AM | S |
| 57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que correr. | N | AV | AM | S |
| 58. Explico las cosas más veces de las necesarias. | N | AV | AM | S |
| 59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás. | N | AV | AM | S |
| 60. Pienso que ganar es lo más importante. | N | AV | AM | S |
| 61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo. | N | AV | AM | S |
| 62. Me vengo de quien me ofende. | N | AV | AM | S |

**Escala The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)
(Escala de Evaluación de Habilidades Sociales en Niños Pequeños) de Matson,
Rotatori y Helsel (1983)**

4.8.6. Messy para profesor

ESCALA MESSY PARA EL PROFESOR

ALUMNO/A: _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____

ESCUELA: _____

CICLO ESCOLAR: _____ FECHA ____/____/____

PROFESOR/A: _____

Por favor, responda de forma precisa, rodeando el valor de la escala que refleje más adecuadamente el comportamiento ACTUAL del niño, teniendo en cuenta su CONDUCTA OBSERVABLE, y evitando las posibles inferencias e interpretaciones.

Rogamos conteste en relación a la siguiente equivalencia:

| Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
|-------|---------|----------|---------|
| N | AV | AM | S |

| | | | | |
|--|---|----|----|---|
| 1. Hace a la gente reír (cuenta chistes, historias divertidas,...) | N | AV | AM | S |
| 2. Amenaza a la gente o se porta como un matón. | N | AV | AM | S |
| 3. Se enfada fácilmente. | N | AV | AM | S |
| 4. Es mandón (le dice a la gente qué hacer en vez de preguntar/pedir). | N | AV | AM | S |
| 5. Critica o se queja con frecuencia. | N | AV | AM | S |
| 6. Interrumpe cuando alguien más está hablando. | N | AV | AM | S |
| 7. Coge o utiliza las cosas de los demás sin permiso. | N | AV | AM | S |
| 8. Le gusta presumir ante los demás de las cosas que tiene. | N | AV | AM | S |
| 9. Abofetea o pega cuando está furioso. | N | AV | AM | S |
| 10. Ayuda a un amigo que está herido. | N | AV | AM | S |
| 11. Mira a otros niños con desprecio. | N | AV | AM | S |
| 12. Se enfada o siente celos cuando a otra persona le va bien. | N | AV | AM | S |
| 13. Saca faltas o errores a otros niños. | N | AV | AM | S |
| 14. Siempre quiere ser el primero. | N | AV | AM | S |
| 15. Rompe las promesas. | N | AV | AM | S |
| 16. Miente para obtener lo que quiere. | N | AV | AM | S |
| 17. Molesta a la gente para enfadarla | N | AV | AM | S |
| 18. Se dirige a la gente para iniciar una conversación. | N | AV | AM | S |
| 19. Dice "gracias " y es feliz cuando alguien hace algo por él. | N | AV | AM | S |
| 20. Le da miedo hablar con la gente. | N | AV | AM | S |
| 21. Hierde los sentimientos de otros intencionadamente. | N | AV | AM | S |

| | | | | |
|--|---|----|----|---|
| 22. Es un mal perdedor. | N | AV | AM | S |
| 23. Divierte a los demás. | N | AV | AM | S |
| 24. Agobia a la gente con sus problemas. | N | AV | AM | S |
| 25. Da la cara por sus amigos. | N | AV | AM | S |
| 26. Mira a la gente cuando le habla. | N | AV | AM | S |
| 27. Piensa que lo sabe todo. | N | AV | AM | S |
| 28. Sonríe a la gente que conoce. | N | AV | AM | S |
| 29. Es testarudo. | N | AV | AM | S |
| 30. Actúa como si fuera mejor que los demás. | N | AV | AM | S |
| 31. Suele mostrar sus sentimientos. | N | AV | AM | S |
| 32. Piensa que están hablando mal de él cuando no es así. | N | AV | AM | S |
| 33. Piensa que van a sucederle cosas buenas. | N | AV | AM | S |
| 34. Trabaja bien en equipo. | N | AV | AM | S |
| 35. Suele hacer ruidos que molesta a los demás (eruptos, sonarse...) | N | AV | AM | S |
| 36. Presume demasiado cuando gana. | N | AV | AM | S |
| 37. Cuida las cosas de los demás como si fueran suyas. | N | AV | AM | S |
| 38. Habla demasiado fuerte. | N | AV | AM | S |
| 39. Llama a la gente por su nombre. | N | AV | AM | S |
| 40. Pregunta si puede ayudar en algo. | N | AV | AM | S |
| 41. Se siente bien si ayuda a los demás. | N | AV | AM | S |
| 42. Se defiende solo. | N | AV | AM | S |
| 43. Siempre piensa que algo malo le va a pasar. | N | AV | AM | S |
| 44. Intenta ser mejor que nadie. | N | AV | AM | S |
| 45. Suele preguntar cosas cuando habla con los demás. | N | AV | AM | S |
| 46. Se siente solo. | N | AV | AM | S |
| 47. Se siente apenado cuando ofende a alguien. | N | AV | AM | S |
| 48. No tiene paciencia cuando está esperando algo. | N | AV | AM | S |
| 49. Le gusta ser el líder. | N | AV | AM | S |
| 50. Se apunta a juegos con otros niños. | N | AV | AM | S |
| 51. Cuando juega cumple las reglas del juego. | N | AV | AM | S |
| 52. Suele pelearse en numerosas ocasiones. | N | AV | AM | S |
| 53. Se siente celoso de los demás. | N | AV | AM | S |
| 54. Hace cosas buenas por la gente que es amable con él. | N | AV | AM | S |
| 55. Manipula a los demás para conseguir lo que quiere. | N | AV | AM | S |
| 56. Pregunta a los demás como están, qué están haciendo. | N | AV | AM | S |
| 57. Es muy pesado. | N | AV | AM | S |
| 58. Explica las cosas más de lo necesario. | N | AV | AM | S |
| 59. Es simpático con la gente que acaba de conocer. | N | AV | AM | S |
| 60. Hierde a los demás cuando quiere conseguir algo. | N | AV | AM | S |
| 61. Habla demasiado de sus problemas o preocupaciones. | N | AV | AM | S |
| 62. Piensa que ganar lo es todo. | N | AV | AM | S |
| 63. Suele molestar a los demás porque les toma el pelo. | N | AV | AM | S |
| 64. Se venga de quien le ofende. | N | AV | AM | S |

**Escala The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)
(Escala de Evaluación de Habilidades Sociales en Niños Pequeños) de Matson,
Rotatori y Helsel (1983)**

4.8.7. Cuestionario para padres

Cuestionario para padres

- 1.- ¿Cómo es H, A, I o G?
- 2.- ¿Cómo reacciona ante las cosas que no puede darle?
- 3.- Respeta las reglas y acuerdos tomados por usted
- 4.- Sigue las indicaciones y reglas establecidas en casa
- 5.- Demanda constantemente la atención de quiénes lo rodean
- 6.- ¿Cuáles son los juegos preferidos de H, A, I o G?
- 7.- ¿Con quién realiza sus juegos y en donde?
- 8.- ¿Cómo es la relación con sus hermanos?
- 9.- ¿Cómo considera la relación entre H, A, I o G hacia su madre?
- 10.- ¿Cómo considera la relación entre H, A, I o G hacia su padre?

4.8.8. Cuestionario para profesores

Cuestionario para Profesores

- 1.- ¿Cómo es H, I, A o G dentro de la escuela?
- 2.- Pone atención a las clases, si o no ¿Por qué?
- 3.- Respetan las reglas y acuerdos establecidos dentro del salón de
clases
- 4.- Respeta a sus compañeros
- 5.- Realiza trabajos o tareas que deja para llevar a casa
- 6.- Cómo es su trabajo en clase
- 7.- Trabaja mejor de forma individual o en equipo
- 8.- ¿En que materias muestra mayor interés de aprender?
- 9.- Cómo es su rendimiento académico
- 10.- ¿De qué forma lo estimula para que mejore su rendimiento académico?

4.8.9. Entrevista a compañeros

Cuestionario para compañeros

- 1.- Te agrada tener de compañero a A, I, H, G si o no ¿por qué?

- 2.- consideras agresivo a tu compañero si o no ¿por qué?

- 3.- Su forma de ser de ser te agrada si o no ¿Por qué?

- 4.- Te gusta trabajar con el o ella si o no ¿Por qué?

- 5.- ¿Cómo se comporta dentro del salón de clases?

- 6.- Respeta las reglas y acuerdos de las actividades

- 7.- Respeta el turno para dar su opinión

- 8.- ¿Con que compañeros se junta preferentemente?

- 9.- ¿Cómo se lleva con sus amigos?

- 10.- ¿Qué consejos le darías para que cambiara?

Nombre:

Edad: _____ **Grupo:** _____

Prueba de Español y Matemáticas

Lee cuidadosamente el siguiente texto.

Hace mucho tiempo en un lugar muy lejano. Los poblados que habitaban una nación se habían convertido en algo espantoso. La mayoría de la gente mentía y robaba con tal de molestar a los demás. Al ver esta situación dos jóvenes que se amaban, decidieron ir a vivir sobre una colina, la cual era hermosa y tranquila se encontraba llena de arbustos verdes y aguas cristalinas donde se veía nadar a los peces con toda la libertad, en ella se podía respirar un aire fresco. En este lugar la joven pareja era muy feliz, los cuales se dedicaba al cultivo de alimentos. Después de un tiempo la pareja decidió tener un hijo al cual le pusieron Luís. Luís fue creciendo con el paso del tiempo y sus padres le enseñaban día a día la forma de cosechar, hasta que se convirtió en un adulto.

Un día mientras Luís cosechaba, comenzó hacer mucho aire, el cual movía los árboles de forma brusca. Al dirigirse a su casa se encontró un sobre, el cual les mostró a sus padres y descubrieron que era un mapa. El mapa mostraba un lugar lleno de fantasía, en el cual se encontraban muchas personas diferentes las cuales se llevaban bien, mostraban respeto, tolerancia y honestidad hacía todos los habitantes.

Luís asombrado ante el mapa le dijo a su padre.

Luís. Vamos a ese lugar, ahí podremos vivir tranquilos

Padre. No lo se, ¿existirá?

Luís. Claro que existe

Madre. Pero hijo, tu padre y yo ya estamos viejos y no se si aguantemos el viaje.

Luís. Claro que podrán, yo los ayudare y también ustedes me ayudaran a encontrar el camino.

Después de la platica Luís reviso el mapa y en el decía que saliera de la colina y que caminara hacía el poniente hasta que encontrara una piedra en forma de paloma y de ahí se dirigiera al sur hasta encontrar una gran puerta blanca. Al terminar de leerlo le pidió ayuda a su padre para poder orientarse y de esta forma decidieron dirigirse hacia el nuevo lugar.

Como el padre de Luís era muy bueno para las ubicaciones lograron llegar y al encontrarse frente a la puerta, tocaron muy fuerte para que los escucharan y al abrirles los recibió una anciana que de inmediato mostró su solidaridad y los invito a comer a su casa, la cual era muy bonita y elegante, en ella vivía sus 12 hijos 9 eran hombre de 10, 25, 35, 33, 18, 30, 28, 26, 22 años de edad y la mujeres eran de 20, 18 y 15.

Todos ellos le mostraron el pueblo a Luís y le dijeron que iban a hablar con todos los habitantes para que les ayudaran a dar una casa.

Al ver lo maravilloso que era el poblado Luís le pidió a sus padres que se quedaran para siempre, por lo cual sus padres contestaron que sí y así vivieron felices.

1.- ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

- a) Expositivo
- b) Descriptivo
- c) Argumentativo
- d) Narrativo

2.- dentro del texto se menciona lo siguiente: una colina, la cual era hermosa y tranquila se encontraba llena de arbustos verdes y aguas cristalinas donde se veía nadar a los peces con toda la libertad, en ella se podía respirar un aire fresco. Este párrafo corresponde a:

- a) Narración
- b) Descripción
- c) Argumento
- d) Exposición

3.- ¿Qué valores se mencionan en el cuento?

R= _____

4.- ¿Qué fue lo que hizo Luís para poder llegar al poblado maravilloso?

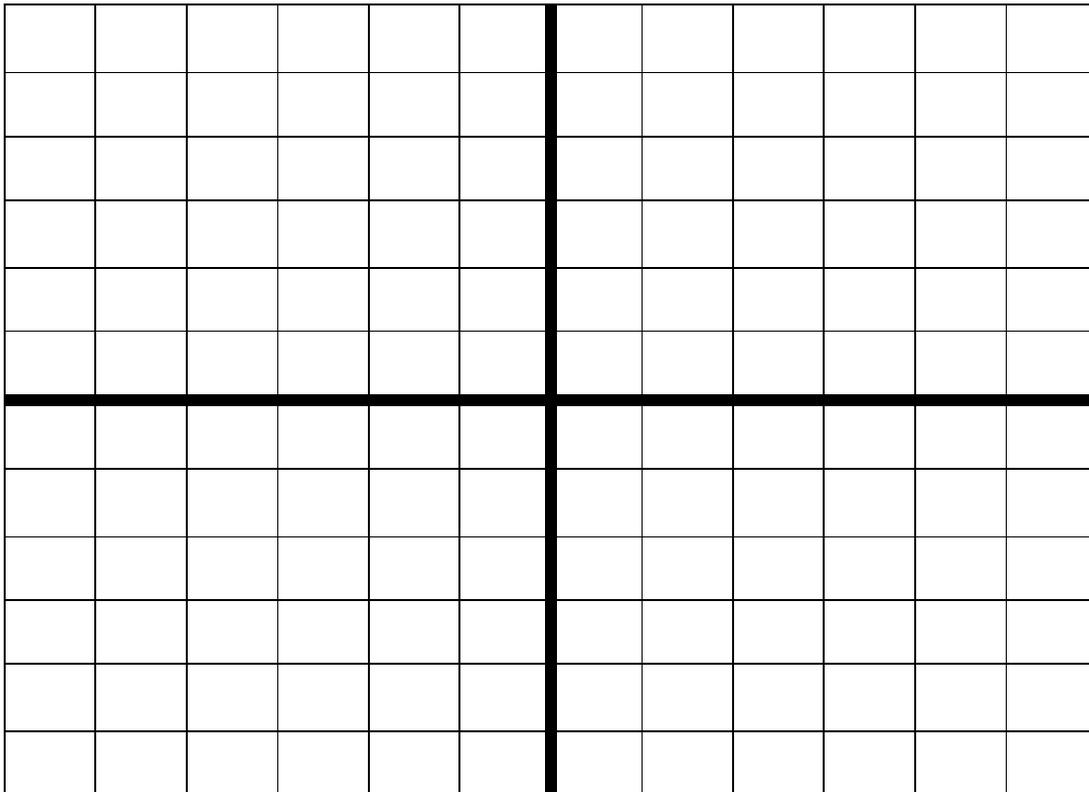
R= _____

5.- Con las siguientes palabras realiza una rima: vivía, reía, mayoría, divina

R= _____

6.- En el siguiente plano cartesiano ubica las coordenadas y únelas para saber que forma tenia el poblado maravilloso.

- a) 2 poniente, 1 sur
- b) 5 poniente, 1 sur
- c) 3 sur, 2 poniente
- d) 5 poniente, 3 sur



7.- De acuerdo a la figura obtenida en plano cartesiano. Saca su área y perímetro. Recuerda que cada cuadrado del plano cartesiano corresponde a 1 mt.

R=

8.- En el texto se menciona la siguiente serie: en ella vivía sus 12 hijos 9 eran hombre de 10, 25, 35, 33, 18, 30, 28, 26, 22 años de edad y la mujeres eran de 20, 18 y 15 años de edad. De acuerdo a su edad saca la moda, media y promedio de los 12 hijos.

R=

4.8.11. Documento Individual de Adaptación Curricular
informatizado (DIAC)

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR INFORMATIZADO
Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, Ángel R.

ADAPTACIONES CURRICULARES
<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>

I.-DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN.

NOMBRE Y APELLIDOS: "I"

FECHA DE NACIMIENTO: 23-05-1996 FECHA DE REALIZACIÓN:

DOMICILIO: _____ LOCALIDAD: D.F.

TELEFONO: _____

CICLO: 2008-2009 NIVEL: 5º GRUPO: "B" CENTRO: "Republica de Camerún"

DIRECCION: Presidentes

POBLACION: _____

PROFESIONALES IMPLICADOS:

-Tutor.

II.- ANTECEDENTES PRE, PERI Y POSNATALES

Embarazo no deseado ni planeado, en el cual hubo un intento de aborto, no se presentaron problemas en el embarazo fue parto normal de 8 meses, posteriormente dada de alta sin ninguna complicación.

III.- DESARROLLO DEL NIÑO

Desarrollo Motor:1-6/12

Desarrollo Del Lenguaje:2 años

Control De Esfínteres:2 años

Alimentación: adecuada en cantidad y calidad

Sueño: Intranquilo

IV.-HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO

- Ha repetido curso de primaria.
- Presenta absentismo escolar.

-Su rendimiento está condicionado por insuficiente:

- Comunicación.
- Otros: problemas de conducta

V.-DATOS IMPORTANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES.

1.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.

(Sólo se evalúan las áreas en las que presenta mayor déficit).

2.-ESTILO DE APRENDIZAJE:

2.1.-VARIABLES INDIVIDUALES.

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN.

Motivación:

** Motivación intrínseca:*

- Se aburre con tareas que no domina.
- Busca tareas problemáticas que, con independencia de su dificultad, mejoren su competencia.

** Motivación extrínseca:*

- Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias.
- Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina.
- Siente el error como un fracaso.
- Para que acometa la tarea, es necesario ofrecerle recompensas.
- Ve al profesor como sancionador.

** Atribuciones:*

.

- Atribuye el éxito a la suerte.
- Atribuye el éxito a caer bien a profesores, su simpatía, etc.
- Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea.
- Atribuye el fracaso a la dificultad de la tarea.
- Atribuye el fracaso a caer mal a determinados profesores, verse perseguido, etc.

** Refuerzo:*

- Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencia cercana, caricias, etc.)

Emoción: ansiedad.

- Se inquieta excesivamente cuando se le evalúa.
- Antes de hacer una evaluación, piensa que la va a hacer mal.
- En situaciones de evaluación, obtiene resultados claramente inferiores a los obtenidos en las mismas tareas en situaciones de no control.

PROCESO DE ATENCIÓN.

Atención selectiva.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

- Ante la presentación de los estímulos, el alumno:
 - .Tiene dificultades para focalizar la atención.
- Conoce que la atención es limitada y no lo abarca todo.
- Elige un foco de atención y lo cambia al azar.

* *Variables de la tarea:*

- Focaliza más la atención cuando la presentación de la información es:
 - .gráfica con poco contenido verbal.

-Otras formas de presentación que benefician la focalización de la atención son:

b) Atención global.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

- Tiene mayor capacidad atencional para informaciones de tipo: graficos

c) Mantenimiento.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

- Abandona totalmente el comportamiento atencional.
- Las instrucciones con las que mantiene más la atención son de tipo: gestuales
- Aproximadamente, suele permanecer atento 15 minutos.

* *Variables de la tarea:*

- Mantiene más la atención con presentaciones de tipo:
 - .gráfica con poco contenido verbal.
- El mantenimiento de la atención se beneficia además con presentaciones de tipo: proyectivas

PROCESO DE ADQUISICIÓN.

Comprensión:

- Ha abandonado totalmente el comportamiento atencional.
- Tiene dificultades para comprender las instrucciones a pesar de estar atento.

Retención:

- Reenuncia el contenido sustancial del aprendizaje y lo repite, sin recurrir a la reproducción de las palabras que lo presentaban.
- Las tareas en las que obtiene más éxito son:
 - .Tareas de tipo perceptivo-manipulativo (construcciones, etc.).

Transformación:

PROCESO DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL.

* Antes de acometer la tarea:

- Identifica el problema.

* En la resolución de la tarea:

- Hace verbalizaciones como control de su conducta.

* Después de realizar la tarea:

-Generalmente en la realización de las tareas, comete los siguientes errores: confundir los procesos ante la resolución de problemas.

PROCESO DE RECUPERACIÓN

-Sabe que el recuerdo está relacionado con el uso que se ha hecho de ese material desde que se asimiló y el tiempo transcurrido.

PROCESO DE TRANSFER

-Si se le hace ver la similitud de la situación de transfer con la de aprendizaje original, es capaz de realizar el tipo de tarea propuesta.

2.2.-VARIABLES SOCIALES

-Generalmente trabaja mejor cuando está solo.
-Estando con toda la clase mantiene relaciones:
.de interferencia.

2.3.VARIABLES VISUALES CONDICIONANTES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

-El tamaño de letra recomendable para trabajo continuado es de 1cm
-El tamaño mínimo de letra que es capaz de leer es de 1 cm.
-La distancia de trabajo adecuada para lectura, escritura y tareas similares es de 30 cm.
-La distancia idónea de su mesa a la pizarra es de 1.30 mts.
-La posición adecuada, generalmente, estando frente a la pizarra es:
-indiferente.
-La distancia aproximada a la que discrimina/reconoce estos objetos tridimensionales (pelota, coche, etc.) de 5-6 cms. es de: 1 mt. aproximadamente
-Prefiere, en general, luz:
-no manifiesta preferencias.
-Respecto a colores:
-Los discrimina todos.
-Prefiere tinta color sobre fondo , con intensidad:
-indiferente
-Necesita las siguientes ayudas no ópticas: atril, papel, flexo, instrumentos escritura, etc.

3.- CONTEXTO ESCOLAR (AULA).

VARIABLES ESPACIALES Y MATERIALES:

-El mobiliario está organizado para:
.grupo clase.

Organización de los elementos personales:

Elementos básicos del currículo:

* *Objetivos y contenidos:*

**Metodología y actividades:*

- Antes de comenzar a producir un nuevo aprendizaje:
 - se informa de los objetivos que se persiguen.
- La presentación de nuevos materiales se realiza:
 - a pequeños pasos y con ritmo rápido, señalando los puntos principales y
- Las preguntas y tareas individuales que se proponen para promover el desarrollo del alumno:
 - se formulan de tal modo que el profesor puede estar seguro de que el alumno las ha entendido.
 - permiten algún tipo de respuesta del alumno
- Durante la construcción de los diferentes aprendizajes se hace notar al alumno los progresos que está teniendo y se le estimula para que desarrolle la sensibilidad hacia los beneficios que reportan.
- Cuando el alumno va a realizar sus actividades individuales, de modo independiente:
 - se advierte a los alumnos que aunque el trabajo será controlado, ellos mismos deben ir supervisándolo.
- Cuando un alumno presenta dificultades en algún tipo de aprendizaje:
 - se estructuran y ordenan las adquisiciones que son necesarias para que se pueda producir ese aprendizaje concreto.
 - se valora el grado en que el alumno las tiene adquiridas.
- Se procura que el alumno con necesidades educativas especiales alterne el trabajo individual con el trabajo con grupos:
 - heterogéneos.

Evaluación:

- Se utiliza la evaluación para realizar ajustes metodológicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Tras la evaluación, al alumno (individualmente o en grupo):
 - se le hace tomar conciencia de sus posibilidades.
- Se entiende que la evaluación de los a.c.n.e.e.s debe ser realizada:
 - por el tutor.

4.-CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Analizado el contexto familiar, resulta beneficioso para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

- Ingresos económicos insuficientes
- Nivel cultural bajo

Dinámica familiar:

- La relación con sus hermanos es equilibrada.
- La relación con otros familiares es equilibrada.

Reacción de la familia ante la deficiencia:

- * Superación positiva y aceptación de la deficiencia:
 - Asume la presencia de la diversidad.

-Manifiesta conductas de *protección adecuada* (pueden estar ligadas a superación positiva):

.Satisfacen las necesidades de forma similar al resto de los hermanos.

Otras conductas familiares que facilitan el proceso educativo del niño:

* Reacción ante los logros:

-Se usan recompensas:

* Reacción ante la escuela:

-Mantiene la expectativa de que el centro le va a ofrecer una respuesta educativa adecuada.

-Asiste a las reuniones convocadas por el centro.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

-Las expectativas de la familia sobre sus posibilidades educativas son realistas.

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

.terminar educación primaria.

La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:

.autonomía y habilidades sociales.

.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar:

-Vivienda:

.Propia.

-Barrio:

.Zona urbana

Analizado el contexto familiar, resulta perjudicial para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

-Ingresos económicos parecen suficientes.

-Nivel cultural bajo.

-Relaciones con el colegio:

.acuden cuando se les llama.

Dinámica familiar general:

-La relación con otros familiares es: .distante.

Otras conductas familiares que dificultan el proceso educativo del niño:

* Reacción ante los logros:

-No se han adoptado comportamientos de refuerzo.

* Reacción ante la escuela:

.no tiene posibilidades de colaborar con el centro, aunque sí buena disposición.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

.excesivamente negativas.

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

.autonomía y habilidades sociales.

.terminar educación primaria.
La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:
.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar.

-Vivienda:
.Propia.

-Barrio:
.Zona urbana

VI.-NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

***Necesidades relacionadas con las capacidades básicas:**

- Necesita conseguir ajuste emocional.
- Desarrollar estrategias que ayuden a mejorar el autoconcepto y la autoestima.
- Necesita aprender nuevas formas de relación como forma de potenciar su integración social.
- Necesita desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia tanto en la escuela como en el ambiente familiar.
- Necesita desarrollar procedimientos de regulación de su propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias y tareas escolares.
- Necesita aprender a trabajar en grupo.
- Necesita desarrollar capacidades básicas para realizar aprendizajes: focalización y mantenimiento de la atención.

***Necesidades relacionadas con las áreas curriculares:**

-Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes correspondientes al Primer Ciclo:

-*Área de: Comunicación y representación:*

Priorizar los objetivos/contenidos referidos al lenguaje oral como medio de expresión, lectura y escritura.

Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes, referidos al Segundo Ciclo de Educación Infantil:

-*Área de Comunicación y representación:*

.Necesita aprender contenidos de: Lenguaje oral y Expresión plástica.

-Area de Lengua Castellana y Literatura.

Necesita aprender contenidos correspondientes al 1º Ciclo de:

Comunicación Oral: Intercambio verbal.

-Area de Matemáticas.

Necesita aprender contenidos correspondientes al Segundo Ciclo, de:
Resolución de problemas

***Necesidades del entorno:**

-Necesita instrucciones claras y precisas.

- Necesita realizar tareas concretas, cortas y motivadoras, con elementos perceptivos, manipulativos,
- Necesita refuerzo de sus logros.

VII.-PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

1.-ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO:

- Facilitar en las actividades habituales de enseñanza/aprendizaje y evaluación, la utilización de su sistema de comunicación.

2.-ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO.

2.1.-Metodología y actividades (enseñanza-aprendizaje y evaluación):

- Incorporar al alumno en actividades de tipo cooperativo, en las que tenga que realizar trabajos de tipo gráfico y manipulativo, como forma de incrementar su desenvolvimiento social.
- Utilizar situaciones significativas y motivadoras.
- Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.
 - *Modificar progresivamente la dificultad de dichas tareas.
- Incorporar las ayudas siguientes:
 - .visuales (ofrecer un modelo a seguir, presentar información gráfica y escrita complementaria,...)
 - .verbales (presentar información verbal complementaria, instrucciones más sencillas, pormenorizadas y gesticularizadas, promoviendo su repetición y su ejecución posterior (subvocalizando), refuerzos, estrategias de atribución positiva,...).
 - .elementos manipulativos si es necesario.
- Necesita instrucciones claras y precisas.
- Presentar la información nueva por distintos canales (auditivo, acompañada de movimientos, gráficos, posibilidad de manipulación), relacionando los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.
- Entrenar de forma sistemática en procesos de auto instrucciones que favorezcan su autoestima.
- Recompensar, de la forma más apropiada, los esfuerzos y los logros.
- Potenciar estrategias que desarrollen la relación social y ajuste emocional:
 - Trabajo cooperativo (en grupo, en parejas, enseñanza tutorada,...).
 - Expresión de sentimientos, deseos, fantasías,...
 - Auto instrucciones.
 - Moldeamiento e conductas sociales apropiadas

VIII.-COLABORACIÓN FAMILIAR

| FAMILIAR | COMPROMISO ACTIVIDAD |
|----------|---|
| Madre | Atención e interés por las actividades que realiza |
| Hermanos | Comprendan y respetan el espacio y tiempo de su hermana |
| Padre | Poner límites y reglas en las actividades que realiza I |

IX.-CRITERIOS DE PROMOCIÓN

La promoción de este alumno será motivada primordialmente por:

Seguir integrado en su grupo

I.-DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN.

NOMBRE Y APELLIDOS: "H"

FECHA DE NACIMIENTO: 24-03-1997 FECHA DE REALIZACION:

DOMICILIO: _____ LOCALIDAD: D.F.

TELEFONO: _____

CICLO: 2008-2009 NIVEL: 5º GRUPO: "B" CENTRO: "Republica de Camerún"

DIRECCION: Presidentes

POBLACION: _____

PROFESIONALES IMPLICADOS:

-Tutor.

II.- ANTECEDENTES PRE, PERI Y POSNATALES

Embarazo deseado no planeado sin ninguna complicación obtenido por cesárea debido al enrollamiento del cordón umbilical.

III.- DESARROLLO DEL NIÑO

Desarrollo Motor: 1-6/12

Desarrollo Del Lenguaje: 1 año

Control De Esfínteres: 2 de día 3 de noche

Alimentación: buena en cantidad y calidad

Sueño: Intranquilo

IV.-HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO

-Ha repetido curso de primaria.

-Su rendimiento está condicionado por insuficiente:

-Comunicación.

Otros: problemas de conducta

V.-DATOS IMPORTANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES.

1.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.

(Sólo se evalúan las áreas en las que presenta mayor déficit).

2.-ESTILO DE APRENDIZAJE:

2.1.-VARIABLES INDIVIDUALES.

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN.

Motivación:

* *Motivación intrínseca:*

-Se aburre con tareas que domina.

* *Motivación extrínseca:*

-Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias.

-Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina.

-Siente el error como un fracaso.

-Ve al profesor como sancionador.

* *Atribuciones:*

-Antes de empezar una tarea, alude a su dificultad.

-Atribuye el éxito a la suerte.

-Atribuye el éxito a caer bien a profesores, su simpatía, etc.

-Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea.

-Atribuye el fracaso a la dificultad de la tarea.

-Atribuye el fracaso a caer mal a determinados profesores, verse perseguido, etc.

* *Refuerzo:*

-Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencia cercana, caricias, etc.)

Emoción: ansiedad.

-Se pone nervioso (intenta cubrir el trabajo, borra, hace alguna justificación verbal, etc.) cuando está realizando una tarea y se acerca el profesor.

-Carece de confianza para realizar preguntas al profesor sobre tareas que no sabe realizar.

-Antes de hacer una evaluación, piensa que la va a hacer mal.

PROCESO DE ATENCIÓN.

Atención selectiva.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

-Ante la presentación de los estímulos, el alumno:

.No focaliza la atención.

* *Variables de la tarea:*

- Focaliza más la atención cuando la presentación de la información es:

.gráfica con poco contenido verbal.

b) Atención global.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

-Cuando se le presenta la información, alterna la atención selectiva con la atención global.

c) Mantenimiento.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

-Abandona totalmente el comportamiento atencional.

-Las instrucciones con las que mantiene más la atención son de tipo: proyectivas

-Aproximadamente, suele permanecer atento 15 minutos.

* *Variables de la tarea:*

-Mantiene más la atención con presentaciones de tipo:

.gráfica con poco contenido verbal.

PROCESO DE ADQUISICIÓN.

Comprensión:

-Ha abandonado totalmente el comportamiento atencional.

Retención:

-Renuncia el contenido sustancial del aprendizaje y lo repite, sin recurrir a la reproducción de las palabras que lo presentaban.

.Tareas de tipo perceptivo-manipulativo (construcciones, etc.).

Transformación:

-Es capaz de aplicar conocimientos adquiridos a situaciones distintas a las enseñadas.

PROCESO DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL.

* Antes de acometer la tarea:

-Identifica el problema.

* En la resolución de la tarea:

-Sigue los pasos que había previsto.

* Después de realizar la tarea:

-Controla la ejecución de la tarea y, ante un resultado erróneo, no intenta rehacerla.

PROCESO DE RECUPERACIÓN

-Sabe bajo qué presentaciones es capaz de recordar mejor y peor.

-Sabe que el recuerdo está relacionado con el uso que se ha hecho de ese material desde que se asimiló y el tiempo transcurrido.

PROCESO DE TRANSFER

-Si se le hace ver la similitud de la situación de transfer con la de aprendizaje original, es capaz de realizar el tipo de tarea propuesta.

2.2.-VARIABLES SOCIALES

- Pregunta a compañeros.
- Estando con toda la clase mantiene relaciones:
.de interferencia.
- Generalmente trabaja mejor cuando está en su aula.

2.3. VARIABLES VISUALES CONDICIONANTES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

- El tamaño de letra recomendable para trabajo continuado es de 5cm.
- El tamaño mínimo de letra que es capaz de leer es de 3 cm
- La distancia de trabajo adecuada para lectura, escritura y tareas similares es de 30 cm.
- La distancia idónea de su mesa a la pizarra es de 4 mts
- La posición adecuada, generalmente, estando frente a la pizarra es:
-frente a ella.
- La distancia aproximada a la que discrimina/reconoce estos objetos tridimensionales (pelota, coche, etc.) de 5-6 cms. es de: 2 mts.
- Prefiere, en general, luz:
-no manifiesta preferencias.
- Respecto a colores:
-Los discrimina todos.
- Prefiere tinta color negra sobre fondo blanco, con intensidad:
-normal.
- strumentos escritura, etc.
- El material escolar específico que es conveniente que utilice es:
 - lápiz del número: 2
 - lápices marcadores. Rojo y azul
 - rotulador de punta gruesa.
 - cuadrícula (de 4 mm.,,).
 - pauta (de 1 línea; de 2 líneas con separación variable: 4 mm.,)
- En su movilidad manifiesta las siguientes características:
 - se mueve poco o lo hace con lentitud.
 - camina mirando al suelo.

3.- CONTEXTO ESCOLAR (AULA).

Variables espaciales y materiales:

- El mobiliario está organizado para:
.grupo clase.
- La organización del aula:
.dificulta la interacción.

Elementos básicos del currículo:

* *Objetivos y contenidos:*

-La existencia de un alumno con necesidades educativas especiales no/ha supuesto modificar los objetivos y contenidos de la P.A..

**Metodología y actividades:*

-Se prevén y comprueban las dificultades que se pueden producir en el aprendizaje, considerando:

-los prerrequisitos necesarios, incluyendo la reenseñanza de los mismos.

-Antes de comenzar a producir un nuevo aprendizaje:

-se informa de los objetivos que se persiguen.

-Se procura que el alumno construya el conocimiento a través de las experiencias que realiza y la mediación del profesor o de otros compañeros.

-Durante la construcción de los diferentes aprendizajes se hace notar al alumno los progresos que está teniendo y se le estimula para que desarrolle la sensibilidad hacia los beneficios que reportan.

-Se procura recompensar los logros conseguidos por el alumno:

-mediante alabanzas generales.

-Cuando el alumno va a realizar sus actividades individuales, de modo independiente:

-se buscan respuestas seguras, rápidas y automáticas.

-Para producir la generalización de los aprendizajes :

-se aplican las capacidades y conocimientos adquiridos a situaciones diferentes a las enseñadas.

-Para facilitar que el alumno con necesidades educativas especiales pueda realizar tareas en las que realice aportación al grupo, se proponen actividades con distinto grado de dificultad.

-Se procura que el alumno con necesidades educativas especiales alterne el trabajo individual con el trabajo con grupos:

-heterogéneos.

Evaluación:

-Se utiliza la evaluación para realizar ajustes de contenidos/objetivos.

-Tras la evaluación, al alumno (individualmente o en grupo): individualmente

-se le hace tomar conciencia de las dificultades por superar.

-Se entiende que la evaluación de los a.c.n.e.e.s debe ser realizada:

-de forma coordinada por los profesionales que intervienen con estos alumnos.

-Para los a.c.n.e.e.s se establecen, en función de sus necesidades, criterios específicos de evaluación.

-Las comunicaciones a los padres de los a.c.n.e.e.s se realiza:

-por el tutor.

4.-CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Analizado el contexto familiar, resulta beneficioso para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

-Ingresos económicos parecen suficientes.

-Nivel cultural medio.

Dinámica familiar:

-Las variables que determinan la relación padres-hijos son:

-La relación con sus hermanos es equilibrada.

Reacción de la familia ante la deficiencia:

* Superación positiva y aceptación de la deficiencia:

-Piensa que las causas de los resultados positivos escolares que obtiene el alumno son debidos a:

.la preparación de sus profesores.

* Reacción ante los logros:

-Otras: no muestra interés, haciéndose responsable la hermana de los estudios del niño, sin interés aparente.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

.terminar educación primaria.

La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:

.autonomía y habilidades sociales.

.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar:

-Vivienda:

.Propia.

-Barrio:

.Zona urbana

Analizado el contexto familiar, resulta perjudicial para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

-Ingresos económicos parecen insuficientes

.bajo (estudios primarios).

-Relaciones con el colegio: inexistentes.

.acuden sólo cuando se les llama.

Dinámica familiar general:

-Las variables que determinan la relación padres-hijos son:

madre: Hostilidad-control / Hostilidad-permisividad.

padre : Hostilidad-control / Hostilidad-permisividad.

-La relación con sus hermanos es : .

.celotípica.

Reacción de la familia ante la deficiencia:

* Negación:

-Se obstina en no ver la deficiencia del hijo.

-Cree que las causas de los resultados negativos escolares que obtiene el alumno son debidos a:

.su poco esfuerzo.

-Manifiesta conductas de escasa protección (pueden estar ligadas a negación de la deficiencia):

.Descuido hacia el niño (abandono de limpieza, de alimentación adecuada, etc).

Otras conductas familiares que dificultan el proceso educativo del niño:

* Reacción ante los logros:

-No se han adoptado comportamientos de refuerzo.

* Reacción ante la escuela:

-No colabora con los profesionales del centro porque:

.tiene posibilidades pero no disposición para colaborar con el centro.

-No asiste a las reuniones convocadas por el centro.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

.excesivamente negativas.

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

.terminar educación primaria.

La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:

.autonomía y habilidades sociales.

.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar.

-Vivienda:

.Propia.

-Barrio:

.Zona urbana

VI.-NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

***Necesidades relacionadas con las capacidades básicas:**

-Necesita conseguir ajuste emocional.

-Desarrollar estrategias que ayuden a mejorar el autoconcepto y la autoestima.

-Poder desplazarse con autonomía.

-Necesita potenciar su capacidad de relación social.

-Necesita aprender nuevas formas de relación como forma de potenciar su integración social.

-Necesita desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia tanto en la escuela como en el ambiente familiar.

-Necesita desarrollar procedimientos de regulación de su propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias y tareas escolares.

-Necesita aprender a trabajar en grupo.

-Necesita desarrollar capacidades básicas para realizar aprendizajes: focalización y mantenimiento de la atención.

-Necesita desarrollar procedimientos de regulación de su propio comportamiento en tareas escolares de forma que consiga una forma de trabajo más reflexiva y autodirigida.

-Manejar estrategias de aprendizaje en la línea de la estructuración de la información que le permitan comprender, recordar y expresarse mejor.

-Necesita desarrollar su capacidad de razonamiento.

***Necesidades relacionadas con las áreas curriculares:**

-Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes correspondientes al Primer Ciclo:

-*Área de: Comunicación y representación:*

Priorizar los objetivos/contenidos referidos al lenguaje oral como medio de expresión, lectura y escritura.

Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes, referidos al Segundo Ciclo de Educación Infantil:

-*Área de Comunicación y representación:*

.Necesita aprender contenidos de: Lenguaje oral y Expresión plástica.

-Area de Lengua Castellana y Literatura.

Necesita aprender contenidos correspondientes al 1º Ciclo de:

Comunicación Oral: Intercambio verbal.

-Area de Matemáticas.

Necesita aprender contenidos correspondientes al Segundo Ciclo, de:

Resolución de problemas

***Necesidades del entorno:**

-Necesita instrucciones claras y precisas.

-Necesita realizar tareas concretas, cortas y motivadoras, con elementos perceptivos, manipulativos,

-Necesita refuerzo de sus logros.

VII.-PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

1.-ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO:

-Facilitar en las actividades habituales de enseñanza/aprendizaje y evaluación, la utilización de su sistema de comunicación.

2.-ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO.

2.1.-Metodología y actividades (enseñanza-aprendizaje y evaluación):

-Incorporar al alumno en actividades de tipo cooperativo, en las que tenga que realizar trabajos de tipo gráfico y manipulativo, como forma de incrementar su desenvolvimiento social.

-Utilizar situaciones significativas y motivadoras.

-Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.

*Modificar progresivamente la dificultad de dichas tareas.

-Incorporar las ayudas siguientes:

.visuales (ofrecer un modelo a seguir, presentar información gráfica y escrita complementaria,...)

.verbales (presentar información verbal complementaria, instrucciones más sencillas, pormenorizadas y gesticularizadas, promoviendo su repetición y su ejecución posterior (subvocalizando), refuerzos, estrategias de atribución positiva,...).

.elementos manipulativos si es necesario.

-Necesita instrucciones claras y precisas.

-Presentar la información nueva por distintos canales (auditivo, acompañada de movimientos, gráficos, posibilidad de manipulación), relacionando los nuevos

aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.

-Entrenar de forma sistemática en procesos de auto instrucciones que favorezcan su autoestima.

-Recompensar, de la forma más apropiada, los esfuerzos y los logros.

-Potenciar estrategias que desarrollen la relación social y ajuste emocional:

-Trabajo cooperativo (en grupo, en parejas, enseñanza tutorada,...).

-Expresión de sentimientos, deseos, fantasías,...

-Auto instrucciones.

-Moldeamiento e conductas sociales apropiadas

VIII.-COLABORACIÓN FAMILIAR

| FAMILIAR | COMPROMISO ACTIVIDAD |
|-------------|---|
| Madre | Poner limites en casa y apoyo en labores domesticas |
| Padre | Apoyo de los acuerdos tomados por la madre |
| Hermana (s) | Darle independencia y dejar de realizar sus trabajos escolares. |

IX.-CRITERIOS DE PROMOCIÓN

La promoción de este alumno será motivada primordialmente por:

Seguir integrado en su grupo

DOCUMENTO INDIVIDUAL
INFORMATIZADO
Ángel R.

DE ADAPTACIÓN CURRICULAR
Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez,

ADAPTACIONES CURRICULARES
<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>

I.-DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN.

NOMBRE Y APELLIDOS: "A"

FECHA DE NACIMIENTO: 28-09-1996 FECHA DE REALIZACION:

DOMICILIO: _____ LOCALIDAD: D.F.

TELEFONO: _____

CICLO: 2008-2009 NIVEL: 5º GRUPO: "B" CENTRO: "Republica de Camerún"

DIRECCION: Presidentes

POBLACION: _____

PROFESIONALES IMPLICADOS:

-Tutor.

II.-ANTECEDENTES PRE, PERI Y POSNATALES

No se saben

III.- DESARROLLO DEL NIÑO

Desarrollo Motor:

Desarrollo Del Lenguaje:

Control De Esfínteres:

Alimentación:

Sueño:

No se saben

IV.-HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO

-Ha repetido curso de primaria.

-Presenta absentismo escolar.

-Su rendimiento está condicionado por insuficiente:

-Comunicación.

-Ajuste emocional.

Otros: problemas de conducta

V.-DATOS IMPORTANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES.

1.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.
(Sólo se evalúan las áreas en las que presenta mayor déficit).

2.-ESTILO DE APRENDIZAJE:

2.1.-VARIABLES INDIVIDUALES.

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN.

Motivación:

** Motivación intrínseca:*

-Se aburre con tareas que domina.

** Motivación extrínseca:*

-Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias.

-Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina.

-Siente el error como un fracaso.

-Ve al profesor como sancionador.

** Atribuciones:*

-Antes de empezar una tarea, alude a su dificultad.

-Atribuye el éxito a la suerte.

-Atribuye el éxito a caer bien a profesores, su simpatía, etc.

-Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea.

-Atribuye el fracaso a la dificultad de la tarea.

-Atribuye el fracaso a caer mal a determinados profesores, verse perseguido, etc.

** Refuerzo:*

-Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencia cercana, caricias, etc.)

Emoción: ansiedad.

-Se pone nervioso (intenta cubrir el trabajo, borra, hace alguna justificación verbal, etc.) cuando está realizando una tarea y se acerca el profesor.

-Carece de confianza para realizar preguntas al profesor sobre tareas que no sabe realizar.

-Antes de hacer una evaluación, piensa que la va a hacer mal.

PROCESO DE ATENCIÓN.

Atención selectiva.

** Estilo cognitivo del alumno:*

-Ante la presentación de los estímulos, el alumno:

.No focaliza la atención.

** Variables de la tarea:*

- Focaliza más la atención cuando la presentación de la información es:

.gráfica con poco contenido verbal.

b) Atención global.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

-Cuando se le presenta la información, alterna la atención selectiva con la atención global.

c) Mantenimiento.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

-Abandona totalmente el comportamiento atencional.

-Las instrucciones con las que mantiene más la atención son de tipo: proyectivas

-Aproximadamente, suele permanecer atento 15 minutos.

* *Variables de la tarea:*

-Mantiene más la atención con presentaciones de tipo:

.gráfica con poco contenido verbal.

PROCESO DE ADQUISICIÓN.

Comprensión:

-Ha abandonado totalmente el comportamiento atencional.

Retención:

-Renuncia el contenido sustancial del aprendizaje y lo repite, sin recurrir a la reproducción de las palabras que lo presentaban.

.Tareas de tipo perceptivo-manipulativo (construcciones, etc.).

Transformación:

-Es capaz de aplicar conocimientos adquiridos a situaciones distintas a las enseñadas.

PROCESO DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL.

* Antes de acometer la tarea:

-Identifica el problema.

* En la resolución de la tarea:

-Sigue los pasos que había previsto.

* Después de realizar la tarea:

-Controla la ejecución de la tarea y, ante un resultado erróneo, no intenta rehacerla.

PROCESO DE RECUPERACIÓN

-Sabe bajo qué presentaciones es capaz de recordar mejor y peor.

-Sabe que el recuerdo está relacionado con el uso que se ha hecho de ese material desde que se asimiló y el tiempo transcurrido.

PROCESO DE TRANSFER

-Si se le hace ver la similitud de la situación de transfer con la de aprendizaje original, es capaz de realizar el tipo de tarea propuesta.

2.2.-VARIABLES SOCIALES

-Pregunta a compañeros.

-Estando con toda la clase mantiene relaciones:
.de interferencia.

-Generalmente trabaja mejor cuando está en su aula.

2.3. VARIABLES VISUALES CONDICIONANTES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

-El tamaño de letra recomendable para trabajo continuado es de 5cm.

-El tamaño mínimo de letra que es capaz de leer es de 3 cm

-La distancia de trabajo adecuada para lectura, escritura y tareas similares es de 30 cm.

-La distancia idónea de su mesa a la pizarra es de 4 mts

-La posición adecuada, generalmente, estando frente a la pizarra es:
-frente a ella.

-La distancia aproximada a la que discrimina/reconoce estos objetos tridimensionales (pelota, coche, etc.) de 5-6 cms. es de: 2 mts.

-Prefiere, en general, luz:
-no manifiesta preferencias.

-Respecto a colores:

-Los discrimina todos.

Prefiere tinta color negra sobre fondo blanco, con intensidad:
-normal.

strumentos escritura, etc.

-El material escolar específico que es conveniente que utilice es:

-lápiz del número: 2

-lápices marcadores. Rojo y azul

-rotulador de punta gruesa.

-cuadrícula (de 4 mm.,.).

-pauta (de 1 línea; de 2 líneas con separación variable: 4 mm.,.)

-En su movilidad manifiesta las siguientes características:

-se mueve poco o lo hace con lentitud.

-camina mirando al suelo.

3.- CONTEXTO ESCOLAR (AULA).

Variables espaciales y materiales:

-El mobiliario está organizado para:
.grupo clase.

-La organización del aula:
.dificulta la interacción.

Elementos básicos del currículo:

** Objetivos y contenidos:*

-La existencia de un alumno con necesidades educativas especiales no/ha supuesto modificar los objetivos y contenidos de la P.A..

**Metodología y actividades:*

-Se prevén y comprueban las dificultades que se pueden producir en el aprendizaje, considerando:

-los prerrequisitos necesarios, incluyendo la reenseñanza de los mismos.

-Antes de comenzar a producir un nuevo aprendizaje:

-se informa de los objetivos que se persiguen.

-Se procura que el alumno construya el conocimiento a través de las experiencias que realiza y la mediación del profesor o de otros compañeros.

-Durante la construcción de los diferentes aprendizajes se hace notar al alumno los progresos que está teniendo y se le estimula para que desarrolle la sensibilidad hacia los beneficios que reportan.

-Se procura recompensar los logros conseguidos por el alumno:

-mediante alabanzas generales.

-Cuando el alumno va a realizar sus actividades individuales, de modo independiente:

-se buscan respuestas seguras, rápidas y automáticas.

-Para producir la generalización de los aprendizajes :

-se aplican las capacidades y conocimientos adquiridos a situaciones diferentes a las enseñadas.

-Para facilitar que el alumno con necesidades educativas especiales pueda realizar tareas en las que realice aportación al grupo, se proponen actividades con distinto grado de dificultad.

-Se procura que el alumno con necesidades educativas especiales alterne el trabajo individual con el trabajo con grupos:

-heterogéneos.

Evaluación:

-Se utiliza la evaluación para realizar ajustes de contenidos/objetivos.

-Tras la evaluación, al alumno (individualmente o en grupo): individualmente

-se le hace tomar conciencia de las dificultades por superar.

-Se entiende que la evaluación de los a.c.n.e.e.s debe ser realizada:

-de forma coordinada por los profesionales que intervienen con estos alumnos.

-Para los a.c.n.e.e.s se establecen, en función de sus necesidades, criterios específicos de evaluación.

-Las comunicaciones a los padres de los a.c.n.e.e.s se realiza:

-por el tutor.

4.-CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Analizado el contexto familiar, resulta beneficioso para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

-Ingresos económicos parecen suficientes.

-Nivel cultural medio.

Dinámica familiar:

-Las variables que determinan la relación padres-hijos son:

madre: Afecto-permisividad/Afecto-control.
padre : Afecto-permisividad/Afecto-control.
-La relación con sus hermanos es equilibrada.

Reacción de la familia ante la deficiencia:

* Superación positiva y aceptación de la deficiencia:
-Piensa que las causas de los resultados positivos escolares que obtiene el alumno son debidos a:
.la preparación de sus profesores.
* Reacción ante los logros:
-Otras: no muestra interés, haciéndose responsable la hermana de los estudios del niño, sin interés aparente.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:
.terminar educación primaria.
La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:
.autonomía y habilidades sociales.
.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar:

-Vivienda:
.Propia.

-Barrio:
.Zona urbana

Analizado el contexto familiar, resulta perjudicial para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

-Ingresos económicos parecen insuficientes
.bajo (estudios primarios).
-Relaciones con el colegio: inexistentes.
.acuden sólo cuando se les llama.

Dinámica familiar general:

-Las variables que determinan la relación padres-hijos son:
madre: Hostilidad-control / Hostilidad-permisividad.
padre : Hostilidad-control / Hostilidad-permisividad.
-La relación con sus hermanos es : .
.celotípica.

Reacción de la familia ante la deficiencia:

* Negación:
-Se obstina en no ver la deficiencia del hijo.
-Cree que las causas de los resultados negativos escolares que obtiene el alumno son debidos a:
.su poco esfuerzo.
-Manifiesta conductas de escasa protección (pueden estar ligadas a negación de la deficiencia):
.Descuido hacia el niño (abandono de limpieza, de alimentación adecuada, etc).

Otras conductas familiares que dificultan el proceso educativo del niño:

* Reacción ante los logros:

-No se han adoptado comportamientos de refuerzo.

* Reacción ante la escuela:

-No colabora con los profesionales del centro porque:

.tiene posibilidades pero no disposición para colaborar con el centro.

-No asiste a las reuniones convocadas por el centro.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

.excesivamente negativas.

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

.terminar educación primaria.

La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:

.autonomía y habilidades sociales.

.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar.

-Vivienda:

.Propia.

-Barrio:

.Zona urbana

VI.-NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

***Necesidades relacionadas con las capacidades básicas:**

-Necesita conseguir ajuste emocional.

-Desarrollar estrategias que ayuden a mejorar el autoconcepto y la autoestima.

-Poder desplazarse con autonomía.

-Necesita potenciar su capacidad de relación social.

-Necesita aprender nuevas formas de relación como forma de potenciar su integración social.

-Necesita desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia tanto en la escuela como en el ambiente familiar.

-Necesita desarrollar procedimientos de regulación de su propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias y tareas escolares.

-Necesita aprender a trabajar en grupo.

-Necesita desarrollar capacidades básicas para realizar aprendizajes: focalización y mantenimiento de la atención.

-Necesita desarrollar procedimientos de regulación de su propio comportamiento en tareas escolares de forma que consiga una forma de trabajo más reflexiva y autodirigida.

-Manejar estrategias de aprendizaje en la línea de la estructuración de la información que le permitan comprender, recordar y expresarse mejor.

-Necesita desarrollar su capacidad de razonamiento.

***Necesidades relacionadas con las áreas curriculares:**

-Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes correspondientes al Primer Ciclo:

-Área de: Comunicación y representación:

Priorizar los objetivos/contenidos referidos al lenguaje oral como medio de expresión, lectura y escritura.

Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes, referidos al Segundo Ciclo de Educación Infantil:

-Área de Comunicación y representación:

.Necesita aprender contenidos de: Lenguaje oral y Expresión plástica.

-Area de Lengua Castellana y Literatura.

Necesita aprender contenidos correspondientes al 1º Ciclo de:

Comunicación Oral: Intercambio verbal.

-Area de Matemáticas.

Necesita aprender contenidos correspondientes al Segundo Ciclo, de:

Resolución de problemas

***Necesidades del entorno:**

-Necesita instrucciones claras y precisas.

-Necesita realizar tareas concretas, cortas y motivadoras, con elementos perceptivos, manipulativos,

-Necesita refuerzo de sus logros.

VII.-PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

1.-ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO:

-Facilitar en las actividades habituales de enseñanza/aprendizaje y evaluación, la utilización de su sistema de comunicación.

2.-ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO.

2.1.-Metodología y actividades (enseñanza-aprendizaje y evaluación):

-Incorporar al alumno en actividades de tipo cooperativo, en las que tenga que realizar trabajos de tipo gráfico y manipulativo, como forma de incrementar su desenvolvimiento social.

-Utilizar situaciones significativas y motivadoras.

-Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.

*Modificar progresivamente la dificultad de dichas tareas.

-Incorporar las ayudas siguientes:

.visuales (ofrecer un modelo a seguir, presentar información gráfica y escrita complementaria,...)

.verbales (presentar información verbal complementaria, instrucciones más sencillas, pormenorizadas y gesticularizadas, promoviendo su repetición y su ejecución posterior (subvocalizando), refuerzos, estrategias de atribución positiva,...).

.elementos manipulativos si es necesario.

-Necesita instrucciones claras y precisas.

- Presentar la información nueva por distintos canales (auditivo, acompañada de movimientos, gráficos, posibilidad de manipulación), relacionando los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.
- Entrenar de forma sistemática en procesos de auto instrucciones que favorezcan su autoestima.
- Recompensar, de la forma más apropiada, los esfuerzos y los logros.
- Potenciar estrategias que desarrollen la relación social y ajuste emocional:
 - Trabajo cooperativo (en grupo, en parejas, enseñanza tutorada,...).
 - Expresión de sentimientos, deseos, fantasías,...
 - Auto instrucciones.
 - Moldeamiento e conductas sociales apropiadas

VIII.-COLABORACIÓN FAMILIAR

| FAMILIAR | COMPROMISO ACTIVIDAD |
|-------------|--|
| Madre | Interés y apoyo en tareas escolares y extraescolares |
| Padre | Interés en las actividades que realiza el niño |
| Hermana (s) | Apoyo de cómo cuidar su imagen |

IX.-CRITERIOS DE PROMOCIÓN

La promoción de este alumno será motivada primordialmente por:
Haber repetido un curso.

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR INFORMATIZADO
Martínez Alcolea, A. y Calvo Rodríguez, Ángel R.

ADAPTACIONES CURRICULARES
<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>

I.-DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN.

NOMBRE Y APELLIDOS: "G"

FECHA DE NACIMIENTO: 14-07-1997 FECHA DE REALIZACION:

DOMICILIO: _____ LOCALIDAD: D.F.

TELEFONO: _____

CICLO: 2008-2009 NIVEL: 5° GRUPO: "B" CENTRO: "Republica de Camerún"

DIRECCION: Presidentes POBLACION: _____

PROFESIONALES IMPLICADOS:

-Tutor.

II.- ANTECEDENTES PRE, PERI Y POSNATALES

Al parecer fue un embarazo deseado y la madre tuvo escarlatina durante el embarazo; G nació a los 8 meses.

III.- DESARROLLO DEL NIÑO

Desarrollo Motor: aproximadamente 1 3/12

Desarrollo Del Lenguaje:

Control De Esfínteres:

Alimentación: adecuado

Sueño: tranquilo

IV.-HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO

-Ha repetido curso de primaria.

-Presenta absentismo escolar.

-Su rendimiento está condicionado por insuficiente:

-Comunicación.

-Otros: problemas de conducta

V.-DATOS IMPORTANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES.

1.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.

(Sólo se evalúan las áreas en las que presenta mayor déficit).

2.-ESTILO DE APRENDIZAJE:

2.1.-VARIABLES INDIVIDUALES.

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN.

Motivación:

** Motivación intrínseca:*

- Se aburre con tareas que domina.
- Busca tareas problemáticas que, con independencia de su dificultad, mejoren su competencia.

** Motivación extrínseca:*

- Siente la tarea como una amenaza que evidencia sus deficiencias.
- Prefiere realizar tareas fáciles que ya domina.
- Siente el error como un fracaso.
- Para que acometa la tarea, es necesario ofrecerle recompensas.
- Ve al profesor como sancionador.

** Atribuciones:*

- Atribuye el éxito a la suerte.
- Atribuye el éxito a caer bien a profesores, su simpatía, etc.
- Atribuye el éxito a la facilidad de la tarea.
- Atribuye el fracaso a la dificultad de la tarea.
- Atribuye el fracaso a caer mal a determinados profesores, verse perseguido, etc.

** Refuerzo:*

- Es sensible al reforzamiento por medio de reforzadores sociales (contacto visual, elogios verbales, instrucciones complementarias, presencia cercana, caricias, etc.)

Emoción: ansiedad.

- Carece de confianza para realizar preguntas al profesor sobre tareas que no sabe realizar.
- Se inquieta excesivamente cuando se le evalúa.
- Antes de hacer una evaluación, piensa que la va a hacer mal.
- En situaciones de evaluación, obtiene resultados claramente inferiores a los obtenidos en las mismas tareas en situaciones de no control.

PROCESO DE ATENCIÓN.

Atención selectiva.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

- Ante la presentación de los estímulos, el alumno:
 - .Tiene dificultades para focalizar la atención.
- Conoce que la atención es limitada y no lo abarca todo.
- Elige un foco de atención y lo cambia al azar.

* *Variables de la tarea:*

- Focaliza más la atención cuando la presentación de la información es:
 - .gráfica con poco contenido verbal.
- Otras formas de presentación que benefician la focalización de la atención son:

b) Atención global.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

- Tiene mayor capacidad atencional para informaciones de tipo: graficos

c) Mantenimiento.

* *Estilo cognitivo del alumno:*

- Abandona totalmente el comportamiento atencional.
- Las instrucciones con las que mantiene más la atención son de tipo: gestuales
- Aproximadamente, suele permanecer atento 15 minutos.

* *Variables de la tarea:*

- Mantiene más la atención con presentaciones de tipo:
 - .gráfica con poco contenido verbal.
- El mantenimiento de la atención se beneficia además con presentaciones de tipo: proyectivas

PROCESO DE ADQUISICIÓN.

Comprensión:

- Ha abandonado totalmente el comportamiento atencional.
- Tiene dificultades para comprender las instrucciones a pesar de estar atento.

Retención:

- Reenuncia el contenido sustancial del aprendizaje y lo repite, sin recurrir a la reproducción de las palabras que lo presentaban.
- Las tareas en las que obtiene más éxito son:
 - .Tareas de tipo perceptivo-manipulativo (construcciones, etc.).

Transformación:

PROCESO DE PERSONALIZACIÓN Y CONTROL.

* Antes de acometer la tarea:

- Identifica el problema.

* En la resolución de la tarea:
-Hace verbalizaciones como control de su conducta.

* Después de realizar la tarea:
-Controla la ejecución de la tarea y, ante un resultado erróneo, no intenta rehacerla.
-Generalmente en la realización de las tareas, comete los siguientes errores:

PROCESO DE RECUPERACIÓN

-Sabe que el recuerdo está relacionado con el uso que se ha hecho de ese material desde que se asimiló y el tiempo transcurrido.

PROCESO DE TRANSFER

-Si se le hace ver la similitud de la situación de transfer con la de aprendizaje original, es capaz de realizar el tipo de tarea propuesta.

2.2.-VARIABLES SOCIALES

-Generalmente trabaja mejor cuando está solo.
-Estando con toda la clase mantiene relaciones:
.de interferencia.

2.3.VARIABLES VISUALES CONDICIONANTES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE

-El tamaño de letra recomendable para trabajo continuado es de 1cm
-El tamaño mínimo de letra que es capaz de leer es de 1 cm.
-La distancia de trabajo adecuada para lectura, escritura y tareas similares es de 30 cm.
-La distancia idónea de su mesa a la pizarra es de 1.30 mts.
-La posición adecuada, generalmente, estando frente a la pizarra es:
-indiferente.
-La distancia aproximada a la que discrimina/reconoce estos objetos tridimensionales (pelota, coche, etc.) de 5-6 cms. es de: 1 mt. aproximadamente
-Prefiere, en general, luz:
-no manifiesta preferencias.
-Respecto a colores:
-Los discrimina todos.
-Prefiere tinta color sobre fondo , con intensidad:
-indiferente
-Necesita las siguientes ayudas no ópticas: atril, papel, flexo, instrumentos escritura, etc.

3.- CONTEXTO ESCOLAR (AULA).

Variables espaciales y materiales:

- El mobiliario está organizado para:
.grupo clase.

Organización de los elementos personales:

Elementos básicos del currículo:

** Objetivos y contenidos:*

**Metodología y actividades:*

- Antes de comenzar a producir un nuevo aprendizaje:
 - se informa de los objetivos que se persiguen.
- La presentación de nuevos materiales se realiza:
 - a pequeños pasos y con ritmo rápido, señalando los puntos principales y
 - Las preguntas y tareas individuales que se proponen para promover el desarrollo del alumno:
 - se formulan de tal modo que el profesor puede estar seguro de que el alumno las ha entendido.
 - permiten algún tipo de respuesta del alumno
- Durante la construcción de los diferentes aprendizajes se hace notar al alumno los progresos que está teniendo y se le estimula para que desarrolle la sensibilidad hacia los beneficios que reportan.
- Cuando el alumno va a realizar sus actividades individuales, de modo independiente:
 - se advierte a los alumnos que aunque el trabajo será controlado, ellos mismos deben ir supervisándolo.
- Cuando un alumno presenta dificultades en algún tipo de aprendizaje:
 - se estructuran y ordenan las adquisiciones que son necesarias para que se pueda producir ese aprendizaje concreto.
 - se valora el grado en que el alumno las tiene adquiridas.
- Se procura que el alumno con necesidades educativas especiales alterne el trabajo individual con el trabajo con grupos:
 - heterogéneos.

Evaluación:

- Se utiliza la evaluación para realizar ajustes metodológicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Tras la evaluación, al alumno (individualmente o en grupo):
 - se le hace tomar conciencia de sus posibilidades.
- Se entiende que la evaluación de los a.c.n.e.e.s debe ser realizada:
 - por el tutor.

4.-CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Estructura familiar:

Nombre "M" Parentesco: abuela Edad: ----- Profesión/Estudios: -----

Analizado el contexto familiar, resulta beneficioso para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

- Ingresos económicos insuficientes
- Nivel cultural bajo

Dinámica familiar:

- La relación con sus hermanos es equilibrada.
- La relación con otros familiares es equilibrada.

Reacción de la familia ante la deficiencia:

* Superación positiva y aceptación de la deficiencia:

- Asume la presencia de la diversidad.
- Manifiesta conductas de *protección adecuada* (pueden estar ligadas a superación positiva):
 - .Satisfacen las necesidades de forma similar al resto de los hermanos.

Otras conductas familiares que facilitan el proceso educativo del niño:

* Reacción ante los logros:

- Se usan recompensas:

* Reacción ante la escuela:

- Mantiene la expectativa de que el centro le va a ofrecer una respuesta educativa adecuada.
- Asiste a las reuniones convocadas por el centro.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

- Las expectativas de la familia sobre sus posibilidades educativas son realistas.

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

- .terminar educación primaria.

La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:

- .autonomía y habilidades sociales.
- .cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar:

-Vivienda:

- .Propia.

-Barrio:

- .Zona urbana

Analizado el contexto familiar, resulta perjudicial para el proceso educativo del alumno:

Situación socioeconómica:

- Ingresos económicos parecen insuficientes.
- Nivel cultural muy bajo (analfabetismo).

-Relaciones con el colegio:

- .acuden sólo cuando se les llama.

Dinámica familiar general:

-La relación con otros familiares es : .distante.

Otras conductas familiares que dificultan el proceso educativo del niño:

* Reacción ante los logros:

-No se han adoptado comportamientos de refuerzo.

* Reacción ante la escuela:

.no tiene posibilidades de colaborar con el centro, aunque sí buena disposición.

Expectativas sobre las posibilidades educativas:

.excesivamente negativas.

La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:

.autonomía y habilidades sociales.

.terminar educación primaria.

La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:

.cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente.

Datos del entorno físico familiar.

-Vivienda:

.Propia.

-Barrio:

.Zona rural

.Zona urbana

VI.-NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

***Necesidades relacionadas con las capacidades básicas:**

-Necesita conseguir ajuste emocional.

-Desarrollar estrategias que ayuden a mejorar el autoconcepto y la autoestima.

-Necesita aprender nuevas formas de relación como forma de potenciar su integración social.

-Necesita desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia tanto en la escuela como en el ambiente familiar.

-Necesita desarrollar procedimientos de regulación de su propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias y tareas escolares.

-Necesita aprender a trabajar en grupo.

-Necesita desarrollar capacidades básicas para realizar aprendizajes: focalización y mantenimiento de la atención.

***Necesidades relacionadas con las áreas curriculares:**

-Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes correspondientes al Primer Ciclo:

-Área de: *Comunicación y representación:*

Priorizar los objetivos/contenidos referidos al lenguaje oral como medio de expresión, lectura y escritura.

Aunque el alumno seguirá el currículo establecido para su grupo, se priorizarán los contenidos siguientes, referidos al Segundo Ciclo de Educación Infantil:

-Área de Comunicación y representación:

.Necesita aprender contenidos de: Lenguaje oral y Expresión plástica.

-Area de Lengua Castellana y Literatura.

Necesita aprender contenidos correspondientes al 1º Ciclo de:

Comunicación Oral: Intercambio verbal.

-Area de Matemáticas.

Necesita aprender contenidos correspondientes al Segundo Ciclo, de:

Resolución de problemas

***Necesidades del entorno:**

-Necesita instrucciones claras y precisas.

-Necesita realizar tareas concretas, cortas y motivadoras, con elementos perceptivos, manipulativos,

-Necesita refuerzo de sus logros.

VII.-PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

1.-ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO:

-Facilitar en las actividades habituales de enseñanza/aprendizaje y evaluación, la utilización de su sistema de comunicación.

2.-ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO.

2.1.-Metodología y actividades (enseñanza-aprendizaje y evaluación):

-Incorporar al alumno en actividades de tipo cooperativo, en las que tenga que realizar trabajos de tipo gráfico y manipulativo, como forma de incrementar su desenvolvimiento social.

-Utilizar situaciones significativas y motivadoras.

-Relacionar los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.

*Modificar progresivamente la dificultad de dichas tareas.

-Incorporar las ayudas siguientes:

.visuales (ofrecer un modelo a seguir, presentar información gráfica y escrita complementaria,...)

.verbales (presentar información verbal complementaria, instrucciones más sencillas, pormenorizadas y gesticularizadas, promoviendo su

repetición y su ejecución posterior (subvocalizando), refuerzos, estrategias de atribución positiva,...).

.elementos manipulativos si es necesario.

-Necesita instrucciones claras y precisas.

-Presentar la información nueva por distintos canales (auditivo, acompañada de movimientos, gráficos, posibilidad de manipulación), relacionando los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos del alumno, formulando preguntas que los activen y presentando situaciones problemáticas.

-Entrenar de forma sistemática en procesos de auto instrucciones que favorezcan su autoestima.

-Recompensar, de la forma más apropiada, los esfuerzos y los logros.

-Potenciar estrategias que desarrollen la relación social y ajuste emocional:

-Trabajo cooperativo (en grupo, en parejas, enseñanza tutorada,...).

-Expresión de sentimientos, deseos, fantasías,...

-Auto instrucciones.

-Moldeamiento e conductas sociales apropiadas

VIII.-COLABORACIÓN FAMILIAR

| FAMILIAR | COMPROMISO ACTIVIDAD |
|----------|---|
| Madre | Atención e interés por las actividades que realiza |
| Padre | Comprensión y apoyo en las actividades que realiza. |

IX.-CRITERIOS DE PROMOCIÓN

La promoción de este alumno será motivada primordialmente por:

Seguir integrado en su grupo.

4.8.12. Cuestionarios de estilo de aprendizaje

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Apellidos: ----- Nombre: A
Etapa: ----- Nivel: primaria
Tutor/a: ----- Fecha: -----
Centro: primaria "Republica de Camerún"

1. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LA TAREA

a) Condiciones físicas ambientales en que trabaja con mayor comodidad.

De forma individual

¿Cuál es su ubicación preferida? Cerca de la ventana, al final de la fila, con su compañero "H".

b) Entrada sensorial preferente.

Visual: Auditiva. Audiovisual.
 Otras. ¿Cuál? _____

Observaciones: muestra mayor preferencia por la parte visual, mostrando mayor fascinación e interés por los materiales de enciclopedia.

c) Preferencias de agrupamiento para realizar las tareas escolares

Parejas. Pequeño grupo. Gran grupo.
 Otros. ¿Cuál? _____

Observaciones: el trabajo en pareja se le facilita siempre y cuando el trabajo que realice se haga con su compañero "H".

d) Refuerzos.

Materiales. Corporales. Verbales. Positivos.
 Negativos. Otros: _____

Observaciones: _____

¿Cómo responde a los refuerzos del profesorado? La forma como responde a los estímulos del profesor son de poco interés e importancia, ya que no le parecen verdaderos.

¿Cómo responde a los refuerzos de sus compañeros/as?

No muestra mayor cambio, hacia que le son insignificantes, incluyendo el del sujeto "H".

¿Con qué compañeras/os le gusta más trabajar?

Siempre prefiere trabajar con su compañero "H", independientemente de que en muy pocas ocasiones se logra el objetivo de la actividad y se logran acuerdos.

e) Nivel de atención.

¿En qué momento del día mantiene mejor la atención?

Después del recreo o de la clase de educación física.

Durante cuánto tiempo es capaz de permanecer atento y concentrado en la tarea de forma continuada.

No más de 15 min.

¿En qué tareas aumenta o disminuye la atención?

En los trabajos de pareja y muestra mayor interés en las materias de ciencias naturales y español.

¿Con qué materiales mejora o empeora la atención?

Mejora en los que implica trabajar en pareja y en la mayoría de estos son de ciencias naturales, por lo cual muestra mayor atención.

Si no atiende ¿qué hace?

Jugar y molestar a los compañeros que se encuentran a su alrededor y se sale de clase.

Observaciones: _____

f) Estrategias que emplea para la resolución de tareas.

- Reflexiva. Impulsiva. Planificada.
 Por ensayo y error. Actúa de forma autónoma.
 Con retroalimentación dirigida.
 Busca activamente las respuestas.
 Se bloquea ante cualquier dificultad.
 Demanda ayuda. ¿Qué tipo de ayuda necesita?

Orientación e interés por parte del maestro o apoyo de su compañero "H".

Observaciones: _____

g) Grado de comprensión de las instrucciones.

Comprende sin ayuda.

Comprende con ayuda:

Verbal. Física. Gestual. Material.

Otras: ¿Cuál? _____

No comprende, necesita más ayuda: ¿cuál? _____

Observaciones: _____

h) Modalidad de respuesta.

Verbal. Manipulativo-motor. Gestual. Otras.

¿Cuál? _____

Observaciones: _____

i) Grado de desarrollo de la tarea.

No inicia la actividad: ¿qué hace?, ¿con quién?, ¿con qué?

Inicia la actividad y la abandona: ¿qué hace?

Comienza la actividad en ocasiones cuando comienza el trabajo con su compañero "H", pero posteriormente muestra desacuerdos e inconformidades, que lo llevan a pelearse de forma verbal con su o sus compañeros y se retira del lugar del trabajo, sin mostrar gran importancia por las consecuencias.

Inicia y acaba la actividad.

Otra: ¿cuál? _____

Observaciones: _____

j) Tipos de errores.

No comete errores.

Comete errores: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?

Los errores que comete son de tipo académico y de adaptación, ya que los conocimientos que tiene se presentan de forma muy errónea y demuestra poca tolerancia ante los desacuerdos llevándolo a peleas de forma verbal y/o física.

Observaciones: _____

k) Motivación.

¿Con qué tipo de tareas se siente más motivado?

No muestra motivación por ninguna actividad que realiza.

2. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LOS MATERIALES

a) Modo de aproximarse.

Observa sin participar.

Elige un material y espera instrucciones.

Irrumpe bruscamente sobre ellos de forma caótica, impulsiva y desordenada.

Se acerca y desarrolla una actividad.

Otras. ¿cuál?: _____

Observaciones: la forma de relacionarse con sus iguales y su autoridad se da de forma muy aislada, juntándose solamente cuando lo buscan y en especial "H".

b) Tipo de material que elige.

Manipulativos y sensoriales.

Actividades lápiz-papel y juegos de asociaciones verbales. Juegos de reglas y roles.

Otros. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

c) Tipo de actividad que desarrolla con esos materiales.

Juego estructurado. Juego inestructurado.

Otro. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

3. INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y LAS COMPAÑERAS

a) Habilidades sociales que manifiesta el alumno o la alumna.

Expresa manifestaciones positivas (afectivas, etc).

Responde a manifestaciones positivas (refuerzos).

Expresa manifestaciones negativas (enfado, gritos, etc).

Responde a manifestaciones negativas.

Expresa deseos, necesidades y/o peticiones de los demás.

Inicia y mantiene una conversación.

Escucha a los demás durante la conversación.

Expresa sentimientos a los demás.

Reacciona ante los sentimientos de los otros.

b) Interacciones.

¿Con qué frecuencia interactúa con los demás?

Escasa. Normal. Elevada.

¿Qué tipo de relaciones establece?

- Grado de actividad:

Inactividad total. Observación a distancia.

Observación junto a los demás.

Implicación en la actividad.

Otra: _____

- Tipo de actividad:

Adecuada. Inadecuada. No significativa.

Otra: _____

- Cooperación:

Participa. Escucha y atiende a los demás.

Comparte. Otra: no participativa

- Sociabilidad: Está con los iguales (juegos, actividades, etc.)

Respeto a los demás. Acepta a los compañeros.

Otros: no respeta a sus iguales.

- Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas y acuerdos dentro del salón de clases y fuera de él.

No significativa. ¿Cuál?: _____

* Personas con las que interactúa habitualmente.

Adultos. ¿Quién?: _____

Iguales. ¿Quién?: el compañero (s) que muestra los mismos intereses, sobresaliendo "H".

Otros. ¿Quién?: _____

* Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: temas de agresión y forma de molestar a sus iguales.

* Situaciones de interacciones habituales:

Situación estructurada. ¿Cuáles?: exposiciones, clases de español, matemáticas, etc. Honores a la bandera etc.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: No respeta reglas y acuerdos, mostrando dificultad de integración y adaptación, además de poco interés hacia los contenidos y aislamiento de sus compañeros.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Observaciones: _____

4. INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO

a) Autonomía

Reclama la presencia del maestro o la maestra frecuente mente: nunca

___ Necesita refuerzo a menudo.

___ Elige sus propias actividades, materiales, juegos, etc.

Hace sus propias creaciones.

___ Otra: _____

b) Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas, agresión física y verbal hacia sus iguales y autoridades, desinterés hacia las actividades a realizar.

___ No significativa. ¿Cuál?: _____

c) Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: formas de molestar a sus iguales y al profesor.

d) Situaciones de interacciones habituales:

___ Situación estructurada. ¿Cuáles?: _____

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Otras. ¿Cuáles?: no estructuradas

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: la forma en la que se comporta al inicio es de forma desinteresada, y responde de forma agresiva al encontrar desacuerdos o agresión hacia sus personas.

Observaciones: _____

| ESTILO DE APRENDIZAJE | |
|--|---|
| ASPECTOS QUE FAVORECEN | ASPECTOS QUE DIFICULTAN |
| Clases dinámicas. Trabajo individual. | Clases expositivas. Trabajos en equipos. Resolución de problemas. Investigación. |

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Apellidos: ----- Nombre: G
Etapa: ----- Nivel: primaria
Tutor/a: ----- Fecha: -----
Centro: primaria "República de Camerún"

1. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LA TAREA

a) Condiciones físicas ambientales en que trabaja con mayor comodidad.

De forma individual

Cuál es su ubicación preferida? Cerca de la puerta

b) Entrada sensorial preferente.

___ Visual: ___ Auditiva. ___X___ Audiovisual.

___ Otras. ¿Cuál? _____

Observaciones: _____

c) Preferencias de agrupamiento para realizar las tareas escolares

___X___ Parejas. ___ Pequeño grupo. ___ Gran grupo.

___ Otros. ¿Cuál? _____

Observaciones: el trabajo se realiza mejor siempre y cuando se haga en parejas que ella elija, en la mayoría de las veces prefiere compañeros pasivos que realicen la mayor parte del trabajo

d) Refuerzos.

___ Materiales. ___ Corporales. ___ Verbales. ___ Positivos.

___X___ Negativos. ___ Otros: _____

Observaciones: le toma mayor importancia y valor a los refuerzos verbales de las personas que molesta y arremete con mayor frecuencia.

Cómo responde a los refuerzos del profesorado? Su respuesta hacia los refuerzos realizados por parte del profesor se dan de forma muy agresiva y convenenciera, ya que busca la forma de utilizar cada uno de los estímulos para su conveniencia, logrando de esta forma el retiro de los estímulos.

¿Cómo responde a los refuerzos de sus compañeros/as?

Responde de forma agresiva y abusiva, siempre saca provecho de las situaciones sin importar lastimar a sus iguales.

¿Con qué compañeras/os le gusta más trabajar?

Depende de la situación que se vaya a realizar, ya que dentro del desempeño académico prefiere juntarse con los compañeros de buen nivel académico, para lograr el cumplimiento de los trabajos, mientras que al realizar actividades de relajamiento, se reúne con compañeros con problemas de adaptación escolar y bajo rendimiento académico.

e) Nivel de atención.

¿En qué momento del día mantiene mejor la atención?

En la entrada de la escuela, presta mayor atención

Durante cuánto tiempo es capaz de permanecer atento y concentrado en la tarea de forma continuada.

No más de 15 minutos

¿En qué tareas aumenta o disminuye la atención?

En las tareas de construcción

¿Con qué materiales mejora o empeora la atención?

La lectura y exposición oral, se dificultan en su totalidad, mientras que la realización de maquetas u otros trabajos similares le parecen fáciles de realizar.

Si no atiende ¿qué hace?

Observaciones:

Busca distraerse con cualquier cosa, cuadernos, colores etc. Y posteriormente molesta a compañeros y profesor.

f) Estrategias que emplea para la resolución de tareas.

- Reflexiva. Impulsiva. Planificada.
 Por ensayo y error. Actúa de forma autónoma.
 Con retroalimentación dirigida.
 Busca activamente las respuestas.
 Se bloquea ante cualquier dificultad.

___ Demanda ayuda. ¿Qué tipo de ayuda necesita?

Observaciones:

Es difícil observar cada una de sus estrategias debido a que su indisciplina no permite observar de forma adecuada las estrategias utilizadas.

g) Grado de comprensión de las instrucciones.

X__ Comprende sin ayuda.

___ Comprende con ayuda:

___ Verbal. ___ Física. ___ Gestual. ___ Material.

___ Otras: ¿Cuál? _____

___ No comprende, necesita más ayuda: ¿cuál? _____

Observaciones:

h) Modalidad de respuesta.

___ Verbal. ___ Manipulativo-motor. ___ X__ Gestual. ___ Otras.

¿Cuál? _____

Observaciones: _____

i) Grado de desarrollo de la tarea.

___ No inicia la actividad: ¿qué hace?, ¿con quién?, ¿con qué?

_X__ Inicia la actividad y la abandona: ¿qué hace?

Comienza las actividades por presión de la maestra, sin en cambio muestra un bajo interés y decide abandonarla sin preocupación de las consecuencias que esto conlleve.

___ Inicia y acaba la actividad.

___ Otra: ¿cuál? _____

Observaciones: _____

j) Tipos de errores.

___ No comete errores.

_X__ Comete errores: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?

Los errores que comete son de tipo académico, ya que los conocimientos que tiene son de tipo erróneo, trayendo consigo dificultad para integrarse con sus iguales, manifestando poco tolerancia a la frustración.

Observaciones: _____

k) Motivación.

¿Con qué tipo de tareas se siente más motivado?

En aquellas en las que tiene dominio de los conocimientos y se muestran de forma muy practica.

2. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LOS MATERIALES

a) Modo de aproximarse.

___ Observa sin participar.

___ Elige un material y espera instrucciones.

Irrumpe bruscamente sobre ellos de forma caótica, impulsiva y desordenada.

___ Se acerca y desarrolla una actividad.

___ Otras. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

b) Tipo de material que elige.

Manipulativos y sensoriales.

___ Actividades lápiz-papel y juegos de asociaciones verbales. ___ Juegos de reglas y roles.

___ Otros. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

c) Tipo de actividad que desarrolla con esos materiales.

___ Juego estructurado. Juego inestructurado.

___ Otro. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

3. INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y LAS COMPAÑERAS

a) Habilidades sociales que manifiesta el alumno o la alumna.

___ Expresa manifestaciones positivas (afectivas, etc).

___ Responde a manifestaciones positivas (refuerzos).

Expresa manifestaciones negativas (enfado, gritos, etc).

- Responde a manifestaciones negativas.
- Expresa deseos, necesidades y/o peticiones de los demás.
- Inicia y mantiene una conversación.
- Escucha a los demás durante la conversación.
- Expresa sentimientos a los demás.
- Reacciona ante los sentimientos de los otros.

b) Interacciones.

¿Con qué frecuencia interactúa con los demás?

Escasa. Normal. Elevada.

¿Qué tipo de relaciones establece?

- Grado de actividad:

Inactividad total. Observación a distancia.
 Observación junto a los demás.
 Implicación en la actividad.
 Otra: _____

- Tipo de actividad:

Adecuada. Inadecuada. No significativa.
 Otra: _____

- Cooperación:

Participa. Escucha y atiende a los demás.
 Comparte. Otra: no participativa

- Sociabilidad: Está con los iguales (juegos, actividades, etc.)

Respeto a los demás. Acepta a los compañeros.
 Otros: no respeta a sus iguales

- Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas y acuerdos dentro del salón de clases

No significativa. ¿Cuál?: _____

* Personas con las que interactúa habitualmente.

Adultos. ¿Quién?: _____

Iguales. ¿Quién?: compañeros que muestran mismas actitudes y comportamientos.

Otros. ¿Quién?: _____

* Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: temas de agresión y forma de molestar a sus iguales, también muestran interés en temas de novios.

* Situaciones de interacciones habituales:

Situación estructurada. ¿Cuáles?: exposiciones, clases de español, matemáticas, etc. Honores a la bandera etc.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: No respeta reglas y acuerdos, mostrando dificultad de integración y adaptación.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Observaciones: _____

4. INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO

a) Autonomía

Reclama la presencia del maestro o la maestra frecuente mente:

Necesita refuerzo a menudo.

Elige sus propias actividades, materiales, juegos, etc.

Hace sus propias creaciones.

Otra: no realiza las actividades indicadas del profesor y no permite ayuda de su autoridad e iguales, mostrando una negación constante para la realización de las actividades.

b) Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas, agresión física y verbal hacia sus iguales y autoridades, desinterés hacia las actividades a realizar.

No significativa. ¿cuál?: _____

c) Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: formas de molestar a sus iguales e interés por el sexo opuesto.

d) Situaciones de interacciones habituales:

___ Situación estructurada. ¿cuáles?: _____

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Otras. ¿Cuáles?: no estructuradas

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: las que realiza con iguales de mismo pensamiento e intereses, se comporta a gusto a pesar de la ruptura de reglas constante que se da en sus juegos y conductas, cuando muestra la necesidad de juntarse con compañeros diferentes a ella, muestra muchas diferencias de pensamiento, trayendo consigo constantes peleas.

Observaciones: _____

| ESTILO DE APRENDIZAJE | |
|--|---|
| ASPECTOS QUE FAVORECEN | ASPECTOS QUE DIFICULTAN |
| Clases dinámicas Motivación de acciones bien realizadas. Interés por sus trabajos. Trabajos individuales. | Clases expositivas. Trabajos en equipos. |

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Apellidos: ----- Nombre: H
Etapa: ----- Nivel: primaria
Tutor/a: ----- Fecha: -----
Centro: primaria "República de Camerún"

1. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LA TAREA

a) Condiciones físicas ambientales en que trabaja con mayor comodidad.

De forma individual

¿Cuál es su ubicación preferida? Cerca de la ventana, al final de la fila, con su compañero "A".

b) Entrada sensorial preferente.

Visual. Auditiva. Audiovisual.
 Otras. ¿Cuál? _____

Observaciones: _____

c) Preferencias de agrupamiento para realizar las tareas escolares

Parejas. Pequeño grupo. Gran grupo.
 Otros. ¿Cuál? _____

Observaciones: el trabajo en pareja se le facilita siempre y cuando el trabajo que realice se haga con su compañero "A".

d) Refuerzos.

Materiales. Corporales. Verbales. Positivos.
 Negativos. Otros: _____

Observaciones: _____

¿Cómo responde a los refuerzos del profesorado? La forma como responde a los estímulos del profesor son de poco interés e importancia.

¿Cómo responde a los refuerzos de sus compañeros/as?

Responde de forma positiva de parte de las niñas, mientras que por parte de los niños se muestra renuente y poco interesado.

¿Con qué compañeras/os le gusta más trabajar?

Siempre prefiere trabajar con su compañero "A", independientemente de que en muy pocas ocasiones se logra el objetivo de la actividad.

e) Nivel de atención.

¿En qué momento del día mantiene mejor la atención?

Después del recreo o de la clase de educación física.

Durante cuánto tiempo es capaz de permanecer atento y concentrado en la tarea de forma continuada.

No más de 15 min.

¿En qué tareas aumenta o disminuye la atención?

En los trabajos de pareja.

¿Con qué materiales mejora o empeora la atención?

Mejora en los que implica trabajar en pareja y en la mayoría de estos son de ciencias naturales, por lo cual muestra mayor atención.

Si no atiende ¿qué hace?

Jugar y molestar a los compañeros que se encuentran a su alrededor.

Observaciones: _____

f) Estrategias que emplea para la resolución de tareas.

- Reflexiva. Impulsiva. Planificada.
 Por ensayo y error. Actúa de forma autónoma.
 Con retroalimentación dirigida.
 Busca activamente las respuestas.
 Se bloquea ante cualquier dificultad.
 Demanda ayuda. ¿Qué tipo de ayuda necesita?

Observaciones: _____

g) Grado de comprensión de las instrucciones.

Comprende sin ayuda.
 Comprende con ayuda:
 Verbal. Física. Gestual. Material.
 Otras: ¿Cuál? _____
 No comprende, necesita más ayuda: ¿cuál? _____

Observaciones: _____

h) Modalidad de respuesta.

Verbal. Manipulativo-motor. Gestual. Otras.
¿Cuál? _____

Observaciones: _____

i) Grado de desarrollo de la tarea.

No inicia la actividad: ¿qué hace?, ¿con quién?, ¿con qué?

Inicia la actividad y la abandona: ¿qué hace?

Inicia y acaba la actividad.

Otra: ¿cuál? _____

Observaciones: realiza las actividades y las termina, pero en muy pocas ocasiones lo hace de acuerdo a las indicaciones y recomendaciones del profesor, por lo cual en la mayoría de los casos el resultado es erróneo.

j) Tipos de errores.

No comete errores.

Comete errores: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?

Los errores que comete son de tipo académico, ya que los conocimientos que tiene se presentan de forma muy errónea.

Observaciones: _____

k) Motivación.

¿Con qué tipo de tareas se siente más motivado?

En aquellas en la que le permiten trabajar en pareja y con el compañero que desea.

2. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LOS MATERIALES

a) Modo de aproximarse.

Observa sin participar.

Elige un material y espera instrucciones.

Irrumpe bruscamente sobre ellos de forma caótica, impulsiva y desordenada.

Se acerca y desarrolla una actividad.

Otras. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

b) Tipo de material que elige.

Manipulativos y sensoriales.

Actividades lápiz-papel y juegos de asociaciones verbales. Juegos de reglas y roles.

Otros. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

c) Tipo de actividad que desarrolla con esos materiales.

Juego estructurado.

Juego inestructurado.

Otro. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

3. INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y LAS COMPAÑERAS

a) Habilidades sociales que manifiesta el alumno o la alumna.

Expresa manifestaciones positivas (afectivas, etc).

Responde a manifestaciones positivas (refuerzos).

Expresa manifestaciones negativas (enfado, gritos, etc).

Responde a manifestaciones negativas.

Expresa deseos, necesidades y/o peticiones de los demás.

Inicia y mantiene una conversación.

Escucha a los demás durante la conversación.

Expresa sentimientos a los demás.

Reacciona ante los sentimientos de los otros.

b) Interacciones.

¿Con qué frecuencia interactúa con los demás?

Escasa. Normal. Elevada.

¿Qué tipo de relaciones establece?

- Grado de actividad:

Inactividad total. Observación a distancia.

Observación junto a los demás.

Implicación en la actividad.

Otra: _____

- Tipo de actividad:

Adecuada. Inadecuada. No significativa.

Otra: _____

- Cooperación:

Participa. Escucha y atiende a los demás.

Comparte. Otra: no participativa

- Sociabilidad: Está con los iguales (juegos, actividades, etc.)

Respeto a los demás. Acepta a los compañeros.

Otros: no respeta a sus iguales.

- Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas y acuerdos dentro del salón de clases y fuera de él.

No significativa. ¿Cuál?: _____

* Personas con las que interactúa habitualmente.

Adultos. ¿Quién?: _____

Iguales. ¿Quién?: el compañero (s) que muestra los mismos intereses.

Otros. ¿Quién?: _____

* Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: temas de agresión y forma de molestar a sus iguales, también muestran interés en temas de novias.

* Situaciones de interacciones habituales:

Situación estructurada. ¿Cuáles?: exposiciones, clases de español, matemáticas, etc. Honores a la bandera etc.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: No respeta reglas y acuerdos, mostrando dificultad de integración y adaptación, además de poco interés hacia los contenidos.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Observaciones: _____

4. INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO

a) Autonomía

Reclama la presencia del maestro o la maestra frecuente mente: nunca

___ Necesita refuerzo a menudo.

___ Elige sus propias actividades, materiales, juegos, etc.

X Hace sus propias creaciones.

___ Otra: _____

b) Adecuación de la interacción:

X Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas, agresión física y verbal hacia sus iguales y autoridades, desinterés hacia las actividades a realizar.

___ No significativa. ¿Cuál?: _____

c) Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

X Temas habituales: formas de molestar a sus iguales e interés por el sexo opuesto.

d) Situaciones de interacciones habituales:

___ Situación estructurada. ¿Cuáles?: _____

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

X Otras. ¿Cuáles?: no estructuradas

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: las que realiza con iguales de mismo pensamiento e intereses, se comporta a gusto a pesar de la ruptura de reglas constante que se da en sus juegos y conductas, cuando muestra la necesidad de juntarse con compañeros diferentes a él, muestra muchas diferencias de pensamiento, trayendo consigo constantes peleas.

Observaciones: _____

| ESTILO DE APRENDIZAJE | |
|--|--|
| ASPECTOS QUE FAVORECEN | ASPECTOS QUE DIFICULTAN |
| Clases dinámicas Trabajar con las personas de su elección. Trabajos con indicaciones específicas a realizar. | Clases expositivas. Trabajos en equipos. Resolución de problemas. Investigación |

HOJA DE REGISTRO DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Apellidos: ----- Nombre: I
Etapa: ----- Nivel: primaria
Tutor/a: ----- Fecha: -----
Centro: primaria "República de Camerún"

1. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LA TAREA

a) Condiciones físicas ambientales en que trabaja con mayor comodidad.

De forma individual

¿Cuál es su ubicación preferida? Cerca de la puerta, al final de la fila, con su compañero "H".

b) Entrada sensorial preferente.

Visual: Auditiva. Audiovisual.

Otras. ¿Cuál? _____

Observaciones: _____

c) Preferencias de agrupamiento para realizar las tareas escolares

Parejas. Pequeño grupo. Gran grupo.

Otros. ¿Cuál? Individual

Observaciones: el trabajo individual se realiza de forma más organizada y con éxito debido a la dificultad de comunicarse con sus iguales.

d) Refuerzos.

Materiales. Corporales. Verbales. Positivos.

Negativos. Otros: _____

Observaciones: _____

¿Cómo responde a los refuerzos del profesorado? Su respuesta hacia los refuerzos realizados por parte del profesor se dan de forma muy agresiva y convenenciera, ya que busca la forma de utilizar cada uno de los estímulos para su conveniencia, logrando de esta forma el retiro de los estímulos.

¿Cómo responde a los refuerzos de sus compañeros/as?

Responde de forma agresiva y abusiva, siempre saca provecho de las situaciones sin importar lastimar a sus iguales.

¿Con qué compañeras/os le gusta más trabajar?

No le agrada trabajar con ningún tipo de compañeros debido a los constantes desacuerdos que se dan entre ellos.

e) Nivel de atención.

¿En qué momento del día mantiene mejor la atención?

En la entrada de la escuela, presta mayor atención

Durante cuánto tiempo es capaz de permanecer atento y concentrado en la tarea de forma continuada.

No más de 30 min.

¿En qué tareas aumenta o disminuye la atención?

En las tareas de resolución de problemas.

¿Con qué materiales mejora o empeora la atención?

La lectura, exposición oral y realización de maquetas, se dificultan en su totalidad, mientras que las tareas que impliquen poner en juego las matemáticas para la resolución de problemas, se le facilitan en absoluto.

Si no atiende ¿qué hace?

Jugar y molestar a los compañeros que se encuentran a su alrededor.

Observaciones: _____

f) Estrategias que emplea para la resolución de tareas.

- Reflexiva. Impulsiva. Planificada.
 Por ensayo y error. Actúa de forma autónoma.
 Con retroalimentación dirigida.
 Busca activamente las respuestas.
 Se bloquea ante cualquier dificultad.
 Demanda ayuda. ¿Qué tipo de ayuda necesita?

Observaciones: _____

g) Grado de comprensión de las instrucciones.

Comprende sin ayuda.

Comprende con ayuda:

Verbal. Física. Gestual. Material.

Otras: ¿Cuál? _____

No comprende, necesita más ayuda: ¿cuál? _____

Observaciones: _____

h) Modalidad de respuesta.

Verbal. Manipulativo-motor. Gestual. Otras.
¿Cuál? _____

Observaciones: _____

i) Grado de desarrollo de la tarea.

No inicia la actividad: ¿qué hace?, ¿con quién?, ¿con qué?

Ignora las indicaciones que dice el profesor y se pone a jugar con algún compañero o a jugar con sus cuadernos.

Inicia la actividad y la abandona: ¿qué hace?

Inicia y acaba la actividad.

Otra: ¿cuál? _____

Observaciones: _____

j) Tipos de errores.

No comete errores.

Comete errores: ¿cuáles?, ¿de qué tipo?

Los errores que comete son de tipo académico y de adaptación, ya que las respuestas que indica en la mayoría de las ocasiones son erróneas y al recibir algún comentario muestra desagrado por el comentario lo cual la lleva a pelear con sus iguales.

Observaciones: _____

k) Motivación.

¿Con qué tipo de tareas se siente más motivado?

En aquellas en las que tiene dominio de los conocimientos y se muestran de forma de resolución.

2. EL ALUMNO O LA ALUMNA FRENTE A LOS MATERIALES

a) Modo de aproximarse.

Observa sin participar.

Elige un material y espera instrucciones.

Irrumpe bruscamente sobre ellos de forma caótica, impulsiva y desordenada.

Se acerca y desarrolla una actividad.

Otras. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

b) Tipo de material que elige.

Manipulativos y sensoriales.

Actividades lápiz-papel y juegos de asociaciones verbales. Juegos de reglas y roles.

Otros. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

c) Tipo de actividad que desarrolla con esos materiales.

Juego estructurado.

Juego inestructurado.

Otro. ¿cuál?: _____

Observaciones: _____

3. INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y LAS COMPAÑERAS

a) Habilidades sociales que manifiesta el alumno o la alumna.

Expresa manifestaciones positivas (afectivas, etc).

Responde a manifestaciones positivas (refuerzos).

Expresa manifestaciones negativas (enfado, gritos, etc).

Responde a manifestaciones negativas.

Expresa deseos, necesidades y/o peticiones de los demás.

Inicia y mantiene una conversación.

Escucha a los demás durante la conversación.

Expresa sentimientos a los demás.

Reacciona ante los sentimientos de los otros.

b) Interacciones.

¿Con qué frecuencia interactúa con los demás?

Escasa. Normal. Elevada.

¿Qué tipo de relaciones establece?

- Grado de actividad:

Inactividad total. Observación a distancia.

Observación junto a los demás.

Implicación en la actividad.

Otra: _____

- Tipo de actividad

Adecuada. Inadecuada. No significativa.

Otra: _____

- Cooperación:

Participa. Escucha y atiende a los demás.

Comparte. Otra: no participativa

- Sociabilidad: Está con los iguales (juegos, actividades, etc.)

Respeto a los demás. Acepta a los compañeros.

Otros: no respeta a sus iguales

- Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas y acuerdos dentro del salón de clases y fuera de él.

No significativa. ¿Cuál?: _____

* Personas con las que interactúa habitualmente.

Adultos. ¿Quién?: con sus profesores en especial con el de educación física ya que considera que la entiende mejor y no la juzga.

Iguales. ¿Quién?: _____

Otros. ¿Quién?: _____

* Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: temas de agresión y forma de molestar a sus iguales, también muestran interés en temas de novios.

* Situaciones de interacciones habituales:

Situación estructurada. ¿Cuáles?: exposiciones, clases de español, matemáticas, etc. Honores a la bandera etc.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: No respeta reglas y acuerdos, mostrando dificultad de integración y adaptación.

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Observaciones: _____

4. INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO

a) Autonomía

Reclama la presencia del maestro o la maestra frecuente mente:

___ Necesita refuerzo a menudo.

___ Elige sus propias actividades, materiales, juegos, etc.

Hace sus propias creaciones.

___ Otra: _____

b) Adecuación de la interacción:

Inadecuada. ¿Cuál?: ruptura de reglas, agresión física y verbal hacia sus iguales y autoridades, desinterés hacia las actividades a realizar.

___ No significativa. ¿cuál?: _____

c) Contenidos de las interacciones y elementos que las acompañan:

Temas habituales: formas de molestar a sus iguales e interés por el sexo opuesto.

d) Situaciones de interacciones habituales:

___ Situación estructurada. ¿cuáles?: _____

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: _____

Otras. ¿Cuáles?: no estructuradas

¿Cómo se comporta en estas situaciones?: las que realiza con iguales de mismo pensamiento e intereses, se comporta a gusto a pesar de la ruptura de reglas constante que se da en sus juegos y conductas, cuando muestra la necesidad de juntarse con compañeros diferentes a

ella, muestra muchas diferencias de pensamiento, trayendo consigo constantes peleas.

Observaciones: _____

| ESTILO DE APRENDIZAJE | |
|--|---|
| ASPECTOS QUE FAVORECEN | ASPECTOS QUE DIFICULTAN |
| Clases dinámicas Motivación de acciones bien realizadas. Interés por sus trabajos. Trabajos individuales. Trabajos de resolución de problemas. Unión de los conocimientos con la vida cotidiana. Realización de debates. | Clases expositivas. Trabajos en equipos. Desinterés hacia su persona. |

4.8.13. Carta de consentimiento

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente autorizo a que mi hijo _____
Participe en el taller Modificación de conducta, el cual es parte del Proyecto de investigación titulado *Programa de intervención dirigido a niños de primaria que presentan problemas de conducta y bajo rendimiento académico asociado*, de las pasantes en Psicología Educativa Rosalba Martínez Zamora y Miriam Fragoso Arias, y que tiene por objetivo brindar a los niños habilidades sociales.

Es de mi conocimiento que dicho taller se llevará a cabo a partir del día 9 de junio del año en curso, diariamente durante 20 días, la última hora y media del horario de clase, y que en cualquier momento durante el desarrollo del taller, yo puedo decidir que mi hijo deje de participar en el mismo.

Atentamente

Fecha

Nombre y Firma del Padre de Familia

4.8.14. Carta a la escuela

México, D. F. a 28 de Mayo de 2009

Estimado Prof. _____:

Nos dirigimos a Ud. para solicitarle atentamente nos pueda apoyar con la siguiente situación:

La realización de nuestro proyecto de investigación (trabajo recepcional) titulado *Programa de intervención dirigido a niños de primaria que presentan problemas de conducta y bajo rendimiento académico asociado*, el cual Ud. amablemente nos ha autorizado a realizar en su Institución, requiere que los profesores, quienes van a participar en dicha investigación, puedan suspender su clase una hora y media antes, la semana del 22 al 26 de junio del año en curso.

En espera de que se nos pueda apoyar con tal petición, quedamos de Ud.

Atentamente

Vo Bo.

Rosalba Martínez Zamora
Lic. Psicología Educativa
Universidad Pedagógica N.

Miriam Fragoso Arias
Lic. Psic. Educativa
Universidad Pedagógica

Dra. Ana Cázares C.
Asesora de Tesis
UPN Ext. 1772.

4.8.15. Programa de Intervención para TC

Programa de Intervención para Trastorno Conductual

| Sesión | Objetivo | Área | Tema | Desarrollo | Material | Tiempo | Estrategia |
|--------|---|------------|-------------|--|--|--------|-------------------------|
| 1 | Que los alumnos conozcan las reglas del programa de intervención. | conductual | Mi cuaderno | La dinámica consiste en que los alumnos se sienten en forma lunar, mientras una de las coordinadoras se encuentra en el centro, a cada uno de los alumnos se les entregará un cuaderno y un juego de bolígrafos de diferentes colores, al terminar de entregar el material la coordinadora mencionará y explicará cada una de las reglas que se llevarán a cabo dentro del programa y se les pedirá a los niños que apunten las reglas en la segunda hoja del cuaderno; después de dar las reglas se les pedirá a los niños que escriban su nombre en la primer hoja. Al finalizar de escribir su nombre se les dirá a los niños que el cuaderno lo utilizarán para escribir lo que les parece cada una de las actividades que se den. | -Cuadernos -Bolígrafos de colores -Cámara de video | -45 ‘ | -Reforzamiento positivo |
| 2 | | | | | | | -Técnica de |

| | | | | | | | |
|---|---|------------|--------------------------|---|---|-------|-----------------------------------|
| | Los alumnos aprenderán a convivir con sus iguales, a escuchar y atender indicaciones. | Conductual | Constelaciones | La dinámica consiste en que los alumnos estén caminando por el salón al ritmo de la música, cuándo la coordinadora dé la orden de “esta es una constelación de tres estrellas” se deben agrupar conforme al número que se les está indicando, un alumno debe quedar fuera de la actividad, así sucesivamente hasta que quede un grupo no mayor a cuatro alumnos quienes tendrán que montar una coreografía rápida con la última canción que se escuche. | -Grabadora -Música -Cámara de video | -45 ‘ | costo de respuesta |
| 3 | Los alumnos aprenderán a respetar las diferentes ideas y formas de pensar que tienen los demás. | Conductual | Como lo dices lo invento | Esta actividad consiste en que el grupo se dividirá en dos, una de las mitades saldrá del salón, la otra parte permanecerá dentro de éste; se pondrá una melodía y se les dirá el siguiente enunciado: al ritmo de la pieza, se debe mover la cadera, levantar los brazos y cantar la siguiente frase “Yo quiero comer fresas/pero aquí me dan puras frambuesas”. Uno de los que esta afuera entra al salón y el grupo le dirá el enunciado y la frase este la tiene que aprender, para eso debe | -Salón -Frases -Cámara de video | -30’ | - Entrenamiento en la asertividad |

| | | | | | | | |
|---|--|------------|-----------------|--|---|------|---------------------------|
| | | | | <p>poner mucha atención y escuchar; este le dirá lo mismo a otro chico que entre al salón, el grupo que estaba dentro no debe decir nada; así sucesivamente hasta que este adentro todo el grupo.</p> <p>Uno de los alumnos que estaba adentro dirá la frase original, se comentarán las diferentes interpretaciones que se tuvieron para reflexionar cómo cada persona tiene diferente forma de asimilar y transmitir una acción o mensaje.</p> | | | |
| 4 | <p>Dentro de esta actividad se pretende que el alumno se dé cuenta de la importancia de poner atención y seguir las reglas adecuadamente para poder tener un buen desempeño dentro de una tarea.</p> | Conductual | Turista mundial | <p>Se llevará un juego de turista, este se jugará en equipo ya que todos los integrantes deberán poner atención para poder llegar a la meta.</p> | <p>-Un turista (juego de mesa) -Cámara de video</p> | -60' | - Técnica de tiempo fuera |
| 5 | | | | | | | -Técnica de |

| | | | | | | | |
|---|---|------------|----------------------------|---|---|------|-----------------------|
| | Los alumnos desarrollarán la comunicación, cooperación y la creatividad verbal. | Conductual | Una palabra, mil historias | Esta actividad consiste en que los alumnos hagan una historia con relación a un listado de palabras, se dividirán en equipos. | -Hojas blancas -Plumas -Palabras -Cámara de video | -30' | extinción |
| 6 | Comunicación, Ayuda, Creatividad gráfico-figurativa. | Conductual | Adivina qué es | En grupo se seleccionarán a los alumnos que pasarán al frente para representar diferentes cosas o animales y el grupo adivinará qué es lo que su compañero esta imitando. | -Tarjetas con nombres de animales o cosas -Cámara de video | -30' | -Técnica del castigo. |
| 7 | En esta actividad se pretende mostrar a los alumnos que deben aprender a controlar sus emociones para obtener un desarrollo óptimo dentro de las actividades. | Conductual | Jenga | Se utilizará un jenga de madera cada alumno tendrá su lugar para ir participando sin equivocarse ya que un movimiento en falso se caerá la torre. | -Jenga -Cámara de video | -50' | -Técnica de modelado |
| | Comunicación, cooperación y | Conductual | Formar | Se dividirá el grupo en dos equipos, se les entregará un paquete con silabas, la coordinadora les dictará una | -Tarjetas con sílabas -Cámara de video | -40' | -Técnica de la forma |

| | | | | | | | |
|----|--|------------|------------------------|---|---|------|---|
| 8 | atención. | | palabras | serie de palabras que ellos irán formando con sus tarjetas, el equipo escogerá un líder que será el responsable y tendrá las tarjetas; con ayuda de su equipo formarán el mayor número de palabras. | | | |
| 9 | Dentro de esta actividad se pretende mostrar a los alumnos que toda acción que se realiza cuenta con una reacción. | Conductual | Serpientes y escaleras | El grupo estará sentado viendo hacia el frente, en el pizarrón estará pegada unas serpientes y escaleras de conductas asertivas y disruptivas. Las conductas asertivas se verán reforzadas con la escalera que les permitirá ganar casillas, mientras que las conductas disruptivas se verán reforzadas con una serpiente que retrocederá el camino. Cada alumno tendrá su turno para tirar y una de las coordinadoras irá avanzando su ficha, hasta que se llegue a la meta. | -Serpientes y escaleras de conductas asertivas y disruptivas. -Cámara de video | -45' | -Técnica de reforzamiento negativo |
| 10 | Dentro de esta actividad se pretende mostrar a los alumnos la importancia de estar atentos y tranquilos en alguna actividad para poder | Conductual | Memorama | El grupo estará sentado viendo hacia el frente, en el pizarrón estarán pegadas unas tarjetas al revés que tendrán dibujos o frases celebres. Cada alumno tendrá su lugar para ir volteando la tarjeta; el alumno que logre formar más pares será el ganador. | -Memorama de valores -Cámara de video | -30' | -Técnica de desensibilización sistemática |

| | | | | | | | |
|----|--|-------------|-------------------------|--|---|------|----------------------------------|
| | realizarla adecuadamente | | | | | | |
| 11 | En esta actividad se pretende que el alumno identifique la importancia de escuchar, y conocer las conductas asertivas en la escuela. | Conductual | Lotería | Se llevarán diferentes loterías con temas relacionados a las conductas asertivas dentro de la escuela, sociedad y familia. Se formaran 6 equipos de tres alumnos, los cuales identificarán la tarjeta que diga la coordinadora, hasta que algún equipo haga lotería. | -Loterías de conductas asertivas -Cámara de video | -30' | -Técnica sobre-corrección |
| 12 | El alumno conozca los diferentes tipos de textos. | Español | Vamos a escuchar y leer | Dentro de esta actividad se le pretende mostrar a los alumnos los diferentes tipos de textos que hay, por medio de lecturas, de las cuales se sacarán de 3 a 5 preguntas. | -Libros -Lecturas -Cámara de video | -45' | -Reforzamiento positivo |
| 13 | El alumno aprenda el área y el perímetro de las figuras geométricas. | Matemáticas | Hacia donde voy | Dentro de la actividad se hará un plano cartesiano, en el cual los alumnos tendrán que formar una figura geométrica con los puntos dados, para posteriormente calcular su área y perímetro. | -Papel bond -Hojas blancas -Reglas -Plumones -Lápices -Cámara de video | -45' | -Entrenamiento en la asertividad |

| | | | | | | | |
|----|---|-------------|----------------------------|--|---|------|--------------------------|
| 14 | Que el alumno conozca que es una rima, un verso y un adjetivo calificativo. | Español | Vamos a cantar y encontrar | En esta actividad se les explicará a los alumnos lo que es una rima y cómo se puede formar, para posteriormente realizar un verso en forma de canción y al término de éste se explicará lo que es un adjetivo calificativo y demostrativo para poder encontrarlos dentro de los versos antes realizados. | -Hojas blancas -Versos y rimas -Cámara de video | -40' | -Técnica de modelado |
| 15 | El alumno conozca la importancia de saber sumar. | Matemáticas | Observa y cuenta | En esta actividad se les mostrará a los alumnos la importancia de contar las cantidades que observamos para poder encontrar los objetos en los que se encuentran mayor, menor o igual cantidad y posteriormente sacar el promedio de cada uno de los grupos correspondientes. | -Hojas blancas -Tarjetas con números -Dibujos -Cámara de video | -45' | -Técnica de extinción |
| 16 | El alumno conozca que es una ficha bibliográfica. | Español | Biblioteca | Con esta actividad se pretende darles a los alumnos, la forma en la que se realiza una ficha bibliográfica y la utilidad que tiene. | -Fichas bibliográficas -Libros -Plumas -Cámara de video | -30' | -Técnica de tiempo fuera |
| 17 | El alumno | | | En esta actividad se pretende darle a los alumnos los | -Papel de | -50' | -Técnica de castigo |

| | | | | | | | |
|----|--|-----------------------------------|------------------------|---|--|------|--|
| | conocerá la solución de sumas y restas de fracciones. | Matemáticas | Cóctel de colores | conocimientos básicos respecto a las fracciones, así como la forma en la que se realizan las operaciones sencillas como son: suma y resta. | diferentes colores -Cámara de video | | |
| 18 | Dentro de esta actividad se pretende dar importancia de seguir las reglas, además de mostrarles a los alumnos que toda acción que hagamos tendrá una reacción. | Español, Matemáticas y conductual | Serpientes y escaleras | Esta actividad se realizará por medio de preguntas de español y matemáticas de los temas antes vistos. | -Unas serpientes y escaleras -Dados -Cámara de video | -50' | -Técnica de costo de respuesta |
| 19 | En esta actividad se implementará el trabajo en equipo. | Español, Matemáticas y conductual | Rompecabezas | Los alumnos realizarán un rompecabezas en el cual tendrán que obtener las piezas por medio de unas preguntas que se les realizarán respecto de los temas antes vistos de las materias de español y matemáticas y al acabar de armar el rompecabezas los alumnos realizaran los dos ó tres problemas que aparecen en dicho rompecabezas. | - Rompecabezas -Tarjetas -Cámara de video | -40' | -Técnica de desensibilización sistemática. |
| 20 | | | | | | | -Técnica de |

| | | | | | | | |
|--|---|-----------------------------------|-------|---|--|-----|-------------------|
| | En esta actividad se implementara el trabajo en equipo. | Español, Matemáticas y conductual | Rally | En esta actividad se les pondrán diferentes obstáculos a los alumnos para que puedan llegar a la meta. Para pasar cada uno de los obstáculos los alumnos tendrán que responder a la pregunta que se les está realizando adecuadamente de las materias de español y matemáticas. | -Tarjetas -Botes -Listón -Mascadas -Costales -Cámara de video | 60' | sobre-corrección. |
|--|---|-----------------------------------|-------|---|--|-----|-------------------|

****Las estrategias y/o técnicas utilizadas no solo se aplicarán en cada sesión, estas se llevarán a cabo en el salón de clases con la ayuda del profesor de esta manera se verán reforzadas***