

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**PRESENTA:
GONZÁLEZ MORALES TALIA REBECA**

**NÚMERO DE CUENTA:
9853595-8**

**GENERACIÓN:
1998-2002**

**DIRECTOR DEL PROYECTO:
MTRA. LAURA EDNA ARAGÓN BORJA**

**TÍTULO:
DETECCIÓN DE CARACTERÍSTICAS EN NIÑOS ATENDIDOS EN LA
UNIDAD DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE IZTACALA CON
REFERENCIA DE BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN:
REPORTE DE INVESTIGACIÓN**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Antes de ti, sólo había dudas, soledad y tristeza,
Tu llegada le dio un giro renovador a mi vida,
Haciendo posible continuar con mi sueño,
Y sé que de haberlo cumplido sin ti,
No tendría sentido alguno.
A mi apoyo, mi resguardo, mi paz:
Contigo no existen límites ni imposibles.
Te amo, Fernando Vladimir.*

*El ser una profesional fue la meta de mi carrera escolar.
El ser una madre a la que ames y de la que estés orgullosa,
Es mi meta día a día.
Para la luz de mi vida, mi amada hija, Kareimi Desiré:
Recuerda siempre alzar tus brazos al cielo,
Sin olvidar que tus pies pisan el suelo.*

A mi madre:

Gracias por tu dedicación, tu amor, apoyo y por pensar que yo era capaz de lograr un sueño que te hiciera sentir orgullosa. Mami, lo logramos: Seré una

A mi padre:

Gracias por tu ejemplo, tu amor y el estar pendiente de mis pasos. Tú presencia en mi vida es un respaldo para luchar en ser mejor día a día. Papi,

LOS AMO INFINITAMENTE.

A mi abuela:

El esfuerzo en este trabajo me ha enseñado como vivir mi papel profesional. Tus enseñanzas día a día, me han envuelto en un clima de amor, confianza en mi misma, seguridad y tranquilidad para vivirme como persona, mujer, madre y esposa. No sé que sería mi vida sin ti. Cada paso que doy es pensando en no defraudarte. Gracias hoy y siempre.

A mi Tío José Raúl:

Amado tío, cada renglón de esta tesis está inspirado en tus consejos, en todo el amor que me das y en tu confianza. Eres el tío consentido. Sabes todo lo que

A mi Tía Sil:

Tu incesante apoyo ante mis decisiones, aún en las que dudabas, y con tu amor, consejos, apoyo y presencia constante me permitieron llegar al final. Para mi eres única. Gracias por todo.

A mi hermanita Tamara:

La vida nos ha señalado el camino que debemos cruzar. Cada quien ha de elegir la forma de caminar por ella, a veces, tomamos la decisión más dura, pero lo único que buscamos es ser felices. Gracias por tu apoyo y constante preocupación por mi, recuerda que siempre estaré ahí y nunca cambiará el amor que te tengo, hermana.

A mi Angelito Sebastián:

Tu llegada le dio a mi vida la esperanza de que las cosas podían ser mejor y que yo era capaz de superar mis propios diques, tal y como tu lo has hecho toda tu vida. Te amo como a otro hijo bebé.

Sil: Hermana, he aprendido tanto de ti (y lo sigo haciendo) que me siento muy orgullosa. Los juegos, momentos, experiencias, pláticas y eventos que hemos compartido toda la vida me

*Nora:
Bebé, tu singular carácter, tu enorme nobleza y dedicación al hacer las cosas, me ha apoyado e inspirado a no sucumbir en lo que he deseado hacer.*

Doña Fernanda: su infinito amor hacia su sangre y su gran corazón me ha permitido terminar esta importante parte de mi vida. Gracias por adoptarme como

Don Audifaz: querido suegro, su especial forma de siempre apoyar las causas y de querer a la gente por mas lejana que pareciera, me ha ayudado a salir

Oscar: te agradezco la paciencia y el corazón para recibirme en tu vida, se que fue muy pronto tantos cambios pero siempre has sido amable y comprensivo, lo que me ha

A Elda:

Desde hace 8 años que te conozco, nunca pensé que la estilizada figura de una niña a veces tan llena de energía y a veces ensimismada, sería tan importante en mi vida. Has sido una excelente compañera y colega, has aportado mucho con tus comentarios a este trabajo, me "presentaste" al hombre que haría mi vida feliz, y eres indudablemente una persona que me apoya en cada paso que doy. Gracias por ser mi amiga, cuñada y hermana. Te amo.

Tía Lili: eres una mujer muy dulce, a la que quiero muchísimo, y te agradezco el creer en mí y apoyarme siempre en mis planes e ideales. Gracias tía.

Tefy: mi niña, veo en ti la fuerza y la firmeza que me hubiera gustado tener a tu edad. Estoy muy orgullosa de ti y este trabajo es para que tú lo estés de mi. Te quiero

Isra: primito, gracias por esta presente en mis momentos más importantes. Te quiero mucho.

Tío Ernesto: Tú deseo de luchar por estar bien aun en lo más difícil, me motivó a terminar por lo que he trabajado tanto. Gracias. Te quiero..

Tita, Tía Drina, Tío Julio y Anita: sé que son un cuarteto de ángeles que nos cuidan día a día. Su amor en vida, sus consejos, sus sonrisas y alegría son tesoros que me encaminan a no rendirme, por que la lucha se hace, hasta que Dios lo decida. Los amaré siempre.

Señora Isabel: gracias por estar al pendiente de mi, abirme sus brazos y su casa en mis momentos difíciles. Su alimento que me brindó llenó todos los vacíos durante muchos años. La quiero mucho.

Señor Armando: gracias por sus consejos y su constante apoyo.

Leslie: nena, gracias por tu amistad y tu cariño, eres mi pequeña hermanita.

Alex: quería que estuvieras aquí, por que no eres otro ladrillo mas en la pared, sino un número confortable, donde vivir mis altas esperanzas, donde pareciera que las colinas estaban vivas con el sonido de la música. Ni en siete días podría describir el apoyo y cariño que hemos compartido en estos casi 10 años. Gracias te quiero mucho.

A mis ángeles guardianes:

Bertha: Eres una inspiración para mi mejoramiento personal y profesional, infinitas gracias por tu cariño, confianza y apoyo, en cada paso de mi carrera, hasta el final. Te quiero muchísimo.

Iliana: Eres una mujer muy madura, siempre sabes el consejo que darme aunque sea muy duro, pero aun así, eres muy dulce. Gracias amiga.

Zaira: Nena, tu sensibilidad y frescura, y tu nobleza de corazón han cuidado de mi flaqueza y

A la Mtra. Laura Edna::

Por su profesionalismo, su paciencia y su gran apoyo y sabiduría en la realización de este trabajo, Gracias.

A la Mtra. Susi:

Por su fineza en comentarios, su dedicación y responsabilidad en la guía de mi trabajo, Gracias.

A Andrés: Tu calidad de persona y preocupación por conducir a los demás con tus conocimientos y experiencia ha sido una guía en mis estudios, y una motivación

A cada una de las personas que me han aportado con su sentido del humor, sus consejos, pláticas, apoyo, reuniones y experiencias, un granito de alegría, reflexión y aprendizaje a un fragmento de mi vida: Gracias:

Salvador, Luis Ángel, Raquel, Héctor, Valentín, Luis Alberto, Alfredo, Memo, el Mac, Lalo, Aníbal, Maria Elena, Cristina, Gaby, Karlita y a la Bichinita.

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1. LA PSICOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

1.1 Antecedentes.....	
1.1.1 El Surgimiento De La Medición En La Psicología: La Psicometría.....	6
1.1.2 La Nueva Era en la Psicometría.....	10
1.2 La evaluación psicológica.....	12
1.2.1 La Evaluación Psicométrica Conductual	17
1.2.1.1 Definición de prueba psicométrica.....	20
1.2.2 Revisión De Algunas Pruebas Que Evalúan la Inteligencia.....	23
1.2.2.1 Escalas Weschler.	27
1.2.2.2 La inteligencia como un factor del bajo rendimiento escolar.....	31
1.3 La unidad de evaluación psicológica de Iztacala.....	34
1.3.1.1 Objetivo.....	34
1.3.2 Metodología.....	36
1.4 Relevancia de la evaluación psicométrica y el rendimiento escolar....	40

CAPÍTULO 2. EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

2.1 A qué se refiere el bajo rendimiento escolar (B.R.E.)	43
2.1.1 Trastornos Específicos En El Desarrollo.....	48
2.1.2 Teoría Piagetiana Sobre El Desarrollo Infantil.....	54
2.1.3 Factores Psicológicos.....	59
2.1.3.1 Personalidad y autoestima.....	60
2.1.3.2 Relaciones afectivas.....	64
2.1.4 Psicoeducativos	67
2.1.4.1 Consideraciones sobre la salud mental del alumno en el aula.....	68
2.1.5 El Sistema De Educación Básica Para Todos En México.....	73

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivo del reporte de investigación.....	78
3.2 Justificación	79
3.3 Descripción de la población.....	78
3.4 Método	81
3.5 Análisis de análisis	83

CAPÍTULO 4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1 Resultados obtenidos en la evaluación practicada en la UEPI por cada caso.....	114
4.2 Categorías empleadas para la descripción de características detectadas en el análisis de los resultados.....	140
4.3 Casos que presentan bajo rendimiento escolar a causa predominante de factores emocionales disfuncionales.....	144
4.4 Casos que presentan bajo rendimiento escolar a causa predominante de factores intelectuales.....	146
4.5 Casos que presentan bajo rendimiento escolar a causa predominante de	

factores orgánicos no detectados o validados antes de la evaluación realizada en la UEPI.....	147
4.6 Casos que presentan bajo rendimiento escolar a causa predominante de factores psicoeducativos inadecuados.....	148
4.7 Conclusiones	150

CAPÍTULO 5. PROPUESTA

5.1 Propuesta de instrumentos psicométricos empleados con mayor frecuencia para la detección de características relacionadas con el bajo rendimiento académico en niños.....	154
5.1.1 Evaluación de personalidad.....	156
5.1.2 Evaluación de aptitudes y habilidades para el aprendizaje escolar.....	158
5.1.3 Evaluación de la inteligencia.....	163
5.2 Conclusión del reporte de investigación.....	167

BLIOGRAFÍA

ANEXO

RESUMEN

En el presente reporte se hace una investigación sobre uno de los trastornos educativos identificados en las últimas décadas, el cual ha llamado a la participación conjunta de la comunidad profesional (profesores, directivos, pedagogos, médicos y psicólogos), a detectar e intervenir en los casos reportados como con bajo rendimiento escolar. Este término es empleado para identificar a los alumnos repetidores de grado, con mutismo en el aula, desatención en clase, y calificaciones numéricas denotadas como insuficientes, entre otros. El objetivo de este trabajo fue presentar de manera organizada la información que se ha generado en la UEPI sobre niños con problemas de desempeño escolar, para reflexionar sobre la correcta evaluación de este problema, y hacer una propuesta metodológicamente concreta sobre la evaluación de niños con esta referencia bajo diferentes fenómenos circunstanciales. El presente trabajo parte de la aplicación de instrumentos estandarizados y objetivos, que proporcionaron datos válidos acerca de diversas variables sobre una población determinada, lo cuál nos llevó a un análisis cualitativo en donde la perspectiva holística sobre el bajo rendimiento escolar es lo que permitió hacer una detección y descripción de características, de las cuales se formó la base empírica de la propuesta de una batería de instrumentos psicométricos que lograrán identificar debidamente estas características en otras poblaciones posteriormente. Los sujetos evaluados y seleccionados para esta investigación mostraron tener características primordiales de un bajo rendimiento escolar, las cuales se pudieron clasificar en las siguientes categorías: *factor emocional, orgánico, intelectual y educativo*. Se concluyó que como determinante del bajo rendimiento escolar, en los 24 casos analizados, el 43% mostró como factor principal el emocional, el 21% el factor intelectual, el 20% el factor educativo y finalmente, el 16% el factor orgánico. Esto nos invita a partir de los resultados expuestos, a proponer el uso de una batería de pruebas para obtener datos claros sobre factores que estén interviniendo (y cuáles no) en el caso de un niño que se sugiera como con bajo rendimiento escolar. Dicha batería es una serie de opciones para el profesional de elegir, cuál (es) le conviene aplicar, ya sea por especificaciones de edad, validez, confiabilidad, sustento teórico y metodológico.

Introducción.

La necesidad que siempre ha existido por conocer el porqué las personas son diferentes unas de las otras, ha traído otras interrogante acerca de qué tanto son diferentes y el porqué lo son. Aunque parezca que la medición de estas características empieza a ser tomada en cuenta en el siglo XIX, se ha encontrado que medir estas diferencias ya se usaba desde tiempos más remotos, por medio de categorías impuestas: hombre- mujer, bueno- malo, sano- loco, sabio- tonto, etc. Por ejemplo, personajes como Pitágoras (siglo VI a.C.), escogía sus miembros de hermandad en base a características faciales, de inteligencia y de emotividad (Brown, 1980).

Actualmente, ya no se utilizan estas categorías para identificar objetivamente las diferencias personales, sino que se usan pruebas que evalúan inteligencia, personalidad, daño orgánico, déficits, habilidades, aptitudes, etcétera. Pero dichas pruebas no han sido elaboradas y concretadas de forma rápida y sencilla, sino que han tenido que ir surgiendo a lo largo de la evolución de la ciencia que las ha visto nacer: la Psicología.

Al hablar de Psicología, se ven implícitos términos como identificación, medición, intervención y adaptación de la conducta humana; extendiéndose en las diversas áreas donde el psicólogo ejerce como la clínica, la industria, la educación y de manera general, la inserción del individuo en la sociedad donde se desenvuelve. De manera inherente, en cada una de estas áreas, se encuentra situada la evaluación, utilizándola en la dirección que de cada una sea propia y del marco teórico en que se base su metodología.

La evaluación y medición de las características personales forman parte de la definición de Psicología, ya que tanto los psicólogos clínicos, los psicométristas, los investigadores de la personalidad y los psicólogos industriales la aplican e interpretan, empleando para ello la gran cantidad de pruebas que existen. Un ejemplo de esto es lo que dice Sharknow (1969):

“La psicología se dedica a los problemas de adaptación psicológica del individuo, determinando y evaluando sus posibilidades de adaptación, estudiando y aplicando las técnicas Psicológicas apropiadas para mejorarla. (cit. en Bernstein & Nietzel, 1991, p.5)”

Generalmente, la evaluación psicológica en el área clínica, educativa e industrial, es utilizada para saber qué tanto la persona puede o no cumplir con los reactivos de las pruebas que se le presentan, o bien, para conocer las características personales que conforman al individuo, y en base a ello un plan de intervención en las áreas que se consideran por el sujeto o por el contexto social en que se vive, como disfuncionales.

Sin embargo, no serviría de nada que la ciencia psicológica avanzara hasta el punto de lograr medir habilidades y déficits del sujeto, si no existiera una aplicación de esos conocimientos investigados. Por ello, la Psicología ha logrado identificar su participación en diversas áreas de conocimiento, ubicadas en contextos que el hombre integra a su historia desde la infancia, como es el caso del periodo pre-escolar y escolar.

Desde hace varias décadas ha surgido el interés formal y la preocupación general por los problemas que aquejan a la educación, entre los que se identifican la repetición de grado, el mutismo en el aula, la desatención en clase, la agresividad constante o bien, la resistencia a asistir a clase, por mencionar algunos problemas del niño en la escuela (Gearheart, 1987).

Regularmente, todos los trastornos educativos mencionados anteriormente, quedan englobados en el título de bajo rendimiento académico, y de forma consecuente el *fracaso escolar*. En la mayoría de los países, este fracaso es considerado un problema al que se le busca una solución o tratamiento, atribuyéndole su causa a múltiples factores como lo son el contexto social, la familia, el funcionamiento del sistema educativo, el trabajo de cada profesor o la disposición del propio alumno (Menin, 1997). En el lenguaje coloquial se considera que el fracaso escolar es el hecho de concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias, lo que

se traduce en la no culminación de la enseñanza obligatoria pre-establecida en un currículo. Pareciera que así, las notas, que intentan reflejar el resultado del trabajo del alumno, se convierten en el dictamen que cataloga al estudiante en fracasado (Laderrière, 1984).

Se puede preguntar qué relevancia tiene el determinar a un niño como fracasado escolarmente, y una de las respuestas a ello sería el significado social que se le otorga a un niño o adolescente en estas circunstancias académicas, muestra de esto son los elevados requisitos académicos que actualmente son exigidos para poder incorporarse al mundo laboral, superiores a los existentes hace tan sólo diez años, en donde el mínimo educativo era la primaria terminada, y ahora es exigido como mínimo, la secundaria, dejando excluido a un grupo numeroso de personas que por diversas causas, entre ellas, no haber llegado a completar satisfactoriamente el currículo, ahora no tienen ni el certificado a nivel primaria (Estrada, 1996; Avanzini, 1985).

El retomar cuáles son las posibles causas de que un niño no obtenga el éxito escolar esperado en el contexto académico ha llevado a numerosos autores (Bricklin & Bricklin 1981, cit. en Torres y García, 2002; Barroso y Cruz, 2000; Lurcat, 1997; Mares, 1996; Sattler, 1996; Portellano, 1989; Nieto, 1994; Avanzini, 1985; Pallares, s.a.) a estudiar de forma más detallada ya no sólo al niño con respecto a la cuestión de capacidad cognitiva y habilidades en el aprendizaje escolar, como lo hicieron Piaget & Inhelder (1993), Gagné (1991) y Ausubell (1993); sino también en las áreas en las que el niño se integra y se experimenta como fracasado, siendo el caso del contexto familiar. Al respecto, autores como Mannoni (1983) y Esparza (1996) han hablado de las influencias que tiene la dinámica familiar en que un niño fracase académicamente, subrayando el papel de los conflictos afectivos entre los miembros de ésta como factor primordial, principalmente en la relación madre- hijo y padre- hijo.

Sin embargo, no sólo sería falso, sino también irresponsable, tratar de encerrar en un solo factor el porqué un niño tiene un bajo rendimiento escolar, pregunta que nos puede llevar a autores como Alfred Binet, que a principios del siglo pasado intentó diseñar un instrumento que pudiera determinar de forma

exacta quiénes eran los niños capaces de continuar con una educación básica y quienes no (Sattler, 1996). Al respecto, la autora francesa Liliane Lurcat (1997) señala que siempre ha existido una discriminación en la educación, que anteriormente era a partir de seleccionar quienes podían continuar con la escuela secundaria, y no quedarse con la limitación de la escuela básica primaria, en base a la clase social de la que provenía el niño: si obrera o burguesa. Actualmente, la Evaluación Psicométrica ha permitido con sus instrumentos el detectar más bien, cuáles son los déficits y habilidades con las que cuenta un niño, y en base a ello, apoyarlos con el entrenamiento y fortalecimiento en cada área estudiada.

El niño es constantemente evaluado, desde que se integra en un sistema social que hará constar qué tan apto se encuentra para conseguir con éxito los estándares preestablecidos esperados, ya que si no son cumplidos de esa forma, quedará señalado como fracaso, muchas veces, no sólo por él mismo, sino ante los contextos sociales entre los que se desarrolla (Avanzini, 1985).

Sin duda, cuando se habla de un bajo rendimiento escolar, no sólo se puede concebir como una situación que perjudica al niño de manera aislada, ya que no sólo es él quien fracasa, sino también la familia, los docentes, los pedagogos, los psicólogos y en forma más amplia, la sociedad en que vive.

Ahora bien, el tratar de abordar al fracaso escolar nos remite a determinar los posibles factores que están actuando para que éste se presente. Para ello, la psicología a partir de sus diferentes modelos que la integran, ha buscado detectar y aislar, conforme a diversos supuestos teóricos, cuál o cuáles son las causas por las que un niño no logra el éxito escolar usando para ello la evaluación psicométrica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cabe señalar que para fines prácticos en esta investigación se usaran los términos “*éxito escolar*” y “*fracaso escolar*” para especificar el sentido de “**logro**” ante los requerimientos preestablecidos, ya sea por un currículo escolar o condiciones cognitivas y/o habilidades psicomotrices aceptadas. Sin

embargo, no se usará el término “*fracaso escolar*” como símil de “*bajo rendimiento escolar*” porque puede verse afectado el rendimiento escolar y no ser para el individuo o su contexto un fracaso y viceversa.

Ahora bien, en el presente trabajo, se pretende hacer una revisión de factores que han sido identificados en los niños que asistieron a la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala por causa de bajo rendimiento académico en el periodo de septiembre del 2002 a septiembre del 2003, así como los instrumentos empleados para su detección; con el fin de responder a la necesidad de proponer una serie de características detectadas en el estudio de los casos, incluyendo también el tipo de pruebas empleadas en el servicio para su detección y diagnóstico, facilitando las sugerencias terapéuticas del evaluador en cada caso.

En este capítulo se pretende establecer una visión de lo que ha sucedido en la psicología a través del tiempo para comprender a su vez, la consolidación de la evaluación objetiva, es decir, la psicometría -parte fundamental de ésta investigación- presentándose a continuación una breve reseña de los antecedentes históricos que la originaron.

CAPÍTULO 1. LA PSICOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1. El surgimiento de la medición en la psicología: la psicometría

Para poder entender a la Psicología Moderna, se deben considerar tres grupos de hechos históricos y sociales que dieron las características que aún hoy influyen: en primera, *la manera en que se han utilizado los métodos científicos en la psicología*, en segunda *la manera en que se ha ido desarrollando el interés por las diferencias individuales de los seres humanos*, y en tercera *la manera en que se han visto los problemas de la conducta y la actitud que se ha tenido ante ellos a través de los años*.

El hecho de que el ser humano siempre ha tendido a explicar por qué el hombre se comporta como lo hace, lo podemos encontrar desde las raíces históricas, no sólo de la psicología, sino también de otras ciencias, descubriendo que filósofos griegos como Tales, Hipócrates o Aristóteles, personajes que con especulaciones sobre el pensamiento, la sensación y la patología abrieron el camino a la investigación sobre *la psique*.

A lo largo de varios siglos, se planteó la interrogante de por qué las personas eran diferentes unas de las otras, identificando de manera tajante quiénes eran los “normales” y quiénes no, atribuyendo al pasar del tiempo las posibles causas de ello, y dependiendo del marco histórico- social en el que se situaban, era la clasificación, yendo desde “poseídos” hasta “locos” o “anormales”. Con ello, vinieron diversas maneras de buscar la “cura” con un modelo de salud médica, a quienes se encontraban “enfermos”, teniendo que someterlos a un aislamiento en condiciones deshumanas y empleando tratamientos que iban desde las trepanaciones hasta la ingestión de “medicinas” que los volvieran cuerdos. Es con el surgimiento de la psicología clínica cuando el evaluar a las personas se vuelve un área de interés científico (Sattler, 1996).

Se puede situar los comienzos de la psicología clínica precisamente con un profesional en la salud mental: Philippe Pinet; quien al ser director de hospitales para enfermos mentales en Bicentré y Salpetriere por el año de 1793 y guiado por la ideología y los cambios sociales del naciente siglo XIX, comienza a utilizar métodos humanitarios con pacientes, lo que fue seguido por William Tuke, Eli Todd -quien fundó un retiro para enfermos mentales-, y Dorotea Dix, quien gracias a la presión que comenzó a impartir para un mejor trato a los pacientes, en 1848 fundó un hospital para enfermos mentales (Kendal, 1988).

Por otra parte, es hasta que el biólogo inglés Francis Galton (1822-1911) influenciado por los principios de la teoría de Darwin sobre la selección, variación y adaptación de los seres humanos, publica en su obra *Hereditary Genius* (1869) que los talentos específicos se transmiten por herencia, lo cual trató de demostrar, a partir de mediciones objetivas y con un gran número de individuos emparentados, con el fin de descubrir la similitud entre ellos y en qué grado, para lo que ideó numerosas medidas y tests, llevándolo así a fundar en Londres su laboratorio antropométrico en el Museo South Kensington entre los años de 1882 y 1884 (Aragón, 2002). Se abrió al público la posibilidad de evaluarse, mediante el pago de una cuota sus capacidades motoras y otros procesos sencillos en cuanto a la discriminación sensorial. Galton pretendía con las mediciones de los procesos sensoriales el calcular el nivel intelectual de los sujetos (ver cuadro 1.1) (Bernstein & Nietzel, 1991). Además de estos tipos de mediciones, ideó y usó métodos como el cuestionario, el estudio estadístico de las diferencias individuales y el tests de asociación libre, la cual fue una técnica que Wundt más adelante desarrollaría. Estos trabajos aparecieron con el título de *Inquiries into Human Faculty and Its Development* en 1883 (Brown, 1980).

CUADRO 1.1 Fragmento de una prueba empleada por Galton para medir la inteligencia.

Piense en algún objeto definido- por ejemplo en la mesa del desayuno, en el momento que se sentó frente a ella hoy en la mañana- y considere con atención la imagen que aparece en su imaginación.

1. **Iluminación-** *¿la imagen es borrosa o muy clara? ¿su luminosidad es comparable a la de la realidad?*
2. **Definición-** *¿todos los objetos están definidos al mismo tiempo o la claridad de algunos es menos que la de la realidad?*
3. **Colaboración-** *¿los colores de la porcelana, del pan tostado, de la corteza del pan, de la mostaza, de la carne o de cualquier objeto que haya estado sobre la mesa, son claros y naturales?*

Esto para algunos autores como Aragón (2002), Labrador (1998), Sattler (1996), Fernández (1989), y Kendal (1988), acredita a Galton como el padre de la Psicología diferencial e individual, o bien, como para Brown (1980) como el padre de las pruebas psicométricas; aunque para otros, sea más bien Wundt hasta 1879, el que permite hablar de una metodología científica en psicología, al abrir su laboratorio en Leipzig, Alemania.

Pero no es hasta 1890 cuando se utiliza por primera vez el término “pruebas mentales”, por James McKeen Catell, americano con doctorado en psicología en Leipzig en 1886, y discípulo de Galton, quien poco después de haber fundado el tercer laboratorio de psicología señaló (Aragón, 2002; Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991; Brown, 1980):

“La psicología no puede llegar a tener la certeza y exactitud de las ciencias físicas a menos que se base en experimentos y en mediciones” (Catell, 1890, cit. en Bernstein & Nietzel, 1991, p. 68).

Catell decía que por medio de las pruebas mentales se podrían llegar a descubrir las constantes de los procesos de la mente, su independencia y sus variaciones; de alguna manera ya preveía las aplicaciones prácticas de las pruebas para la selección de personal y la detección de déficits en las personas. De hecho, el trabajo realizado por Galton y Catell, fue el principio de

otro tipo de mediciones mentales, como en el caso de Hugo Münsterberg, psicólogo de la universidad de Freiburg, Alemania, que preparó una serie de 14 pruebas para medir la capacidad mental de los niños, donde se incluía la lectura, la clasificación de objetos y operaciones matemáticas (Brown, 1980). Posteriormente, el psiquiatra Emil Kraepelin (1894), comienza con la primera clasificación de los desórdenes del comportamiento, elaborando dentro de su laboratorio psicológico pruebas destinadas a la medición de funciones mentales más complejas y sugirió que las pruebas “mentales” se basaran en:

- 1) la capacidad de ser influenciado por la práctica,
- 2) la permanencia de los efectos de la práctica,
- 3) la memoria general,
- 4) la memoria espacial,
- 5) la fatiga,
- 6) la velocidad para recuperarse de la fatiga,
- 7) la profundidad del sueño,
- 8) la capacidad de concentración y atención para no distraerse y
- 9) la adaptabilidad para trabajar bien en medio de distracciones (Aragón, 2002; Brown, 1980).

Al mismo tiempo, en 1895, Alfred Binet, un abogado y científico francés, que había estudiado medicina y tenía interés por la psicología, comenzó a desarrollar sistemas para medir las operaciones mentales complejas de los niños normales y de los niños retrasados. Su interés en este tipo de pruebas provino de la convicción que regía al siglo XIX, de que los niños retrasados mentales (que hasta 1838 eran considerados como psicóticos), podían ser ayudados si se detectaba a tiempo su estado. Es por ello que la batería de pruebas que Binet y su colega Víctor Henri prepararon en 1896, consistía además de la exploración de los procesos simples de la medición de la comprensión, la tensión a la sugestionabilidad, la apreciación estética y la valoración moral (Aragón, 2002; Sattler, 1996, Bernstein & Nietzel, 1991).

De esta manera, la medición del funcionamiento de los procesos mentales fue vista desde dos perspectivas: 1) la brindada por el sistema Catell-

Galton, con pruebas sensoriomotoras que detectasen las estructuras mentales relativamente estables, y 2) los instrumentos diseñados por Binet, que estaban diseñados para analizar las funciones mentales más complejas. Esta última abrió paso a una nueva era de pruebas y más aún, al lugar que la psicometría propiamente ocuparía en la sociedad como parte de la psicología.

1.1.2 La nueva era en la psicometría.

Así como el ser humano es un sujeto social, y por lo tanto, es influenciado por los estímulos que de esta sociedad provienen, la ciencia que estudia su comportamiento, la psicología, también está sujeta a los cambios sociales y políticos que se estén presentando, con ello se consolida una congruencia entre la teoría y su servicio para el mundo en que se experimenta.

Es a partir de la Primera Guerra Mundial, cuando Estados Unidos entró en la guerra, la consecuencia más importante del suceso para la Psicología fue centrar la atención en el diagnóstico de adultos no hospitalizados (en contraposición con los pacientes de hospitales y niños), y para poder hacerlo, se requirieron nuevas y variadas pruebas que lograsen evaluar a los adultos aptos para enlistarse en el ejército; así que se le pidió a Robert Yerkes, presidente entonces de la APA, y quien comisionó psicólogos experimentales para desarrollar las pruebas “*Army Alpha*” y “*Army Beta*” que debían aplicarse a adultos que sabían leer y a adultos analfabetas. El propósito era garantizar la sanidad de la población en cuanto a su estabilidad emocional y su nivel intelectual, detectando además, los desórdenes comportamentales de los reclutas, por lo que Yerkes, además de las pruebas Army, ofreció el “*Robert Woodwoth’s Pshychoneurotic Inventory*”, el cual se presentaba a los soldados como “*Hoja de datos personales*”. Para 1918, ya se tenía la evaluación de aproximadamente dos millones de adultos que habían hecho las pruebas en forma personal o colectiva por psicólogos capacitados de todas las tendencias existentes hasta ese momento (Bernstein & Nietzel, 1991; Brown, 1980) .

A partir de este momento, comenzaron a elaborarse una inmensa cantidad de pruebas que medían diferentes áreas del desarrollo humano, tal

fue el estallido, que para 1940 ya había más de 500 pruebas registradas, así que se necesitó catalogarlas en el *Mental Measurement Yearbook*; y es gracias a ello que, actualmente se han logrado estudios más actualizados y adaptados a las necesidades expuestas por la sociedad, así como la formulación de nuevas hipótesis que respondan cuestionamientos que se han hecho a lo largo del estudio del ser humano y sus procesos mentales. A continuación se presenta el cuadro 1.2 que recopila en breve algunas de las pruebas a lo largo del tiempo. (Aragón, 2002; Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980) :

Cuadro 1.2 Pruebas relevantes en la historia en la evaluación cognoscitiva y educativa.

Fecha	Evento
1834	Weber (1795- 1878) estudió la manera en que los observadores detectan diferencias entre estímulos: los umbrales de conciencia. (Sattler, 1996)
1837	Seguin (1812-1880) estableció la primera escuela exitosa para niños con retraso mental y diseñó la Seguin Form Board. (Sattler, 1996)
1838	Esquirol (1772-1840) propuso diversos niveles de retraso mental y lo diferenció de enfermedad mental. (Sattler, 1996)
1860	Fechner (1810-1887) da forma matemática a la relación que Weber había encontrado entre la intensidad del estímulo y la magnitud de la sensación. (Sattler, 1996)
1869	Galton (1822- 1911) publicó <i>Classification of Men According to Their Natural Gifts</i> , que estimuló el estudio de las diferencias individuales. . (Aragón, 2002; Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980)
1879	Wundt (1832- 1920) fundó el primer laboratorio psicológico en Leipzig, Alemania.
1888	J.M. Catell (1860-1944) después de haber fundado en Pensilvania un laboratorio de pruebas, trabajó en establecer los fundamentos para la medición mental en E.U.A. (Aragón, 2002; Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980)
1897	Ebbinghaus (1850-1909) estudia las pruebas de lapso de memoria, el completar oraciones y problemas de aritmética. (Sattler, 1996)
1904	Pearson (1857-1936) formuló la teoría de correlación. (Sattler, 1996)
1905	Binet (1857-1911) y Simon (1873- 1961) desarrollaron una prueba de inteligencia para selección de niños escolares. (Aragón, 2002; Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980)
1905	E.L. Thorndike (1874- 1949) a partir del estudio de la inteligencia animal, formuló leyes sobre el aprendizaje que fueron fundamentos para la construcción de pruebas. (Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980)
1912	Stern (1871-1938) habla por primera vez del concepto de cociente mental. (Sattler, 1996)
1917	Yerkes (1876- 1956) y sus colaboradores, publican el Army Alpha y el Army Beta , pruebas de inteligencia utilizadas para evaluar a los reclutas del ejército de Estados Unidos. (Aragón, 2002; Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980)
1919	Monroe (1863- 1939) y Buckingham (1899-) publican la Illinois Examination . (Sattler, 1996)
1919	Seashore desarrolla la prueba de habilidad musical (Brown, 1980)
1921	Rorschach (1921) expone la prueba de manchas de tinta. (Sattler, 1996; Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980)
1923	Kohs (1890- 1984) publica la Prueba de Diseño de Cubos como prueba de

	razonamiento no verbal. (Sattler, 1996)
1924	Porteus (1833-1972) publicó la Prueba de Laberintos de Porteus . (Sattler, 1996)
1938	Bender (1897- 1987) publica la prueba Gestáltica- Visomotora de Bender. (Sattler, 1996; Brown, 1980)
1938	Buros (1905- 1978) publica el primer Mental Measurements Yearbook. (Sattler, 1996)
1938	Gesell (1880- 1961) publica la Escala de Maduración de Gesell. (Sattler, 1996; Brown, 1980)

Como se puede notar, la historia de la psicología como una ciencia y como una profesión está íntimamente relacionada con el desarrollo, administración e interpretación de las pruebas psicológicas. De modo popular, se piensa en la psicología como la razón de cómo nos relacionamos y adaptamos, así como que es la disciplina que puede “saber” lo que “tiene” una persona y por qué actúa de la forma en que lo hace en la vida.

Sin embargo, no serviría de nada que la ciencia psicológica avanzara hasta el punto de lograr medir habilidades y déficits del sujeto, si no existiera una aplicación de esos conocimientos investigados. Por ello, la psicología ha logrado identificar su participación en diversas áreas de conocimiento, ubicadas en contextos que el hombre integra a su historia desde la infancia, como es el caso del periodo pre-escolar y escolar; dentro de un puesto laboral y su desempeño marcado entre la eficiencia y la eficacia; o bien, como un individuo que se vive entre relaciones interpersonales y situaciones que lo estimulan a desempeñarse como persona funcional o no.

Por lo tanto, ese misterio popular de “cómo” el psicólogo logra conocer ciertas pautas de comportamiento, y a partir de ello, puede pronosticar cómo va a actuar el sujeto a largo plazo, queda resuelto con el conocimiento de lo que implica la evaluación psicológica; siendo esencial considerar la naturaleza, características, procedimientos para su elaboración, resultados e investigación que arroja el empleo de los instrumentos que la hacen posible.

1.2 LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

La evaluación de una persona no está restringida sólo a la psicología, y mucho menos a una disciplina en particular. El término **Evaluar**, es definido

por la Real Academia Española (2001) como:

- “1. tr. Señalar el valor de algo.
2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. U. t. c. prnl.
3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.”

Es de este modo que todos los seres humanos, pertenecientes a cualquier grupo social, económico y cultural, constantemente están evaluando, es decir, están estimando un valor acerca de cualquier cosa, pudiendo ser positivo o negativo, funcional o no. Sin embargo, la manera en cómo se hace esta medición es lo que permite dar la diferencia entre otorgarle un valor a algo en base a algún parámetro personal- proveniente de su historia de vida-, o bien, haciéndolo científicamente ante alguna escala de valor confiable y válida (Hernández,1994).

En el área educativa, el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), en su comunicado número 111 sobre *Calidad y Evaluación*, señala qué:

La evaluación es un medio que permite conocer la realidad de las instituciones, programas y agentes de la educación. Sin embargo, para ser eficaz debe dejar de operar principalmente como mecanismo de control y servir para orientar proyectos de innovación académica.

Por su parte, la ANUIES en 1997 (cit. en Sánchez, 2002, p. 8) definió que la evaluación como:

“...un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción” (p.78. Miras y Solé (1990).

En el II Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 1993) señalaba la poca investigación dedicada al estudio de la evaluación en el aprendizaje, la cual permite notar la relevancia de abordar una serie de factores que distorsionan la medición de los estudiantes con respecto a los conocimientos reales, detectar las posibilidades de fraude en las calificaciones

y relacionarlo con la conducta de los alumnos (Op. Cit.).

En la presente investigación se enfoca la evaluación al área educativa, facilitando el conocimiento de un fenómeno como lo es el bajo rendimiento académico. La evaluación empleada está basada en los resultados de la aplicación de pruebas psicométricas, es por ello que a continuación se presentan las características de las mismas.

Clasificación de pruebas.

Como se mencionó anteriormente, dependiendo del marco teórico en el que esté sustentado el objetivo de una prueba psicológica, también lo será la creación, aplicación y evaluación de la misma. Por lo tanto, a continuación, en el cuadro 1.3 se concentran las propiedades de las pruebas que permiten su clasificación (Labrador, 1998, Hernández, 1994; Fernández, 1989)

Cuadro 1.3 Fundamentos Psicométricos

Modo de Clasificación	Descripción
1) Por la interpretación.	<p>Objetivas- manuales con tablas (puntuaciones transformadas en algo)</p> <p>Subjetivas- Proyectivas: Sí hay manuales, pero no tablas de interpretaciones descriptivas.</p>
2) Por la comparación	<p>Norma: De una población. Desviación a la mayoría.</p> <p>Criterio: Criterio basado en la experiencia o cuestiones prácticas</p>
3) Por Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico o detección, -Investigación, -Selección, -Cambio, tratamiento, - Valoración (programas)
4) Modo de Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Orales: instrucciones solamente, verbales. ❖ Lápiz y papeles. ❖ Ejecución: manipulación ❖ Mixtas ❖ Computarizadas
5) Por su forma de Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Individual (1X1) ❖ Mixtas ❖ Colectivas

<p>6) Por área de comportamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prueba Educativa Se miden las siguientes áreas: Inteligencia, Aptitudes en aprendizaje, percepción, lenguaje, desarrollo, lectoescritura, orientación vocacional, hábitos de estudio. ❖ Prueba Clínica { Personalidad, ansiedad, socialización, Depresión, Adaptación. ❖ Prueba Laboral { Inteligencia, Aptitudes de aprendizaje, memorización, personalidad, adaptación, personalidad, ansiedad, socialización, depresión, adaptación. ❖ Selección de personal
---	--

Sin embargo, cualquiera de estas pruebas cumple con dos características primordiales en psicometría: confiabilidad y validez. La confiabilidad Hernández (1994) la define como “...grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo sujeto u objeto” y que produce resultados iguales.

Por otra parte, la validez la define como “el grado en que un instrumento de medición mide realmente la(s) variable(s) que pretende medir”, empleando el término “medir” como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos mediante clasificación y/o cuantificación”. A continuación se presenta en el cuadro 1.4 las propiedades de ambas descritas detalladamente:

Cuadro 1.4 Garantía científica de una prueba Psicométrica.

<p>1) Confiabilidad →</p> <p>Exactitud, precisión de la medida pretende medir.</p> <p>tomar decisiones.</p> <p>- Estabilidad de la medida, debe aportar</p> <p>Si se hace diferentes mediciones a través del tiempo, debe dar una medida aproximadamente igual.</p> <p>- Consistencia interna</p>	<p>Miden conducta</p>	<p>← 2) Validez</p> <p>Que el instrumento mida lo que</p> <p>La utilidad del instrumento es para</p> <p>Los datos que arroja el instrumento</p> <p>3 tipos de validez.</p> <p>- Constructo: depende de lo que persiga el instrumento (análisis de factores). Mide algo que no se va a observar directamente.</p> <p>- Contenido: contrarrestar los ítems del instrumento de medición con el universo de ítems.</p> <p>- Criterio: el resultado de la aplicación de los instrumentos contra los resultados de un criterio externo.</p> <p>Se evalúa la Teoría sobre la que descansa auxiliando a predecir a futuro la conducta de un sujeto, no importa su ejecución en la prueba, como en la orientación vocacional y en las aptitudes para el aprendizaje.</p> <p>- Los datos confiabilizados y validados se convierten en indicadores de conducta a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none">• Normalización: se ha aplicado normalmente, se aplican las propiedades de la curva de normalidad (curva normal de ajuste).• Estandarización: proceso de obtener puntajes de una población meta (países). Se necesita un número suficiente de sujetos para que la muestra sea representativa. Tendrá que ser muestra aleatoria y estratificada. Todo esto para obtener normas de puntuación.• Baremación: También se usa para obtener número de puntuación. Y se busca hacerlo en poblaciones pequeñas. Las puntuaciones obtenidas son baremos.
--	------------------------------	---

La Evaluación Psicométrica y Conductual.

Ahora bien, ya se ha mencionado a manera de introducción cuáles son las características de la evaluación psicológica y que se identifican por una metodología objetiva, es decir, la psicometría. Es relevante hacer esta distinción, puesto que podría entrar la interrogante de el por qué en esta investigación no se aplicaron pruebas de tipo psicodinámico para recabar información sobre la evaluación, y la razón reside en el marco teórico-metodológico del que se parte en la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala, que es la Cognitivo- Conductual.

Anteriormente la medición en Psicología se conceptualizaba como “diagnóstico psicológico” lo cual sólo traía conceptos ajenos a lo que es la disciplina de la Psicología, envolviendo en su mayoría términos médico-psiquiátricos, psicopatológicos, negativos o deficitarios. Por ello, se continuó en la labor de encontrar un término que si bien no fuera muy específico, sí eliminaba las fuertes connotaciones del modelo médico (Labrador, 1998).

Posteriormente, y conforme al modelo teórico de la Psicología Conductual, se intentó identificar cuáles eran las conductas objeto de estudio, tanto motoras como fisiológicas y cognitivas, así como las variables ambientales y personales que las mantenían o controlaban; llamándosele Evaluación Conductual; lo cual trajo como consecuencia que muchos psicólogos la apropiaran, y muchos otros la rechazaran, dependiendo del marco teórico con que se manejaban.

El primer autor que menciona lo que es la *evaluación conductual*, fue Johnson en 1946, quien habla de que el papel del psiquiatra no es definir lo que es la persona- lo cual viene de la evaluación tradicional- sino más bien lo que hace en término de definir sus *conductas* y sus *circunstancias*. Jones en 1977 hace una clara división entre la evaluación conductual y la no- conductual, la cual señala como “*la medición de pensamientos, actitudes, opiniones, rasgos y comportamientos NO verificables*” (Op. Cit.)

Nelson y Hayes (1981. Op. cit.) ofrecen la siguiente definición:

“Evaluación conductual es la identificación y medición de unidades de respuesta significativas y de las variables (tanto ambientales como organísmicas) que las controlan, con el propósito de entender y alterar el comportamiento humano.(pág. 52)”

Por otro lado, Fernández y Carroble (1989), señalan que en realidad, los psicólogos que se encuentran en la práctica manejan las técnicas, métodos y conceptos, ya sea de forma flexible o inflexible, de los enfoques tradicional (psicodinámico) y conductual para evaluar a los sujetos humanos, en forma polar, es decir, de uno a otro. Ellos agregan que:

“...clasificamos las distintas definiciones de psicodiagnóstico en cuatro grupos diferentes: instrumentales, diagnósticas, pragmáticas e integradoras, de las cuales las tres primeras podrían ser consideradas aquí como “tradicionales” y la última como “conductual (pág. 67)”.

Estos autores señalan que sin embargo, ambos enfoques cuentan con diferencias y semejanzas que en la práctica se ven mezcladas. Aún así, las características entre ambas evaluaciones son definidas. En el caso de la evaluación tradicional se perfila el empleo de una batería de test preestablecida, en donde regularmente se utilizaran pruebas como el **Rorschach**, el **T.A.T.**, y algunas pruebas de índole gráfico como el **H.T.P.** (*House-Tree- Person*), **D.F.H.** (*Dibujo de la Figura Humana de Machover o Koppiz*), y solamente si se sospecha de insuficiencia intelectual se aplicará las escalas Wechsler. Agregan que la evaluación tradicional es más económica en tiempo y costos que la conductual. Esto se le puede atribuir al hecho de que en la evaluación objetiva, como lo es la conductual, requiere de entrenamiento en la metodología cuantitativa, así como el empleo de pruebas estandarizadas y tipificadas; y en el caso de las pruebas proyectivas, tanto el material como el modo de interpretación es conforme a los recursos de cada evaluador.

Ahora bien, en la evaluación conductual, se programa para cada caso una batería específica, dependiendo de las conductas requeridas a evaluar; suponiendo un proceso combinado entre datos cuantitativos (“duros”) y

cualitativos (“blandos”). De ahí que se puede catalogar a la evaluación conductual como psicométrica, porque su constructo teórico- metodológico está basado en la medición de conductas medibles, cuantificables y detectables objetivamente. A la evaluación proyectiva, por las mismas razones, no se le considera como psicométrica. Es pertinente agregar que esto es definido por las unidades de análisis que emplea cada una de estos tipos de evaluación psicológica. A continuación se presenta un cuadro explicativo entre ambos tipos de evaluación (Fernández, 1989).

CUADRO 1.5 CARACTERÍSTICAS ENTRE LA EVALUACIÓN PSICODINÁMICA Y LA EVALUACIÓN CONDUCTUAL

Metodología	Evaluación Psicométrica	Evaluación Conductual
Característica	Evaluación Indirecta	Evaluación Directa
Técnicas	Técnicas proyectivas. Autoinformes generales. Entrevista semi-estructurada.	Registro psicofisiológico. Observación sistemática. Autorregistro. Autoinforme específico. Entrevista estructurada.
Propiedades	Autoinformes con ítems generales y ambiguos: “yo creo...”, “pienso que...” Respuestas generales. En las observaciones se encuentran registros de impresión.	Especificación situacional. Especificación de respuesta. Observaciones específicas con categorías conductuales. Muestreo de tipo situacional y temporal.
Instrumentos	Comparaciones intra-individuos. Validez empírica y de constructo. No hay validación en la evaluación.	Comparación intra-sujeto. Validez de contenido. Validación experimental en la evaluación. Aplicación de métodos estadísticos en la construcción y calificación de los instrumentos.

De acuerdo con lo anterior, Aragón (2002) define a la evaluación psicológica tanto como una disciplina, con un planteamiento de objetivos básicos y de investigación, como un área de la Psicología dirigida al análisis científico de la conducta humana y de los contextos en que se desarrolla, con metas claramente definidas en la toma de decisiones y de intervención.

Es así que la psicología, como disciplina científica explora y analiza el comportamiento a los niveles complejos que se estiman oportunos- cognitivo, motor, fisiológico y emocional-, de un sujeto humano o de un grupo de ellos,

con objetivos profesionales como la descripción, selección, explicación, predicción y diagnóstico, y que de manera conjunta, en su aplicación de diferentes instrumentos, técnicas de medida y evaluación, permiten un proceso de toma de decisiones (Fernández, 1989).

Al respecto, Labrador (1998) aclara que es precisamente dentro de la evaluación conductual donde se pretende un análisis funcional y una demostración empírica de las relaciones entre las conductas y sus atributos, que él define como la frecuencia, la intensidad y la duración, demostradas dentro de un medio de estimulación experimentalmente manipulado.

A continuación se presenta una breve descripción de lo que implica una prueba psicométrica, así como la diversidad de pruebas existentes en éste rubro.

1.2.1.1 Definición de prueba psicométrica.

En el apartado anterior se habló sobre las bases de una **evaluación objetiva**: la evaluación conductual y los principios psicométricos, los cuales son la forma de evaluar en la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala. A continuación, se presenta la definición de una prueba, así como la diferencia entre una prueba psicométrica y una que no se considera como tal con el fin de especificar cuál es el objetivo de los instrumentos usados en la UEPI.

Cuando hablamos de una “*prueba*” nos referimos a lo siguiente: una manera particular de observar y describir la conducta de una persona en una situación tipificada (estándar). Sattler define a una prueba como una muestra de conducta que permiten hacer diferencias acerca de una persona evaluada. Empleando otra definición para una prueba pero con referencia a la norma, Sattler (1996) señala que:

“...las pruebas con referencia a la norma son indispensables para la evaluación clínica y psicoeducativa... se estandarizan en un grupo claramente definido, que se denomina grupo de norma... se han desarrollado para evaluar

muchas áreas que incluyen la inteligencia, habilidades en lectura, aritmética y ortografía; habilidades visomotoras; habilidades motoras finas y gruesas; y conducta adaptativa. (p. 5)”

Las pruebas consisten en la presentación de ciertos estímulos planeados (manchas de tinta, o preguntas que se deben responder afirmativamente o negativamente, como ejemplo) y la petición al cliente de que responda en alguna forma. Las reacciones del cliente se registran como los resultados de la prueba y posteriormente se usan como muestras, signos o correlatos de acuerdo con la estrategia general de evaluación del psicólogo. Así pues, los datos que generan la mayoría de las pruebas utilizadas en la psicología pueden conducir a afirmaciones muy conservadoras y específicas a determinadas situaciones. Hay pruebas para toda clase de población, desde divisiones sencillas como lo son varón- mujer, hasta determinar diferencias por rango de edades, ubicación geográfica, grado escolar, etc.

En este trabajo se pretende profundizar en las pruebas que se utilizan para evaluar a niños y niñas en la población mexicana, específicamente en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Existen pruebas que no sólo brindan información sobre las maneras como los niños aprenden, o las diversas formas de determinar limitaciones y habilidades, sino que abarcan información valiosa sobre la relación del niño con su entorno como lo es en su esfera emocional, familiar, escolar y social. Tal es el caso de un instrumento como la entrevista o la observación.

En la entrevista (Anexo 1) nos encontramos con la posibilidad de hacerla abierta o no estructurada, dando la oportunidad al entrevistador de elegir la secuencia, las preguntas y el sentido de éstas según sea el caso. En la observación, se puede recoger información acerca del niño y su entorno natural, o bien, ampliar el conocimiento por parte del evaluador de las posibles variantes de comportamiento del niño dependiendo de las circunstancias y personas que se le presenten (op. Cit.).

El utilizar estos diversos tipos de metodología para obtener información, permite detectar al psicólogo las variables que pueden o no estar involucradas

en el comportamiento general o específico del niño: conductas disruptivas en el aula o en el hogar, conductas desfavorables socialmente (agresión o aislamiento), bajo rendimiento escolar, déficits emocionales, etc. (Anderson, 1981).

Pero una prueba psicométrica se diferencia de este tipo de instrumentos, por lo siguiente (Bernstein, 1991):

1. Una prueba se puede aplicar en una situación que no implique una interacción social. A menudo se presentan los reactivos por escrito a un cliente o paciente, que se ubica en un espacio determinado y apropiado para sus contestaciones en una hoja de respuestas. En este caso, ninguna evaluación de tipo observacional completa los datos obtenidos por medio de este tipo de pruebas.
2. Regularmente se pueden comparar matemáticamente los resultados que se obtuvieron de un cliente en una prueba con cientos o hasta miles de otras personas que ya han tomado la misma prueba de la misma nacionalidad, grupo de edad, grado escolar, etc.. Cuando se dispone de una gran cantidad de datos previos de la prueba (denominados normas) para efectuar una comparación con las respuestas de cada cliente o paciente nuevo, se dice que la prueba está estandarizada. Cabe señalar, que actualmente pocas de las pruebas empleadas a la población mexicana son estandarizadas o baremadas en comparación con sujetos mexicanos, aplicándose y retomándose para calificación las estandarizaciones de otros países .
3. Los resultados de una prueba se interpretan a partir de los antecedentes culturales del niño, y cualesquiera de las condiciones incapacitantes que le vengán desde su nacimiento (Sattler, 1996).
4. Las pruebas se pueden administrar a grupos de varias personas o de una manera individual. El costo humano no es tan alto como en la entrevista o la observación (Fernández , 1989).
5. Pueden presentarse en diversas modalidades y estilos: pueden variar en su extensión, y el tipo de preguntas pueden llegar a ser directas y específicas (*¿algunas veces te sientes triste?*), y otras piden reacciones más generales a estímulos menos particulares (*dígame que es lo que le falta a este*

dibujo), algunas son por escrito, otras se presentan de manera oral. Algunas requieren del uso de las habilidades verbales (*¿qué es una gallina?*), otras piden al cliente que lleve a cabo algún tipo de tarea motora (*por favor complete este laberinto hasta la salida...*) (Op. Cit.)

6. Actualmente existen miles de pruebas psicológicas, ya que continuamente mentes dedicadas a la exploración de las diversas áreas del comportamiento humano las elaboran con el propósito de aplicarlas a niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, estudiantes, soldados, pacientes de hospitales mentales o no, oficinistas, prisioneros, etc. (Kendal, 1988).

7. Los resultados de una prueba no se consideran válidos si se aplican de manera aislada, siempre deberán ser interpretados con datos conductuales y de manera referente a lo expuesto en la historia clínica (Sattler, 1996).

8. Las pruebas pueden tener propósitos muy semejantes y se pueden agrupar de manera ordenada dentro de una cantidad de categorías muy reducida, dependiendo de lo que se evalúe:

- El grado o nivel intelectual del sujeto.
- Las características de personalidad.
- Actitudes, intereses, preferencias y valores.
- Diversas aptitudes.

1.2.2 Revisión de algunas pruebas que evalúen la inteligencia.

Explorando algunas pruebas psicológicas que se encuentran distribuidas por sus características en los grupos señalados anteriormente, se puede empezar por las de funcionamiento intelectual, ya que como se vio en los antecedentes, fueron éstas las que iniciaron la medición individual para un objetivo específico.

Bernstein y Nietzel (1991) explican que existen diversas definiciones de inteligencia, y que se ha llegado a decir que inteligencia es “lo que miden las pruebas de inteligencia”, pero pudiendo hacer una descripción más específica, podemos decir que la dimensión que la mayoría de los autores manejan sobre ella son estas dos categorías que implementó E. Spearman (1863-1945) en 1927: la denominada “**g**” (donde se determina a la inteligencia como una

característica general) y las denominadas “**S**” (las cuales hablan de por lo menos 120 funciones intelectuales específicas como la fluidez verbal, el razonamiento y la memoria).

Sattler (1996. p. 56) señala que el buscar una definición de inteligencia no es tarea sencilla, así que retoma algunas de las definiciones al respecto, las cuales se exponen en el cuadro 1.6:

Cuadro 1.6 Algunas definiciones de inteligencia en la psicometría

Autor	Definición
Binet (en Terman, 1916)	« <i>La tendencia a tomar y mantener una dirección definida; la capacidad para realizar adaptaciones con el propósito de obtener un fin deseado y el poder de la autocrítica</i> ” (p. 45).
Binet y Simon (1916)	“...sentido práctico, iniciativa, la facultad de adaptarse a las circunstancias...razonar bien, éstas son las actividades esenciales de la inteligencia”(p. 42-43).
Terman (1921)	“...no existe una escala capaz de medir de manera adecuada la capacidad para enfrentarse con todos los tipos posibles de material en todos los niveles de inteligencia...la capacidad para realizar “pensamiento abstracto”...” (p. 55).
Spearman (1923)	“...todo lo intelectual puede reducirse a algún caso especial.. de deducción de relaciones o correlatos” (p.300). Primero en proponer un análisis factorial de la inteligencia en 1927, en donde las actividades cognitivas g las determina como deducción de relaciones (relación entre dos o más ideas) y deducción de correlatos (segunda idea que se asocia con una que se ha afirmado de manera previa).
Thorndike (1927)	Identifica tres grupos de las actividades mentales: social (personas), concreto (cosas) e inteligencia abstracta (símbolos verbales y matemáticos).
Stoddard (1943)	“...la capacidad para realizar actividades que se caracterizan por: 1)dificultad, 2)complejidad,3)abstracción,4)economía,5)adaptación a una meta,6)valor social, y 7) surgimiento de prototipos...concentración de energía y una resistencia a fuerzas emocionales” (p.4)
Freeman (1955)	“...ajuste o adaptación del individuo del individuo a todo su ambiente...la capacidad para aprender...la capacidad para realizar pensamiento abstracto...el uso efectivo de conceptos y símbolos al enfrentarse...con un problema a resolver” (p.60-61).
Weschler (1958)	“el conjunto o capacidad global del individuo para actuar de un modo propositivo, pensar de manera racional y enfrentarse efectivamente con su ambiente” (p.7).
Gardner (1983)	“...la competencia intelectual humana debe de incluir un conjunto de habilidades de solución de problemas ; lo que posibilita al individuo resolución de problemas o dificultades genuinas que encuentra, y cuando es apropiado, la creación de un producto efectivo... para hallar o crear problemas...para la adquisición de nuevo conocimiento”(p.60-61).
Stenberg (1986)	“...actividad mental involucrada en la adaptación, moldeamiento y selección propositivos de los ambientes del mundo real que sean relevantes para la propia vida” (p. 33)

A continuación se presenta un cuadro con los avances de éstas pruebas a lo largo de la historia, retomando los datos de varios autores como Aragón

(2002), Labrador (1998), Sattler (1996), Fernández (1989), Kendal (1988), y Brown (1980).

Cuadro 1.7 Pruebas de inteligencia a lo largo de la historia

Fecha	Evento
1575	El médico español Huarte (1530- 1589), publicó el Examen de Ingenios , en el que definía la inteligencia como la facilidad para aprender de un maestro, la comprensión e independencia de juicio e inspiración sin extravagancia; sugiriendo pruebas mentales formales.
1799	Itard (1775- 1838), evaluó las diferencias entre el funcionamiento normal y el anormal en su trabajo " <i>El niño salvaje de Aveyron</i> ".
1834	Weber (1795- 1878), estudió a partir de las diferencias en las observaciones, los umbrales de conciencia.
1837	Seguin (1812-1880) establecía una escuela para niños con retraso mental y diseñó la Seguin Form Board .
1838	Esquirol (1772- 1840) diferenció la enfermedad mental del retraso mental, proponiendo diversos niveles.
1888	J.M. Catell (1860-144) después de ser discípulo de Galton, abre un laboratorio de pruebas en la Universidad de Pensilvania, en donde estableció la medición mental en Estados Unidos.
1897	Ebbinghaus (1850-1909) realizó pruebas de aritmética, lapso de memoria y el completar oraciones.
1904	Spearman (1863-1936) formuló una teoría de dos factores sobre la inteligencia que propone un factor general (g) y el factores específicos (s).
1905	Binet (1857- 1911) y Simon (1873- 1961) desarrollan una prueba de inteligencia para selección de niños en edad escolar.
1912	Stern (1871-1938) habla por primera vez del concepto de cociente mental.
1917	Yerkes (1876- 1956) y sus colaboradores, publican el Army Alpha y el Army Beta , pruebas de inteligencia utilizadas para evaluar a los reclutas del ejército de Estados Unidos.
1919	Monroe (1863- 1939) y Buckingham (1899-) publican la Illinois Examination .
1923	Kohs (1890- 1984) publica la Prueba de Diseño de Cubos como prueba de razonamiento no verbal.
1924	Porteus (1833-1972) publicó la Prueba de Laberintos de Porteus .
1936	Piaget (1896- 1980) publica Los orígenes de la inteligencia .
1939	Weschler (1896- 1981) publica la Escala de Inteligencia Weschler- Bellevue; se publicaron revisiones en 1955 y 1981 bajo los títulos de Escala Weschler de Inteligencia para Adultos (WAIS) y Escala Weschler de Inteligencia para Adultos- Revisada (WAIS- R).
1940	P. Catell (1893-) publica la Catell Infant Intelligence Scale .
1949	Se publica la Escala Weschler de Inteligencia para niños (WISC); en 1974 se publica una versión revisada (WISC-R).
1961	Kirk (1904-) y J.J. McCarthy (1927-) publicaron la Prueba de Habilidades Psicolingüísticas Illinois.
1972	D. McCarthy (1906- 1974) publica las McCarthy Scales of Children's Abilities.
1986	R.L. Thorndike (1910-), Hagen (1915-) y Sattler (1931-) publicaron la Escala de Inteligencia Stanford- Binet: Cuarta Edición, en donde el formato de escala por edad es la forma L -M.

Sattler (op.cit.) hace mención de que a partir del siglo XIX el estudio de la capacidad mental fue algo que inquietó a la humanidad, y que así es como aparecen personajes relevantes en la historia de la medición de lo que se

considera inteligencia (H. Münsterberg, H. Ebbinghaus, C. Wenicke, T. Ziehen). Pero lo que se ha considerado como “inteligencia”, agrega, ha ido cambiando a partir de estos numerosos estudios que se han realizado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, Goddard (Tuddenham, 1962, p. 490; cit. en Sattler, 1996) modifica el concepto de inteligencia de Binet, por el siguiente:

“...complejo de funciones interrelacionadas, el concepto de una sola función (facultad) subyacente a la inteligencia... consideró que esta función unitaria se determinaba en gran medida por la herencia, un punto de vista muy en desacuerdo con las proposiciones optimistas de Binet para la ortopedia mental.”

Por su parte Stern (1914) en su obra *The Psychological Methods of Testing Intelligence*, en colaboración con Terman nombran al Cociente de Inteligencia (CI) por la siguiente razón:

*“Queda perfectamente claro qué tan valiosa es la medición del retraso mental, en particular dentro de la investigación de los niños anormales...se ha demostrado de manera reciente que el simple cómputo de la diferencia absoluta entre dos edades no es completamente adecuado para este propósito...se recomienda la introducción del **cociente mental**...expresa no la diferencia, sino la razón de la edad mental entre la edad cronológica... la fórmula es, entonces: $\text{cociente mental} = \text{edad mental} / \text{edad cronológica}$.(Op. Cit., p. 53)”*

Posteriormente, Robert M. Yerkes, junto con Bridges y Harwick, en 1917, consideran que el formato de escala por edad era diferente a la escala por puntos en cuanto a que en primera, son otorgados por la exactitud, calidad y la velocidad de las respuestas del niño, convirtiéndose después en puntuaciones estándar, que a su vez, se convierten en puntuaciones generales; y en segunda, por la manera en que se seleccionan las pruebas, las cuales en las *escalas por puntos* se seleccionan para medir funciones específicas, y en las *escalas por edad* se seleccionan bajo la suposición de que en diferentes puntos del desarrollo aparecen formas importantes de conducta. Es por ello que en las Revisiones Terman de la Stanford- Binet, se incluyen diferentes pruebas para distintos grupos por edad; cabe señalar que en las escalas Weschler, las escalas por puntos que se usan, fueron diseñadas para medir los mismos

aspectos de la conducta en todas las edades (Sattler, 1996, Bernstein & Nietzel, 1991, Brown, 1980).

En el decenio de 1930, David Weschler se dispuso a encontrar 11 diferentes subpruebas para formar una nueva escala, la cual llamaría Escala de Inteligencia Wechsler- Bellevue, Forma I, las cuales incluían la *Army Alfa* (para las subpruebas de Información y Comprensión), la *Army Beta* para las subpruebas de Símbolos, Dígitos y Claves, y las *Healy Picture Completion Test* y otras pruebas que tenían figuras incompletas. Este instrumento antecedió a la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños – Revisada (WISC-R), de la Escala Wechsler de inteligencia para los niveles preescolar y primario (WPPSI) y de la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos Revisada (WAIS-R) (Sattler, 1996).

Autores como Sattler (1996) señalan que las demandas y el interés por el concepto de CI, han provisto un movimiento en el trabajo de la evaluación mental, pero que desde la Simon- Binet, no ha existido un trabajo que estudie los procesos cognitivos en términos generales, actualmente, se miden solamente sus componentes.

Finalmente, se puede concluir que el desarrollo de las pruebas que evalúan la inteligencia, y en forma general, aquellas pruebas que se han construido para identificar y categorizar sus variantes cognitivas, han llegado a ser un útil instrumento en la ciencia psicológica. A continuación se presentan las características de uno de los instrumentos que miden el comportamiento inteligente y que es de los más comúnmente empleados por el psicólogo, las escalas Weschler.

1.2.2.1 Escalas Weschler.

La escala de inteligencia WISC- RM fue construida para el nivel escolar y está basada en la escala WISC- R del año 1974, la cual suplió al WISC original de 1949. La escala WISC-R de 1974 fue actualizada y revisada en E.U.A., por su propio autor David Weschler, uno de los cambios principales incluye el valor

de la edad que cubre. El WISC-R y el WISC-RM están destinados para niños entre 6 y 16 años mientras el WISC 1949 fue apropiado para niños con edades entre 5 y 15 años. El límite inferior de edades fue elevado a 6 años para reducir el traslape en edad con el WPPSI que cubre el valor de 4 a 6½ años; el límite superior fue elevado a los 16 años 11 meses. También se realizaron algunos cambios en su estandarización como por ejemplo, la más amplia representación de individuos no blancos; y la distribución uniformemente una muestra de 2200 niños en dos grupos: niños y niñas, blancos y negros; cuyas edades fluctuaban entre los seis años y medio hasta los dieciséis y medio años, durando esta revisión 3 años aproximadamente. Las revisiones del WISC y el WISC-RM representan la conjunción de dos metas opuestas, primero la conservación hasta donde fue posible del WISC 1949 (y del WISC-R) por su extendida aceptación; y segundo, la modificación o eliminación de reactivos ambiguos obsoletos o injustos para determinado grupo de niños. Cierta número de reactivos nuevos fueron añadidos al WISC para aumentar la confiabilidad de la Escala, aunque al mismo tiempo se trataba de evitar que resultara innecesariamente larga. (Weschler, 1949).

Fue en 1983, cuando se realizó la versión revisada y estandarizada en México, por la Doctora Margarita Gómez Palacios M. (Ex Directora General de Educación Pública en México, D.F.), Eligio R. Padilla, PH.D. (Profesor de Psicología y Psiquiatría. Director de la Clínica del departamento de Psicología en la Universidad de Nuevo México) y Samuel Roll, PH.D. (Profesor de Psicología. Universidad de Nuevo México). Para ello, se consideró una muestra de 1,834,238 estudiantes inscritos en 2046 escuelas primarias y 535 escuelas secundarias de ambos turnos de la SEP, en México D.F., con alumnos que fluctuaban entre los 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses de edad, quedando ubicados 100 niños en los once grupos de edad obtenidos.

El WISC-RM, corresponde a la versión revisada y estandarizada, que se efectuó en México en 1983, en el cual trató de evitar uno de los errores más frecuentes de las pruebas psicométricas que se emplean en nuestro país, para establecer las normas del WISC-RM se consideró una población de 1,834,238 estudiantes inscritos en 2046 escuelas primarias y 535 escuelas secundarias y

cuyas edades fluctuaban entre los 6 años 0 meses hasta 16 años 11 meses. El WISC-RM está constituido por las mismas subescalas del WISC-R, quedando cinco subescalas en cada una de las escalas.

El WISC-RM está constituido por las mismas sub-escalas que el WISC-R, quedando ubicadas de la siguiente manera:

Verbal 1- Información- mide memoria a largo plazo. Preguntas de conocimientos escolarizado. Ir apuntando las respuestas después al final calificar. Para continuar 3 respuestas consecutivas correctas. Se descontinúa después de 5 fracasos consecutivos [aplicar 1 prueba verbal y luego una de ejecución para no hacerlo tedioso].

Ejecución 2- Fig. Incompletas- Discriminación visual. Descontinúa después de 5 fracasos consecutivos. “*Les falta algo importante*”. Si sólo lo señala se le da por correcto.

Verbal 3- Semejanzas- pensamiento asociativo: capacidad para establecer relaciones del tipo verbal. En los primeros reactivos es 1 o 0 el puntaje, de adelante ya es 0,1,2.

Ejecución 4- Ordenación de dibujos- capacidad de organización, planeación y anticipación.

Verbal 5- Aritmética- mide conceptos cuantitativos, capacidad de atención y concentración. Descontinuar después de 3 fracasos.

Ejecución 6- Diseño con cubos- habilidad espacial. Descontinúa después de 2 fracasos.

Verbal 7- Vocabulario- nivel de conocimientos adquiridos. Hace referencia al uso que los niños hacen del conocimiento de la estimulación de su ambiente “¿qué significa....?” “¿qué es...?” puntos de 0,1,2.

Ejecución 8- composición de objetos- capacidad de organización y planeación. El 1º es el ejemplo, no se puntúa y se da puntos sí... situaciones no estructuradas.

Verbal 9- Comprensión- capacidad de juicio para anticipar consecuencias. Límites y consecuencias. Las que tienen asterisco hay que preguntar más.

Verbal 10- Retención de dígitos- mide memoria auditiva inmediata. Se deben decir los 2 ensayos y se puntúan ambos. Y si fue adecuado o inadecuado. Se detiene cuando fracasa 2 veces consecutivas y se pasa al más, continuar con

el ejercicio de inverso.

Ejecución 11- Labertinos- mide capacidad de organización planeación y anticipación. Ante una situación estructurada.

Ejecución 12- Claves: memoria visual inmediata.

Se maneja una escala que atribuye una categoría para el Coeficiente Intelectual, según la puntuación total de la prueba, marcado de la siguiente manera:

130	CI = Inteligencia Muy superior
120-129	CI = Superior
110-119	CI = Norma Brillante (alto)
90- 109	CI = Normal
80- 89	CI = Bajo de lo normal
70- 79	CI = Limítrofe
50- 69	CI = Deficiente Mental (superficial)
30- 49	CI = Deficiente Mental (Medio)
29- o Menos	CI = Deficiente Mental (profundo)

CONFIABILIDAD

Para cada una de las subescalas excepto para Retención de Dígitos y Claves, los coeficientes de correlación se obtuvieron por el procedimiento de las mitades (*split-half*) (generalmente reactivos impares vs pares), con las correlaciones apropiadas para la totalidad de las subescalas, por medio de la formula de Spearman- Brown. Para Composición de Objetos, los reactivos 1 y 4 constituyen una mitad y los reactivos 2 y 3 la otra; a partir de esta división de las subescalas, con esta técnica, se produjeron aproximadamente desviaciones estándar iguales, a lo largo de los valores totales de edades. El procedimiento de las mitades, el cual provee una medición de la consistencia interna, no es apropiado para Claves, dado que es una subescala de velocidad, ni tampoco lo es para retención de dígitos porque se presentan como subescalas separadas.

Los coeficientes de confiabilidad para los CI Verbales, de Ejecución y Totales, se obtuvieron a través de una formula para calcular la confiabilidad de un conjunto de subescalas. Los valores para las subescalas complementarias,

Retención de Dígitos y Laberintos, no fueron incluidos en el cálculo de la confiabilidad de los CI. Los coeficientes de confiabilidad de CI verbales y de Ejecución se basaron en un conjunto de cinco subescalas, para cada escala y la confiabilidad de los CI para la escala Total comprendió diez subescalas, las escalas Verbal, de Ejecución y total, tiene alta confiabilidad es a lo largo de todos los valores; los coeficientes promedio vienen siendo de .90, .89 y .94 respectivamente. Las confiabilidad es para cada subescala individual son satisfactorias con un coeficiente promedio comprendido entre .70y .81 para las subescalas de ejecución. Diez coeficientes se encuentran debajo de .60.

Los coeficientes presentados llevan al cuestionamiento de la interpretación de los puntajes provenientes de subescalas por separado. Aun la baja confiabilidad de un puntaje de una subescala y la confianza disminuida, conducen a la formación de una opinión referente a la verdadera habilidad del niño en una subescala determinada.

Es de este modo como se manejan los resultados obtenidos por los niños en éste instrumento, el cuál es de los más empleados por el psicólogo educativo y clínico para evaluar el nivel intelectual del infante.

1.2.2.2 La inteligencia como un factor del bajo rendimiento escolar

En el apartado 1.2.2, se mencionaban las definiciones de inteligencia a lo largo del tiempo, así como su participación en la psicometría. La inteligencia como tal no es un factor único y definitorio para evaluar a una persona, sino el marco conceptual desde el que es concebido, analizado y retomado. En los enfoques cognoscitivos la inteligencia es parte importante del sustento teórico por lo componentes que le son parte.

Cuando hablamos de cognición nos referimos a un proceso que permite al individuo ir más allá de la información observable y física que le proporciona el contexto, para mediar las respuestas que el individuo realiza con respecto a su entorno. En este proceso se comprenden las estrategias de identificación, interpretación, organización y aplicación de información al entorno; así como las capacidades necesarias para solucionar problemas, lograr metas e

involucrar los procesos creativos necesarios para integrar y relacionar nueva información. De este modo, el aprendizaje es concebido como un proceso en el que el niño de manera activa procesa la información que le proporciona el ambiente, y así ser este conocimiento la base para que aprenda cosas nuevas (Mares, 1996; Esparza, 1990).

Los modelos que aceptan los problemas de aprendizaje con éste concepto son la teoría del procesamiento de información, la epistemología genética y la metacognición (Gearheart, 1987). En el caso de la epistemología genética, propia de su principal exponente Jean Piaget (1896- 1980), se toma ésta línea perceptual para identificar los periodos del desarrollo infantil, y también para identificar los llamados “retrasos” del mismo en las diversas etapas (Piaget & Inhelder, 1997). La relación que tienen el Coeficiente Intelectual con los periodos establecidos por Piaget radica en que las escalas evaluadas en una prueba de inteligencia—dígase por ejemplo, las escalas Weschler—se encuentran basadas, desde su división por edades, en la estratificación empleada por Piaget. Se hace una calificación del desempeño cualitativo y cuantitativo del niño en sus habilidades, conocimientos y aptitudes, tomando como referencia una norma estandarizada para cada edad, en cada ejecución. Al resultado de ese desempeño se le da una categoría, que en el caso específico del nivel intelectual, definirá si el niño está o no en una norma, y si puede o no proseguir con el aprendizaje pre-establecido en el currículo.

J. Garanto (1985, cit. en Barroso y Cruz, 2000, p. 11) investigó la relación entre las puntuaciones en test de aptitudes específicas de alumnos de 8º curso de Educación General Básica (EGB) y las calificaciones que recibieron en sus materias de lenguas y matemáticas, y encontró lo siguiente:

Variables Independientes	Coeficiente de correlación
<i>Inteligencia verbal</i>	.50
<i>Inteligencia no verbal</i>	.46
<i>Comprensión verbal</i>	.46
<i>Razonamiento abstracto</i>	.30

Por la investigación realizada por éstas autoras concluyeron que el grado de asociación que existe entre la inteligencia general, aptitudes o

factores mentales y los resultados escolares presentan correlaciones significativas sin ser ello el único regulador de la productividad de la enseñanza.

De éste modo, cuando un niño se identifica por su bajo rendimiento escolar, se procede a una evaluación que, clasifique si el niño es un “incapacitado para aprender” o no por un coeficiente intelectual muy por debajo de la norma (aproximadamente menos de 69 puntos C.I. en el WISC-R). En el caso de ser así, es definido con esta puntuación como un “deficiente mental”; y tanto para la American Association of Mental Deficiency (AAMD) como para el común de la sociedad este individuo presenta un déficit en su conducta adaptativa, lo que significa *“efectividad o grado con el cual un individuo encuentra los estándares de independencia personal y responsabilidad social esperado para su edad y grupo cultural”* (Gearheart, 1987). Por la delicadeza de ésta clasificación, se recurre a variadas medidas para concretar que sea válido y confiable, procediendo con una educación especializada y alejada del currículo normal.

Ante esta forma de clasificación y apoyo con el que cuentan psicólogos, pedagogos y profesionales de la educación, también se le han encontrado algunos inconvenientes, como el abuso y empleo incorrecto de la categorización intelectual de modo indiscriminado a los casos de niños que no logran un desempeño esperado a su edad cronológica, como sucede en casos como la diversidad cultural y las oportunidades socio- económicas. Lurcat (1997) expone: *“Las actividades cognitivas no tienen otra finalidad que ellas mismas, y su fuente es puramente individual. Al impedir al niño toda posibilidad de progreso individual, el coeficiente intelectual, maldito número, lo coloca en una casilla de donde nunca podrá salir”*. (p.70).

Sin embargo, las pruebas de inteligencia son una herramienta útil para el profesional si es usado adecuadamente, es decir, con un sustento teórico que respalde su aplicación, así como una justificación metodológica. Solamente de ésta manera, se evita de gran manera el caer en lo criticado en el párrafo anterior por Lurcat. La psicometría lejos de pretender ser un obstáculo para el

desarrollo del niño evaluado, es rama de la psicología para la identificación de áreas débiles o déficits, que puedan ser re- habilitados para el funcionamiento óptimo de la persona.

De este modo, pasamos al siguiente apartado, en el que se habla precisamente de un centro de evaluación que pone en servicio a la comunidad los beneficios que las pruebas psicológicas, la U.E.P.I.

1.3 LA UNIDAD DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE IZTACALA

La Universidad Autónoma de México cuenta con varias instituciones en las que se promueve el conocimiento, la cultura y el apoyo a la comunidad a la que pertenece, contribuyendo a través de actividades de servicio en las diversas áreas que la conforman y por la que se considera como Nuestra Casa Máxima de Estudios. La UNAM cuenta con 36 centros de estudio, que abarcan los niveles de educación media superior y educación superior dentro de la República Mexicana, y entre sus actividades académicas, de investigación y posgrado en cada una de las diversas áreas de conocimiento que imparte, cuenta con servicios a la sociedad, y entre ellos específicamente apoyo en el área de salud física y mental.

En la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala (*FESI*); se cuenta con la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), la cual proporciona diversos tipos de servicios en el Área de Psicología: Psicología Clínica, Educación Especial y Rehabilitación, Programa Interdisciplinario de Atención a Personas Violadas, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Programa de Neurología Pediátrica y Desarrollo y Unidad de Evaluación Psiconeurológica. Además cuenta con diversos proyectos institucionales que abordan áreas de interés para las carreras que en el plantel se imparten.

1.3.1 Objetivo

El objetivo de esta Unidad es de integrar en una sola dependencia, labores de servicio, docencia e investigación.

Las personas que participan en el proyecto otorgan a la comunidad que así lo solicita el servicio de evaluación psicológica, dirigiéndose bajo los lineamientos de ofrecer siempre el mejor servicio, con la calidad profesional que se requiere desde el momento de recibir la solicitud del posible usuario. También se logra que los participantes desarrollen planteamientos teóricos y líneas de investigación que respondan a interrogantes detectadas en las necesidades de la comunidad usuaria del servicio.

Con ello, se busca enlazar en una sola instancia universitaria la creación del conocimiento científico, el desarrollo de la tecnología y derivado del servicio, adoptar nuevas formas de explicación y atención a la enseñanza en la psicología.

Las anteriores actividades se ejercen para cubrir una de las funciones más importantes que se han otorgado a la Universidad, y que viene plasmada en nuestra Carta Magna, en el Artículo Segundo del Estatuto General, que es el transmitir conocimientos universales para inspirar los principios de libre investigación y cátedra, e incorporar todas las corrientes del pensamiento y tendencias de carácter social y científico. Es decir, la U.E.P.I., brinda cursos de extensión universitaria a estudiantes, profesionales de las ciencias sociales y de la salud y egresados, con el objetivo de actualizar y mejorar los conocimientos acerca de los diversos métodos de evaluación psicológica.

Es así, que la UEPI reafirma el compromiso del psicólogo con la aplicación de las pruebas y los instrumentos de evaluación, tal y como lo estipula el Código Ético del Psicólogo (2000):

“Vigilar que el uso de las pruebas e instrumentos psicológicos sea reservado exclusivamente a quienes tengan la preparación profesional adecuada y hayan aceptado las obligaciones y consecuencias inherentes a su empleo. (Art. 52).”

“Considerar que las pruebas psicológicas son instrumentos auxiliares de trabajo y que por sí solas no bastan para formular un diagnóstico. (Art. 53)”

1.3.2 Metodología

A continuación, se hará una breve descripción del procedimiento que se emplea para ingresar y atender a la población que solicita servicio en la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala.

Selección y entrenamiento de los evaluadores.

El estudiante de la licenciatura en psicología es convocado a pertenecer como becario a la Unidad de Evaluación Psicológica de la Facultad de Iztacala, cubriendo una serie de requisitos académicos para ello. Cuando el ahora evaluador, se sabe aceptado en el proyecto que constituye la UEPI, asiste a un seminario durante tres semanas, en el que se le imparten los conocimientos necesarios sobre aproximadamente 75 pruebas psicométricas que se utilizan por el psicólogo en las áreas clínica, educativa e industrial. Con este conocimiento, además de la asesoría continua de profesores del área y con la disponibilidad de todo el material requerido para la aplicación, se lleva a cabo la evaluación, cubriendo las siguientes fases.

Concertación de Cita.

El evaluador se dirige a la lista de espera, en donde están registradas todas las personas que requieren el servicio, y en donde les solicitados los siguientes datos:

- Nombre del padre o Tutor (en caso de menores de edad) o interesado.
- Nombre del niño o adolescente (en caso de menores de edad)
- Motivo de evaluación.
- Teléfono
- Observaciones como: antecedentes de otra evaluación o sospecha de algún problema específico.

El evaluador concreta la cita con el interesado y se le ofrece la cita para la entrevista en una gama de horarios disponibles: de lunes a viernes de 9:00 a 18:00 hrs.

Entrevista.

Si el usuario es mayor de edad, se encuentra con el evaluador en las instalaciones ubicadas en el primer piso del edificio de Endoperiodontología, a un lado de la CUSI, en la Facultad de Iztacala para cumplir con una serie de cuestionamientos de una entrevista estructurada y en donde se cubren los aspectos de interés para la selección de una batería de pruebas. Regularmente con una sola sesión queda cubierta ésta fase de entrevista.

Por otro lado, si el usuario es menor de edad, primero se hace una cita para hablar con los padres o tutores, y exponer con mayor libertad la problemática que les trae al servicio de la UEPI. Posteriormente, en otra cita se entrevista al niño.

A partir de la entrevista el evaluador revisa las condiciones que están interviniendo en el usuario para poder determinar qué tipo de pruebas arrojarán los datos necesarios en un plan de intervención clínico, o bien, para las sugerencias pertinentes, y cumplir con el Código Ético del Psicólogo (2000) en cuanto a que:

“El psicólogo que ofrece servicios de clasificación e interpretación de pruebas será capaz de demostrar que la validez de los programas y los procedimientos usados está debidamente probada. El ofrecimiento al público de un servicio automático de pruebas debe considerarse como una consulta entre profesionales, y el psicólogo hará todo lo posible para evitar el mal uso de los informes de las pruebas. (Art. 60)”.

Elección de pruebas.

El evaluador revisa teóricamente cuáles son las posibles características que representan la causa de la problemática presentada por el usuario, y busca entre las pruebas conocidas, y de las cuales se posee el material en la unidad y se decide cual se aplicará

A continuación se presenta una lista de las pruebas con las que cuenta la UEPI y las cuales son las posibilidades a emplear por el evaluador:

- BATERIA DE APTITUDES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR (**B.A.P.A.E.**)
- BATERIA DE SOCIALIZACIÓN PADRES, MAESTROS Y ALUMNOS (**BAS 1 – 2 – 3**)
- CATELL ESCALA 3
- CUESTIONARIO DE 16 FACTORES DE LA PERSONALIDAD (**16 PF**)
- CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN **BELL**

- CUESTIONARIO DE ANSIEDAD INFANTIL (**C.A.I.**)
- CUESTIONARIO DE AUTOCONTROL INFANTIL Y ADOLESCENTE (**C.A.C.I.A.**)
- CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES – DELICTIVAS (**C.A.D.**)
- CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ANSIEDAD/RASGO EN NIÑOS (**S.T.A.I.C.**)
- CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA ADOLESCENTES (**H.S.P.Q.**)
- CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (**C.P.Q.**)
- CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS (**E.S.P.Q.**)
- CUESTIONARIO DE VALORES INTERPERSONALES **GORDON**
- CUESTIONARIO DE DEPRESIÓN PARA NIÑOS (**C.D.S.**)
- ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (**A.C.S.**)
- ESCALA DE INTELIGENCIA DE WESCHLER (**W.A.I.S.**)
- ESCALA DE INTELIGENCIA PARA LOS NIVELES PREESCOLAR Y PRIMARIO (**W.P.P.S.I.**)
- ESCALA DE INTELIGENCIA REALIZADA PARA NIVEL ESCOLAR (**W.I.S.C. – R.M.**)
- ESCALA DE PREFERENCIAS PROFESIONALES **KUDER** (FORMA **AH**)
- ESCALA DE PREFERENCIAS VOCACIONALES **KUDER** (FORMA **CH**)
- ESCALA Mc. CARTHY DE APTITUDES Y PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS (**M.S.C.A.**)
- ESCALA REVISADA DE ANSIEDAD MANIFIESTA EN NIÑOS (**CMAS – R**)
- INVENTARIO DE ANSIEDAD: RASGO – ESTADO (**IDARE**)
- INVENTARIO DE HABITOS DE ESTUDIO DE F. F. POZAR (**I. H. E.**)
- MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL **FROSTIG II** (DTVP – 2)
- TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL (**T.A.M.A.I.**)
- TEST DE FACTOR “g”, ESCALA 1
- TEST DE LA FIGURA HUMANA (**MACHOVER**)
- TEST DE LOS COLORES DE MAX **LÜSCHER**
- TEST DE PERSONALIDAD **H.T.P.**
- TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS (**I.T.P.A.**)

Aplicación de pruebas.

El evaluador diseña la aplicación de pruebas en el que determina qué pruebas aplicar le darán al usuario a responder y se comienza un reporte de

expediente en donde se justifica cuál es la base teórica de la prueba a emplear, así como el porqué se decidió aplicar al usuario.

Se hace un contrato entre el evaluador y el usuario en donde se pide ser cumplido con sus citas para no retrasar e invalidar la evaluación, brindándole un espacio acondicionado para la aplicación al usuario, así como un horario acordado por ambos.

Con fines de aportación a los recursos empleados en la U.E.P.I., se requiere que el usuario pague una cuota significativa por entrevista y por cada prueba aplicada en la caja de la institución. El evaluador no está autorizado a recibir ningún pago en efectivo.

Proceso en el trato de los resultados.

Se elabora una serie de reportes sobre las aplicaciones realizadas al usuario, pasándolo a un asesor del proyecto, con el fin de aprender y perfeccionar la forma de redactar un expediente psicométrico. Cuando ha sido aprobado por el asesor, se hace una cita con el usuario para dar a conocer los resultados. Todo el expediente es redactado de una forma clara y sin terminología técnica, por que *“El cliente tiene el derecho de obtener una explicación sobre la naturaleza, propósito y resultados de la prueba en lenguaje comprensible salvaguardándolo de cualquier situación que ponga en riesgo su estabilidad emocional. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2000;Art. 59)”*.

Cabe señalar que cuando es aclarado por el usuario que los resultados son requeridos para una decisión de índole profesional, como el continuar en un grado escolar, las habilidades para un puesto o algún asunto legal; el reporte sí contiene explicaciones técnicas acerca de porcentajes y descripciones más detalladas sobre las pruebas aplicadas en la evaluación.

Entrega de resultados al usuario.

En el caso de los mayores de edad, se cita sólo a la persona evaluada; en los casos de menores de edad, se cita sólo a los tutores para darles un reporte de los resultados encontrados en la evaluación, así como una

integración entre los factores contextuales en los que el usuario se ve expuesto y en donde la problemática que plantea se vislumbra como factor de causa o consecuencia, en alguna(s) conducta(s) que actualmente es(son) disfuncional(es) para él.

Ahora bien, como parte del servicio, se aporta una serie de sugerencias para poner en acción y con ello solucionar la problemática planteada por el usuario, y que gracias a la evaluación aplicada, se conocen las áreas a trabajar y habilitar. Estas sugerencias son parte importante en el análisis de la presente investigación, no por sólo detectar las características de los niños atendidos en la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala con referencia de bajo rendimiento escolar, sino también las propuestas de solución que se están brindando para ello. A continuación se presenta cuál es el vínculo entre la evaluación psicométrica y el bajo rendimiento escolar.

1.4 RELEVANCIA DE LA EVALUACIÓN PSICOMÉTRICA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Desde hace varias décadas ha surgido el interés formal y la preocupación general por los problemas que aquejan a la educación, entre los que se identifican la repetición de grado, el mutismo en el aula, la desatención en clase, la agresividad constante o bien, la resistencia a asistir a clase, por mencionar algunos problemas del niño en la escuela (Gearheart, 1987).

Regularmente, todos los trastornos educativos mencionados anteriormente, quedan englobados en el título de bajo rendimiento académico, y de forma consecuente el *fracaso escolar*. En la mayoría de los países, este fracaso es considerado un problema al que se le busca una solución o tratamiento, atribuyéndole su causa a múltiples factores como lo son el contexto social, la familia, el funcionamiento del sistema educativo, el trabajo de cada profesor o la disposición del propio alumno (Menin, 1997). En el lenguaje coloquial se considera que el Fracaso Escolar es el hecho de concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias, lo que se traduce en la no culminación de la enseñanza obligatoria pre-establecida en un currículo. Pareciera que así, las notas, que intentan reflejar el resultado del

trabajo del alumno, se convierten en el dictamen que convierte al estudiante en fracasado (Laderrière, 1984).

Se puede preguntar qué relevancia tiene el determinar a un niño como fracasado escolarmente, y una de las respuestas a ello sería el significado social que se le otorga a un niño o adolescente en estas circunstancias académicas, muestra de esto son los elevados requisitos académicos que actualmente son exigidos para poder incorporarse al mundo laboral, superiores a los existentes hace tan sólo diez años, en donde el mínimo educativo era la primaria terminada, y ahora es exigido como mínimo, la secundaria, dejando excluidos a un grupo numeroso de personas que por diversas causas, entre ellas, no haber llegado a completar satisfactoriamente el currículo, ahora no tienen ni el certificado a nivel primaria (Estrada, 1996; Avanzini, 1985).

El retomar cuáles son las posibles causas de que un niño no obtenga el éxito escolar esperado en el contexto académico ha llevado a numerosos autores (Lurcat, 1997; Mares, 1996; Portellano, 1989; Avanzini, op. cit.; Pallares, s.a) a estudiar de forma más detallada ya no sólo al niño con respecto a la cuestión de capacidad cognitiva y habilidades en el aprendizaje escolar, como lo hicieron autores como Piaget (1969), Gagné (1991) y Ausubell (1993); sino también en las áreas en las que el niño se integra y se experimenta como fracasado, siendo el caso del contexto familiar. Al respecto, autores como Mannoni (1983) y Esparza (1996) han hablado de las influencias que tiene la dinámica familiar en el hecho de que un niño fracase académicamente, subrayando el papel de los conflictos afectivos entre los miembros de aquella como factor primordial, principalmente en la relación madre- hijo y padre- hijo.

Sin embargo, no sólo sería falso, sino también irresponsable, tratar de encerrar en un solo factor el porqué un niño tiene un bajo rendimiento escolar. Esta pregunta nos puede llevar a autores como Alfred Binet, que a principios del siglo antepasado intentó diseñar un instrumento que pudiera determinar de forma exacta quiénes eran los niños capaces de continuar con una educación básica y quienes no (Sattler, 1996). Al respecto, la autora francesa Liliane Lurcat (1997) señala que siempre ha existido una discriminación en la

educación, que anteriormente era a partir de seleccionar quiénes podían continuar con la escuela secundaria, y no quedarse con la limitación de la escuela básica primaria, en base a la clase social de la que provenía el niño: si obrera o burguesa. Actualmente, la evaluación Psicométrica es la que permite detectar los déficits y las habilidades que llegan a hacer diferentes a los alumnos, y gracias a ello, aplicar programas de entrenamiento en las áreas que las pruebas detecten como deficientes.

Es claro que el niño es constantemente evaluado, desde que se integra en un sistema social que hará constar qué tan apto se encuentra para conseguir con éxito, los estándares preestablecidos esperados, ya que si no son cumplidos de esa forma, quedará señalado como fracasado, muchas veces, no sólo por él mismo, sino ante los contextos sociales entre los que se desarrolla (Avanzini, op. cit).

De este modo, Sánchez (2002) subraya que la evaluación pretende desde un enfoque científico, la exploración y el análisis de un grupo de sujetos para detectar niveles de adaptabilidad a través de la diagnóstico, la investigación, la clasificación, la intervención y la valoración de características que permitan un proceso de toma de decisiones que traiga consigo un mejoramiento.

A continuación, en el capítulo 2, se retoman características propias de la evaluación para hablar de un niño con bajo rendimiento escolar, porque no sólo se está concibiendo como una situación estadística que perjudica al niño de manera aislada, sino también de cierto fracaso de la familia, los docentes, los pedagogos, los psicólogos y en forma más amplia, la sociedad en que vive. Así es como la psicometría con sus instrumentos contruidos para detectar habilidades y déficits, permite detectar cuál (es) área (s) está (n) siendo la posible causa de este bajo rendimiento.

CAPÍTULO 2 EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

Introducción.

En la actualidad ha surgido un incremento de interés y preocupación en la mayoría de los países por el bajo rendimiento académico delimitado como un fracaso escolar, problema determinado por múltiples factores como son: el contexto social, la familia, el funcionamiento del sistema educativo, el trabajo de cada profesor y la disposición ya sea física, cognitiva o emocional del propio alumno. Existen diversas definiciones para lo que comúnmente se ha llamado “fracaso escolar”, y es traducido como la no culminación de la enseñanza obligatoria diseñada para el alumno. Socialmente, el significado que se le otorga a un niño o adolescente en estas circunstancias académicas, se complican al modificarse en función de las exigencias de la sociedad, ya que las habilidades y conocimientos que son necesarios hoy para poder incorporarse al mundo laboral son muy superiores a los existentes hace tan sólo diez años (Giménez, 1999).

A continuación, se pretende hacer una presentación de lo que implica el bajo rendimiento escolar, al cual mencionaremos también como B.R.E., usándolo indistintamente a lo largo del capítulo.

2.1 A QUÉ SE REFIERE EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR (B.R.E.).

Portellano (1989), señala que se debe hacer una distinción entre el *rendimiento suficiente* y el *rendimiento satisfactorio* en el niño, ya que aclara que el rendimiento suficiente es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares, siendo éste el caso en que el niño obtiene la aprobación en todas las materias que componen el currículo. Es decir, se toma como punto de referencia la capacidad intelectual del niño, para hablar de un rendimiento satisfactorio. Recordando las definiciones que se muestran en el capítulo uno sobre el término inteligencia, se encierra al niño a un cuadro de actividades cognitivas y psicomotoras para calificar el mejor o peor aprovechamiento de los conocimientos escolares adquiridos por el niño, y

si es cumplido conforme a las normas, se considera un rendimiento satisfactorio. Es de este modo que se habla de los niños “capaces” e “incapaces” con respecto al aprendizaje escolar, asumiendo que los niños capaces en el aprendizaje son aquellos que pueden presentar ya sea un rendimiento suficiente (calificaciones numéricas de 6 y 7), o bien, un rendimiento satisfactorio (calificaciones numéricas de 8, 9 y 10) (Sánchez, 2002). Pero aquellos niños que representan al grupo que no logra un continuo escolar ni suficiente ni satisfactorio (calificaciones numéricas menores de 5), se les refiere como *incapaces en el aprendizaje*.

Acerca de esto, Avanzini (1985), menciona que se considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación. Aunque aclara el autor que también el sistema de calificación en las notas de los niños es muchas veces criticable. Añade que, hay que tomar en cuenta que las notas no reflejan objetivamente el valor del trabajo del alumno, y sí otras propiedades como la subjetividad del que califica, así como su impulsividad. Avanzini señala que en las malas calificaciones es en donde se vé reflejado, no sólo para el profesor, sino también para la familia, y el propio niño, el éxito o el fracaso escolar; y se le atribuye a diversos factores como la inteligencia o la falta de trabajo, pero que en realidad existen más, lo cuales serán tratados en los siguientes apartados.

Ahora bien, cabe señalar que el hecho de que un alumno esté viviendo un bajo rendimiento académico, no implica que necesariamente lo sea para el propio alumno, o para la familia, o el contexto en el que se desenvuelve. Hay que recordar que existen comunidades rurales en las que el currículo no se encuentra actualizado, o el personal académico con el que se cuenta carece de actualización en sus conocimientos. El alumno que en ese contexto obtenga una calificación satisfactoria (como el 10), al ser evaluado por algún profesional externo, con una prueba estandarizada de conocimientos para su grado escolar, puede encontrarse por debajo del promedio, lo cual lo ubicaría en un desempeño deficiente. Es decir, en este ejemplo se está mostrando un caso de bajo rendimiento académico, pero el término de “fracaso escolar” no aplicaría

para los profesores, directivos y padres de familia de este niño, ni siquiera para él, sino sólo para el profesional externo.

Sin embargo, Portellano (1989, p.34) define como fracaso en el rendimiento escolar al *“...desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares, es decir, fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes..”*

Para Menin (1997), el fracaso escolar significa la imposibilidad de seguir avanzando en el camino de un mayor acceso al servicio educativo y al bien cultural, es decir, la educación; trayendo consecuencias negativas como pocas oportunidades laborales y de acceso a bienes y servicios, además de constituir, agrega, una de las experiencias más significativas y penosas de un alumno.

De forma distinta, Avanzini (1985) señala que no importa si objetivamente se presenta a nivel estadística las notas bajas, la repetición de curso, el suspenso en los exámenes y la mala clasificación; el fracaso no es un estado universal. Si, aunque se presenten todos los criterios anteriores, la familia y el propio niño no lo asumen como una situación penosa, entonces, no se vive como tal, y no puede ser llamado “fracaso”. De igual forma, en el caso inverso, los niños que obtienen buenas notas, y que se les clasificaría como exitosos escolarmente hablando, si los resultados no son los que su familia y ellos se habían fijado como esperado, entonces, nulifican el éxito volviéndose fracaso.

De acuerdo a ello, Barroso y Cruz (2000), en su trabajo demuestran que la relevancia que se le concede al logro escolar es el proporcionado por las motivaciones principales que aplican en el niño para buscar una “buena calificación”, ya que en el ámbito familiar y escolar el factor de “logro” versus “fracaso”, es el hecho relevante del estado escolar, y no siéndolo tanto el hecho de aprender lo enseñado en la escuela.

Al respecto, Avanzini (1985) explica que para comprender el fracaso escolar, no debemos conformarnos con el conocer de manera objetiva el número de niños que se consideran como fracasados, ni el de niños que se viven descontentos con su desempeño escolar, sino más bien, cuestionar la estabilidad o inestabilidad de los conocimientos adquiridos después de haber asistido a la escuela; que realmente conservan de conocimientos, es decir, no sólo cuánta acumulación de datos curriculares han sido retenidos en su memoria, sino también, qué tanto gusto por el conocimiento y la cultura han adquirido, ya que regularmente, las personas que han concluido la escuela elemental, asocian la lectura con el fastidio, al igual que por las actividades pro culturales.

Por su parte, Mares (1996), subraya otros aspectos que se ven afectados por un niño catalogado como fracasado a partir de su bajo rendimiento escolar, en donde señala que, ante este resultado, el niño puede desarrollar una pobre imagen de sí mismo, llegando a convencerse que es un “tonto” y que no puede aprender como los otros niños “listos”. Al tener esta definición de sí mismo, el niño presentará conductas desadaptativas, entre las cuales señala la conducta disfuncional y carencia en habilidades sociales. El autor agrega que en otros estudios de Cooley y Ayers (1988), Battle (1979) y Deweck (1975), se muestra que los niños se explican sus éxitos en función de condiciones externas a ellos y sus fracasos los atribuyen a sus propias carencias de habilidades. Mares finalmente aclara que en muchos casos el fracaso escolar es debido a implicaciones psicológicas y familiares, más que en realidad a problemas de aprendizaje.

Al respecto, Edel (2004) menciona, que algunas de las estrategias usadas por el alumno con bajo rendimiento escolar pueden ser: desde una *participación mínima* en el salón de clases (en donde no se fracasa pero tampoco se sobresale), *demorar la realización de una tarea* (donde el alumno llega a estudiar una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), el *negarse a intentar hacer la tarea* (el fracaso produce menos pena, ya que se debió a falta de motivación y

no implica la incapacidad de no poder llevarla a cabo), *el sobreesfuerzo*, *el copiar en los exámenes* y la *preferencia de tareas muy difíciles* (si se fracasa, se alude que no estuvo **bajo** el control del sujeto), o *muy fáciles* (de tal manera que aseguren el éxito).

Para Sánchez (2002), una evaluación mal realizada, no permite saber si hay o no una deficiencia en el desempeño de los alumnos, es decir, no basta con sólo detectar cuáles son las capacidades y conocimientos con los que cuenta el alumno, sino también el que se realice algún programa que intervenga en los déficits encontrados. Por ejemplo, señala que en un buen sistema evaluativo se encuentran objetivos previos claramente establecidos - como la pregunta básica de “¿para qué evaluar?”-, la construcción de instrumentos que aunque más costosos en los recursos y tiempo invertidos, sean suficientemente válidos, confiables y pertinentes; y el interés por mostrar los resultados obtenidos a los directivos, instituciones principales de la mejora educativa y a la comunidad en general.

Como se puede apreciar, las características que poseen los niños que son clasificados como con bajo rendimiento académico, pueden ir desde “problemas en el aprendizaje”, como “bajos recursos económicos”, “falta de motivación”, hasta llegar al término de “necesidades educativas especiales”; sin ser excluyente unas de otras; es decir, un niño con bajos recursos económicos, puede presentar una baja autoestima, tener conductas desadaptativas en el aula, y contar con numerosos déficits en sus habilidades para el aprendizaje, y por lo tanto ser clasificado como un “fracasado escolar”. Es de este modo que se considera relevante abordar las diversas posturas al respecto, en donde se exponen las posibles características y causas para que exista un bajo rendimiento académico en un niño escolar.

Adreani (1975, cit. en Esparza, 1990) afirma que existen ciertos aspectos caracterológicos que pueden facilitar u obstaculizar la realización plena de las potencialidades intelectuales; así como la posibilidad de actuar de modo satisfactorio en su desempeño escolar. El autor agrega que es posible

afrontar el bajo rendimiento académico de dos maneras, que son cada una complementaria de la otra: primero, en el plano de la investigación, en donde se estudia los rasgos caracterológicos del sujeto, así como su inteligencia, en casos específicos de B.R.E.; empleando una metodología que incluya el empleo de tests de inteligencia, de aprovechamiento, cuestionarios de personalidad (del tipo factorial) y evaluaciones de profesores en una escala cuantitativa. Y en segundo, el empleo del método clínico en el estudio de casos, enfocando el análisis a pocos sujetos empleando una metodología que incluya coloquios con familiares, profesores, especialistas médicos y con el propio niño, para con ello encontrar y estructurar los mecanismos dinámicos que propician la respuesta al bajo rendimiento.

Cabe señalar que en este trabajo, la población que se empleará para el análisis, son niños que ya fueron identificados y diagnosticados antes de llegar a la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala, por parte de profesores, directivos, psicólogos o padres de familia como niños con bajo rendimiento académico; enfocándose entonces la presente investigación a identificar propiamente, las probables características causales que comparten o separan a cada uno de ellos.

Figura. 1. Factores causales que intervienen en el bajo rendimiento escolar.



2.1.1 Trastornos específicos en el desarrollo

Para comprender a qué nos referimos al *desarrollo del infante*, estamos partiendo de una serie de condiciones tanto orgánicas como psicológicas, que

permiten al niño ir madurando conforme a su edad cronológica, y mantener una igualdad simulada con los demás niños. Estas condiciones están establecidas por las condiciones orgánicas y bioquímicas de cada persona.

Cuando se habla de las condiciones orgánicas que rodean la condición del ser humano para aprender, nos referimos a las capacidades biológicas con las que cuenta el organismo al nacer, es decir, el “equipo” que será posible estimular para lograr un desarrollo óptimo. Por ejemplo, Portellano (1989) menciona que existen factores biológicos que pueden interferir en el aprovechamiento normal de un escolar, y al así hacerlo se habla de un trastorno físico, el cual puede ser **1)** sensorial, de visión y audición, **2)** trastornos somatofisiológicos (enfermedades clínicamente constatables) y **3)** neurofuncionales.

Liubliskaia (1971) señala que después del nacimiento, el desarrollo del sistema nervioso y del cerebro del niño se determina de acuerdo a la interacción constante entre el recién nacido y el medio que lo rodea. Durante los primeros meses, el cerebro aumenta su peso mostrando la rapidez con que se desarrolla en el primer periodo de vida uterina. El niño en primera instancia presenta reflejos incondicionados como pupilar, alimenticio, reflejo de babinski y robinsoniano al enfrentarse al mundo exterior.

A la mitad de su primer mes de vida los estímulos incondicionados comienzan a asociarse con los propios estímulos que recibe como el alimenticio, con el que se le acerque la mamá para alimentarlo. Esto permite que a lo largo de sus primeros meses se desarrolle el sentido del oído, olfato y la sensibilidad táctil. Al décimo día, los estímulos luminosos tienen efecto en la vista del recién nacido. Con lo anterior Liubliskaia (1971) hace referencia a que el buen desarrollo del recién nacido únicamente es posible cuando su vida ha sido organizada de modo que suscite planificadamente el necesario funcionamiento de su actividad nerviosa superior; es decir, la determinación genética y orgánica que recae en el recién nacido va a determinar las posibilidades intelectuales y de adaptación social que tendrá en el futuro el niño.

Es de este modo que Gearheart (1987) menciona que si un niño ya en edad escolar es catalogado por las autoridades escolares y/o clínicas como “incapacitado para aprender” es porque presenta una o más particularidades que identifican un déficit, y que consideran qué tanta es la discrepancia del niño en la norma. Aclara que en realidad, sólo se debe manejar como una *incapacidad* en el aprendizaje los casos de niños que sus problemáticas no sean resultado de impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental diagnosticado, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales; ya que si fuera por alguno o más de éstos motivos, no se hablaría de una incapacidad del niño para el aprendizaje sino de otros factores (endógenos o exógenos) causantes del bajo rendimiento escolar y de un fracaso, tal y como lo clasifica Portellano (1989):

- a) Factores biológicos.
- b) Factores psicopatológicos.
- c) Factores pedagógicos.

Los factores biológicos implican las características propias del organismo, como la capacidad visual, auditiva, sensorial, olfativa, lingual y motora, es decir, los medios con los que se dota a cada ser humano. Cuando se refiere a estos factores como una causa del bajo rendimiento académico nos referimos a una malformación congénita provocada dentro del embarazo (durante o posterior a él).

Al tomar como referencia a los factores orgánicos para referirnos al aprendizaje, se habla de un enfoque psiconeurológico del aprendizaje, en el cual se parte del supuesto de que los centros cerebrales localizados en el Sistema Nervioso Central (SNC) regulan los procesos dinámicos de la actividad nerviosa superior, y organizan las formas más complejas de síntesis corticales y el nivel neurofisiológico de todos los procesos del aprendizaje. Mares (1996) y Gearheart (1987) afirman que los problemas de aprendizaje se refieren a trastornos heterogéneos en la adquisición y uso de habilidades tales como leer, escribir, razonar, hablar y formar conceptos matemáticos, y que pueden verse relacionados también con deterioro sensorial, perturbación emocional y social;

así como por influencias exteriores de tipo cultural y didáctica; aunque Gearheart aclara que si las dificultades para aprender son el resultado de una mala enseñanza, diferencia cultural o falta de oportunidad, no se puede hablar de una incapacidad para aprender, como es el caso de los niños con problemas en su sistema biológico.

El Council for Exceptional Children (1976, citado en Mares, op. Cit.) señala que los problemas de aprendizaje son el resultado de una disfunción en el SNC, mostrado por problemas específicos en los procesos de tipo perceptual, integrativo o expresivo. Posteriormente, Gaddes en 1985 (op. cit.) describe que las disfunciones en base a la localización específica de una lesión en el cerebro, por ejemplo, ubicada en el hemisferio izquierdo del cerebro, trae como resultado una inhabilidad para repetir material oral bajo instrucción, y en los casos de disfunción mínima se presenta como un retardo específico del lenguaje. Por otro lado, si la lesión se encuentra en el hemisferio derecho, trae como resultado el impedimento para la imaginación de los cuerpos en el espacio, afectando el aprovechamiento en la geometría, matemática, lectura y ubicación en mapas y actividades mecánicas o constructivas.

Strother (1963, citado en Mares, 1996, p.9) indica que en un diagnóstico propio del modelo psiconeurológico se encuentran exámenes con electroencefalogramas, rayos X, historial causístico, tomografías, reacciones al calor- frío, etc. De este modo, tanto él como Gearheart (op.cit) logran reconocer cuáles son las incapacidades específicas de aprendizaje que llega a presentar una persona en base a sus características:

- **Hiperactividad** (movimientos inquietos sin fin)
- **Demora en el desarrollo del lenguaje hablado** (dificultad para relacionar ideas en una secuencia lógica y constante).
- **Impulsividad** (respuestas espontáneas y compulsivas)
- **Orientación espacial deficiente** (no logra orientarse en nuevos ambientes y se pierde con facilidad)
- **Facilidad de distraerse** (la atracción por nuevos estímulos es

incontrolable)

- **Dificultad para juzgar relaciones** (problemas con los conceptos de grande y pequeño, arriba, abajo, etc.)
- **Inestabilidad emocional** (respuestas emocionales inapropiadas o exageradas y repentinas)
- **Destreza manual deficiente** (incapacidad para manipular lápices, perillas, libros o equipos nuevos).
- **Trastornos preceptuales** (dificultad para discriminar constancia de formas y orientar espacialmente)
- **Impercepción social** (incapacidad para determinar cuándo otros estudiantes o personas lo aceptan o no, así como para leer el lenguaje corporal (gestos, expresiones no verbales, etc.)
- **Trastornos motores** (falta de coordinación y/o torpeza)
- **Trastornos en el lenguaje** (incapacidad para procesar componentes auditivos del habla, confusión en los patrones de secuencia y tiempo, y en la asociación de palabras con objetos).
- **Trastornos de razonamiento y formación de conceptos** (incapacidad para captar objetos y realizar asociaciones de ideas y juicios falsos o verdaderos)
- **Perturbaciones de la memoria** (personas que no son capaces de recordar visualmente la cama, o repetir secuencias sencillas de tres números o palabras, después de que acaban de escucharlas.

Desde esta perspectiva, para conocer si un niño (o cualquier persona) está impedido para un aprendizaje “normal”, se realiza una evaluación de tipo neuropsicológica, que parte desde una historia clínica neurológica, la cual recopila (Mares, 1996):

- a) Los antecedentes personales patológicos y no patológicos circundantes en el periodo pret peri y post natales, así como los ocurridos durante el desarrollo de la primera infancia y su evolución.
- b) Una vez identificado algún suceso patológico en el SNC a partir de éstos datos, se procede a clasificar los signos en **duros** (aquellos presentados en cualquier edad y consisten en alguna parálisis o trastorno del movimiento) y

blandos (manifestación neurológica que pudiera estar superada o no por el niño, como la torpeza o la mala orientación espacial).

c) La aplicación de pruebas en función de los nervios craneales (valoración de los sentidos y el equilibrio), pruebas de reflejos principalmente en las extremidades, función motriz y actividad neuropsicológica general (percepción, razonamiento, memoria, desarrollo del lenguaje, rapidez y exactitud motora, integración sensoriomora e historia del aprovechamiento académico hasta el momento)

El modelo psiconeurológico parte del supuesto de que una lesión cerebral comprobada, puede ser rehabilitada a partir de métodos de tratamiento como la administración de medicamentos como inhibidores o estimulantes de las funciones neurológicas relacionadas con el problema de aprendizaje del niño; uso de prótesis visuales, auditivas, etc.; así como procedimientos de corrección en los defectos sensoriales, visuales, motrices, auditivos, etc. (Portellano, 1989)

Cabe señalar que la evaluación neuropsicológica es necesaria, como herramienta del psicólogo clínico y educativo para descartar si la causa de que un niño con bajo rendimiento escolar sea catalogado como “flojo” o “problemático” se encuentre en un trastorno del Sistema Nervioso Central no identificado previamente; lo cual hace que el trabajo de incorporación y habilitación en los déficits en el aprendizaje sean incongruentes y poco efectivos.

Gearheart (1987) precisamente retoma la evaluación como medio para solucionar los problemas presentados en el aula, ya que es en este medio donde se comienzan a hacer visibles las dificultades para aprender. Cuando un niño en sus primeros años de escolaridad es identificado por los profesores como un posible niño con necesidades educativas especiales, se realiza todo un proceso de referencia, en el cual se recurren a registros académicos y conductuales, entrevistas entre padres, maestros y especialistas (psicólogo, trabajador social, especialista en visión u audición, etc). El papel del psicólogo entra desde el momento en que se evalúa con qué habilidades, capacidades y

conocimientos cuenta el niño para continuar un proceso de aprendizaje. Si el niño en este proceso resulta como “estudiante en riesgo”, se requiere del desarrollo de habilidades para regresar a los programas escolares denominados normales.

Como se presentó en este apartado, los aspectos relacionados con el bajo rendimiento escolar en el niño pueden llegar a ser diversos, algunos son identificados como propios del individuo (factores internos) y otros provienen más bien de el ambiente familiar, social educativo y económico del que son parte (factores externos). Esto nos lleva al siguiente apartado, en donde se hace una descripción de la teoría piagetiana, la cual fue tomada para estandarizar los grados escolares a partir de las capacidades y habilidades con las que cuentan los niños a partir de *periodos* en su desarrollo, y gracias a los cuales se puede identificar si un estudiante se encuentra o no dentro de lo esperado en el aspecto académico, psicológico y social.

2.1.2 Teoría piagetiana sobre el desarrollo infantil

Jean Piaget (1896- 1980) permitió analizar el desarrollo del niño a partir de un modelo jerárquico, en donde se caracteriza al niño por su evolución biológica y su adaptación con el medio ambiente. Intentaba medir las funciones intelectuales que se esperaba en un niño a cierta edad, enfocándose en el desarrollo de conocimientos nuevos y en los cambios cualitativos que ocurrían cuando se enfrentaba a tareas nuevas (Piaget & Inhelder, 1993). Él concebía a la inteligencia como una manera de adaptarse biológicamente al ambiente, intentando mantener un equilibrio constante entre sus demandas y necesidades; progresando por etapas de manera invariable, pero con diferentes tasas de progreso. Indica, también, que esto se logra gracias a la internalización, agregando que el surgimiento de los procesos cognitivos radica en una reorganización de las estructuras psicológicas resultantes de las interacciones entre el organismo y el ambiente) (Esparza, 1990; Gearheart ,1987).

La manera de llevarlo a cabo es la organización y la adaptación. Piaget

propone que la **organización** es aquella que combina en un sistema integrado dos o más esquemas independientes de orden superior. Estos esquemas permiten el desarrollo cognitivo a partir de estructuras individuales que asisten o comprenden objetos en el concepto de tiempo (datos sensoriales) (Sattler, 1996).

Por otra parte, Piaget vé en la **adaptación**, dos procesos complementarios, que son conocidos como *asimilación* y *acomodación*, los cuales actúan simultáneamente en el niño para adaptarse a los eventos ambientales, y en donde el equilibrio de ambas resulta de la probabilidad de variar de una situación a otra. El primero es un proceso donde se toma la información y las experiencias para ajustarlas en esquemas o conceptos que ya son dominados, es decir, se permite a la inteligencia construir representaciones de la realidad que no corresponden con el mundo real: los procesos racionales. La segunda es el proceso en el que a partir de la integración de estructuras cognoscitivas y conductas modificadas, se adquiere la nueva información y experiencias, es decir, el niño aprende un nuevo esquema imitando a alguien más (Sattler, 1996.).

En el cuadro 2.1 que se presenta a continuación, están descritas brevemente los periodos establecidas por Piaget (Aragón, 2002, p. 6; Sattler, 1996, p. 66; Piaget & Inhelder, 1993; Liubliskaia, 1971).

Cuadro 2.2 Modelo de Piaget para referir el proceso de desarrollo del niño

Periodo	Edades comprendidas (meses)	Características
I. Periodo Sensoriomotor		
1. Reflejos de coordinación	0-1	Ejercitación de esquemas sensoriomotores a partir del seguimiento visual de los objetos. Actividad refleja simple.
2. Relaciones circulares primarias	1-4	El niño adapta, integra y coordina esquemas a partir de su propio cuerpo, de manera repetida (prensió-succión, visión-audición, función- audición).
3. Relaciones circulares secundarias	4-8	A partir de la coordinación completa de la visión y la prensión e identificación de fines y medios, el niño busca las reacciones de eventos u objetos del mundo exterior (hacer sonar una sonaja para oír el ruido)
4. Coordinación de esquemas secundarios	8-12	Primeros actos de inteligencia práctica. Para obtener la meta, se combinan esquemas adquiridos de

		manera previa (buscar un juguete detrás de un cojín)
5. <i>Reacciones circulares terciarias</i>	12- 15	Se busca la resolución a problemas nuevos, a partir del diseño de nuevos medios de experimentación que se constituyen por conductas de ensayo y error (como el jalar cosas con un cordón). No es capaz de tomar en cuenta desplazamientos no visibles.
6.- <i>Invención de nuevos medios por combinaciones mentales</i>	18- 24	Se comienza con los fenómenos de comprensión, combinación mental y pensamiento representacional. El niño concibe la permanencia de los objetos (como tratar de alcanzar algo usando un palo).
II. Periodo preoperacional	2 a 7 años	Se adquieren las funciones simbólicas y el lenguaje.
II. Periodo operaciones concretas	7 a 11 años	El niño aplica las operaciones mentales a los eventos u objetos reales. Desarrolla habilidades de conservación.
II. Periodo operaciones formales	11 años en adelante	A partir de este periodo el niño puede formular hipótesis y emplear el razonamiento deductivo para verificar soluciones. Se piensa ya de manera abstracta.

Es de éste modo que para Piaget, la psicología debe explicar los mecanismos internos que permiten al organismo actuar del modo en que lo hace, así cómo proporcionar datos sobre la organización mental y el desarrollo cognoscitivo en los distintos niveles sucesivos de edad (Aragón, 2002).

Ausubel (1991, pág. 73) señala que los criterios de las etapas comprenden cuatro parámetros:

- 1) Cada etapa incluye un periodo de formación (génesis) y otro de logro.
- 2) Cada estructura constituye al mismo tiempo el logro de una etapa y el punto de partida de la siguiente.
- 3) El orden de sucesión de las etapas es constante y la edad en que se alcanzan puede variar, de acuerdo con factores de motivación, ejercicio, medio cultural, etc.
- 4) La transición de una etapa anterior a otra posterior sigue una ley de inferencia análoga, es decir, las estructuras precedentes se convierten en parte de las estructuras posteriores.

Es de este modo que gracias al enfoque piagetano, las ciencias involucradas en la educación, tienen un marco de referencia acerca de sus objetos de estudio. En el caso de la psicometría, existen una serie de similitudes entre ambos enfoques, los cuales en conjunción permiten tanto la evaluación de la inteligencia, como método de documentación en los grados de

retraso en los niños, así como el predecir el éxito o el bajo rendimiento académico, con el fin de diseñar intervenciones educativas o bien, clínicas si es necesario (Sattler, 1996).

Gearheart (1987) concluye que la epistemología genética, propia de Piaget, no se suscribe a la psicometría para evaluar la ejecución de los estudiantes, por su supuesto teórico, en donde la cualidad adaptativa de la conducta de aprendizaje y las diferencias cuantitativas entre los alumnos son el objetivo principal; para distinguir el “cómo” y “qué” saben los niños. Sin embargo, la intención de este apartado no es conocer cómo la psicología genética se apoya en la psicometría, sino, cómo las aportaciones piagetianas han permitido a la psicometría evaluar de manera objetiva las habilidades y deficiencias de los niños con bajo rendimiento escolar.

Sattler expone que en las pruebas psicométricas que miden inteligencia, se utilizan las medidas piagetianas como la comprensión del principio de conservación, las operaciones sensoriomotoras y la capacidad de usar operaciones formales; correlaciona significativamente a las pruebas psicométricas con las pruebas piagetianas, ya que ambas: utilizan metodología no experimental, señalan que la maduración de los procesos intelectuales es completada durante la adolescencia, predicen la conducta intelectual fuera de una situación de prueba y parten de un determinante genético.

Es de este modo que se evalúa el progreso continuo de las estructuras cognoscitivas nuevas, construidas sobre las etapas previas. Gearheart (op.cit.) plantea que los niños con problemas en el aprendizaje, también pasan por las mismas etapas que los otros niños, sólo que con algún retraso, difiriendo cualitativamente en su ejecución de los niños sin problemas. Él le atribuye esto a que los niños con un déficit en el procesamiento de información, desarrollan estructuras mentales basadas en datos erróneos previamente recibidos. Así las dificultades en el procesamiento de la información están relacionadas con los problemas en la recepción, asociación y expresión de información, como por ejemplo en el caso de niños con problemas de atención. De esta manera, la teoría piagetiana permite enfocar a los niños con problemas en el aprendizaje,

identificado por el bajo rendimiento escolar, desde un estado del desarrollo individual y concentrar la intervención en las características derivadas de su déficit.

Lurcat (1997) agrega que el bajo rendimiento escolar está ligado directamente a la división de la enseñanza planteada después de la Segunda Guerra Mundial la cual es de la siguiente manera: 1º) el parvulario en donde se realizan actividades dispersas de motivación inmediata; 2º) en la edad escolar como tal, descrita de los seis a los doce años, en donde el niño adquiere los distintos automatismos, descritos precisamente como estas operaciones intelectuales expuestas por Piaget y que implican un común en todos los niños; y 3º) la que se ubica para los niños de doce a quince años, en donde se orienta acerca de aptitudes dominantes y preferencias para seleccionar alguna opción profesional, teórica o técnica. La autora hace esta declaración precisamente por considerar que el partir de un modelo único, que es la psicología genética, para evaluar la evolución del general de los niños, produce que los niños no consigan seguir este sistema de enseñanza, por no pertenecer a una clase esperada, y sin embargo, añade, son remitidos a las llamadas patologías, atribuyendo el fracaso a sus capacidades intelectuales y no a motivos psicológicos producto del hecho de no lograr unificarse con los demás.

Por otra parte, Esparza (1990) menciona que la lentitud en el ritmo de maduración de un niño , por ejemplo, entre el desarrollo de la estructura del razonamiento lógico formal (11 y 12 años de edad) y la orientación de lo concreto a lo abstracto; produce que el escolar no comprenda las nociones impartidas en cierto nivel escolar, provocando que el conocimiento basado en esas enseñanzas no sean del todo correctas, dificultando aún más el aprendizaje de nuevos conceptos.

Es de esta manera, que considerando que las capacidades y habilidades se ven influenciadas por factores internos y externos - no sólo en el aspecto académico, sino también personal-, pueden ser en algunos casos, el motivo de manifestar una irregularidad en el rendimiento escolar, según la evaluación basada en los periodos del desarrollo. El siguiente apartado retoma algunos

factores que intervienen en el niño, siendo él sólo un protagonista de un escenario fabricado por otros.

2.1.3 Factores Psicológicos

Lucart (1997) habla de que para la psicología educativa es importante no brindar al desempeño de actividades propias del aprendizaje escolar un peso absoluto, pues éste es evaluado a partir de comparaciones cuantitativas que jerarquizan a los individuos más que brindar un análisis de las diferencias reales. Agrega que no basta con comparar a los niños con normas establecidas a priori, que reduce al niño a un determinado momento de su desarrollo – visión a su criterio, inmovilista—y que conduce a una visión fatalista y sin muchas posibilidades de avance. También menciona que hay que ser reservados en la forma de justificar las dificultades con los materiales escolares, ocasionados muchas veces por episodios traumáticos en la vida del niño – tan reales como las que vive un adulto- y que se clasifican como patologías definidas.

Lo que sugiere la autora es, para evitar caer en engaños sociales o trampas como el psicologismo (*la atribución de una causalidad puramente individual a transformaciones sufridas por el individuo cuyo origen es de naturaleza social. p.82.*); es el retomar la individualidad del niño como conjunto de las relaciones sociales y familiares para que el psicólogo tenga un buen planteamiento del problema. Para ello expone dos aspectos: primero, el conocimiento directo del infante, a través de encuestas, familiares y personal de guarderías; y segundo el conocimiento indirecto tomado de literatura psicológica dedicada a abordar estos mismos temas, así como los datos históricos, sociales y económicos.

Cuando Lucart se refiere a las características individuales, está identificando aquellas diferencias que permiten particularidad entre cada niño, y que muchas veces son atribuidas, ya sea por profesores o familiares, como anomalías, resultando en un uso indiscriminado de etiquetas propias del lenguaje psicológico como lo son: “ tímido, retraído, colérico, inhibido, agresivo, inestable, ansioso, deprimido, hiperactivo, etc...”.

Es decir, muchos de los casos que han sido remitidos al médico o al psicólogo han sido por un error en el juicio de los tutores o profesores, ante conductas que implican más una falta de motivación o situaciones emocionales y personales no elaboradas. Pallares (s.d., p. 92) menciona al respecto que *“junto con la inteligencia, la motivación es la causa más frecuentemente invocada para explicar el bajo o alto rendimiento escolar”*.

Gómez Dacal (1992, p. 339; cit. en Barroso y Cruz, 2000, p. 12) señala que *“...la motivación influye en el grado de implicación que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje por lo que debe ser considerado un factor esencial a la hora de iniciar cualquier acción educativa”*.

Autores como Zamudio (1990) y Barroso y Cruz, en su trabajo sobre la motivación y el logro escolar, concluyen que se debe tomar en cuenta no sólo la motivación del individuo con respecto a su rendimiento escolar, sino también elementos cognitivos y factores como la historia familiar, el estilo de crianza de los padres, el nivel de instrucción, la autoestima y la personalidad del individuo.

A continuación se presenta una serie de descripciones que abarcan estos aspectos:

2.1.3.1 Personalidad Y Autoestima

La personalidad del niño es percibida como un factor relacionado con el bajo aprovechamiento académico, y en varias investigaciones realizadas por Ausubell (1993) se encontró una correlación moderada con los criterios como el éxito en la escuela, dado por el promedio de calificaciones y las puntuaciones en el Inventario Psicológico de California; lo que indicaba que los alumnos de alto rendimiento en la escuela presentaban menos problemas en la lista de Comprobación de Mooney (Frankel, 1960, op. Cit), en donde se caracterizaban por elevada integración del yo, madurez, responsividad a presiones culturales e independencia. También se encontró que el concepto negativo de sí mismo sirve para predecir progresos reducidos en la lectura.

La forma en que los factores de personalidad ingresan en el proceso de aprendizaje y se reflejan en un bajo rendimiento escolar es:

- a) Por los aspectos subjetivos y afectivo- sociales del aprendizaje, antes que los aspectos objetivo e intelectuales, es decir, son inespecíficos y participan de manera indirecta en la disposición, en las variables de estructura cognitiva y en la capacidad intelectual;
- b) Por la manera en que se ven afectadas las diferencias individuales, tanto en el dominio social como afectivo, y en donde según el autor, no basta con predecirlo y generalizarlo, sino esforzarse por determinar el impacto de esas diferencias individuales estables en el aprendizaje, tanto cognoscitivas, como afectivo-sociales; y
- c) Por los elementos de dominación- subordinación que se desarrolla entre el niño y las personas de las que parte el impulso afiliativo como motivación de logro (padres y maestros) (Ausubell, op. cit).

Barroso y Cruz (op. cit.) concluyen que los rasgos de personalidad muestran tener relación con el BRE (bajo rendimiento escolar), aunque no en el mismo grado que los factores cognitivos (inteligencia y estrategias de enseñanza- aprendizaje); y en su trabajo citan las recopilaciones realizadas por Gómez Dacal (1992) acerca de dicha relación. Menciona que Secadas en 1952 aportó en su trabajo con estudiantes de los últimos cursos de bachillerato correlaciones significativas entre los factores de personalidad (como introversión social e introversión de pensamiento) y el rendimiento académico. En 1984, Repetto encontró en una población de alumnos de trece y catorce años pertenecientes a la escuela Enseñanza General Básica (EGB), mayor correlación entre las variables de personalidad con las calificaciones en matemáticas, lengua española, idioma moderno y ciencias naturales, que con las variables de tipo intelectual. Finalmente reporta que Garanto (1985) destaca la importancia que la personalidad y el temperamento tienen para el rendimiento académico, a partir de su estudio entre los factores que mide el cuestionario de personalidad de Catell y las calificaciones escolares de alumnos de 2º de la EGB.

Existen también investigaciones como las de Cowen y colaboradores (1965, cit. en Ausubell, 1993), en donde se encuentra una correlación negativa, pero importante entre la ansiedad en los estudiantes y la inteligencia; mostrando que una situación amenazante de prueba, que se catalogue como compleja y relativamente nueva (como lo son las pruebas de resolución de problemas), llegan a “reprimir” los efectos motivacionales positivos en la ejecución. También se explica que los alumnos con una baja capacidad intelectual—con un bajo C.I.—al conocer su deficiencia en el aprovechamiento escolar, presentan mayor ansiedad que quienes cuentan con las habilidades necesarias, resultando en algunos casos con fracaso en una tarea, más por la propia ansiedad que por su déficit.

Esparza (1990) explica que existen diversas variables que afectan el aprendizaje, el cual define retomando lo señalado por Kelly en 1980:

“...actividad mental por medio de la cual el conocimiento, y la habilidad, los hábitos, actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta. pág. 70”.

El autor considera que las variables que se relacionan con el rendimiento escolar son tanto individuales (edad, sexo, inteligencia, experiencia previa, motivación, aptitudes, estado físico, características emocionales y maduración); como aquellas variables referidas a la tarea (la longitud o magnitud de los datos que se deben aprender, el significado del tema y la dificultad del material). Aun así, agrega que considera que de una multitud de variables, aquellas que han demostrado tener mayor importancia son la inteligencia, el estado emocional, el grado de maduración, la motivación y la autoestima.

González y Nuñez (1992, cit. en Moyano, 2001) afirman que el bajo rendimiento y la experiencia negativa con frecuencia llevan a que el niño tenga un concepto de sí mismo negativo, llevando esto a su vez a un bajo rendimiento en la escuela; es decir, la sensación de frustración personal se ve incrementada cuando el niño trata después de muchos esfuerzos alcanzar la meta deseada y fracasa aun así, perjudicando su propia estimación y el buen

concepto de sí mismo. El niño seguirá teniendo experiencias negativas que difícilmente podrán cambiar el concepto negativo de sí mismo, lo que repercutirá en su vida futura como persona, padre y trabajador.

El concepto de autoestima, retomado por Torres & García (2002) en su investigación es la siguiente:

“...la opinión que tiene una persona sobre su propia personalidad y sobre su conducta...lleva asociado un juicio de valor positivo o negativo. El concepto de sí mismo que tiene el sujeto dirige su conducta, ya que determina en buena medida las iniciativas que habrá de tomar y los niveles de realización y aspiración que se autoimpone. Bajos rendimientos (laborales y escolares), conductas de automarginación o desviadas pueden estar más directamente relacionadas con problemas de autoconcepto que con reales deficiencias o discapacidades físicas o psíquicas. p.9”

Este autor distingue tres tipos de autoimagen, parte primordial de la imagen que cada persona tiene de sí misma, y son las siguientes:

1. **Autoimagen física.**- Cualidades como la complejión del sexo al que pertenece.
2. **Autoimagen real.**- Lo que el individuo cree que las personas piensan de él, tanto física como psicológicamente y que le permite evaluar su estimación.
3. **Autoimagen ideal.**- Implica las propiedades y características psicológicas y físicas que quisiera ser basado en sus aspiraciones y modelos.

Bricklin y Bricklin (1981, cit. en Torres y García, 2002) y Barroso y Cruz (2000), comparten la premisa de que es el autoconcepto y el desarrollo de una autoimagen realista lo que puede permitir al niño que el sentido de su propio valor le brinde un nivel de tolerancia a la frustración alto, y con ello, sea capaz de llevar a cabo conductas que en un proceso de disfrute, se logre el éxito.

Por su parte, Moyano (2001) señala que en una investigación realizada por Coopersmith, Hill y Sarason con alumnos de 5º y 6º año de primaria, se encontró una correlación entre el autoconcepto positivo y los logros escolares; y cita a Santín (1996) que señala:

“Los sentimientos que muestra el niño hacia sí mismo influyen en su desempeño, por ejemplo, un niño con una autoestima alta fijará metas superiores, las tratará de alcanzar y posiblemente las logre, pues podrá soportar el estrés que

conlleva el aprendizaje, experimentará menos ansiedad, sentirán deseos de aprender y estará altamente motivado. (pág. 25)”

De hecho, Gómez Dacal (1992, cit. en Barroso y Cruz, 2002) recopila algunas investigaciones sobre la relación del logro escolar y el autoconcepto. H.W. Marsh en 1983 encuentra que el autoconcepto y el rendimiento escolar se relacionan con las dimensiones referentes a la habilidad lectora y la competencia para el estudio de las matemáticas, además de que la valoración que hace el profesor de los resultados escolares de los alumnos está altamente correlacionada con el autoconcepto. Chapman (1990) en el estudio longitudinal que realizó con una muestra de 425 niños desde el nacimiento hasta las edades de 3,5, 7, 9 y 11 años concluye que: **1)** el autoconcepto es un producto del rendimiento académico, **2)** la incidencia del medio sociofamiliar sobre el autoconcepto se ejerce a partir de los logros obtenidos en el inicio de la vida escolar y **3)** que el influjo de la variable “rendimiento académico” en el autoconcepto lo transmiten los procesos dados a partir de la comparación con los otros y la retroalimentación acerca del nivel de logro.

Por lo tanto, si un niño que ha fracasado constantemente en una tarea cree que la causa de ello son su forma de ser y su aspecto físico, difícilmente pensará que esas experiencias llegarán a cambiar con otras acciones que impliquen un esfuerzo académico. Esto nos lleva a mencionar el aspecto afectivo como otro factor psicológico que afecta el desempeño académico del niño.

2.1.3.2 Relaciones afectivas.

Adreani (1975, cit. Esparza, 1990) señala que sólo a partir de una investigación psicológica y psicométrica es posible separar las causas intelectuales, culturales y afectivas que ocasionan el bajo rendimiento escolar. En el área afectiva un núcleo familiar conflictivo, con situaciones problemáticas entre padres, y entre éstos y los hijos, así como entre los propios hermanos; una educación familiar demasiado severa o indulgente, pueden provocar niveles de ansiedad, tales, que el estrés provocado afecte de forma fuerte y

decisiva la eficacia intelectual del alumno en clase.

Ausubell (1993) agrega que el hecho de que los padres acepten y valoren al niño por sí mismo (intrínsecamente), permite que éste “satelice” en relación a ellos su estatus derivado o vicario que refleja tal aceptación; es decir, que los sentimientos de autoestima no dependan de su capacidad para realizar tareas y tener competencias adecuadas en la escuela, por el hecho de ser aceptado por sus padres y el aceptar sin críticas los valores que sus padres le ofrecen. De esta manera, el niño se encuentra motivado escolarmente para retener la aprobación que implica la aceptación de sus padres y le garantiza un estatus derivado de ello, sufriendo por culpa y deslealtad si actúa de manera contraria.

Al contrario, el niño que no sateliza, señala Ausubell, es aquel que es valorado por el mejoramiento vicario de su imagen que sus padres pueden obtener a partir de sus logros. Por ello, el niño debe esforzarse para tratar de compensar (a veces de modo no realista) escolarmente el estatus que no tiene por sí mismo en casa, siendo su motivación principal el mejoramiento personal. Sin embargo, no siempre la aspiración escolar superior lo conduce a un aprovechamiento de la misma magnitud, sino al contrario, puede verlo reflejado en un fracaso, por el carecimiento de los rasgos de personalidad y capacidades intelectuales para lograrlo, sin contar el alto grado de ansiedad -- que al contrario del niño satelizador—presenta. Esta ansiedad se vuelve neurótica, al ser conducida frecuentemente por fracasos en sus aspiraciones, debilitando la autoestima y aprendiendo a reaccionar de manera ansiosa en todas las situaciones “nuevas” que se le lleguen a presentar. Este tipo de características son principalmente visibles en los grados de la escuela primaria, ya que a lo largo del aprendizaje académico, se va haciendo menos novedoso el sistema a seguir en las situaciones de aprendizaje, y se incrementa su motivación para aprender.

Por su parte, Bricklin y Bricklin (1988, cit. Torres y García, 2002), argumentan que el ambiente familiar y escolar son para el alumno un todo continuo, con los padres y el profesor, ya que es en ambos medios (familiar y

escolar) donde ocurren las experiencias esenciales que determinan el autoconcepto del niño y las percepciones pobres o no de sí mismo. Agregan que el entorno verbal que rodea al infante, como son las palabras y los silencios que se utilizan durante la comunicación pueden crear un entorno verbal positivo o negativo para su desarrollo. Un entorno negativo, es escenificado por adultos que se muestran desinteresados hacia la vida del niño, le prestan una atención superficial, lo tratan de modo descortés y se les pone etiquetas en vez de llamarlos por su nombre. Al cambio, un entorno verbal positivo es aquel donde los adultos muestran un interés y afecto continuo hacia ellos, siendo congruentes entre lo que le dicen y hacen con él, escuchándolo atentamente con respeto y brindándole oportunidades de ser espontáneo.

Torres y García (op. cit.) de este modo afirman que si los padres no llegan a ser demasiado controladores como para intervenir en el desarrollo de la confianza en sí mismo y la conducta tendiente al dominio de destrezas en el niño, éste manifestará necesidades razonables y contará con los medios suficientes para satisfacerlas. Con ello, dará satisfacción a sus necesidades básicas y podrá desarrollar óptimamente su potencial. Por el contrario, un niño al que se le ha forzado a dominar alguna actividad y ha sido ridiculizado o criticado en su desempeño, se sentirá ansioso e inseguro ante situaciones nuevas, prefiriendo huir de las mismas, y presentando un bajo rendimiento académico.

Pallares (s.d.) analiza que el impacto de la escuela en la socialización del niño y en la formación de la autoestima o el autoconcepto, comienza a formarse en el contexto familiar, por ello, desde que el niño ingresa a la educación preescolar requiere del apoyo de los padres, por ser el “filtro” e interpretación del ambiente social, y son los que proveen de modelos de identificación, de actitudes, hábitos y expectativas en el niño. De este modo, señala algunos factores familiares que influyen en el rendimiento escolar del niño:

- a) El desinterés de los padres, reflejado en la no atención de las necesidades del niño.
- b) La sobreprotección, que prolonga la dependencia del niño dificultando su

adaptación.

c) La falta de afecto, que produce a un niño ansioso, antisocial, inseguro y sin disposición para tener un adecuado rendimiento académico.

d) El perfeccionismo de los padres, quienes exigen a los hijos más de lo pueden hacer, provocando un fracaso en el rendimiento, generando impotencia y quitándole el gusto por el estudio al niño.

e) Cuando entre lo esperado por la familia y el niño con respecto al desempeño escolar se encuentra en desequilibrio, y se crea una desvalorización por parte de la familia ante el esfuerzo del niño, causando un bajo rendimiento identificado como fracaso.

Pero hay que recordar que no sólo es labor de los padres o tutores apoyar al niño, sino también de los profesores, ya que la parte del tiempo que vive el niño en el ambiente escolar, éste interviene en la formación del autoconcepto académico y social de los educandos, por el valor que el alumno da a las opiniones y al trato que recibe de él (Torres y García, 2002).

Por estas razones, es de suma importancia considerar que es necesario que tanto los padres como los maestros coincidan en que lo mejor para el niño es darle un ambiente en donde se sienta seguro como para poder expresar sus ideas y sentimientos, evitando ridiculizarlo o ignorarlo y se logre gracias a ello un desempeño favorable en su papel académico.

2.1.4 Psicoeducativos

Los factores que se encuentran ubicados en este rubro son aquellos presentados y analizados desde el punto de vista educativo; el cual parte de un modelo teórico evolucionado por maestros, los cuales son los profesionales con mayor intervención dentro del aprendizaje en el aula. El supuesto a seguir es que el aprendizaje se puede modificar y completar, si los métodos de enseñanza se elaboran conforme al desarrollo psicológico del niño y se imparten apropiadamente; considerando que los problemas de aprendizaje, y por lo tanto de un bajo rendimiento escolar, son el resultado de discrepancias graves en el aprovechamiento académico, y en algunos casos, de problemas

de tipo perceptual y cognoscitivo, afectando la condición psicológica del niño en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación en los campos de la aritmética, la escritura, la lectura, la memoria, la capacidad para comunicarse y escuchar son además de un historial de causas, la observación de habilidades y la revisión de la salud física, la manera para diagnosticar por completo el BRE, y con ello identificar y describir las áreas de déficit y que requieren de adiestramiento de capacidades y habilidades.

Frostig y Müller (1986, cit. en Mares, 1996), definen al bajo rendimiento académico como el rendimiento *disminuido* por causas externas. Agregan que esta definición es aportada a partir del trabajo académico, evaluado como “por debajo” de su potencia intelectual normal y que resulta en una repercusión del desarrollo en la vida social, familiar y académica del infante.

2.1.4.1 Consideraciones sobre la salud mental y emocional del alumno en el aula.

Desde un comienzo, el niño al integrarse a un sistema académico es evaluado para delinear y hacer un juicio acerca del periodo madurativo que posee en relación con el progreso continuo de las estructuras cognoscitivas nuevas, situándolo por abajo, por encima o en la norma según su edad cronológica, tal y como se describe en el apartado 2.1.2. Por otra parte, los tests estandarizados proporcionan valores estadísticos con los cuales se puede situar en una media al común de las respuestas obtenidas en una muestra.

Tales pruebas deben de cumplir con propiedades (mencionadas en el capítulo 1) como confiabilidad, validez—de contenido, de criterio y de constructo—, objetividad y discernimiento. (Sánchez, 2002).

Sin embargo, Craig (1988) agrega que no siempre se puede fiar de este tipo de mediciones para establecer la capacidad potencial de un niño con relación a sus facultades escolares, ya que la medición psicológica no siempre cumple con las propiedades mencionadas anteriormente, y se ven alteradas

por razones como:

- 1.- La inestabilidad del rasgo: donde la característica a medir carece de un coeficiente de estabilidad y proporciona puntuaciones incongruentes.
- 2.- Error de la muestra: el conjunto específico de preguntas no es representativa del campo que interesa conocer.
- 3.- Error de la administración de la prueba: el instrumento se aplica fuera de las condiciones sugeridas como espacio, iluminación, tiempo otorgado, etc.
- 4.- Error de puntuación: principalmente ocurre en instrumentos que no cuentan con las bases precisas y objetivas, y donde la puntuación es única y otorgada por quien califica el desempeño.
- 5.- Salud (física y mental), motivación y grado fatiga: condiciones internas del evaluado en el momento de la aplicación o medición, que interfieren en su desempeño real.

De acuerdo con lo anterior, Ausubell (1993) considera que en la evaluación de un alumno se debe ir más allá de la evaluación académica, donde las metas son determinadas por el sistema educativo e implican un “proceso y un producto” en el aula, que es medido por escala de calificaciones y exámenes, en donde el objetivo cognoscitivo (la memorización y reproducción de lo que se presupone aprendido), es la meta principal del sistema y deja a un lado a los objetivos afectivos que constituyen determinadas conductas que conducen al niño a un óptimo rendimiento, a un estabilidad emocional y funcional, que no sólo repercute en el aula sino en todas las áreas de su vida.

Es de este modo que, además de una evaluación por periodos cognoscitivos y por métodos estadísticos, Craig (1988) retoma a la salud mental y emocional en el aula como una característica de normalidad en el niño, actuando no como factor aislado, sino también como propiedad multidimensional que funciona en diversas zonas representativas del desarrollo, entre las que subraya las siguientes:

- El nivel evolutivo del niño,
- El sexo del alumno,

- El marco cultural de determinado niño,
- La individualidad del alumno.

Después de haber considerado dichas zonas, Ringness (1968, p.12, cit. op cit) señala que se espera que el niño mentalmente sano pueda (pág. 373):

- Manejar símbolos. Los símbolos pueden ir desde los lingüísticos, matemáticos, sonoros, hasta artísticos; y son los que posibilitan, según el autor, que un niño pueda funcionar en la escuela y en la sociedad.
- Ajuste a la autoridad. El acomodarse a las reglas, sobreponerse a los cambios rápidos que a veces llegan ser arbitrarios, y el aceptar las penalidades por quebrantar las normas; implican la base de la adaptación de un niño en la sociedad, desde aceptar las reglas señaladas en un juego hasta las delimitadas en un salón de clase.
- Trato con sus compañeros. El niño debe aprender a ser individuo, sin dejar de aprender a funcionar en el grupo de semejantes.
- Regular sus emociones. Se necesita que el niño tenga acceso a su vida impulsiva para que pueda utilizar sus capacidades emotivas y racionales de forma idónea.

Es precisamente es estos puntos, donde autores psicoanalistas como Sosa (2001), afirman que el bajo rendimiento escolar es sólo un síntoma de nuestra civilización, que pretende a toda costa, normalizar al niño que por conducta o rendimiento, queda fuera de ella. Explica que de alguna manera es un abuso por parte del sistema educativo o de la sociedad en general, faltarle el respeto a la particularidad y desconocimiento de cada uno de éstos niños. Retomando un texto de Freud de 1914 llamado "*La psicología del colegial*" (op. cit.), señala que al parecer la educación lo que pretende es una regulación y en cierta forma, sometimiento de la vida "pulsional" del niño, con la finalidad de producir un sujeto ordenado según el deseo de una cultura determinada. Sin embargo, concluye diciendo, que en los casos de bajo rendimiento escolar que implican ante la familia un fracaso, se requiere de soluciones que vayan desde el tratamiento exclusivo del niño, otros casos, en los que en éste intervengan los padres, o bien, los profesores, y finalmente, se llega a dar la solución de cambiar al niño de clase o de colegio, para que pueda continuar con su vida

escolar.

Afortunadamente, autores como Bower (1970, cit. en Craig, 1988), han logrado señalar cuáles son los signos de desajuste emocional que se pueden detectar desde un comienzo, y lograr identificar a los niños mentalmente perturbados; evitando con ello soluciones drásticas y difíciles que llegan a perjudicar no sólo al niño, sino a todo el ambiente social que lo rodea (profesores, compañeros de clase y familiares). A continuación se mencionan las características:

- 1) Inexplicada capacidad para aprender (es decir, que la razón no sea por una "incapacidad", tal y como se habló en el apartado 2.1);
- 2) Incapacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias;
- 3) Incapacidad de comportarse a un nivel congruente con su propia edad;
- 4) Incapacidad para mostrar confianza en sí mismo y superar los sentimientos de tristeza, e
- 5) Incapacidad para sobreponerse a los apremios tanto escolares como personales.

El maestro, padre o tutor al notar una o más de estas características, desde una perspectiva educativa, debe de considerar el bienestar del niño y del grupo al ser remitiéndolo a un especialista (psicólogo, médico, psiquiatra), principalmente en casos en donde la intervención primaria, que se considera la realizada por la misma escuela no ha tenido éxito.

De acuerdo con Ausubell (1993) y Craig (op. cit), la responsabilidad de la escuela no reside tan solo en ser una "educadora académica", sino también en ver por el alumno en otros aspectos, como lo son el social, el moral y el emocional. Lamentablemente, culturalmente no está promovido que en el aula se procure la salud mental y el desarrollo de la persona, sino la asimilación de conocimiento y el desenvolvimiento intelectual. Sin embargo, el interés que se llega a presentar y a dar seguimiento en el aula, para conocer las relaciones interpersonales en el salón de clases y el mejorar el desarrollo de la personalidad del niño están situadas en la relación que se ha encontrado entre

el aprovechamiento académico, como se mencionaba en el apartado anterior, son la motivación para aprender y el clima emocional desfavorable tanto social, familiar como escolar.

Un ejemplo de la diferencia entre el aprovechamiento académico y sus resultados cuantitativos (las calificaciones en los exámenes) es mencionado por Avanzini (1985, pág. 21), quien señala que por su tipo de aprovechamiento en clase el niño puede ser ubicado como “de bajo rendimiento”, pero sin embargo, en las calificaciones de los exámenes, sus resultados cuantitativos sean los esperados. El autor lo explica de la siguiente manera:

“Puede constituir una sorpresa para el mismo interesado o para los que le han enseñado, o porque unos factores fortuitos le han favorecido en el momento de los exámenes, o porque se trata de un nervioso que trabaja irregularmente, o de un “economizador” que no emprende la marcha hasta el momento útil y calcula muy bien la distancia que debe recorrer. El suspenso, no refleja siempre un fracaso, pues puede deberse a factores emocionales..... depende de la organización de las pruebas, de la técnica de las notas, de los coeficientes, de las tradiciones, etc.”

Como se puede notar, la decisión de si un niño está mentalmente sano o perturbado no puede darse tan a la ligera, y sería un tanto irresponsable y confuso dejar a la creencia libre de cada profesor el asignar esta “etiqueta”. Kessler (1966, cit. en Craig, 1988) hace una lista de aspectos que guían esta tarea, con el fin de decidir si se requiere o no del auxilio de un psicólogo.

- 1.- Discrepancia de edades: Existe o no una diferencia notable entre la edad cronológica y la edad conductual.
- 2.- Frecuencia de ocurrencia del síntoma. La frecuencia con que se manifiestas las conductas problemáticas.
- 3.-Número de síntomas. Es un síntoma aislado o más.
- 4.-Grado de desventaja social. La manera en que influye la conducta del niño en sus relaciones interpersonales o a los otros.
- 5.-Sufrimiento interno del niño. Si al niño le causa algún “malestar”, angustia o

problema con él mismo el tener estas conductas.

6.-Intratabilidad del comportamiento. Si el problema persiste aún con otros intentos anteriores por cambiar la situación.

7.-Aprecio general de la personalidad. Se vé o no afectado el funcionamiento general sociopsicológico del niño.

Ante aspectos como los señalados a lo largo de este apartado, se debe mantener una observación y análisis, que cuente con toda las bases teóricas y prácticas que los respalden con respecto a la categorización del desempeño “real” del niño, y evitar así dar rápidas conclusiones, tal y como se menciona en el apartado 2.1.1.5.1 .

Es de este modo que en el apartado siguiente se exaltarán algunas consideraciones sobre el sistema empleado en la educación en México, como un factor externo relevante en el rendimiento del escolar a nivel básico.

2.1.5 El sistema de educación básica para todos en México

En el apartado anterior se mencionaban algunos de los factores internos (ya sea fisiológicos o psicológicos) que intervienen en el alumno y que lo caracterizan por presentar un bajo rendimiento escolar. Pero existen casos en que no sólo se debe quedar con esa visión. Barroso y Cruz (2000) insisten en que el aislar al individuo como único responsable del BRE, es evita analizar otros factores importantes, como el tomar en cuenta a los programas de enseñanza, si éstos son congruentes con la realidad de los alumnos, si la preparación del profesorado es adecuada y si existe un compromiso real en el sistema educativo para con el alumno y sus necesidades.

Se han hecho diversas aportaciones al tema de la mejora educativa, en donde el bajo rendimiento académico es uno de los temas a tratar. Por ejemplo, en Salamanca, España, en el año de 1994 se reunieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en cooperación con la UNESCO, para promover la Educación para Todos, es decir, una educación integradora que

capacitara a todos los niños, incluyendo a aquellos que presentaban “necesidades educativas especiales”. La declaración fue con motivo de reafirmar la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, en donde se garantiza ese derecho, recordando la igualdad de oportunidades en la educación a personas que presentan una discapacidad para formar parte del sistema educativo.

Se puede identificar el comienzo de la masificación en la educación primaria desde que se presentó la exigencia metodológica para que las Escuelas Públicas fueran estructuradas a partir de grados escolares, en función de grados y dosificación de contenidos pragmáticos de menor a mayor complejidad. Así fue que el Ministerio de Educación de Francia, pidió a Alfred Binet clasificar de manera precisa a los alumnos dentro de grados en el aula escolar, obteniendo como resultado la “escala métrica de inteligencia”, y así no sólo homogenizar a partir de un grado escolar, sino también por una “edad mental”; logrando así un principio estratégico de calidad educativa. Aun que esta estrategia lograba exitosamente excluir a los niños deficientes mentales o sensoriales con las mediciones de inteligencia y habilidades perceptuales, no existía un modo de catalogar como “normales” pero tampoco como “anormales”, a los niños que calificando con una inteligencia “normal” las pruebas, no aprendían a leer y/o escribir en el tiempo predeterminado para ello, ni tampoco a aquellos que sin ser deficientes mentales tenían grandes dificultades en el aprendizaje a modo general. Decroly (Guajardo, 1994) precisamente acuñó el término “*disléxicos*” para aquellos que presentaban una *alexia*, es decir, una ceguera al código escrito, para los niños del primer grupo, y a los del segundo, como “débiles mentales” en lugar de “deficientes mentales”.

Se identificó entonces la problemática para homogenizar la población estudiantil, ya que aquellos que no eran “normales”, sí podían ser educables, pero de un modo diferente, creando así a la Educación Especial, que implica una educación paralela a la educación regular. A modo de vislumbrar a la educación como un sistema de calidad se llevaba a cabo un proceso en el que se procuraba depurar a lo “no aprobado”, y a aquellos que podían seguir

siendo incluidos en este sistema, se les “reciclaba” haciéndolos repetir grado, hasta que estuvieran “aptos”.

En México, la estrategia incluyente que presentaba la Educación Especial, permitía no sólo atender a personas sordas (en 1867), ciegas (en 1870) o con debilidades neuromotoras (en 1932), sino que atendió también a sujetos con problemas leves a profundos en el aprendizaje (en 1970) (D.E.E./ S.E.P. 1994, No. 1). Ahora, de modo obligatorio, la enseñanza debía cubrir de modo básico: preescolar, primaria y secundaria. Cabe señalar que cuando Guajardo (1994) habla de una educación especial, no sólo se refiere a sordomudos y niños con deficiencia mental, sino también a los migrantes, indígenas, los sobresalientes, los de ritmo de aprendizaje más lento, etc. Y para todos ellos, se pretende una educación básica de calidad.

El artículo 41 de la actual Ley General de Educación expone que:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social”

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

Esta ley permite garantizar que las autoridades educativas no nieguen el derecho a la integración escolar a las personas que se encuentran en condiciones educativas especiales. Actualmente, señala Guajardo (1994), las pruebas psicométricas brindan un perfil del alumno, pero no determina el modo en que un niño podrá o no integrarse a un ambiente académico, sino una conjunción de factores como los son las prácticas educativas en el aula, en la comunidad escolar y en la familia.

Se utilizó el término “necesidades educativas especiales” para indicar a todos los niños y jóvenes que presentaban necesidades derivadas de sus capacidades diferentes o bien, de sus dificultades de aprendizaje identificadas

en su bajo rendimiento escolar. Agregan que muchos niños presentan estas dificultades solo en algún momento de su escolarización (op. Cit). De hecho, Bricklin y Bricklin (1975, cit. Esparza, 1990) señalan que para sustentar científicamente que un niño presenta rendimiento insuficiente, se deben considerar los siguientes puntos:

- Determinar si la capacidad general del niño para aprender está libre de tensiones, falta de confianza en él mismo, o profesores deficientes; y de este modo obtener la capacidad potencial del niño, empleando el valor de C.I., y medidas de aptitudes y habilidades como el razonamiento general y la capacidad para abstraer ideas generales.
- Una vez obtenida la capacidad global del niño, recurrir a verificación del trabajo práctico, es decir, comprobar a partir de tareas escolares, boleta de calificaciones y entrevistas con padres y profesores, si entre su capacidad y su ejecución existen diferencias considerables, lo que es indicativo de un rendimiento insuficiente o BRE. Si esto fuera así, se debe analizar **a)** un inadecuado almacenamiento de información, **b)** una aptitud de lectura diferente a la esperada, **c)** los logros especializados del niño, como las ciencias naturales, las ciencias sociales, la aritmética, etc.
- Identificar si el niño tiene un bajo rendimiento crónico o si es temporal, efecto de algún acontecimiento o enfermedad transitoria. Al decir “crónico” se refieren a que el rendimiento insuficiente ha sido constante por lo menos un periodo escolar.
- Finalmente, identificar las características propias del niño, y situar los factores que están interviniendo en su desempeño. Dependiendo de la conclusión expedida por un psicólogo, médico, especialista, profesor, etc., se puede “cerrar” la brecha entre la capacidad potencial del niño y su rendimiento real.

Todo este análisis debe respetar uno de los principios aprobados en la actual Ley General de Educación que señala que todas las diferencias humanas son normales, y que el aprendizaje es diferente para cada persona, y recordar que las necesidades de aprendizaje deben adaptarse a cada niño y no que éste se adapte a los supuestos predeterminados en el proceso

educativo. (D.E.E./ S.E.P. 1994, No. 1)

En conclusión, la investigación de los factores más importantes que intervienen en el bajo rendimiento escolar, constituyen la identificación de ciertos aspectos caracterológicos que permiten y facilitan al profesional, y de manera particular, al psicólogo, a estudiar las diferencias entre los sujetos que aún con una capacidad potencial similar, no logran el éxito en su aprovechamiento escolar, y se permite así la dirección de un trabajo de intervención y habilitación.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se describen las propiedades metodológicas con las que contó la presente investigación realizada en la Unidad de Evaluación Psicológica de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

En el capítulo uno se presentan los fundamentos teóricos de la evaluación psicométrica con la que se trabaja para los usuarios en la UEPI; mostrando posteriormente, en el capítulo dos, la recapitulación de autores que han abordado el bajo rendimiento escolar, desde una visión multifactorial – es decir, la conjunción de factores individuales, familiares, escolares y sociales -; lo que permite a continuación detectar ciertas características ya estudiadas en la población investigada.

Con base a lo anterior, se puede llevar a cabo el objetivo general y los específicos de esta investigación:

OBJETIVO GENERAL.

Presentar de forma teórico-metodológica una de las bases por las que se rige el área de Investigación la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala (U.E.P.I.), la cual expresa el propósito de conocer los niveles de habilidad y de competencia que tiene el usuario de la misma en una determinada tarea; particularmente referido a detectar la ejecución típica en una situación escolar definida, identificada como bajo rendimiento académico.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.

Mostrar de manera práctica las características detectadas en los niños atendidos en la U.E.P.I, que hayan asistido al servicio por motivo de un bajo rendimiento académico en el periodo comprendido entre el 2002 y el 2003.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.

Recopilar la información requerida para el análisis en los expedientes seleccionados. Dicha información estará contenida en una base de datos con la descripción de variables individuales, familiares, socioeconómicas y los resultados evaluados obtenidos.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.

Analizar la información recogida haciendo una integración de los datos individuales, familiares, socioeconómicos, el tipo de prueba empleada, los resultados del niño en cada prueba, las conclusiones y sugerencias expuestas para establecer posibles características cualitativas dentro de la muestra.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.

Presentar la propuesta de una batería de pruebas conformada por los instrumentos empleados con mayor frecuencia en la UEPI, la cual evalúe las características identificadas de bajo rendimiento escolar para la población de la muestra.

JUSTIFICACIÓN.

La relevancia de la presente investigación consiste en que, como se mencionó anteriormente, el fenómeno del bajo rendimiento académico se cataloga como un problema social e individual, y al lograr determinar cuáles son las características que se presentan en la población usuaria de la UEPI elegida (niños de 5 a 12 años con residencia en el Distrito Federal y Área Metropolitana), se contribuirá con datos precedentes para retomarse en futuras investigaciones.

POBLACIÓN.

Se revisaron 260 expedientes del periodo 2002-2003, seleccionándose sólo aquellos que contaban con las siguientes especificaciones:

- *Sexo*: Indistinto
- *Edad*: entre los 5.0 a 12.11 años
- *Motivo de Consulta*: Bajo rendimiento escolar, definido por sus características como conductas disfuncionales en el niño (agresividad en el aula, actitud antisocial en el aula, rechazo a realizar tareas, bajas calificaciones por más de un periodo escolar y dificultades específicas en el aprendizaje); que repercutían en su desempeño académico esperado. Cabe señalar que no era determinante el que contaran o no con anteriores estudios y/o intervenciones al respecto, ni el hecho de haber repetido grado.
- *Propiedades de la evaluación*: Que ésta haya sido concluida, conteniendo resultados, conclusión y las sugerencias al respecto por parte del evaluador. La batería de pruebas debería de estar integrada por lo menos con dos pruebas, abarcando las áreas posibles de personalidad, propiedades intelectuales, y actitud social (se podía sustituir este tipo de pruebas por otra de habilidades cognitivas o dependiendo el caso).
- *Propiedades en los antecedentes del usuario*: Que se haya realizado la entrevista completa a los padres y/o tutores, profesores y especialistas (si así lo requirió el caso); con el fin de contar con la mayor información posible para el análisis de datos.

Cabe señalar, que en el proceso de selección se encontraron 36 expedientes con referencia de bajo rendimiento escolar, que por no contar con las especificaciones antes expuestas no pudieron ser tomadas en cuenta para este trabajo, y que sin embargo, para próximas investigaciones que abarquen poblaciones con rangos de edad más elevados (13.1 a 18.0 años) podrían considerarse.

MÉTODO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características detectadas en los niños con bajo rendimiento escolar evaluados en la UEPI durante el periodo 2002-2003?

PROCEDIMIENTO

Se parte de un modelo de enfoque dominante cualitativo, en el que convergen los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo. Es decir, el presente trabajo parte de la aplicación de instrumentos estandarizados y objetivos, los cuales proporcionan datos válidos acerca de diversas variables sobre una población determinada, como:

- coeficiente intelectual
- perfil de personalidad
- nivel de hábitos de estudio
- capacidad para el aprendizaje y
- nivel de adaptación familiar y social.

Los cuáles provienen de un enfoque cuantitativo, sin embargo, el trato que se le da a los datos proporcionados en ésta investigación, nos lleva a un análisis cualitativo en donde la perspectiva holística sobre el bajo rendimiento escolar es lo que permite hacer una detección y descripción de características, de las cuales, se pretende formar la base empírica de la propuesta de una batería de instrumentos psicométricos que logren identificar debidamente estas características en otras poblaciones posteriormente.

Las técnicas de recolección de datos consistieron en;

1) Entrevista semi estructurada, diseñada por la UEPI, en la que se abordaron los siguientes campos:

- a) *familiares*
- b) *socioeconómicos*

- c) *biológicos*
- d) *características de desarrollo:*
 - psicológico
 - auto ayuda
 - cognitivo
 - motor
 - lenguaje
- e) *entrevista con el niño*

2) Pruebas Psicométricas empleadas, las cuales fueron (diversas en todos los casos):

- CPQ/ ESPQ/HSPQ
- BAPAE
- FROSTIG I- II
- BENHALE
- ELA
- MSCA
- CDS
- CHTE
- TEA1
- BAS 1-2-3
- Valoración TDA- SNAP
- TAMAI

3) Revisión de unidades de análisis para su codificación:

- a) *Pruebas aplicadas (tipo de prueba), que evalúa.-*
 - capacidades intelectuales
 - personalidad
 - habilidades sociales
 - capacidad para el aprendizaje escolar
 - habilidades específicas en el lenguaje, memoria, técnicas de estudio y percepción.

- b) *Resultados obtenidos en cada una de las pruebas aplicadas.*
- c) *Conclusiones y Sugerencias expuestas en el reporte de evaluación.*

4) Marcos conceptuales (categorías) creados a partir de la revisión de unidades de análisis, para buscar la posible vinculación entre los resultados obtenidos en las pruebas y los factores estudiados anteriormente por otros autores, y que son causantes del bajo rendimiento escolar. Las categorías estructuradas para el análisis posterior fueron las siguientes:

- a) Factor Emocional (FE)
- b) Factor Intelectual (FI)
- c) Factor Orgánico (FO)
- d) Factor Educativo (FE_d)

5) Exposición de resultados en un análisis descriptivo, apoyado por tablas de frecuencia y datos porcentajes.

6) Conclusión acerca de las características detectadas en los niños de bajo rendimiento escolar evaluados en la UEPI y el (los) factor (es) a los que se les atribuye la causa de éste.

7) Estructuración de una Batería de pruebas conformada a partir de los instrumentos actualmente empleados en la UEPI, los cuales detecten los factores encontrados en esta investigación.

ANÁLISIS DE DATOS.

1. Se recopiló la información requerida para el análisis en los expedientes seleccionados. Dicha información se mostró en un cuadro integrativo, descrito a partir de las siguientes variables caracterológicas¹ del bajo rendimiento escolar (BRE):

¹ Adreani, 1975, cit. Esparza Z. L. (1990) . **Conflictos Familiares Como Factor Que Influyen En El Aprovechamiento Escolar.** Tesis profesional. UNAM, Facultad De Psicología. México.

- Datos Individuales (DI): edad, grado escolar, propiedades académicas (antecedentes del niño dentro del aula), motivo de consulta y datos relevantes del organismo (padecimientos físicos o experiencias psicológicas relevantes en su desarrollo) o trastornos en el desarrollo (determinantes orgánicos como debilidades físicas o psicológicas).
- Datos Familiares (DF): edad de los padres, número de hermanos, aspectos familiares relevantes, adicciones, personas con las que vive y como se describe la relación entre los miembros de la familia en general.
- Datos Socioeconómicos (DS): condiciones de vivienda, condiciones de empleo /desempleo, persona que sustenta el hogar, tipo de alimentación.
- Datos de la Evaluación (DE): pruebas aplicadas en la evaluación, conclusiones de la evaluación hechas por el evaluador y sugerencias especificadas para su atención.

2. Se revisó caso por caso la información analizada a partir de la batería de pruebas empleadas y se prosiguió a describir los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las pruebas de la siguiente manera:

- Nombre de la prueba
- Resultado Numérico en las subpruebas
- Exposición de características no numéricas
- Empleo de categoría (o bien, conclusión de la prueba a partir del resultado global)
- Conclusión general del evaluador a partir del resultado de la aplicación de la batería en conjunto (motivo (s) del bajo rendimiento escolar).

3. Ubicación y agrupación de los sujetos en las siguientes categorías (cabe señalar que podían encontrarse en más de una categoría a la vez, ya que no son excluyentes una de la otra, por ejemplo, un sujeto con factores orgánicos causantes de un bajo rendimiento escolar, también puede

encontrarse en la categoría de factor educativo y emocional, por las propiedades de su caso):

- Factor Emocional (FE): aquellas propiedades en la vida del niño que estén afectando su:
 - e) *Autoimagen*
 - f) *Motivación hacia el aprendizaje*
 - g) *Estabilidad familiar*
 - h) *Capacidad para relacionarse con el entorno social dentro y fuera del aula.*

- Factor Intelectual (FI): propiedades del conjunto de habilidades y funciones con las que cuenta el niño para la resolución de problemas en los tres grupos de actividad mental: *concreto (cosas), abstracto (símbolos verbales y matemáticos) y social*; para la adaptación y moldeamiento de su ambiente.

- Factor Orgánico (FO): es aquel trastorno físico del niño que puede ser a) *sensorial*, b) *somatofisiológico* y c) *neurofuncional*.

- Factor Educativo (FE): propiedades dentro del entorno escolar que intervengan de manera desfavorable el desempeño académico del niño como lo son a) planes curriculares , b) dificultades con la metodología del profesor (a), c) manejo inadecuado de los contenidos académicos y d) condiciones del aula o los materiales didácticos inadecuados para el aprendizaje.

4. Elaboración de tabla de frecuencias, porcentajes y descripción de relaciones encontradas entre propiedades caracterológicas y resultados obtenidos en las pruebas.

5. Presentación de propuesta de pruebas psicométricas a aplicar en niños de 5.0 a 12.11 años que se presenten con bajo rendimiento escolar, con el fin de guiar al evaluador hacia las posibles causas que estén interviniendo en

éste, y abriendo la posibilidad de efectuar un plan de intervención más concreto y específico para el psicólogo clínico y educativo..

A continuación se muestra los datos de los 24 casos retomados para esta investigación:

Tabla 3.1.1- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 1	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D		Femenino	11.0 años	6º de primaria	Padece de gastritis severa y tiene dificultades motrices leves	Se desespera ante las demandas escolares, no quiere estudiar para exámenes, calificaciones promedio de 6 y 7)	Se le dificultan todas materias, excepto matemáticas.	Maestra
D		<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
F		M=49 años P= 42 años H=5 años		El hermano tiene síndrome de Dawn		Padres y hermano	No reporta	La madre es cariñosa, el padre la golpea. Relación con el hermano problemática.
D		<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
S		Casa propia. Cuentan con todo los servicios.		Padre		Rola turnos, por lo que pasa poco tiempo con la familia.		Balanceda
D		<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
E		CPQ; CDS; BAS 1-2-3		Tiende a ser introvertida, aprensiva y con alta dureza con sigo misma, llegando a tener características compulsivas, de retraimiento, aunadas a la falta de energía. Existe también sentimientos de culpabilidad, autopunición y pensamientos negativos, somatización y tensión psicológica. Hay una incongruencia entre la percepción de la maestra y la niña, con la de sus padres con respecto a sus habilidades sociales.			Se sugiere que la niña asista a una terapia familiar psicológica; ya que existe la posibilidad de que la niña esté experimentando en su vida familiar, más que escolar, situaciones de angustia y represión continuas; lo que deja entrever que en la dinámica familiar se requiere de una apertura de comunicación y atención hacia ella, lo que no sólo perjudica su desempeño escolar, sino su personalidad e interés por la vida en general.	

Tabla 3.1.2- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 2	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D		Masculino	6.4 años	1º de primaria	Tiene dificultades para dormir, se le describe como "hiperactivo" pero no se le han realizado estudios al respecto.	Historia de retraso en el desarrollo, avances hasta los 4 años en áreas cognitiva y motora. Desinterés en la escuela y en casa.	Desde hace 4 meses no quiere hacer nada en la escuela. Se señala que "no capta las cosas que se enseñan". Confusión entre los números y letras.	Maestra
D		<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
F		M=23 años P= 26 años H=8 años T=46 años		Rechazo de la madre durante el embarazo y lo abandonó con su suegra (actual tutora) después de nacer.		Abuelo, padre, tíos y un primo.	No reporta	No ve a su madre desde que lo abandonó; y a su hermano lo ve una vez por mes. Tiene dificultades con la familia por ser muy inquieto.
D		<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
S		Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre y tío.		No especificadas		Balanceada
D		<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
E		WPPSI, BAPAE, BEHNALE, FROSTIG-2		En su capacidad para la recepción de conocimientos escolarizados, de conceptos cuantitativos, en su capacidad de atención y concentración; así como su capacidad de organización, planeación y anticipación, el niño se encuentra por debajo del desempeño esperado para su edad. Cuenta con las habilidades necesarias para la lecto-escritura, pero se encuentran poco fortalecidas.			Se sugiere habilitar y ejercitar en el niño sus conocimientos y actividades para continuar con la educación primaria, retomando el 1er grado de primaria; además de asistir a terapia para manejar su autocontrol y autoestima, que se notan por el estudio realizado, deteriorados notablemente.	

Tabla 3.1.3- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
D	Masculino	6.2 años	1º de primaria	Se reporta que el niño puede ser de "alto potencial", por el notorio desarrollo avanzado en las áreas psicológica, cognitiva, motora y de autoconciencia en su crecimiento. Sus padres temen que se desperdicie su "talento".	El niño cuenta con habilidades y conocimientos superiores al del currículo a seguir, por lo que es tedioso para el niño el asistir a clases. Además de que la maestra no quiere reconocer sus capacidades.	Aunque el niño mantiene una conducta ejemplar en el aula, el hecho de "saber más" le crea conflictos con los compañeros y la maestra, por lo que tiende a "reducir" su desempeño.	Nadie	
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
F	M=36 años P=37 años H= 11 años H2= 3 años		Existe mucha comunicación entre los miembros de la familia.		Padres y hermanos	No reporta	Buena. Entre los padres y los hijos, así como el niño con su hermana.	
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>	<i>Tipo de alimentación</i>		
S	Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre		Regulares	Balanceada		
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
E	ESPQ, WISC-RM, BAS 1-2		Tiende a ser frío y alejado en sus relaciones sociales principalmente en la situación escolar. Persona brillante, estable y maduro en su relación con los demás, en congruencia con su coeficiente intelectual que lo coloca, con 117 puntos, en la categoría de Brillante. Es en extremo consciente de sí mismo, lo que le causa ser impaciente, ansioso y se priva en la expresión de sus afectos. Sin embargo, es sensible y emprendedor, perseverante y sujeto a las normas, llegando a actuar de forma individualista y precavida. Sus padres lo consideran poco jovial, pero con todas las habilidades para ser sociable. La profesora del niño contestó de manera poco sensata y objetiva a la prueba del BAS 1, careciendo de validez sus respuestas.			Se sugiere canalizar al niño a una escuela de alto rendimiento escolar, ya que el sujetarse a un currículo y a un estilo de enseñanza tradicional, en lugar de favorecerlo en su desarrollo personal y cognitivo, le causa conflictos en su autoestima, y a largo plazo, eso también perjudicaría su nivel y aprovechamiento académico. Se exhorta a la familia seguir fomentando el desarrollo intelectual del niño, sin descuidar sus habilidades sociales y lúdicas.		

Tabla 3.1.4- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 4	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
		D I	Masculino	5.10 años	3º de preprimaria	Él evaluado y su hermano gemelo nacieron 15 días antes de lo previsto, con bajo peso. Definición zurdo. A los 3 años presentó retraso psicomotor de 6 meses. Fue remitido. Se le describe como un niño noble, sensible y necio; más adelantado por meses que su gemelo en el desarrollo general.	No retiene información por más de 15 minutos, aún realizando ejercicios de memoria.	Por su definición zurda en el trazo, tiene problemas al escribir. Se le consideró inmaduro para ingresar a primaria, por lo que repetirá grado.
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=34 años P=35 años H=10 años H2=9 años H3=5 años (gemelo)		Los padres no esperaban tener hijos gemelos. Problemas económicos.		Padres y hermanos.	No reporta	Los hermanos llegan a golpear a las hermanas, principalmente a la menor.	
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>			<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa, rentada. Todos los servicios.		Ambos padres.			Ambos padres laboran toda la semana en horarios completos.		Balanceada
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	WPPSI, BAPAE.		Ligeramente por debajo de lo esperado en el área de ejecución de la prueba de inteligencia, pero con un coeficiente intelectual total Normal. Sus habilidades y conocimientos, aunque apenas suficientes, son los requeridos para ingresar ya con el aprendizaje de la educación primaria.			Apoyar al niño con entrenamiento de habilidades cognitivas y motricidad fina, para auxiliar los conocimientos impartidos en la educación primaria y satisfacer los requisitos previstos para ese nivel. Sin embargo, se recomienda apoyo emocional para detectar y tratar las respuestas emocionales del niño con respecto a sus relaciones afectivas y sociales.		

Tabla 3.1.5- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 5	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
	D I		Masculino	5.10 años	3º de preprimaria	Él evaluado y su hermano gemelo nacieron 15 días antes de lo previsto, con bajo peso. A los 3 años presentó retraso psicomotor de 8 meses. Fue remitido. Control completo de esfínteres hasta hace 1 mes. Se le describe como burlón, agresivo, arrebatado y mentiroso. Imita a su hermano en todo.	No retiene información por más de 15 minutos, aún realizando ejercicios de memoria.	Se le consideró inmaduro para ingresar a primaria, por lo que repetirá grado.
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=34 años P=35 años H=10 años H2=9 años H3=5 años (gemelo)		Los padres no esperaban tener hijos gemelos. Problemas económicos.		Padres y hermanos.	No reporta	Los hermanos llegan a golpear a las hermanas, principalmente a la menor.	
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>			<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa, rentada. Todos los servicios.		Ambos padres.			Ambos padres laboran toda la semana en horarios completos.		Balanceada
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	WPPSI, BAPAE.		Ligeramente por debajo de lo esperado en el área de ejecución de la prueba de inteligencia, pero con un coeficiente intelectual total Normal. En las habilidades y conocimientos para ingresar al nivel primaria se encuentra deficiente, lo que indica que el niño aún no logra identificar los conocimientos de vocabulario, relaciones espaciales y manejo de números.			Apoyar al niño con entrenamiento de habilidades cognitivas y motricidad fina, para lograr el nivel requerido en la educación primaria. Se subraya que el motivo para aún no consolide el proceso de lectoescritura no se encuentra en el área cognitiva, sino en la afectiva. Cabe señalar que durante la aplicación de las pruebas el niño se mostró retraído, tímido e inseguro a comparación de su hermano.		

Tabla 3.1.6- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 6	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
	D I	Masculino	5.5 años	3º de preprimaria	En su desarrollo psicológico y cognitivo sus padres lo encuentran adelantado por algunos meses. Se le ha llevado al neurólogo, psiquiatra y a un estudio encefalográfico, en donde se le diagnosticó como posiblemente hiperactivo. En primero de preprimaria se le evaluó y se consideró por debajo en su desarrollo esperado.	No realiza tareas asignadas en la escuela, no sigue lineamientos, muy inquieto en clase, y desempeño general descrito por la maestra como deficiente.	No se logra adaptar al jardín de niños tradicional, por lo que se le cambió recientemente a una escuela Montessori. Agresivo con sus coetáneos y reservado con los adultos.	Padres
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s)</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=35 años P=39 años H=4 años		Problemas con el hermano por no compartir intereses en actividades lúdicas. Los padres llegan a ser demasiado condescendientes con los niños, por lo que no han permitido el desarrollo de su autonomía.		Padres y hermanos	No reporta	Buena, aunque un poco difícil entre los hermanos.	
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
	Rentan departamento. Todos los servicios.		Padre, y a veces la madre también.		Padre abogado, con disponibilidad de tiempo.		El niño no consume algunos grupos de alimentos por no querer forzarlo a comerlos.	
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	WPPSI, FROSTIG-2		Se reporta un coeficiente intelectual de 147 C.I., es decir Muy superior. En la percepción visual general, presenta un adelanto de 1 año 3 meses y en la velocidad visomotora, que fue el área más baja, mostró un adelanto de 3 meses. Cabe señalar que en ningún momento presentó conductas que indicaran T.D.A. ni con hiperactividad, ni con impulsividad. Niño que trata temas de biología, física y química con fluidez y gusto. Periodos de atención prolongados, no se considera el requerimiento de medicamento.			Se recomienda que el niño sea remitido a una escuela en la que sus habilidades y conocimientos no se vean limitados por un currículo preestablecido, y se le siga fortaleciendo los conocimientos que ya posee (muy superiores a su edad), y su coordinación ojo- mano para habilitar su rapidez motriz. Además se sugiere incrementar las enseñanzas con respecto a las habilidades sociales y al respeto de los límites establecidos para las mismas.		

Tabla 3.1.7- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 7	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
	D I	Masculino	122 años	5º de primaria	Problemas en el embarazo, el niño no respiró al nacer. A los 2 1/2 años sólo hablaba 4 palabras. Ligero retraso cognitivo y psicomotor. Asistió con el neurólogo, terapeuta de lenguaje y una psicóloga. Actitud social inestable (de muy agradable a agresivo). Se le recetó Ritalin* pero no se le ha administrado. TDAH positivo.	Se sospecha que el niño es de lento aprendizaje por bajas calificaciones y dificultad para concentrarse en clase.	Ha repetido grado, y es probable que repetirá el grado actual.	Maestra y padres
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=45 años P=51 años H=21 años H2=19 años		Los hermanos lo apartan en las actividades por ser menor de edad y por considerarlo "tonto".		Padres y hermanos.	Abuelo paterno falleció de alcoholismo. Padre también alcohólico.	Los hermanos lo aíslan, y pelean frecuentemente con él.	
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
	Casa propia. Cuentan con todo los servicios.		Padre		Padre no convive mucho con la familia por horarios excesivos.		Regular, pero sana.	
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	HSPQ, TAMA, WISC-RM		Coeficiente intelectual normal para poder continuar con un aprendizaje escolarizado normal. Inadaptación escolar por inconformidad de tipo docente. Malestar ante el ambiente familiar y forma de ser educado. Persona desajustada con su realidad social al enfrentarse a ella, agresividad expresada con discusiones y peleas, tendencia a ser inquieto, descuidado y desobediente. Contradictorio y poco coherente en sus expresiones, afirmaciones y conductas. Se sospecha de daño neurológico que requiere medicamento para su trato.			Entrar a clases de regularización para fortalecer lo aprendido en el aula, especialmente en el área de conocimientos aritméticos y en donde se requiera memorizar extensos contenidos de texto e ideas. Si cuenta con las habilidades para un aprendizaje normal óptimo, sólo varía la cantidad de tiempo empleado para ello.		

Tabla 3.1.8- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 8	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
	D	Femenino	10.10 años	5º de primaria	No presentó ningún problema pre, peri ni post natal. Actualmente es llevada a la CUSI para educación especial.	La niña es muy lenta para realizar tareas escolares. La madre y la maestra creen que tiene problemas de retención a corto plazo.	Se distrae fácilmente desde 3º de primaria y parece no darle importancia a las cosas ni a las materias.	Maestro de la CUSI
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=40 años P=41 años H=21 años H= 18 años		La madre pasa mucho tiempo al pendiente de la niña en todo lo que hace.		Padres y hermanos	No reporta.	Buena, pero sus hermanos tienden a hacerla enojar, sin embargo la relación afectiva para con ellos y sus padres es muy estrecha.	
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
	Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada	
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	CPQ, WISC-RM, BAS 1-2,3, TEA1.		Presenta un coeficiente de 119 C.I., definiéndola como Por arriba de lo Normal. En su personalidad sobresale el ser una niña poco expresiva en sus afectos, dependiente por su naturaleza tranquila y obediente en sus relaciones. El exceso de autoreproches la vuelven irritable, nerviosa, ansiosa y sensible a las críticas. Tiende a privarse en la expresión de sus afectos por considerarse poco popular ante los demás. Por lo tanto se considera que son factores emocionales de índole social y por una baja autoestima que la niña no progresa satisfactoriamente en el desempeño escolar.			Fortalecer la confianza en sí misma y en sus habilidades de socialización a partir de terapia psicológica, y el apoyo de sus hermanos mayores. Para que la niña realice las tareas escolares se sugiere regular la cantidad de tarea que debe terminar, a partir de horarios más amplios con periodos de descanso entre cada uno; además de permitir que ella las realice sin ayuda para fortalecer la confianza en su capacidades y habilidades intelectuales que ya posee.		

Tabla 3.1.9- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
D I	Masculino	6.4 años	1º de primaria	Se administró medicamento durante el embarazo por peligro de aborto a los 6 meses. Nacido de 7 meses. Problema de asma desde el nacimiento. Retraso importante en el desarrollo motor, psicológico, cognitivo y de autoconciencia; avance hasta los 4 años en todas las áreas, pero continúa con problemas de lenguaje. Habilidades de socialización e independencia disminuidas.	No muestra socialización en la escuela. No participa, no realiza tareas. Bajas calificaciones.	Tiene problemas con la maestra por la actitud pasiva del niño en clase. Al parecer no escucha bien, pero no está evaluado.	Maestra	
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano(a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=30 años P=28 años H=7½ años		No conviven mucho con el padre por el trabajo. Las reprimendas de la madre al niño son poco apoyadas por el padre.		Padres, hermano, tíos y primos.	Alcoholismo en el padre	La relación entre hermanos es desfavorable, ya que al hermano se le reprende por las acciones del evaluado. Conflictos entre los padres por causa del niño.	
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
	Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre		Trabaja horas extras, pasa poco tiempo con la familia.		Balanceada	
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	WPPSI, BAPAE, FROSTIG-2, ITPA		Obtiene con 106 CI, el rango de inteligencia Normal, además de contar con las habilidades necesarias para un aprendizaje a nivel primaria óptimo. Se encuentra que las habilidades para la lecto escritura están fortalecidas, a excepción de la coordinación ojo-mano. Cabe señalar que en las pruebas donde el factor auditivo es el eje de evaluación, el desempeño se calificó como deficiente, sospechándose un daño orgánico en el canal auditivo.			Otorgarle atención y ser pacientes con las actividades escolares que realiza, ya que sus habilidades y capacidades son las necesarias para el aprendizaje de la educación primaria normal. Se sugiere fortalecer las habilidades sociales y fortalecimiento de límites, los cuales deben de ser trabajados por ambos padres. Se recomienda realizar un estudio con un especialista auditivo para detectar y tratar al niño en su posible deficiencia auditiva.		

Tabla 3.1.10- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 10	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo		Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D I	Femenino	120 años	5º de primaria	Hija adoptiva por la tía biológica, ya que la madre murió al nacer ella. Fue entregada a la madre adoptiva en condiciones de desnutrición severas. En preprimaria asistía a una escuela de educación especial, pero se le cambió a uno regular por sugerencia del psicólogo, continuando al mismo tiempo en un CAPEA. Ingreso a primaria de 7 años 9 meses. Problemas de psicomotricidad remitidos.		Problemas en el aprendizaje y de lenguaje, así como problemas de socialización. La niña cree que es por su apariencia robusta. Se duda que pueda seguir con la secundaria.	La maestra la apoya, le permite usar calculadora, sólo se sabe la tabla del 1 y del 10. No se le entiende cuando habla y es muy lenta.	Maestro
D F	<i>Edad de los padres y hermanos</i>			<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M= 49 años P= ausente H1= mayor a la niña, H2= mayor a la niña H3= 12 años			Convive con una tía con retraso en el desarrollo de 45 años. Padre la abandonó. No tiene figura paterna. No sabe que es adoptada.		Madre, hermanas, tía.	No reportados.	Relación estrecha con la madre, buena relación con hermanos mayores, con el de la misma edad se pelea; problemas con los primos por su dificultad en el lenguaje.
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>			<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa propia. Cuentan con todo los servicios.			Madre		Realiza trabajos domésticos y a veces se lleva a la niña con ella.		Balanceada
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>			<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	WISC-RM, CPQ, ELA.			Presenta un C.I. de 46, lo que la ubica en la categoría de una inteligencia Torpe, registrando un retraso general de 5 años 4 meses, lo cual es posiblemente lo que está afectando su aprovechamiento escolar. Su estabilidad emocional se encuentra en el promedio, pero con tendencia a la introversión. Pierde el control emocional cuando se relaciona con los demás. Persona fría, alejada de los demás, prefiere no trabajar en grupo, cede fácilmente, es seria, prudente pero se llega a autodesaprobar. Problemas con la articulación con los fonemas "b", "x", "r" y "f".			Se sugiere estimular todas las áreas marcadas en las escalas verbal y de ejecución, con la finalidad de estimular su atención y pensamiento abstracto. También se sugiere el trabajo terapéutico con la niña por los factores de personalidad fuera de la norma con tendencia a la baja en su comportamiento, y así disminuir su inseguridad, sus conductas de sumisión e incrementar su autoestima y habilidades sociales., las cuales pueden ser la causa de la dificultad para hablar. Se sugiere que para que la niña continúe recibiendo educación se le inscriba en alguna academia para aprender un oficio.	

Tabla 3.1.11- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 11	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
D	Femenino	7.7 años	2º de primaria	No hay datos relevantes al respecto.	Dificultad para leer y escribir, llega a aprender los datos, pero se le olvida en poco tiempo, no sabe tomar dictado y habla como bebé.	Niña obediente tanto en la casa como en la escuela.	Maestra	
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
F	M= 26 años P= 28 años H= 10 años		Aunque se le apoya a la niña para la lecto-escritura por parte de la madre no hay avance. EL padre dice que es por que la madre la sobreprotege, aunque ésta la regañe y le pegue.		Padres y hermana	No reporta	Buena relación entre los miembros de la familia.	
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
S	Casa propia. Cuentan con todo los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada	
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
E	CATELL 1, FROSTIG-2, BAPAE		Coeficiente de 110, ubicándola en una inteligencia Normal para su edad. En la habilidades para el aprendizaje se encuentra dentro de la norma requerida, sin embargo, en la Evaluación de la percepción Visual, presenta un atraso en su madure y un déficit en las habilidades para la comprensión verbal, aptitud numérica y aptitud perceptiva óptima para el desarrollo de la lecto escritura. Se concluye que la conducta permisiva y de sobreprotección por parte de la madre de la niña es lo que contribuye a la presentación de éste déficit,			Un entrenamiento a nivel cognitivo- conductual para estimular la aptitud numérica, la aptitud perceptiva espacial, y que los padres participen en ello para que aprendan a conocer como estimular y reforzar a la niña. También se sugiere un entrenamiento por parte del psicólogo a la madre para decrementar esas conductas permisivas y de sobreprotección e incrementar la confianza y la capacidad de la niña.		

Tabla 3.1.12- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 12	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
	D	Masculino	7.10 años	1º de primaria	Se le trata a nivel neurológico con Trileptal* de 300mg. El niño se queja de no tener muchos amigos y de que tiene problemas para dormir.	Problemas de atención e irregular aprovechamiento académico, puede obtener en la escala de calificación un día 6 y 10 el otro en la misma materia.	No reportadas.	Madre
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=40 años P=40 años H= 1 mes de edad		No reportado.		Padres y hermano	No reporta	Buena relación entre los miembros de la familia.	
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>			<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre			Regulares.		Balanceada
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	WISC-RM, CDS, FROSTIG-2, CUESTIONARIO TDA-SNAP		Coeficiente de 120, con categoría de inteligencia Superior, por lo que se concluye que su capacidad intelectual no está influyendo para que su rendimiento y desempeño no sea excelente. Sin embargo en los datos sobre su personalidad se encuentra la descripción de un niño depresivo, principalmente ante situaciones referentes a la vida escolar, experimentando angustia, miedo, soledad, enojo y tristeza a casa de hechos vividos en ella.; y por lo cual tiene problemas con sus padres. En la evaluación de TDA, el niño puntuó alto en los problemas de hiperactividad e impulsividad, con problemas significativos en atención y concentración, principalmente en la escuela, más que en el hogar.			Dado el principal problema de tipo emocional en el niño, se sugiere tomar terapia Cognitivo- Conductual para habilitar al niño en el conocimiento y control de sus emociones, para lograr integrarse a su ambiente escolar, y disminuir la tensión e inestabilidad académica que le causa asistir a ella. También se recomienda apoyo terapéutico a los padres, para orientarlos en el manejo y apoyo de ellos para con el niño y decrementar así la preocupación que le tienen a un fracaso escolar.		

Tabla 3.1.13- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 13	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D I	Masculino	126 años	6º de primaria	No hay datos relevantes al respecto.	Bajo rendimiento escolar, problemas de conducta y dudan de la preparación que tiene para ingresar a la secundaria.	Desde 2º grado la maestra (que es la misma actualmente) reporta que el niño no trabaja en clase, no hace tareas y reprueba los exámenes. Empero, el niño sí hace las tareas en casa con la madre y al revisar ella los exámenes los nota correctos.	Madre
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M=35 años P=32 años H=menor que el niño H2=18 años		El padre no vive con ellos por que trabaja en Puebla. No se van a vivir con él por la escuela del evaluado. La hermana mayor ya no vive con ellos.		Madre y hermano menor	No reporta	Relación regular con la madre. Ella lo creó desobediente.
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa propia. Cuentan con todo los servicios.		Padre		Regular, por cuestiones económicas.		Balanceada
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	WISC-RM, TEA-1, CHTE		Coeficiente de 98, lo que lo ubica en la categoría de Inteligencia Normal. En sus hábitos de estudio, se considera que el niño cuenta con lo requerido para planear y organizar su método de estudio, y según sus aptitudes en el aprendizaje, se coloca como un estudiante aceptable y capaz de continuar su educación secundaria sin problema.			Se sugiere al niño se le apoye con el establecimiento de rutinas y horarios sistemáticos para realizar sus tareas, así como agudizar la supervisión tanto en la casa como en la escuela, ya que el niño expresa que su madre le hace poco caso a comparación del padre. Se le aconseja a la madre ser mas estricta en cuanto al manejo de contingencias, es decir, si va imponer un castigo, ante una conducta no adecuada, cumplirlo.	

Tabla 3.1.14- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 14	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D I	Masculino	8.12 años	3º de primaria	El niño estaba demasiado grande (3.920 kg y 60 cm) y se le practicó cesárea. Se le han hecho tres encefalogramas, en el primero le determinaron Deficiencia Mental mínima. En el último estudio salió casi normal. Toma Atemporator*, que le ayuda a controlar sus reacciones violentas (avienta cosas y grita). Problemas de coordinación fina.	A causa de la mala conducta se le tiene que bajar la calificación y se quiere conocer su real desempeño.	Problemas de actitud por conductas violentas.	Maestra
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M=48 años P=55 años H= 14 años H2= 18 años H3,4 y 5= mayores de edad.		El niño es hijo único del segundo matrimonio de ambos padres.		Padres y hermanastros	No reporta.	Regular, los hermanastros no juegan con él.
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa propia. Cuentan con todo los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	WISC-RM, ESPQ, FROSTIG-1, CUESTIONARIO TDA-SNAP		Coeficiente de 143, es decir, de Inteligencia Muy Superior, por lo que este no es un factor que está determinando sus problemas académicos. En cambio, la mayoría de los resultados muestran factores que señalan la dificultad que tiene el niño para controlar sus emociones y sus impulsos, lo cual es la base de sus problemáticas escolares. Sin embargo, en el área de coordinación psicomotriz, efectivamente se encuentra un retraso en su desempeño.			Se sugiere atender los problemas para mejorar el desempeño del niño, así como habilitar y fortalecer su coordinación visomotora. La atención y concentración en las pruebas se evaluó sin dificultades, sin embargo la madre considera lo opuesto. Por lo tanto se sugiere orientar a la madre en la atención especializada para con el niño y brindarle atención cognitiva conductual al niño para que supere sus debilidades emocionales y asertivas. Se recomienda un estudio neurológico para descartar si su agresividad se debe a algún daño y si requiere cambio o aumento de medicamento. También una audiometría para descartar que la distracción en la escuela es por no escuchar bien a la profesora.	

Tabla 3.1.15- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 15	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D	Masculino	9.1 años	4º de primaria	Fue un embarazo normal, se practicó cesárea, estuvo internado 8 días y no hay reportes relevantes desde entonces.	Tiene problemas para recordar lo que se le enseña, no lee y aunque se le explique el contenido de un texto, no lo capta. Su hermano también fue traído a evaluación.	La maestra lo regaña por que juega en clase. Al niño le aburren las materias, ya que no recuerda los contenidos. Buena relación con compañeros de clase.	Maestra
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
F	M=28 años P=32 años H=11 años		El niño señala que no le gusta que su mamá le pegue, que él entendería si solo lo regañara. Los padres no lo castigan.		Padres y hermano	No reporta.	Buena relación entre los miembros de la familia.
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
S	Casa rentada. Todos los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
E	WISC-RM, CPQ		Coeficiente de 95, con el rubro de Inteligencia Normal para su edad cronológica. sin deficiencias considerables para un inadecuado desempeño escolar. Sin embargo, en su personalidad resalta el ser un niño ansioso, que no tiene claro las metas impuestas por la familia, trayendo como consecuencia una actitud de desobediencia ante las normas. Tiende a ser indiferente a sus propias necesidades y obligaciones, provocando la sensación de tensión, irritabilidad, auto-desaprobación, llegando a sentirse lastimado.			Dado que no hay un problema de memoria real, sino una falta de atención a los temas por el poco interés que el niño muestra a las tareas, se sugiere, no sólo un horario en donde se le contemplen horas de estudio y minutos de descanso, sino también, una apertura en la comunicación con los padres para concretizar entre la familia qué se espera que haga el niño y cómo lo van a auxiliar para lograrlo. Se sugiere ayuda terapéutica para guiar a los padres en este aspecto; así como el aprender a proporcionarle al niño lecturas infantiles de acción, ciencia o clásicos, para que el niño logre habilitar su lenguaje, reforzar su memorización y comprensión de los temas expuestos, así como brindarle el gusto por la lectura.	

Tabla 3.1.16- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 16	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Grado escolar</i>	<i>Datos del organismo</i>	<i>Características del BRE</i>	<i>Propiedades académicas</i>	<i>Referido por:</i>
		D		Masculino	11.6 años	6º de primaria	Se le practicó cesárea al nacer, pero existen datos orgánicos relevantes después de eso.	Problemas en el aprendizaje en los últimos años, reflejando bajas calificaciones en su promedio general.
D		<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>	<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
		M=28 años P=32 años H=9 años	Al niño le gusta su relación con la familia, pero le gustaría que su mamá no le pegara y no lo regañara, aunque señala que sí es muy responsable.	Padres y hermano	No reporta.	Buena relación entre los miembros de la familia.		
D		<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
		Casa rentada. Todos los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada
D		<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
		WISC-RM, CPQ		Coeficiente de 93, ubicándolo en una inteligencia normal, sin embargo, en su habilidad para efectuar operaciones mentales, retención de memoria de información académica importante, el niño se encuentra por debajo de lo esperado para su edad. Aunado a ello, en su personalidad destaca un alto nivel de ansiedad por hecho de no cumplir con las expectativas de sus padres. El niño se siente inseguro, preocupado, se autoreprocha, es dubitativo, muy tímido y reservado; por lo que al quererlo reprender con regaños y golpes, el niño responde con baja tolerancia a la frustración, llegando al extremo de actuar de manera despreocupada ante las normas.			Se pide una concordancia por parte de los padres entre lo que se exige al niño y lo que se le apoya, ya que el papel de los padres en el alto nivel de desempeño escolar es vital. Mantener con el niño una comunicación clara y sincera de lo que se espera de él no sólo en el aspecto escolar sino también personal, permitirá al niño sentirse respetado y capaz, lo que se verá reflejado en su desempeño formativo de un modo responsable. Se recomienda apoyar con regularización las materias en las que su desempeño es continuamente deficiente, además de diseñar los horarios entre los juegos y la televisión, con los de estudio y descanso de una manera más equilibrada.	

Tabla 3.1.17- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 17	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
	D	Femenino	11.3 años	6º de primaria	No hay datos relevantes reportados.	No quiere estudiar, no quiere hacer tareas. Bajas calificaciones.	No tiene amigas ni dentro, ni fuera del colegio.
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M=40 años Padrastra=36 años H=1 año		Vive con su padrastra. No conoció a su padre. La niña dice que su madre no la quiere.		Padres, hermana.	No reporta	Mala relación entre la niña con sus padres y hermana.
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa familiar propia. Todos los servicios		Padre		Regulares.		Balanceada
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	WISC-RM, CATELL 1, TAMAI		Coeficiente de 110, rubro que la coloca como Brillante en su inteligencia, sin embargo obtuvo puntuaciones bajas en escalas donde la atención, el pensamiento abstracto y el conocimiento de información académica era lo evaluado. En su personalidad, se muestra como una niña obediente y respetuosa de las normas, seria, sentimental, poco expresiva y que se tiende a desaprobador. No se acepta como es, considera su vida triste, y cree que nadie la quiere, que está mejor jugando sola y su autoestima es considerablemente baja.			Se sugiere trabajar las áreas académicas bajas para aprovechar el potencial intelectual con el que cuenta. Se recomienda que la madre se acerque a ella, estrechando sus lazos afectivos y fortaleciendo su comunicación. Se recomienda también inscribir a la niña a cursos de autoestima y autodefensa personal.	

Tabla 3.1.18- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
Caso 18	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:	
	D	Masculino	6.9 años	1º de primaria	No hay datos relevantes reportados.	Dificultad para leer, escribir y retener las palabras para escribirlas en el dictado.	No especificadas.	Orientadora escolar
D	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=38 años P=35 años H=11 años H2=9 años		No hay datos relevantes.		Padres y hermanos	Tabaquismo por ambos padres.	Buena relación entre los miembros de la familia.	
D	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
	Casa prestada. Todos los servicios.		Padre		Es mensajero, pero tiene tiempo para estar con la familia.		Balanceada	
D	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>		
	WISC-RM, MSCA.		Coeficiente de 80, lo que lo ubica con un ligero Retraso Intelectual; además de puntuar un 97% menos que los niños de su edad en el nivel de memoria inmediata, visual y auditiva. Por lo que éstas pueden ser la causa por la que el niño no logra leer y escribir como se espera para su edad cronológica.			Se sugiere entrenar al niño con juegos de memoria y rompecabezas para habilitar sus déficits en ésta área.		

Tabla 3.1.19- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 19	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D I	Masculino	10.7 años	5º de primaria	Problemas alimenticios desde hace un año, desnutrición en primer grado.	Problemas para aprender, poco interés en estudiar, no presta atención y es muy distraído.	Desde que el niño cursaba preprimaria se le detectó poco interés para aprender. En toda la primaria los maestros han apoyado al niño para cursar los siguientes grados.	Maestra
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M=43 años P=41 años H=9 años		Al niño no le gusta que sus padres se peleen y que le pegue el papá a su hermana.		Padres, hermana, abuela y tía paterna.	No reporta.	Poca comunicación entre los miembros de la familia.
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa, prestada. Todos los servicios.		Padre		Trabaja en TELMEX, pasa poco tiempo en casa.		Desbalanceada en cantidad y en nutrientes.
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	WISC-RM, CPQ, TAMAI		Coeficiente de 86, lo que lo ubica por debajo de la norma en la inteligencia, corroborado con la otra prueba (CPQ). En su personalidad sobresalen los rasgos de un niño con problemas en relacionarse y con tendencia a desaprobarse constantemente. Sin embargo su nivel de ansiedad está normal. Se encuentra también una inadaptación infantil en el área escolar y social, significando la inconformidad que tiene al respecto de las relaciones sociales y el modo de enseñanza escolar.			Aunque no existe incongruencia con el estilo de crianza por parte de sus padres, el niño refleja una falta de atención seria, no sólo con respecto a su alimentación, sino también a su aprendizaje, por lo tanto se sugiere que los padres acudan a una terapia de pareja para aprender a darle a su familia un ambiente de tranquilidad que estimule el aprendizaje del niño, así como el reforzar los conocimientos en las áreas verbales y de pensamiento abstracto en el niño.	

Tabla 3.1.20- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 20	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D I	Femenino	11.4 años	6º de primaria	La niña se preocupa por todo y se asusta por cualquier ruido que escucha. En el reporte del kinder se le considera inteligente y participativa, lo contrario a lo descrito por los padres y la maestra. Es muy sociable. Tiene conjuntivitis alérgica.	Ha reprobado dos bimestres continuos, además de presentar poca atención a la clase y de ser muy impulsiva.	La profesora pide el reporte por que desea saber si es su estilo de enseñar (la mayoría del grupo tienen problemas académicos) el que no está siendo favorable para la niña o es otro factor.	Maestra
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s)</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M=39 años P=40 años H=13 años		La madre considera que si la niña no puede con la escuela es mejor que repuebe año. No le gusta a la niña realizar tareas domésticas.		Padres y hermano	No reporta	Buena relación entre los miembros de la familia. Se le hace hincapié a la niña en sus errores.
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa prestada. Cuentan con todo los servicios.		Ambos padres.		Regulares. La madre trabaja turno nocturno en el hospital.		Balanceda
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	TAMA1, CHTE, WIS C-RIV, CPQ, CUESTIONARIO TDA-SNAP		Obtuvo un coeficiente intelectual de 101, colocándola en el nivel Normal para desempeñar actividades académicas sin ningún problema; sin embargo obtiene puntuaciones bajas en las subescalas de información y claves, lo que muestra la falta de interés de la niña por lo enseñado en la escuela. Se encuentra insatisfecha en las áreas personal, escolar y actividades educadoras de los padres. Presenta carencias significativas en 4 de los 7 aspectos evaluados sobre hábitos y técnicas de estudio. Debido a sus cortos periodos de atención y por su alta puntuación en la detección del TDA, se confirma que la niña posee éste trastorno (estos dos últimos factores posibles causantes del B.R.E.). En su personalidad se caracteriza por ser franca, sentimental y franca, además de autodesaprobarse y tener un pensamiento concreto.			La niña expresa tener una educación por parte de sus padres en extremo permisiva, sin límites definidos y sobreprotección en todas sus actividades e intereses, por lo que la niña además de no tener claro lo que sus padres esperan realmente de ella, no ha logrado establecer propiedades independientes y los límites para llevarlos a cabo. Se sugiere apoyo de orientación a la niña para que aprenda a poner atención a situaciones específicas, como el estar en clase, así como ser selectiva a qué estímulo prestar atención, tomar lo que necesita y desechar lo que no le sirve. Se recomienda asistir a un psicólogo cognitivo- conductual.	

Tabla 3.1.21- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 21	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
		D		Femenino	6.7 años	1º de primaria	No hay datos relevantes reportados.	No quiere asistir a la escuela.
D	F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
		M=33 años P=38 años H= varón (no reporta edad) H2= mujer (no reporta edad)	No reportados.		Padres y hermanos	No reporta	Buena relación familiar entre los miembros.	
D	S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
		Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada
D	E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
		WISC-RM, ESPQ, BAS 1-2		Obtiene un CI de 109, lo que la define como una inteligencia dentro de la norma. Sin embargo, en las otras dos pruebas, los resultados muestran que la causa por la que la niña no quiere asistir al colegio es la carencia de reglas sociales.			Se sugiere desarrollar en la niña habilidades de socialización positivas, a través de especificaciones sobre las reglas sociales, en el ámbito escolar, familiar y actividades de convivencia tal como clases de hawaiano, karate, etc.	

Tabla 3.1.22- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas									
Caso 22	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo		Características del BRE		Propiedades académicas	Referido por:
	D I	Masculino	8,6 años	1º de primaria	Trastornos de sueño, actitudes repetitivas e incoherentes ante situaciones sociales (chuparse el dedo, golpearse el oído, mecerse, etc). A los 2 años fue evaluado por una psicóloga, la cual reporto ausencia de conocimiento cognitivo, retraso de lenguaje. Actualmente tiene un lenguaje de niño de 4 años. Toma Teragrán* pero le produce vómito y mareos. La madre padece episodios de ansiedad medicados.		La madre reporta que es un niño muy inquieto, que pega mucho, que es agresivo, y que se altera de todo. Se adara que el niño cursa por primera vez el primer año de primaria a sus ocho años.		La maestra dice que es de lento aprendizaje
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>		<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>	
	M=34 años P=36 años H=15 años H2= 14 años H3=6 años		El hecho de que el niño no "mejore" y tenga sus episodios de ansiedad, causan conflicto a los miembros de la familia. No saben como tratarlo.		Padres y hermanos		No reporta.	La relación está condicionada a las acciones presentadas por el niño.	
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>			<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>	
	Departamento propio. Cuentan con todo los servicios.		Padre			Regulares.		Balanceada	
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>			
	WPPSI, BAPAE, FROSTIG-2		Obtiene un coeficiente de 57, ubicándolo en una inteligencia Deficiente; lo cual es corroborado con los resultados de las otras dos pruebas, en donde su habilidad para el aprendizaje de la lecto escritura es de 1/100 centil; y en la evaluación visual y coordinación visomotora el niño está debajo de su edad cronológica 4 años y 7 meses; lo que advierte que cognitivamente está detenido en esta edad y su comportamiento también se basa en ésta edad			Que el niño sea canalizado a Terapia de aprendizaje para comenzar un entrenamiento en habilidades relacionadas con la lecto-escritura, las cuales se enseñan en el nivel pre-primaria. También iniciar una Terapia de lenguaje, en donde se le auxilie al niño a vocalizar y expresarse de forma verbal. No se recomienda que el niño continúe asistiendo a una escuela primaria regular como hasta ahora, ya que sólo producirá más frustración e improductividad en él, a diferencia de que se le apoye en alguna institución de Educación Especial, en donde se trabaje con él para recuperar un avance en su desarrollo, tanto en el área escolar, como social, familiar y personal.			

Tabla 3.1.23- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas								
	Caso 23	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
		D		Masculino	8.5 años	2º de primaria	Fue evaluado con Inmadurez Neurológica Global, valorado actualmente en el IMSS.	Es muy lento en lo que realiza, reprobó el segundo grado por pocas décimas en la materia de español.
D		<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
		M=29 años P=30 años	No reportados.		Padres	No reporta	La madre lo describe como muy apegado a ella, y que es muy llorón.	
D		<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
		Casa propia. Cuentan con todos los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada
D		<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
		CPQ, TAMAI		En su personalidad el niño tiende a estar alejado, es poco expresivo y poco activo, no muestra disposición para relacionarse con los demás, lo cual es por su inseguridad. Presenta baja laboriosidad en el aprendizaje y muestra conductas perturbadoras en el aula, como pasar mucho tiempo distraído, tendencia a ser un niño reservado y que prefiere estar solo.			Conviene que el niño se integre a un grupo de actividades que estimulen su creatividad, así como actividades dirigidas hacia la motivación de la situación escolar.	

Tabla 3.1.24- Datos Individuales por caso

Variables caracterológicas							
Caso 24	Sexo	Edad	Grado escolar	Datos del organismo	Características del BRE	Propiedades académicas	Referido por:
D I	Masculino	6.8 años	1º de primaria	Embarazo de riesgo, se le administró Partosistem* a la madre. EL parto se retrasó una semana. Complicaciones durante el parto, no lloró al nacer, problemas con bilirubina. Problemas para conciliar el sueño. Según dos neuropsiquiatras tiene irregularidades leves en los estudios, se diagnosticó déficit de atención.	Problemas de conducta que le causan bajas calificaciones. Se le ha tenido que cambiar de escuela dos veces. Los padres dudan si puede continuar estudiando la primaria.	Ha tenido problemas con la directora y la maestra por su agresividad, pero el niño dice que es por que la maestra no le hace caso, aveces le grita, que a él sí le gusta asistir a la escuela.	Maestra
D F	<i>Edad de los padres y hermanos (M=Madre, P=Padre, H=Hermano (s) T=Tutor (a))</i>		<i>Aspectos familiares relevantes</i>		<i>Vive con:</i>	<i>Adicciones</i>	<i>La relación con padres, hermanos y/o familiares es:</i>
	M=27 años P=27 años		La madre está al pendiente del niño todo el tiempo.		Padres	No reporta	Buena relación con sus padres.
D S	<i>Condiciones de vivienda</i>		<i>Persona que sustenta el hogar</i>		<i>Condiciones de empleo / Desempleo</i>		<i>Tipo de alimentación</i>
	Casa propia. Cuentan con todo los servicios.		Padre		Regulares.		Balanceada
D E	<i>Pruebas aplicadas</i>		<i>Conclusión del evaluador</i>			<i>Sugerencias al respecto del evaluador</i>	
	WPPSI, BEHNALE, FROSTIG-2		Obtiene un coeficiente de 118, lo que lo ubica en una inteligencia por arriba de lo normal. Además, cuenta con todas las habilidades requeridas para el aprendizaje . Sólo en la Velocidad visomotora se encuentra por debajo de su edad, fuera de ello, el niño está por arriba de lo esperado para su edad el la prueba de percepción visual. Requiere de reforzamiento verbal acerca de su desempeño, pudiendo continuar sin él, pero elevándose su ansiedad (definida por movimientos más rápidos en sus manos y al hablar), y autoafirmaciones como "Yo lo sé, puedo sacar 10, ¿me va a poner cero?" que demuestra cierta inseguridad y tensión con respecto a demostrar un adecuado desempeño.			Que el niño continúe su educación primaria como hasta ahora lo ha hecho, por que a pesar de su diagnóstico neurológico, el niño cuenta con las capacidades cognitivas y motoras para tener un aprendizaje óptimo. Se exhorta a los padres del niño y a sus profesoras a continuar apoyando al niño para fortalecer las áreas en déficit reportadas en ésta evaluación, y auxiliando al niño en tener mayor confianza en él mismo.	

En los cuadros expuestos se puede notar la cantidad de propiedades con las que cuentan los sujetos evaluados y seleccionados como parte de esta investigación, lo cual podría hacer pensar que son diferentes entre ellos como individuos, sin embargo, el hecho de poseer la característica primordial de un bajo rendimiento escolar, es la principal característica que los identifica.

Ahora bien, el hecho y motivo de éste trabajo no consiste en crear estados inamovibles y estáticos que encasillen a los sujetos por un único factor determinante, ya que, remitiéndonos a los sustentos teóricos expuestos en el capítulo 2, la diversidad de factores que pueden estar relacionados con el bajo rendimiento escolar en los niños son variables, y puede llegar a ser irresponsable para los encargados de apoyar la salud mental y emocional de los niños, el etiquetar sólo por un primer vistazo y de modo ligero, quien es capaz y quien no para aprender en base a un juicio poco objetivo.

Es por ello, que en el siguiente capítulo se hace una descripción de los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las pruebas psicométricas aplicadas, las cuales fueron elegidas por los evaluadores por cumplir con ciertas propiedades que validaran su conclusión al respecto, y con ello, no sólo identificar cuáles eran los factores que estaban interviniendo en estos niños con respecto a su rendimiento escolar, sino además, posibilitar una línea de intervención.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS OBTENIDOS

En el capítulo anterior presentamos cada uno de los casos que se eligieron por su propiedad principal para este trabajo: los usuarios presentaban ya características que los definían como alumnos problema, con bajo rendimiento escolar, ya fuera de modo reciente o a lo largo de varios años. A niños, ya fuera por un factor causal o varios, no se les había logrado identificar cuáles eran las causas por las que su rendimiento académico era deficiente, y en la mayoría de ellos, era un fracaso que formaba parte de su vida individual, familiar, escolar y social. A continuación se presentan un análisis cualitativo sobre las características presentadas en cada caso, y que fueron posibles clasificar por los factores determinantes en su desempeño escolar. Finalmente, en cada agrupación se logra hacer una comparación porcentual intra grupos, y posteriormente extra grupos.

4.1 Resultados obtenidos en la evaluación practicada en la UEPI por cada caso.

CASO 1.

CPQ

FACTOR	DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
	Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
FACTOR A	Reservado	Abierto	5
<i>FACTOR B</i>	Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	5
<i>FACTOR C</i>	Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	5
<i>FACTOR D</i>	Calmoso	Excitable	5
<i>FACTOR E</i>	Sumiso	Dominante	7
<i>FACTOR F</i>	Sobrio	Entusiasta	7
<i>FACTOR G</i>	Despreocupado	Consciente	3
<i>FACTOR H</i>	Cohibido	Emprendedor	5
<i>FACTOR I</i>	Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	4
<i>FACTOR J</i>	Seguro	Dubitativo	8
<i>FACTOR N</i>	Sencillo	Astuto	9
<i>FACTOR O</i>	Sereno	Aprensivo	5
FACTORES DE SEGUNDO ORDEN			
<i>FACTOR Q3</i>	Menos Integrado	Mas Integrado	7
<i>FACTOR Q4</i>	Relajado	Tenso	9
<i>FACTOR Q I</i>	Ajuste	Ansiedad	7.7
<i>FACTOR Q II</i>	Introversión	Extraversión	3.8

FACTOR Q III	Patemia	Dureza	7.2
---------------------	---------	--------	------------

Tabla 4.1.a Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 1.

CDS

ESCALAS	CENTILES	RESULTADO
ANIMO- ALEGRÍA	95	Por arriba de la norma
RESPUESTA AFECTIVA	15	Por debajo de la norma
PROBLEMAS SOCIALES	25	Dentro de la Norma
AUTOESTIMA	20	Dentro de la Norma
PREOCUPACIÓN POR LA MUERTE	15	Por debajo de la norma
SENTIMIENTOS DE CULPABILIDAD	90	Por arriba de la norma
DEPRESIVOS VARIOS	15	Por debajo de la norma
POSITIVOS VARIOS	97	Por arriba de la norma
TOTAL DEPRESIVOS	27	Dentro de la Norma
TOTAL POSITIVOS	97	Por arriba de la norma

Tabla 4.1.b Resultados obtenidos en la prueba CDS por el Caso 1.

BAS 1-2-3

ESCALAS	CENTILES		RESULTADO	
	BAS1	BAS2	BAS 1	BAS 2
LIDERAZGO	95	1	Muy sociable	No sociable
JOVIALIDAD	70	1	Muy sociable	No sociable
SENSIBILIDAD SOCIAL	95	10	Muy sociable	No sociable
RESPEYO Y AUTOCONTROL	80	5	Muy sociable	No sociable
AGRESIVIDAD- TERQUEDAD	5	95	Muy sociable	No sociable
APATÍA- RETRAIMIENTO	45	99	Normal	No sociable
ANSIEDAD- TIMIDÉZ	35	97	Normal	No sociable
CRITERIAL DE SOCIALIZACIÓN	95	3	Muy sociable	No sociable
BAS 3				
CONSIDERACIÓN CON LOS DEMÁS	7		No sociable	
AUTOCONTROL EN RELACIONES SOCIALES	12		No sociable	
RETRAIMIENTO SOCIAL	59		Normal	
ANSIEDAD SOCIAL/ TIMIDEZ	63		Normal	
LIDERAZGO	33		Normal	
SINCERIDAD	99		Válido	

Tabla 4.1.c Resultados obtenidos en la prueba BAS 1-2-3 por el Caso 1.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

BAJA AUTOESTIMA Y FALTA DE HABILIDADES SOCIALES ADECUADAS.

CASO 2.

WPPSI

C.I. ESCALA VERBAL: 81
C.I. ESCALA DE EJECUCIÓN: 84
C.I. TOTAL: 81
CATEGORÍA: *POR DEBAJO DE LA NORMA*

Cuadro 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba WPPSI por el Caso 2.

BAPAE

Nombre de la Subprueba	Puntuación Centiles
Comprensión Verbal	85
Aptitud Numérica	15
PPuntuación Total de aptitud Perceptiva y espacial	65
Total de 55 centiles, por lo que las habilidades necesarias para el aprendizaje escolar ya están desarrolladas	

Tabla 4.1.2 a Resultados obtenidos en la prueba BAPAE por el Caso 2.

BENHALE

Nombre de la Subprueba	Puntuación Directa	Percentil
Lateralidad	3	23
Coordinación Visomotora	0	4
Memoria Motora	3	23
Percepción y discriminación visual	69	23
Vocabulario	0	4
Articulación	0	4
Percepción y discriminación auditiva	5	23
Estructuración Espacio Temporal	18	23
Memoria Visual Inmediata	0	4
Memoria Auditiva Lógica Inmediata	0	4

Tabla 4.1.2 b Resultados obtenidos en la prueba BENHALE por el Caso 2.

FROSTIG-2

Nombre de la Subprueba	Percepción visual general	Equivalente de edad (edad cronológica 7.6 años)
Coordinación ojo- mano	8	
Posición en el espacio	7	
Copia	7	
Figura –fondo	9	

Relaciones espaciales	8	
Cierre visual	4	
Velocidad visomotora	10	
Constancia de forma	9	
Percepción visual general promedio	84	4.9 ½ años
Percepción visual con respuesta motriz reducida	82	4.3 años
Integración visomotora	88	4.12 años

Tabla 4.1.2 c Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG- 2 por el Caso 2.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

RETRASO EN CAPACIDADES INTELECTUALES, POSIBLE DAÑO NEUROLÓGICO.

CASO 3.

ESPQ

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	4
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	12
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	10
Calmoso	Excitable	6
Sumiso	Dominante	4
Sobrio	Entusiasta	5
Despreocupado	Consciente	9
Cohibido	Emprendedor	8
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	5
Seguro	Dubitativo	6
Sencillo	Astuto	3
Sereno	Aprensivo	4
Relajado	Tenso	3

Tabla 4.1.3 a Resultados obtenidos en la prueba ESPQ por el Caso 3.

WISC-RM

C.I. ESCALA VERBAL: 100
 C.I. ESCALA DE EJECUCIÓN: 128
 C.I. TOTAL: 117
 CATEGORÍA: **BRILLANTE**

Cuadro 4.1.3 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 3.

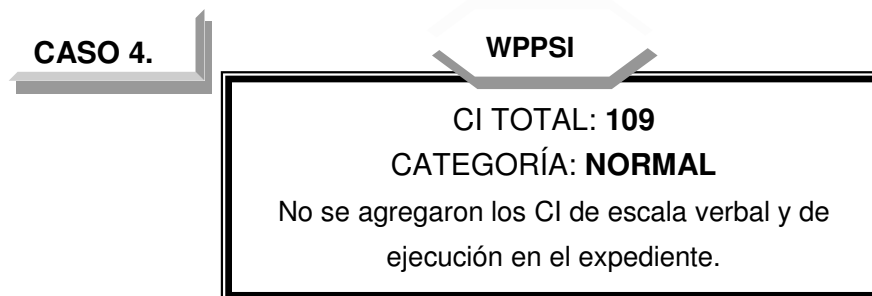
BAS 1-2

ESCALAS FACILITADORAS	CENTILES		RESULTADO	
	BAS1	BAS2	BAS 1	BAS 2
Liderazgo	Inválido	95	--	Muy sociable
Jovialidad	Inválido	25	--	Normal
Sensibilidad social	Inválido	80	--	Muy sociable
Respeto y autocontrol	Inválido	97	--	Muy sociable
ESCALAS INHIBIDORAS				
Agresividad- terquedad	Inválido	10	--	Muy sociable
Apatía- retraimiento	Inválido	25	--	Normal
Ansiedad- timidez	Inválido	10	--	Muy sociable
ESCALA CRITERIAL – SOCIALIZACIÓN	Inválido	99	--	Muy sociable

Tabla 4.1.b Resultados obtenidos en la prueba BAS 1-2 por el Caso 3.

CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

DIFICULTAD PARA ADECUAR SUS CAPACIDADES INTELECTUALES AL SISTEMA EDUCATIVO DEL COLEGIO.



Cuadro 4.1.4 Resultados obtenidos en la prueba WPPSI por el Caso 4.

BAPAE

Nombre de la Subprueba	Puntuación Centiles
Comprensión Verbal	23
Aptitud Numérica	10
PPuntuación Total de aptitud Perceptiva y espacial	80
Total de 55 centiles, por lo que las habilidades necesarias para el aprendizaje escolar ya están desarrolladas.	

Tabla 4.1.4 a Resultados obtenidos en la prueba BAPAE por el Caso 4.

CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

FALTA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES COGNITIVAS.



CI TOTAL: 109
CATEGORÍA: NORMAL
 No se agregaron los CI de escala verbal y de ejecución en el expediente.

Cuadro 4.1.5 Resultados obtenidos en la prueba WPPSI por el Caso 5.

BAPAE

Nombre de la Subprueba	Puntuación Centiles
Comprensión Verbal	35
Aptitud Numérica	20
PPuntuación Total de aptitud Perceptiva y espacial	25
Total de 45 centiles, por lo que las habilidades necesarias para el aprendizaje escolar son ligeramente deficientes.	

Tabla 4.1.5 a Resultados obtenidos en la prueba BAPAE por el Caso 5.

➡ **CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR**
 FALTA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES COGNITIVAS.

CASO 6.

WPPSI

ESCALA VERBAL: 145
ESCALA DE EJECUCIÓN: 139
CI TOTAL: 147

Cuadro 4.1.6 Resultados obtenidos en la prueba WPPSI por el Caso 6.

FROSTIG-2

Nombre de la Subprueba	Percepción general visual
Coordinación ojo- mano	10
Posición en el espacio	14
Copia	12
Figura –fondo	No reportado
Relaciones espaciales	11
Cierre visual	16
Velocidad visomotora	7
Constancia de forma	16

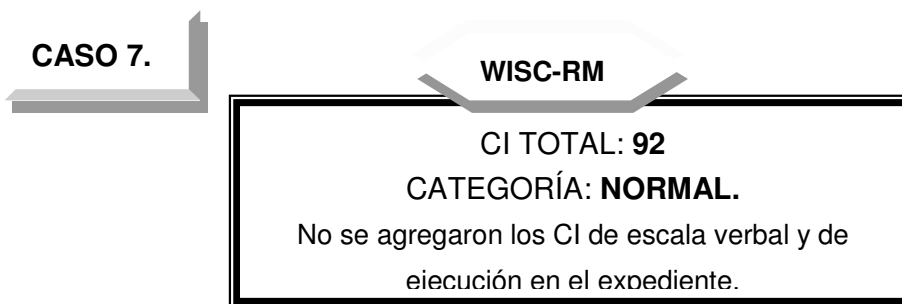
Percepción visual general promedio	120
Percepción visual con respuesta motriz reducida	138
Integración visomotora	100

Tabla 4.1.6 a Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-2 por el Caso 6.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

DIFICULTAD PARA ADECUAR SUS CAPACIDADES INTELECTUALES AL SISTEMA EDUCATIVO DEL COLEGIO.



Cuadro 4.1.7 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 7.

TAMAI

Nombre de la Subprueba	Centil
Inadaptación personal	60
Somatización	99
Autosuficiencia defensiva	99
Inadaptación escolar	40
Aversión profesor	99
Inadaptación social	99
Autodesajuste social	99
Agresividad social	99
Disnomía	99
Restricción social	99
Pro imagen	99
Contradicciones	99
Insatisfacción familiar	99
Educación adecuada padre	60
Restricción padre	99
Aversivo padre	99
Rechazo afectivo padre	99
Perfeccionismo hostil	99
Educación adecuada madre	40
Restricción	99
Asistencia restrictiva madre	99
Marginación afectiva	99

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba TAMAI por el Caso 7.

BAPAE

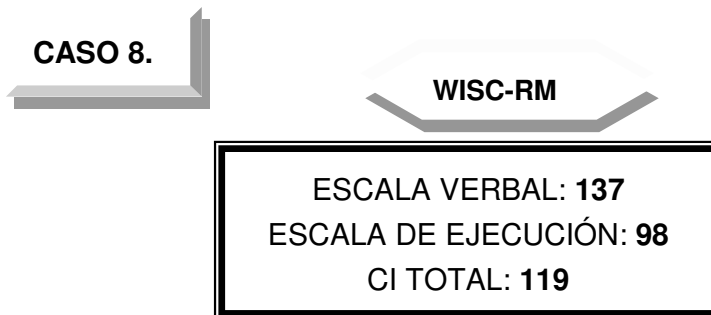
DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	12
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	No reportado
Emocionalmente afectado	Emocionalmente estable	12
Calmoso	Excitable	10
Sumiso	Dominante	6
Sobrio	Entusiasta	7
Despreocupado	Consciente	7
Cohibido	Emprendedor	8
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	7
Seguro	Dubitativo	9
Sereno	Aprensivo	8
Sociable	Autosuficiente	14
Menos integrado	Más integrado	13
Relajado	Tenso	10

Tabla 4.1.7 b Resultados obtenidos en la prueba HSPQ por el Caso 7.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

SOSPECHA DE DAÑO NEUROLÓGICO. CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD INESTABLES.



Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 8.

BAS-3

ESCALAS	CENTILES	RESULTADO
CONSIDERACIÓN CON LOS DEMÁS	2	No sociable
AUTOCONTROL EN RELACIONES SOCIALES	52	Normal
RETRAIMIENTO SOCIAL	45	Normal
ANSIEDAD SOCIAL/ TIMIDEZ	63	Normal
LIDERAZGO	33	Normal
SINCERIDAD	99	Válido

Tabla 4.1.1 a Resultados obtenidos en la prueba BAS-3 por el Caso 8.



DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS (EL EXPEDIENTE NO CONTENÍA LOS PUNTAJES EXACTOS)
Rápida en su comprensión, aprendizaje de ideas. Tranquila, poco expresiva, desinhibida ligeramente obediente, dócil y adaptada socialmente. Muy prudente, seria, privada en la expresión de afectos. En desacuerdo con ella misma. Simpatía por las necesidades de los demás. Dependiente en sus relaciones. Espontánea, sentimental y franca. Irritable, ansiosa o depresiva. Autorreproches y sensaciones de culpabilidad. Tensa, presionada e inquieta, insatisfecha con su posibilidad de responder a las urgencias de la vida o la solicitud éxito.

Tabla 4.1.1 b Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 8.

TEA- 1
<p>ESCALA VERBAL: 106 ESCALA DE RAZONAMIENTO: 80 CÁLCULO: 89 CI TOTAL: 94 CATEGORÍA: NORMAL DOTACIÓN APTITUDINAL DE NORMAL A SUPERIOR PARA EL APRENDIZAJE DE 5º GRADO.</p>

Cuadro 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba TEA 1 por el Caso 8



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

INESTABILIDAD EMOCIONAL Y FALTA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES FUNCIONALES.

CASO 9.	WPPSI
	<p>C.I. ESCALA VERBAL: 92 C.I. ESCALA DE EJECUCIÓN: 119 C.I. TOTAL: 106 CATEGORÍA: NORMAL</p>

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WPPSI por el Caso 9.

BAPAE	
Nombre de la Subprueba	Puntuación Centiles
Comprensión Verbal	20
Aptitud Numérica	4
PPuntuación Total de aptitud Perceptiva y espacial	89

Total de **55** centiles, por lo que las habilidades necesarias para el aprendizaje escolar ya están desarrolladas

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba BAPAE por el Caso 9.

FROSTIG- 2

Nombre de la Subprueba	Percepción general visual
Coordinación ojo- mano	9
Posición en el espacio	13
Copia	13
Figura –fondo	11
Relaciones espaciales	10
Cierre visual	13
Velocidad visomotora	17
Constancia de forma	11
Percepción visual general promedio	115
Percepción visual con respuesta motriz reducida	113
Integración visomotora	115

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-2 por el Caso 9.

ITPA

Nombre de la Subprueba	Percepción general visual
<u>Comprensión auditiva</u>	24
<u>Comprensión visual</u>	31
<u>Asociación Auditiva</u>	27
<u>Memoria secuencial visomotora</u>	34
<u>Memoria secuencial auditiva</u>	27
<u>Asociación visual</u>	21
<u>Integración visual</u>	36
<u>Expresión verbal</u>	34
<u>Integración gramatical:</u>	21
<u>Expresión motora</u>	31
Suma de las Puntuaciones directas	145

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-2 por el Caso 9.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

BAJA AUTOESTIMA, INSEGURIDAD PERSONAL, POSIBLE PROBLEMA AUDITIVO SIN EVALUACIÓN MÉDICA.

CASO 10.

CPQ

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	2
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	3
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	4
Calmoso	Excitable	6
Sumiso	Dominante	2
Sobrio	Entusiasta	3
Despreocupado	Consciente	5
Cohibido	Emprendedor	5
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	4
Seguro	Dubitativo	8
Sencillo	Astuto	6
Sereno	Aprensivo	6
Menos integrado	Más integrado	4
Relajado	Tenso	7
Ajuste	Ansiedad	6
introversión	Extroversión	4.6
Patemia	Excitabilidad	4.3

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 10.

WISC-RM

<p>C.I. ESCALA VERBAL: 45 C.I. ESCALA DE EJECUCIÓN: 21 C.I. TOTAL: 46 CATEGORÍA: SOSPECHA DE DEFICIENCIA MENTAL</p>
--

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 10.

ELA

Dificultad en fonemas “bilabiales” b y en pronunciación de letras “c, r, f, y o”



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

BAJA AUTOESTIMA, FALTA DE HABILIDADES SOCIALES Y CAPACIDAD INTELECTUAL POR DEBAJO DE LA NORMA.

CASO 11.

FROSTIG-2

Nombre de la Subprueba	Percepción general	visual
Coordinación ojo- mano	10	
Posición en el espacio	9	

Copia	9
Figura –fondo	6
Relaciones espaciales	6
Cierre visual	2
Velocidad visomotora	16
Constancia de forma	12
Percepción visual general promedio	27
Percepción visual con respuesta motriz reducida	12
Integración visomotora	55

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-2 por el Caso 11.

BAPAE

Nombre de la Subprueba	Centil
Comprensión verbal	85
Aptitud Numérica	30
Aptitud perceptiva	36
Aptitud total	77
Categoría	Posee lo necesario para el aprendizaje
Problemas de atención que mejoran cuando trabaja bajo tiempo.	

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba BAPAE por el Caso 11.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

DEFICIT EN HABILIDADES DE LAS AREAS DE COMPRENSIÓN VERBAL Y APTITUD NÚMÉRICA, OCASIONADO POR LAS CONDUCTAS PERMISIVAS Y DE SOBREPOTECCIÓN POR PARTE DE LOS PADRES.

CASO 12.

WISC-RM

C.I. ESCALA VERBAL: 120
C.I. ESCALA DE EJECUCIÓN: 116
C.I. TOTAL: 120
CATEGORÍA: SUPERIOR

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 12.

CDS

ESCALAS	CENTILES	RESULTADO
ÁNIMO- ALEGRÍA	99	Por arriba de la norma
RESPUESTA AFECTIVA	95	Por arriba de la norma
PROBLEMAS SOCIALES	60	Dentro de la Norma
AUTOESTIMA	40	Dentro de la Norma
PREOCUPACIÓN POR LA MUERTE	75	Por arriba de la norma

SENTIMIENTOS DE CULPABILIDAD	80	Por arriba de la norma
DEPRESIVOS VARIOS	75	Por arriba de la norma
POSITIVOS VARIOS	55	Dentro de la Norma
TOTAL DEPRESIVOS	90	Por arriba de la norma
TOTAL POSITIVOS	80	Por arriba de la norma

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CDS por el Caso 12.

FROSTIG-1

Nombre de la Subprueba	Percepción general	visual
Coordinación Motora de Ojos	14	
Discernimiento de figuras	12	
Constancia de forma	11	
Posición en el espacio	13	
Relaciones espaciales	12	
Cociente de percepción	104	
CATEGORÍA: Por arriba de la media		

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-1 por el Caso 12.

Valoración de TDA Cuestionario SANP (padres)

Características De TDA	Nunca	Un poco	Bastante	Demasiado
Hiperactividad (5 ítems)	1	2	2	
Falta de atención (5 ítems)			5	
Impulsividad (6 ítems)		2	3	1
Interacción con compañeros (6 ítems)	3	1	1	1
Conclusión	Niño con TDA			

Tabla 4.1.3 Resultados obtenidos en la prueba Valoración de TDA por el Caso 12.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

NIÑO CON TDA, FALTA DE HABILIDADES SOCIALES, E INESTABILIDAD EMOCIONAL.

CASO 13.

WISC- RM

ESCALA VERBAL: 85
ESCALA DE EJECUCIÓN: 98
CI TOTAL: 91

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 13.

CHTE

SUBPRUEBAS	CENTILES
<i>Ambiente en el estudio</i>	4
<i>Planificación de estudio</i>	5
<i>Materiales</i>	4
<i>Asimilación</i>	7
<i>Sinceridad</i>	4
<i>Hábitos necesarios</i>	4
HABITOS NECESARIOS PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS	

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CHTE por el Caso 13.

TEA 1

ESCALA VERBAL: 84
ESCALA DE RAZONAMIENTO: 110
CÁLCULO: 109
CI TOTAL: 92
CATEGORÍA: NORMAL DOTACIÓN APTITUDINAL PARA EL APRENDIZAJE

Cuadro 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba TEA 1 por el Caso 13.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

PROBLEMAS CONDUCTUALES POR DINÁMICA FAMILIAR INADECUADA.

CASO 14.

ESPQ

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	6
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	8
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	2
Calmoso	Excitable	6
Sumiso	Dominante	4
Sobrio	Entusiasta	6
Despreocupado	Consciente	4
Cohibido	Emprendedor	4

Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	4
Seguro	Dubitativo	8
Sencillo	Astuto	6
Sereno	Aprensivo	7
Relajado	Tenso	10
Ajuste	Ansiedad	8.3
introversión	Extroversión	4.2

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba ESPQ por el Caso 14.

FROSTIG-1

Nombre de la Subprueba	Percepción general	visual
Coordinación Motora de Ojos	13	
Discernimiento de figuras	11	
Constancia de forma	11	
Posición en el espacio	19	
Relaciones espaciales	12	
CATEGORÍA: Por arriba de la media		

Tabla 4.1.3 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-1 por el Caso 14.

Valoración de TDA Cuestionario SNAP (padres)

Características De TDA	Nunca	Un poco	Bastante	Demasiado
Hiperactividad (5 ítems)			2	3
Falta de atención (5 ítems)			2	3
Impulsividad (6 ítems)			2	4
Interacción con compañeros (6 ítems)	1	3	1	1
Conclusión	Niño con TDA			

Tabla 4.1.3 Resultados obtenidos en la prueba Valoración de TDA por el Caso 14.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

POSIBLE DAÑO NEUROLÓGICO, FALTA DE CONTROL EN SUS EMOCIONES.

CASO 15.

WISC-RM

ESCALA VERBAL: **95**
ESCALA DE EJECUCIÓN: **95**
CI TOTAL: **94**

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 15.



DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	5
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	4
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	4
Calmoso	Excitable	7
Sumiso	Dominante	6
Sobrio	Entusiasta	4
Despreocupado	Consciente	3
Cohibido	Emprendedor	2
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	5
Seguro	Dubitativo	7
Sencillo	Astuto	10
Sereno	Aprensivo	9
Menos integrado	Más integrado	4
Relajado	Tenso	8
Ajuste	Ansiedad	9.0
introversión	Extroversión	3.0
Patemia	Excitabilidad	6.6

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 15.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

PROBLEMAS DE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN. FALTA DE APOYO Y COMPROMISO POR PARTE DE LOS PADRES EN LAS TAREAS ESCOLARES.

CASO 16.



<p>ESCALA VERBAL: 88 ESCALA DE EJECUCIÓN: 99 CI TOTAL: 93</p>
--

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 16.



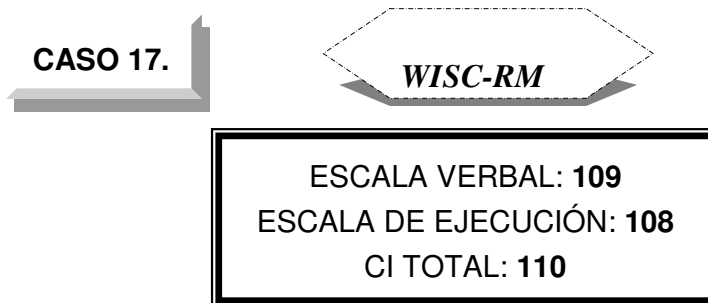
DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	4
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	3
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	2
Calmoso	Excitable	7
Sumiso	Dominante	5
Sobrio	Entusiasta	5
Despreocupado	Consciente	4
Cohibido	Emprendedor	4
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	6
Seguro	Dubitativo	7
Sencillo	Astuto	8
Sereno	Aprensivo	9
Menos integrado	Más integrado	7
Relajado	Tenso	4
Ajuste	Ansiedad	9.0
introversión	Extroversión	5.1
Patemia	Excitabilidad	5.3

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 16.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN. FALTA DE APOYO Y COMPROMISO POR PARTE DE LOS PADRES EN LAS TAREAS ESCOLARES.



Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 17.



DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	5
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	7
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	6
Calmoso	Excitable	4
Sumiso	Dominante	1

Sobrio	Entusiasta	3
Despreocupado	Consciente	8
Cohibido	Emprendedor	5
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	7
Seguro	Dubitativo	7
Sencillo	Astuto	6
Sereno	Aprensivo	7
Menos integrado	Más integrado	5
Relajado	Tenso	3
Ajuste	Ansiedad	5.5
introversión	Extroversión	7.1
Patemia	Excitabilidad	2.9

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 17.

TAMAI

Nombre de la Subprueba	Centil
Inadaptación personal	80
Desajuste disociativo	80
Autodesajuste	95
Cogniafección	99
Cognipunición	95
Intrapunición	99
Depresión	80
Somatización	80
Inadaptación escolar	40
Inadaptación escolar externa	40
Aversión aprendizaje	40
Inadaptación social	80
Autodesajuste social	95
Agresividad social	60
Disnomía	95
Restricción social	60
Introversión	60
Hostilgenia	60
Insatisfacción familiar	60
Insatisfacción hermanos	60
Educación adecuada padre	80
Educación asistencia personalizada	80
Permisivismo	60
Educación punitivo	60
Restricción	95
Educación despreocupado	60
Educación perfeccionista	60
Educación adecuada madre	95
Educación asistencia personalizada	95
Permisivismo	60
Educación punitivo	60
Restricción	60
Educación despreocupado	60
Educación perfeccionista	95
Discrepancia educativa	95

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba TAMAI por el Caso 17.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

BAJA AUTOESTIMA.

CASO 18.

WISC-RM

ESCALA VERBAL: 78
ESCALA DE EJECUCIÓN: 86
CI TOTAL: 80
CATEGORÍA: POR DEBAJO DE LA NORMA

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 18.

MSCA

Nombre de la Subprueba	Centil
Memoria puntuación directa	30
Memoria puntuación típica	31
Centil	3
Categoría: Deficiencia en memoria inmediata a nivel visual y auditiva.	

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba MSCA por el Caso 18.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

FALTA DE ESTIMULACIÓN Y LIGERO RETRASO EN EL DESARROLLO.

CASO 19.

WISC-RM

ESCALA VERBAL: 75
ESCALA DE EJECUCIÓN: 99
CI TOTAL: 86
CATEGORÍA: Por debajo de la norma.

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 19.

CPO

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	7
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	2
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	7
Calmoso	Excitable	2
Sumiso	Dominante	6
Sobrio	Entusiasta	3
Despreocupado	Consciente	4
Cohibido	Emprendedor	5
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	7
Seguro	Dubitativo	6
Sencillo	Astuto	7
Sereno	Aprensivo	4
Menos integrado	Más integrado	7
Relajado	Tenso	3
Ajuste	Ansiedad	5.4
introversión	Extroversión	7.0
Patemia	Excitabilidad	4.4

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 19.

TAMAI

Nombre de la Subprueba	Centil
Inadaptación personal	20
Desajuste disociativo	60
Autodesajuste	60
Cognipunición	60
Intrapunición	60
Depresión	60
Somatización	60
Inadaptación escolar	95
Inadaptación escolar externa	60
Aversión institución	95
Aversión aprendizaje	95
Inadaptación social	95
Autodesajuste social	95
Agresividad social	95
Disnomía	80
Restricción social	95
Introversión	99
Hostilgenia	60
Insatisfacción familiar	0
Insatisfacción hermanos	0
Educación adecuada padre	3
Educación asistencia personalizada	11
Permisivismo	2
Educación punitivo	6
Restricción	2
Educación despreocupado	3

Educación perfeccionista	1
Educación adecuada madre	2
Educación asistencia personalizada	11
Permisivismo	2
Educación punitivo	6
Restricción	3
Educación despreocupado	3
Educación perfeccionista	0

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba TAMAI por el Caso 19.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

CAPACIDAD INTELECTUAL POR DEBAJO DE LA NORMA, FALTA DE ATENCIÓN Y ESTIMULACIÓN POR PARTE DE LOS PADRES, TANTO EN EL APRENDIZAJE COMO EN LA ALIMENTACIÓN.

CASO 20.

WISC-RM

ESCALA VERBAL: **107**
 ESCALA DE EJECUCIÓN: **95**
 CI TOTAL: **101**
 CATEGORÍA: **NORMAL**

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 20.

CPO

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	7
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	2
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	7
Calmoso	Excitable	4
Sumiso	Dominante	4
Sobrio	Entusiasta	3
Despreocupado	Consciente	5
Cohibido	Emprendedor	5
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	7
Seguro	Dubitativo	4
Sencillo	Astuto	3
Sereno	Aprensivo	7
Menos integrado	Más integrado	7
Relajado	Tenso	4
Ajuste	Ansiedad	5.4
introversión	Extroversión	7.2
Patemia	Excitabilidad	3.5

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 20.

TAMAI

Nombre de la Subprueba	Centil
Inadaptación personal	40
Desajuste disociativo	60
Autodesajuste	60
Cognipunición	60
Intrapunición	60
Depresión	80
Somatización	60
Inadaptación escolar	60
Inadaptación escolar externa	80
Aversión institución	80
Aversión aprendizaje	80
Inadaptación social	80
Autodesajuste social	20
Agresividad social	60
Disnomía	60
Restricción social	60
Introversión	60
Hostiligenia	60
Insatisfacción familiar	60
Insatisfacción hermanos	80

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba TAMAI por el Caso 20.

CHTE

SUBPRUEBAS	CENTILES
Actitud general ante el estudio	8
Lugar de estudio	8
Estado físico	2
Plan de trabajo	5
Técnicas de estudio	4
Exámenes y ejercicios	4
Trabajos	4
NO CUENTA CON ESQUEMA DE TRABAJO, NI CON LOS HÁBITOS REQUERIDOS PARA REALIZAR EXÁMENES Y EJERCICIOS.	

Tabla 4.1.3 Resultados obtenidos en la prueba CHTE por el Caso 20.

Valoración de TDA

Questionario SNAP (padres)

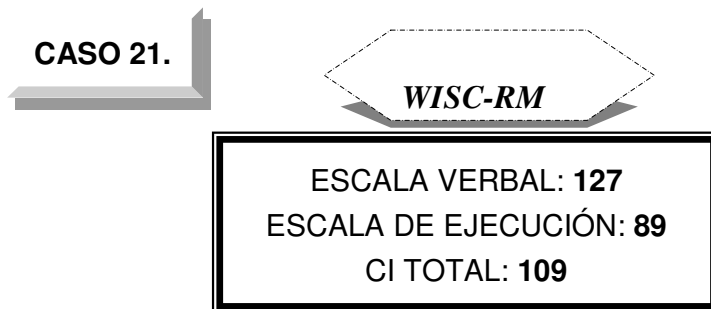
Características De TDA	Nunca	Un poco	Bastante	Demasiado
Hiperactividad (5 ítems)	2		1	2
Falta de atención (5 ítems)	1	1	3	

<i>Impulsividad (6 ítems)</i>	3		2	1
<i>Interacción con compañeros (6 ítems)</i>	6			
Conclusión	Niño con TDA			

Tabla 4.1.4 Resultados obtenidos en la prueba Valoración de TDA por el Caso 20.

 **CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR**

HÁBITOS DE ESTUDIO INADECUADOS, CARACTERÍSTICAS DE TDA Y EDUCACIÓN PERMISIVA SIN LÍMITES DEFINIDOS POR PARTE DE LOS PADRES.



Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 21.

ESPQ

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	1
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	4
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	4
Calmoso	Excitable	10
Sumiso	Dominante	4
Sobrio	Entusiasta	7
Despreocupado	Consciente	3
Cohibido	Emprendedor	3
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	4
Seguro	Dubitativo	7
Sencillo	Astuto	8
Sereno	Aprensivo	9
Relajado	Tenso	9
Ajuste	Ansiedad	8.9
introversión	Extroversión	2.5

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba ESPQ por el Caso 21.



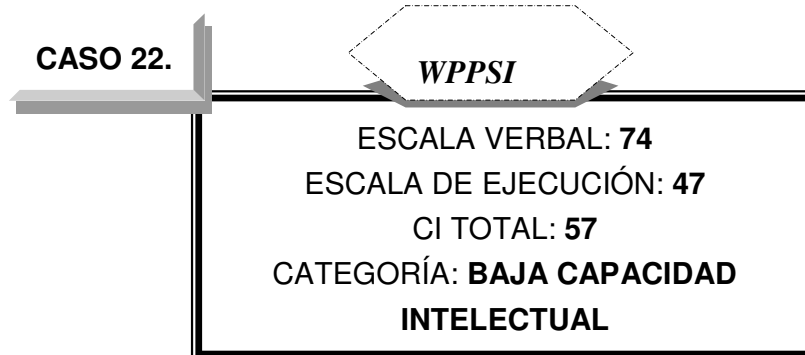
ESCALAS FACILITADORAS	CENTILES		RESULTADO	
	BAS1	BAS2	BAS 1	BAS 2
Liderazgo	20	40	No sociable	No sociable
Jovialidad	20	20	No sociable	No sociable
Sensibilidad social	5	30	No sociable	No sociable
Respeto y autocontrol	40	15	Normal	No sociable
ESCALAS INHIBIDORAS				
Agresividad- terquedad	40	75	Normal	Normal
Apatía- retraimiento	75	55	Normal	Normal
Ansiedad- timidez	15	80	Muy sociable	No sociable
ESCALA CRITERIAL – SOCIALIZACIÓN	50	35	Sociable	Sociable

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba BAS 1-2 por el Caso 21.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

EDUCACIÓN FAMILIAR SOBRE PROTECTORA, QUE LIMITA LA INDEPENDENCIA Y AUTONOMÍA DEL NIÑO PARA CON SU DESEMPEÑO ESCOLAR.



Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WISC-RM por el Caso 20



Nombre de la Subprueba	Centil
Comprensión verbal	1
Aptitud Numérica	1
Aptitud perceptiva	1
Aptitud total	1
Categoría	1
Del desempeño deficiente para el aprendizaje escolar.	

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba BAPAE por el Caso 22.



Nombre de la Subprueba	Percepción visual general
Coordinación ojo- mano	1
Posición en el espacio	1

Copia	1
Figura –fondo	1
Relaciones espaciales	1
Cierre visual	1
Velocidad visomotora	1
Constancia de forma	1
Percepción visual general promedio	37
Percepción visual con respuesta motriz reducida	47
Integración visomotora	47

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-2 por el Caso 22.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

SE SOSPECHA DE DAÑO NEUROLÓGICO. COEFICIENTE INTELECTUAL HABILIDADES PARA LA LECTO ESCRITURA Y EL APRENDIZAJE DEFICIENTES.

CASO 23.

CPQ

DESCRIPCIÓN		PUNTAJE OBTENIDO
Puntaje Bajo	Puntaje Alto	
Reservado	Abierto	3
Inteligencia Baja	Inteligencia Alta	3
Afectado por los sentimientos	Emocionalmente estable	4
Calmoso	Excitable	4
Sumiso	Dominante	5
Sobrio	Entusiasta	5
Despreocupado	Consciente	7
Cohibido	Emprendedor	5
Sensibilidad dura	Sensibilidad Blanda	8
Seguro	Dubitativo	6
Sencillo	Astuto	5
Sereno	Aprensivo	7
Menos integrado	Más integrado	7
Relajado	Tenso	6
Ajuste	Ansiedad	6.8
introversión	Extroversión	5.7
Patemia	Excitabilidad	3.7

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba CPQ por el Caso 23.

TAMAI

Nombre de la Subprueba	Centil
Inadaptación personal	4
Desajuste disociativo	2
Autodesajuste	2
Cognipunición	1

Intrapunición	1
Depresión	1
Somatización	0
Inadaptación escolar	0
Inadaptación escolar externa	10
Aversión institución	6
Aversión aprendizaje	2
Inadaptación social	2
Autodesajuste social	9
Agresividad social	4
Disnomia	1
Inadaptación personal	4
Desajuste disociativo	2
Autodesajuste	2
Cognipunición	1
Intrapunición	1
Restricción social	3
Introversión	5
Hostiligenia	2
Insatisfacción familiar	3
Educación despreocupado	2
Educación perfeccionista	2
Discrepancia educativa	0

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba TAMAI por el Caso 23.

CASO 24.

WPPSI

ESCALA VERBAL: 105
 ESCALA DE EJECUCIÓN: 119
 CI TOTAL: 118
 CATEGORÍA: **BDII I ANTE**

Cuadro 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba WPPSI por el Caso 24

BENHALE

Nombre de la Subprueba	Puntuación Directa	Percentil
Lateralidad	Homogéneo Diestro	
Coordinación Visomotora	7	89
Memoria Motora	3	23
Percepción y discriminación visual	83	40
Vocabulario	28	60
Articulación	4	40
Percepción y discriminación auditiva	6	23
Estructuración Espacio Temporal	36	60

Memoria Visual Inmediata	6	40
Memoria Auditiva Lógica Inmediata	13	96

Tabla 4.1.1 Resultados obtenidos en la prueba BENHALE por el Caso 24.



Nombre de la Subprueba	Percepción visual general
Coordinación ojo- mano	10
Posición en el espacio	13
Copia	11
Figura –fondo	12
Relaciones espaciales	12
Cierre visual	18
Velocidad visomotora	9
Constancia de forma	11
Percepción visual general promedio	114
Percepción visual con respuesta motriz reducida	123
Integración visomotora	103

Tabla 4.1.2 Resultados obtenidos en la prueba FROSTIG-2 por el Caso 24.



CAUSA ATRIBUÍDA DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

LIGEROS DÉFICITS EN HABILIDADES COGNITIVAS Y BAJA AUTOESTIMA.

4.2 CATEGORÍAS EMPLEADAS PARA LA DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS DETECTADAS EN EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

A continuación, se presentan los casos que en el análisis cuantitativo de sus resultados en cada prueba, permitieron ubicarlos en categorías, las cuales, sitúan a las unidades de análisis (*capacidad intelectual, propiedades de personalidad, capacidad para el aprendizaje escolar, habilidades específicas en el lenguaje, memoria, técnicas de estudio y percepción; y conclusión de los evaluadores*). Cabe señalar que un caso puede situarse en una o varias categorías ya que no son excluyentes una de otra, quedando el cuadro de distribución de frecuencias de la siguiente manera:

VARIABLES: FACTORES CAUSANTES DE UN BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

Nombre de la Subprueba	Código	Frecuencia	Frecuencias relativas (%)
Factor Emocional (FE)	1	21	43
Factor Intelectual (FI)	2	10	21

Factor Orgánico (FO)	3	8	16
Factor Educativo (FE_d)	4	10	20
Total		49	100%
Número de casos		24	

Tabla 4.2 Distribución de frecuencias para los casos investigados..

Dentro de los cuales se ubicaban cada caso de la siguiente manera:

CASOS UBICADOS EN CADA CATEGORÍA

Código	NÚMERO DE CASO
1	1,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24
2	3,6,8, 10, 12, 14, 17, 18,19,22,
3	2,7,9,12,14,20, 22, 24
4	1,2,3,4,5,6,11, 15,20,24

Tabla 4.2.1 Ubicación de los casos dentro de las categorías.

Gráfico 4.1. Distribución de los casos en las categorías detectadas como determinantes en el bajo rendimiento escolar.

Cabe señalar que cada categoría está conformada por propiedades específicas como son:

En el Factor Emocional (FE):

a) Autoimagen (A): "El concepto de sí mismo que tiene el sujeto dirige su conducta, ya que determina en buena medida las iniciativas que habrá de tomar y los niveles de realización y aspiración que se autoimpone. Bajos rendimientos (laborales y escolares), conductas de automarginación o desviadas pueden estar más directamente relacionadas con problemas de autoconcepto que con reales deficiencias o discapacidades físicas o psíquicas" (Torres & García (2002), p.2)

b) Motivación hacia el aprendizaje (Ma): Culturalmente no se promueve que en el aula se procure la salud mental y el desarrollo de la persona, sino la asimilación de conocimiento y el desenvolvimiento intelectual. Por ello, se deja de lado el desarrollo de la personalidad del niño, sus intereses como alumno y si el clima emocional, tanto en el entorno familiar, como social y escolar es favorable para el aprendizaje.

c) Estabilidad familiar (Ef): Pallares (s.a.) señala algunos factores familiares que influyen en el rendimiento escolar del niño:

1. El *desinterés de los padres*, reflejado en la no atención de las necesidades del niño.
2. La *sobreprotección*, que prolonga la dependencia del niño dificultando su adaptación.
3. La *falta de afecto*, que produce a un niño ansioso, antisocial, inseguro y sin disposición para tener un adecuado rendimiento académico.
4. El *perfeccionismo de los padres*, quienes exigen a los hijos más de lo pueden hacer, provocando un fracaso en el rendimiento, generando impotencia y quitándole el gusto por el estudio al niño.
5. Cuando entre lo esperado por la familia y lo esperado por el niño con respecto al desempeño escolar se encuentra en desequilibrio, y se crea una *desvalorización por parte de la familia ante el esfuerzo del niño*, causando un bajo rendimiento identificado como fracaso.

d) Capacidad para relacionarse con el entorno social dentro y fuera del aula (Ces): Kessler (1966, cit. en Craig, 1988) señala una serie de aspectos que muestran que un niño no logra relacionarse con su entorno social de una manera funcional, ni dentro ni fuera del aula:

- 1.- Discrepancia en conductas entre edad cronológica y mental,
- 2.- Frecuencia de ocurrencia del síntoma,
- 3.-Número de síntomas¹,
- 4.-Grado de desventaja social,
- 5.-Sufrimiento interno del niño,
- 6.-Intratabilidad del comportamiento,
- 7.-Aprecio general de la personalidad.

En el Factor Intelectual (FI):

¹ Retomando el término "síntoma" como la (s) conducta (s) problema, es decir: el mutismo en clase, la ausencia o escasa realización de tareas, conductas agresivas o aisladas con compañeros de clase, etc.

Propiedades del conjunto de habilidades y funciones con las que cuenta el niño para la resolución de problemas en los tres grupos de actividad mental: *concreto (cosas), abstracto (símbolos verbales y matemáticos) y social*; para la adaptación y moldeamiento de su ambiente. Se consideraron dos subcategorías en este rubro:

- Capacidad intelectual por arriba del promedio (**A**). Esto trae como consecuencia que el niño no encuentre motivación en el aula para trabajar términos y conceptos que él ya maneja.
- Capacidad Intelectual bajo (**B**). Otorga la posibilidad de que el bajo rendimiento del niño sea a causa de un déficit intelectual que va de ligero a importante.

En el Factor Orgánico (FO): es aquel trastorno físico del niño que puede ser:

- Sensorial (S)*- alguna malformación congénita provocada dentro del embarazo (durante o posterior a él) o lesión accidental sobre las características propias del organismo, como la capacidad visual, auditiva, táctil, olfativa, lingual y motora.,
- Somatofisiológico (Sf)*- enfermedades clínicamente constatables en las que se vea afectado el desempeño físico y mental del niño.
- Neurofuncional (N)*- El Council for Exceptional Children (1976, citado en Mares, 1996.) señala en este rubro a aquellos problemas de aprendizaje que sean resultantes de una disfunción en el Sistema Nervioso Central, mostrado por problemas específicos en los procesos de tipo perceptual, integrativo o expresivo. En el caso de los niños evaluados en ésta investigación, se consideró a aquellos que contaran con historia clínica previa que lo avalara, o bien, que a partir de los resultados expuestos en la evaluación realizada en la UEPI, se sugiriera por parte del evaluador un posible daño neurológico.

En el Factor Educativo (FE): propiedades dentro del entorno escolar que intervengan de manera desfavorable en el desempeño académico del niño, tal y como lo menciona Guajardo (1994), y que se pueden nombrar como;

- planes curriculares (**Pc**),
- dificultades con la metodología del profesor (a) (**Dm**),

- c) manejo inadecuado de los contenidos académicos (**Mic**) y
- d) condiciones del aula o los materiales didácticos inadecuados para el aprendizaje (**Ci**).

Como era de esperarse, aunque un sujeto llegara a compartir una categoría con los demás, no implicaba el tener la misma causa específica. De esta manera, se hizo una nueva división pero ahora con subcategorías, las cuales mostraban con mayor detenimiento la causas que el evaluador consideró como el factor determinante del bajo rendimiento escolar en cada caso. Por lo anterior, en el siguiente apartado se hace un análisis descriptivo de los datos a partir de la distribución de frecuencias de los datos en cada categoría, para hacer una conclusión sobre ello al final del capítulo.

4.3 CASOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR A CAUSA PREDOMINANTE DE FACTORES EMOCIONALES DISFUNCIONALES.

A continuación se presenta la distribución de frecuencias de los casos en los que el factor emocional es fundamental y trae como consecuencia directa el bajo rendimiento escolar. En los casos 6, 10, 14, 15, 16, 19; el factor emocional es secundario, pero igual de relevante en su rendimiento, ya que son personas que a causa de un nivel intelectual, no han logrado adaptarse al medio académico en el que se encuentran, ya sea por su autoimagen, la mayoría de las veces sobre exigente, otras por su falta de motivación hacia el aprendizaje, o por que sus habilidades sociales para relacionarse con los demás son deficientes o disfuncionales y finalmente, en la mayoría de los casos, por conflictos en la estabilidad familiar, los cuales se muestran en la gráfica 4.2.

Por lo tanto, los casos quedan distribuidos de la siguiente manera:

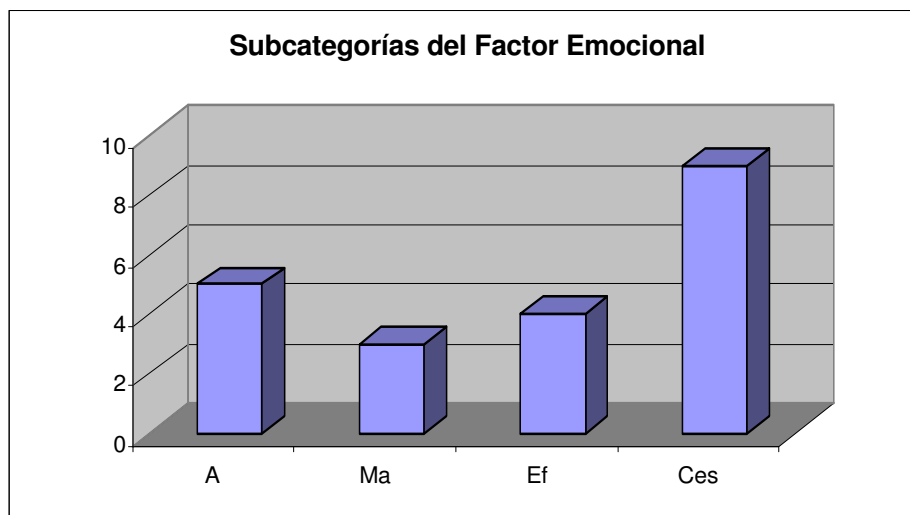


Gráfico 4.2. Ejemplificación del número de casos situados en cada subcategoría del Factor Emocional

Este factor, el emocional, es el que sitúa al **43%** de los casos investigados, lo cual nos indica que si bien los niños pueden estar presentando otras características importantes dentro de el fenómeno llamado “bajo rendimiento”, aquel que hace una señal de alarma es que los niños requieren de mayor apoyo en el área psicológica, ya que **43%** de los niños presentaron problemáticas con referencia a su estabilidad familiar, en la autoimagen le sigue el **24 %** de los casos, en la capacidad para relacionarse con el entorno social, dentro y fuera del aula se mostraron en un **19%** de los casos, respectivamente, y finalmente en donde sólo se encontraron el **14%** de los casos investigados fue en la motivación para el aprendizaje como factor emocional que intervenía en el rendimiento de los niños. Haciendo un desglose mayor de los casos dentro de la Inestabilidad familiar queda de la siguiente manera:

Cuadro 4.3.1. Distribución de casos dentro de las propiedades de inestabilidad familiar

Propiedad específica de Inestabilidad Familiar	Casos
Sobreprotección	9,11,18,20 y 21
Desinterés de los padres	13,15 y 16

Falta de afecto	19
Perfeccionismo	0
Desvalorización	0

Ahora bien, en el siguiente punto se presentan los casos que su bajo rendimiento está directamente relacionado con su nivel intelectual (alto o bajo), pero que no dejan de estar íntimamente relacionados con factores de otro orden.

4.4 CASOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR A CAUSA PREDOMINANTE DE FACTORES INTELECTUALES.

Aunque parezca poco probable, no solamente el que un niño presente un bajo coeficiente intelectual es la causa del bajo rendimiento escolar, sino que también si este coeficiente es superior. En los casos ubicados en esta categoría (el **21%**), se encontró que el **60%** de los niños que referían bajo rendimiento escolar obtuvieron resultados en el área intelectual por arriba de lo esperado para su edad, mientras que el **40%**, se encontró por debajo. Esto nos muestra que en los casos donde el alto nivel intelectual está presente, no es la falta de habilidades per sé lo que causa el bajo aprovechamiento, sino más bien, lo circundante a ello, como se ejemplificó en el cuadro 4.1; y como a continuación se señala:

Caso 3 → Coeficiente alto → Conflicto con didáctica profesores.

Caso 6 → Coeficiente alto → Baja motivación hacia el aprendizaje. → Inadecuado manejo de relaciones sociales, dentro y fuera del aula.

Caso 8 → Coeficiente alto → Inestabilidad emocional → inadecuado manejo de relaciones sociales, dentro y fuera del aula.

Caso 10 → Coeficiente bajo → Baja autoimagen → inadecuado manejo de relaciones sociales, dentro y fuera del aula.

Caso 12 → Coeficiente alto → Inestabilidad emocional → inadecuado manejo de relaciones sociales, dentro y fuera del aula.

Caso 14 → Coeficiente alto → Inestabilidad emocional → posible daño neurológico.

Caso 17 → Coeficiente alto → Baja autoimagen

Caso 18 → Coeficiente bajo → Falta de estimulación por parte de los padres.

Caso 19 → Coeficiente bajo → Falta de atención y estimulación por parte de los padres.

Caso 22 → Coeficiente bajo → Baja autoimagen.

En seguida se presenta los casos que se ubicaron en los demás factores.

4.5 CASOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR A CAUSA PREDOMINANTE DE FACTORES ORGÁNICOS NO DETECTADOS O VALIDADOS ANTES DE LA EVALUACIÓN REALIZADA EN LA UEPI.

Aunque la población que mostró tener estas características no fue en un porcentaje importante (**16%** de los casos), cabe señalar que al detectar el inadecuado manejo de estos niños por parte de las autoridades y las complicaciones innecesarias a las que se tienen que ver sometidos, entorpecen el tratamiento de intervención adecuado para ellos, y su pronta habilitación en conductas que los logren integrar a un sistema de educación tomando en cuenta sus capacidades disminuidas. Al mencionar esto, no me refiero a una capacidad intelectual inferior, ya que el **37.5%** de los sujetos presentaron CI por arriba de lo normal, el **37.5%** un CI normal y sólo el **25%** tuvo una inteligencia por debajo de la norma.

En estos casos identificados con dificultades orgánicas se encontró lo siguiente:

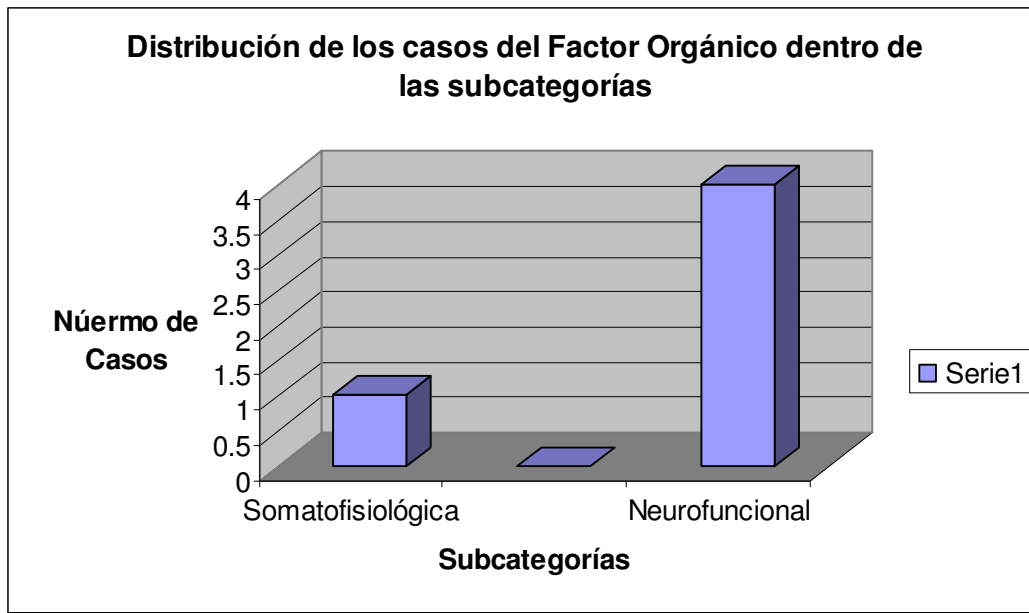


Gráfico 4.3 Ejemplificación del número de casos situados en cada subcategoría del Factor Orgánico.

Cabe mencionar que en los casos que se colocaron en la subcategoría “Neurofuncional” (el 50% del total), se encuentran aquellos niños a los que anteriormente ya se les había diagnosticado por parte de un neurólogo ligeras alteraciones cerebrales (el 62.5% de los casos), y sólo se sospecha del daño, por los resultados obtenidos en la evaluación del 35.7% de estos sujetos. En el 0% de los casos se presentó algún caso en la subcategoría “Sensorial”, aunque se sospecha de los casos 2, 9 y 14.

Finalmente, en el siguiente apartado de éste capítulo se presenta a los casos, que de manera directa, han tendido dificultades en el proceso de aprendizaje y en la obtención de un nivel académico satisfactorio.

4.6 CASOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR A CAUSA PREDOMINANTE DE FACTORES PSICOEDUCATIVOS INADECUADOS.

Los niños entran a un sistema educativo en el que se introducen nuevos estímulos para motivar su paso por el aprendizaje de conocimientos como la lecto escritura, la aritmética, normas y roles sociales dentro de un aula. Pareciera que se integran a este sistema por una simple mecánica y sin

ninguna variación o problemática. Lamentablemente, no es así, la gran mayoría de los niños al incorporarse al sistema educativo tienen que adoptar y apropiarse cantidad de nuevos sistemas, de nuevos planteamientos y “acomodarse” a la didáctica de sus profesores. Es en esta parte que un niño comúnmente, puede perder la integración y dejarse llevar por propiedades del entorno escolar desfavorables para lograr un rendimiento óptimo y deseable.

Afortunadamente, sólo el **20%** de los casos investigados llegaron a presentar estas características, y se distribuyeron de la siguiente manera:

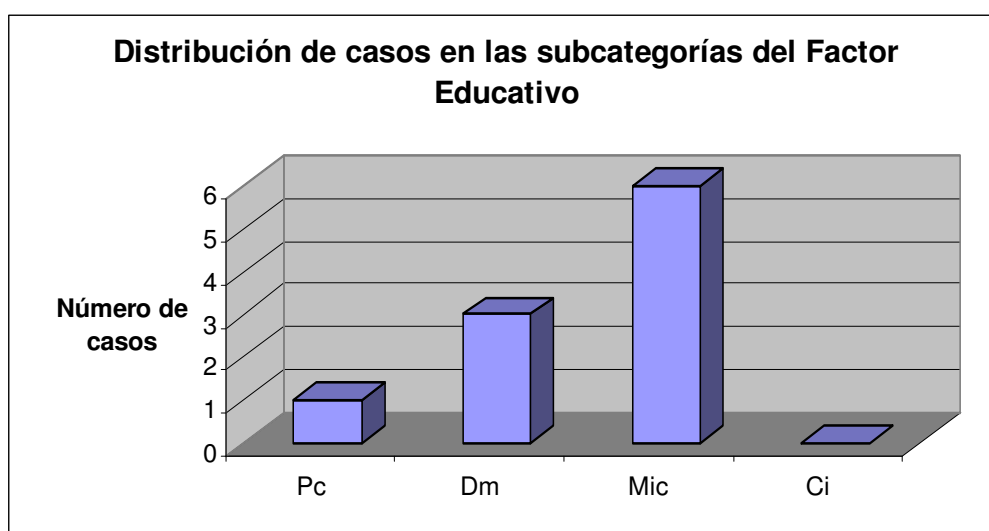


Gráfico 4.4 Ejemplificación del número de casos situados en cada subcategoría del Factor Educativo.

Dentro de los planes curriculares (**Pc**), sólo el **10%** llegaron a presentar esa dificultad, específicamente, el caso 6, ya que el niño por su alto nivel intelectual, no lograba adecuarse al plan estipulado. Con respecto a las dificultades con la metodología del profesor (a) (**Dm**), sólo el **30%** de los niños se ubicaron en esta categoría, los cuales fueron niños que sus profesores tenían una metodología inadecuada para las propiedades de estos niños. El **60%** de los niños, padecieron las consecuencias de un manejo inadecuado de los contenidos académicos (**Mic**), es decir, no lograron incorporar en sus conocimientos lo enseñado por los profesores, y sus habilidades para el aprendizaje se mostraron deficientes. Finalmente, el **0%** de los casos

presentaron dificultades en su rendimiento gracias a condiciones del aula o a los materiales didácticos inadecuados para su aprendizaje (Ci).

4.7 CONCLUSIONES.

Los resultados anteriores nos permiten las siguientes conclusiones sobre los niños de bajo rendimiento escolar que fueron evaluados en la Unidad de Evaluación Psicológica de Iztacala.

Después de analizar los datos cuantitativos al respecto de las respuestas por prueba de los casos investigados, se logró identificar características particulares de un niño con bajo rendimiento escolar, lo cual se pudo clasificar en las categorías mencionadas (factor emocional, orgánico, intelectual y educativo).

Las categorías permitieron un análisis profundo de cada dato, y en acuerdo con autores como Adreani (1993), Ausubell (1993), Esparza (1990), Moyano (2001), Torres y García (2002), Barroso y Cruz (2000), es de interés notar, que el área afectiva -descrita por las relaciones dentro del núcleo familiar; la motivación para el aprendizaje, el autoconcepto reflejado en procesos más acertados dentro y fuera aula, y en su mayor esfuerzo con respecto al rendimiento-; efectivamente está presente en los resultados de esta investigación como determinante del bajo rendimiento escolar, ya que de los 24 casos analizados, el **43%** mostró como factor principal el emocional.

Retomando lo que señala Bricklin y Bricklin (1988, cit. Torres y García, 2002), sobre que el ambiente familiar y escolar son para el alumno un todo continuo, con los padres y el profesor, porque son precisamente ambos medios (el familiar y el escolar) donde ocurren las experiencias esenciales que determinan el autoconcepto del niño y las percepciones pobres o no de sí mismo; por los resultados de este trabajo se considera, que un ambiente familiar es la principal fuente de habilidades y conductas adaptativas y funcionales que el niño, posteriormente en la escuela, reforzará y amoldará para un adecuado desempeño escolar. Es así que, efectivamente lo dicho por

Mares (1996) al tener el niño una auto definición de sí mismo como “tonto” o “incapaz”, presentará conductas desadaptativas, entre las cuales señala la conducta disfuncional y carencia en habilidades sociales, no importando su capacidad intelectual.

En la mayoría de estos casos, se notaban dinámicas familiares en donde el niño era sobreprotegido, donde los límites no se encontraban definidos, relaciones en donde al niño se le pedía “ser buen alumno” y no era claro para él cuáles eran las conductas y actividades que lo definieran como tal, en donde los hábitos de estudio se encontraban difusos dándole prioridad a otras actividades extra escolares que lejos de fomentar un entrenamiento continuo, lo entorpecían, como en los casos 11, 15, 16, 18, 19, 20 y 21.

Por otro lado, el hecho de que el niño no se encontrara motivado para el aprendizaje de los contenidos escolares, tal y como lo menciona Zamudio (1990), también es una característica que se presentó en los niños investigados, como en los casos 6, 7, y 23. También se encontraron casos en los que la auto imagen del niño se encontraba por demás afectadas, y por el contrario de lo que señala Barroso y Cruz (2000) y de acuerdo con Torres & García (2002) y Esparza (2000) , sobre que es mayor el grado en que afecta el BRE el factor intelectual, que los rasgos de personalidad, como los son los marcados por la autoestima del individuo; en este trabajo se presentó lo contrario, ya que solamente el **21%** de los casos llegaron a tener dificultades en su desempeño escolar a causa de un coeficiente intelectual bajo (o alto). Esto nos ayuda un poco a difuminar el mito, tal y como afirma Portellano (1989), de que una persona con un CI alto, es alguien que logra sin dificultad un rendimiento escolar óptimo y que aquel que llega a presentar alguna capacidad disminuida por algún factor orgánico como en el **16%** de los niños evaluados, no necesariamente (sólo el **25%**) presenta un bajo coeficiente intelectual y por lo tanto, un bajo rendimiento académico.

Finalmente, en el factor educativo, hubo un porcentaje casi igualitario

que con el factor intelectual, presentándose en el 20% de los niños evaluados, lo cual nos indica que, existen por una mínima diferencia, el mismo grado de afectación por una variación en el CI, que por un inadecuado manejo del sistema educativo. Cabe señalar que los niños que manejan inadecuadamente los contenidos impartidos en el aula sobresalen en un 60% del resto, como son los casos 1, 2, 4, 5, 11 y 15; los cuales no lograban “aprender” el contenido académico por falta de entrenamiento en las habilidades cognitivas o reforzamiento en áreas específicas de conocimiento. Por otro lado, el 30% de los niños llegan a presentar conflicto con la metodología que emplea el profesor para impartir los conocimientos académicos, como en el caso 3 donde el niño aún con un CI alto, no lograba un rendimiento escolar satisfactorio, por que la maestra no aceptaba que el niño fuera de alto potencial, al cual, ella prefería catalogar como “rebeldía” del niño. Sin embargo en el caso 20, la situación se encontraba dirigida a un fenómeno comunitario, ya que, reportan en el expediente, que no solo este sujeto presentaba dificultad para aprender, siendo la propia profesora la que aceptaba su posible papel en estos hechos. Es afortunado decir, para el sistema escolar mexicano, que sólo el **10%** de los niños presentaron problemas para adecuarse al currículo sugerido por el modelo tradicional de enseñanza, como fue en el caso 6, y que en ninguno de los casos se presentó como causa del bajo rendimiento escolar de los niños, las condiciones del aula o los materiales didácticos para el aprendizaje.

Con los resultados expuestos en esta investigación se puede concluir que, como menciona Edel (2004), se les ha podido detectar gracias a las propiedades de un niño con bajo rendimiento escolar: una *participación mínima* en el salón de clases, *demorar la realización de una tarea*, *el negarse a intentar hacer la tarea*, *el sobreesfuerzo*, *el copiar en los exámenes* y la *preferencia de tareas muy fáciles*. Y de igual manera como menciona Sánchez (2002) tanto los familiares como los profesores hablan de niños “capaces” e “incapaces” con respecto al aprendizaje escolar, asumiendo que los niños capaces en el aprendizaje son aquellos que pueden presentar ya sea un rendimiento suficiente (calificaciones numéricas de 6 y 7), o bien, un rendimiento satisfactorio (calificaciones numéricas de 8, 9 y 10).

Finalmente, de acuerdo con Sánchez (2002), el hecho de llevar a cabo una evaluación de un fenómeno tan relevante para la educación como lo es el bajo rendimiento escolar, y lograr hacerlo desde una visión psicológica, permite no sólo detectar cuáles son las capacidades y conocimientos con los que cuenta el alumno, son también, poder idear y diseñar métodos adecuados, eficientes y eficaces para intervenir en los déficits encontrados, los cuales en este trabajo si identificaron como los ocasionados por factores emocionales, claro, no aislados de los demás.

En el siguiente capítulo se hace la sugerencia de una batería de pruebas psicométricas las cuales, se han empleado en las evaluaciones investigadas en éste trabajo. Dichas pruebas han sido valoradas, aprobadas y algunas baremadas para la población mexicana. Con la siguiente propuesta se pretende que las bondades que una evaluación dirigida a un objetivo específico brinda, puedan ser utilizadas por el psicólogo educativo y clínico en el futuro.

Con este trabajo se logró comprobar que, por lo menos en esta población las pruebas aplicadas fueron un fiel detector de los factores que los autores citados en el capítulo 2 ya han identificado, solamente que ahora se pudieron contraponer en porcentajes, lo cual ejemplifica y amplía un poco la visión de el nivel de afectación que tiene cada uno de estos factores en los niños con bajo rendimiento escolar, y de esta manera constituir, como lo señala Adreani (1975, cit. en Esparza, 1990) ciertos aspectos caracterológicos que pueden facilitar un programa de intervención para la realización plena de las potencialidades intelectuales y el desempeño satisfactorio escolar.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA

5.1 PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PSICOMÉTRICOS EMPLEADOS CON MAYOR FRECUENCIA PARA LA DETECCIÓN DE CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS CON EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN NIÑOS

La evaluación de las características del individuo nos permite conocer mejor cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, y brinda la posibilidad al psicólogo clínico y educativo, y en general a los profesionales de las ciencias sociales y humanas; de encontrar de forma práctica cuáles son las líneas de orientación e intervención a seguir con los resultados obtenidos.

El empleo de la psicometría en este trabajo permitió que en los 24 casos investigados con referencia de bajo rendimiento escolar, se detectaran características y se lograran fundamentar categorías que ahora, se pueden emplear como guía de factores que intervienen en el bajo rendimiento escolar en casos similares. No bastante con eso, otro objetivo de esta investigación fue el presentar una alternativa de batería Psicométrica, en donde se exponen las pruebas empleadas para detectar con éxito dichas características, a continuación se presentan, cuáles son las propiedades de dichas pruebas, y finalmente, como queda planteadas las opciones de batería con estas pruebas. No es un regla aplicarlas en ese orden, simplemente, una sugerencia para la comunidad profesional.

5.1.1 Evaluación de personalidad

a) Cuestionario de Personalidad Para Niños (ESPQ, CPQ, HSPQ)

El cuestionario ESPQ aplicado a niños de 6 a 8 años, así como los otros cuestionarios de Catell y Coan (CPQ, para niños de 9 a 12 años, y el HSPQ para niños de 12 a 18 años) tienen como objetivo identificar la personalidad del sujeto y sus posibles problemas en los primeros años de actividad escolar. Esta

prueba consta de 13 escalas, las cuales aluden a variables psicológicas que han sido aisladas factorialmente, cada factor representa una dimensión estadísticamente separable en el conjunto de respuestas al cuestionario. Dentro de la hoja de calificación, existen dos polos en cada escala, el de la izquierda representa el valor más bajo en cada escala, y el de la derecha el más alto, indicándonos un valor general dentro de la personalidad.

Las escalas del CPQ se distribuyen de la siguiente manera:

- ▣ Expresividad emocional.
- ▣ Inteligencia
- ▣ Estabilidad emocional.
- ▣ Excitabilidad.
- ▣ Dominación.

- ▣ Entusiasmo.
- ▣ Apego a normas sociales.
- ▣ Sociabilidad (no incluida en ESPQ)
- ▣ Emotividad, Sensibilidad.
- ▣ Confianza en los demás.










- ▣ Ingenuidad – Astucia.
- ▣ Seguridad en sí mismo.
- ▣ Autocontrol (factor Q3, no incluido en ESPQ)
- ▣ Ansiedad (en ESPQ, factor Q4, en CPQ, factor Q1)

Se decide aplicar esta prueba, con su respectiva consideración de edad, a los usuarios de la UEPI, por brindar las propiedades de personalidad del sujeto y formar así una visión mejor estructurada de lo que sucede con él. Es de gran utilidad cuando se sospecha de que un factor emocional es el que está interviniendo en las conductas del niño y su rendimiento escolar.

b) Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)

Se emplea para obtener, con los distintos resultados obtenidos, una visión específica del niño desde una perspectiva funcional e integral, de cara a sus problemas en las





esferas personal, escolar, social, y familiar desde una visión holística. Las escalas de las que se compone (y que incluyen sus respectivos sub tests, que por cuestiones prácticas no son mencionados en este trabajo),son las siguientes:

-  Inadaptación personal. (P).
-  Inadaptación escolar. (E).
-  Inadaptación social. (S).
-  Insatisfacción con el ambiente familiar. (F).
-  Insatisfacción con los hermanos. (H).
-  Educación adecuada padre. (Pa).
-  Discrepancia educativa. (M).
-  “Pro- imagen”. (PI).
-  “Contradicciones”. (Contr).

El uso de esta prueba, permite al evaluador formar una conclusión que incluya, debidamente, todos los factores de adaptación que están interviniendo en la adaptación, rendimiento y fracaso escolar del niño.

c) Valoración de Trastorno por déficit de atención (TDA) con o sin Hiperactividad, por Kirbi, Grimley y Uriarte.

Este instrumento se utiliza para valorar si el usuario cuenta con TDA, con o sin hiperactividad y corroborar diagnósticos previos hechos al niño o bien, sugerir un estudio posterior especializado para concretar este diagnóstico evaluado por la UEPI. Los niños con TDA son aquellos que presentan las siguientes características:

-  Falta de atención.
-  Impulsividad.
-  Hiperactividad.
-  Bajo nivel de tolerancia a la frustración.

Consta de los cuestionarios SNAP para padre y maestros, cuestionario de

situaciones en el hogar HSQ para padres, cuestionario de síntomas para padres PSQ, escala de valoración del autocontrol SCRS para padres y maestros, escala de valoración para el maestro TRS, y dos cuestionarios dirigidos a padres y maestros según el DSM-IV (de Uriarte V., 1998).

d) Batería de Socialización BAS 1-2 (Padres y Maestros) y BAS 3 (Niños y Adolescentes)

Esta prueba estudia cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto- autocontrol), tres perturbadoras de la misma (agresividad- terquedad, apatía- retraimiento y ansiedad- timidez), y una escala global de adaptación social o criterial- social. Su objetivo es evaluar la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extra escolares, de acuerdo al punto de vista de los padres y profesores así como del propio niño.

El perfil de socialización se evalúa a través de siete escalas; cuatro de aspectos positivos de la socialización y tres de aspectos negativos, o inhibidores de la socialización. Dentro de los aspectos positivos se encuentra las escalas:

- Liderazgo (Li)
- Jovialidad (Jv)
- Sensibilidad social (Ss)
- Respeto y autocontrol (Ra)

Y las tres escalas que miden los aspectos negativos son:

- Agresividad – Terquedad (At)
- Apatía- Retraimiento (Ar)
- Ansiedad- Timidez (An)
- Criterial- Socialización (Cs)

Se decide aplicar esta prueba a los usuarios de la UEPI con referencia

de BRE porque es necesario evaluar en las cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización que poseen, requiriéndose el punto de vista de los padres y del niño, sino también de la profesora.

e) Escala de Depresión para Niños (CDS)

El CDS busca en su construcción hacer una escala que midiera la depresión en la infancia, distinto a la depresión infantil o a la psicosis maníaco depresiva, retomando a la depresión como una respuesta humana normal que varía en intensidad y cualidad, y que resume en el contenido de los 66 elementos (de los cuales 48 implican propiedades del tipo depresivo en el niño y 18 del tipo positivo), la siguiente sintomatología:

- ▣ Respuesta afectiva,
- ▣ Autoconcepto negativo,
- ▣ Disminución de la productividad mental y de los impulsos,
- ▣ Problemas psicosomáticos,
- ▣ Preocupación,
- ▣ Problemas psicosomáticos,
- ▣ Preocupaciones,
- ▣ Problemas de agresión.

Su finalidad al aplicarla en las evaluaciones realizadas a los usuarios de la UEPI es encontrar características propias a la depresión en la infancia, y corroborar con otra prueba, un perfil de personalidad en niños que asisten al servicio con sintomatología, afirmaciones y conductas no adaptativas.

5.1.2 Evaluación de aptitudes y habilidades del aprendizaje escolar

El conocer las dificultades de un niño con respecto a su aprendizaje de la lectoescritura y la aritmética, permite determinar medidas para prevenir el bajo rendimiento escolar. Romero, Aragón y Silva (Aragón & Silva, 2002; Cap. 2) refieren que el dominio de los requisitos previos esenciales para ingresar a la escuela son aquellas consideradas como aptitudes para el aprendizaje,

refiriéndose a prerrequisitos para el inicio de la enseñanza como es el seguimiento de instrucciones, atención, comprensión y manejo óptimo del lenguaje, percepción, copia de símbolos textuales y el concepto y manejo de conceptos numéricos.

A continuación se presentan las prueba psicométricas que evalúan estos aspectos y que en la presente investigación, produjeron datos muy valiosos para la identificación de características en los niños con bajo rendimiento escolar en el factor Educativo.

a) Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar

(BAPAE)

Esta prueba brinda la información necesaria sobre las aptitudes básicas de los niños al ingresar a la educación básica y en su fundamentación teórica parte de la premisa de que las aptitudes evaluadas en las subpruebas son adquiridas y son susceptibles a desarrollarse. Otra propiedad de uso de esta prueba es la baremación hecha para la población del DF y zona metropolitana por investigadores de la UEPI (Romero, Aragón & SiIva, 2002, Cap. 2); brindando una confiabilidad y validez mayor a los resultados que se obtienen de su aplicación.

Las áreas que evalúa son:

- Comprensión verbal: vocabulario
- Aptitud numérica: conceptos cuantitativos y manejo de números
- Aptitud perceptiva y espacial: relaciones espaciales, constancia de forma y orientación espacial.

Y se aplican en el siguiente orden:

- 1) *Comprensión verbal.*
- 2) *Relaciones espaciales.*
- 3) *Aptitud numérica: conceptos cuantitativos*
- 4) *Aptitud perceptiva: constancia de forma y,*

5) Aptitud perceptiva: orientación espacial.

Se decide aplicar ésta prueba a los usuarios de la UEPI por ser indispensable para un conocimiento integral del desempeño cognitivo del niño, así como para conocer si cuenta con las bases mínimas requeridas para un aprendizaje a nivel primaria como lo son la lectura, la escritura y el manejo de números.

b) Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)

El objetivo de éste instrumento es de evaluar las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación, y de detectar trastornos de aprendizaje. Se decidió aplicar esta prueba a los usuarios evaluados en la UEPI, para poder descartar cualquier trastorno en los canales de comunicación, en donde se implica el captar, interpretar o transmitir un mensaje.

c) Examen logopédico de articulación (ELA)

El objetivo de este instrumento es de evaluar las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación, y de detectar trastornos de aprendizaje. Se decidió aplicar esta prueba a los niños evaluados en la UEPI para poder descartar cualquier trastorno en los canales de comunicación, en donde se implica el captar, interpretar o transmitir un mensaje.

Esta prueba está conformada por tarjetas con dibujos representativos de los fonemas que estimular al niño a pronunciar palabras bilabiales dentales, dentales, labiodentales, alveolares, palatales y velares, así como sinfonos “L” y sinfonos “R”, además de diptongos.

Las palabras están ordenadas, de tal forma que abarca todas las letras del abecedario y todo esto es con la finalidad de detectar el tipo de error en el grupo

vocálico.

d) Test de aptitudes escolares (Nivel1) TEA-1

Este instrumento tiene como objetivo evaluar tres dimensiones aptitudinales fundamentales que son: el verbal (V), razonamiento (R) y cálculo (C). La puntuación total se transforma en un cociente intelectual o en un centil, que permite diferenciar a los alumnos que tienen una dotación aptitudinal superior o inferior a la esperada para su curso actual. En ambos casos, se sugiere o un curso de perfeccionamiento en niños de centiles de 80 o más; o bien, cursos de recuperación para alumnos con centiles iguales o inferiores a 25.

Se aplicó este instrumento a los usuarios de la UEPI para confirmar si poseían las aptitudes requeridas para el aprendizaje escolar.

e) Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE)

Este cuestionario consta de 7 aspectos de hábitos y técnicas de estudio que posee el evaluado, para obtener un mejor método de aprendizaje. Las escalas son las siguientes:

■ *ES- Estado Físico:* condiciones físicas personales que permiten o no un buen rendimiento en el estudio.

■ *TE- Técnicas de estudio:* indica las técnicas y organización que requiere para realizar un trabajo sobre un tema o lección.

■ *EX Exámenes:* pautas necesarias para realizar ejercicios y exámenes adecuadamente.

■ *TR- Trabajos:* aspectos que se deben de tener en cuenta para realizar un trabajo, como lo son el esquema inicial, las fuentes de información, el desarrollo y la presentación de éste.

f) Batería Evaluadora de las actividades Necesarias para el aprendizaje de la Lectura y Escritura (BEHNALE)

El objetivo de esta batería es medir el nivel alcanzado en las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La prueba consta de 9 pruebas las cuales son:

- Lateralidad
- Coordinación Visomotora (CVM)
- Memoria Motora (MM)
- Percepción y discriminación visual (PDV)
- Vocabulario (V)
- Articulación (A)
- Percepción y discriminación auditiva (PDA)
- Estructuración Espacio Temporal (EET)
- Memoria Visual Inmediata (MVI)
- Memoria Auditiva Lógica Inmediata (MALI)

Se decidió aplicar esta prueba a los niños evaluados en la UEPI para conocer si presentan un óptimo desempeño en las tareas de tipo perceptual, de coordinación, memoria y lateralidad; y evaluar así las habilidades requeridas para el aprendizaje de los primeros años escolares.

g) Método de evaluación de la percepción visual de FROSTIG- 2 (DTVP-2)

Esta prueba anteriormente constaba solamente de 5 áreas: 1) Coordinación motora de ojos, 2) Discernimiento de figuras, 3) Constancia de figuras, 4) Posición en el espacio, y 5) Relaciones espaciales. Sin embargo, se encontraba que aunque las

puntuaciones fueran válidas, no se contaba con la confiabilidad y validez aceptable en las categorías. Por lo tanto se realizó otra versión, el DTVP-II, el cual partía de los constructos sobre percepción visual de los que partía la doctora Frostig. El objetivo de este instrumento es medir habilidades visomotoras así como habilidades visuales relacionadas entre sí. Esta prueba detecta si se cuenta o no con las habilidades visomotoras y visuales ya que éstas tienen un papel importante dentro del proceso de aprendizaje en la lecto- escritura.

Las escalas de las que ésta compuesta esta prueba son las siguientes:

■ *Coordinación ojo-mano*: que mide la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión y de acuerdo a límites visuales.

■ *Posición en el espacio*: mide la habilidad para igualar dos figuras de acuerdo con sus rasgos comunes.

■ *Copia*: la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y dibujarlo a partir de un modelo.

■ *Figura-fondo*: mide la habilidad para ver figuras específicas cuando estén ocultas por un fondo confuso y complejo.

■ *Relaciones espaciales*: Mide la habilidad para juntar puntos, y reproducir patrones presentados visualmente.

■ *Cierre visual*: se mide la habilidad para reconocer una figura estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta.

■ *Velocidad visomotora*: se mide la rapidez con la que un niño puede hacer ciertas señales en ciertos diseños.

■ *Constancia de forma*: mide la habilidad para igualar dos figuras que varíen en uno o más rasgos discriminativos (tamaño o sombreado).

Se aplica esta prueba a los usuarios de la UEPI, por ser válida y confiable en contenido, criterio y constructo, además de ser fácilmente aplicada y en corto tiempo.

5.1.3 Evaluación de inteligencia

La inteligencia es un factor, que como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, repercute como factor en el bajo rendimiento escolar. Si bien, no es determinante, sí es una característica del individuo que se le dificulta lograr un aprovechamiento óptimo. La evaluación de las áreas intelectuales se ven expresadas en aquellas capacidades cognitivas o habilidades de coordinación que muestran un desempeño óptimo o deficiente a la norma de los niños. A continuación, se presentan una serie de pruebas que son aplicadas a los usuarios en la UEPI, considerándolas como las más útiles, confiables y prácticas para detectar déficits, o capacidades superiores a la norma; y eso permite descartar si es otro factor, como el emocional, el orgánico o bien el educativo, el (los) que está (n) interviniendo en el desempeño del niño.

a) WPPSI (Escala de Inteligencia Nivel Preescolar y Primaria) y WISC-RM (Escala de Inteligencia Revisada para el aprendizaje escolar)

El objetivo de ambos instrumentos es obtener el coeficiente intelectual (CI) del niño a partir de las escalas que la conforman, las cuales son:

Subescalas verbales.-

■ Información,

■ Semejanzas,

■ Aritmética,

■ Vocabulario.

■ Comprensión.

Subescalas ejecución (WISC-RM).-

- Figuras incompletas,
- Ordenación de dibujos,
- Diseño con cubos,
- Composición de objetos
- Claves;

Para WPPSI.-

- Casa de animales,
- Figuras incompletas,
- Laberintos,
- Diseños geométricos
- Diseños con prismas,

Y dos subescalas opcionales (para WISC-RM, retención de dígitos y laberintos; y para WPPSI, frases y casa de animales) en niños de 6 a 16 años 11 meses.

El fin es conocer el CI y si cuenta con las habilidades cognitivas suficientes para desenvolverse adecuadamente en la escuela y descartar que este sea el motivo para el bajo rendimiento escolar.

b) Factor “g” de Catell

El nombre de esta prueba se debe a que Carroll (1998, cit. en González, Aragón & Rodríguez, 2002, Cap. 5) sugiere que el factor “g” es la naturaleza de las diferencias individuales, entendida en términos de niveles de energía mental que el individuo emplea para la realización de una tarea. Esta prueba está diseñada para medir la capacidad mental general, y específicamente evalúa las diferentes actitudes mentales, primarias en casi todas las conductas y tareas específicas.

La prueba está constituida por cuatro subtest:

- Series
- Clasificación
- Matrices
- Condiciones

Se aplica esta prueba a los evaluados en la UEPI, porque permite resultados que vinculan al proceso lógico, la inducción y la generalización, ya que depura elementos verbales y minimiza el acceso a la memoria con la intención de dar medidas libres de cultura, brindando confiabilidad y validez a la prueba.

c) Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA)

Su objetivo es determinar el nivel intelectual general de los niños en edades tempranas, las debilidades y fortalezas de las variables aptitudinales más importantes. Con ello se puede obtener puntuaciones de conductas cognitivas y motoras evaluadas en 18 tests de las seis escalas que la conforma:

- 1) **Verbal (V)**: Madurez de conceptos verbales. Se aplica a niños de 2 ½ años a 8 ½ años, en una aplicación individual.

- 2) **Perceptivo (PM)**: Evalúa capacidad de razonamiento mediante la manipulación de materiales en forma lúdica sin exigir respuestas verbales por parte del niño.

- 3) **Numérica (N)**: Evalúa la aptitud numérica del sujeto a partir de contenidos relacionados con los intereses de los niños, sin implicar un proceso secuencial, examinando la comprensión de términos cuantitativos.

- 4) **General cognitivo (GC)**: Evalúa los procesos mentales generales del sujeto, e incluye los tests de **V, PM y N**. La relación entre éstas 3 primeras escalas es el índice general cognitivo (GCI), el cual da un nivel intelectual en relación con el de otros sujetos de la misma edad cronológica, evitando el uso

del término coeficiente intelectual (CI) el cual ha tenido desafortunadas connotaciones.

5) **Memoria (MEM):** La evaluación de esta importante dimensión aptitudinal es medida en dos modalidades, verbal y no verbal.

6) **Motricidad (MOT):** Se evalúa la coordinación motora fina (Test de copia de dibujos incluida en PM y GC) y Dibujo de un niño incluida en PM y GC) y gruesa (Test de Coordinación de piernas, coordinación de brazos y acción imitativa).

Se utiliza en la UEPI este instrumento para evaluar a usuarios de BRE por poseer la validez y la confiabilidad requerida en la medición de niños que tienen deficiencias en el aprendizaje.

5.2 Conclusión del Reporte de Investigación

Al comienzo de este trabajo se abrió con la premisa de que un niño siempre es evaluado, pero finalmente: ¿para qué evaluarlo?. De acuerdo con Sánchez (2002), al evaluar a los alumnos, empleando un enfoque científico, de una manera eficaz y eficiente, se puede detectar núcleos de adaptabilidad y valoración de características, entre otros beneficios, que permitan al investigador o profesional de la salud o las ciencias de la educación, tomar decisiones que apoyen al mejoramiento. El empleo de la psicometría como una de las herramientas fundamentales del psicólogo ha sido, como se describe en el capítulo uno, la base de esta disciplina para consolidarse como ciencia, en donde el principal objetivo es beneficiar ya sea a un usuario, cliente o afectado, que acuda a su servicio.

En el caso de la educación, el empleo de la evaluación psicométrica ha abierto, desde sus inicios, la posibilidad de detectar y clasificar a los estudiantes, tal y como lo hizo Binet en el comienzo de los conflictos mundiales (Sattler, 1996). Sin embargo, desde hace unas décadas, el enfoque que se le da a la evaluación de los alumnos y a su desempeño, ha tomado nuevos tintes: se ha dirigido la mirada a conocer el porqué no todos los alumnos logran un rendimiento congruente con lo esperado por el sistema educativo diseñado. Se comenzó a resaltar el hecho de que los alumnos presentaban desde un bajo nivel académico por calificaciones numéricas menores de 7, conductas desadaptadas en el aula, negación a la realización de tareas y asistencia al colegio; hasta una participación mínima o nula en el proceso de aprendizaje, procediéndose a realizar investigaciones acerca de cuáles eran los factores que podrían estar interviniendo y cuales no en un niño con bajo rendimiento escolar (Avanzini, 1985; Portellano, 1987; Gearheart, R.B. 1987; Lucart, 1997; Pallares, s.a).

A lo largo del capítulo dos, se logró conjuntar los factores detectados e investigados por los autores revisados, en diversos apartados: los trastornos específicos de desarrollo, factores psicológicos como la personalidad, las relaciones afectivas, la motivación y la autoestima, y los aspectos

psicoeducativos y los relacionados con el sistema de educación en México. Esto permitió mostrar un panorama detallado sobre que, lo que sucede con el niño con bajo rendimiento académico, no es responsabilidad única del mismo, sino que es una situación que habla del fracaso de la dinámica familiar (responsables de la estabilidad emocional y conformación de normas del niño para su vida en general), de los docentes, directivos, y pedagogos (responsables de guiar a los educandos a un aprendizaje óptimo y funcional) y de los psicólogos (cuyo deber es adecuar líneas de apoyo para las necesidades de la población en general, comenzando con los infantes).

Los sujetos evaluados y seleccionados para esta investigación, mostraron tener características primordiales de un bajo rendimiento escolar, los cuales al ser identificados en el capítulo 3 por el análisis de los datos que se realizó, permitieron obtener una serie de propiedades que el profesional, y de manera particular, al psicólogo, puede retomarlas y emplearlas ya sea para el posterior estudio de las diferencias y semejanzas entre los sujetos y comprobar si son significativas en estudios estadísticos; ya que como se recuerda, este trabajo por sus propiedades metodológicas, no se puede considerar significativo estadísticamente, pero sí, a manera de una investigación descriptiva, abre la posibilidad de ser retomado en futuros trabajos que requieran referencia de estudios que abarquen el tema del bajo rendimiento escolar en niños, y busquen rastrear de manera más clara, exacta y amplia, cuáles son los factores que están interviniendo en ello.

Por otra parte, el motivo de este trabajo no consistió en considerar estados inamovibles y estáticos que encasillaran a los sujetos por un único factor determinante, porque la diversidad de factores en el bajo rendimiento académico es variable y podría ser irresponsable para los encargados de apoyar la salud mental y emocional de los niños, el etiquetar sólo por un primer vistazo y de modo ligero, quién es capaz y quién no para aprender con base en un juicio poco objetivo. Basado en esto, en el capítulo 4, se hizo una descripción de los resultados obtenidos por los sujetos en cada una de las pruebas psicométricas aplicadas, las cuales fueron elegidas por los evaluadores en su momento, y que buscaban no sólo identificar cuáles eran los

factores que estaban interviniendo en estos niños con respecto a su rendimiento escolar, sino además, el cómo y en qué áreas de la vida del niño; lo cual beneficia al lector interesado en el área de intervención, en el aspecto de que existen pocas referencias de trabajos en donde se retome una situación problemática (en este caso, el bajo rendimiento en los niños) y se proponga una guía de trabajo de rehabilitación específica al fenómeno.

Es decir, cuando el lector busque una referencia de tratamiento a un caso con características similares a las expuestas en este trabajo (por ejemplo, niño con referencia de bajo rendimiento escolar, con reporte de conductas aisladas en clase, y el reporte de una dinámica familiar disfuncional); podrá diseñar, de forma práctica, una metodología orientada no sólo a la evaluación de la problemática, sino también, de las pruebas a emplear, las cualidades de éstas y con su consolidación teórica y empíricamente para detectar los factores vinculados con la problemática y mejor aún, una sugerencia de intervención a los resultados proporcionados por dicha evaluación.

En este reporte, se llegó a las conclusiones de que los niños de bajo rendimiento escolar que fueron evaluados en la Unidad de Evaluación Psicológica Iztacala presentan características particulares de un niño con bajo rendimiento escolar, las cuales se pudieron clasificar en las categorías elaboradas para el análisis: factor emocional, orgánico, intelectual y educativo.

Es de interés notar que el área afectiva --descrita por las relaciones dentro del núcleo familiar, la motivación para el aprendizaje, el autoconcepto reflejado en procesos más acertados dentro y fuera aula, y en su mayor esfuerzo con respecto al rendimiento--; efectivamente está presente en los resultados de esta investigación como determinante del bajo rendimiento escolar, ya que de los 24 casos analizados, el **43%** mostró como factor principal el emocional. Autores como Adreani (1993), Ausubell (1993), Esparza (1990), Moyano (2001), Torres y García (2002), y Bricklin y Bricklin (1988, cit. Torres y García, 2002), señalan, efectivamente, que ésta es la causa más común del bajo rendimiento escolar.

Por los resultados de este trabajo se considera, que un ambiente familiar es la principal fuente de habilidades y conductas adaptativas y funcionales que el niño, posteriormente en la escuela, reforzará y amoldará para un adecuado desempeño escolar. Se reafirmó por lo tanto las aportaciones hechas por autores como Manonni (1983), Mares (1996) y Edel (2004); en donde se afirma que el ambiente familiar y escolar son para el alumno un todo continuo, porque son precisamente ambos medios (el familiar y el escolar) donde ocurren las experiencias esenciales que determinan el autoconcepto del niño y las percepciones pobres o no de sí mismo, y que al tener una auto definición de sí mismo como “tonto” o “incapaz”, presentará conductas desadaptativas, entre las cuales puede encontrarse la conducta disfuncional y la carencia en habilidades sociales, no importando su capacidad intelectual.

Tal y como Esparza (1990) y Estrada (1996) señalan en sus respectivas investigaciones, la acción desfavorecedora de la familia para con el niño, no implica que sean sólo conductas agresivas, sino también sobreprotectoras, como en los casos 11, 15, 16, 18, 19, 20 y 21, en donde las dinámicas familiares no habían definido los límites, ni eran claras las condiciones que lo definieran como “buen alumno”, y en donde los hábitos de estudio se encontraban difusos, dándole prioridad a otras actividades extra escolares que lejos de fomentar un entrenamiento continuo, lo dificultaban.

De acuerdo con Avanzini (1985), se pudieron detectar en todos los casos, actitudes de ansiedad ante el hecho de ser “evaluados”, referencia negativa de la experiencia de ser un alumno con bajo rendimiento escolar, por que se autodenominan “fracasados”, “tontos”, “incapaces”. Se encontró en la referencia de los expedientes sobre la actitud de los niños durante la evaluación, que a veces llegaba a durar hasta 3 días en aplicaciones de una hora, que lo niños se esforzaban por hacer lo mejor posible las pruebas, se veían atentos y mostraban interés por realizarlas siendo que a la mayoría de ellos en sus reportes escolares, se les consideraba desatentos y distraídos (cabe señalar que a la mayoría de los casos se les consideraba como niños con TDAH, lo cual nos permite conocer el mal uso que se la ha dado a la popularidad de este término tan delicado). Esto nos indica que muchas veces,

como señala Edel (2004), no es tanto el hecho de que el alumno sea incapaz de obtener un desempeño óptimo por otros factores como el orgánico o intelectual sino más bien, es doblemente una consecuencia el bajo rendimiento del niño ante la actitud y constante hostigamiento o excesiva protección por parte de la familia ante el hecho conocido de que su hijo, continuamente trae reportes escolares poco o nada satisfactorios con respecto a su desempeño académico, la incesante exposición por parte de los profesores del niño ante la situación escolar (profesores, juntas de padres y compañeros de clase) como un fracasado, un “bueno para nada” o “un flojo”. Ante esto, el niño puede responder de diferentes maneras, (como la simulación de indiferencia y de aceptación del rol en el que vive, es decir, del niño que no logra lo esperado, lo que se requiere, que no hace su trabajo bien, y que llega a tomar matices conductuales inadecuados, causados por la misma situación de insatisfacción personal, familiar, escolar y social en la que se encuentra) como lo son conductas agresivas, o aisladas, o de continua desatención e importancia a los consejos y regaños por parte de las autoridades y personas que lo rodean.

Pareciera pues, que al niño ya no le importara mejorar, que ninguna clase de regularización logrará hacerlo entrar en lo satisfactorio escolarmente, dejando de aceptar realmente que lo que está sucediendo es un inadecuado manejo de consecuencias, de situaciones, materiales, conceptos y metodologías a usar con él. Pero, ¿cómo saberlo?. Es en este punto que la acción del psicólogo (en las ramas involucradas directamente con el trabajo de estos casos prioritarios), está comprometida en apoyar y auxiliar a la población. Sin embargo, muchas veces, su labor se nota complicada, no porque en su formación le hayan anulado la posibilidad de investigar y concretar planes de intervención oportunos para las necesidades expuestas, sino más bien (como fue en el caso de la realización de esta investigación), sí existen los materiales bibliográficos que apoyen el tema del bajo rendimiento escolar, distinguiendo los posibles factores que se ven implicados. También existen trabajos que abarcan alguna prueba o alguna metodología a seguir en su detección, pero es una cantidad demasiado basta y general al respecto; por lo que, para el psicólogo que busca una referencia más específica y clara sobre algún aspecto a tratar con un paciente o usuario, (como por ejemplo la conducta poco social

dentro y fuera del aula y que además el reporte por parte de la familia de un bajo rendimiento escolar), el profesional tiene que remitirse a innecesarias referencias, que implican una pérdida de tiempo y muchas veces, distrae del foco relevante que lo atañe para el diseño de la intervención solicitada.

Por lo tanto, y cómo lo mencionan González, Aragón y Silva (2002), las predicciones y exactitud en los resultados de las evaluaciones psicológicas mejoran notablemente, al incluir en las baterías de evaluación además de la medición de la inteligencia, la investigación de factores como la personalidad y la motivación. Es decir, en este trabajo de investigación hace la propuesta de una batería de instrumentos psicométricos, los cuales ya han sido empleados en la UEPI anteriormente, pero sin embargo, no constituyendo una batería con el fin de evaluar el fenómeno del bajo rendimiento escolar en sí. Con los resultados de este trabajo, se puede sugerir ampliamente el uso de las pruebas mencionadas al inicio de este capítulo, para obtener datos claros sobre factores que estén interviniendo (y cuales no) en el caso de un niño que se sugiera como con bajo rendimiento escolar. Dicha batería proporciona la opción para el profesional de elegir, de entre las propiedades aquí señaladas, cuál es de conveniencia aplicar, ya sea por especificaciones de edad, validez, confiabilidad, sustento teórico y metodológico.

Por otro lado, queda expuesto que dicha batería logra identificar los factores determinantes en el bajo rendimiento escolar que han sido empíricamente estudiados por diversos autores y que por los datos expuestos en este trabajo, también se comprueba que están presentes en los niños que durante el periodo 2002 a 2003 acudieron al servicio de UEPI. El fin de mencionar y justificar en el capítulo 5 el por qué se emplean estas pruebas, es guiar y dar la oportunidad al público profesional de aplicar a un niño con referencia o sospecha de un BRE, una serie de pruebas que midan y comprueben cuáles factores, específicamente, están actuando en la situación escolar del niño.

Y de esta manera, tal y como lo menciona Adreani (1975, cit. en

Esparza, 1990) y Avanzini (1985), con los resultados de dichas pruebas (los aspectos caracterológicos del niño), permitirán, de manera más clara la intervención exitosa para la realización plena de las potencialidades intelectuales y el desempeño satisfactorio escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson C.R. & Faust W. G. (1981). ***Psicología Educativa. La Ciencia De La Enseñanza Y El Aprendizaje.*** México: Editorial Trillas. VOL. 4, Pág. 147- 195.
- Aragón, L. & Silva, A. (2002). ***Evaluación psicológica en el área educativa.*** México: Editorial PAX México.
- Ausubell, D. (1993) ***Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo.*** México: Editorial Trillas.
- Ausubell, D. (1991) ***El Desarrollo Infantil III, Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos.*** México: Editorial Paidós.
- Avanzini, G. (1985). ***El fracaso escolar.*** Barcelona: Herder.
- Barroso P. & Cruz B. (2000). ***Un Enfoque Cognitivo De La Motivación Y Su Relación Con el Logro Escolar.*** Tesis profesional. UNAM, Fes Iztacala (Edo. México, Tlanepantla)
- Bernstein, A. D. & Nietzel, T. M. (1991). ***Introducción a la Psicología Clínica.*** México: Editorial McGrawHill.
- Brown, F.G. (1980); ***Principios de la medición en psicología y educación;*** México: Editorial EL Manual Moderno.
- Craig R., Mehrens W. & Clarizio H. (1988). ***Psicología Educativa Contemporánea, Concepto, Temática Y Aplicaciones.*** México: Ediciones Ciencia Y Técnica, S.A. Vol. 3 Y 4.
- D.E.E./ S.E.P. (1994). ***Cuadernos de Integración Educativa No. 3***
“*Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*”

- D.E.E./ S.E.P. (1994). **Cuadernos de Integración Educativa No. 1** “*Proyecto General para la Educación Especial en México*”

- Edel, N. R. (2004). **El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo**. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En red. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm. Sección: Investigación, Vol. 1, No. 2. 12 de Marzo.

- Esparza Z. L. (1990). **Conflictos Familiares Como Factor Que Influyen En El Aprovechamiento Escolar**. Tesis profesional. UNAM, Facultad De Psicología. México

- Estrada M. G. (1996). **Descripción De Algunos Factores Familiares Que Influyen En El Bajo Aprovechamiento Escolar De Niños De 6º Grado De Primaria En Una Escuela Oficial De La Ciudad De México**”. Tesis profesional. UNAM, Facultad De Psicología. México

- Fernández B. R. & Carroble J. (1989). **Evaluación Conductual, Metodología y Aplicaciones**. Madrid: Pirámide. Cap. 2.

- Gagné, D. E. (1991). **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar**. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Gearheart, R. B. (1987). **Incapacidad Para El Aprendizaje. Estrategias Educativas**. México: Manual Moderno, S.A. De C.V.

- Giménez P. (1999, Abril). *Causas Y Soluciones Al Fracaso Escolar*. (35 Párrafos). **Entorno Social** (Entorno@Entornosocial.Es) Disponible En: (<Http://Www.Entornosocial.Com>)

- Guajardo, R. (1994). **La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos**. 2º Encuentro de

Educación Especial con Participación Nacional o Internacional, Querétaro, Qro. Junio. México: *Ed. D.E.E./ S.E.P.*

- Hernández, S. R. (1994). ***Metodología de la Investigación***. México: Edit. McGraw-Hill.

- Kendal, P. & Norton-Ford J. (1988). ***Psicología Clínica, Perspectivas Científicas y Profesionales***. México: Limusa,

- Laderrière P. (1984). “¿Es Inevitable El Fracaso Escolar?”. Perspectiva, XIV, 3, 395-401. México: *Manual Moderno, S.A. De C.V.*

- Labrador, J.F.; Cruzado, J. Y Muñoz, M. (1998). ***Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta***. Madrid. Pirámide. Cap. 2, 3 y 9.

- Liublinskaia, A.A. (1971). **El desarrollo de la infancia temprana**. En: ***Desarrollo psíquico del niño***. México: *Grijalbo*, p.p. 63- 119.

- Lurcat L. (1997). ***El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria***. Barcelona: *Editorial Gedisa*.

- Mannoni, M. (1983). ***La Educación Imposible***. México: *Siglo Veintiuno Editores*.

- Mares M. A. (1996). ***Análisis de los efectos de un programa de entrenamiento a padres en habilidades de afrontamiento sobre la conducta académica del hijo con bajo rendimiento escolar***. Tesis de grado. FESI, UNAM. Edo. México.

- Menin, O. (1997). ***La Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?***. Argentina: *Editorial Homo Sapiens*.

- Moyano, L. J. (2001). ***Propuesta de un instrumento que evalúe la Autoestima en la adolescencia***. Tesis profesional. FESI, UNAM. Tlanepantla, Edo. México.

- Nieto, M. (1994). **Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje**. México: *Manual Moderno*.
- Pallares M. (s.a). **El fracaso escolar** . Bilbao: *Editorial Mensajero*.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1993). **Psicología del Niño**. Madrid: *Ediciones Morata, S.L.*
- Portellano P. (1989). **Fracaso Escolar. Diagnóstico E Intervención, Una Perspectiva Neuropsicológica**. Madrid: *Ciencia De La Educación Preescolar Y Escolar*.
- Real Academia Española. (2001). **Diccionario de la Lengua Española**. España: *Editorial Espasa Calpe*.
- Sánchez, A. (2002). **Análisis de la estrategia “Academias de Evaluación del logro escolar” para la evaluación masiva de estudiantes universitarios**. Tesis de grado. *FESI, UNAM*. Tlanepantla, Edo. México.
-
- Sattler, J.M. (1996). **Evaluación Infantil**. México: *Editorial El Manual Moderno*.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2000). **Código Ético del Psicólogo**. México: *Editorial Trillas*.
- Temas Cruciales III. (2001). **Fracaso Escolar**. Argentina: *Editorial Autel*.
- Torres, J. L. & García, R. M. (2002). **Propuesta de una programa para desarrollar el autoconcepto positivo de preescolares en el ambiente escolar**. Tesis profesional

ANEXO 1.

ENTREVISTA

1. Establecimiento de rapport: se refiere a brindarle confianza a la persona recién abordada, comentando temas sin relevancia clínica, pero que permite establecer un ambiente propio para iniciar la entrevista.
2. Datos Generales: Se obtienen datos sobre la persona que permite situarlo en un espacio y tiempo: edad, nombre, lugar de residencia, teléfono, grado académico, si es un infante, nombre del colegio, grado escolar, número de hermanos, lugar que ocupa y nombre de los padres.
3. Motivo de consulta: se busca describir el problema por el ha venido, explicando con exactitud, es decir, aterrizando los datos en términos conductuales y describiendo detalladamente la última vez que sucedió esto.
4. Importancia del problema: Conocer la manera en cómo la (s) conducta (s) problema ha afectado su vida laboral, hogareña, y en sus relaciones interpersonales. Se averigua hasta que punto está interesado en resolver el problema.
5. Parámetros de la conducta problema: Se averigua la duración, la frecuencia y la intensidad con que se presenta la conducta problema.
6. Determinante de la conducta problema: Se busca situar las circunstancias que rodean la conducta problema (lugares, personas y las acciones que toma la persona al respecto).
7. Evolución y desarrollo: después de situar a la conducta problema, se identifica la forma en que se fue desarrollando, y buscar puntos de referencia para concretar los datos.
8. Expectativas y objetivos: Se indaga la manera que el paciente a buscado para solucionar el problema con anterioridad, ya sea el por si mismo o con otros profesionales; así como los resultados que ha obtenido de ello. Se puntualiza qué es lo que se espera conseguir al finalizar el tratamiento.
9. Se establece el compromiso de la terapia entre el cliente y el psicólogo clínico o psicoterapeuta: duración de las sesiones, los días disponibles, el lugar (si es un consultorio particular u comunitario), si va a haber algún costo (en el caso de la consulta privada) se establece la cantidad, si no es así, la manera en que se retribuya al lugar de asistencia en el que se encontrará yendo. Se explica (si la persona desea saber más se amplia la información) qué tipo de

terapia se emplea, de qué consta el procedimiento, y los requerimientos que se necesitan por parte del paciente y del psicólogo (la ética, la confidencialidad, etc.).

PREGUNTAS POSIBLES:

- **Describa el problema por el que ha venido.**
- **Explique con exactitud qué es lo que le pasa o siente.**
- **Describa detalladamente la última vez que le ocurrió esto.**
- **¿cómo afecta el problema a su vida?**
- **¿cómo afecta el problema a las personas que se relacionan con usted?**
- **¿en que medida está interesado en solucionar?**
- **Cuántas veces le ocurre al día, semana...?**
- **Describa con el máximo detalle la vez que el problema tuvo más intensidad, la que fue más fuerte, la que se sintió peor.**
- **Recuerda también, con los más detalles posibles, la vez que el problema tuvo menor intensidad.**
- **¿cómo sitúa lo que le ocurre ahora en relación con los dos episodios anteriores?**
- **¿cuánto tiempo dura la conducta problema cada vez que aparece?**
- **¿en que situaciones aparece?**
- **¿qué está haciendo usted cuando aparece el problema?**
- **¿qué hace usted u otros después, o que cosas suceden posteriormente?**
- **¿qué se dice usted cuando ocurre el problema?**
- **¿cuándo esto que le sucede empezó a ser un problema?**
- **¿qué paso entonces?**
- **¿a que cree que se deba?**
- **¿qué ha hecho usted hasta ahora para solucionar su problema?**
- **¿que resultados ha obtenido?**
- **¿qué es para conseguir al finalizar el tratamiento?**