



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“ANÁLISIS DEL PERFIL DE EJECUCIÓN DE NIÑOS
CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: UNA
EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PRIVADA”**

REPORTE LABORAL

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A :

SANDRA LUZ LÓPEZ CORONADO

DIRECTORA: LIC. IRMA CASTAÑEDA RAMÍREZ

REVISOR: DRA. SILVIA MACOTELA



MÉXICO D.F., NOVIEMBRE DE 2005

m 349642

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Sandra Luz López Coronado

FECHA: 29- Noviembre - 2005

FIRMA: Sandra Luz López Coronado

Agradecimientos

A Dios, mi Señor que me ilumina en el camino y me guía con su luz....

A mi madre que tanto amo, gracias por tu paciencia...

A mis queridos hermanos y familia que con su apoyo y amor he logrado lo que hasta ahora ha sido un reto...

A mis amigos que con su alegría he podido seguir adelante en lo propuesto...

A mis maestros por toda su sabiduría transmitida...

A mi directora por toda la enseñanza, su ánimo, su alegría, optimismo y amabilidad...

A todos los seres maravillosos que se han cruzado en mi camino...
gracias mil por todos los regalos...

Gracias al universo....

INDICE

Resumen.....	5
Introducción.....	7
Capítulo I.- Dificultades de aprendizaje.....	10
Definición.....	10
Criterios y características.....	12
Problemas asociados.....	21
Etiología.....	23
Desarrollo histórico.....	25
Capítulo II.- Aproximaciones teóricas para el estudio de las dificultades en el aprendizaje.....	27
Enfoque Neuropsicológico.....	28
Enfoque Conductual.....	31
Enfoque cognoscitivo.....	32
Enfoque basado en el procesamiento de la información.....	34
Enfoque constructivista.....	38
Enfoque constructivista social.....	40
Enfoque ecológico u holístico.....	43
Capítulo III.- Evaluación diagnóstica e Intervención.....	47
Definición y Etapas.....	47
Intervención.....	56

Capítulo IV.- Método.....	60
Objetivos generales.....	60
Población.....	60
Escenario.....	60
Materiales.....	61
Procedimiento.....	65
Capítulo V.- Resultados.....	70
Capítulo VI.- Discusión y conclusiones.....	113
Contribución y sugerencias.....	120
Referencias bibliográficas.....	122
Anexos.....	128
Anexo 1.- Formato de reporte de evaluación (entrevista motivo de consulta, historia del desarrollo; exploración del niño y resultado de las pruebas).....	129
Anexo 2.- Resultado individual de la población de niños de 1º a 3º de primaria.....	131

Resumen

En el presente reporte laboral se muestra brevemente la forma en que se evalúa a los niños con dificultades de aprendizaje en un consultorio privado. Asimismo, se muestran algunos de los principales problemas detectados a través del perfil de ejecución obtenido de la batería psicológica.

Entendiendo como perfil, la representación gráfica de los resultados de una batería de tests que evidencia los resultados que alcanza un sujeto. (Galimberti, U. 2002)

De tal manera que los propósitos de este reporte laboral son: 1) Describir las dificultades de aprendizaje; 2) Identificar las aproximaciones teóricas para el estudio de las dificultades de aprendizaje; 3) Ilustrar la fase de diagnóstico mediante el análisis del perfil de ejecución obtenido de la batería psicológica aplicada a 15 niños de primaria de los tres primeros grados, en la que se evalúan las áreas perceptual, cognoscitiva, académica y afectiva; 4) Señalar las dificultades de aprendizaje de la población del presente reporte, derivadas del perfil obtenido en cada grupo.

Es importante mencionar que sólo se presentaron los datos de la evaluación diagnóstica, debido a la gran cantidad de información que implicaría el presentar también la forma de intervención. Asimismo se optó por hacer esto con el fin de ampliar más el tema de evaluación incluyendo la parte teórica.

Para la presentación del reporte laboral se organizaron y analizaron los datos obtenidos a través de la aplicación de entrevistas a padres de familia para recabar información concerniente al motivo de consulta y la historia del desarrollo del niño (ver anexo I).

Posteriormente se utilizó una batería de 9 pruebas psicológicas con el fin de valorar las áreas: a) *Perceptual*: Test de Madurez Visomotora de Bender; Evaluación de la percepción visual de Frostig; b) *Cognoscitiva*:

Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC-RM; c) *Académica*: Inventario de Ejecución Académica IDEA y d) *Afectiva*: Test de la figura humana de Koppitz; Test de Frases incompletas de Sacks; Test de la familia; Test de apercepción temática para niños CAT y Test de casa, árbol y persona. Se utilizaron 5 pruebas en el área afectiva para dar mayor consistencia a la información obtenida mediante las mismas.

Para el análisis de los datos y elaboración del perfil se organizaron los resultados obtenidos en 3 grupos: 1º, 2º y 3º por grado escolar, cinco niños en cada grupo. Se observaron diferencias entre las áreas evaluadas y entre los grupos. En éstos se encontraron diferencias entre género (Macotela 1989). La mayoría de los niños presentó problemas en el área perceptual. Manifestaron dificultades de aprendizaje en escritura, matemáticas y lectura. Además de problemática afectiva. Con respecto al área cognoscitiva ninguno de los niños presentó retraso evolutivo significativo en el aspecto intelectual.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Introducción

Los motivos por los que se lleva a un niño a consulta con un psicólogo, son múltiples y variados; por lo general son los padres quienes solicitan una evaluación para su hijo porque identifican en él alguna dificultad escolar, o porque alguna otra persona, por ejemplo una maestra o autoridad en la escuela, les señala que el pequeño tiene problemas (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

Uno de los problemas más frecuentes de los niños durante la etapa escolar, es la dificultad en el aprendizaje, por lo que los maestros responsables de grupo se ven en la necesidad de canalizar a estos niños con el psicólogo escolar para su tratamiento. Sin embargo, no todas las escuelas cuentan con un psicólogo escolar, por lo que se hace necesaria la intervención de psicólogos externos para apoyar a estos niños. Para la atención de esta problemática, dentro del equipo interdisciplinario el psicólogo juega un importante papel, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento. Sin embargo, para ofrecer un tratamiento adecuado y oportuno es necesario que este profesional realice evaluaciones diagnósticas mediante la utilización de diversas técnicas psicológicas (Esquivel et al 1999).

Las dificultades en el aprendizaje es un campo de trabajo amplio en la actualidad dentro de la Psicología Educativa. Cada día se incrementa el número de niños canalizados a evaluación e intervención psicopedagógica por parte de padres y maestros (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Como señalan Esquivel, Heredia y Lucio (1999), en la actualidad, se ha puesto muy de moda en las escuelas que cuando un niño no aprende o tiene problemas de conducta, de inmediato se le canaliza al psicólogo, lo que es adecuado en ocasiones, pero en otras puede ser que la maestra o los

métodos de enseñanza sean los que estén fallando, o bien algún otro factor que no sea de origen psicológico. De cualquier manera, una de las quejas más frecuentes por las que se lleva a un niño a evaluación psicológica, es por dificultades de aprendizaje o escolares.

Lo primero que uno tiene que plantearse como psicólogo al evaluar a un niño, es el objetivo de esta tarea, es decir, para qué y para quién se hace, así como qué se pretende con ella. Generalmente se realiza una evaluación para tener un diagnóstico de la situación que se presenta.

Con ello podemos darnos cuenta de la urgencia de distinguir y apreciar las características de dicha problemática, así como de las capacidades y necesidades reales de cada niño, para no caer en los errores de clasificaciones y etiquetas.

Hoy en día existen infinidad de textos e investigaciones que nos abren el panorama para la mejora del servicio educativo y terapéutico para estos niños. Ya que ha habido reformas, reformulación de planes y programas de estudio, así como reorganización en el sector educativo.

Así, vemos ahora que los niños con necesidades educativas especiales tienen una oportunidad más desde el enfoque de la integración educativa, que consiste en integrar a estos niños a las escuelas y aulas regulares, cuyos fundamentos principales son: El respeto a las diferencias; los derechos humanos e igualdad de oportunidades; una escuela para todos; la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza (García, et al 2000).

Cada especialista tiene su enfoque particular de intervención, lo que conlleva al trabajo interdisciplinario y, sobre todo, a dar más apoyo a las familias de estos niños; por lo que no se trata solamente de disminuir las dificultades presentadas, sino de reconocerlas y dar los apoyos necesarios para su tratamiento.

En el presente trabajo se brinda la definición de dificultades de aprendizaje, los criterios y características de los sujetos detectados, las

principales causas, el desarrollo histórico que ha tenido la definición, las formas de evaluación e intervención, así como las aproximaciones teóricas para el estudio de las dificultades en el aprendizaje. Asimismo, se presenta la metodología e instrumentos utilizados para tal efecto, se discuten los resultados y se proveen sugerencias para dicho abordaje.

Es por eso que este reporte laboral pretende integrar información relacionada con el área de dificultades en el aprendizaje que sea útil para otros profesionales que laboran en el campo, así como ilustrar por medio de un perfil de ejecución el desempeño de niños de primaria de los tres primeros grados, atendidos en la práctica privada, lo cual puede aportar información acerca de las dificultades más comunes que presentan estos niños. Así como la forma de evaluación. De igual manera la forma de trabajo y la batería de pruebas de evaluación utilizadas pueden servir de referencia para los psicólogos que laboran en consultorios privados.

Capítulo I

Dificultades de aprendizaje

El tema de las dificultades de aprendizaje es una de las problemáticas más ampliamente estudiada por los teóricos del ámbito de la Psicología Educativa, siendo por ello un tema donde la controversia y el desacuerdo de opiniones está presente. La definición de dificultades de aprendizaje ha sido intensamente debatida durante años, sin aparente resolución; identificar a quien vamos a considerar con dificultades de aprendizaje, es uno de los problemas principales del campo.

Lo que sí queda claro de los intentos por delimitar una definición, es que se trata de un problema que tiene que ver con el rendimiento escolar y la escolaridad del niño, quien al iniciar la actividad escolar se encuentra con el tener que enfrentarse a la lectura, escritura y matemáticas. Haciéndose cada vez más evidentes sus dificultades en las mismas, al no contar con herramientas o habilidades específicas que le permitan acceder a ellas.

Macotela (1994) menciona que desde que Samuel Kirk introduce el término "Problemas de aprendizaje", éste ha sufrido variaciones con el tiempo: "Incapacidades para el Aprendizaje"; "Dificultades de Aprendizaje"; "Trastornos en el aprendizaje", etc.

A continuación se define el concepto de dificultades de aprendizaje así como la descripción de las habilidades de aprendizaje que se ven afectadas.

Definición

La definición se relaciona con las diversas dificultades para escuchar, comprender los conceptos básicos matemáticos, así como la ejecución en escritura y lectura.

Macotela (1996) menciona que el Comité Nacional Conjunto sobre Problemas de Aprendizaje lo define como "un término general que se refiere

a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o manejar las matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del Sistema Nervioso Central y pueden ocurrir en cualquier edad. Problemas en las conductas autoregulatorias, la percepción social y la interacción social pueden coexistir con las dificultades en el aprendizaje, pero no constituyen en sí mismas un problema de aprendizaje.

A pesar de que las dificultades en el aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente a otras condiciones incapacitantes (por ejemplo deterioro sensorial, retardo mental, perturbaciones emocionales severas) o a otras influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, o instrucción inapropiada o insuficiente) no son el resultado de esas influencias" (p. 26).

Macotela (1994) provee de una definición "Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas". (p. 12)

Históricamente en 1984 la Dirección General de Educación Especial, SEP en México define al niño con problemas de aprendizaje en los siguientes términos: "un niño de inteligencia normal quien por razones particulares posee dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo" (Macotela, 1996, p. 27).

Se establecen dos tipos generales de problemas de aprendizaje: 1) los que aparecen como resultado de la inadecuada aplicación de métodos de enseñanza del cálculo y/o lecto-escritura, que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas de los alumnos; 2) aquellos que se originan por alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje (Macotela, 1996).

La clasificación de la APA (1995) es compatible con la inclusión de las Dificultades de Aprendizaje (DA) como un tipo de trastorno del desarrollo y que precisa de intervención psicopedagógica (García, 2001).

Según esta conceptualización internacional, las dificultades de aprendizaje se caracterizan por un funcionamiento por debajo, sustancialmente de lo esperado, dada la edad cronológica del sujeto y dado su cociente intelectual. Además de interferir significativamente en el rendimiento académico o en la vida cotidiana.

La conceptualización del Comité Conjunto sobre Dificultades de Aprendizaje también propone que las dificultades de aprendizaje son dificultades heterogéneas, suponen problemas significativos en la conquista de las habilidades de lectura, escritura y/o cálculo, se creen intrínsecas al individuo y es posible encontrarlas con otros problemas. Esta conceptualización (1988) es la presente en Estados Unidos, Canadá y España (García, 2001).

García (2001) hace una reflexión sobre la problemática de la definición y el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. La propuesta para determinar si hay una dificultad de aprendizaje incluye: 1) el uso de tests estandarizados de rendimiento en lectura, deletreo, cálculo aritmético, solución de problemas matemáticos; 2) uso de muestras escritas, tanto en escritura como de matemáticas; 3) otros tests según el interés o la investigación; 4) el análisis de errores sistemáticos y 5) la entrevista directa al alumno para determinar los puntos débiles y fuertes.

Criterios y características

Las características se refieren a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observados en ciertos individuos. Con respecto a los problemas de aprendizaje, se reconoce entre profesionales, la diversidad de manifestaciones específicas.

Estas características proporcionan pistas de la posible naturaleza del problema. Son las bases de referencia para una evaluación más amplia.

Macotela y cols. (1994) refieren que a los niños que manifiestan dificultades significativas escolares, se les caracteriza como sujetos con problemas de aprendizaje (disgrafía, dislexia y discalculia) ya que muestran un desempeño deficiente en las áreas académicas básicas (escritura, lectura y matemáticas).

Macotela (1989) menciona que diversos autores (Johnson y Myklebust, 1967; Kirk, McCarthy y Kirk, 1968; Bryan y Bryan, 1975; Wallace y McLoughlin, 1979; Brueckner y Bond, 1980; Hallahan y Kauffman, 1985; Gearheart, 1987, Rourke y Fuerts, 1991; Bender, 1992) plantean las siguientes características:

- 1.- Hiperactividad, que se refiere a tasas de actividad motora excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.
- 2.- Hipoactividad, considerada como pasividad excesiva y que se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego o sociales.
- 3.- Distracción constante o labilidad atenta, se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.
- 4.- Sobreatentividad, que significa la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.

- 5.- Torpeza motriz o desórdenes de coordinación, que involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo tanto a nivel grueso como fino.
- 6.- Desórdenes perceptuales, en donde se incluyen problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.
- 7.- Perseverancia, que tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.
- 8.- Trastornos de memoria, se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.
- 9.- Labilidad emocional, que implica cambios bruscos en el estado de ánimo, frecuentemente sin aparente motivo real.
- 10.- Impulsividad, que involucra la tendencia a actuar precipitadamente, sin analizar las consecuencias de los actos.
- 11.- Trastornos de pensamiento, se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.
- 12.- Problemas del habla y/o el lenguaje, que se relacionan con dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.

- 13.- Problemas en conductas auto-regulatorias, que se refieren a la dificultad mostrada por los sujetos para monitorear su propio comportamiento.
- 14.- Problemas de percepción social e interacción social, que se refiere a la insensibilidad a las claves sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.
- 15.- Signos neurológicos presumibles, se refiere al daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.
- 16.- Problemas específicos de aprendizaje, que se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. Se determina por los errores cometidos en tareas de lecto-escritura: omisión, adición, sustitución, inversión y transposición.

Gearheart, (1987) señala dos aspectos comunes que muestran todos los niños con problemas de aprendizaje:

1. La existencia de retraso académico, se refiere a que el rendimiento del sujeto no concuerda con su edad cronológica o su grado escolar en uno o más de los siguientes procesos.
 - a) expresión verbal
 - b) comprensión auditiva
 - c) expresión escrita
 - d) lectura oral
 - e) comprensión de la lectura

- f) cálculo
- g) razonamiento matemático

2. La discrepancia entre el rendimiento esperado y el rendimiento real se refiere a que el niño posee el potencial intelectual suficiente, pero no lo aprovecha. La discrepancia se determina con base en pruebas estandarizadas de rendimiento y pruebas individuales de inteligencia.

La anterior es una discrepancia notable entre el aprovechamiento y la habilidad intelectual en ciertas áreas, como expresión oral y escrita, comprensión auditiva de lectura, escritura y matemáticas.

Además de esta particularidad básica, existen algunas características más comunes en los trastornos del aprendizaje. Sin embargo, cada niño puede experimentarlos de una forma diferente. Las características pueden incluir:

- **Trastorno de lectura:** Existe un trastorno de lectura cuando un niño lee por debajo del nivel esperado dada su edad, grado escolar e inteligencia. Los niños que tienen un trastorno de lectura leen despacio y tienen dificultades para entender lo que leen. Pueden tener dificultades para reconocer las palabras y confunden palabras que parecen similares. El trastorno de lectura se llama algunas veces dislexia.
- **Trastorno para las matemáticas:** Existe un trastorno para las matemáticas cuando un niño tiene problemas con las habilidades relacionadas con los números, como contar, copiar los números correctamente, sumar y llevar números, aprender las tablas de

multiplicar, reconocer los signos matemáticos y comprender las operaciones matemáticas.

- **Trastorno de expresión escrita:** Existe un trastorno de expresión escrita cuando un niño tiene dificultades con las habilidades de escritura, como la comprensión de la gramática y la puntuación, ortografía, organización de párrafos, o para componer información escrita. A menudo estos niños no tienen buenas habilidades para escribir a mano.

Sattler y Weyandt (2003) refieren que el tipo más común de dificultad para el aprendizaje es el trastorno de lectura, seguido del cálculo y después del de expresión escrita (que incluye ortografía). Además agregan que la tasa informada de prevalencia de la dificultad para el aprendizaje es mayor para los varones que para las niñas en una proporción aproximadamente de 3 a 1. Señalan que las dificultades de aprendizaje pueden obstaculizar el progreso educativo de los niños y afectar de manera adversa su autoestima, nivel social, relaciones interpersonales y elecciones laborales. Enfatizan que se necesita la identificación temprana e intervenciones eficaces para ayudar a los niños con estos problemas a que tengan éxito, tanto académica como socialmente, dentro y fuera del aula.

Las señales de los trastornos del aprendizaje www.healthsystem.virginia.edu pueden ser identificadas por los padres o profesores, cuando el niño tiene continuamente dificultades con todas o cualquiera de las siguientes actividades:

- Lectura, ortografía, escritura o para completar problemas matemáticos.

- o Comprender o seguir instrucciones.
- o Distinguir la derecha de la izquierda.
- o Invertir las letras o números (confunde la "b" y la "d" o el 12 y el 21).

González, (1998) señala que las áreas deficitarias y/o síntomas característicos de las dificultades de aprendizaje pueden encontrarse asociadas a variables o déficits de diversa índole. Estos pueden ser: déficits en procesos básicos; déficits perceptivos (percepción visual, relaciones espaciales, discriminación visual, discriminación figura-fondo, conclusión o cierre visual, reconocimiento de objetos o memoria visual, percepción auditiva, discriminación, asociación, memoria, percepción motriz, actividad motora, trazos); déficits atencionales (incapacidad para focalizar adecuadamente la atención en una tarea, mantener la atención durante un tiempo necesario para el procesamiento de un acontecimiento a otro); déficits de memoria (problemas para recordar); déficits lingüísticos (problemas en el uso de códigos fonológicos para almacenar la información en la memoria a corto plazo. No entienden lo que leen); déficits psicomotores (retraso psicomotor); déficits comportamentales (pasividad, falta de interés, sentimientos de incompetencia y dependencia); déficits emocionales y motivacionales (escasa autoconfianza, baja autoestima). La intervención consiste en entrenar al niño en el ejercicio de dichas habilidades.

Esquivel, Heredia y Lucio (1999) señalan algunas de las *dificultades en el aprendizaje escolar* cuando se presentan problemas en el área visomotora: La escritura es muy pobre comparada con la capacidad del niño; tiene dificultad para dibujar y mantener la escritura en el renglón; escribe lentamente o muy aprisa, sin controlar todos sus movimientos; evita actividades tales como dibujar, recortar, trazar, colorear, pintar, la forma de sus letras es irregular; tiene dificultad para escribir al tamaño que le permite el espacio en la hoja de trabajo; parece que tira las cosas, choca con ellas y

se equivoca fácilmente; toma el lápiz con torpeza, toma las tijeras de manera inapropiada; rompe con frecuencia la punta del lápiz; es incapaz de atarse las agujetas de sus zapatos; tiene muchos borrones en sus trabajos; tiene dificultad para manejar materiales en tercera dimensión; tiene problemas para ensartar cuentas, hacer diseños en el tablero de clavijas, utilizar herramientas como martillos para clavar clavos, etc.; le cuesta trabajo vestirse, abotonarse, subirse el cierre, atarse los zapatos, etc.

- *Dificultades en el área de figura-fondo:* Cuando lee pierde la línea fácilmente (se salta renglones enteros, omite o agrega palabras); confunde palabras de apariencia semejante; ignora la puntuación; va señalando las palabras mientras está leyendo en silencio u oralmente; tiene dificultad para organizar el trabajo escrito, los problemas aritméticos o los reactivos no siguen orden alguno; se salta reactivos o problemas en las hojas de trabajo; omite palabras o renglones enteros al estar copiando del pizarrón; no son respetados los signos de los problemas matemáticos (suma cuando debería restar, etc.); tiene problemas para trabajar con mapas y gráficas; presenta dificultades con el diccionario, los índices y los glosarios; se distrae fácilmente con el material visual; ve letras y palabras como si se fundieran; es incapaz de localizar información específica, tiene problemas para utilizar material bibliográfico; parece ser inatento y desorganizado; tiene dificultad para cambiar el foco de atención.

- *Dificultades en la constancia de forma:* El tamaño de sus letras es irregular; el uso de mayúsculas es inapropiado (a la mitad de la palabra o de la oración); confunde letras que tienen forma parecida; mezcla los diferentes tipos de escritura (ligada y de imprenta); es incapaz de reconocer palabras familiares si están escritas en un estilo diferente, impresas o en color; es incapaz de reconocer una operación

matemática que había aprendido cuando ésta se expresa en otra posición.

- *Dificultades en la posición en el espacio:* No ve objetos o símbolos escritos de manera correcta con relación a sí mismo; tiene dificultad para comprender los conceptos que indican posición en el espacio; es probable que invierta letras; tiene dificultad para distinguir entre derecha e izquierda; no tiene un dominio estable de la mano; hace un dibujo muy pobre de la figura humana en relación con su capacidad.
- *Dificultades en las relaciones espaciales:* Tiene dificultad para copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos del pizarrón; le cuesta trabajo alinear dígitos en las columnas apropiadas mientras está trabajando con problemas aritméticos; se equivoca al seguir una ruta; se le dificulta leer o marcar mapas; tiene problemas con la ortografía; invierte el orden de los números; tiene dificultad para leer el reloj; le es difícil ubicarse en el calendario, establecer la cronología del tiempo; confunde palabras que indican posición.
- *Dificultades en la copia:* dificultad para copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos del pizarrón; no tiene dominio estable de la mano, toma el lápiz con torpeza y las tijeras inapropiadamente; el tamaño de sus letras es irregular; confunde letras que tienen forma parecida; hace un dibujo muy pobre de la figura humana.
- *Dificultades en el cierre visual:* La forma y el tamaño de sus letras son irregulares; sus trabajos están llenos de borrones; tiene dificultad para manejar materiales en tercera dimensión; confunde las letras y las palabras de apariencia semejante; ignora la puntuación; omite palabras o renglones enteros al estar copiando del pizarrón; tiene

problemas para trabajar con mapas y gráficas; muestra dificultad para concentrarse en la clase.

- *Dificultades en la velocidad visomotora:* Escribe lentamente o muy aprisa con movimientos sin control; toma el lápiz con torpeza y las tijeras inapropiadamente; tiene muchos borrones en sus trabajos; presenta dificultades para copiar del pizarrón, omite palabras, párrafos enteros o se equivoca al copiar números, signos aritméticos; se distrae fácilmente con el material visual; parece poco atento y desorganizado; muestra dificultad para cambiar el foco de atención; presenta inestabilidad en el dominio de la mano. (Esquivel, et al 1999).

Problemas asociados

Sattler (2003) menciona que los niños con dificultades para el aprendizaje tienen habilidades académicas deficientes, deficiencias en capacidades de procesamiento de información, habilidades neuropsicológicas y adaptación socioconductual.

A continuación se señalan las deficiencias en habilidades académicas, en las capacidades para el procesamiento de información y habilidades neurológicas:

Dificultad con material verbal, incluyendo dificultades en conciencia fonológica, reconocimiento de lectura, pérdida frecuente del lugar en la lectura de materiales impresos, tasa lenta de lectura o falta de fluidez, comprensión deficiente de lectura, vocabulario oral limitado, comprensión gramatical inadecuada, pobreza en expresión verbal, expresión escrita.

Dificultad con material no verbal, incluyendo dificultades en percepción visual, percepción espacial, organización visual, revisualización, dificultades con percepción de relaciones figura-fondo, secuenciación temporal e interpretación de expresiones faciales.

Dificultades en habilidades de procesamiento de información, de automonitoreo y de autorregularización, incluyendo dificultades en estrategias cognitivas, habilidades inadecuadas de estudio, dificultades para reconocer cuando la tarea se ha llevado a cabo correctamente, para identificar información crítica necesaria para resolver problemas y para reconocer si se necesita más información para resolverlos.

Dificultades en hábitos de trabajo independiente. Dificultades en habilidades de organización y planeación, incluyendo descuido en el papeleo y un enfoque desorganizado para las tareas que implican secuencia de acciones. Tendencia a ser lento en la terminación del trabajo. Dificultad para trabajar bajo condiciones de tiempo limitado.

Dificultades de memoria auditiva. Dificultades de memoria visual. Período de atención limitado. Dificultades en recuperación de información codificada. Dificultades en coordinación motora fina, incluyendo escritura y dibujo imperfectos.

Problemas para integrar información visual y auditiva presentada de manera simultánea. Dificultades de articulación del discurso.

Dificultad en adaptación socioconductual: Inmadurez, disruptividad, impulsividad, destructividad, hiperactividad, desorganización, irritabilidad, malicia, conducta actin-out, autoimagen deficiente y baja autoestima, confianza mínima en las propias capacidades para influir en los resultados del aprendizaje, bajas expectativas de futuros logros, ansiedad, depresión, tendencia a relacionarse mejor con niños menores.

Debido a que los niños con dificultades de aprendizaje constituyen un grupo heterogéneo: a) ciertos niños tendrán dificultades con material verbal y otros con material no verbal; b) algunos manifestarán habilidades adecuadas de procesamiento de información e interpersonales, mientras que otros no las tendrán; c) algunos tendrán problemas conductuales, mientras que otros no, y d) habrá quienes tendrán alteraciones en un área específica de funcionamiento como en lectura, cálculo o escritura –mientras que otros

tendrán alteraciones en varias áreas. Cada niño con una dificultad de aprendizaje es único.

Al igual que los aspectos de definición y caracterización de las dificultades de aprendizaje, prevalece la controversia al respecto de los factores que determinan la aparición de estos problemas.

Etiología

Se postulan cuatro clases de factores causales: 1)Disfunción cerebral; 2)Factores genéticos; 3)Factores bioquímicos; y 4)Factores nutricionales y asociados a la falta de estimulación medioambiental. Se agrega que existen además tres conjuntos de condiciones que contribuyen a la problemática: 1)Condiciones físicas, 2)Condiciones psicológicas y 3)Condiciones ambientales. (Macotela, 1996 p. 28)

Los investigadores han tratado de identificar aquellos factores que pueden promover la habilidad para aprender: Orgánicos; Fisiológicos, Psicológicos y Sociales. (Acle y Olmos, 1998).

Las dificultades de aprendizaje son originadas por factores intrínsecos manifestadas por las discrepancias significativas en el desarrollo de los procesos psicológicos como la percepción, atención o memoria. Las dificultades de aprendizaje son independientes de la inteligencia y de las habilidades adaptativas (García, 2001).

Salvador, (1999) plantea dos cuestiones: 1) Si la causa es intrínseca al sujeto o extrínseca (contextual); 2) Si la causa es única o simple. Entonces los modelos se agrupan en torno a dos tipos de causalidad: intrínseca y extrínseca.

Los factores extrínsecos son aquellos que están fuera del niño pero que actúan sobre él y pueden ser: privación económica y social; diferencias de lenguaje; barreras emocionales para el aprendizaje. Los factores intrínsecos son aquellos que están ligados a la constitución biológica del niño y que se expresan en una disfunción del sistema nervioso central, ellos

pueden deberse a prematuridad, asfixia al nacer, incapacidades específicas de lenguaje, síndrome de hiperactividad y atención deficitaria; defectos orgánicos del sistema nervioso central; desorden del movimiento; autismo; inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida; factores bioquímicos.

Un aspecto fundamental a considerar sería el conocer y estudiar aquellos factores que intervienen e influyen para que el aprendizaje escolar sea exitoso, ya que de este conocimiento podrán elaborarse programas tanto de evaluación e intervención como de prevención.

Sattler (2003) refiere que es probable que las dificultades para el aprendizaje tengan múltiples etiologías, incluyendo bases genéticas, biológicas y ambientales.

Bases genéticas

Los niños con estas dificultades tienen una incidencia mayor a la esperada de a) antecedentes familiares de dificultades de aprendizaje; b) complicaciones prenatales y perinatales; c) anomalías electrofisiológicas y d) dificultades para el aprendizaje a pesar de buena adaptación conductual y apoyo ambiental. Existen influencias genéticas en un amplio rango de componentes del desarrollo de la alfabetización, incluyendo la conciencia fonológica y la capacidad general de lenguaje. La evidencia preliminar que vincula el trastorno de la lectura con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad también sustenta una etiología genética compartida.

Bases biológicas

Se han hecho intentos por aislar una disfunción del sistema nervioso central como posible factor etiológico. Aunque este conjunto de investigaciones sugiere una base neurofisiológica para las dificultades del aprendizaje, el trabajo tiene algunas limitaciones.

Bases ambientales

Algunas investigaciones sugieren que estas dificultades pueden ser el resultado del empleo de estrategias ineficaces de aprendizaje por parte de

los niños. Estas incluyen maneras ineficaces de a) analizar los problemas, b) relacionar la naturaleza del problema con la experiencia previa, c) desarrollar un plan estratégico para operar sobre la información y d) vigilar y ajustar el desempeño. Algunos investigadores han afirmado que las dificultades para el aprendizaje se inducen pedagógicamente, en especial en estudiantes que provienen de ambientes lingüística y étnicamente diversos. Las variables ambientales adicionales que influyen en el aprendizaje y adquisición de habilidades de parte de los niños incluyen actitudes paternas hacia el aprendizaje, nivel socioeconómico de la familia, técnicas de manejo infantil, patrones familiares de interacción verbal, primeras experiencias de lectura, temperamento infantil y nivel de motivación de los niños. (Lyon y Motas, 1988; Cummings, 1984; Stevenson y Fredman, 1990; Whitehurst y Fischel, 1994, cit. Sattler, 2003).

Desarrollo histórico

Macotela (1994) menciona que Bender (1992) distingue cuatro etapas en el desarrollo histórico sobre el campo de los problemas de aprendizaje:

- 1) *1920-1930 Fase clínica* que se caracteriza por el interés en diferenciar a los problemas de aprendizaje de otras atipicidades. Surgen los primeros intentos por determinar factores causales de los problemas de aprendizaje.
- 2) *1940-1950 Fase de transición* al salón de clases en donde el trabajo con los sujetos se realiza ya en escenarios educativos. Se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas.

- 3) *1960-1970 Fase de consolidación* que incorpora la creación de organismos de padres y profesionales que obtienen recursos para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para individuos con estos problemas.

- 4) *1980 Fase de expansión y retracción* caracterizada por un crecimiento notable en el número de niños considerados como sujetos con problemas de aprendizaje. Aparece la preocupación por la sobreidentificación. Se multiplican las acciones y servicios para atender problemas de aprendizaje. Crece la preocupación de los investigadores y profesionales sobre los problemas de identificación y diagnóstico inadecuados.

Se estima que a nivel mundial existen entre 2 y 3% de niños con problemas de aprendizaje, encontrándose que la mayoría de éstos son varones (Macotela, 1989).

Para profundizar más acerca de las aproximaciones teóricas y modelos de intervención psicopedagógica, en el siguiente capítulo se presenta la información correspondiente.

Capítulo II

Aproximaciones teóricas para el estudio de las dificultades en el aprendizaje

En general, son diversos los modelos teóricos que dan cuenta de una forma más o menos coherente de las dificultades de aprendizaje. Han proliferado todo tipo de teorías y modelos explicativos. Cada enfoque ha ido evolucionando y no es posible afirmar que uno sea o no, mejor que otro. Un modelo es una guía con la que puede ser comparada la realidad.

Acle y Olmos (1998) señalan que como profesionales de este campo, es primordial entender las bases teóricas, la estructura y los datos para interpretarlos de acuerdo a una cierta teoría. Existe una serie de enfoques que han buscado conceptualizar esta categoría y cuya presencia se relaciona así mismo con las definiciones que han aparecido en diferentes épocas. Estas perspectivas pueden expresarse en los siguientes rubros: a) Enfoque neuropsicológico propuesto por Johnson y Myklebust (1967), Hooper y Hind (1986), Silver y Hagin (1990) y Rourke (1991). b) Enfoque conductual mencionado por Mercer (1991); Gearheart (1987); Woolfork (1999); Santrock (2001). c) Enfoque cognoscitivo propuesto por autores como Kirk (1979), Torgesen (1987), Somwaru (1981) y Swanson (1988, 1991). d) Enfoque ecológico u holístico, como el de Iano (1986), Poplin (1988), Bartoli (1990) y Heshusius (1990).



Enfoque neuropsicológico

Los principios fundamentales de este enfoque son los siguientes:

1. Estudiar las relaciones cerebro-conducta aplicadas al niño en desarrollo.
2. Partir de la base de que el sistema nervioso del niño se encuentra en rápido cambio.
3. Plantear el concepto de períodos críticos o sensibles.
4. Afirmar que la integridad del sistema nervioso central es indispensable para el aprendizaje.
5. Utilizar el concepto de áreas neuro-psicológicas para explicar el neuro-desarrollo, entre las que se pueden incluir: Percepción e integración visomotora; lenguaje interno, receptivo y expresivo; esquema corporal; lateralización y orientación espacial; atención y memoria; psicomotricidad.

A partir de esto, para cada niño, las alteraciones neuropsicológicas presentes, pueden manifestarse en diversos tipos de síntomas: a) lentitud en la adquisición del lenguaje oral; b) muestra de claras diferencias en el desempeño en relación con niños de su misma edad; c) dificultad para recordar nombres y objetos; d) vocabulario limitado para su edad y grado escolar; e) mezclar orden de las sílabas dentro de las palabras al escribirlas; f) dificultad para recordar secuencias de letras, números, meses, medidas; g) confusión de dirección derecha-izquierda y orientación del cuerpo en el espacio. (Acle y Olmos, 1998)

Este enfoque aborda las relaciones cerebro conducta aplicada al niño en desarrollo. Se realiza una evaluación de las debilidades y fortalezas para delinear las necesidades particulares, basadas en la evaluación cualitativa de la ejecución del niño, y así establecer una adecuada estrategia de

tratamiento. Desde este enfoque, generalmente los desórdenes del neurodesarrollo describen a un grupo heterogéneo de niños que: a) aprenden de forma lenta, sea en muchas áreas o en alguna materia específica, b) progresan más despacio y c) experimentan mucha más dificultad para aprender que sus coetáneos.

A través de ésta teoría se han podido determinar categorías específicas de problemas que provienen de disfunciones del sistema nervioso central: Perturbación perceptual (incapacidad para discriminar e interpretar las sensaciones); Perturbación de la imaginaria (incapacidad para evocar experiencias comunes); Perturbación de la simbolización (dificultad para representar simbólicamente la experiencia), Perturbación de la conceptualización (incapacidad para generalizar y catalogar la experiencia); así mismo en el Lenguaje auditivo (trastornos que se detectan entre los dos y cuatro años e impiden el desarrollo normal del lenguaje simbólico) a nivel receptivo (el niño oye, pero no interpreta ni los sonidos del habla ni ambientales, existe una incompreensión de los símbolos); expresivo (reauditorización –el niño no recuerda las palabras y no las expresa de manera espontánea-, incapacidad para llevar a cabo los hábitos motores del habla, sintaxis defectuosa); Trastornos de la lectura (incapacidad para leer, dislexia acompañada de otras insuficiencias tales como defectos de: memoria, memoria de secuencias, orientación izquierda-derecha, orientación temporo-espacial, imagen corporal, ortografía, escritura, cálculo y realización perceptivo-motora; Trastornos del lenguaje escrito: disgrafía, revisualización (no recordar símbolos visuales como números, letras, palabras o frases), formulación y sintaxis; trastornos en la aritmética: discalculia (falta de comprensión de los problemas matemáticos); Trastornos no verbales del aprendizaje (tiempo, espacio, tamaño, dirección, autopercepción). (Acle, Olmos, 1998)

Otros modelos neuropsicológicos involucran conceptos de integración sensorio-motriz, la estimulación sistemática hacia los sentidos visual, auditivo y kinestésico.

El campo de la neuropsicología ha dado grandes pasos en los últimos años. A pesar de los avances, el área de intervención está emergiendo y el tratamiento neurocognitivo se encuentra en su etapa inicial. (Teeter, 1989, en Acle, 1998).

Se sugiere que los programas de tratamiento sean individualmente planeados y monitoreados. Estos programas de intervención combinan una serie de técnicas y estrategias diferentes, diseñadas de manera individual de acuerdo a las necesidades neuropsicológicas, educacionales y psicológicas de la persona evaluada.

Autores como Reitan (1980) Kauffman, 1984 (en Acle, 1998) enfatizan la importancia de entrenar habilidades generales que requieren un funcionamiento integrado del cerebro: razonamiento, abstracción y pensamiento lógico; entendimiento, recuerdo, utilización de hechos aritméticos, aprendizaje del deletreo, igualación de los sonidos con las letras, entendimiento de reglas gramaticales, seguimiento de los pasos de un proyecto científico, recuerdo de eventos históricos, solución de problemas y seguimiento de direcciones o reglas; enseñanza de habilidades de decodificación y de comprensión lectora.

La inclusión de principios neuropsicológicos en la evaluación psicológica, proporciona una síntesis de los elementos cognitivos, sensorio motores y emocionales con objeto de obtener información valiosa acerca de la etiología de los déficits de aprendizaje. Las anomalías neuropsicológicas presentes en niños con problemas de aprendizaje, se muestran a través de síntomas más bien finos y sutiles, tales como dificultades menores de coordinación, temblores, torpeza motora, dificultades viso-espaciales, deficiencias o retardo en el desarrollo del lenguaje y dificultad en la lecto-escritura y la aritmética.

Los diferentes aportes muestran la importancia del diagnóstico y su relación con el tratamiento, así como los diferentes tipos de métodos: directos, indirectos, simultáneos o secuenciales que pueden ser aplicados para corregir dichas alteraciones.

Enfoque conductual

La aplicación más evidente de este enfoque es la construcción y validación de técnicas para corregir déficits académicos específicos. Este enfoque se fundamenta en las teorías asociacionistas clásicas. (Ade y Olmos 1998) Los teóricos asociacionistas asumen dos supuestos fundamentales: 1) los estímulos que controlan la conducta son externos y observables; 2) las situaciones de aprendizaje están asociadas al organismo mediante signos (refuerzos) que le indican el camino para conseguir determinadas metas. Según estas teorías, el conocimiento es el resultado de una acumulación de datos. La acumulación de información hace posible el establecimiento de asociaciones cada vez más complejas. Las asociaciones quedan impresas en la mente mediante la repetición.

Las dificultades en el aprendizaje se explican por varias razones: 1) por la ausencia o la insuficiencia de estímulos (refuerzo); 2) por la inadecuada estructuración de la situación (ambiente); 3) por insuficiencia de práctica (repetición).

Este enfoque se centra en la enseñanza de las habilidades académicas y sociales. Se enseñan en orden jerárquico. Se insiste en la manipulación de las variables ambientales que influyen en el aprendizaje. Las habilidades se introducen a medida que se logra el éxito.

Existen más supuestos: 1) Los principios de aprendizaje influyen en la conducta; 2) Las intervenciones se centran en la conducta afectada; 3) Los objetivos de enseñanza son específicos y las metas son observables y medibles; 4) Los datos del progreso del alumno determinan la efectividad de

las intervenciones y suministran las pautas para tomar decisiones instruccionales.

Los principios conductuales básicos son: Se deben acumular datos y registrar datos de línea base o de preintervención; considerar un número de estrategias de reforzamiento; las metas conductuales y educativas a largo plazo y los objetivos a corto plazo, deben establecerse con claridad; las estrategias de intervención deben especificarse en detalle y efectuarse de manera precisa y sistemática; los niveles de desempeño se establecen por adelantado al igual que su forma de medición; las técnicas de modificación de conducta deben usarse junto con otros métodos.

Entre las técnicas de intervención más importantes se encuentran: contrato de contingencias, modelamiento y el análisis conductual aplicado.

Se hace énfasis en la experiencia, especialmente en el reforzamiento y castigo como determinantes del aprendizaje y comportamiento. Se da importancia al aprendizaje asociativo.

Enfoque cognoscitivo

El objeto de estudio se centra en la manera en la que el alumno adquiere o no el conocimiento, procesa o no la información que proviene del medio, es o no capaz de autorregularse, modifica o no su aprendizaje a través de la mediación provista de adultos.

Los principios fundamentales en que se basa son los siguientes:

1. La actividad propia del alumno es la clave del aprendizaje.
2. El individuo es el que construye su propia base de conocimientos e interactúa con ella.
3. El individuo aplica y asocia estrategias para ser aplicadas en ambientes educativos diferentes.

4. La ejecución de las tareas a realizar deben estar estrechamente vinculadas con el mundo real.
5. El individuo construye significados a partir de la propia experiencia.

Acle y Olmos (1998) afirman que se subraya el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. Se atribuye importancia a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje, al proceso de construcción del conocimiento como fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

La perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno; considera a los problemas de aprendizaje desde la psicología cognoscitiva y utiliza el procesamiento de la información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño con dificultades escolares aprende.

Se centra directamente en la adquisición del conocimiento, plantea que el estudiante es el objeto de estudio, observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.

Los sujetos con dificultades de aprendizaje son identificados y clasificados de acuerdo a la naturaleza de sus inhabilidades. La mayoría de los individuos son referidos con base en sus dificultades en lectura, matemáticas, escritura y/o lenguaje oral.

En general, los niños con dificultades de aprendizaje tienen un desempeño deficiente en tareas que requieren un procesamiento activo de la información y memoria de trabajo verbal. (Sattler, 2003)

A continuación se describe como parte de este enfoque cognoscitivo, cómo se van dando las dificultades que corresponden al procesamiento de la información.

Enfoque basado en el procesamiento de la información

Es la manera en que el estudiante busca patrones, descubre información y asocia estrategias. Se va a observar la forma en que el alumno recibe la información sensorial, la transforma, la reduce, la elabora, la almacena, la recuerda y la utiliza al emitir una respuesta, sea vocal o motora, no va a importar la respuesta sino el método con el cual él lleva a cabo el proceso.

Se incluye tanto la conducta observable como los procesos internos no observables tales como memoria, atención o percepción. Parte del supuesto de que el ser humano es un sistema activo que selecciona, identifica e interpreta la información proveniente de los estímulos presentes en el medio, la distribuye en categorías y finalmente toma una decisión, que puede dar o no, lugar a una respuesta, que a su vez le vuelve a poner en contacto con el mundo externo.

Cuando se evalúan las dificultades de procesamiento de las personas con problemas de aprendizaje, se hace en términos de las respuestas correctas o incorrectas a una determinada tarea. Hay que enfocarse hacia cómo el estudiante busca los patrones, descubre la información y aplica estrategias.

Este modelo está conceptualizado como el estudio de la manera en que la información sensorial que es recibida y transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada. (Acle et al, 1998).

En el marco teórico del procesamiento de la información (Mayer, 1992, en Salvador, 1999) sintetiza en 3 los procesos básicos del aprendizaje:

1. Selección (codificación selectiva): capacidad del sujeto para distinguir la información relevante de la que no lo es. Dirigir la atención a las partes de mayor relevancia de la información que se presenta y simplificar o reducir la información.

2. Organización: poner en orden la información seleccionada, relacionando unos elementos con otros, cuya finalidad es incrementar el grado de coherencia y significación de la información seleccionada. De las conexiones realizadas depende la comprensión y el recuerdo.
3. Integración: relacionar la nueva información organizada con el conocimiento previo, depositado en la memoria. El resultado es la formación de nuevas estructuras, de nuevos esquemas, que modifican los esquemas y conocimientos preexistentes.

El proceso es la recuperación de la información, mediante la búsqueda de información en la memoria. El aprendizaje efectivo permite hacer uso de lo aprendido previamente. El proceso de recuperación permite hacerla accesible mediante estrategias de búsqueda.

Los procesos de aprendizaje se desarrollan mediante diversas actividades mentales que están al servicio de los procesos cognitivos.

Las estrategias de aprendizaje, desde la perspectiva del sujeto, significan el enfrentamiento o aproximación individual a una tarea. Incluye cómo piensa y actúa una persona cuando planifica y evalúa su actuación en una tarea y los resultados que derivan de ella. Las operaciones cognitivas, conscientes que facilitan la actuación (plantearse cuestiones y responderlas para comprender un texto) Las estrategias son procedimientos internos de carácter cognitivo, que activan los procesos mentales implicados en el aprendizaje para la adquisición del conocimiento. (Salvador, 1999)

Desde una perspectiva objetiva, una estrategia es una técnica, principio o regla que capacita a la persona para funcionar de forma independiente y para resolver problemas de manera que derive en consecuencias positivas para la persona o para los que le rodean. Secuencia de actividades, orientadas a una meta. Procedimientos que se aprenden y se aplican para realizar nuevos aprendizajes.

El conocimiento estratégico tiene 3 componentes, tres tipos de conocimiento: 1) declarativo (qué se conoce); 2) de procedimiento (cómo se conoce); 3) condicional (cuándo y por qué).

La metacognición aparece como un proceso superior que envuelve toda la actividad cognitiva del sujeto. Capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos. 1) El contenido, conocimiento sobre el propio conocimiento. 2) La función de control: la posibilidad de acceder al contenido del conocimiento permite un mejor control de su actividad. Incluyen la planificación, la supervisión y la evaluación de resultados. Un componente esencial es el autocontrol y la autorregulación.

En el proceso de construcción de la metacognición intervienen diversas variables: 1) variables de la persona: conocimiento sobre los demás y sobre uno mismo como organismos cognitivos. 2. variables de tarea: conocimiento sobre la tarea y sus demandas: objetivos, amplitud, novedad, grado de dificultad, esfuerzo requerido, estructura. La percepción de estas variables afecta al modo de realización. 3. variables de estrategia: conocimiento extraído de la experiencia en la ejecución de tareas anteriores. Este conocimiento incrementa la capacidad del sujeto para planificar, evaluar y controlar su actuación en situaciones posteriores.

Los procesos no cognitivos (emocionales, motivacionales y sociales) son estrategias de apoyo, cuya finalidad es sensibilizar al alumno con lo que va a aprender. El tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) influye en la auto-regulación afectiva y en el rendimiento intelectual. El control emocional, las actitudes y las interacciones sociales en distintos contextos también influyen. (Salvador, 1999)

Desde este enfoque el alumno con dificultades de aprendizaje es un aprendiz ineficazmente activo. La causa es un déficit de estrategia, es decir, la dificultad radica en el acceso a un conjunto de actividades mentales y en su coordinación. La teoría postula que el alumno con dificultades de aprendizaje posee la información necesaria para realizar la tarea, pero no es

capaz de acceder a ella de una forma flexible. El aprendiz ineficaz es el que carece de estrategias para hacer frente a las complejas exigencias de las tareas académicas y es incapaz de descubrir su potencial académico.

El déficit cognitivo explica el comportamiento académico en función del procesamiento de la información. La dificultad de aprendizaje es el resultado de una inadecuada coordinación de procesos múltiples, que incluye actividades de alto y bajo nivel.

Desde esta perspectiva Dockrell y McShane (1997) proponen un marco para entender las dificultades de aprendizaje que incluye tres partes: la tarea, el niño y el entorno. El análisis de cada una de ellas tiene algo que aportar para la comprensión y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Se ha de analizar la tarea, o las tareas, en las que un niño presenta dificultades, de manera que se comprendan las habilidades necesarias para una actuación exitosa. Es importante contar con métodos para evaluar sus habilidades cognitivas, así como otros atributos psicológicos relevantes. Una vez realizada la evaluación, se ha de determinar qué demandas cognitivas se plantean a las capacidades del niño. El entorno es el contexto externo en el cual se manifiesta la dificultad infantil; y los aspectos del entorno pueden ser factores que contribuyan a esa dificultad.

El tipo de dificultades que interesan son aquellas que impiden el éxito educativo, como las dificultades de lenguaje, lectura o matemáticas. Se les llama dominios a estas áreas. Es posible descubrir que las dificultades generales de aprendizaje implican procesos que son compartidos por diversos dominios.

Dockrell y McShane (1997) refieren que las dificultades de aprendizaje se dan por una serie de razones. Una razón es que el niño presenta alguna dificultad cognitiva inherente que hace que el aprendizaje de alguna o algunas destrezas sea más difícil de lo normal. Algunas dificultades son resultado de problemas educativos o ambientales que no están relacionados con las habilidades cognitivas del niño. Las estrategias de enseñanza

ineficaces pueden afectar seriamente el nivel de logro del niño (Brennan, 1979 en Dockrell et al.1997). Pero, sea cual sea la causa primaria, los niños con dificultades de aprendizaje están por debajo de sus compañeros en el dominio de algún aspecto importante del aprendizaje.

Para comprender las demandas que una tarea plantea al niño, es necesario llevar a cabo un análisis de tarea. El objetivo de un análisis de tarea es descomponer una tarea más amplia en una serie de tareas más pequeñas. Una vez que se conoce cuál es esa serie de tareas más pequeñas, se puede determinar en qué medida un niño que presenta una dificultad puede llevar a cabo cada una de las subtareas. De ese modo se intenta identificar de la manera más precisa posible la naturaleza exacta de la dificultad. Esa identificación posibilita enfocar de una manera más precisa la intervención.

El sistema cognitivo del niño se refiere a la habilidad para procesar la información que resulta decisiva para ejecutar con éxito una tarea. Los niños con dificultades de aprendizaje cuentan con estrategias de ejecución pobres y con una reducida motivación hacia la tarea provocada por unos antecedentes de fracasos. (Dockrell et al 1997)

El entorno es el contexto en el cual interaccionan el niño y la tarea. El entorno puede, en algunos casos, ser un factor importante que contribuya a los problemas del niño. La intervención ha de intentar cambiar, en la medida de lo posible, los factores del entorno que contribuyen a la dificultad. Es posible a veces modificarlo de modo que facilite la adquisición de la habilidad de la que el niño carece. El entorno consiste en el mundo físico y social externo del niño.

Enfoque constructivista

Desde este enfoque, es fundamental que el niño "aprenda a pensar". Lo cual es logrado a través de la compleja interacción que se da entre: a) cognición;

b) motivación; c) metacognición y d) experiencias de aprendizaje. La metacognición es un elemento fundamental a ser considerado, que implica que el alumno tenga un conocimiento y un control sobre sí mismo y sobre sus propios procesos de aprendizaje. Lo cual será logrado a través de la aplicación de diversos procesos y estrategias de pensamiento.

Se atribuye importancia a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje. Se considera el proceso de construcción de conocimiento como un fenómeno básicamente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

El estudio de las pautas de relación entre el niño y el adulto, ha contribuido a enfatizar el valor de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y afectivas del menor. Se contempla el papel que juega el adulto en la consecución de la etapa primordial de la enseñanza, que es la de conseguir que el niño resuelva problemas de manera independiente y que aprenda a pensar (Acle et al, 1998).

Salvador (1999) señala que este enfoque se centra en el estudio del conocimiento y en las formas de representar el conocimiento. Los teóricos cognitivos aportan dos nuevos conceptos: estructura y significación. El conocimiento tiene una estructura, por cuanto sus elementos están relacionados y forman un todo. La esencia del conocimiento radica en comprender y pensar, en construir el significado.

La comprensión (el significado) se construye estableciendo relaciones entre la nueva información y el conocimiento previo. El aprendizaje es un proceso: se produce cuando el sujeto trata de comprender activamente la información que proviene del ambiente. El aprendizaje es un resultado: los cambios en la estructura mental, generados por las operaciones mentales que realiza el aprendiz, el proceso de metacognición permite al aprendiz ser autónomo y controlar sus procesos cognitivos durante el aprendizaje. Aprender es un proceso del desarrollo del pensamiento (aprender a aprender equivale a aprender a pensar).

El aprendizaje se concibe como un proceso multidimensional en el que se incluyen varios componentes: 1. Procesos cognitivos, 2. Estrategias cognitivas, 3. Metacognición, 4. Componentes no cognitivos: motivación, sistema del yo, afectividad.

Se diferencian procesos y estrategias. El aprendizaje supone un conjunto de procesos, para cuyo desarrollo el aprendiz realiza una serie de actividades mentales (las estrategias). Los procesos son las actividades mentales necesarias para introducir la información en la memoria y para hacer uso de la información (recuerdo). Los procesos cognitivos que pone en juego quien aprende, determinan lo que eventualmente se almacena en la memoria. El resultado final, cuantitativamente y cualitativamente, depende de varios factores: 1) atención que se preste a la información; 2) tipo de estrategias; 3) intensidad con que se apliquen. (Salvador, 1999)

Enfoque constructivista social

Los conceptos establecidos por Vygotsky son: 1) desarrollo psicológico del niño; 2) zona de desarrollo próximo; 3) teoría de la actividad, 4) teoría de la interactividad. El alumno es un participante activo de su propio aprendizaje, en el cual la mediación provista por el adulto a través del lenguaje, es básico. Vygotsky considera que los niños con dificultad para aprender, sean ubicados en situaciones de enseñanza adecuadas, en las que a través de una interacción y aplicación pertinente de procesos de mediación planeados y estructurados, podrán alcanzar el dominio y control de sus propias acciones.

Vygotsky (citado en Aclé y Olmos 1998) propuso que la deficiencia del menor no era tanto de carácter biológico, sino social, enfatizando que el inadecuado desarrollo que se observa en estos niños, se debe a la falta de una educación que esté basada en métodos y procedimientos especiales adecuados.

Para comprender mejor cómo y por qué surgen las dificultades en el aprendizaje de los niños, es necesario observar las principales leyes que rigen el desarrollo del niño normal. Para Vygotsky, el proceso de desarrollo de las conductas superiores, consiste en incorporar e internalizar pautas y herramientas de relación con los demás, porque a través de su relación con los otros puede aprender de ellos. El proceso del desarrollo psicológico del niño en general, y el proceso de formación de las interrelaciones de los diferentes aspectos de la actividad psicológica en cada etapa, se encuentran en estrecha relación con los factores del medio. Destaca cinco etapas en que puede dividirse el desarrollo del menor:

1. Lactancia (nacimiento al primer año);
2. Edad preescolar temprana (1-3 años);
3. Preescolar (3-7 años);
4. Escolar inferior (7-11 años);
5. Adolescencia (11-15 años);
6. Edad juvenil (15-18 años).

Desde esta perspectiva, los niños con problemas de aprendizaje tienen dificultades en la memoria y la atención, sobresaliendo la poca concentración en la realización de las tareas.

Por lo general a estos niños no les gusta leer, observándose con frecuencia que leen por sílaba y que no dividen las oraciones, por lo que la lectura la realizan sin hacer la acentuación ni las pausas debidas; se ha observado que leen por suposiciones, ya que no comprenden bien lo leído.

En la escritura cometen faltas como omitir letras, sílabas y palabras; no terminan de escribir las palabras y unen dos o más de ellas. Puede serles difícil realizar el dictado, ya que escriben las composiciones y redacciones con grandes dificultades. Tienen vocabulario limitado e insuficiencia en la dinámica de los procesos del pensamiento. A menudo no adquieren el

dominio de los procedimientos del cálculo, no memorizan y no mantienen en mente los datos del problema, pues pierden los elementos esenciales, dificultándoseles la solución.

Pevzner, (1981, citado en Aclé y Olmos 1998) señala que los problemas de aprendizaje han sido originados por el desarrollo insuficiente de las formas superiores de la actividad voluntaria y de la personalidad.

El término interactividad se refiere a la interacción o la influencia social en el aprendizaje. El medio de interacción social es adoptado o interiorizado por el niño, cuyos procesos de pensamiento se ven reorganizados. La comprensión de los niños es modelada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino por medio de interacciones con otras personas en relación con el mundo.

En cuanto a la zona de desarrollo próximo se refiere a la capacidad que tiene el niño para realizar ciertos tipos de tareas en ciertos dominios del saber, se permite avanzar al niño bajo la tutela del adulto o un compañero más competente, los cuales le sirven como una forma vicaria de conciencia hasta el momento en que es capaz de dominar su propia acción mediante su propia conciencia y control.

La teoría de la actividad se refiere a orientar al sujeto en el mundo de los objetos, a las acciones orientadas hacia un objetivo, a las operaciones, a la actividad práctica con objetos, a la actividad autoestructurante como verdadero aprendizaje escolar.

El análisis se centra en lo que realiza el niño, en lo que planifica y en las interacciones con los objetos y materiales. La acción en la actividad práctica que forma la habilidad para planear los objetivos, planificar y pensar, como el principio fundamental de la enseñanza y la base para formar el lenguaje y el pensamiento llenos de contenido real. Así como la autorregulación de la actividad mediante la palabra. Aquí, el habla es el punto de apoyo a partir del cual los procesos intersubjetivos llegan a convertirse en intrasubjetivos.

La interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo, el contexto y la situación de interacción favorecen el desarrollo cognoscitivo.

Diversos aspectos que caracterizan el funcionamiento intelectual de la teoría es que las funciones psicológicas superiores de los individuos, como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento tienen orígenes sociales; el paso del control del entorno al individuo, emergen de la regulación voluntaria y del empleo de herramientas psicológicas o signos para controlar la actividad propia y la de los demás.

Enfoque ecológico u holístico

A través del holismo, se busca evitar la segregación de los alumnos no únicamente con problemas de aprendizaje, sino de todos aquellos que presenten necesidades educativas especiales. Se estudia al alumno, familia, escuela, comunidad y cultura. (Iano, 1986; Poplin, 1988; Bartola, 1990; Heshusius, 1990; citados en Acle y Olmos 1998)

Desde esta perspectiva las causas que se dan del no aprendizaje dejan de ser individuales, se habla de aspectos como 1) falta de confianza y de una auténtica relación maestro-alumno; 2) un currículum estrictamente controlado, que impida al alumno la posibilidad de auto-organizarse y autorregularse; 3) las insuficientes y dispares experiencias previas; 4) las desigualdades culturales-étnicas, de género y socioeconómicas entre los maestros y los alumnos, y entre éstos últimos; 5) la definición que el maestro hace de aprendizaje y de tarea escolar; 6) el uso de técnicas pasivas de enseñanza y 7) la falta de interés y de motivación por aprender.

Se refiere al estudio del hábitat de las personas con objeto de explicar sus conductas. Al estudio de la interdependencia de las instituciones y de la agrupación de los hombres en el espacio. A la relación infraestructural del individuo con la sociedad de su tiempo, a la atención de los múltiples

factores, directos o indirectos que delimitan y circunscriben el fondo histórico cultural de los diversos hechos y fenómenos sociales.

Pretende estudiar la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad.

En educación se considera al enfoque ecológico como un marco para guiar la manera en la que se piensa acerca de la escuela y del aprendizaje más que una teoría. Se facilita la comprensión y la integración del alumno en su medio ambiente natural, lo que contribuirá a favorecer la estabilidad del mismo en relación a sus compañeros, profesores, materiales didácticos, tareas, actividades recreativas, familia, etc. (Acle y Olmos 1998)

Se distinguen dos modelos: Ecología del aula y ecología de la escuela. La primera se centra en el salón de clase, como fenómeno social que tiene límites establecidos, en tanto que es un escenario estructurado formalmente en donde se lleva a cabo un tipo particular de interacciones, con actores, formas y contenidos específicos. El aula constituye un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales, la escuela, y representa, por tanto a una pequeña unidad donde lo social está organizado de una manera particular. (García, 1991, en Acle y Olmos 1998).

Las prácticas escolares dentro del aula, a través de la observación directa y del registro etnográfico de lo que sucede en la escuela y en el salón de clase es lo que se pretende investigar.

Con respecto a la ecología de la escuela se parte de la base de que los seres humanos tienen: 1. Diferentes patrones o modelos de conducta; 2. Diversos estilos de vida; 3. Distintos patrones o metas de logro de acuerdo a los lugares en que se encuentren, los que a su vez ya están dados; 4. Además de los aspectos físico-geográficos, existen los sociales, políticos y económicos.

El estudio ecológico va a analizar la creación, mantenimiento y distribución de los recursos humanos y materiales que constituyen dicho medio.

De ambos modelos, el de la ecología del aula y el de la escuela, es claro que lo que enfatiza es la manera en la que los dos tipos de ambientes ejercen sobre el niño, una acción continua y permanente, por lo que es necesario considerar y tener presente su constante influencia a través de diversas personas, situaciones y lugares.

Para Baez(1989, citado en Acle y Olmos 1998) el análisis de la situación educativa conlleva varias dimensiones conceptuales: Ecológico, Formativo, Explicativo y las variables dinámicas: Alumno, aula, familia y entorno.

Los enfoques ecológicos son los que enfatizan el estudio del organismo en relación con su ambiente. Pocos estudios con una base ecológica se han hecho en este campo. Las investigaciones realizadas son especialmente instructivas para los educadores, porque se han llevado a cabo en escenarios naturales, a menudo en el aula, y se orientan más allá de las metas académicas determinadas en una escuela.

Los holistas o ecologistas se oponen tanto a la separación del contenido académico en sub-habilidades que deben ser adquiridas por los estudiantes en un orden jerárquico. Los holistas animan a los profesores a intentar activamente que los estudiantes tengan una parte significativa en la planeación y dirección de su propio aprendizaje (Poplin, 1988, citado en Acle y Olmos 1998).

El holismo es una nueva manera de ver las teorías ya existentes y transformarlas, de manera que sus supuestos teóricos no son los mismos. El holismo incluye sentimientos e intuición. Los educadores holísticos o ecologistas tienden a eliminar el énfasis en las limitaciones del desarrollo y a poner hincapié en el papel del afecto, de la intuición y de las fuerzas sociopolíticas del aprendizaje. Acentúan el papel del interés, del autoconcepto, de la confianza y de las expectativas en el aprendizaje. (Acle y Olmos 1998).

Una vez revisados los diferentes enfoques teóricos que actualmente predominan en el campo de las Dificultades de aprendizaje, podemos percatarnos que el énfasis se da en la ejecución del niño y en la influencia que el ambiente tiene en el desempeño académico del mismo. Es decir, que influyen diversos factores que condicionan la aparición de las dificultades.

Es importante mencionar que sólo se revisan los enfoques de Intervención psicopedagógica que es motivo del trabajo que aquí se describe.

Con el fin de explicar la forma de tratamiento de los niños con dificultades en el aprendizaje, a continuación se describe la forma de evaluación e intervención.

Capítulo III

Evaluación diagnóstica e Intervención

Definición y etapas

La valoración de las dificultades para el aprendizaje satisface varios propósitos: 1) Obtener un estimado de la inteligencia general del niño, a fin de determinar si el niño tiene la capacidad para un rendimiento más alto a pesar del desempeño pasado o presente; 2) Determinar las áreas de funcionamiento alterado, incluyendo aquellas asociadas con lectura, matemáticas y expresión escrita; 3) Determinar si el niño tiene dificultades en procesos psicológicos básicos; 4) Encontrar áreas de fortaleza en el niño que puedan resultar útiles en el desarrollo de intervenciones; 5) Proponer las posibles explicaciones del bajo rendimiento del niño; 6) Precisar las intervenciones posibles. (Sattler, 2003).

Silva (1995) define a la evaluación como un proceso exploratorio, de contrastación de hipótesis, en el cual se usa una serie de procedimientos sensibles al desarrollo y validados empíricamente, para comprender a un determinado niño y valorar procedimientos de intervención. La evaluación se hace previendo una intervención y ésta se lleva a cabo para mejorar el bienestar o la calidad de vida del niño o adolescente.

Weaver (1984, citado en Silva, 1995) distingue 4 estadios en el proceso de evaluación: 1) Momento prediagnóstico; 2) administración de instrumentos; 3) interpretación e integración de resultados; y 4) comunicación de los resultados. Menciona la importancia de tener los datos sobre C.I. y capacidad de aprendizaje, así como el conocimiento de la historia del desarrollo.

Dockrell y McShane (1997) refieren que para identificar una dificultad de aprendizaje es necesario llevar a cabo una evaluación. Para que las evaluaciones sean fiables y válidas, el profesional debe conocer el conjunto

de variables que pueden intervenir en la actuación infantil en tareas específicas. Para transformar esas evaluaciones en intervenciones efectivas, el profesional ha de diseñar un programa que tenga en cuenta los requerimientos de la tarea, el comportamiento y las habilidades cognitivas del niño y el contexto ambiental en el cual tendrá lugar la intervención. Tanto la evaluación como la intervención requieren de una comprensión de las demandas que la tarea plantea al sistema cognitivo del niño, así como de las habilidades del sistema para hacer frente a tales demandas.

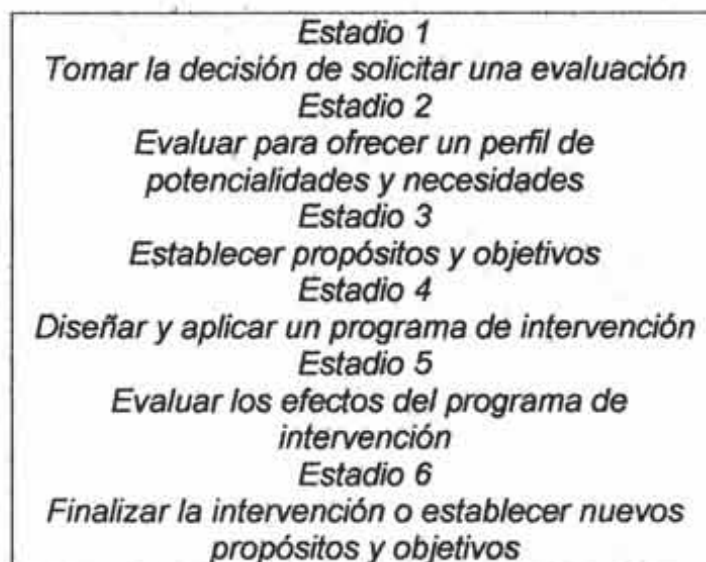
Se señala que el problema de aprendizaje ocurre cuando el niño procesa la información de manera inusual. Se debe a un déficit de conocimiento en cuanto a las estrategias de aprendizaje. El foco de evaluación es el estilo y las estrategias de procesamiento del niño, prestando especial atención a los criterios de calidad de la respuesta, estilo de respuesta y tipos de errores que el niño comete (González y Núñez, 1998).

En lo que concierne al momento de la identificación, la mayor parte de los profesionales, lo puede hacer desde la infancia y/o en los años preescolares y escolares. Los síntomas a observar por cada uno son diferentes; el médico o neurólogo se enfocaría hacia las anomalías de tipo neurológico y/o físico, los psicólogos hacia los problemas de procesamiento y/o conducta que impiden el aprendizaje, el maestro al comportamiento tanto académico como conductual presentado en clase por el niño, y el pedagogo o terapeuta educativo hacia el por qué del bajo rendimiento escolar.

Existen también diferencias entre los diversos especialistas en la manera de identificar los problemas, el neurólogo utilizaría los resultados del EEG o la tomografía y del examen neurológico y el tratamiento lo orientaría, cuando el caso lo ameritara, al uso de medicamentos o dietas específicas. El psicólogo por su parte utilizaría fundamentalmente pruebas psicológicas y neuropsicológicas y dirigiría su intervención a través de terapias psicológicas con el objeto de entrenar procesos y/o modificar conductas. En el ámbito educativo, el maestro observaría la conducta del alumno y trataría de

mejorarla dentro del salón de clase, canalizará al niño si ello se requiere, con un pedagogo o terapeuta educativo quien aplicaría pruebas educativas específicas e intervendría según los resultados (Acle y Olmos, 1998).

Dockrell y McShane (1997) señalan 6 estadios en la evaluación y la intervención en una dificultad de aprendizaje.



Estos autores señalan que la evaluación es un proceso a través del cual se recoge información para un propósito específico.

Se trata de un proceso que debería guiar las decisiones tomadas en relación a un niño, mediante la identificación de un perfil de potencialidades y necesidades. El proceso centrado en el niño implica tres pasos que no siempre son diferenciados de forma explícita: a) identificar la existencia de un problema; b) evaluar la naturaleza de ese problema y c) hacer un diagnóstico.

Una vez que se ha valorado el problema adecuadamente, se puede planificar y aplicar la intervención.

El factor decisivo para la identificación debe ser la actuación en el presente.

Los problemas de aprendizaje se pueden presentar de distintas formas. Algunos niños se identificarán porque están retrasados en determinadas tareas en relación con sus compañeros. Otros, a raíz de un comportamiento inadecuado. Las observaciones informales que llaman la atención sobre dificultades de atención, inmadurez, dificultad para atender a las consignas, retraso lector son algunas de ellas. Con frecuencia son los padres y los maestros quienes detectan inicialmente el problema.

El proceso de evaluación normalmente implica una prueba formal de las habilidades cognitivas del niño, así como de sus logros académicos. El proceso de evaluación intenta detectar si existe una dificultad de aprendizaje, de qué dificultad se trata, por qué existe esa dificultad y en qué se parece esa dificultad a los problemas presentados por otros niños.

Reconocido el problema, la evaluación ha de proseguir para controlar los progresos y reevaluar las necesidades educativas especiales. Para hacer frente a las necesidades del niño, la evaluación ha de ser diagnóstica y prescriptiva, cuyo objetivo consiste en analizar, a lo largo del tiempo, las interacciones particulares entre el niño, la tarea y el entorno (Dockrell y McShane 1997).

García (2001) señala que el diagnóstico prescriptivo se basa en 4 pasos: 1) La evaluación de las necesidades especiales del niño, sean físicas, intelectuales, sociales, emocionales y educativas; 2) La determinación de lo que ha de ser el foco instruccional del desarrollo de los objetivos a corto y largo plazo del programa de desarrollo individual; 3) Decidir cómo ha de proporcionarse la instrucción mediante el uso del análisis de tareas y el uso de técnicas instruccionales especializadas; 4) Medir los progresos del niño tras la aplicación de programas de educación especial.

Considera que la evaluación se centraría en 3 áreas principales: 1. La evaluación comprensiva de necesidades completas del niño. 2. El diagnóstico mediante test de áreas de habilidades y déficit. 3. El análisis de los patrones y perfiles de las diferencias individuales.

Por otro lado, algunos autores (Ysseldike y Shinn, 1981; Macotela y Romay, 1992) señalan que este tipo de alternativa se refiere a la generación de procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza, basándose en el desempeño y contenido de las pruebas.

Dockrell y McShane, (1997) mencionan que para identificar los factores implicados se puede recurrir a varios grupos de instrumentos que pueden ser utilizados por separado o en combinación: 1) Tests normativos; 2) Tests de criterio; 3) perfiles de desarrollo u hojas de control; 4) procedimientos observacionales o experimentos de enseñanza.

1) De acuerdo con Tindal y Marston (1986) los tests normativos proporcionan información acerca de dónde se sitúa un individuo en relación con sus compañeros de igual edad respecto a una habilidad concreta o a un logro. Las medidas obtenidas presentan diferentes grados de sofisticación: rangos, centilas, puntuaciones estandarizadas (en Dockrell y McShane 1997). El principio básico de los tests normativos consiste en definir un continuo de ejecución desde el nivel más bajo al más alto. La puntuación asignada a un individuo particular indica su posición en ese continuo. Los resultados del test miden las consecuencias de la dificultad de aprendizaje y sirven como indicadores de las diferencias existentes entre un niño y sus compañeros en una tarea concreta o en un conjunto de tareas (Ysseldyke y Thurlow, 1984 en Dockrell y McShane 1997).

2) De acuerdo con Nitko (1980) los tests criterioles tienen que ver con las destrezas requeridas para completar una tarea o un conjunto de tareas, están diseñados para proporcionar indicaciones claras acerca de lo que un niño puede y no puede hacer y ofrecen una guía acerca de qué destrezas se han de enseñar a continuación. Se caracterizan por un intento de proporcionar medidas interpretables en términos de estándares de ejecución específicos (en Dockrell y McShane 1997).

Uno de los puntos fuertes de las aproximaciones de criterio es que permiten un análisis conceptual de los tipos de error que comete el niño. El

análisis de los errores cometidos en la ejecución de una tarea puede jugar un papel importante para la comprensión de las dificultades infantiles de aprendizaje. Los errores pueden ser vistos como un desajuste entre estrategias y demandas de la tarea. Los errores pueden reflejar el tipo de procesamiento de la información que aplica un niño y hacia dónde se debe dirigir la intervención. Todo esto con ayuda de los instrumentos diagnósticos-prescriptivos.

La evaluación y las estrategias de tratamiento se dirigen a especificar y enseñar jerarquías de aprendizaje de habilidades, prerrequisito para las tareas reales que el niño no ha podido ejecutar con éxito y, por lo tanto, las estrategias son de criterio. (Hofmeister, 1975, en Dockrell y McShane 1997).

La evaluación se debe dirigir a aquellas habilidades y comportamientos funcionales que sean esenciales para la vida académica y social del niño.

Las dificultades del niño se identificarán por medio de la evaluación o los ítems no alcanzados o parcialmente logrados. Los problemas surgirán cuando el niño intente dominar una determinada tarea y fracase (Swanson, 1989, Torgesen, 1977 en Dockrell y McShane 1997).

Al respecto Macotela y cols. (1991) sugieren la evaluación de la lectura partiendo de la distinción entre las dos grandes modalidades: lectura en silencio y lectura oral. Implica un análisis del nivel de eficiencia en términos de cantidad de aciertos, puede evaluarse el tipo de errores que el niño comete al leer. Dicho análisis puede contribuir a detectar los problemas de aprendizaje.

Se refieren igualmente a la escritura, valorando la comprensión de lo que escribe mediante tareas de asociación y de respuestas a preguntas, dividiendo la evaluación en aspectos de tipo mecánico (caligráficos, ortográficos, de puntuación) y de expresión escrita (fluidez, madurez sintáctica, vocabulario y contenido).

Del mismo modo sugieren la evaluación de las matemáticas para detectar las fallas en la identificación de números y signos, aprendizaje de las operaciones matemáticas (suma, resta, multiplicación y división), hasta fracasos en la resolución de problemas escritos y orales. En dicha evaluación se toman en cuenta el concepto de número a través del conteo, reconocimiento, seriación y asociación, manejo de fracciones, habilidades relacionadas con el manejo del sistema decimal y funcionalización de la aritmética.

El instrumento diseñado para tal efecto se denomina Inventario de Ejecución Académica (IDEA), desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991). Evalúa las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en niños de primero, segundo y tercer grados de primaria.

Este inventario fue validado para su uso en población mexicana y permite evaluar la ejecución de las áreas académicas prioritarias, a través de datos cuantitativos (registro de puntajes en cada prueba) y cualitativos (a través de observación y productos permanentes de las ejecuciones de los niños). El inventario proporciona información sobre los aciertos de los niños y sobre el tipo de errores que cometen, en cada área y nivel evaluados.

La evaluación psicopedagógica tiene sentido cuando sus resultados permiten intervenir desde el punto de vista educativo y académico. Ha de permitir concretar las necesidades educativas de un alumno con el proceso de enseñanza aprendizaje en el que está inmerso. Los resultados nos dan los puntos fuertes y débiles que un alumno presenta con carácter general y nos permiten identificarlo como alumno con necesidades educativas especiales.

García y cols. (2000) señalan que la evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza

uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con el niño evaluado.

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos.

En el marco de la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares pertinentes.

Esta evaluación requiere de un trabajo estrecho entre el especialista, el maestro regular y los padres de familia; en conjunto, estarán en posibilidad de integrar la información suficiente sobre el proceso de desarrollo por el que atraviesa el niño, sobre sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, sus actitudes, sus intereses, su conducta, etc.

Desde esta evaluación, los instrumentos pueden aportar información útil, en un sentido que destaque abiertamente las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que puede realizar una tarea por sí mismo y lo que solamente puede hacer con ayuda de otra persona. De esta manera, el maestro regular podrá planear y desarrollar un programa de trabajo, brindando al alumno mejores y más variadas oportunidades para acceder al aprendizaje académico y social que pretende la escuela.

No se trata de dar un diagnóstico, en el sentido médico del término; lo que se requiere es ofrecer una información lo más completa y clara posible sobre la situación del niño evaluado, que sea útil para explicar y contextualizar su comportamiento y rendimiento escolar.

Una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

Dependiendo del trastorno, pueden resultar necesarias para el diagnóstico tanto las medidas formales del CI como las de habilidades específicas.

La evaluación incluye los tests de inteligencia, la valoración de las capacidades específicas (toda la gama de habilidades académicas, habla y lenguaje y función motora), y la observación de la conducta del niño en clase. Normalmente, debe determinarse la calidad de la enseñanza en la escuela antes de establecer el diagnóstico.

Resultan útiles tanto la valoración neurológica como la psiquiátrica (teniendo en cuenta especialmente los trastornos de conducta perturbadores, y trastornos de déficit de atención, otros trastornos del aprendizaje y la comunicación y la privación social, los tests de visión y audición, medidas del CI, psicológicas, neuropsicológicas y educativas (incluyendo la velocidad de lectura, la comprensión y la ortografía). (www.e-mexico.gob.mx recuperado 1º de abril de 2005).

Como se puede deducir de lo anterior, la evaluación es una etapa inicial de gran importancia en la cual debe basarse la intervención de niños con dificultades en el aprendizaje. A continuación se explica esta segunda etapa.

Intervención

La intervención basada en la evaluación se refiere a la planificación de oportunidades de aprendizaje adecuadas para cada niño concreto. Para planificar e implementar cualquier programa es necesaria la comunicación y la colaboración entre una serie de individuos. La forma en que se implementa un determinado programa dependerá de las estructuras organizativas del aula y de la escuela.

Se deben tomar decisiones acerca de dónde debería tener lugar la intervención, quién la debería llevar a cabo y cuándo se tendría que iniciar. La naturaleza del problema determinará con frecuencia la forma en que tenga lugar la intervención. La intervención debe abordar la identificación de necesidades.

En la Evaluación Diagnóstico Prescriptiva, el primer paso es entender la naturaleza de la tarea que está ocasionando los problemas del niño. El análisis de la tarea cognitiva es un procedimiento mediante el cual una tarea se descompone en subtareas y se determinan los requerimientos de procesamiento de información de cada una de las subtareas. (Salvador, 1999) Un análisis de ese tipo se realiza formulando la pregunta ¿qué debería saber hacer el sujeto para ejecutar la tarea dándole solamente las instrucciones? en relación a la tarea final y formulando la misma pregunta acerca de los objetivos definidos, hasta describir una jerarquía de conocimiento que contenga objetivos muy simples y generales al nivel más bajo.

Intervenir para reducir las dificultades de aprendizaje de los niños es proporcionar algo que vaya más allá del currículo normal. Se trata de un conjunto de acciones diseñadas para influir sobre el curso de desarrollo previsto. El objetivo más práctico es reducir el impacto de las dificultades. Identificar la dificultad concreta que presenta un niño, diagnosticar los aspectos que la constituyen y entender los prerrequisitos cognitivos de una

tarea llevan a realizar la intervención apoyada en la teoría. El proceso es cíclico y requiere evaluar las propias hipótesis a lo largo del ciclo. La intervención es la parte central del proceso.

Es importante evaluar el impacto de un programa y su implementación. Puede que los niños no aprendan debido a que el programa está mal concebido o mal implementado. Las intervenciones se pueden dirigir al niño, a los padres o al profesor en forma de ayuda y colaboración.

El proceso de intervención requiere un análisis de qué es necesario enseñar y de cómo se deben impartir los conceptos. Para ello es necesario identificar los componentes de la tarea y las potencialidades y necesidades del niño, es decir, el qué y el cómo.

La intervención debe oscilar entre alumno y contenidos, en un proceso continuo de mediación por parte del profesor, que utiliza todos los recursos del contexto: personales (compañeros, padres, otros profesores) y materiales (organización del aula, recursos didácticos) (Salvador, 1999).

Sattler (2003) menciona que las intervenciones más eficaces para los niños con dificultades en el aprendizaje son polifacéticas. Implican el uso de métodos cognitivos, lingüísticos y cognitivo-conductuales.

Gerheart (1987, citado en Macotela, 1989) divide los sistemas de tratamiento en: 1) Sistemas relacionados con el lenguaje (Trastornos auditivos, de lectura, de la escritura, de la aritmética, no verbales); 2) Sistemas percepto-motrices; 3) Sistemas multisensoriales; 4) Sistemas relacionados con la medicina (Fármacos, dietéticos); 5) Sistemas relacionados con la modificación de conducta; 6) Sistemas dirigidos a niños hiperactivos (Control medio ambiental).

Macotela (1996) Señala que un principal componente de solución de problemas es la intervención es decir la modificación o desarrollo de servicios, estrategias, técnicas o materiales encaminados a la solución del problema concreto. Las decisiones de intervención se basan en la información obtenida en la detección y la evaluación.

El Psicólogo participa en este nivel a partir de técnicas, métodos y procedimientos asociados a terapias y programas destinados a la habilitación y ajuste del individuo. El papel del psicólogo involucra los esfuerzos por diseñar programas de intervención en los que se consideren estos entornos.

A continuación se describen algunas de las aproximaciones más utilizadas:

Los enfoques del aprendizaje social: diseñados para desarrollar pensamiento crítico y acciones independientes.

Las aproximaciones psicodinámicas: que consideran a la conducta desadaptada como síntoma de conflicto intrapsíquico y focaliza el tratamiento en remover la causa subyacente del conflicto.

La enseñanza diagnóstico-descriptiva: que enfatiza la necesidad de evaluar las destrezas del niño con base en lo cual se construyen programas para dotarlo de las destrezas faltantes.

La modificación de conducta: que sostiene que tanto la conducta normal como la problemática ha sido aprendida, por lo que el tratamiento se basa en modificar comportamientos específicos a partir de los principios del reforzamiento, cuya efectividad han sido ampliamente demostrados a nivel experimental y aplicado.

La terapia cognoscitivo-conductual: que se basa en las suposiciones de que las perturbaciones psicológicas son resultado de patrones de pensamiento defectuosos, que la percepción del mundo afecta la conducta y que la meta del tratamiento consiste en identificar pensamientos o percepciones erróneas y reemplazarlos por cogniciones más adaptativas.

La estrategia ecológica: que sostiene que los problemas humanos son resultado de interacciones inapropiadas entre el niño y el ambiente. El tratamiento consiste en modificar los elementos en la ecología (incluyendo al niño) para promover interacciones constructivas entre el niño y el ambiente.

El papel que juega el psicólogo depende del tipo de categoría de la cual se trate. El psicólogo contribuye en el diseño de secuencias

instruccionales, en la evaluación de avance, seguimiento de casos, adiestramiento y asesoría a padres y maestros, acciones de apoyo emocional y ajuste social para la persona y la familia. (Macotela, 1996)

A continuación se describe el método utilizado para obtener el perfil de ejecución de niños con dificultades en el aprendizaje por medio de una batería de pruebas psicológicas.

Capítulo IV

Método

Objetivos generales

- Ilustrar y ejemplificar la fase de diagnóstico mediante el análisis del perfil de ejecución de 15 niños de primaria, de los tres primeros grados, con dificultades en el aprendizaje, a través de la aplicación de una batería de pruebas psicológicas cuyas áreas a valorar son: Perceptual, Cognoscitiva, Académica y Afectiva, principalmente.
- Mostrar una forma de intervención a partir de la evaluación en niños con dificultades en el aprendizaje a través del uso del IDEA como instrumento diagnóstico-prescriptivo.

Población

Se trabajó con un grupo de 15 niños, escolaridad 1° a 3° de primaria. Remitidos (10%) por los profesores y (90%) por sus padres. El grupo estuvo formado por cinco niños de cada grado, con un coeficiente intelectual normal promedio a superior, y que presentaban dificultades de aprendizaje en escritura, matemáticas y lectura. Se seleccionaron al azar, a partir de los expedientes.

Escenario

La evaluación se llevó a cabo en un consultorio privado, ambientado para terapia educativa. Espacio dedicado al trabajo con niños, amueblado con 2

mesas que pueden doblarse, libreros con libros y carpetas de estimulación con ejercicios impresos, juegos y juguetes diversos.

Materiales

Batería psicopedagógica conformada por áreas:

PERCEPTUAL

➤ *Test de Madurez Visomotora de Bender -Koppitz (1975)*

Se utiliza para evaluar la función gestáltica visomotora. Mediante esta se puede detectar retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje, daño neurológico. Existen correlaciones significativas con otras pruebas. Se aplica a niños de 5 a 11 años 11 meses. La validez se obtuvo al correlacionarlo con diferentes pruebas. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios. En la actualidad se siguen realizando estudios en los que se comparan los resultados con otras pruebas, obteniéndose correlaciones significativas. La evaluación del Bender puede llevarse a cabo de manera cualitativa y cuantitativa. Para la evaluación cualitativa se analizan los detalles y se estima la producción total. Se observan las características de la reproducción, qué determinantes presentan y con base en ellos se establece un diagnóstico. En la evaluación cuantitativa se atiende con mayor precisión al detalle pequeño. Indica si existe daño neurológico o no. Se inclina por la Escala de Koppitz, ya que su confiabilidad y validez son muy altas. Existen normas de calificación. Las normas se basan tanto en la media y la desviación estándar, como en calificaciones naturales y percentiles para cada edad. Estas normas permiten tener mayor flexibilidad al considerar qué tanto se encuentra el niño dentro o fuera del promedio. Además Koppitz estudió cuáles eran los indicadores emocionales que más se presentaban. (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999)

➤ *Evaluación de la Percepción Visual de Frostig (1964)*

Diseñada con el propósito de apreciar los retrasos en la madurez perceptiva en niños que presentan dificultades de aprendizaje. Explora cinco aspectos de la percepción visual que son relativamente independientes: Coordinación visomotora, Discriminación figura-fondo, Constancia de formas. Percepción de posiciones en el espacio y Relaciones espaciales. (Aplicación: colectiva. Tiempo: Variable, en torno a 45 minutos. Edad: 3 a 7 años.) La prueba mide tanto integración visomotora como la percepción visual. (www.ucm.es recuperado 18 de septiembre de 2005)

COGNOSCITIVA

Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC-RM (1982).

Se aplica de 6 a 16 años 11 meses. Características: Esta prueba deriva del WISC y del WISC-R y se hicieron cambios como la integración de nuevos reactivos en la Escala Verbal para sustituir los que resultaban inoperantes para México (en Información, Comprensión y Vocabulario). Se excluyeron algunos reactivos de Figuras incompletas. Se dio un reordenamiento de reactivos. Incluye las mismas subpruebas marcadas en sus antecesores, pero lo más importante es que está estandarizada a México. La presente escala está basada en un muestreo de 1100 sujetos de ambos sexos estudiantes de las escuelas primarias y secundarias oficiales incorporadas a la Secretaría de Educación Pública. (www.intralector.net Recuperado 16 de Septiembre de 2005)

ACADEMICA

➤ *Inventario de Ejecución Académica IDEA*

El instrumento utilizado se denomina Inventario de Ejecución Académica (IDEA), desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991). Evalúa las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en niños de primero, segundo y tercer grados de primaria. Este inventario fue validado para su uso en

población mexicana y permite evaluar la ejecución de las áreas académicas prioritarias, a través de datos cuantitativos (registro de puntajes en cada prueba) y cualitativos (a través de observación y productos permanentes de las ejecuciones de los niños). (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991)

AFECTIVA

➤ *Test de la Figura Humana de Koppitz*

Esta prueba es de gran riqueza pues permite evaluar aspectos emocionales, así como de la maduración. Los dibujos reflejan el nivel de desarrollo del niño y sus actitudes interpersonales (hacia sí mismo y hacia las personas significativas de su vida); las actitudes del niño hacia las tensiones y exigencias de la vida y su modo de enfrentarlas. Los dibujos también pueden reflejar los intensos miedos y ansiedades que pueden afectarlo consciente e inconscientemente en un momento dado, lo que puede cambiar con el tiempo, debido a la maduración y a la experiencia. Koppitz propone 30 indicadores de desarrollo y 30 indicadores emocionales que deben evaluarse en el dibujo de un niño. Se han hecho estudios con niños mexicanos. Estos indicadores se utilizan en muchos países y se les reconoce validez. Se han observado también diferencias debido a la cultura. (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999)

➤ *Test de Frases incompletas de Sacks*

Es una prueba proyectiva que consiste en presentar al sujeto frases incompletas que él debe completar, reflejando sus propios deseos, temores, actitudes, etc, en sus respuesta. En cada frase se enfoca específicamente a áreas particulares que se desean examinar. La prueba consiste en 60 reactivos y se aplica a niños entre 6 y 13 años de edad. Las áreas a su vez se dividen en actitudes. La forma de evaluación consiste en agrupar las frases por actitudes, se consideran las frases en su conjunto y se hace un

pequeño resumen de la impresión acerca de la actitud de que se trate, identificando las áreas de conflicto y los posibles trastornos.

➤ *Test de la Familia*

Esta prueba tiene un gran valor diagnóstico. Con ella se pueden conocer las dificultades de adaptación al medio familiar, los conflictos edípicos y de rivalidad fraterna. Es una de las técnicas de exploración de la afectividad infantil que goza de mayor popularidad. Esta prueba evalúa clínicamente cómo el niño percibe subjetivamente las relaciones entre los miembros de la familia y cómo se incluye él en este sistema al que consideramos como un todo. Se han realizado varios estudios en México. Con el objeto de lograr una mayor objetividad, se utilizan indicadores que pueden cuantificarse. Se han utilizado diversos indicadores para calificar esta prueba. Los indicadores tienen la ventaja de que permiten comparar estudios y poblaciones. Se señala la necesidad de hacer más estudios en nuestra cultura. (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999)

➤ *Test de casa, árbol y persona HTP*

El test de la casa/árbol/persona es un test proyectivo basado en la técnica gráfica del dibujo, a través del cual podemos realizar una evaluación global de la personalidad del sujeto, su estado de ánimo, emocional, etc. La realización de dibujos es una forma de lenguaje simbólico que ayuda a expresar de manera bastante inconsciente los rasgos más íntimos de nuestra personalidad. Con los dibujos recreamos cuál es la manera de vernos a nosotros mismos, así como la forma que verdaderamente nos gustaría ser. Cada dibujo constituye un autorretrato proyectivo a diferente nivel: con el dibujo de la persona realizamos una autoimagen muy cercana a la conciencia, incluyendo los mecanismos de defensa que utilizamos en la vida cotidiana. En el de la casa proyectamos nuestra situación familiar y en el del árbol el concepto más profundo de nuestro Yo. Es un test muy valioso por el

hecho de poder aplicarse a personas de todas las edades, desde niños a adultos. (www.psicoactiva.com recuperado el 18 de septiembre de 2005)

➤ *Test de Apercepción Temática para niños CAT*

Esta prueba facilita la comprensión de la relación entre el niño y las figuras más importantes que lo rodean, así como de sus impulsos y necesidades. Su empleo clínico es de gran utilidad para determinar los factores dinámicos que pueden estar relacionados con la reacción del niño dentro de un grupo, en la escuela o en la casa. Es un análisis de la conducta aperceptiva que se ocupa de lo que uno ve y piensa. Esta técnica arroja datos sobre la manera como el niño estructura su mundo interno. Se trata de un instrumento estandarizado. Esta prueba se aplica a niños de 3 a 10 años de edad. Los estímulos proporcionan información sobre patrones de identificación, necesidades, fantasías, relaciones interpersonales y de interacción social. También revelan los mecanismos de defensa empleados por los niños, así como algunas fuentes de temor, agresión y afecto. (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999)

Material adicional:

colores

lápices

hojas blancas

cronómetro.

Procedimiento

El procedimiento de atención a niños, con dificultades en el aprendizaje, que se lleva a cabo en el consultorio, consta de dos etapas una denominada diagnóstica y otra de intervención. Para motivos de este Reporte laboral sólo se describirá la etapa diagnóstica debido a que la etapa de intervención es muy extensa y sería motivo de otro tipo de análisis.

Etapa Diagnóstica

Algunos de los niños (10%) son referidos por sus profesores quienes piden a los padres que se les realice una evaluación para confirmar sospechas, y algunos padres (90%) toman solos la decisión de llevar a sus hijos a evaluación porque encuentran en el niño alguna dificultad. Se lleva a cabo la entrevista con los padres del niño para indagar datos acerca de la historia del desarrollo de su hijo. Cuyos datos incluyen: Ficha de identificación, antecedentes heredo-familiares, embarazo, nacimiento, alimentación, sueño, desarrollo motor, control de esfínteres, lenguaje, historia social, historia escolar, historia de la salud, historia sexual, disciplina, eventos significativos, personas que viven en la casa y otros síntomas o hábitos nerviosos. (ver anexo I)

Como dice Sattler (2003), la entrevista con los padres es una parte importante del proceso de evaluación. Los padres tienen un cúmulo de conocimientos acerca de sus hijos. Una entrevista bien conducida con los padres a) establecerá el rapport y una relación positiva de trabajo con los padres, b) enfocará la atención de los padres en los temas de interés, c) servirá como una fuente valiosa de información sobre el niño y la familia, d) ayudará a los padres a organizar y reflexionar sobre la información, e) contribuirá a la formulación de un diagnóstico, f) proporcionará una base para las decisiones de tratamiento e investigación posterior y g) establecerá las bases para que el trabajo de los padres se integre a los esfuerzos de intervención.

Al respecto, Sattler (2003) menciona que las metas de la entrevista, son: 1. Obtener información sobre las preocupaciones y metas de los padres; 2. Obtener su consentimiento informado para llevar a cabo la evaluación del niño; 3. Analizar los procesos de evaluación que se podrían utilizar con el niño; 4. Evaluar las percepciones de los padres sobre las fortalezas y

debilidades del niño; 5. Obtener una historia clínica del niño, incluyendo sus antecedentes médicos, del desarrollo, educativos y sociales; 6. Identificar los problemas del niño y los sucesos antecedentes y consecuentes relacionados; 7. Determinar la manera en que los padres han lidiado en el pasado con el problema o problemas (incluyendo si antes han buscado tratamiento y, en ese caso, quién se los proporcionó, y las fechas y resultados de dicho tratamiento) y lograr su autorización para obtener los registros de cualquier tratamiento previo; 8. Identificar los sucesos que reforzaron el problema o problemas tanto para el niño como para los padres; 9. Obtener los antecedentes familiares (cuando sea pertinente); 10. Evaluar la motivación y recursos de los padres para el cambio y sus expectativas acerca del tratamiento del niño; 11. Discutir qué contactos de seguimiento pueden necesitar ellos y su hijo.

La entrevista tiene una duración aproximada de 60 minutos. (Anexo I) Una vez terminada la entrevista se da cita para la evaluación del niño, la cual se realiza en una sesión de cuatro horas, con un breve receso. (no en todos los casos, en algunos casos es preferible realizar la evaluación en varias sesiones, dependiendo del estado de ánimo y energía de los niños).

Para la aplicación de las pruebas, en primer lugar se establece rapport con el propósito de brindar al niño un ambiente de confianza y apertura, se le explica al niño la finalidad de su presencia, así como la descripción de lo que realizará y se le aclaran dudas. Se llena formato de exploración (ver anexo I) que incluye: apariencia, relación con el explorador, relación con los padres, percepción, inteligencia y lenguaje, afecto y conducta motora. Una vez realizado lo anterior, se aplica la batería.

La batería contempla las áreas: Perceptual que incluye Test de madurez visomotora de Bender y Evaluación de la percepción visual de Frostig; Cognoscitiva que incluye Escala de inteligencia Wechsler WISC-RM; Académica que incluye el Inventario de Ejecución Académica IDEA; Afectiva que incluye Test proyectivos de personalidad: Figura Humana de

Koppitz; Test de Casa, árbol y persona; Test de Apercepción Temática para niños; Test de Frases incompletas y Test de la familia.

Esta batería se utiliza con el fin de obtener información de las principales áreas que intervienen en las dificultades de aprendizaje. Así mismo es la batería que sugieren algunos de los principales estudiosos del área.

Como señalan Esquivel, Heredia y Lucio (1999) cuando se trabaja con niños es de suma importancia evaluar la percepción visomotora, debido a que esta función interviene de manera sustancial en todo el proceso de aprendizaje. Al evaluar la percepción visomotora se puede conocer el nivel de madurez neurológica del niño, así como detectar si existe alguna alteración a nivel cerebral. Por consiguiente, si se evalúa esta función, podrá determinarse si existe un retraso en la maduración del sistema nervioso central, o bien, si se presenta una lesión neurológica que afecte la construcción viso-espacial; ambas condiciones limitan el aprendizaje.

La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos; su eficacia ayuda al niño a aprender a leer, a escribir, a usar la ortografía, a realizar operaciones aritméticas y a desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en la tarea escolar.

De acuerdo con Bender (1938), la ejecución de su prueba involucra principalmente funciones de inteligencia que se consideran importantes en el aprendizaje de habilidades escolares en los niños (percepción visual, habilidades motoras, memoria, etc.). Una ejecución deficiente en la prueba puede reflejar una dificultad en el aprendizaje o un retraso en el desarrollo. Koppitz (1980) menciona que existen tres funciones básicas de la percepción visomotora que se relacionan con el desempeño escolar. Es necesario que el niño adquiera cierto grado de madurez en dichas funciones para obtener un mejor aprovechamiento (capacidad de percibir el dibujo como un todo limitado y la posibilidad de iniciar o detener una acción a voluntad; la capacidad de percibir y copiar correctamente las líneas y figuras en cuanto a

orientación y forma; la capacidad de integrar partes a una gestalt). (en Esquivel, Heredia y Lucio 1999).

Como dice Esquivel, Heredia y Lucio (1999) en la época actual se requiere conocer el potencial intelectual, el aprovechamiento y el desempeño escolar del niño, para ello sugiere el uso de las Escalas Wechsler que son las que más se emplean en México. Además de utilizar el Inventario de Ejecución Académica IDEA que facilita la detección de dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento escolar en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura. Con ellas se pueden evaluar diferentes habilidades, lo que en un momento dado permite no sólo conocer el potencial general del individuo, sino el desarrollo de sus funciones cognoscitivas; al mismo tiempo que proporcionan un diagnóstico preescriptivo.

Finalmente al realizar la integración de datos de la batería se les da cita a los padres para entregarles los resultados obtenidos en la valoración mediante un informe escrito con formato establecido, en una entrevista con duración de 60 minutos. (Anexo I) Durante la entrevista se les leen los resultados y se aclaran dudas. Se establecen posibles objetivos de intervención, programación de las sesiones y costo de la intervención.

En el informe se les da un diagnóstico y se les proporcionan diversas sugerencias con respecto a la intervención y en caso de que los padres decidan continuar con el tratamiento se les da un tiempo estimado, en caso contrario se les canaliza con otro especialista.

Capítulo V

Resultados

Los resultados obtenidos del perfil se presentan por áreas de evaluación; Perceptual, Cognoscitiva, Académica y Afectiva; y por nivel escolar, 1º, 2º y 3º de primaria.

AREA PERCEPTUAL

PRIMERO DE PRIMARIA

Los datos de 1º de primaria señalan que en el área perceptual tal como se ilustra (cuadro 1), se observa que la edad cronológica promedio de los cinco niños (de sexo masculino) fue de 7 años 4 meses; el nivel de madurez promedio en el Bender de 6 años 7 meses. En el mismo cuadro, de los cinco niños tres de ellos se encuentran dentro de la norma de madurez y sólo uno está por debajo de su nivel de madurez. La edad perceptiva en el Frostig de 7 años 6 meses, y un cociente perceptual de 102 correspondiente a "arriba del promedio". Observándose mayor diferencia en el test de Bender en donde la edad más alta fue de 8 años 11 meses y la edad más baja de 5 años 8 meses. De los cinco niños tres están por arriba del promedio y dos por abajo.

Es importante hacer notar que los mismos niños que presentan un nivel bajo en el Bender, lo presentan también en el Frostig.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuadro 1
1º de primaria

Sujetos	Edad cronológica	BENDER (Nivel de madurez)	FROSTIG Edad perceptiva/ cociente perceptual
1	7 años 5 meses	8 años 11 meses	8 años 4 meses 121 "Arriba del prom."*
2	7 años 6 meses	7 años 11 meses	8 años 1 meses 110 "Arriba del prom."*
3	7 años 4 meses	6 años 11 meses	7 años 6 meses 100 "Arriba del prom."*
4	7 años 4 meses	6 años 5 meses*	6 años 9 meses 92 "Abajo del prom."*
5	7 años 4 meses	5 años 8 meses*	7 años 1 mes 87 "Abajo del prom."*
Promedios	7 años 4 meses	6 años 7 meses	7 años 6 meses 102 "Arriba del prom."*

(*) Apartir de este momento se señalarán con este signo los puntajes más bajos.

En relación con los datos anteriores encontramos en el Bender un nivel más bajo que en el Frostig.

AREA COGNOSCITIVA

Con respecto al área Cognoscitiva podemos notar (cuadro 2) que en el WISC el CI global de los cinco niños corresponde a 101 "Normal promedio" en donde la puntuación más alta fue de 122 y la más baja de 91 respectivamente.

En relación a la escala verbal encontramos un CI promedio de 94, observándose que la puntuación más alta fue de 115 y la más baja de 84. En cuanto a los subtest, la puntuación más alta se obtuvo en Vocabulario y la más baja en Información. En la escala ejecutiva encontramos un CI promedio de 107, observándose que la puntuación más alta fue de 124 y la más baja de 93.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto a los subtests, la puntuación más alta se obtuvo en Claves y Cubos y la más baja corresponde a Figuras incompletas. (Gráfica 1)

La edad mental promedio de los 5 niños fue de 7 años 9 meses respectivamente. De lo cual podemos afirmar que los niños presentan un coeficiente normal promedio.

En general se observaron puntajes más altos en la escala ejecutiva que en la verbal; con excepción del sujeto 4.

Cuadro 2

WISC-RM

1° de primaria

Sujetos	C.I. Verbal	C.I. Ejecutivo	C.I. Global	Edad mental	Edad cronológica
1	84 Normal bajo	101 Normal promedio	91 Normal promedio	7 años 4 meses	7 años 5 meses
2	88 Normal bajo	106 Normal promedio	96 Normal promedio	8 años 3 meses	7 años 6 meses
3	87 Normal bajo	114 Normal brillante	100 Normal promedio	7 años 7 meses	7 años 4 meses
4	100 Normal promedio	93 Normal promedio	96 Normal promedio	7 años	7 años 4 meses
5	115 Normal brillante	124 Superior	122 Superior	9 años 2 meses	7 años 4 meses
Promedios	94 Normal promedio	107 Normal promedio.	101 Normal promedio	7 años 9 meses	7 años 4 meses

Puntuaciones normalizadas por escalas

Puntuaciones promedio

Medias de los subtests por Escalas Verbal y de Ejecución

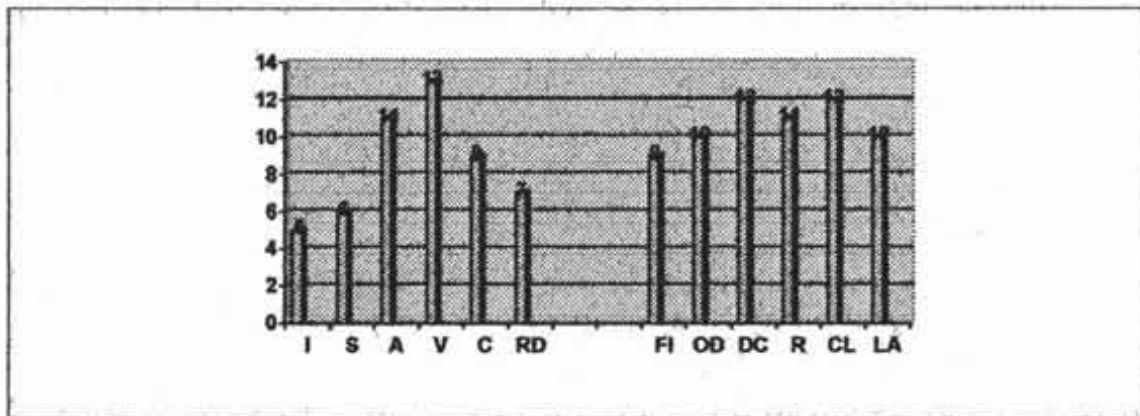
Información	Similitudes	Aritmética	Vocabulario	Comprensión	Ret. Dig.
5	6	11	13	9	7

Escala verbal

Fig. Incomp.	Ord. Dib.	Disc. Cub.	Comp. Obj.	Claves	Laberintos
9	10	12	11	12	10

Escala de Ejecución

Gráfica 1
Puntuaciones normalizadas
Puntuaciones promedio
por escalas WISC-RM
1º de primaria

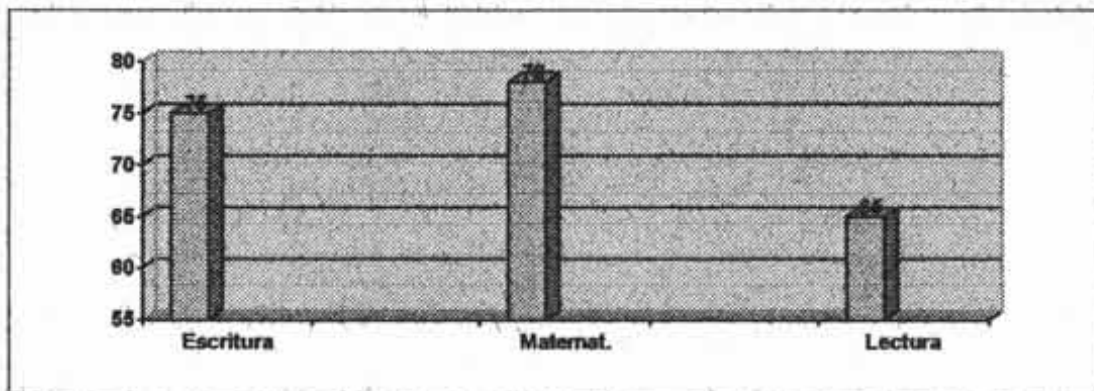


I-información; S-semejanzas; A-aritmética; V-vocabulario; C-comprensión; RD-retención de dígitos; FI-figuras incompletas; OD-ordenamiento de dibujos; DC-diseños con cubos; R-rompecabezas; CL-claves; LA-laberintos.

AREA ACADEMICA

En relación al área académica los resultados totales por área, obtenidos en el Inventario de Ejecución Académica IDEA, la puntuación promedio más alta se obtuvo en el área de Matemáticas (78%) y la más baja en Lectura (65%). (gráfica 2)

Gráfica 2
IDEA Primer grado
Promedio por áreas

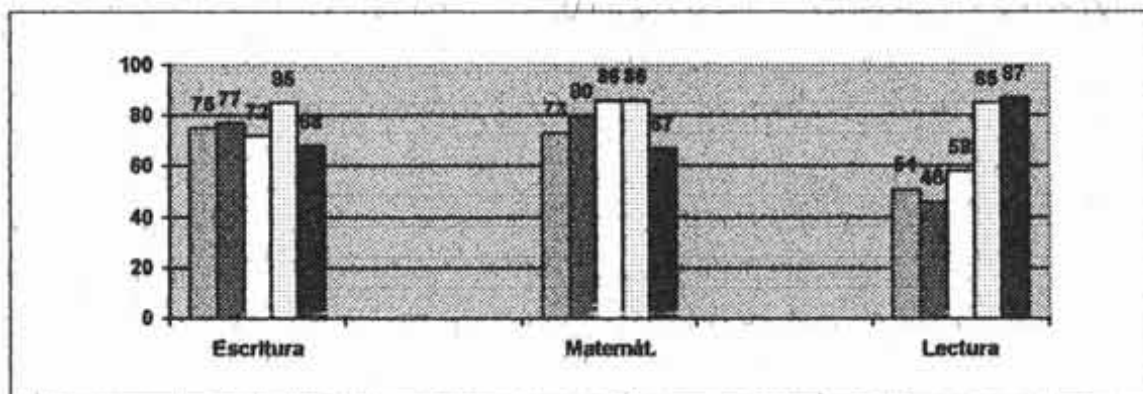


Con respecto a la ejecución por áreas por sujeto, encontramos lo siguiente: El sujeto 1 mostró problema en las tres áreas. Los sujetos 2 y 3 mostraron mayor problema en lectura y escritura y el sujeto 5 en escritura y matemáticas. (cuadro 3)

Cuadro 3
IDEA Primer grado
Porcentaje por áreas
Escritura-Matemáticas-Lectura

<i>Sujetos</i>	<i>Escritura</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Lectura</i>
1	75%*	73%*	51%*
2	77%*	80%	46%*
3	72%*	86%	58%*
4	85%	86%	85%
5	68%*	67%*	87%

Gráfica 3
IDEA Primer grado
Puntuación por sujeto
Porcentaje por áreas
Escritura-Matemáticas-Lectura



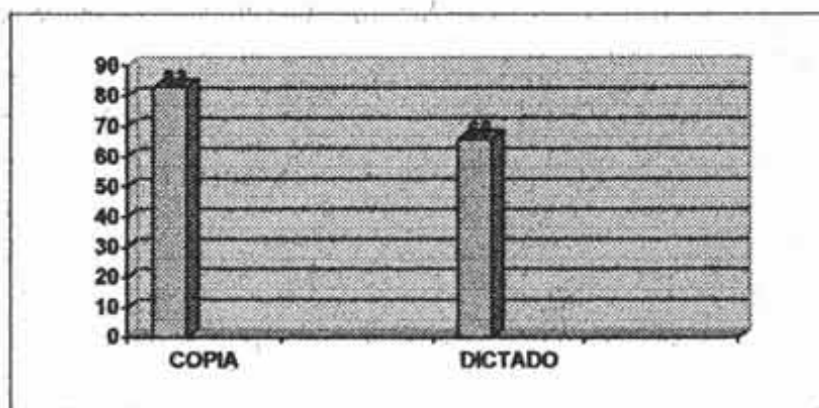
En la gráfica 3 se observó lo siguiente: En Escritura sólo el sujeto 4 ejecutó por arriba del 80% y el resto por abajo. En Matemáticas tres ejecutaron por arriba del 80% y dos por debajo. En Lectura dos niños ejecutaron por arriba del 80% y tres por debajo.

Como ya se había mencionado en los puntajes promedio, esto nos indica que la mayoría de los niños presentaron problemas en lecto-escritura.

ESCRITURA

Con respecto a la puntuación promedio en el área de Escritura, la subárea con mayor puntaje fue copia (83%) y la más baja dictado (66%). (gráfica 4)

Gráfica 4
IDEA Primer grado
Promedio por sub-áreas
Escritura



Cuadro 4

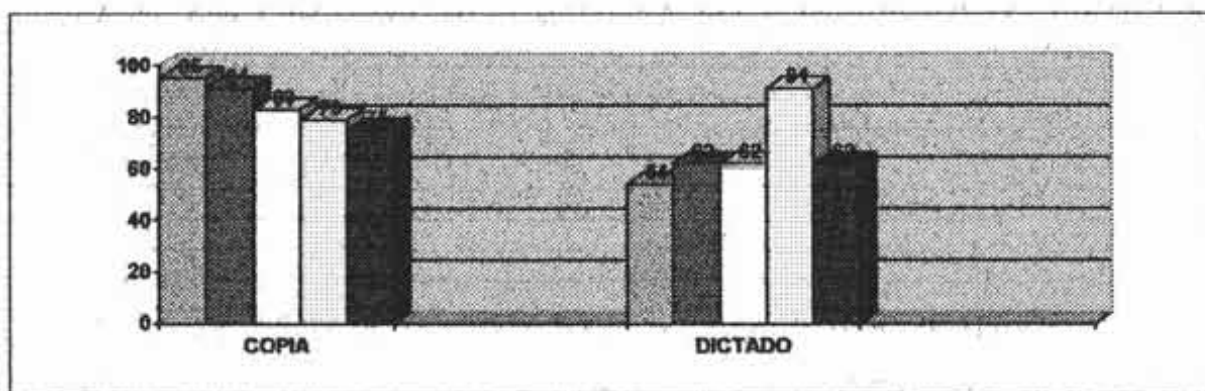
IDEA Primer grado
Porcentaje área de Escritura
por sujetos

Sujeto	Copia	Dictado
1	95%	54% *
2	91%	62% *
3	83%	62% *
4	79% *	91%
5	75% *	62% *

Con respecto a la ejecución individual en el área de escritura, encontramos lo siguiente: Los sujetos 1, 2 y 3 presentaron problemas en dictado; el sujeto 4 presentó problemas en copia y el sujeto 5 mostró problema en copia y dictado. (cuadro 4)

Gráfica 5

IDEA Primer grado
Porcentaje área de Escritura
por sujetos



Se puede apreciar que en copia el sujeto 1 obtuvo la puntuación más alta (95%) y el sujeto 5 la puntuación más baja (75%). En dictado el sujeto 4 obtuvo la puntuación más alta (91%) y el sujeto 1 la puntuación más baja (54%). (gráfica 5)

A continuación (cuadro 5) se analizan los errores presentados por cada sujeto y el diagnóstico. Los cinco sujetos presentan Dificultades de Aprendizaje en el área de escritura.

Cuadro 5

Frecuencia de errores específicos presentados en el área de Escritura

Sujetos	Copia/Dictado Total de errores	Diagnóstico
1	36	Dificultades de aprendizaje en escritura
2	21	Dificultades de aprendizaje en escritura
3	19	Dificultades de aprendizaje en escritura
4	13	Dificultades de aprendizaje en escritura
5	15	Dificultades de aprendizaje en escritura

La frecuencia promedio de los errores presentados en el área de escritura quedó así: (cuadro 6)

Cuadro 6

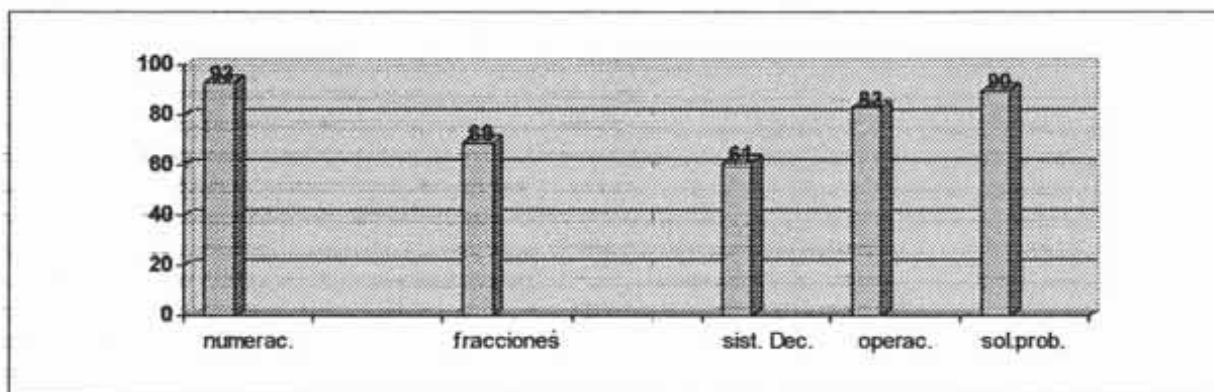
Copia	Dictado	Totales
Errores de regla 9	Errores de regla 31	40
Errores específicos 17	Errores específicos 87	104
Total= 26	Total=118	144

Los errores más frecuentes: Sustitución de mayúsculas/minúsculas; omisión; sustitución; sustitución ortográfica; omisión ortográfica; inversión; adición; transposición; unión; separación; omisión de acentos y omisión de signos de puntuación.

MATEMATICAS

A continuación se presentan los datos correspondientes a Matemáticas. En donde la subárea con mayor puntuación fue numeración (93%) y la de menor puntuación fue sistema decimal (61%). (gráfica 6)

Gráfica 6
IDEA Primer grado
Porcentaje promedio sub-áreas de Matemáticas



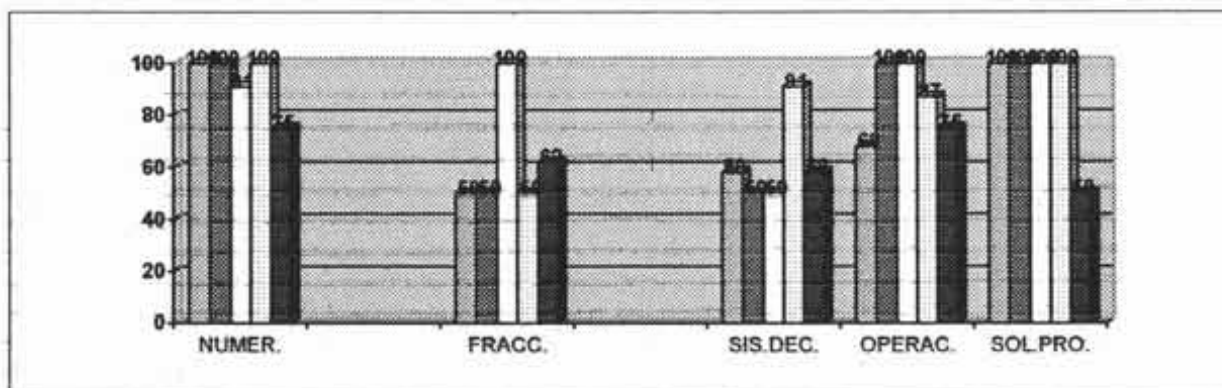
Cuadro 7
IDEA Primer grado
Porcentaje por sujeto en área de Matemáticas

Sujetos	Numeración	Fracciones	Sistema decimal	Operaciones	Solución de probl.
1	100%	50% *	58% *	68% *	100%
2	100%	50% *	50% *	100%	100%
3	91%	100%	50% *	100%	100%
4	100%	50% *	91%	87%	100%
5	75% *	62% *	58% *	75% *	50% *

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Gráfica 7
IDEA Primer grado
porcentaje por sujeto en sub-áreas de Matemáticas



Como puede apreciarse, en la subárea de numeración el sujeto 5 obtuvo el puntaje más bajo (75%); en fracciones el sujeto 3 obtuvo puntaje más alto (100%); en sistema decimal el sujeto 4 obtuvo puntaje más alto (91%); en operaciones el sujeto 1 obtuvo puntaje más bajo (68%) y en solución de problemas el sujeto 5 obtuvo puntaje más bajo (50%). Se observa que las subáreas en donde los niños presentaron mayor dificultad son fracciones y sistema decimal. (cuadro 7) (gráfica 7)

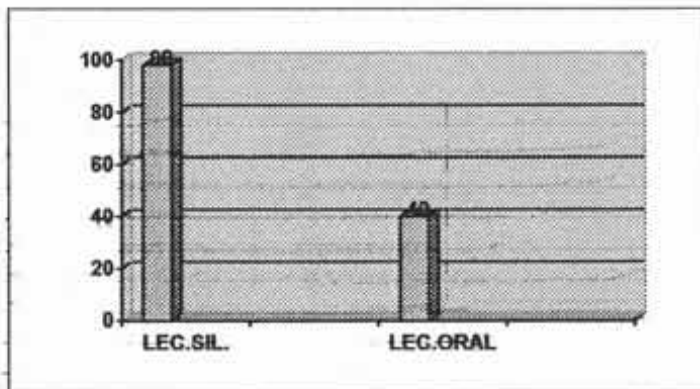
LECTURA

A continuación se presentan los datos obtenidos en el área de Lectura.

En Lectura el mayor puntaje se obtuvo en Lectura en silencio y comprensión (98%) y el menor puntaje en Lectura oral y comprensión (40%). (gráfica 8)

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

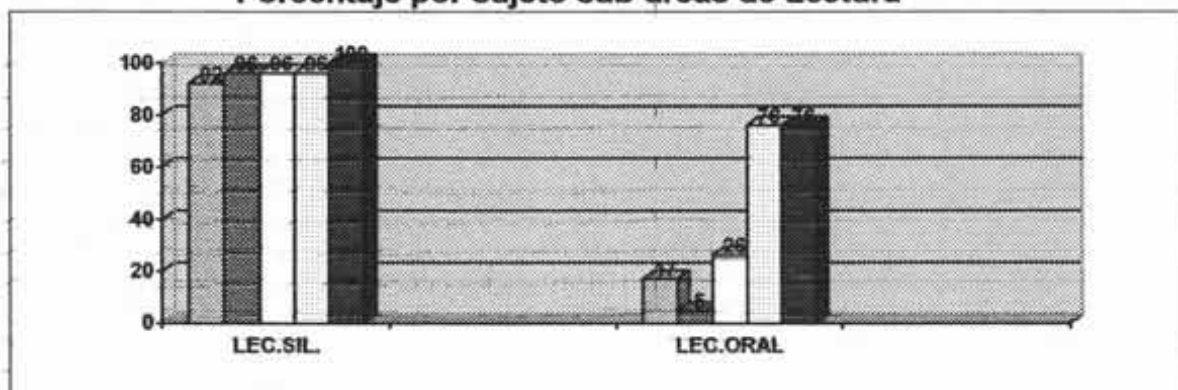
Gráfica 8
IDEA Primer grado
Porcentaje promedio sub-áreas de Lectura



Cuadro 8
IDEA Primer grado
Porcentaje por sujeto sub-áreas de Lectura

<i>Sujetos</i>	<i>Lectura en silencio</i>	<i>Lectura oral</i>
1	92%	17% *
2	96%	5% *
3	96%	26% *
4	96%	76% *
5	100%	76% *

Gráfica 9
IDEA Primer grado
Porcentaje por sujeto sub-áreas de Lectura



Como puede apreciarse, existe mayor problema en la subárea de lectura oral en los 5 niños. (cuadro 8) (gráfica 9)

Cuadro 9
Frecuencia de errores específicos presentados en el área de Lectura

Sujetos	Lectura oral y en silencio	Diagnóstico
1	32	Dificultades de aprendizaje
2	3	---
3	6	---
4	3	---
5	0	---

Como se ilustra, sólo el sujeto 1 presentó dificultades de aprendizaje, dependiendo del número de errores específicos que obtuvo. En el caso de los demás sujetos, aunque no presentan dificultades de aprendizaje, es conveniente que continúen con apoyo en lectura oral. (cuadro 9)

A continuación se presenta el cuadro 10 de frecuencia de errores presentados en el área de Lectura.

Cuadro 10
Promedio de errores en el área de Lectura

Errores específicos	Errores de regla	TOTALES
44	5	49

De los errores presentados los más frecuentes son: Omisiones; Sustituciones; Adiciones y Omisión de signos de puntuación.

AREA AFECTIVA

A continuación se describen los resultados correspondientes al área afectiva. Como se recordará se aplicaron 5 instrumentos en esta área los cuales se organizaron considerando la gran cantidad de datos.

En el área afectiva los rasgos constantes en los 5 instrumentos son principalmente los que corresponden a los factores personales que hacen referencia a: baja autoestima, inseguridad, indecisión, rigidez, insatisfacción, desamparo, maltrato, problemática familiar, rivalidad fraterna, timidez, reserva, agresión pasiva y aislamiento. Reportaron menor número en los ámbitos familiar y social respectivamente.

Rasgos constantes

<i>PERSONALES</i>	<i>FAMILIARES</i>	<i>SOCIALES</i>
Inadecuación, culpa, fragilidad, torpeza física, indecisión, miedo, dependencia, impulsividad, indefensión, frustración, pesimismo, distracción, bloqueo, vaga percepción del mundo, preocupación por rendimiento escolar, inmadurez afectiva, inestabilidad, regresión, baja autoestima, inseguridad, temor, ansiedad, angustia, irritabilidad, inconformidad, autoimagen deficiente, tendencia a la fantasía,, evasión, preocupación, depresión, demanda afectiva, desconfianza, insatisfacción, rigidez.	Desamparo, maltrato físico y verbal, problemática familiar, rivalidad fraterna.	Timidez, reserva, agresión pasiva, aislamiento.
35	4	4

Se puede apreciar que los cinco niños, se sentían devaluados, poco satisfechos con su situación, incomprensidos, inseguros, poco apreciados, poco amados, ansiosos, preocupados. A estos niños se les recomendó Asesoría a padres y psicoterapia ya sea grupal o individual respectivamente.

SEGUNDO DE PRIMARIA

AREA PERCEPTUAL

Los datos de 2º de primaria señalan que en el área perceptual tal como se ilustra (cuadro 12), se observó que la edad cronológica promedio de los cinco niños (de los cuales 2 niñas y 3 niños) es de 7 años 9 meses; el nivel de madurez promedio en el Bender fue de 8 años 5 meses; la edad perceptiva en el Frostig fue de 8 años, y un cociente perceptual de 111 correspondiente a "arriba del promedio". Observándose mayor diferencia en el test de Bender en donde la edad más alta fue de 9 años 11 meses y la edad más baja de 7 años 11 meses.

Cuadro 12
2º de primaria

Sujetos	Edad cronológica	BENDER (Nivel de madurez)	FROSTIG	
			Edad perceptiva /	cociente perceptual
1	7 años 11 meses	9 años	8 años 2 meses	118 "Arriba del promedio"
2	8 años 10 meses	7 años * 11 meses	8 años 3 meses	118 "Arriba del promedio"
3	7 años 10 meses	8 años 5 meses	7 años 5 meses *	97 "Abajo del promedio"
4	10 años 10 meses	9 años * 11 meses	No aplicado	
5	7 años 5 meses	9 años 11 meses	No aplicado	
<i>Promedios</i>	<i>7 años 9 meses</i>	<i>8 años 5 meses</i>	<i>8 años</i>	<i>111 "Arriba del promedio"</i>

Cabe señalar que los sujetos 2 y 4 presentan en el Bender un nivel de madurez menor con respecto a su edad cronológica. Y el sujeto 3 presenta leve inmadurez en el Frostig.

A los sujetos 4 y 5 no fue posible aplicarles el Frostig, debido a que ya no continuaron con la evaluación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AREA COGNOSCITIVA

Con respecto al área cognoscitiva podemos notar (cuadro 13) que en el WISC-RM el CI global de los cinco niños corresponde a 121 "Superior" en donde la puntuación más alta fue de 147 y la más baja de 91 respectivamente.

En relación a la escala verbal encontramos un CI promedio de 114, observándose que la puntuación más alta fue de 156 y la más baja de 91. En cuanto a los subtests, la puntuación más alta se obtuvo en Vocabulario y la más baja en Retención de dígitos.

En la escala ejecutiva encontramos un CI promedio de 124, observándose que la puntuación más alta fue de 144 y la más baja de 102. En cuanto a los subtests, la puntuación más alta se obtuvo en Ordenamiento de dibujos y Diseño con cubos y la más baja corresponde a Figuras incompletas y Laberintos.

La edad mental promedio de los 5 niños fue de 10 años 9 meses respectivamente.

En general, se observa que tanto en la escala ejecutiva como en la verbal se encuentran puntajes normales y por arriba de lo normal.

Cuadro 13
WISC-RM
2° de primaria

Sujetos	C.I. Verbal	C.I. Ejecutivo	C.I. Global	Edad mental	Edad cronológica
1	91 Normal promedio	129 Superior	109 Normal promedio	9 años 8 meses	7 años 11 meses
2	156 Muy superior	124 Superior	147 Muy superior	11 años 3 meses	7 años 10 meses
3	82 Normal bajo	102 Normal promedio	91 Normal promedio	8 años* 3 meses	8 años 10 meses
4	110 Normal brillante	125 Superior	120 Superior	12 años 8 meses	10 años 10 meses
5	132 Muy superior	144 Muy superior	142 Muy superior	12 años 6 meses	7 años 5 meses
Promedios	114 Normal brillante	124 Superior	121 Superior	10 años 9 meses	7 años 9 meses

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Puntuaciones normalizadas por escalas

Puntuaciones promedio

Medias de los subtests por Escalas Verbal y de Ejecución

Información	Semejanzas	Aritmética	Vocabulario	Comprensión	Ret. Dig.
11	13	13	15	11	10

Escala verbal

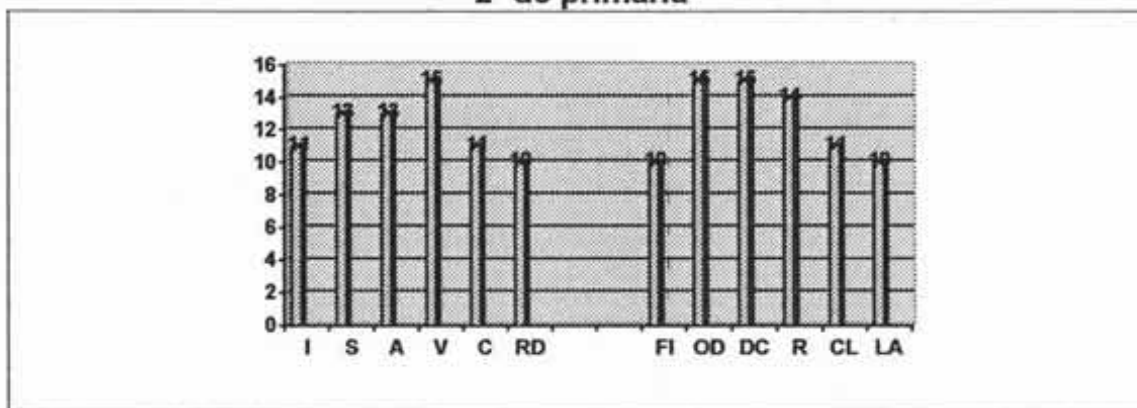
Fig. Incomp.	Ord. Dib.	Disc. Cub.	Comp. Obj.	Claves	Laberintos
10	15	15	14	11	10

Escala de Ejecución

Como puede observarse 4 de los niños presentaron una edad mental superior a su edad cronológica y obtuvieron un nivel de inteligencia por arriba del promedio.

Gráfica 10

Puntuaciones normalizadas
Puntuaciones promedio
por escalas WISC
2° de primaria



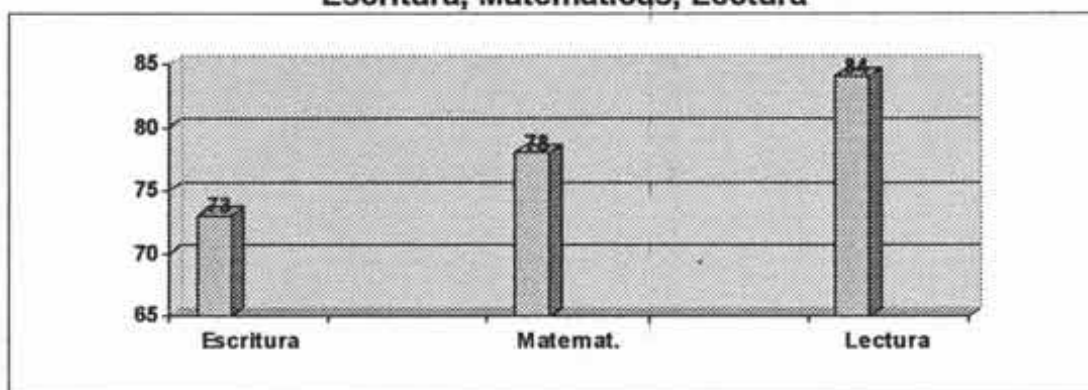
I-información; S-semejanzas; A-aritmética; V-vocabulario; C-comprensión; RD-retención de dígitos; FI-figuras incompletas; OD-ordenamiento de dibujos; DC-diseños con cubos; R-rompecabezas; CL-claves; LA-laberintos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AREA ACADEMICA

En relación a los resultados totales por área obtenidos en el Inventario de Ejecución Académica IDEA, la puntuación promedio más alta se obtuvo en el área de Lectura (84%) y la más baja en Escritura (73%). (gráfica 11)

Gráfica 11
IDEA Segundo grado
Promedio por áreas
Escritura, Matemáticas, Lectura



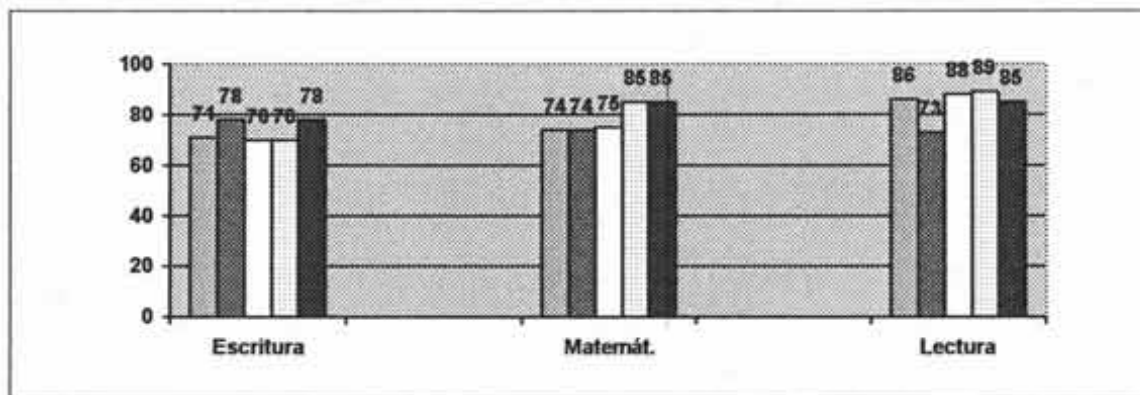
Con respecto a la ejecución por áreas por sujeto, encontramos lo siguiente: Todos los sujetos tuvieron problemas en escritura; tres de los sujetos presentaron problemas en matemáticas y sólo uno presentó problemas en lectura.

Cuadro 14
IDEA Segundo grado
Porcentaje por áreas
Escritura-Matemáticas-Lectura

Sujetos	Escritura	Matemáticas	Lectura
1	71% *	74% *	86%
2	78% *	74% *	73% *
3	70% *	75% *	88%
4	70% *	85%	89%
5	78% *	85%	85%

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Gráfica 12
IDEA Segundo grado
Puntuación por sujeto
Porcentaje por áreas
Escritura-Matemáticas-Lectura



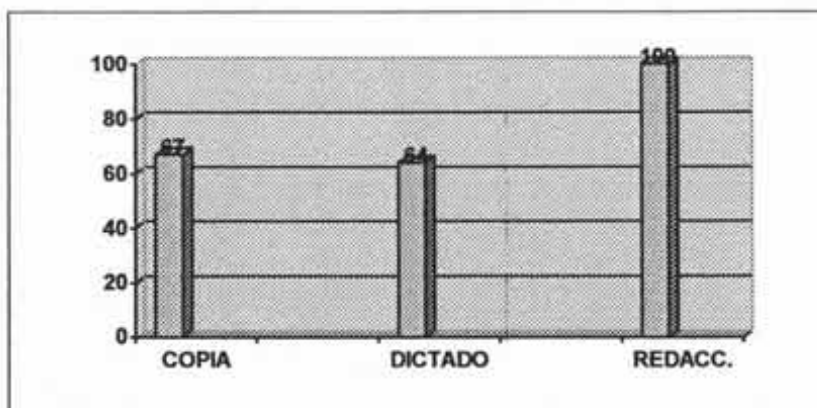
En la gráfica 12 se observa lo siguiente: En escritura todos los sujetos ejecutaron por debajo del 80%. En matemáticas dos de los sujetos ejecutaron por arriba del 80% y el resto por debajo. En lectura cuatro de los sujetos ejecutaron por arriba del 80% y uno por debajo.

ESCRITURA

Con respecto a la puntuación promedio en el área de Escritura, la sub-área con mayor puntaje fue Redacción con (100%) y la más baja Dictado (64%).

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Gráfica 13
IDEA Segundo grado
promedio por sub-áreas
Escritura



Lo que nos indica que la mayoría de los sujetos tuvieron dificultades para copiar y tomar dictado principalmente.

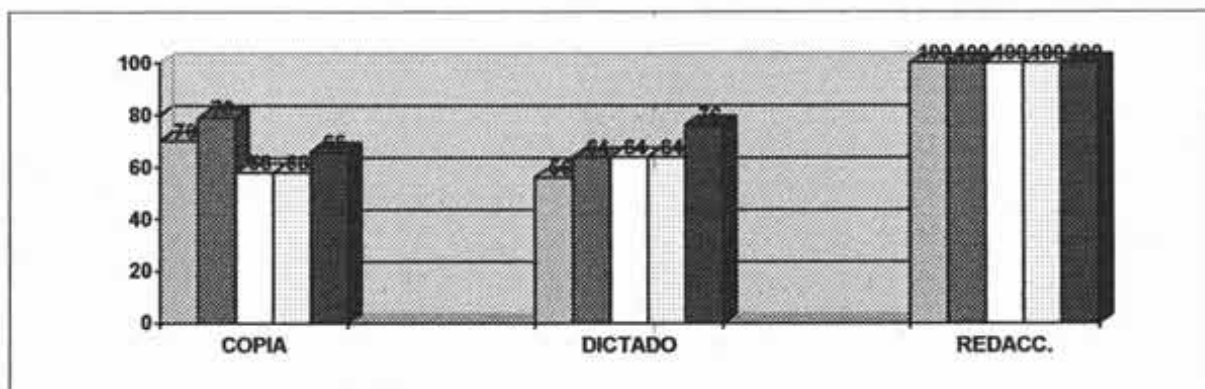
Cuadro 15

IDEA Segundo grado
Porcentaje área de escritura
por sujetos

<i>Sujeto</i>	<i>Copia</i>	<i>Dictado</i>	<i>Redacción</i>
1	70% *	56% *	100%
2	79% *	64% *	100%
3	58% *	64% *	100%
4	58% *	64% *	100%
5	66% *	76% *	100%

Todos los sujetos tuvieron dificultades en copia y en dictado. Ningún sujeto presentó problemas en la escritura espontánea.

Gráfica 14
IDEA Segundo grado
Porcentaje área de Escritura
por sujetos



Con respecto a la ejecución individual en el área de escritura, encontramos lo siguiente: En copia todos los sujetos ejecutaron por debajo del 80%. En matemáticas todos los sujetos ejecutaron por debajo del 80% y en redacción todos obtienen puntajes por arriba del 80%. (gráfica 14)

A continuación (cuadro 16) se analizan los errores presentados por cada sujeto, así como su diagnóstico.

Cuadro 16
Segundo grado

Frecuencia de errores específicos presentados en el área de Escritura

Sujetos	Copia/Dictado Total de errores	Diagnóstico
1	44	Dificultades de aprendizaje en escritura
2	13	Dificultades de aprendizaje en escritura
3	36	Dificultades de aprendizaje en escritura
4	18	Dificultades de aprendizaje en escritura
5	9	Dificultades de aprendizaje en escritura

Todos los sujetos presentaron dificultades de aprendizaje en el área de escritura.

A continuación se presenta (cuadro 17) la frecuencia de errores presentados en el área de Escritura:

Cuadro 17

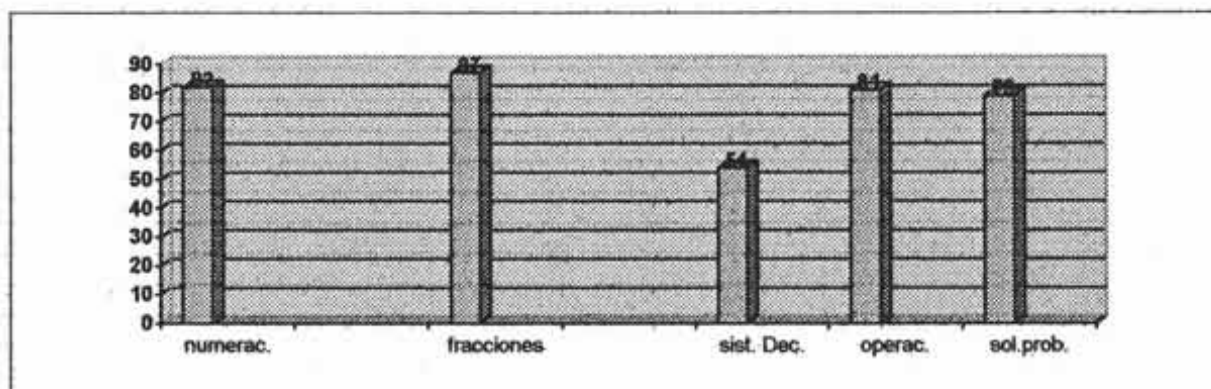
Copia	Dictado	Redacción	Totales
Errores de regla 42	Errores de regla 89	Errores de regla 13	144
Errores específicos 41	Errores específicos 70	Errores específicos 16	127
Total= 83	Total= 159	Total= 29	271

De los errores más frecuentes: Sustitución de mayúsculas/minúsculas; omisión; sustitución; sustitución ortográfica; omisión ortográfica; inversión; adición; transposición; unión; separación; omisión de acentos y omisión de signos de puntuación.

MATEMATICAS

A continuación se presentan los datos correspondientes a Matemáticas en donde la subárea con mayor puntuación fue fracciones (87%) y la de menor puntuación fue sistema decimal (54%). (gráfica 15)

Gráfica 15
IDEA Segundo grado
Porcentaje promedio sub-áreas de Matemáticas

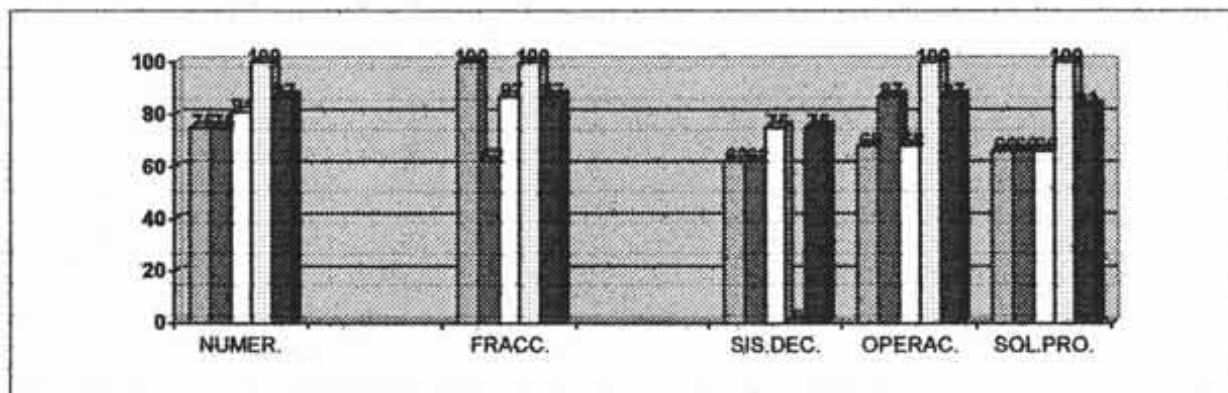


Todos los sujetos manifestaron problemas en el uso de números enteros en cifras. Ya que tienen dificultad para asociar unidades, decenas, centenas y millares.

Cuadro 18
IDEA Segundo grado
Porcentaje por sujeto área de Matemáticas

Sujetos	Numeración	Fracciones	Sistema decimal	Operaciones	Solución de probl.
1	75% *	100%	62%*	68%*	66%*
2	75%*	62%*	62%*	87%	66%*
3	81%	87%	75%*	68%*	66%*
4	100%	100%	0%*	100%	100%
5	87%	87%	75%*	87%	83%

Gráfica 16
IDEA Segundo grado
Porcentaje por sujeto en sub-áreas de Matemáticas



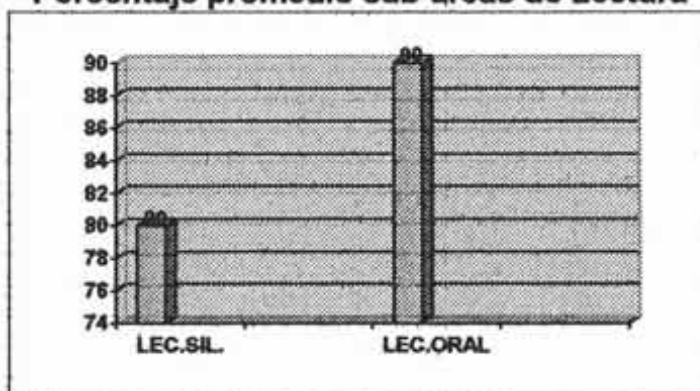
Como puede apreciarse, en la subárea de numeración los sujetos 1 y 2 obtienen puntajes bajos (75%); en fracciones el sujeto 2 obtiene la puntuación más baja (62%); en sistema decimal todos los sujetos obtienen puntuaciones por debajo del 80%; en operaciones los sujetos 1 y 3 obtienen puntuación baja (68%) y en solución de problemas el sujeto 4 obtiene puntuación alta (100%). Se observa que las áreas con mayor problema son sistema decimal, operaciones y solución de problemas. (cuadro 18) (gráfica 16)

LECTURA

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el área de Lectura.

En Lectura el mayor puntaje se obtuvo en Lectura oral y comprensión (90%) y el menor puntaje en Lectura en silencio y comprensión (80%).

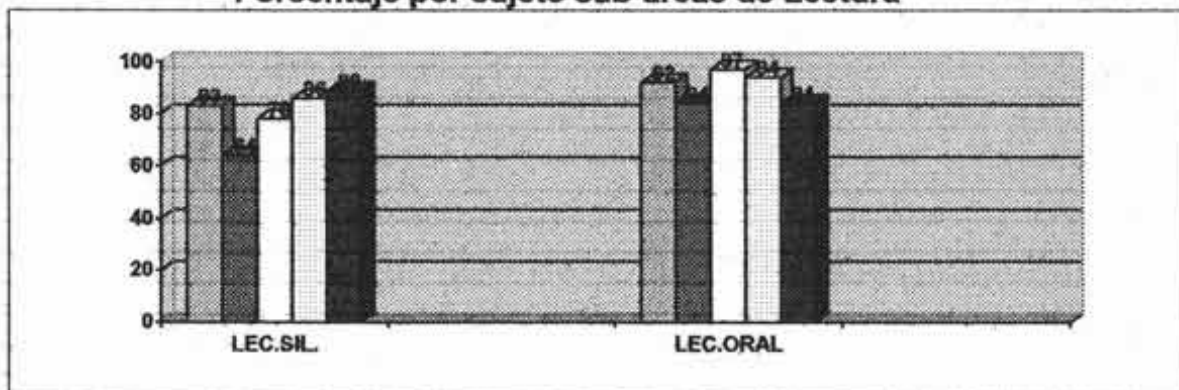
Gráfica 17
IDEA Segundo grado
Porcentaje promedio sub-áreas de Lectura



Cuadro 19
IDEA Segundo grado
Porcentaje por sujeto sub-áreas de Lectura

<i>Sujetos</i>	<i>Lectura en silencio</i>	<i>Lectura oral</i>
1	83%	92%
2	64%*	84%
3	78%*	97%
4	86%	94%
5	89%	84%

Gráfica 18
IDEA Segundo grado
Porcentaje por sujeto sub-áreas de Lectura



TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Como puede apreciarse en la gráfica 17 se presentaron más dificultades en lectura en silencio, lo que nos habla de dificultades en comprensión lectora principalmente.

Se puede señalar que los sujetos 2 y 3 presentaron puntajes por debajo del 80% en lectura en silencio. (cuadro 19) (gráfica 18)

Cuadro 20
**FRECUENCIA DE ERRORES ESPECÍFICOS PRESENTADOS EN EL
ÁREA DE LECTURA**

<i>Sujetos</i>	<i>Lectura oral y en silencio</i>	<i>Diagnóstico</i>
1	9	Dificultades de aprendizaje
2	6	---
3	0	---
4	0	---
5	3	---

Como se ilustra, sólo el sujeto 1 presentó dificultades de aprendizaje, dependiendo del número de errores específicos que obtuvo. En el caso de los demás sujetos, aunque no presentaron dificultades de aprendizaje, conviene que se les apoye en toda el área. (cuadro 20)

A continuación se presenta el cuadro de frecuencia de errores presentados en el área de Lectura. (cuadro 21)

Cuadro 21

Errores específicos	Errores de regla	TOTALES
18	8	26

De los errores presentados los más frecuentes son: Omisión, sustición, adición y omisión de signos de puntuación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AREA AFECTIVA

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el área afectiva.

En el área Afectiva los rasgos constantes en mayor número corresponden a factores personales mostrados como: Ambivalencia, confusión, hipersensibilidad, negativismo, enojo, culpa, rivalidad fraterna, desamparo, necesidad de amor-afecto, rebeldía, oposición, timidez, reserva y agresión pasiva. Y en menor grado se presentan los factores familiares.

Rasgos constantes

PERSONALES	FAMILIARES	SOCIALES
Ambivalencia, confusión, hipersensibilidad, negativismo, enojo, culpa, impulsividad, preocupación por rendimiento escolar, inmadurez afectiva, inestabilidad, regresión, baja autoestima, inseguridad, ansiedad, angustia, irritabilidad, inconformidad, evasión, preocupación, depresión, desconfianza, insatisfacción.	Desamparo, rivalidad fraterna, necesidad de amor y afecto.	Timidez, reserva, agresión pasiva, oposición, rebeldía.
22	3	5

Estos niños manifestaron dificultad en la expresión y reconocimiento de emociones, se mostraron hipersensibles, irritables, poco apreciados, insatisfechos, angustiados, preocupados, deprimidos, desconfiados, inmaduros afectivamente, sentían que sus padres no les dan el cariño y amor que ellos necesitan, se sentían abandonados, reservados, opositoristas y rebeldes.

Se sugirió a los padres asistir a asesoría en donde se les indicara la forma más adecuada de tratar a sus hijos, abriendo o propiciando en ellos canales nuevos de comunicación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TERCERO DE PRIMARIA

AREA PERCEPTUAL

A continuación se presentan los datos correspondientes a tercero de primaria.

Los datos de 3° de primaria señalan que en el área Perceptual, tal como se ilustra en el cuadro 23, se observó que la edad cronológica promedio de los cinco niños fue de 9 años 4 meses; el nivel de madurez promedio en el Bender fue de 8 años 7 meses; la edad perceptiva en el Frostig fue de 7 años 9 meses y un cociente perceptual de 108 correspondiente a "arriba del promedio", observándose mayor diferencia en el Test de Bender en donde la edad más alta fue de 10 años y la edad más baja de 6 años 5 meses.

Cuadro 23
3° de primaria

Sujetos	Edad cronológica	BENDER (Nivel de madurez)	FROSTIG Edad perceptiva/ cociente perceptual
1	9 años 9 meses	10 años	7 años 7 meses * 108 "Arriba del promedio"
2	8 años 8 meses	8 años 11 meses	7 años 6 meses * 100 "Arriba del promedio"
3	9 años 3 meses	9 años 11 meses	8 años 2 meses * 114 "Arriba del promedio"
4	10 años 1 mes	10 años	8 años 1 mes * 110 "Arriba del promedio"
5	8 años 9 meses	6 años* 5 meses	8 años 1 mes * 108 "Arriba del promedio"
Promedios	9 años 4 meses	8 años 7 meses	7 años 9 meses 108 "Arriba del promedio"

Puede apreciarse que todos los niños presentaron inmadurez perceptual en el Frostig a pesar de obtener un cociente por arriba del promedio y en el caso del test de Bender sólo el sujeto 5 presentó inmadurez.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AREA COGNOSCITIVA

A continuación se presentan los resultados correspondientes al área cognoscitiva.

Con respecto al área cognoscitiva podemos notar en el cuadro 24 que en el WISC-RM el CI global de los cinco niños corresponde a 126 "Superior" en donde la puntuación más alta es de 135 y la más baja de 94 respectivamente.

En relación a la escala verbal encontramos un CI promedio de 98, observándose que la puntuación más alta fue de 131 y la más baja de 85. En cuanto a los subtests, la puntuación más alta se obtiene en Vocabulario y la más baja en Información.

En la escala ejecutiva encontramos un CI promedio de 115, observándose que la puntuación más alta fue de 131 y la más baja de 101. En cuanto a los subtests, la puntuación más alta se obtiene en Ordenamiento de dibujos y Diseño con cubos y la más baja en Figuras incompletas y Laberintos.

La edad mental promedio de los 5 niños fue de 9 años 7 meses respectivamente.

En general, se observó mayor diferencia en la escala ejecutiva.

Cuadro 24
WISC
3° de primaria

Sujetos	C.I. Verbal	C.I. Ejecutivo	C.I. Global	Edad mental	Edad cronológica
1	94 Normal promedio	130 Superior	111 Normal brillante	10 años 8 meses	9 años 9 meses
2	85 Normal bajo	108 Normal promedio	95 Normal promedio	8 años 8 meses	8 años 8 meses
3	90 Normal promedio	101 Normal promedio	94 Normal promedio	8 años 4 meses	9 años 3 meses
4	92 Normal promedio	106 Normal promedio	99 Normal promedio	9 años 1 mes	10 años 1 mes
5	131 Muy superior	131 Muy superior	135 Muy superior	11 años 4 meses	8 años 9 meses
<i>Promedios</i>	98 <i>Normal promedio</i>	114 <i>Normal brillante</i>	126 <i>Superior</i>	9 años 7 meses	9 años 4 meses

Puntuaciones normalizadas por escalas

Puntuaciones promedio

Medias de los subtests por Escalas Verbal y de Ejecución

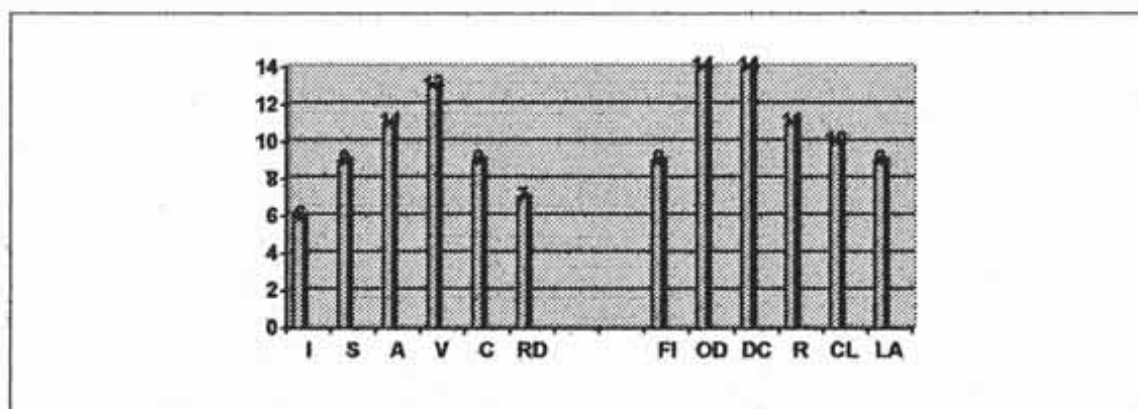
Información	Semejanzas	Aritmética	Vocabulario	Comprensión	Ret. Dig.
6	9	11	13	9	7

Escala verbal

Fig. Incomp.	Ord. Dib.	Disc. Cub.	Comp. Obj.	Claves	Laberintos
9	14	14	11	10	9

Escala de Ejecución

Gráfica 19
Puntuaciones Normalizadas
Puntuaciones promedio
por escalas WISC-RM
3° de primaria



I-información; S-semejanzas; A-aritmética; V-vocabulario; C-comprensión; RD-retención de dígitos; FI-figuras incompletas; OD-ordenamiento de dibujos; DC-diseños con cubos; R-rompecabezas; CL-claves; LA-laberintos.

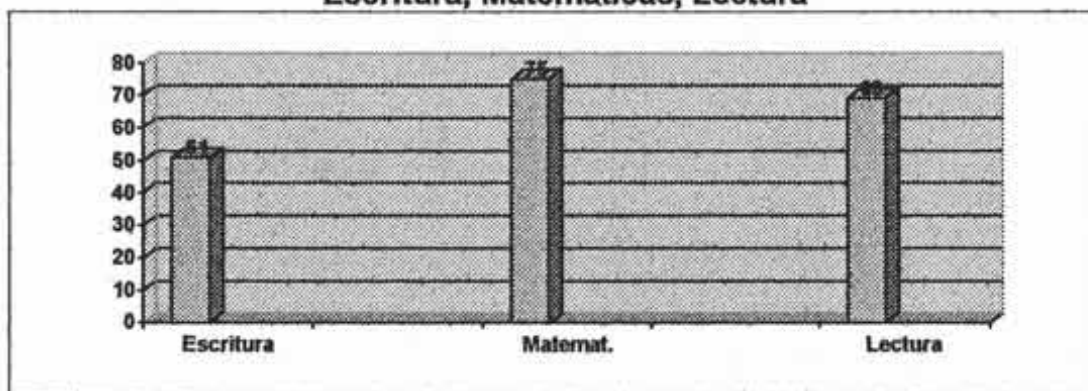
En la gráfica puede apreciarse diferencia entre las dos escalas, observándose mayor dificultad en la escala verbal. Sin embargo, las dificultades también resaltan en el aspecto ejecutivo, pero en menor grado.

AREA ACADEMICA

En relación a los resultados totales por área obtenidos en el Inventario de Ejecución Académica IDEA, la puntuación promedio más alta se obtuvo en el área de Matemáticas (75%) y la más baja en Escritura (51%).

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Gráfica 20
IDEA Tercer grado
Promedio por áreas
Escritura, Matemáticas, Lectura



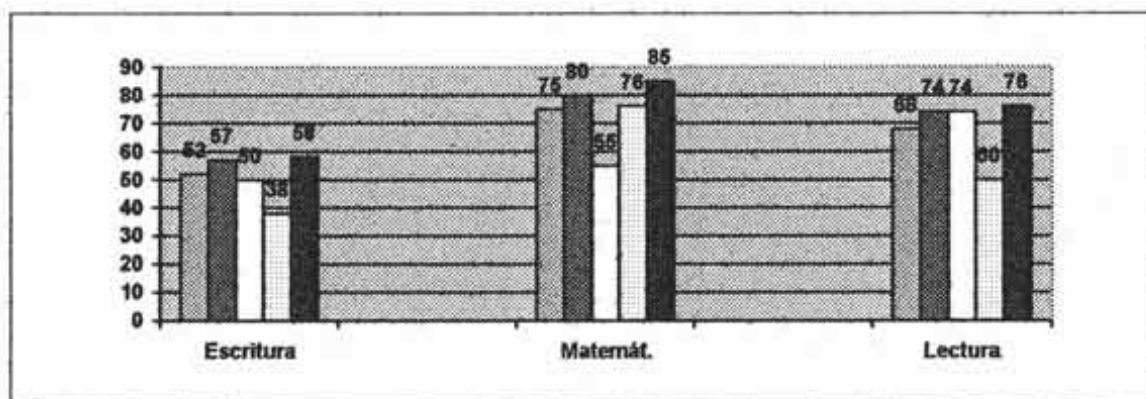
Con respecto a la ejecución por áreas por sujeto, encontramos lo siguiente: Todos los niños obtienen puntajes por debajo del 80%, lo que indica que tienen dificultades en las tres áreas.

Cuadro 25
IDEA Tercer grado
Porcentaje por áreas
Escritura-Matemáticas-Lectura

Sujetos	Escritura	Matemáticas	Lectura
1	52%*	75%*	68%*
2	57%*	80%	74%*
3	50%*	55%*	74%*
4	38%*	76%*	50%*
5	58%*	85%	76%*

Puede apreciarse que todos los niños presentaron dificultades en escritura y lectura. Y sólo tres de los sujetos presentan puntajes por debajo del 80% en matemáticas. (cuadro 25)

Gráfica 21
IDEA Tercer grado
Puntuación por sujeto
Porcentaje por áreas
Escritura-Matemáticas-Lectura



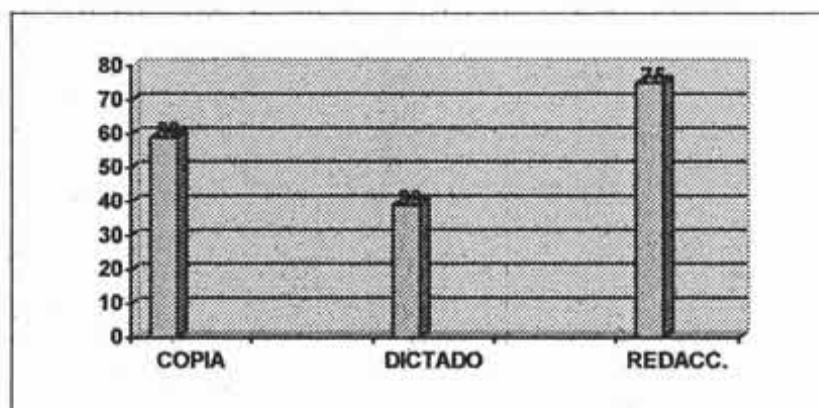
En la gráfica 21 se observa lo siguiente: En escritura todos los sujetos ejecutaron por debajo del 80%. En matemáticas dos de los sujetos ejecutaron arriba del 80% y el resto por debajo. En lectura todos los sujetos ejecutaron por debajo del 80%.

Con claridad puede apreciarse la dificultad que tuvieron los niños en el terreno académico.

ESCRITURA

Con respecto al área de Escritura, la subárea con mayor puntaje fue redacción (75%) y la más baja dictado (39%).

Gráfica 22
IDEA Tercer grado
Promedio por sub-áreas
Escritura



Lo que nos indica que la mayoría de los sujetos tuvieron dificultades para copiar y tomar dictado, principalmente.

Cuadro 26

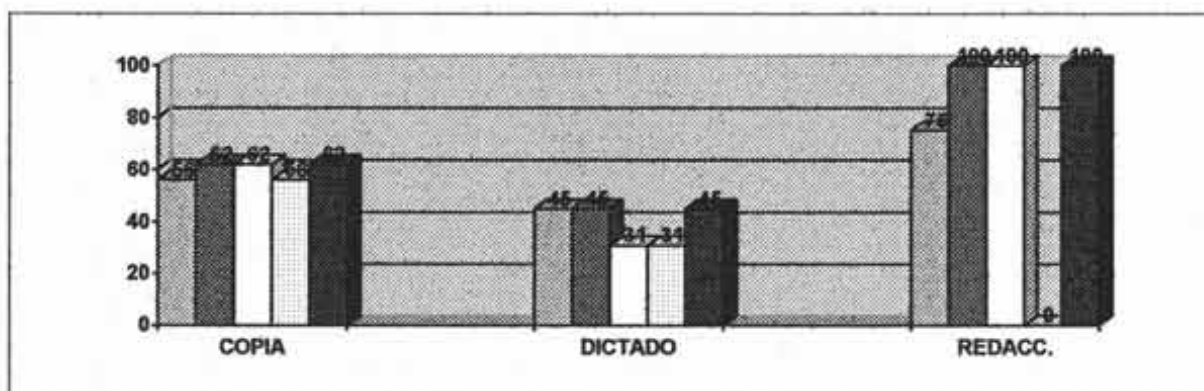
IDEA Tercer grado
Porcentaje área de Escritura
por sujetos

<i>Sujeto</i>	<i>Copia</i>	<i>Dictado</i>	<i>Redacción</i>
1	56%*	45%*	75%*
2	62%*	45%*	100%
3	62%*	31%*	100%
4	56%*	31%*	0%*
5	62%*	45%*	100%

Todos los sujetos tuvieron dificultades en copia y dictado, y sólo dos presentaron dificultad en redacción o escritura espontánea.

Gráfica 23

IDEA Tercer grado
Porcentaje área de Escritura
por sujetos



Como puede apreciarse en la gráfica 23 se observa lo siguiente: En copia todos los sujetos ejecutaron por debajo del 80%. En dictado todos los sujetos obtienen puntaje por debajo del 80%. En lectura sólo tres sujetos obtienen puntuación por arriba del 80% y dos por debajo.

A continuación (cuadro 27) se analizan los errores presentados por cada sujeto, así como su diagnóstico.

Cuadro 27

Tercer grado

Frecuencia de errores específicos presentados en el área de Escritura

<i>Sujetos</i>	<i>Copia/Dictado Total de errores</i>	<i>Diagnóstico</i>
1	34	Dificultades de aprendizaje en escritura
2	55	Dificultades de aprendizaje en escritura
3	97	Dificultades de aprendizaje en escritura
4	69	Dificultades de aprendizaje en escritura
5	71	Dificultades de aprendizaje en escritura

Todos los sujetos presentaron dificultades de aprendizaje en el área de escritura.

A continuación se presenta el cuadro de frecuencia de errores presentados en el área de Escritura:

Cuadro 28

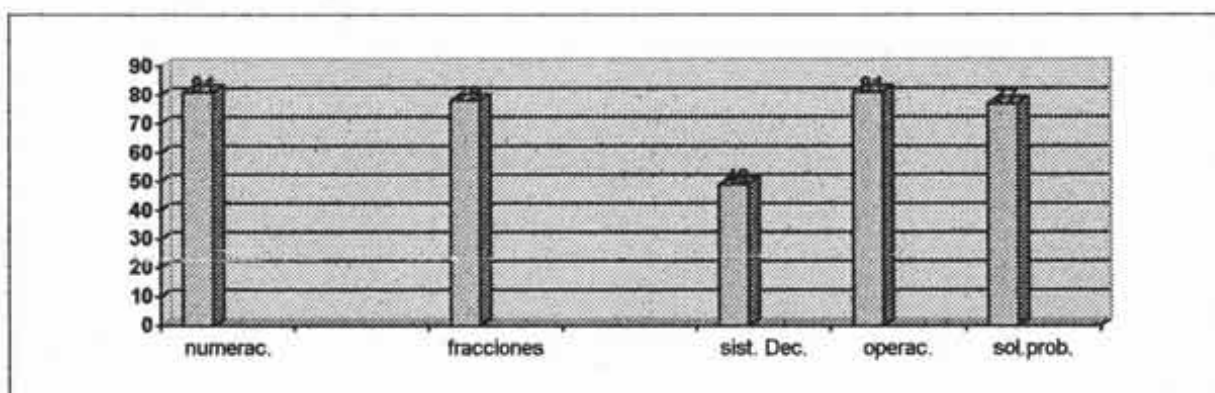
COPIA	DICTADO	REDACCIÓN	TOTALES
Errores de regla 65	Errores de regla 178	Errores de regla 60	303
Errores específicos 59	Errores específicos 204	Errores específicos 63	326
Total= 124	Total= 382	Total= 123	629

De los errores presentados más frecuentes fueron: Sustitución de mayúsculas/minúsculas; omisión; sustitución; sustitución ortográfica; omisión ortográfica; inversión; adición; transposición; unión; separación; omisión de acentos y omisión de signos de puntuación.

MATEMATICAS

A continuación se presentan los datos correspondientes a Matemáticas, las subáreas con mayor puntuación fueron Numeración y Operaciones (81%) y la de menor puntuación fue Sistema decimal (49%).

Gráfica 24
IDEA Tercer grado
Porcentaje promedio sub-áreas de Matemáticas

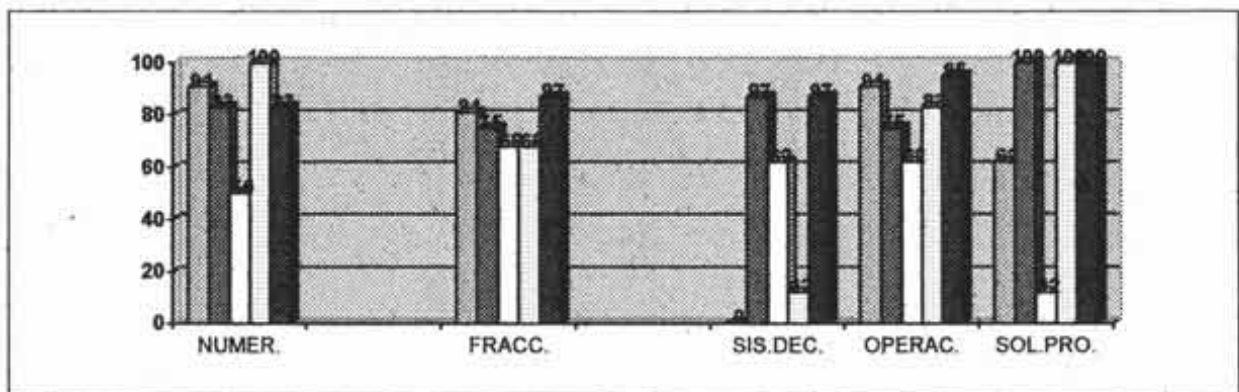


Cuadro 29
IDEA Tercer grado
Porcentaje por sujeto área de Matemáticas

Sujetos	Numeración	Fracciones	Sistema decimal	Operaciones	Solución de probl.
1	91%	81%	0%*	91%	62%*
2	83%	75%*	87%	75%*	100%
3	50%*	68%*	62%*	62%*	12%*
4	100%	68%*	12%*	83%	100%
5	83%	87%	87%	95%	100%

Como puede apreciarse (cuadro 29) en numeración sólo el sujeto 3 tiene dificultades. En fracciones los sujetos 2,3 y 4 tienen baja puntuación. En sistema decimal los sujetos 1,3 y 4 tienen baja puntuación. En operaciones los sujetos 2 y 3 tienen dificultades. En solución de problemas el sujeto 1 y 3 tienen dificultades. Podemos notar que el sujeto con mayor problema en toda el área es el sujeto 3.

Gráfica 25
IDEA Tercer grado
Porcentaje por sujeto en sub-áreas de Matemáticas



Como puede verse (gráfica 25) en numeración sólo el sujeto 3 tiene puntaje por debajo del 80%. En fracciones los sujetos 2, 3 y 4 ejecutaron por debajo del 80%. En sistema decimal los sujetos 2 y 5 ejecutaron por arriba del 80%. En operaciones los sujetos 1, 4 y 5 ejecutaron por arriba del 80% y el resto por debajo. En solución de problemas los sujetos 1 y 3 ejecutaron por debajo del 80%.

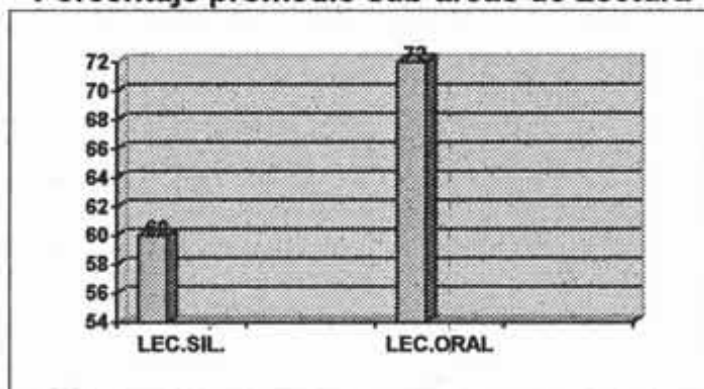
Con respecto a esta área la mayoría de los sujetos tuvieron dificultades. Sobre todo el manejo del sistema decimal, el rendimiento de todos es muy variable y discontinuo, requieren apoyo.

LECTURA

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el área de Lectura.

En Lectura el mayor puntaje se obtuvo en lectura oral y comprensión (72%) y el menor puntaje en lectura en silencio y comprensión (60%).

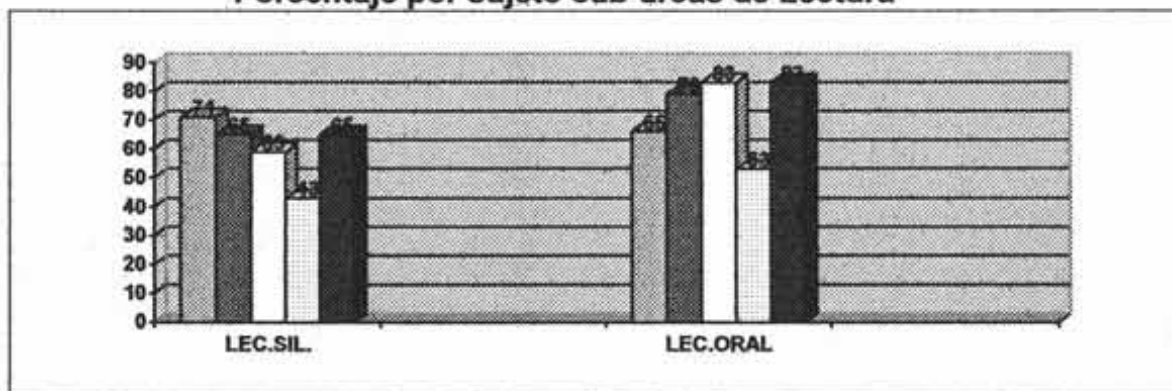
Gráfica 26
IDEA Tercer grado
Porcentaje promedio sub-áreas de Lectura



Cuadro 30
IDEA Tercer grado
Porcentaje por sujeto sub-áreas de Lectura

Sujetos	Lectura en silencio	Lectura oral
1	71%*	66%*
2	65%*	79%*
3	59%*	83%
4	43%*	53%*
5	65%*	83%

Gráfica 27
IDEA Tercer grado
Porcentaje por sujeto sub-áreas de Lectura



En el cuadro 30 se observa que todos los sujetos presentan puntajes por debajo del 80% en lectura en silencio. En lectura oral sólo dos ejecutaron por arriba del 80% y tres por debajo.

Como puede apreciarse en la gráfica 27, todos los sujetos presentaron problemas en las dos modalidades de lectura, manifestaron fallas en comprensión y expresión verbal.

Cuadro 31
Frecuencia de errores específicos presentados en el área de Lectura

Sujetos	Lectura oral y en silencio	Diagnóstico
1	14	Dificultades de aprendizaje
2	7	---
3	8	Dificultades de aprendizaje
4	36	Dificultades de aprendizaje
5	6	---

Como se ilustra en el cuadro 31, tres de los sujetos presentaron dificultades de aprendizaje, dependiendo del número de errores específicos que obtuvieron.

A continuación se presenta el cuadro de frecuencia de errores presentados en el área de Lectura:

Cuadro 32

Errores específicos	Errores de regla	TOTALES
75	15	90

De los errores presentados los más frecuentes son: Omisión, sustitución, adición y omisión de signos de puntuación.

AREA AFECTIVA

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el área afectiva.

En el área Afectiva los rasgos constantes en mayor número corresponden al ámbito personal y son: superficialidad, inmadurez afectiva, inestabilidad, rivalidad fraterna, desamparo, rebeldía, oposición, reserva, agresión pasiva, inseguridad, negativismo, impulsividad, rigidez, ambivalencia y ansiedad. Los factores familiares se presentan en menor número.

Rasgos constantes

PERSONALES	FAMILIARES	SOCIALES
Superficialidad, inmadurez afectiva, inestabilidad, regresión, baja autoestima, inseguridad, temor, ansiedad, angustia, irritabilidad, inconformidad, autoimagen deficiente, tendencia a la fantasía, evasión, preocupación, depresión, rigidez, ambivalencia, enojo, culpa, fragilidad, dependencia, impulsividad, vaga percepción del mundo, preocupación por rendimiento escolar.	Desamparo, rivalidad fraterna, necesidad de amor y afecto, maltrato físico y verbal, problemática familiar.	Timidez, reserva, agresión pasiva, oposición, rebeldía, incomunicación, negativismo, aislamiento, desmotivación, soledad..
25	5	10

Con respecto a los rasgos encontrados en el área afectiva, podemos decir que los niños presentaron dificultades para expresarse y externar sus emociones, escondiéndolas al sentirse amenazados, se mostraron temerosos y angustiados, tristes y preocupados, su rendimiento se veía afectado considerablemente por su estado de ánimo, se sentían rechazados por su familia y tendían a la incomunicación y aislamiento, preferían evadirse en la fantasía, manifestaban fragilidad, impulsividad y mucho enojo, lo que hacía que se sintieran negativos y rebeldes en algunos momentos. Se recomendó psicoterapia y asesoría a padres.

Capítulo VI

Discusión y conclusiones

El presente trabajo nos muestra por medio del perfil la ejecución de 15 niños cuyos grados escolares van de primero a tercero de primaria, lo que nos permitió observar cuales fueron las principales dificultades que presentaron. Lo anterior se logró considerando las áreas perceptual, cognoscitiva, académica y afectiva mediante una batería de pruebas psicológicas.

De los resultados obtenidos, podemos mencionar que en el caso del área perceptual se observó que la mayoría de los niños de los tres grados presentaron problemas perceptuales e inmadurez en su coordinación visomotora.

Ninguno de los niños presentó retrasos evolutivos significativos en el aspecto intelectual. Se observaron diferencias en el desarrollo de los niños de acuerdo al avance en el grado académico.

La mayoría de los niños evaluados presentaron dificultades de aprendizaje en las tres principales áreas académicas que son escritura, matemáticas y lectura.

Emocionalmente mostraron dificultades principalmente en su autoestima y en su interacción social.

Particularizando en cada una de las áreas, podemos decir lo siguiente:
En el **área perceptual**:

En *primero de primaria*, de los cinco niños, sólo dos presentan inmadurez en el Bender y en el Frostig. Con respecto a los cinco niños se observa un menor de desempeño en el Bender.

En *segundo de primaria*, de los cinco niños, sólo dos presentan inmadurez en el Bender y uno en el Frostig.

En *tercero de primaria*, de los cinco niños, sólo uno presentó inmadurez en el Bender. Los cinco niños presentan inmadurez en el Frostig.

En el *área cognoscitiva*:

En *primero de primaria*, se observó que presentaban un coeficiente intelectual normal promedio. Se observaron puntajes más altos en la escala ejecutiva que en la verbal.

°En *segundo de primaria*, se observó que presentaban un coeficiente intelectual por arriba del promedio. Se observaron puntajes altos en la escala verbal y ejecutiva.

En *tercero de primaria*, se observó que presentaban un coeficiente intelectual por arriba del promedio. Se observaron puntajes más altos en la escala ejecutiva que en la verbal.

En el *área académica*:

En *primero de primaria*, los niños presentaron mayor dificultad en lectura y escritura y sólo dos niños manifestaron problema en matemáticas. Con respecto al área de escritura, la subárea con mayor dificultad fue dictado. Los cinco niños presentan dificultades de aprendizaje en escritura. Los principales errores detectados son sustitución de mayúsculas/minúsculas, omisión, sustitución, sustitución ortográfica, omisión ortográfica, inversión, adición, transposición, unión, separación, omisión de acentos y omisión de signos de puntuación.

En matemáticas las subáreas con mayor dificultad fueron sistema decimal y fracciones en donde cuatro de los niños presentaron fallas, sin embargo lo anterior no les dificultó para realizar operaciones y solucionar problemas, por otro lado si presentaron dificultades en algunas de estas al ejecutarlas.

En lectura, la subárea con mayor problema fue lectura oral para los cinco niños. Sin embargo sólo uno de los niños presenta dificultades de aprendizaje en esta área. Es importante mencionar que a pesar de presentar una lectura deficiente, los niños lograron un buen nivel de comprensión, lo cual puede deberse a que sus principales problemas se deben a la decodificación, como lo muestran los errores presentados. Los errores

detectados son omisión, sustitución, adición y omisión de signos de puntuación.

En *segundo de primaria*, en total los niños presentaron mayor dificultad en escritura y matemáticas. Y sólo uno de los niños mostró problema en lectura.

Con respecto al área de escritura, las subáreas con mayor dificultad fueron copia y dictado. Los cinco niños presentan dificultades de aprendizaje en escritura. Los principales errores detectados son sustitución de mayúsculas/minúsculas, omisión, sustitución, sustitución ortográfica, omisión ortográfica, inversión, adición, transposición, unión, separación, omisión de acentos y omisión de signos de puntuación.

En matemáticas la subárea con mayor dificultad fue sistema decimal para los cinco niños. Sin embargo todos los niños presentan dificultades. En lectura sólo un niño manifiesta dificultad de aprendizaje debido al número de errores presentados. Y sólo dos de los niños tienen alguna falla. De hecho son pocos los errores presentados, entre ellos omisión, sustitución, adición y omisión de signos de puntuación.

En *tercero de primaria*, Las tres áreas escritura, matemáticas y lectura presentan dificultad, sin embargo la más baja es escritura.

Con respecto al área de escritura, las tres subáreas presentan problema, pero las más bajas son copia y dictado. Los cinco niños presentan dificultades de aprendizaje en escritura. Los principales errores detectados son sustitución de mayúsculas/minúsculas, omisión, sustitución, sustitución ortográfica, omisión ortográfica, inversión, adición, transposición, unión, separación, omisión de acentos y omisión de signos de puntuación.

En matemáticas la subárea con mayor dificultad fue sistema decimal. Con respecto a esta área, la mayoría de los niños presentan dificultad, el rendimiento es muy variable y discontinuo.

En lectura las dos subáreas se encuentran bajas tanto lectura en silencio como lectura oral presentan dificultad. Sin embargo sólo tres de los

niños manifiestan dificultad de aprendizaje. Los errores presentados son omisión, sustitución, adición y omisión de signos de puntuación.

En el **área afectiva** todos los niños manifestaron insatisfacción, ambivalencia, hipersensibilidad, preocupación, impulsividad, rebeldía, problemática familiar y fallas en autoestima.

En relación con los resultados obtenidos en el área académica los cuales son determinantes para el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y con base en el Instrumento (IDEA) utilizado en este reporte podemos decir que el IDEA (Inventario de Ejecución Académica) permite un análisis fino de los errores que el niño comete en la realización de las tareas involucradas. Es posible que el niño lleve a cabo las tareas, pero que lo haga con errores. Este tipo de análisis no se relaciona necesariamente con la dificultad de los reactivos. El análisis de los errores que maneja el IDEA involucra errores de regla y errores específicos. Este tipo de análisis permite identificar a niños con posibles dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento escolar. El análisis de los errores y del nivel de habilidades conduce a decisiones de intervención educacional que pueden ser de carácter promocional, correctivo o preventivo.

En este caso, al comparar la frecuencia de los errores en Escritura y Lectura podemos señalar que los errores van aumentando conforme los niños avanzan en la escolaridad, debido quizá a la falta de enseñanza o a una carencia de intervención. Este índice de errores es preocupante porque indica la posibilidad de que los niños presenten dificultades de aprendizaje. Por lo que urge disminuir el índice de errores mediante un ajuste en las intervenciones para corregir estas dificultades. Los errores ortográficos se deben, básicamente, a que los alumnos carecen de la representación visual de las palabras.

Todo esto nos indica que los niños presentaron mayor dificultad en dictado, que es un proceso más complejo que la copia, ya que consiste en analizar los sonidos verbales. Así es que los niños tuvieron fallas en los

aspectos mecánicos (caligráficos, ortográficos, de puntuación) y en aspectos de expresión escrita (fluidez, madurez sintáctica, vocabulario y contenido). (Howell, Fox y Morehead, 1993, en Macotela, 1994)

Con respecto a las matemáticas como dice Macotela (1994), representan una de las áreas en las cuales se observa mayor dificultad en las escuelas. Las dificultades mostradas por los niños se distribuyen dentro de un continuo que va desde fallas en la identificación de números y signos, hasta fracasos en la resolución de problemas tanto escritos como orales, como lo es el concepto de número determinado a través del conteo, el reconocimiento, la seriación y la asociación, ya que estas tareas requieren del manejo de números enteros. Al igual que el manejo de fracciones como modalidad del concepto de número, pero, utilizando números fraccionarios. También están las habilidades relacionadas con el manejo del sistema decimal, que involucran combinaciones de números enteros en cifras, que varían en número de componentes, de manera que dependiendo del número de dígitos se pueden asociar a los conceptos de unidades, decenas, centenas y millares. Quedan también las operaciones aritméticas propiamente dichas. La suma, resta, multiplicación y división, como operaciones básicas, involucran varios de los elementos mencionados anteriormente. Y por último, la habilidad de realizar operaciones a la solución de problemas de carácter cotidiano, es decir llevar a cabo una funcionalización de la aritmética.

En el caso de los niños de primer grado podemos decir que es frecuente que sus puntuaciones sean bajas en lectura oral, porque inician el proceso de aprendizaje en la evocación de los símbolos escritos, es decir, ya no son sólo imágenes o dibujos las que leen, sino palabras que tienen que decodificar y al mismo tiempo integrar en conceptos.

Lo que indica que los sujetos mostraron fallas en la discriminación y análisis de los sonidos verbales, así como en la imitación de modelos

gráficos a través de las conductas manuales. Por lo que requieren apoyo en grafomotricidad, reconocimiento de grafías y discriminación auditiva, además de estímulo en la comprensión de lo que se está escribiendo. Todos los niños mostraron errores en los aspectos mecánicos (caligrafía, ortografía y puntuación). Ningún sujeto mostró dificultades en la escritura espontánea.

Para concluir queda decir que la elaboración de un estudio psicológico es una tarea compleja, la duración y el número de sesiones puede variar dependiendo de la problemática y de las técnicas que se elijan para evaluarlo. El diagnóstico psicológico tiene consecuencias trascendentales para la vida de las personas. El informe es un registro que requiere un especial cuidado en su elaboración, debe ser lo más objetivo y preciso posible, cuya meta consiste en obtener una visión amplia de la manera en que el niño funciona y se desenvuelve en diferentes ámbitos y en su situación de vida. La síntesis de la información permitirá ofrecer el tratamiento adecuado de manera interdisciplinaria y, en caso necesario, la canalización del niño a otro tipo de especialistas.

Por otra lado es importante remarcar que las pruebas psicométricas y las proyectivas tienen sus alcances y limitaciones. Se deben considerar como herramientas. Por ello es necesario desarrollar y utilizar instrumentos apropiados para nuestra cultura, así como adaptar y obtener las normas para las técnicas con las que trabajamos, una tarea que se queda para el psicólogo. Otro factor importantes es el vincular la teoría con la práctica y tomar en cuenta las investigaciones llevadas a cabo en este campo, para ampliar y actualizar los conocimientos.

Una de las limitaciones de este trabajo es que no se consideró que cuando se trabaja con niños, también lo hacemos con los padres y los maestros, por lo que en la evaluación es fundamental considerar el ambiente familiar y social en el que el niño se desenvuelve y la etapa del desarrollo por la que atraviesa. Por ello el papel tan relevante de comprender el problema y plantear las alternativas de solución, no sólo acerca de las técnicas, sino

también de la dinámica familiar, aspectos del desarrollo infantil y psicopatología. (Esquivel, Heredia, Lucio, 1999).

Con respecto a los instrumentos utilizados en el área afectiva podemos decir que el número de pruebas brinda mucha información y ocupa cierto tiempo de aplicación, de tal manera que para reducir los datos obtenidos podría utilizarse únicamente el Test de Frases incompletas ya que considera una serie de actitudes que abarcan todas las áreas de la personalidad y mostrarían datos reales de la situación general del niño.

De los enfoques teóricos mencionados con anterioridad podemos decir que es importante tomar en cuenta todas las teorías para enriquecer la intervención, sin embargo alguno que otro enfoque puede dar más peso a este reporte laboral, como es el caso de los enfoques cognitivo-conductuales.

De acuerdo a esta experiencia se puede concluir que aún queda mucho trabajo por hacer en el campo de la psicología educativa.

Contribución y sugerencias

La contribución principal del presente trabajo consiste en mostrar una experiencia en la práctica privada, en este caso ilustrar el proceso de diagnóstico por medio del perfil de ejecución de niños con dificultades en el aprendizaje de los tres primeros grados de la primaria, y viendo como función primordial del psicólogo el evaluar como primer paso para la prevención e intervención en dichas problemáticas.

Mediante una evaluación eficaz podemos planear y organizar con mayor veracidad nuestra intervención brindando asesoría a padres, orientación a profesores y apoyo psicopedagógico a los niños. Esta intervención en el ámbito escolar, familiar y social respectivamente.

Entre las sugerencias se encuentran la posibilidad de difusión de trabajos de este tipo, así como la participación y presentación de los mismos en Congresos Nacionales e Internacionales, en donde se reciba retroalimentación de otros profesionales del mismo campo; Actualización mediante la asistencia a Cursos, Talleres, Diplomados, etc.

Otra sugerencia sería el promover en el psicólogo el interés por desarrollar instrumentos de evaluación en población mexicana, con el propósito de tener instrumentos confiables y válidos para las dificultades escolares, como el caso del IDEA y de ser posible abarcar los demás grados de primaria en una batería, es decir ampliar el rango de edades y escolaridad hasta completar la totalidad de la escolaridad básica, e incluso abarcar el nivel medio o sea la secundaria. Ya que se puede observar que dentro de la batería que se propone en este informe, sólo uno es desarrollado en México. El hecho de no ser desarrollado en el país puede darnos datos que no consideren la cultura y la idiosincrasia de los mexicanos.

Otra contribución será la de proporcionar un formato de presentación para reporte de evaluación (ver anexo 1 y 2) como caso ilustrativo en la experiencia privada.

Además de profundizar en la intervención de acuerdo a los resultados alcanzados mediante la evaluación con esta batería.

Por otro lado propiciar o generar talleres formativos para profesores de escuelas primarias con el fin de ayudarlos a identificar en sus alumnos las principales dificultades de aprendizaje e incidir de manera preventiva en dicha problemática.

Referencias bibliográficas

- Acle G., Olmos A. (1998). Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.
- Alfaro R. (1986). Dificultades en el aprendizaje: una revisión desde la práctica educativa. Valencia: Promolibro.
- Beltrán, J., Moraleda M., García A., Calleja F., Santiuste V. (1995). Psicología de la educación. Madrid: Eudema.
- Brueckner, L. y Bond, G. (1988). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Ediciones Rialp S.A.
- Campo, M. (2002). Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica (Teoría) Volumen I y II. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Comellas C. (1990). Las habilidades básicas del aprendizaje. Barcelona: PPU.
- Cruickshank, M. (1990). El niño con daño cerebral. México: Trillas
- Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas. Málaga: Aljibe.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997). Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo. España: Paidós.

- Esquivel, F., Heredia, C., Lucio E. (1999). Psicodiagnóstico Clínico del niño. México: Manual Moderno.
- Farnham, S. (1983). Dificultades de aprendizaje. Madrid: Morata.
- Flores, V. (1993). Cómo educar a niños con problemas de aprendizaje. México: Limusa.
- Frostig, M., Müller, H. (1986). Discapacidades específicas de aprendizaje en niños. Argentina: Médica Panamericana.
- Galimberti, U. (2002) Diccionario de Psicología México: Siglo XXI
- García C., Escalante H., Escandón M., Fernández T., Mustri D., Y Puga V. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México : SEP.
- García S. (2001). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Ariel: España.
- Gearheart, B. (1987). Incapacidad para el aprendizaje. México: Manual moderno.
- Gómez, T. (1988). Rehabilitación de los trastornos de aprendizaje. Madrid: Escuela Española.
- González J., Núñez P. (1998). Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid : Pirámide.

- González P., (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura. Madrid: Morata.
- Hallahan, D. y Kauffman, J. (1982). Las dificultades en el aprendizaje. Madrid: Anaya.
- Jiménez G. (1999). Psicología de las dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. (1983). La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid: CEPE.
- Jiménez, J., Artiles, C. (1989). Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid: Síntesis.
- Macotela, S., (1989). Problemas de Aprendizaje. Educación Especial. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, S., Bermudez, P., Castañeda, I. (1991) Inventario de Ejecución Académica: un modelo Diagnóstico-Prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, Bermúdez, Castañeda (1994). Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Prácticas integrales de psicología educativa. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

Anexo I: Formato de Reporte de Evaluación (Entrevista-motivo de consulta, historia del desarrollo; Exploración del niño y resultado de las pruebas)

1

<p><u>EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA</u> De: Psic.: Fecha: Dirección: Teléfono:</p> <p>I HISTORIA DEL DESARROLLO II EXPLORACION DEL NIÑO III PRUEBAS PSICOLÓGICAS APLICADAS IV RESULTADO DE LAS PRUEBAS V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS</p>

2

<p>FICHA DE IDENTIFICACION Nombre : Edad: años Fecha de nacimiento: Escolaridad : Escuela: Padre: edad: años ocupación: Madre: edad: años ocupación: Hermanos: años escolaridad</p>
--

3

<p>MOTIVO DE CONSULTA: I HISTORIA DEL DESARROLLO 1. ANTECEDENTES FAMILIARES: 2. EMBARAZO:. 3. NACIMIENTO: 4. ALIMENTACIÓN: 5. SUEÑO. 6. DESARROLLO MOTOR: 7. CONTROL DE ESFÍNTERES:. 8. LENGUAJE: 9. HISTORIA SOCIAL: 10. HISTORIA ESCOLAR:</p>
--

- 11. HISTORIA DE LA SALUD:
- 12. HISTORIA SEXUAL:
- 13. DISCIPLINA:
- 14. EVENTOS SIGNIFICATIVOS:
- 15. PERSONAS QUE VIVEN EN CASA:.
- 16. OTROS SÍNTOMAS:

4

II EXPLORACIÓN DEL NIÑO

- 1. APARIENCIA:
- 2. RELACIÓN CON LA EXPLORADORA.
- 3. RELACIÓN CON SUS PADRES.
- 4. PERCEPCIÓN, INTELIGENCIA Y LENGUAJE.
- 5. AFECTO.
- 6. CONDUCTA MOTORA.

5

III PRUEBAS PSICOLÓGICAS APLICADAS

- Test Gestáltico Visomotor de Bender
- Evaluación de la percepción visual de Frostig
- Escala de Inteligencia Wechsler para Niños
- Inventario de Ejecución Académica IDEA
- Test del Dibujo de la Figura Humana
- Test de Casa, Arbol y Persona
- Test de la Familia
- Test de frases incompletas
- Test de Apercepción Temática

6

IV RESULTADO DE LAS PRUEBAS

I. ÁREA PERCEPTUAL

Bender

En esta prueba encontramos un nivel de maduración visomotor equivalente a los años meses.

Frostig

Área	Edad correspondiente
------	----------------------

- I Coordinación ojo-mano =
- II discriminación de figuras=
- III Constancia de forma=
- IV Posición en el espacio=
- V Relaciones espaciales=
- Cociente perceptual= " "

7

AREA COGNOSCITIVA

WISC

- C.I. VERBAL = Inteligencia
- C.I. EJECUCIÓN =
- Inteligencia
- C.I. GLOBAL = Inteligencia

Subtest	Edad
Equivalente información	= años meses
semejanzas	= años meses
aritmética	= años meses
vocabulario	= años meses
comprensión	= años meses
ret. de dígitos	= años meses
figuras incompletas	= años meses
ord. de dibujos	= años meses
diseño con cubos	= años meses
rompecabezas	= años meses
claves	= años meses
laberintos	= años meses
meses	

8

AREA ACADÉMICA**IDEA****Escritura= %**

Copia y comprensión= %

Dictado y comprensión= %

*Lo que puede hacer (conceptos dominados)**Lo que no puede hacer (conceptos no dominados)***Matemáticas= %**

Numeración= %

Operaciones= %

Fracciones= %

Sistema decimal= %

Solución de problemas= %

*(conceptos dominados) (conceptos no dominados)***Lectura = %**

Lectura en silencio y comprensión= %

Lectura oral y comprensión= %

(conceptos dominados) (conceptos no dominados)

Total de errores= ()

Diagnóstico=

9

III AREA AFECTIVA**Figura humana****Casa, árbol y persona****Test de la Familia****Test de frases incompletas****Test de apercepción temática**

10

IV CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Anexo 2: RESULTADO INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN DE NIÑOS DE 1º A 3º DE PRIMARIA

1º de primaria

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 1 YZB</p> <p>Edad 7 años 5 meses Sexo: Masculino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Presenta desarrollo intelectual disparejo. Requiere estimular área de lenguaje, memoria, atención, discriminación de detalles, relación de conceptos, pensamiento lógico, vocabulario y destreza digital.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 8 años 11 meses</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 8 años 6 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 9 años IV Posición en el espacio= 8 años 9 meses V Relaciones espaciales= 7 años 6 meses</p> <p>Cociente perceptual= Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 4 meses</p>	<p>WISC C.I.VERBAL= 84 Inteligencia Normal Baja C.I. EJECUCION= 101 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 91 Inteligencia Normal Promedio Edad Mental=7 años 4 meses</p> <p>Subtest Información= menor de 6 años Semejanzas= menor de 6 años Aritmética= 8 años 2 meses Vocabulario= 6 años 6 meses Comprensión= 8 años 10 meses Retención de dígitos= menor de 6 años Fig. Incompletas= 6 años 2 meses Ord. De dibujos= 9 años 6 meses Diseño con cubos= menor de 6 años Rompecabezas= 12 años 10 meses Claves= mayor de 7 años Laberintos= 7 años 2 meses</p> <p>IDEA Escritura= 75%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT htp Resumen: Manifiesta inmadurez afectiva, inestabilidad, timidez, reserva, regresión, baja autoestima, inseguridad, temor, ansiedad, angustia, irritabilidad, inconformidad, autoimagen deficiente, tendencia a la fantasía. Revela maltrato físico y emocional.</p>

		<p>Copia y comprensión= 95% Dictado y comprensión= 54%</p> <p>Matemáticas= 73 % Numeración= 100% Operaciones= 68% Fracciones= 50% Sistema decimal= 58% -Solución de problemas= 100%</p> <p>Lectura = 51% Lectura en silencio y comprensión= 92% Lectura oral y comprensión= 17% Total de errores= 71 (sustitución de may/min., omisión, sustitución) Diagnóstico: DAE (dificultades de aprendizaje en escritura) y DAL (dificultades de aprendizaje en lectura)</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
1º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 2 DVM</p> <p>Edad 7 años 6 meses Sexo: Masculino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Requiere apoyo en motivación, memoria, discriminación de detalles, atención-observación, pensamiento lógico secuencial.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 7 años 11 meses</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 6 años 3 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 9 años IV Posición en el espacio= 8 años 9 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 110 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 1 mes</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 88 Inteligencia Normal Baja C.I. EJECUCIÓN= 106 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 96 Inteligencia Normal Promedio Edad mental=8 años 3 meses</p> <p>Subtest Información= menor de 6 años Semejanzas= 7 años 2 meses Aritmética= 7 años 6 meses Vocabulario= 8 años 2 meses Comprensión= 6 años 2 meses Retención de dígitos= menor de 6 años Fig. Incompletas= menor de años Ord. De dibujos= 6 años 2 meses Diseño con cubos= 11 años 2 meses Rompecabezas= 8 años 10 meses Claves= 11 años 10 meses Laberintos= 16 años 6 meses</p> <p>IDEA Escritura= 77% Copia y comprensión= 91%</p>	<p>Figura Humana Frases Incompletas Familia CAT htp Resumen: Refleja problemática familiar (comunicación), angustia, deseo de unión, evasión, baja autoestima, ansiedad, preocupación, temor a expresar, inestabilidad, rivalidad fraterna, reserva, inseguridad, depresión, demanda afectiva, desconfianza, regresión, sentimientos de soledad, insatisfacción, agresión pasiva.</p>

		<p>Dictado y comprensión= 62% Errores: 21 específicos</p> <p>Matemáticas= 80% Numeración= 100% Operaciones= 100% Fracciones= 50% Sistema decimal= 50% Solución de problemas= 100%</p> <p>Lectura = 46% Lectura en silencio y comprensión= 96% Lectura oral y comprensión= 5% Total de errores= 3 específicos Diagnóstico: DAE y DAL (dificultades de aprendizaje en escritura y lectura)</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
1º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 3 JADR</p> <p>Edad 7 años 4 meses Sexo: Masculino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Requiere apoyo en motivación, memoria, relación de conceptos, cálculo, juicio práctico.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 6 años 11 meses "Leve inmadurez"</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 4 años 9 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 8 años 3 meses IV Posición en el espacio= 8 años 9 meses V Relaciones espaciales= 7 años 6 meses</p> <p>Cociente perceptual= 100 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 7 años 6 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 87 Inteligencia Normal Baja C.I. EJECUCIÓN= 114 Inteligencia Normal Brillante C.I. GLOBAL= 100 Inteligencia Normal Promedio Edad Mental= 7 años 7 meses</p> <p>Subtest Información= menor de 6 años Semejanzas= menor de 6 años Aritmética= 6 años 6 meses Vocabulario= 10 años 10 meses Comprensión= 6 años 6 meses Retención de dígitos= 6 años 2 meses Fig. Incompletas= 8 años 6 meses Ord. De dibujos= 8 años 6 meses Diseño con cubos= 10 años 2 meses Rompecabezas= 10 años 2 meses Claves= 7 años 6 meses Laberintos= 6 años 10 meses</p> <p>IDEA Escritura= 72%</p>	<p>Figura Humana Frasas Incompletas Familia CAT HTP Resumen: Refleja evasión, timidez, rigidez, carencia de flexibilidad, inadecuación, culpa, ansiedad, preocupación, control frágil, tensión, inestabilidad, inseguridad, reserva, torpeza física, aislamiento, desamparo, indecisión, miedo, desconfianza, autoimagen deficiente, problemas familiares, tristeza, regresión, desesperación, dependencia.</p>

		<p>Copia y comprensión= 83% Dictado y comprensión= 62% Errores: 19 específicos</p> <p>Matemáticas= 86% Numeración= 91% Operaciones= 100% Fracciones= 100% Sistema decimal= 50% Solución de problemas= 100%</p> <p>Lectura = 58% Lectura en silencio y comprensión= 96% Lectura oral y comprensión= 26% Errores= 6 específicos Diagnóstico: Dificultades de aprendizaje en escritura y lectura</p>	
--	--	--	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
1° DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 4 JM</p> <p>Edad 7 años 4 meses Sexo: Masculino</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 6 años 5 meses "Inmadurez"</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 6 años 3 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 4 años 6 meses IV Posición en el espacio= 7 años V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 92 Abajo del promedio</p> <p>Edad perceptual= 6 años 8 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 100 Inteligencia Normal Promedio C.I. EJECUCIÓN= 93 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 96 Inteligencia Normal Promedio Edad mental= 7 años</p> <p>Subtest Información= 6 años 2 meses Semejanzas= 6 años 6 meses Aritmética= 10 años 6 meses Vocabulario= 7 años 6 meses Comprensión= 6 años 6 meses Retención de dígitos= menor de 6 años Fig. Incompletas= menor de 6 años Ord. De dibujos= 6 años 2 meses Diseño con cubos= 9 años 2 meses Rompecabezas= 6 años 2 meses Claves= 7 años 10 meses Laberintos= menor de 6 años</p> <p>IDEA Escritura= 85% Copia y comprensión= 79%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Manifiesta inseguridad, regresión, cambios de humor e inestabilidad. Expresa baja autoestima, indefensión, impulsividad, depresión, sentimiento de invalidez y frustración. Revela evasión, reserva, ansiedad, descontento, preocupación, aislamiento, introversión, tendencia a la fantasía, dependencia, desamparo, desintegración familiar, culpa, pesimismo y temor.</p>

		<p>Dictado y comprensión= 91% Errores específicos= 13</p> <p>Matemáticas= 86 % Numeración= 100% Operaciones= 87% Fracciones= 50% Sistema decimal= 91% Solución de problemas= 100%</p> <p>Lectura = 85% Lectura en silencio y comprensión= 96% Lectura oral y comprensión= 76% Errores específicos=3 Diagnóstico: Dificultades de aprendizaje en escritura</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
1º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 5 FMA</p> <p>Edad 6 años 4 meses Sexo: Masculino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Requiere apoyo en pensamiento conceptual, relación de conceptos, pensamiento lógico abstracto, coordinación vasomotora y cálculo.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 5 años 8 meses "Inmadurez"</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 4 años 3 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 8 años 3 meses IV Posición en el espacio= 6 años 3 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 87 Abajo del promedio</p> <p>Edad perceptual= 7 años 1 mes</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 115 Inteligencia Normal Brillante C.I. EJECUCIÓN= 124 Inteligencia Superior C.I. GLOBAL= 122 Inteligencia Superior Edad mental= 9 años 2 meses</p> <p>Subtest Información= 7 años 10 meses Semejanzas= menor de 6 años Aritmética= 6 años 10 meses Vocabulario= 11 años 2 meses Comprensión= 9 años 2 meses Retención de dígitos= 12 años 2 meses Fig. Incompletas= 11 años 6 meses Ord. De dibujos= 9 años 10 meses Diseño con cubos= 15 años 2 meses Rompecabezas= 9 años 2 meses Claves= 6 años 2 meses Laberintos= 8 años 10 meses</p> <p>IDEA Escritura= 68%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Expresa pobre control de impulsos, inestabilidad, ansiedad, bloqueo, distracción, rigidez, inadecuación, control interno deficiente, timidez, reserva, vaga percepción del mundo, agresión reprimida, necesidad de comunicarse, leve insatisfacción, tendencia a la fantasía, creatividad e imaginación, inseguridad, tensión, restricción, torpeza física, aislamiento, introversión, optimismo, alegría, unión familiar, coordinación pobre, preocupación por el rendimiento</p>

		<p>Copia y comprensión= 75% Dictado y comprensión= 62% Errores: 15 específicos Matemáticas= 67 % Numeración= 75% Operaciones= 75% Fracciones= 62% Sistema decimal= 58% Solución de problemas= 50% Lectura = 87% Lectura en silencio y comprensión= 100% Lectura oral y comprensión= 76% Errores específicos: 0 Diagnóstico: Dificultades de aprendizaje en escritura</p>	<p>escolar, falta de discriminación, sensibilidad, sinceridad, espontaneidad.</p>
--	--	---	---

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
2º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 1 LFSC</p> <p>Edad 7 años 11 meses Sexo: Masculino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Se muestra distraído, fantasioso, manifiesta agresión pasiva, impulsividad. Requiere apoyo en motivación, memoria auditiva, atención y control de impulsos.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 9 años</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 6 años 9 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 9 años IV Posición en el espacio= 8 años 9 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 118 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 2 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 91 Inteligencia Normal Promedio C.I. EJECUCIÓN= 129 Inteligencia Superior C.I. GLOBAL= 109 Inteligencia Normal Promedio Edad mental=9 a 8 m</p> <p>Subtest Información= 6 años 10 meses Semejanzas= 12 años 10 meses Aritmética= 9 años 6 meses Vocabulario= 9 años 6 meses Comprensión= 10 años 10 meses Retención de dígitos= 6 años 2 meses Fig. Incompletas= 9 años 6 meses Ord. De dibujos= 16 años 6 meses Diseño con cubos= 11 años 2 meses Rompecabezas= 12 años 10 meses Claves= 8 años 2 meses Laberintos= 7 años 2 meses</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Expresa baja autoestima, rivalidad fraterna, agresión, necesidad de amor y afecto, reserva, depresión, ansiedad, culpa, dificultad para expresar afectos, inseguridad, evasión.</p>

		<p>IDEA Escritura= 71% Copia y comprensión= 70% Dictado y comprensión= 56% Redacción=100% Errores: 44 específicos</p> <p>Matemáticas= 74 % Numeración= 75% Operaciones= 68% Fracciones= 100% Sistema decimal= 62% Solución de problemas= 66%</p> <p>Lectura = 86% Lectura en silencio y comprensión= 83% Lectura oral y comprensión= 92% Errores específicos= 9 Diagnóstico: dificultades de aprendizaje en escritura y lectura</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
2º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 2 RSCS</p> <p>Edad 7 años 10 meses Sexo: Masculino</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 8 años 5 meses</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 6 años 9 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 7 años IV Posición en el espacio= 7 años 3 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 97 Abajo del promedio</p> <p>Edad perceptual= 7 años 5 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 156 Inteligencia Muy Superior C.I. EJECUCIÓN= 124 Inteligencia Superior C.I. GLOBAL= 147 Inteligencia Muy Superior Edad mental= 11 años 3 meses</p> <p>IDEA Escritura= 70% Copia y comprensión= 58% Dictado y comprensión= 64% Redacción= 100% Errores específicos: 36 Matemáticas= 75% Numeración= 81% Operaciones= 68% Fracciones= 87% Sistema decimal= 75% Solución de problemas= 66% Lectura = 88% Lectura en silencio y comprensión= 78% Lectura oral y comprensión= 97% Errores= Diagnóstico: dificultades de aprendizaje en escritura</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Refleja inseguridad, depresión, insatisfacción, agresión pasiva, desvalimiento, desesperación, inmadurez afectiva, timidez, autoagresión, culpa, inconformidad, baja autoestima, enojo, oposición. Percibe amenaza y hostilidad en el ambiente, negativismo, hipersensibilidad, angustia, impulsividad, confusión, irritabilidad, rebeldía, desconfianza, necesidad de amor y afecto.</p>

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
2º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 3 IJR</p> <p>Edad 8 años 10 meses Sexo: Femenino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Requiere apoyo en memoria, discriminación de semejanzas, comprensión del lenguaje, pensamiento lógico, cierre visual, análisis-síntesis, planeación, anticipación.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 7 años 11 meses "Leve inmadurez"</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 8 años 6 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 7 años 6 meses IV Posición en el espacio= 8 años 9 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 118 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 3 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 82 Inteligencia Normal Baja C.I. EJECUCIÓN= 102 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 91 Inteligencia Normal Promedio Edad mental= 8 años 3 meses</p> <p>Subtest Información= 6 años 2 meses Semejanzas= menor de 6 años Aritmética= 9 años 6 meses Vocabulario= 10 años 6 meses Comprensión= 7 años 10 meses Retención de dígitos= 6 años 10 meses Fig. Incompletas= 7 años 2 meses Ord. De dibujos= 13 años 10 meses Diseño con cubos= 12 años 12 meses Rompecabezas= 7 años 2 meses Claves= 8 años 2 meses Laberintos= 7 años 10 meses</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Tendencia a la fantasía, agresión pasiva, timidez, reserva, incomodidad.</p>

		<p>IDEA Escritura= 78% Copia y comprensión= 79% Dictado y comprensión= 64% Redacción=100% Errores: 13 específicos</p> <p>Matemáticas= 74% Numeración= 75% Operaciones= 87% Fracciones= 62% Sistema decimal= 62% Solución de problemas= 66%</p> <p>Lectura = 73% Lectura en silencio y comprensión= 64% Lectura oral y comprensión= 84% Errores específicos= 6 Diagnóstico: dificultades de aprendizaje en escritura</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
2º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 4 JIBR</p> <p>Edad 10 años 10 meses Sexo: Masculino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Requiere apoyo en autoestima, atención. Necesita disciplina y límites claros.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 9 años 11 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 110 Inteligencia Normal Brillante C.I. EJECUCIÓN= 125 Inteligencia Superior C.I. GLOBAL= 120 Inteligencia Superior Edad mental=12 años 8 meses</p> <p>Subtest Información= 10 años 10 meses Semejanzas= 13 años 10 meses Aritmética= 10 años 6 meses Vocabulario= 15 años 2 meses Comprensión= 9 años 2 meses Retención de dígitos= 10 años 2 meses Fig. Incompletas= 14 años 10 meses Ord. De dibujos= 16 años Diseño con cubos= 16 años Rompecabezas= 16 años Claves= 12 años 10 meses Laberintos= 12 años 10 meses</p> <p>IDEA Escritura= 70%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Refleja rasgos de agresión, impulsividad, insatisfacción, confusión, carencia de reflexión, inestabilidad, regresión, inseguridad, necesidad de amor y afecto, culpa, preocupación, rivalidad fraterna, falta de atención por parte del ambiente, optimismo, creatividad e imaginación, baja autoestima.</p>

		<p>Copia y comprensión= 58% Dictado y comprensión= 64% Redacción=100% Errores específicos: 18</p> <p>Matemáticas= 85% Numeración= 100% Operaciones= 100% Fracciones= 100% Sistema decimal= 0% Solución de problemas= 100%</p> <p>Lectura = 89% Lectura en silencio y comprensión= 86% Lectura oral y comprensión= 94% Diagnóstico: Dificultades de aprendizaje en escritura</p>	
--	--	--	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
2º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	AREA PERCEPTUAL	AREA PSICOPEDAGÓGICA	AREA AFECTIVA
<p>N 5 AV</p> <p>Edad 7 años 5 meses Sexo: Femenino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Expresa dependencia, inmadurez, trato limitado con los demás, dificultad de adaptación y actitud negativa.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 9 años 11 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 132 Inteligencia Muy Superior C.I. EJECUCIÓN= 144 Inteligencia Muy Superior C.I. GLOBAL= 142 Inteligencia Muy Superior Edad mental=12 a 6 m</p> <p>Subtest Información= 9 años 6 meses Semejanzas= 13 años 10 meses Aritmética= 15 años 6 meses Vocabulario= 10 años 2 meses Comprensión= menor de 6 años Retención de dígitos= 15 años Fig. Incompletas= 10 años 10 meses Ord. De dibujos= 16 años Diseño con cubos= 16 años Rompecabezas= 16 años 10 meses Claves= 13 años 10 meses Laberintos= 11 años 10 meses</p> <p>IDEA Escritura= 78%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Tendencia a la fantasía, sensible, espontánea, segura de sí misma, ambivalente, afectuosa. Preocupación por rendimiento intelectual. Aburrimiento, apatía. Rebelde, insatisfecha.</p>

		<p>Copia y comprensión= 66% Dictado y comprensión= 76% Redacción=100% Errores específicos: 9</p> <p>Matemáticas= 85 % Numeración= 87% Operaciones= 87% Fracciones= 87% Sistema decimal= 75% Solución de problemas= 83%</p> <p>Lectura = 85% Lectura en silencio y comprensión= 89% Lectura oral y comprensión= 84% Errores específicos= 3 Diagnóstico: dificultades de aprendizaje en escritura</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
3° DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	AREA PERCEPTUAL	AREA PSICOPEDAGÓGICA	AREA AFECTIVA
<p>N 1 KLLC</p> <p>Edad 9 años 9 meses Sexo: Femenino</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 10 años</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 6 años II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 9 años IV Posición en el espacio= 7 años V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 108 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 7 años 7 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 94 Inteligencia Normal Promedio C.I. EJECUCIÓN= 130 Inteligencia Superior C.I. GLOBAL= 111 Inteligencia Normal Brillante</p> <p>Subtest Información= 6 años 2 meses Semejanzas= 9 años 10 meses Aritmética= 10 años 6 meses Vocabulario= 10 años 6 meses Comprensión= 9 años 10 meses Retención de dígitos= 8 años 6 meses Fig. Incompletas= 13 años 10 meses Ord. De dibujos= 16 años Diseño con cubos= 16 años 10 meses Rompecabezas= 11 años 10 meses Claves= 12 años 10 meses Laberintos= 7 años 2 meses</p> <p>IDEA</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT htp Resumen: Depresión, tendencia a la fantasía, dependencia, inseguridad, evasión, superficialidad, ansiedad, angustia, temor, soledad, regresión, inmadurez, inestabilidad, culpa, baja autoestima, aislamiento, timidez, resistencia, melancolía.</p>

		<p>Escritura= 52% Copia y comprensión= 56% Dictado y comprensión= 45% Redacción= 75% Errores: 34 (específicos) Matemáticas= 75 % Numeración= 91% Operaciones= 91% Fracciones= 81% Sistema decimal= 0% Solución de problemas= 62% Lectura = 68% Lectura en silencio y comprensión= 71% Lectura oral y comprensión= 66% Errores= 14 (específicos) Diagnóstico: DAE y DAL</p>	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
3° DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 2 ETV</p> <p>Edad 8 años 8 meses Sexo: Femenino</p> <p><i>Observaciones generales:</i> Requiere apoyo en memoria, discriminación de semejanzas, asociación de ideas, categorización, razonamiento, juicio, discriminación de detalles, relación de conceptos, análisis-síntesis. Puede mostrar oposicionismo</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 8 años 11 meses</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 6 años 9 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 7 años 6 meses IV Posición en el espacio= 7 años V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 100 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 7 años 6 meses</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 85 Inteligencia Normal Baja C.I. EJECUCION= 108 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 95 Inteligencia Normal Promedio Edad mental= 8 años 8 meses Subtest Información= menor de 6 años Semejanzas= 7 años 2 meses Aritmética= 10 años 6 meses Vocabulario= 9 años 6 meses Comprensión= 6 años 2 meses Retención de dígitos= 6 años 10 meses Fig. Incompletas= 7 años 2 meses Ord. De dibujos= mayor de 16 años Diseño con cubos= 9 años 6 meses Rompecabezas= 6 años 10 meses Claves= 11 años 10 meses Laberintos= 10 años 6 meses</p> <p>IDEA Escritura= 57% Copia y comprensión= 62%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Expresa ambivalencia, enojo, irritabilidad, oposición, desmotivación, ansiedad, angustia, preocupación, inestabilidad, regresión, rigidez, culpa, reserva, inconformidad, incomunicación, evasión, aislamiento, necesidad de gratificación inmediata, tendencia a la fantasía, poco contacto con la realidad, temor, inseguridad, timidez, desmotivación, apatía, desinterés.</p>

		<p>Dictado y comprensión= 45% Redacción=100% Errores: 55 (específicos) Matemáticas= 80% Numeración= 83% Operaciones= 75% Fracciones= 75% Sistema decimal= 87% Solución de problemas= 100% Lectura = 74% Lectura en silencio y comprensión= 65% Lectura oral y comprensión= 79% Errores= 7 (específicos) Diagnóstico: DAE</p>	
--	--	--	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
3° DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 3 ODL</p> <p>Edad 9 años 3 meses Sexo: Femenino</p> <p>Observaciones generales: Requiere apoyo en motivación, memoria, atención-concentración, discriminación de detalles, rapidez y precisión, juicio y pensamiento lógico.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 9 años 11 meses</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 10 años II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 7 años 6 meses IV Posición en el espacio= 7 años V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 114 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 2 meses</p>	<p>WISC WISC C.I. VERBAL= 90 Inteligencia Normal Promedio C.I. EJECUCION= 101 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 94 Inteligencia Normal Promedio Edad mental= 8 años 4 meses Subtest Información= 6 años 6 meses Semejanzas= 8 años 6 meses Aritmética= 8 años 10 meses Vocabulario= 10 años 2 meses Comprensión= 7 años 10 meses Retención de dígitos= 6 años 10 meses Fig. Incompletas= 6 años 6 meses Ord. De dibujos= 9 años 10 meses Diseño con cubos= 15 años 2 meses Rompecabezas= 8 años 10 meses Claves= menor de 7 años Laberintos= 8 años 10 meses</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Manifiesta rigidez, relaciones interpersonales pobres, reserva, inmadurez, retraimiento, rivalidad fraterna, distanciamiento afectivo, incomunicación, insatisfacción con figuras parentales, timidez, evasión, inseguridad, narcisismo, preocupación por el rendimiento escolar.</p>

		IDEA Escritura= 50% Copia y comprensión= 62% Dictado y comprensión= 31% Redacción=100% Errores: 97 (específicos) Matemáticas= 55 % Numeración= 50% Operaciones= 62% Fracciones= 68% Sistema decimal= 62% Solución de problemas= 12% Lectura = 74% Lectura en silencio y comprensión= 59% Lectura oral y comprensión= 83% Errores= 8 (específicos) Diagnóstico: DAE y DAL	
--	--	---	--

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
3° DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 4 CZB</p> <p>Edad 10 años 1 mes Sexo: Masculino</p> <p>Observaciones generales: Requiere apoyo en relación de conceptos, comprensión del lenguaje, pensamiento lógico, control de impulsos, reflexión, rapidez y precisión, memoria.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 10 años</p> <p>Frostig I Coordinación ojo-mano= 8 años 6 meses II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 9 años IV Posición en el espacio= 6 años 3 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 110 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 1 mes</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 92 Inteligencia Normal Promedio C.I. EJECUCION= 106 Inteligencia Normal Promedio C.I. GLOBAL= 99 Inteligencia Normal Promedio Edad mental: 9 años 1 mes</p> <p>Subtest Información= 6 años 10 meses Semejanzas= menor de 6 años Aritmética= 10 años 6 meses Vocabulario= 10 años 10 meses Comprensión= 8 años 6 meses Retención de dígitos= 6 años 10 meses Fig. Incompletas= 7 años 10 meses Ord. De dibujos= mayor de 16 años Diseño con cubos= 10 años 10 meses Rompecabezas= 14 años 2 meses Claves= 8 años 10 meses Laberintos= 7 años 10 meses</p> <p>IDEA Escritura= 38%</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP</p> <p>Resumen: Expresa baja autoestima, autoimagen deficiente, preocupación por su situación académica, percibe ambiente hostil, desmotivación, necesidad de amor y afecto, inmadurez afectiva, evasión, regresión, inconformidad, depresión, percibe agresión oral por parte de figura materna, culpa, rivalidad fraterna, pide ayuda, fragilidad emocional, reserva, rebeldía, dependencia, sentimientos de impotencia, pesimismo, preocupación, inquietud, preocupación por</p>

		<p>Copia y comprensión= 56% Dictado y comprensión= 31% Redacción= 0% Errores: 69 (específicos) Matemáticas= 76% Numeración= 100% Operaciones= 83% Fracciones= 68% Sistema decimal= 12% Solución de problemas= 100% Lectura = 50% Lectura en silencio y comprensión= 43% Lectura oral y comprensión= 53% Errores= 36 (específicos) Diagnóstico: DAE y DAL</p>	situación familiar.
--	--	---	---------------------

**PERFIL INDIVIDUAL DE LA POBLACIÓN
3º DE PRIMARIA
RESULTADOS DE LA BATERÍA**

SUJETO	ÁREA PERCEPTUAL	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	ÁREA AFECTIVA
<p>N 5 R</p> <p>Edad 8 años 9 meses Sexo: Masculino</p> <p>Observaciones generales: Requiere apoyo en memoria, planeación, anticipación y control de impulsos.</p>	<p>Bender Nivel de madurez= 6 años 5 meses</p> <p>Frostig 1 Coordinación ojo-mano= 6 años II Discriminación de figuras= 8 años 3 meses III Constancia de forma= 9 años IV Posición en el espacio= 8 años 9 meses V Relaciones espaciales= 8 años 3 meses</p> <p>Cociente perceptual= 108 Arriba del promedio</p> <p>Edad perceptual= 8 años 1 mes</p>	<p>WISC C.I. VERBAL= 131 Inteligencia Muy Superior C.I. EJECUCION= 131 Inteligencia Muy Superior C.I. GLOBAL= 135 Inteligencia Muy Superior Edad mental= 11 años 4 meses Subtest Información= 10 años 10 meses Semejanzas= 12 años 2 meses Aritmética= 11 años 6 meses Vocabulario= 14 años 10 meses Comprensión= 11 años 2 meses Retención de dígitos= 7 años 6 meses Fig. Incompletas= 12 años 6 meses Ord. De dibujos= mayor de 16 años Diseño con cubos= 15 años 10 meses Rompecabezas= 14 años 2 meses Claves= 8 años 10 meses Laberintos= 7 años 10 meses</p>	<p>Figura Humana Frases incompletas Familia CAT HTP Resumen: Manifiesta pobre control de impulsos, baja autoestima, inquietud, percibe ambiente hostil, existencia, creatividad, irritabilidad.</p>

**TESIS CON
FALTA DE ORIGEN**

		IDEA Escritura= 58% Copia y comprensión= 62% Dictado y comprensión= 45% Redacción= 100% Errores: 71 (específicos) Matemáticas= 85 % Numeración= 83% Operaciones= 95% Fracciones= 87% Sistema decimal= 87% Solución de problemas= 100% Lectura = 76% Lectura en silencio y comprensión= 65% Lectura oral y comprensión= 83% Errores= 6 (específicos) Diagnóstico: DAE	
--	--	--	--