



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ACATLÁN"

LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON
PROBLEMAS ESCOLARES
A LA ESCUELA PRIMARIA. EXPERIENCIA
PROFESIONAL EN
"CENTRO DE ESTUDIOS Y ATENCIÓN
PSICOLÓGICA A.C."
2004-2005

**MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
MARÍA DE LA LUZ FAJARDO GÓMEZ**

ASESOR: MTRA. MA. TERESA ALICIA SILVA Y ORTÍZ

JUNIO, 2006



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.

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres.

A ellos por ser el pilar de la gran familia que somos, por su gran fortaleza, por ser ellos un gran ejemplo para todos sus hijos.

Gracias.

A mis hermanos.

Sergio, Ana María, Jorge, Andrés y Enrique.

Por el apoyo incondicional que me han dado en todo momento, por compartir conmigo mis penas y mis alegrías, mil gracias por ser como son.

A mis hijos Andrea y Gabriel

Niños hermosos y traviesos, que quiero continuar llevándolos de mi mano, para hacer de ustedes mejores hijos. Ustedes son mi mayor alegría y mi gran fortaleza para seguir. Gracias por escogerme como su madre.

Los quiero mucho

A mi asesora

Mtra. María Teresa Alicia Silva y Ortíz.

Por su ayuda, sus consejos y su paciencia para la culminación de este trabajo.

Gracias.

A mis sinodales

Lic. Ramón Espinasa Closas.
Lic. Mariona Tarragona Roig.
Lic. Estela Uribe Franco.
Lic. Eduardo Rafael Zaragoza Rodríguez.

Gracias, por dedicar su tiempo a la revisión de este trabajo.

A CEAPAC

Por ser el espacio de trabajo en el que aprendí a crecer como profesional, a todos los alumnos que he tenido a lo largo de mi vida profesional, a esos niños que me enseñaron gran parte de lo que se ahora.

Gracias

A todos mis amigos

Por compartir conmigo esta alegría y satisfacción profesional.

A quien me da su amor

A ti que me apoyas en todo momento
A ti que me enseñaste a retomar el vuelo
A ti que me devolviste la sonrisa
A ti que eres un hombre admirable y maravilloso
A ti por compartir conmigo momentos hermosos
Gracias VÍCTOR por compartir conmigo tu AMOR.

Te amo

ÍNDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. EL CENTRO DE ESTUDIOS Y ATENCIÓN PSICOLOGICA. A.C. (CEAPAC)	9
1.1 Sus orígenes	9
1.2 Actividades que desarrolla	13
1.3 Localización	17
1.4 Estructura Organizacional	21
CAPÍTULO II. LOS PROBLEMAS ESCOLARES	26
2.1 ¿Qué es un problema escolar?	27
2.2 Manifestaciones del problema escolar en función de los problemas de aprendizaje	32
2.3 Implicaciones de la relación familiar	56
CAPÍTULO III. REPORTE DE ACTIVIDADES PROFESIONALES	73
3.1 Caracterización de la población atendida	73
3.2 Fundamentación de la importancia de la población atendida	84
3.3 Área de desarrollo	85
3.4 Tipo de participación profesional	86
3.5 Organización del trabajo	86
3.6 Estudio de cuatro casos	88
3.6.1 Explicación del problema	88
3.6.2 Hipótesis	88
3.6.3 Universo	89
3.6.4 Sujetos	89
3.6.5 Variables	89
3.6.6 Metodología del estudio	90
3.6.7 Descripción del instrumental	90
3.6.8 Indicadores emocionales	96
3.6.9 Análisis de casos	103
3.6.10 Análisis de resultados	117

CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	119
4.1 Impacto del proceso de intervención en la solución del problema	119
4.2 Autoevaluación del desempeño profesional	124
4.3 Impacto de la formación universitaria en el desarrollo profesional	125
4.4 Evaluación de las condiciones institucionales durante el desarrollo de la actividad	127
CONCLUSIONES	130
GLOSARIO	133
BIBLIOGRAFÍA	138
ANEXOS	142

INTRODUCCIÓN

La autora de esta memoria de desempeño profesional, tiene 15 años trabajando en el área de apoyo Psicopedagógico que brinda el Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C. (CEAPAC), a niños con problemas escolares que cursan 2° y 3er grados de educación primaria.

CEAPAC es una organización no gubernamental que ha atendido a la población de Santa Clara Coatitla desde 1987 a la fecha. Su antecedente inmediato lo constituye la creación de un círculo de estudio integrado por egresados de la carrera de psicología de la entonces ENEP Iztacala. El hecho de conformarse como organización civil les dio la posibilidad de enfrentarse a problemas reales y concretos de la comunidad, y al mismo tiempo, significó una serie de responsabilidades a diferentes niveles.

Hablar de las áreas de trabajo que ofrece CEAPAC constituye una alternativa para los sectores desprotegidos y marginales que presentan los altos índices de problemas escolares y de salud mental en general. Al mismo tiempo se plantea como una propuesta de trabajo que ofrece beneficios a la población, particularmente a la población infantil. Así mismo la preocupación que implica plantear que la educación en nuestro país atraviesa por una grave crisis, por un lado, por la reducción en su presupuesto a la que se ha visto sometida en los últimos sexenios, y por el otro, por la crisis económica, política y social que en general nos afecta desde hace varios años. Esto, entre otras cosas, ha tenido serias consecuencias en la población infantil pues los requerimientos con que debería contarse para proporcionarle atención no han sido los más acertados.

Los índices de reprobación, deserción y fracaso escolar se han incrementado en los últimos años, constituyéndose en un problema cotidiano para los infantes y padres de familia que es en quienes recaen directamente las implicaciones de tal fenómeno. Ante esto, se puede decir que la Educación Especial desde sus orígenes ha tenido un desarrollo paralelo y supeditado a la escuela ordinaria y regular. Ha sufrido cambios en su estructura y organización para tratar de satisfacer las necesidades de estos niños que han derivado desde la creación de centros de apoyo que les den servicio a

través de las instituciones oficiales hasta, más recientemente, buscar su incorporación en los grupos regulares. Pero, todo ello, con un dudoso beneficio para la población a quien va dirigido. Ante lo cual se induce que existe la necesidad de contar con aquellos espacios que den atención a tales problemáticas.

De ahí que la creación, auge y proliferación de las organizaciones sociales obedezca a las carencias y necesidades que plantea la población, siendo una de ellas principalmente las relacionadas con la educación.

Ante tal situación, cobra importancia la conformación de CEAPAC. Gracias al trabajo realizado, se ha logrado en lo general, la reincorporación de los niños a su grado escolar, mediante la capacitación, regularización y atención en diversas áreas, lo que ha contribuido a que en estos 15 años la población que asiste en busca de apoyo al CEAPAC, reciba los beneficios de la atención psicopedagógica profesional.

Es conveniente mencionar, que el área específica en el que se circunscribe el desarrollo de la experiencia profesional es la Psicopedagogía.

Asimismo, resulta importante destacar que la reflexión psicopedagógica sobre la construcción del niño con problemas escolares no debe verse como un proceso puramente intelectual, social y económico. La experiencia en el área de la psicopedagogía conlleva a compartir varios ejes primordiales al investigar la relación del sujeto ante sus compañeros, maestros, padres y su posición en el grupo. Para así lograr un trabajo de integración desde la planeación, intervención y evaluaciones de las actividades que se realizan, debiendo ser analizadas bajo la perspectiva de que se trata de un proceso de construcción, donde los factores sociales e institucionales, como el alumno, el maestro, la familia y el sistema educativo, son esenciales para su explicación.

El estudio realizado a cada alumno valoró tres aspectos fundamentales: intelectual, psicopedagógico y emocional.

La participación profesional de la autora del presente trabajo se enfoca básicamente a la atención en el apoyo pedagógico, en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje.

En este orden de ideas, en el primer capítulo se aborda el origen y funcionamiento de CEAPAC, el cual surge a partir de una propuesta de trabajo profesional por parte de egresados de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el segundo capítulo, se analiza la problemática que representa para los profesores el trato cotidiano con niños con problemas escolares, sus manifestaciones e implicaciones.

En el tercer capítulo se lleva a cabo un reporte de actividades, para cuyo efecto se consideraron una serie de factores tales como características de la población atendida; importancia de la actividad desarrollada; participación profesional y organización del trabajo, entre otras. Adicionalmente se efectuó el estudio de cuatro casos de niños con problemas escolares, para lo cual se tomaron en cuenta todos aquellos elementos indispensables para llegar a los resultados correspondientes.

En el cuarto y último capítulo, se analiza el impacto que la experiencia profesional tuvo para la autora del presente trabajo, lo mismo que para la comunidad en la que se desarrolló.

CAPÍTULO I

EL CENTRO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA (CEAPAC)

Uno de los aspectos más relevantes del presente trabajo de titulación es el de hacer evidente una de las alternativas de trabajo que los universitarios han descuidado: el ejercicio independiente a través de una agrupación profesional que en algunos casos ha sido de un éxito insospechado, como es el de la Asociación Médica Sur, en la que 500 médicos unieron sus ahorros para crear una de las instituciones más rentables y más profesionales en el campo de la salud.

El CEAPAC (Centro de Estudios y Atención Psicológica. A.C.), no obstante sus caracteres de institución no lucrativa, ofrece a sus asociados, la posibilidad de incorporarse al trabajo, en condiciones dignas, a continuación se describe la forma en que surge y se organiza. Es necesario subrayar que CEAPAC es una escuela de atención psicopedagógica, una institución auxiliar para la educación preescolar y primaria.

1.1 SUS ORÍGENES

El Centro surgió a partir de la creación de un círculo de estudios integrado por egresados de la licenciatura de psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, actualmente elevada al rango de facultad, cuyos objetivos iniciales eran la discusión y análisis de temas relacionados con la psicología y además, crear un espacio que permitiera dar atención y servicios a la población de escasos recursos.

Este grupo de trabajo llegó a la conclusión de que la propuesta curricular prevaleciente en ese momento en la Carrera de Psicología (en lo que hasta ese momento era la ENEP-I) el conductismo, basado en el positivismo, no daba y no da cuenta de la realidad concreta y específica que vivía el país, sino que obedecía más que nada a intereses ajenos a la problemática de la sociedad mexicana.

De ahí que un grupo de compañeros decidiera formar el círculo de estudios para prepararse conceptualmente, analizar diversos textos relacionados con el quehacer

psicológico, acudir a conferencias o Congresos y exponer en escritos aquellos planteamientos que consideraban parte de dicho quehacer psico-pedagógico. Las reuniones eran en diferentes sitios. Básicamente en las casas de algunos compañeros o en algún lugar prestado por algún familiar o conocido.

Asistían, en ese entonces a la Nueva Atzacotco, a Lindavista, a la Obrera o a Granjas Valle de Guadalupe en el Estado de México. Dichas sesiones se prolongaban de 4 a 6 horas y eran todos los sábados. El objetivo inicial fue la de obtener una formación que diera cuenta a las necesidades psicológicas de una población mexicana que hasta ese momento había sido analizada desde la óptica de diversas teorías. Además, en el transcurso de sus estudios no habían recibido una formación teórico-práctica que les permitiera acercarse a la complejidad y confrontación con la realidad en el quehacer psico-pedagógico. El siguiente fue el de concluir todos los créditos de la Carrera y posteriormente, la titulación. De ahí, se desprenderían otros alcances a mediano y largo plazo.

Esto duró aproximadamente 4 años. Para 1985 y una vez ya egresados de la Carrera, se propusieron contar con un espacio en donde se diera atención psico-pedagógica, se llevaran a cabo investigaciones y donde se ejerciera la práctica profesional de acuerdo a sus concepciones de entender lo psico-pedagógico y al sujeto. Entonces, todos los compañeros que conformaban dicho círculo de estudios se dimos a la tarea de buscar ese espacio. Inicialmente, un compañero propuso la Colonia Obrera, en el D.F. Ahí se encontraban unas construcciones viejas, deterioradas, que con algunos arreglos – pensaban, en ese momento, con mucho optimismo- podrían acondicionar para sus propósitos; cuando se produjo el terremoto de 1985, y con él llegó a su fin ese proyecto. Pues, la zona del centro de la Ciudad de México fue una de las más devastadas y la Colonia Obrera se ubica precisamente en esa periferia.

El compañero que había facilitado tal lugar, ahora indicó que ya no se podía usar que estaba muy dañada y que en breve la expropiarían. Enseguida se dieron, nuevamente, a la tarea de buscar otro lugar en donde continuar con los planes y así fue como se encontró como sitio la Comunidad de Santa Clara, Coatitla en el

Municipio de Ecatepec en el Estado de México.

Inicialmente, se localizó una accesoria en la calle de Moctezuma, la rentaron y pronto nos se dedicaron a acondicionarla. Mandaron hacer separaciones de estructura metálica con acrílicos y se acondicionaron tres pequeños cubículos, un corredor y una salita de espera.

Así, estuvieron, aproximadamente, dos años. Después, debido a que la población con la que se trabajaba empezó a crecer y a que el espacio ya era insuficiente, se mudaron a media cuadra en la misma calle de Moctezuma. Se trataba ahora de una casa de dos niveles que además contaba con un patio pequeño. De inicio se rentó sólo la planta baja, pero más adelante se ocupó también la planta alta.

Para ese momento, algunos compañeros que no compartían la espera necesaria para empezar a tener suficiente población, acreditar el lugar y darlo a conocer, empezaron voluntariamente a retirarse en busca de otros empleos aunque no fuera precisamente relacionado con la profesión. Sin embargo, los socios eran los principales aportadores de cuotas para el mantenimiento y funcionamiento de CEAPAC. A parte, por supuesto, de la aportación de las cuotas de recuperación proporcionadas por los usuarios. En ese momento, la población con la que trabajaba era muy irregular, se presentaban y después, sin causa aparente, se iban. Muchos de ellos eran personas que se iba sin pagar el servicio.

Para ese entonces, debo mencionar CEAPAC quedó legalmente integrado por 10 socios. Cuando se inició el trabajo en la accesoria, acudieron todos los integrantes. Pero cuando se cambiaron a la casa en Moctezuma, ya habían desertado algunos de ellos.

Para el año de 1989 me incorporo yo al CEAPAC como pedagoga integrándome al trabajo como parte del equipo de esta institución.

Rentar los lugares para ofrecer el servicio fue una situación bastante difícil, pues en Santa Clara en esos momentos eran escasos los predios que habían para tal cosa y cuando llegaban a existir la gente generalmente los ofrecía a conocidos o familiares,

además de que no se contaba con una privacidad absoluta o se quedaba sujeto a las decisiones o contratos que se hacían con los dueños. Por tales causas y por la necesidad imperante de contar con mejores y mayores espacios nos dimos a la tarea, por el año de 1992, de buscar un terreno en la misma comunidad.

Se localizó un predio en la calle 5 de febrero y se adquirió. Ya años antes se había creado un fondo para tal evento y se habíamos contactado con algunos familiares para que proporcionara un préstamo. El terreno comprendía 240 metros cuadrados aproximadamente. Era un terreno baldío en el que años antes se tiraba cantidad de basura y deshecho de construcciones (cascajo) de tal manera que ya se habían acumulado dos pequeños montecitos de tierra y basura.

Para ese entonces, también, continuamente se realizaban kermeses, rifas y bazares. Las cosas que se obtenían para tales eventos eran proporcionadas por familiares, amigos, conocidos, vecinos y gente en general que sabían que las entradas que se recolectaban serían utilizadas para un fin social que no existía en la comunidad. Además, ya para ese entonces, CEAPAC empezaba a tener prestigio y reconocimiento, tanto en la población local como en las colonias aledañas y aún en el D.F.

Al poco tiempo, las primeras aulas y cubículos estuvieron terminadas. Por los problemas económicos que prevalecían, tanto por los gastos que en sí mismo originaba la obra, como por la crisis económica que había en ese momento (pues es de todos conocido que la industria de la construcción fue de las más golpeadas, sobre todo por la crisis económica denominada “error de diciembre de 1994” .

Dos años después de construida la planta baja, se inició la construcción del primer nivel; también, bajo las condiciones anteriormente descritas.

Para 1999 se construyó el segundo nivel y se acondicionó la azotea de acuerdo al plano de construcción, quedando con ello terminada la construcción total que se había planeado. Debe mencionarse que aunque hay muchas ventajas al realizar en un sólo momento una construcción, la sociedad no lo pudo llevar a cabo pues no contaba con las garantías económicas que se necesitaba, por eso se tuvo que

realizar por etapas.

Es importante destacar que desde que se iniciaron las consultas en CEAPAC en 1987, se ha publicitado el servicio a través de pintas en las paredes de las principales calles y avenidas de la localidad y colonias aledañas, se ha volanteado en las calles, tianguis, escuelas y lugares públicos, se han repartido trípticos, se han hecho y pegado mantas en la vía pública y continuamente se acude a las escuelas oficiales a informar a los directores y profesores sobre el servicio.

El Centro de Estudios y Atención Psicológica, A.C. (CEAPAC) se creó legalmente ante notario el 18 de febrero de 1987. Los asociados dispusieron que fuera una Asociación Civil con fines no lucrativos encaminada a prestar servicio, atención e investigación psicológica. Actualmente se encuentra ubicada en la calle 5 de febrero número 225 en la comunidad de Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos, Estado de México.

1.2 ACTIVIDADES QUE DESARROLLA

Las áreas de trabajo establecidas según el Acta Constitutiva son; Investigaciones respecto a niños con retardo en el desarrollo, con problemas de lenguaje, con problemas de aprendizaje, problemas escolares, su orientación vocacional, con problemas de conducta y estimulación temprana en niños preescolares¹.

Las áreas de trabajo que se ofrecen a la población son:

- 1) *Preescolar*: Aquí, asisten pequeños entre 3 y 5 años aproximadamente. Se les atiende de lunes a viernes de 9:00 hrs. a 12:45. Se trabaja un programa de estimulación temprana encaminada a desarrollar sus capacidades en lo social, afectivo, intelectual, cultural y académico.
- 2) *Problemas de Aprendizaje*: Se atiende a una población infantil en edad escolar que presenta atrasos en su instrucción básica regular. Son niños con problemas de reprobación, fracaso escolar y deserción. Se pueden integrar en cualquiera de

¹ Acta Constitutiva del Centro de Estudios y Atención Psicológica, A.C. CEAPAC, México, 1987, p. 4.

estos grupos dependiendo de las características particulares del caso:

- a) niños que asisten de lunes a viernes de 8:30 a 12:30 horas; no asisten a la escuela primaria previo acuerdo con el Director o maestro de grupo y,
 - b) niños que asisten 3 veces por semana, durante 2 horas cada sesión, el horario se establece de acuerdo al turno que tiene el pequeño en la escuela de instrucción regular (también, más adelante se detallará al respecto).
- 3) *Asesorías Psicológicas*: Se trabaja con los niños y con los padres de familia o tutores de los pequeños que asisten a cualquiera de los servicios arriba señalados y que lo requieren. Se les informa y orienta sobre el trabajo que se lleva a cabo y sobre la problemática que llegan a presentar sus hijos. También, se da servicio a todas aquellas personas que lo soliciten, sean niños, jóvenes o adultos y que presentan una problemática psicológica particular: emocional, angustia, depresión, problemas de pareja, de conducta, abuso sexual, drogadicción, etc. Regularmente el servicio se ofrece una vez a la semana o cada quince días, dependiendo del avance que tenga el caso. La sesión dura una hora aproximadamente.
- 4) *Problemas de lenguaje*: Se atienden problemas relacionados con el habla infantil: omisión, sustitución, o cambios en la articulación. Se trabaja una o dos veces por semana dependiendo de la severidad del caso. La sesión dura una hora aproximadamente.
- 5) *Regularización*: Se trabaja sobre deficiencias académicas presentadas por los pequeños en la escuela primaria. Los niños pueden asistir por la mañana o por la tarde dependiendo de la severidad del caso.

Los objetivos generales que se persigue con su creación son los siguientes:

- 1) Ofrecer servicio y atención psicopedagógica a todas aquellas personas que lo

soliciten, independientemente de su clase social o preferencias particulares.

- 2) Ofrecer atención psicológica, buscando una mejor calidad de vida en los individuos.
- 3) Proporcionar atención psicológica a las clases sociales más desfavorecidas económicamente, y proveemos de los elementos necesarios para ser accesible a ellos.
- 4) Extender el servicio psicopedagógico y los beneficios que éste ofrece a la comunidad en general.
- 5) Prevenir la incidencia de problemas psicológicos.
- 6) Realizar una labor social con la población que se encuentra potencialmente expuesta a problemas de salud y psicológicos.
- 7) Dar a conocer el servicio psicológico en la población.
- 8) Crear un espacio laboral en donde el psicólogo y el pedagogo comprometidos con su profesión pueda ofrecer una alternativa a la problemática que presenta el usuario.
- 9) Ampliar la cobertura de atención a un sector significativo de la población que vive en condiciones desfavorables (económica, social, cultural, de salud) y al usuario en general con una cuota de recuperación accesible a sus posibilidades.
- 10 Vincular al padre de familia o tutor en la problemática que presenta el niño o el adolescente.

Los objetivos particulares que se persigue son:

PARA EL AREA DE PREESCOLAR:

- 1) Prevenir la aparición de problemas de aprendizaje en la escuela primaria.
- 2) Trabajar un programa de estimulación temprana complementario del programa oficial de instrucción preescolar.
- 3) Desarrollar las capacidades intelectuales del pequeño.
- 4) Involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5) Formar hábitos de estudio.
- 6) Proporcionar atención psicopedagógica en los niños que presenten problemas de aprendizaje, conducta, lenguaje, emocional o aquel que perturbe su desarrollo.
- 7) Preparar emocionalmente al niño para que se integre sin conflictos a [a escuela primaria y con un aprovechamiento óptimo.

PARA EL AREA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE:

- 1) Buscar crear las condiciones favorables a nivel emocional, de madurez mental, familiar y de hábitos de estudio . para que el niño pueda aprender.
- 2) Ayudar al niño para que pueda superar los problemas que afectan su aprovechamiento escolar, buscando que tenga un mejor rendimiento, para evitar la reprobación constante o problemas escolares.
- 3) Ofrecer al niño ayuda a nivel de sus problemas de atención, percepción, retención, psicomotricidad y otros asociados a su bajo rendimiento escolar.
- 4) Proporcionar asesoría académica a los infantes para que muestren un mejor rendimiento escolar.
- 5) Proporcionar asesoría e información a los padres para involucrarlos al trabajo con los pequeños.
- 6) Promover las condiciones que favorezcan la enseñanza-aprendizaje del escolar.

PARA LAS ASESORÍAS PSICOLÓGICAS:

- 1) Proporcionar atención en el aspecto de salud mental a través de la asesoría psicológica.
- 2) Satisfacer una de las necesidades de la población, respecto a la orientación e información que sobre diversos problemas pueden tener.
- 3) Orientar e informar a los adolescentes o adultos que lo requieran, sobre aspectos y problemas de carácter psicológico, que necesiten del apoyo del psicólogo o de otros profesionales avocados a atender el aspecto de la salud mental.
- 4) Ayudar y apoyar en la solución de problemas de carácter psicológico que se den como indicadores de una problemática social.
- 5) Prevenir a través de la información, orientación y atención psicológica posibles problemas mentales en la población de jóvenes y adolescentes.
- 6) Incidir en la promoción y superación de los problemas de conducta que los niños en edad escolar presenten, con el fin de disminuir los problemas de aprendizaje y los altos índices de reprobación y baja calidad académica que se presentan en los pequeños escolares.

- 7) Atender una de las demandas prioritarias en cuanto a la presencia de problemas que le aquejan.
- 8) Apoyar a los escolares que presenten problemas de conducta a través de la intervención psicológica.
- 9) Apoyar a los padres de los pequeños que presenten problemas de conducta con el fin de orientarlos en el trato más adecuado con los niños.
- 10) Proporcionar apoyo a los maestros y otros profesionales que tengan relación con la problemática que el niño presenta, cuando esto sea solicitado.

PARA LOS PROBLEMAS DE LENGUAJE:

- 1) Diagnosticar la problemática que el niño presenta para poder establecer un programa de trabajo acorde a sus particularidades.
- 2) Involucrar y asesorar a los padres en el trabajo.
- 3) Corregir los problemas de articulación y comprensión del lenguaje.

1.3 LOCALIZACIÓN

Santa Clara de Asís Coatitla, que es el nombre oficial de la comunidad, está catalogada como un pueblo (son en total seis, entre ellos Santa María Tultepec y San Pedro Xalostoc) perteneciente al Municipio de Ecatepec de Morelos en el Estado de México. Este municipio tiene una extensión aproximada de 186,813 kilómetros cuadrados y una población de 1,6 millones de habitantes, según cifras del INEGI, aunque según estimaciones del municipio ésta supera los 3 millones de habitantes². Santa Clara cuenta con una superficie aproximada de 800 kilómetros cuadrados.

Sus límites son:

Al norte: Santa María Tultepec y San Cristóbal Ecatepec (cabecera municipal)

Al sur con los municipios de Chimalhuacán y Atenco.

Al este con Ciudad Azteca y Avenida Central.

Al oeste con San Pedro Xalostoc.

² Plan de desarrollo municipal, 2000-2003, p. 11.

La altura más importante del pueblo de Santa Clara es el denominado “Cerro Gordo” o “Elefante Dormido”, que se encuentra a una altura de 2,400 metros sobre el nivel del mar. Está situado al norte del pueblo y tiene una reseña histórica pues en la época de la Revolución fue un fortín, ya que desde sus alturas se dominaba el inmenso valle³.

Para poder llegar a este lugar hay que desplazarse desde el Metro Indios Verdes, en dirección a la carretera México-Pachuca, entrar por la carretera federal, entroncar con la Vía Morelos y desviarse a la altura de la “Zona de Bancos” (llamada así porque ahí se localizan diversos Bancos como: Banca Serfín, BBVA- BANCOMER, etc). En días sin tráfico el transporte público realiza el recorrido en 15 o 20 minutos. Pero en las llamadas “horas pico” tal recorrido puede prolongarse hasta el doble, pues es una de las vías metropolitanas más transitadas y congestionadas. También, se puede acceder al lugar por el Metro Martín Carrera. Desplazarse en transporte público por Avenida Centenario en el Distrito Federal, llegar a los límites con el Estado de México, entroncar con la Vía Morelos y desviarse en la “Zona de Bancos”. Dicho recorrido se realiza en 30 o 35 minutos y al igual que el anterior, también presenta dificultades de tránsito en las llamadas “horas pico”. En los mapas 1 y 2 se puede observar la ubicación geográfica del Municipio de Ecatepec y de la comunidad de Santa Clara. (Mapa 1⁴)

³ **Monografía del pueblo de Santa Clara**, Coatitla, 1962, p. 3.

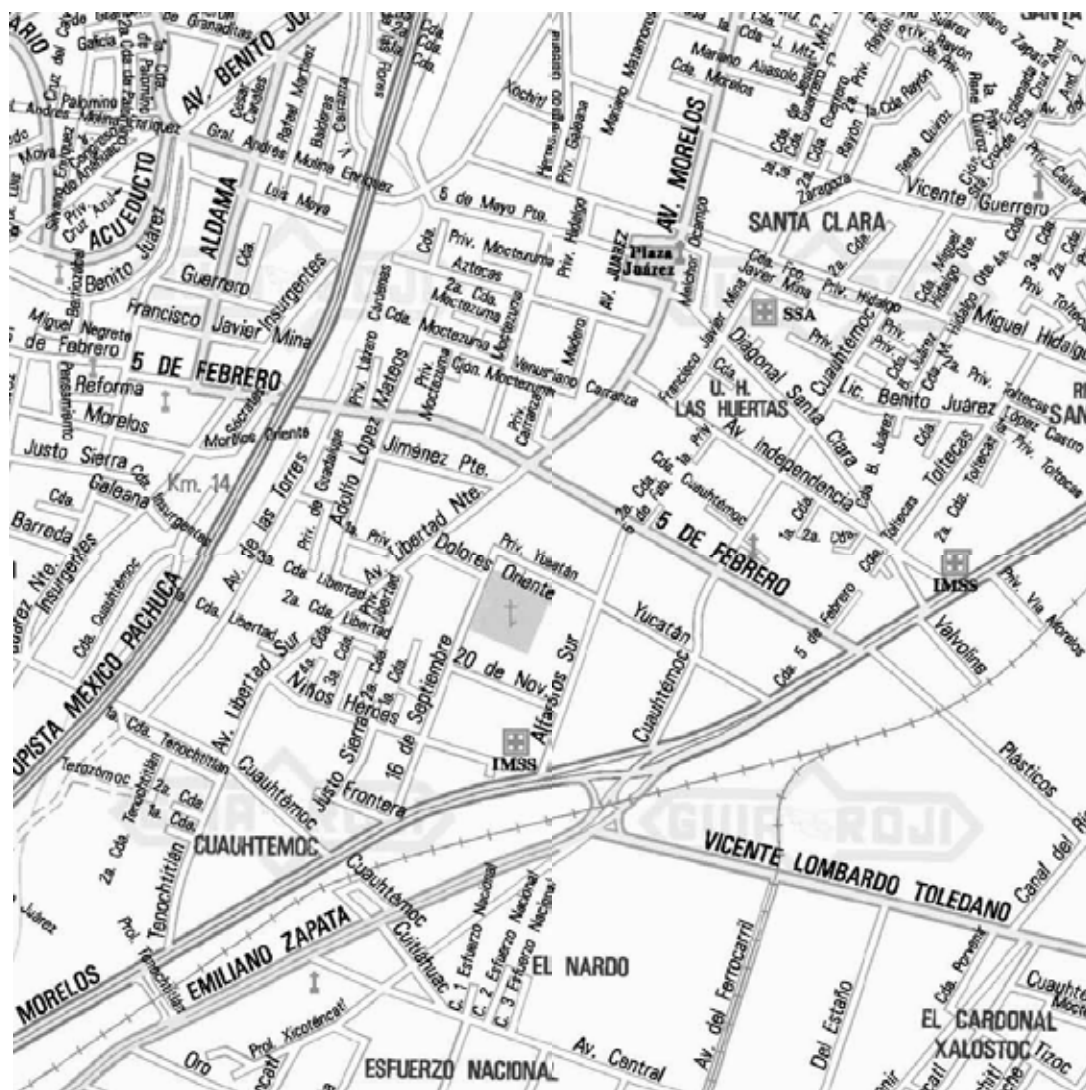
⁴ **Monografía del pueblo de Santa Clara Coatitla del Municipio de Ecatepec de Morelos del Estado de México** (1962)

MAPA 1



(Mapa 2⁵)

MAPA 2



⁵ <http://www.guiaroji.com.mx/index.asp>

1.4 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.

En CEAPAC existe un Consejo Directivo integrado por un Presidente, un Secretario y un Tesorero. El Consejo Directivo tiene la representación, dirección y administración general de la Asociación, y consecuentemente, todas las facultades inherentes al cumplimiento de su encargo, para lo cual se encuentra investido de poder general y amplio⁶. El presidente del Consejo se encarga de presidir y dirigir las Asambleas Generales. Representar al Consejo y a la Asociación en sus relaciones con otras instituciones públicas o privadas, incluyendo la representación jurídica de la Asociación, con facultad de otorgar poderes y revocarlos. El Secretario recibe, ordena y redacta la correspondencia de la Asociación. También lleva los archivos. El Tesorero administra, con intervención del Presidente del Consejo, el patrimonio de la Asociación, de conformidad con lo que al respecto acuerden la Asamblea General y el Consejo Directivo manteniendo en orden y al corriente el inventario de bienes y la contabilidad de la Asociación⁷.

A su vez, cada una de las áreas de trabajo que establecidas, tienen un coordinador general, el cual se encarga básicamente de llevar lo relacionado a dichas áreas como es: diseñar programas de trabajo, aplicarlos en los grupos de trabajo, proporcionar asesoría a los padres cuando esto sea necesario, elaborar los materiales didácticos, llevar el control de reportes bimestrales y entregarlos a las personas relacionadas e interesadas en el avance de los pequeños, como pueden ser los profesores. El grupo, a su vez, es directamente atendido por un psicólogo, pedagogo, educadora o maestra según sea el caso. Hay un profesor de música que se encarga de realizar actividades relacionadas con cantos, ritmos y juegos.

¿Quiénes trabajan en CEAPAC?

- **Director General:** Psicólogo egresado de la ENEP Iztacala.
- **Directora del Jardín de Niños:** Psicóloga egresada de la ENEP Iztacala.

Los encargados de atender los grupos de las áreas de lenguaje, aprendizaje asesorías psicológicas y Jardín de niños son:

⁶ Acta Constitutiva, Op. Cit. Pp. 14-15.

⁷ Ibídem, 15.

- **5 Psicólogos:** Todos ellos egresados de la ENEP Iztacala.
- **2 Pedagogas:** Una es egresada de la ENEP Acatlán y la otra de la ENEP Aragón.
- **Una docente especializada en educación especial:** egresada de la Normal de Especialización.
- **Un maestro de música:** (Escuela Libre).
- **2 Educadoras:** Egresadas de la Escuela Normal de Educadoras.
- **1 Secretaria.**
- **Personal de intendencia.**

El Centro de Estudios y Atención Psicológica, A.C. está construido en una superficie de 240 metros cuadrados aproximadamente. Consta de planta baja, primero y segundo nivel y azotea. En la planta baja, entrando, se localiza la recepción. En ella se encuentra básicamente un escritorio, sillas, materiales varios y diversos de papelería y oficina. En este lugar se recibe al usuario por primera vez para darle información relacionada con los servicios que ofrece CEAPAC.

También es el lugar en donde se lleva el archivo de los casos atendidos, la documentación y expedientes de los casos actuales y en donde se concentra todo lo relacionado a la administración del lugar. De igual modo, se localizan, por separado, los baños para niños y niñas. Hay 3 aulas cada una de 5 por 3.50 metros aproximadamente, en donde se atiende en el turno matutino a los grupos de preescolares. En el turno vespertino se usa para trabajo con otros grupos de pequeños. Las aulas están equipadas con mesas y sillitas acordes a la edad de un niño preescolar. En cada uno de los salones existe un mueble que se usa para guardar material didáctico y papelería.

En el segundo piso se localizan 2 cubículos para trabajar las asesorías psicológicas o terapias individuales como puede ser terapia de lenguaje, etc. De la misma forma, se emplean para aplicar las evaluaciones particulares que nos sirven para establecer el reconocimiento y diagnóstico del caso inicial, para aplicar las primeras entrevistas y tratar asuntos relacionados con cada uno de los casos. En medio de ambos cubículos se encuentra una cámara de Gesell. Ambos cubículos poseen un escritorio

y sillas. Se encuentran materiales didácticos y de papelería varios necesarios para llevar a cabo el trabajo. También se localiza el baño para los maestros y 3 aulas más con las medidas de las de la planta baja. Las aulas tienen sillas y mesas acordes al tamaño de un niño escolar. Se encuentra en cada uno de los salones un mueble para guardar el material didáctico y papelería en general. En estos lugares trabajan pequeños que pertenecen al área de problemas de aprendizaje.

En el tercer nivel se ubica el salón de usos múltiples como son: cantos, juegos y ritmos. También funciona como el espacio donde se transmiten videos infantiles, culturales y documentales.

Tiene una dimensión de 8 por 4.50 metros. Aquí se tiene pensado instalar la videoteca. Se encuentra un teclado con el que el maestro de música se auxilia para impartir su clase y hay además un televisor. Se encuentra una pequeña mesa en donde se coloca el teclado. El resto del espacio está desocupado, puesto que los pequeños cuando asisten a la clase de música necesitan de un espacio amplio para llevar a cabo sus actividades.

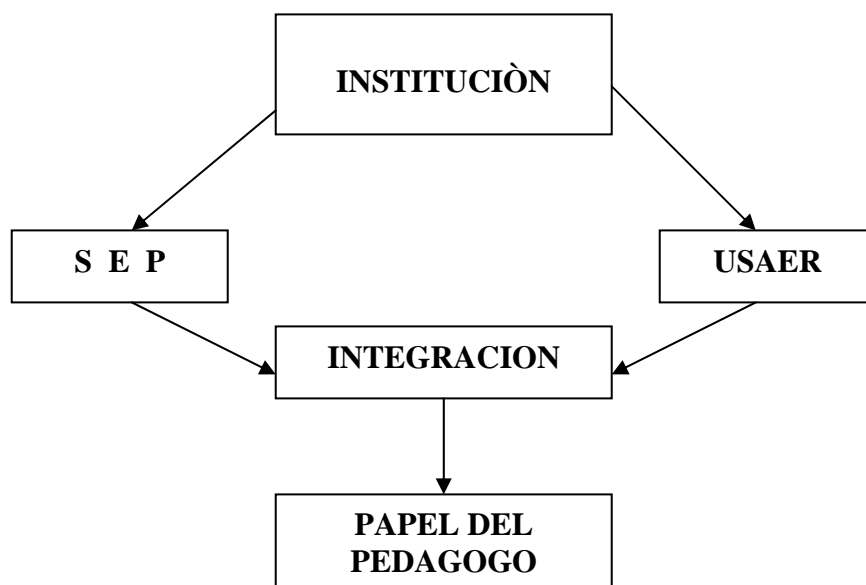
Existen 3 aulas más con las mismas medidas de las que se encuentran en la planta baja. Hay mesas y sillas acordes al tamaño de un niño escolar en cada uno de los salones, además de un mueble que sirve para guardar material didáctico y papelería. Aquí trabajan pequeños que se ubican en el área de problemas de aprendizaje y regularización. Se encuentran, también, baños para niños y baños para niñas.

En la azotea hay dos espacios más que se tiene pensado usar como biblioteca uno y como cocineta otro, además de un baño. Estos lugares aún no están acondicionados para su uso y por tanto se encuentran en estos momentos desocupados.

Al fondo de la construcción se cuenta con un patio de juegos con medidas aproximadas de 12 por 8 metros. Aquí se instalaron juegos infantiles. Su uso primordial es de diversión y esparcimiento.

ESQUEMA 1

Con el esquema que se presenta a continuación, se pretende hacer mas explícitos los pasos que en determinado caso, pudieran llevarse a cabo entre los diferentes organismos, para la posterior integración de los niños a su familia o a la escuela, y cuyo papel estaría en manos del pedagogo.



Dado que CEAPAC no tiene nexos con la SEP ni con las USAER, lleva a cabo los trabajos de terapia de readaptación a través del psicólogo y el pedagogo, quienes realizan las tareas convenientes para que el menor resuelva sus disfunciones de aprendizaje escolar.

Como una información adicional, resulta oportuno señalar que la Integración Educativa como nueva modalidad de la Educación Especial, surge como una nueva propuesta dentro del Sistema Educativo en donde los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), asisten a clases en escuelas regulares. Dichos alumnos son incorporados por la Unidad de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER), la que además de apoyarlos en el trabajo cotidiano, también orienta, apoya, asesora y capacita a los docentes de escuela regular que atienden a niños con NEE. La vinculación y cooperación que existe entre la USAER y el docente de grupo regular es fundamental para conseguir el desarrollo de habilidades y capacidades de aprendizaje de los alumnos.

Según lo dispone el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002), la Integración Educativa es una ruta para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad más incluyente, en la que todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

Para finalizar este apartado, es conveniente enfatizar que en este contexto, tanto las USAER como CEAPAC se constituyen en verdaderos auxiliares de la SEP, al prestar atención educativa a los niños que presentan problemas psíquicos o de inadaptación socio-cultural, los cual les impide alcanzar un ritmo normal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en relación con el tema objeto del presente trabajo, en el próximo capítulo se abordara la problemática escolar a la que se enfrentan cotidianamente los maestros al encontrarse con niños con problemas de aprendizaje, asimismo, se señalan las opiniones o teorías mas conocida sobre el particular.

CAPÍTULO II

LOS PROBLEMAS ESCOLARES

Dentro del trabajo escolar cotidiano es común encontrar a niños que no tienen un rendimiento académico acorde a lo esperado. Frente a tal situación, los maestros tienden a nombrarlo como "el burro del salón", "el niño con problemas", "el niño sin inteligencia", "niño tonto", "niño zonzo", etc.

Al preguntarle al maestro cuál sería la definición y caracterización precisa de este niño, sucede que no existe claridad respecto a ello y las definiciones proporcionadas pueden implicar una gran diversidad de puntos de vista empíricos, teóricos y metodológicos, llegando a confundir aún más la situación del maestro, padres de familia y del propio niño.

Considerando esta situación, se presentan elementos pertinentes para llevar a cabo la identificación, caracterización y clasificación de los niños con "problemas de aprendizaje" que reciben educación dentro de aulas regulares.

Es conveniente aclarar que este capítulo presenta dos puntos fundamentales sobre los cuales se le recomienda centrar la atención. En primer lugar, el campo de los "problemas de aprendizaje" o "problemas escolares" se encuentra en un punto donde aún no existe acuerdo entre los investigadores respecto a la definición específica del evento, por lo cual en los materiales propuestos se notarán diferencias de acuerdo con cada autor, lo cual le exige un nivel de reflexión y análisis profundo.

En segundo lugar, a pesar de la opinión común de que los niños con "problemas de aprendizaje" o "problemas escolares" deben ser remitidos y tratados en contextos educativos especiales, no obstante que sería conveniente proponer la idea del trabajo con estos niños dentro del aula regular, brindando el maestro, a partir de sus habilidades profesionales y su quehacer magisterial, la atención educativa; evitando la generación de sentimientos de segregación y actitudes desfavorables hacia los niños con estas características particulares. Así, se retoma la experiencia y realidad cotidiana del maestro, quien en su grupo de trabajo tiene inscritos a niños con

diversas características y posiblemente alguno de ellos con "problemas de aprendizaje".

Sin embargo, está por demás afirmar que la carga de trabajo que se manifiesta para los maestros de grupo, en los diferentes planteles escolares, prácticamente, dejan como única alternativa: acudir a instituciones como el CEAPAC.

En este capítulo se presentan las opiniones o teorías más conocidas sobre la problemática educacional, y no obstante que el cognoscitivismo siendo una teoría sobre el conocimiento, que profesa que la comprensión de las cosas se basa en la percepción de los objetos y de las relaciones e interacciones entre ellos, también establece que la apreciación de la realidad es adecuada cuando se pueden establecer relaciones entre las entidades. El cognoscitivismo es la forma tradicional de la enseñanza de las matemáticas y la lógica. El cognoscitivismo ha demostrado ser insuficiente para la enseñanza de las humanidades y la historia⁸, y ocupa en el texto una relevancia particular.

2.1 ¿QUÉ ES UN PROBLEMA ESCOLAR?

Con el fin de comprender de manera más cabal el desarrollo del área de los problemas de aprendizaje, así como de las diversas aproximaciones que han contribuido a dicho desarrollo, es importante mencionar la revisión que hace Wiederholt⁹, el cual organiza los avances del área en tres etapas a saber:

1. La etapa de fundamentos (1800 - 1930), en la cual se sentaron las bases científicas y se llevaron a cabo investigaciones a nivel cerebral.
2. La etapa de transición (1930-1960), en la cual se ampliaron las investigaciones realizadas en el periodo anterior sobre el niño.
3. La fase de integración (1960-1980), en la que los problemas de aprendizaje fueron reconocidos dentro de los programas escolares.

⁸ (<http://es.wikipedia.org/Cogoscitivismo>)

⁹ Cfr. Myers y Hammil, D. **Métodos para educar niños con dificultades de aprendizaje**. Limusa, México, 1985, p. 39.

La investigación sistemática de las incapacidades para el aprendizaje se inició alrededor de 1800, con los estudios de Francis J. Gall, médico vienés que realizó estudios en personas que, como consecuencia de lesiones en la cabeza, habían perdido la capacidad para expresar sus sentimientos e ideas a través del lenguaje, condición a la que se denominó atasia. En este mismo sentido, es relevante citar a Dejerine, quien fue uno de los primeros que reportó un caso de incapacidad adquirida para la lectura, y a Samuel Orton, psiquiatra estadounidense que formuló sus propias teorías sobre las causas y tratamientos de los problemas específicos de la lectura, a los cuales denominó estrefosimbolia.

Pero es hasta 1963 cuando fue posible agrupar todos los problemas que presentaban los sujetos de investigación, en lo que se denominó "incapacidades de aprendizaje".

Corresponde al investigador del área de educación especial Samuel Kirt el dar a conocer el término "problemas de aprendizaje", el cual utilizó para agrupar desórdenes en el desarrollo del lenguaje, el habla, la lectura y la habilidad para interactuar socialmente. Dicha definición fue dada en un intento por agrupar desórdenes y términos tales como dislexia, hiperactividad, disfunción cerebral mínima, desórdenes perceptuales, desórdenes perceptomotrices y afasia de desarrollo, entre otros¹⁰.

Hay que señalar que pueden mencionarse dos términos como ejemplo de las diversas aproximaciones que han sido utilizadas para referirse a los desórdenes que actualmente se engloban bajo el término de "problemas de aprendizaje": dislexia y disfunción cerebral mínima. El término más comunmente empleado es el de dislexia, definida por Condemarín, M. y Chadwick, M.¹¹ como un conjunto de síntomas reveladores de la disfunción parieto-occipital, generalmente hereditaria o a veces adquirida, que afecta el aprendizaje de la lectura en un continuo que va de lo leve a lo severo.

¹⁰ Gearhearth, Bruno. **La enseñanza en niños con problemas de aprendizaje**. Ed. Panamericana. Argentina, 1889, p. 224.

¹¹ Condemarín, M. y Chadwick, M. **Madurez escolar**. CEPE. España, 1989, p. 20.

Por su parte, el término disfunción cerebral mínima se aplicó a niños con inteligencia normal, cercana a lo normal o por encima de lo normal, que tenían algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave y que se asocian a desviaciones de la función del sistema nervioso central.

Otra de las grandes controversias en el campo de los problemas de aprendizaje, ha sido la definición del término. Es relevante señalar que Hammill realiza en 2000 un exhaustivo análisis de los intentos por definir el término y ofrece evidencias respecto de un posible consenso alrededor de la propuesta más reciente, la del Comité Nacional para el Conjunto de Problemas de Aprendizaje (1981-1988), que expresa "es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o realizar operaciones matemáticas.

Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debido a una disfunción en el sistema nervioso central y pueden ocurrir durante toda la vida"¹².

Consultando a otro grupo de investigadores, se encuentra que Hallahan y Kauffman abordan el tema de los problemas de aprendizaje de la siguiente manera: "Un niño con problemas de aprendizaje es aquel que no tiene logros adecuados con respecto a su potencial. Puede estar en cualquier nivel de inteligencia y sus problemas pueden deberse a cualquier razón, bien pueden ser perceptuales o no: por ejemplo, hiperactividad, problemas de lenguaje, etc. Así mismo, puede o no tener problemas de lenguaje"¹³.

En fechas más recientes, Macotela, en un intento por integrar los avances del campo así como los términos más significativos de las definiciones propuestas hasta la fecha, plantea la siguiente definición para los problemas de aprendizaje: "término genérico que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje

¹² Hammil, D. "On defining learning disabilities: an emerging consensus". **Journal of Learning Disabilities**. No. 23, 1990, pp. 74-84.

¹³ Hallahan, D.P. y Kauffman, J. **Introduction to learning disabilities**. New Jersey. Estados Unidos, 1985, p. 278. (2001).

hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas"¹⁴. Y agrega que los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o de audición) o físicos¹⁵.

Es interesante hacer notar que la definición de dicho autor, a diferencia de otras posturas, plantea que los orígenes de dichos problemas representan la interacción entre variables de tipo intrínseco (capacidad intelectual, condiciones de salud, funcionamiento neurológico) y variables de tipo extrínseco (factores familiares o factores escolares).

Cabe mencionar que esta definición hace énfasis en el tipo de desórdenes asociados a los problemas de aprendizaje, es decir, en los procesos psicológicos básicos, los cuales incluyen procesos tales como senso-percepción, atención, motivación, psicomotricidad, socialización, pensamiento, memoria, autorregulación, afectividad.

Los problemas de aprendizaje también pueden coexistir con problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pero estas últimas no constituyen en sí un problema de aprendizaje. Además, aún cuando los problemas de aprendizaje pueden ocurrir concomitantes a otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, impedimentos sensoriales, retardo mental y perturbación emocional severa) o a influencias extrínsecas (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción inapropiada o deficiente), no son resultado de estas condiciones o influencias, esto según la opinión expresada por Hammill en el año de 2000 ante el Comité Nacional para los Problemas de Aprendizaje.

Macotela confirma lo señalado por Myers y Hammill al demostrar que existen otras características específicas que parecen ser más comunes en los estudiantes con problemas de aprendizaje que en la población general de su rango de edad correspondiente, mencionando los siguientes: hiperactividad, hipoactividad, coordinación motriz deficiente, destreza manual deficiente, labilidad emocional,

¹⁴ Macotela, F. **Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje**. Programa de publicaciones de material didáctico. UNAM. Facultad de Psicología. México, 1996, pp. 37 y Ss.

¹⁵ *Ibíd*em, p. 39.

desórdenes perceptuales, distractibilidad, sobreatentividad, trastornos de la memoria, problemas del lenguaje hablado, orientación espacial deficiente, confusión para relacionar direcciones, dificultad para juzgar relaciones, conceptualización inadecuada del tiempo, trastornos del pensamiento y signos neurológicos equivocados¹⁶.

Es importante señalar que la presencia de una o varias de estas características señaladas como más frecuentes en los niños con problemas de aprendizaje, no indica que un estudiante dado no pueda clasificarse dentro del rubro de problemas de aprendizaje. La mayoría de los autores coinciden al considerar como indicadores de problemas de aprendizaje dos características fundamentales: el retardo académico y la discrepancia significativa entre potencialidad y rendimiento.

Es necesario determinar que dichas particularidades no sean consecuencias primordiales de impedimentos visuales, auditivos, motores, retraso mental, perturbación emocional, desventajas ambientales, culturales o económicas; considerando las características señaladas como indicadores para la realización de una adecuada evaluación.

Respecto de la incidencia de problemas de aprendizaje, a nivel mundial se calcula la existencia entre un 2 y 3 % de niños con problemas de aprendizaje. En México, la Dirección General de Educación Especial señala la cifra entre un 2 a 4%, tomando como fuente a la Organización Mundial de la Salud.

Cabe aclarar que las cifras mencionadas deben considerarse como aproximadas, ello debido a las dificultades diagnósticas por la imprecisión del término, al punto de vista del investigador, así como a la cantidad de niños con problemas de aprendizaje que no son detectados al realizarse el levantamiento de estadísticas.

A continuación, se analizarán las particularidades de los sujetos con problemas de aprendizaje.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 41.

2.2 MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Antes de dar a conocer las características de los sujetos con problemas de aprendizaje, es preciso señalar que el término "características" se refiere a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observados en ciertos individuos. Así, entre profesionales es común encontrar una diversidad de manifestaciones específicas respecto de lo que caracteriza a toda persona que presenta problemas de aprendizaje. Por ejemplo, Macotela¹⁷ enumera 16 características con base en lo expresado por diversos autores:

CARACTERÍSTICA	SIGNIFICADO
HIPERACTIVIDAD	Se refiere a tasas de actividad excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.
HIPOACTIVIDAD	Es considerada como pasividad excesiva y se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego y sociales.
DISTRACCIÓN CONSTANTE/ LABILIDAD ATENTIVA	Se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.
SOBREATENTIVIDAD	Es la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.
TORPEZA MOTRIZ O DESÓRDENES DE COORDINACIÓN	Involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo, tanto en el ámbito grueso como en el fino.
DESÓRDENES PRECEPTUALES	Incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.
PERSEVERANCIA	Tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.
TRASTORNOS DE MEMORIA	Se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.
LABILIDAD EMOCIONAL	Implica cambios bruscos en el estado de ánimo frecuentemente y sin aparente motivo.
IMPULSIVIDAD	Involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.
TRASTORNOS DE PENSAMIENTO	Se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 43.

PROBLEMAS DE HABLA Y/O LENGUAJE	Se relacionan con las dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.
PROBLEMAS DE CONDUCTAS AUTO-REGULATORIAS	Se refieren a las dificultades de los sujetos para monitorear su propio comportamiento.
PROBLEMAS DE PERCEPCIÓN SOCIAL	Se refiere a la insensibilidad a las clases sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y a la dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.
SIGNOS NEUROLÓGICOS PRESUMIBLES	Consiste en el daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	Se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. A estos problemas se les ha considerado en el pasado como disgrafía, dislexia y discalculia, respectivamente.

Las características mencionadas pueden presentarse en forma aislada o en combinación; sin embargo, la última de las características es el punto de partida para la identificación del individuo con problemas de aprendizaje. Más aún, se puede decir que las 15 primeras son concomitantes o se asume que permiten explicar los problemas de lectura, escritura y matemáticas. Una vez conocidas las principales características de los sujetos que presentan problemas de aprendizaje, se revisará la clasificación de los factores.

Clasificación de los factores que contribuyen a los problemas de aprendizaje

En este sentido, Kirk y Gallagher¹⁸ (1989) expresan que los problemas de aprendizaje son siempre causa de un bajo rendimiento académico, si bien éste no significa necesariamente que el infante se ubique dentro de la categoría de problemas de aprendizaje; para dichos investigadores, diversos son los factores que contribuyen al bajo rendimiento académico, siendo las dificultades de aprendizaje sólo uno de ellos.

En este caso, los problemas escolares podrían enmarcarse en dos perspectivas interrelacionadas: la organización escolar ineficiente y los estudiantes con problemas, dando lugar al desarrollo de dos campos en la educación: la Administración Educativa y la Educación Especial. Respecto de la Administración

¹⁸ Kirk, S.A. y Gallagher, J. "Educating exceptional children". **Journal of Learning Disabilities**, No. 6, 1989, p. 57

Educativa, ésta se ha interesado en maximizar la eficiencia organizativa, en tanto que corresponde a la Educación Especial centrarse en brindar el tratamiento adecuado a los estudiantes más problemáticos con el objetivo de mantener un orden escolar. Cabe señalar que esta indefinición está en la base de algunas de las discusiones en torno a la integración de estudiantes con problemas de aprendizaje al sistema regular, debate en el que se consideran aspectos tales como costos, capacitación de maestros, políticas educativas, uso de tecnología o características de la educación pública.

Así, aun cuando exista un acuerdo general en relación con el hecho de que hay estudiantes cuya designación de desventaja leve pudiera tener una base de patología, es claro que muchos estudiantes ubicados en la categoría de problemas de aprendizaje o en desventaja leve (en la que se incluyen: 1. dificultades de aprendizaje, 2. retardo leve o 3. problemas emocionales leves), no son estudiantes con verdadera inhabilidad o desventaja en un sentido patológico. Los investigadores Kauffman, Gerber y Semmel¹⁹ afirman que existen estudiantes que pueden manifestar cierto tipo de patología sin que por ello presenten dificultades escolares, así como alumnos que requieren de ayuda escolar sin que muestren algún tipo particular de patología.

Otro grupo de investigadores, Silver y Hagin²⁰, proponen la siguiente clasificación de los problemas de aprendizaje con base en cuatro aspectos a saber:

1. Basarse en datos multidisciplinarios y multidimensionales.
2. Proveer las variaciones internas de los sujetos y la de las edades de los mismos, así como las fuentes de las muestras.
3. Proveer las variaciones de las mediciones realizadas por diferentes investigadores.
4. Proveer una taxonomía clínicamente útil que guíe la intervención teóricamente válida y así definir las muestras para investigación.

¹⁹ Kauffman, Gerber y Semmel. "Arguable assumptions underlying the regular education initiative". **Journal of Learning Disabilities**. 21. 1988, pp. 6-11.

²⁰ Silver, A. y Hagin, R.A. "Desordenes de la lectura en niños". **Revista médica**. México, 1990, pp. 23 y Ss.

Silver y Hagin²¹ sostienen que una amplia definición es aquella que señala que los problemas de aprendizaje se presentan cuando el logro académico está por debajo de la edad y el nivel intelectual. Dichos autores enfatizan la responsabilidad del clínico o del educador para identificar las necesidades y proporcionar un manejo educativo y clínico apropiado para todos los niños que fracasan en el aprendizaje. Además, clasifican en tres categorías este tipo de problemas:

1. Cuando se incluye a niños que provienen de ambientes desfavorecidos.
2. Cuando se incluye a niños con problemas emocionales y de conducta.
3. Cuando se incluye a aquellos que muestran déficit estructurales o psicológicos conocidos del sistema nervioso central o aquellos con síndrome de atención deficitaria.

Para buscar la causa o la combinación de ellas, Silver y Hagin²² proponen la existencia de tres grupos de factores causales que se han de considerar: extrínsecos, intrínsecos y aquellos que son resultado de la combinación de ambos. A continuación se revisa cada grupo en particular:

Grupo I: Factores extrínsecos

Son aquellos que están fuera del niño pero que actúan sobre él; entre estos se encuentran:

- a) *Deprivación económica y social.* Es el caso de niños que están en situación de pobreza, por lo que no se les ofrece una adecuada estimulación durante los primeros años de su vida. Esto es importante por el alto índice de niños que no completan su ciclo escolar y que por ello abandonan la escuela. Además, es sabido que la falta de una estimulación temprana y los efectos de una severa desnutrición no son independientes, pues existen niños en los que ambos factores operan simultáneamente.
- b) *Diferencias de lenguaje.* Estas ocurren cuando el nivel del lenguaje utilizado en el hogar difiere del que es utilizado en el aula.

²¹ *Ibíd.*, p. 25

²² *Ibíd.*, pp. 26-27.

- c) *Desfase entre el significado de escuela que tienen los agentes educativos.* En este caso surgen las preguntas, ¿cuál es el proyecto de escuela que tienen los maestros y directivos?, ¿existe concordancia entre el proyecto de escuela que tienen los padres, maestros y la organización escolar en sí misma?
- d) *Barreras emocionales para el aprendizaje.* Entre éstas se encuentran la falta de motivación, la ansiedad, la depresión, conductas inadecuadas, agresión, uso de drogas, estrés, etc.

Grupo II: Factores intrínsecos

Estos son los que están ligados a la constitución biológica del niño y que se expresan en una disfunción del sistema nervioso central. Cabe señalar que en el nivel de la escuela primaria esta incapacidad se manifiesta educativamente en bajo nivel en cualquiera de las habilidades que supone el manejo del lenguaje, lectura, deletreo, habla y escritura, o en aritmética.

Grupo III: Factores resultado de la combinación de los factores extrínsecos e intrínsecos

En este caso, es importante mencionar que existen varias razones por las que ahora se encuentran más estudiantes implicados en la categoría de problemas de aprendizaje; y de entre los cuales pueden mencionar los siguientes:

- El concepto de problemas de aprendizaje es más conocido por los padres, profesionales y escuelas.
- Se ha reconocido que algunos niños diagnosticados como deficientes mentales en realidad no lo son, ya que solo presentan problemas de aprendizaje.
- Los niños cuyos problemas académicos eran resultado de condiciones ambientales son clasificados ahora dentro de la categoría de problemas de aprendizaje.

Conviene citar que las diferencias entre las causas y los factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje son fundamentales. Así, las causas se abordan para prevenir una condición, y los factores para intervenir y mejorar la condición. De hecho, el objetivo de la intervención será el de mejorar o eliminar los factores que conducen a que una condición se presente, por lo que un aspecto fundamental que se debe considerar es el conocer y estudiar aquellos factores que intervienen e influyen para que el aprendizaje escolar sea exitoso, ya que a partir de este conocimiento podrán elaborarse programas tanto de evaluación e intervención como de prevención²³.

Por último, se puede decir que las características que presenta el cuadro de un escolar para diagnosticar problemas, pueden ser consideradas como síntomas que indican alteraciones de funciones superiores de la corteza cerebral (pensamiento, razonamiento, imaginación, memoria, lenguaje, percepción, etc.), síntomas que no pueden deberse exclusivamente a factores internos.

Si el escolar con problemas de aprendizaje presenta indicadores (a través de batería de pruebas psicológicas, electroencefalograma, tomografía radiada, análisis de laboratorio médico, etc.) que muestren lesión cerebral, disfunción cerebral o algún tipo de déficits en el funcionamiento de sistemas y células neurales, entre otros, se estaría hablando entonces de factores internos. Sin embargo, el nivel socioeconómico, el tipo de escuela, el programa educativo que maneja la escuela, el desempeño y la habilidad del maestro para transmitir el conocimiento, el estilo de crianza, el nivel de estimulación familiar y la dinámica familiar son factores externos que ciertamente afectan el aprendizaje del escolar.

Aunado a ello, cuando en los problemas de aprendizaje se presentan a la vez factores internos y externos la situación se agudizará en el estudiante afectando áreas vitales de la personalidad como: autoestima, autoconcepto, self, y repercutiendo directamente en el aprendizaje y desarrollo del individuo.

Por ello, a continuación se analizarán los diversos enfoques que propone la psicología a través de la investigación científica. Con el propósito de entender las

²³ Acle, G. **Problemas de aprendizaje**. FES-Zaragoza. UNAM. México, 1994, p. 123.

bases teóricas, la estructura y los datos que deben de recolectarse para interpretarlos de acuerdo a una cierta teoría. Existen una serie de enfoques que han buscado conceptualizar esta categoría, y cuya presencia se relaciona asimismo con las definiciones que han aparecido en diferentes épocas. De acuerdo con Aclé²⁴ estos enfoques pueden expresarse en los siguientes rubros:

- a) Los enfoques neuropsicológicos.
- b) Los enfoques cognoscitivos.
- c) Los enfoques ecológicos u holísticos.
- d) Enfoque conductual

Cada uno de estos enfoques tiene a sus críticos y a sus seguidores, y continúan evolucionando al nivel científico, razón por la que se considera importante presentarlos.

Enfoques que abordan la categoría "problemas de aprendizaje"

Existe una gama de explicaciones acerca de los problemas de aprendizaje, estas a su vez varían y se transforman a través del tiempo y bajo la óptica de diversos autores, sin embargo con esto se demuestra que no es la categoría de problemas de aprendizaje la que ha cambiado, sino las diferentes formas de entenderlos, así como sus causales.

Por otra parte, numerosas teorías que han abordado el campo de los problemas de aprendizaje han postulado desde un modelo médico que empieza en los años cincuenta, un modelo con mayor orientación psicológica y educativa. A continuación se revisarán las propuestas del enfoque conductual, el enfoque cognoscitivo, el enfoque constructivista social y los enfoques ecológicos u holísticos.

²⁴ Ibídem, p. 124

Enfoque Conductual

Corresponde a Hallahan, Kauffman y Lloyd²⁵ señalan que de los modelos históricos importantes, la teoría conductual es una de las principales que continúa dando relevancia especial a la enseñanza de estudiantes con problemas de aprendizaje. Estos autores mencionan que el modelo médico, aun cuando genera investigación importante sobre las causas de los problemas de aprendizaje, tiene poco impacto en la enseñanza debido a que las investigaciones de los diagnósticos se fundamentan en el uso de tests psicométricos, cuya aplicación arroja resultados que no son verdaderamente indicadores de los problemas, y a que las recomendaciones de remedio resultan ineficientes o inadecuadas.

Los citados especialistas señalan que si bien los analistas conductuales frecuentemente se centran en estudiantes con impedimentos graves, aún quedan muchos ejemplos de estudios contemporáneos asociados con los problemas de aprendizaje comunes. A partir de esos estudios, se han encontrado formas para que los estudiantes mejoren sus tareas o se ha examinado cómo diferentes formas de enseñanza afectan el aprendizaje de los estudiantes. Una aportación importante del enfoque conductual es el análisis de tareas que se refiere a la especificación de los componentes necesarios para completar una acción. Así, el análisis de tareas es el proceso de separar, describir y ordenar las subtareas que son necesarias; cuándo enseñar y cómo es que el niño se prepara para lograr un determinado objetivo.

Bateman señala que el punto importante es que se logre identificar los pasos y subpasos necesarios para completar la tarea. Uno de los derivados de esta aportación, es el análisis cognoscitivo de tareas. Las tareas u operaciones cognitivas también han sido conceptualizadas como el desarrollo de una serie de pasos. Al ir haciendo un análisis de tareas, el investigador describe cómo los estudiantes competentes utilizan las estrategias más adecuadas para resolver correctamente un problema. Así, el objetivo del análisis de tareas se establece de los pasos de un proceso cognitivo a fondo, haciendo de las partes usuales ocultas una estrategia abierta o pública. Aunque la gente no se percata abiertamente de ello, realiza una

²⁵ Hallahan, D.P. Kauffman, J.M. y Lloyd, J. W. **Introduction to learning disabilities**. Ed. Allyn & Baco. EE.UU., 1998, P. 289.

complicada serie de pasos para completar este tipo de tareas simples, como leer palabras o señalar números. Las formas de análisis de tareas no son un fundamento únicamente para intervenciones conductuales, sino también para otras intervenciones que están cercanamente relacionadas con las teorías cognoscitivas²⁶.

Otra de las aportaciones del enfoque conductual es lo que se conoce como Instrucción Directa, que se basa en el análisis conductual de tareas. La instrucción directa incorpora acciones del maestro que están regularmente asociadas con una instrucción efectiva, según Brophy y Good²⁷. Estos autores puntualizan que la instrucción directa no se refiere a una simple conferencia del maestro y la pasiva atención de los estudiantes. Típicamente cuando los maestros presentan una lección mediante la instrucción directa, trabajan con pequeños grupos de estudiantes presentando ejemplos conforme a un guión y haciendo preguntas específicas. Los estudiantes contestan en armonía y el maestro proporciona alabanzas o correctivos a manera de retroalimentación dependiendo de la exactitud de las respuestas de los estudiantes.

Conforme a este panorama, la enseñanza efectiva requiere que los maestros presenten muchos ejemplos diferentes de un concepto u operación y lo hagan en una forma que descarte una interpretación confusa. Asegurarse que los estudiantes están en realidad adquiriendo los conceptos, requiere que los maestros se responsabilicen de sus formas de enseñar demostrándoles que están aprendiendo.

Es relevante citar que una meta crítica de la instrucción directa, es cómo enseñar a los estudiantes a resolver problemas por sí mismos, proporcionando las instrucciones necesarias a partir de las cuales los alumnos generalicen técnicas y estrategias. Los estudiantes aprenden estas estrategias practicando y usando conscientemente pasos seleccionados y secuenciados que el maestro provee sistemáticamente guiando y retroalimentando.

²⁶ Bateman, B. "Learning disabilities: The changing landscape". **Journal of Learning Disabilities**. 25, 1971, pp. 29-36.

²⁷ Brophy y Good, cit. Por Hallagan, et. Al; Op. Cit. p. 291.

Enfoque cognoscitivo

Se puede decir que el auge de los enfoques cognoscitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. Así, la importancia atribuida a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje, ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

Pero lo que es importante es la manera en la que el individuo construye su base de conocimiento, así como la manera en que interactúa con dicho conocimiento, lo aplica, y asocia las estrategias para ambientes educativos diferenciales. La perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno, considera a los problemas de aprendizaje desde la psicología cognoscitiva y utiliza el procesamiento de información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño con dificultades escolares aprende. Aun cuando la psicología cognoscitiva determina los parámetros de las preguntas que se han de contestar, la teoría del procesamiento de la información ha determinado, a menudo, el tipo de datos aceptados para verificar las teorías.

Pero la perspectiva cognoscitiva intenta mantener estándares utilizando tareas relacionadas directamente con las situaciones del mundo real. Esta perspectiva muestra varias ventajas en el estudio de niños con problemas de aprendizaje:

- Se centra directamente en la adquisición del conocimiento.
- Plantea que el estudiante es el sujeto de estudio.
- Observa la interacción del alumno con la situación del aprendizaje.

De esa forma, el aprendizaje definido como un cambio cognoscitivo a largo plazo, depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. De esta manera, el sujeto es un participante activo del proceso de aprendizaje, controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado. Para lograrlo, él se compromete en un aprendizaje activo para codificar la

información de manera que pueda ser utilizada para desarrollar los tres aspectos del conocimiento base: declarativo, de procedimiento y actitudinal.

Así, la habilidad de un individuo para aprender depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un problema o una situación de aprendizaje. En este sentido, la investigación realizada por Acle²⁸ ha demostrado que un número significativo de niños con problemas de aprendizaje no es capaz de activar de manera espontánea ya sea sus estrategias de aprendizaje o la información aprendida previamente. Ellos requieren mayor tiempo para disociar la estrategia aprendida en un contexto particular y adaptarla a otras situaciones. Por ejemplo, la habilidad para resumir información es clara cuando el niño se encuentra en escenarios específicos, pero no lo es si el niño se encuentra en una situación vinculada sólo tangencialmente con la del aprendizaje original.

Torgesen y Licht²⁹ establecieron que los individuos con problemas de aprendizaje no emplean espontáneamente estrategias de elaboración para el recuerdo del contexto ni para desarrollar información definicional breve. Por tanto, para utilizar el conocimiento se requiere ser capaz de seleccionar no únicamente el uso apropiado del conocimiento, sino también los procedimientos y estrategias adecuadas y flexibles. En este caso, el individuo debe ser capaz de evaluar la efectividad de las estrategias seleccionadas y cambiar de una estrategia a otra como resultado de dicha evaluación. Este proceso requiere igualmente que el individuo determine si una estrategia utilizada en un escenario es apropiada para ser utilizada en otro.

Atendiendo a los modelos aplicados al campo de la educación especial, cabe citar el propuesto por Kirk y Gallagher³⁰, quienes enfatizan la importancia que tiene para el evaluador poseer el conocimiento del desarrollo normal de los diferentes procesos o habilidades, a fin de que pueda en consecuencia establecer cuándo y cómo se presenta una diferencia. Estos autores consideran que estas diferencias pueden darse principalmente en las áreas de percepción, operaciones mentales, expresión y

²⁸ Acle. Op. Cit. P. 128.

²⁹ Torgesen y Licht, cit. por Hresko W.P. y Parmar, R.S."The educational perspectiva". **Journal of Learning Disabilities.** 2001, 12, pp. 18-25.

³⁰ Kira, S.A. y Gallagher, J. "Educating excepcional children". **Journal of Learning Disabilities.** No. 86, 2001, p. 28.

toma de decisiones. Por tanto, para dichos autores el modelo de Procesamiento de Información permite comprender el funcionamiento normal de un individuo y el hecho de que la manera en la cual los niños adquieren la información es mucho más compleja de lo que comúnmente se piensa.

De esta forma, en lo concerniente a los problemas de aprendizaje, Kirk y Gallagher³¹ consideran que los problemas de aprendizaje reflejan desviaciones del desarrollo normal en las funciones psicológicas o lingüísticas. A menudo estas incapacidades están relacionadas con un inadecuado procesamiento de información, es decir, una manera inapropiada del individuo para recibir, interpretar y/o responder a los estímulos sensoriales, lo cual puede afectar incluso a la función ejecutiva, esto es, al elemento que señala a cuál estímulo se respondió, qué estrategia cognitiva se aplicó y qué modo de expresión se utilizó.

El auge de los enfoques cognoscitivos para el estudio del desarrollo humano, ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La importancia atribuida a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje, ha ido acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción de conocimiento como un fenómeno básicamente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas.

El estudio de las pautas de relación entre el niño y el adulto Rogoff³², ha contribuido a enfatizar el valor de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y afectivas del menor. La idea de que muchas de las funciones psicológicas tradicionalmente consideradas como interpersonales, como el desarrollo del lenguaje simbólico, solución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria, en realidad se originan en un contexto interpersonal, fue enunciada por Vygotsky hace más de cincuenta años.

De tal manera y de acuerdo con Coll³³, si se pretende analizar la incidencia de los

³¹ *Ibíd.*, p. 33.

³² Rogoff, B. **Apprenticeship in thinking cognitive development in social context**. Oxford University Press. EE. UU. 1999, P. 117.

³³ Coll, C. "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". **Anuario de psicología**. No. 66, 1995, p. 78.

procesos interactivos sobre el aprendizaje escolar, es necesario centrar los esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y en la explicación de los mecanismos mediante los cuales las pautas de relación coinciden sobre el proceso de construcción.

Dentro de esta visión, diversas investigaciones y nuevas teorías acerca del aprendizaje y desarrollo cognoscitivo, que enfatizan la importancia de la interacción social, en particular la pedagógica, han propuesto modelos en el ámbito educativo que intentan proporcionar una visión menos restringida, a diferencia de aquellos modelos que consideraban los problemas de aprendizaje como inherentes al niño, sin la intervención de factores externos a él.

Dichos estudios han mostrado la compleja interacción entre la cognición, la metacognición, la motivación y las experiencias de aprendizaje. En el modelo propuesto por Manzano³⁴ y colaboradores, se presentan los siguientes aspectos de manera no segmentada, señalando la importancia de ser retomados de manera integral para una mayor comprensión:

1. El Metacognoscitivismo
2. Los Procesos del pensamiento
3. Las Estrategias específicas

Es importante mencionar que en dichas dimensiones se contemple el papel que juega el adulto en la consecución de la meta primordial de la enseñanza, que es la de conseguir que el niño resuelva problemas de manera independiente y que “aprenda a aprender”.

1. Metacognoscitivismo

El metacognoscitivismo ha sido uno de los aspectos más estudiados tanto teórica como prácticamente en la enseñanza del pensamiento; aun así, el término no ha sido fácilmente descrito o definido. Flavell, uno de los pioneros en su estudio, lo describe de la siguiente manera: “el metacognoscitivismo se refiere al conocimiento que la

³⁴ Manzano, R. Alex Virginia, et. al. **Dimensions of thinking. A. framework for curriculo and instruction.** Association for Supervision and Curriculo Development, EE. UU., 1999, PP. 84 Y Ss.

persona tiene de sus propios procesos cognitivos, o de los productos relacionados con ellos”³⁵.

En términos simples, el metacognoscitivismo implica estar conscientes de nuestros pensamientos, así como de nuestro desempeño en tareas específicas con el fin de usar dicho conocimiento para controlar lo que se está haciendo.

2. Procesos del Pensamiento

Los procesos del pensamiento son un conjunto de operaciones mentales complejas que involucran el uso de varias habilidades o estrategias de pensamiento.

Manzano³⁶ y colaboradores ordenan estas operaciones mentales en dos grupos, en el primero están: formación de conceptos, formación de principios y comprensión; relacionados con la adquisición del conocimiento. La formación de conceptos, es el proceso en el que se basan los otros dos. En el segundo grupo están: solución de problemas, toma de decisiones, investigación y composición; esta última se construye con base en los anteriores ya que involucran la producción o aplicación del conocimiento. A continuación se describen dichos elementos.

- a) *Formación de conceptos*: Se define como un constructo mental, el cual es simbolizado por una palabra en una sociedad. El concepto consiste en la información organizada de una o más entidades, objetos, eventos, ideas o procesos, que permitan al individuo discriminar la clase particular, así como relacionarla con otras entidades o clases.
- b) *Formación de principios*: Los principios son generalizaciones que describen las relaciones entre conceptos de una disciplina. Un principio se ha formado cuando el alumno reconoce una relación que aplica a múltiples ejemplos.
- c) *Comprensión*: La comprensión es el proceso a través del cual se generan

³⁵ Flavell, J.H. “Metacognitive aspects of problem solving”. **Journal of Educational Psychology**. 118, 1996, p. 19.

³⁶ Manzano, et. al. Op. Cit. P. 87.

significados con base en una variedad de fuentes: observación directa, lectura, ver una película, etc. Este proceso, involucra la extracción de nueva información y su integración con la que ya se tiene para asignar un nuevo significado.

- d) *Solución de problemas*: Es la habilidad que tiene el individuo para utilizar sus propias estrategias y recursos en el análisis de la solución de problemas.
- e) *Toma de decisiones*: La toma de decisiones involucra dos o más alternativas competitivas y está estrechamente ligada a la solución de problemas.
- f) *Investigación*: La investigación se dirige principalmente a la comprensión y a cómo usar dicha comprensión para la explicación y predicción de fenómenos.
- g) *Composición*: Es el proceso de concebir y desarrollar un producto; en la educación se le identifica con la escritura, debido a la importancia que tiene. El proceso de composición escrita incluye la planeación, la traducción y la revisión.

3. Estrategias específicas:

Las habilidades que a continuación se enumeran, son básicas para el funcionamiento de los procesos cognoscitivos, metacognoscitivos y del pensamiento crítico.

- a) *Estrategias para atender*: esta habilidad capacita para atender y seleccionar algunas partes de la información ignorando otras. Las dos habilidades que participan en este tipo de estrategias son la definición de problemas y el establecimiento de metas. Esta habilidad puede utilizarse tanto en la solución de problemas, la comprensión, o en otros procesos como una manera de establecer nuevos pasos.

- b) *Habilidades para obtener información*: estas habilidades se usan para obtener información del contenido a ser utilizado en el procesamiento cognoscitivo e incluye las siguientes estrategias: observación y formulación de preguntas.

- c) *Habilidades para recordar*: tradicionalmente se ha propiciado la habilidad para recordar, pero de manera literal, ya sea a través de la repetición o de la sobre-ejercitación; al respecto, Ausubel³⁷ (1976), ha señalado la importancia de memorizar a través del aprendizaje significativo.

Dos estrategias de recuerdo que consideran el significado de la información son: la activación de conocimiento previo y las estrategias de recuperación; la primera significa pensar en algo que ya se ha aprendido en la escuela o que se ha tenido en la experiencia personal. En la segunda, el recuerdo se basa principalmente en la búsqueda de la información que se ha procesado.

- d) *Habilidades de organización*; se usan para arreglar información con el fin de que pueda ser comprendida o presentada más efectivamente. Por medio de este tipo de habilidades, se impone una estructura a la información y la experiencia, con el propósito de hallar similitudes notando diferencias e indicando secuencias. Entre las estrategias de organización existentes pueden señalarse el comparar, el clasificar, el ordenar y el representar.

- e) *Habilidades de análisis*; son usadas para clarificar la información existente, examinando las partes y sus relaciones. Esto es, a través del análisis, se identifican y se distinguen componentes, atributos, suposiciones o razones. Las habilidades de análisis que es preciso mencionar son: la identificación de atributo, de relaciones y patrones, de ideas principales y de los errores.

- f) *Habilidades de generación*; involucran el uso del conocimiento previo para proporcionar información más allá de la que es dada. La generación es esencialmente constructiva: la conexión de nuevas ideas y el conocimiento

³⁷ Ausubel, D. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Trillas, México, 1976, p. 87

antecedente, son construidos como una organización coherente de ideas.

- g) Habilidades de integración; involucran el unir las partes relevantes o aspectos de una solución, comprensión, principio o composición. Se incluye en estas habilidades el resumir y el reestructurar.
- h) Habilidades de evaluación; implican el valorar lo razonable y la calidad de las ideas; dentro de las habilidades de este tipo se encuentran el establecimiento de criterios y la verificación.

Es Vigotsky³⁸ uno de los teóricos que más han aportado en este campo al proponer que la deficiencia del menor no es tanto de carácter biológico sino social y enfatizar, que el inadecuado desarrollo que se observa en estos niños se debe esencialmente a la falta de una comunicación basada en métodos y procedimientos especiales adecuados que les permitan un desarrollo similar al de los niños normales.

La tesis de Vigotsky³⁹ sustenta que el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un problema no es sencillamente menos desarrollado que sus compañeros normales, sino que es un niño pero desarrollado de otro modo. Considerando lo anterior, el trabajo de este autor estuvo dirigido a revelar la esencia interna de la dificultad desde la génesis de los defectos o problemas primarios, hasta su surgimiento en el proceso de desarrollo de los síntomas secundarios y terciarios.

Al observar las particularidades de la estructura del desarrollo del niño anormal, se percató de las relaciones interfuncionales que se formaron. Su teoría de la unidad de la enseñanza y del desarrollo, donde concede un papel importante a la enseñanza en el desarrollo próximo, que hasta el momento se utiliza tanto en la psicología, la pedagogía, como en la educación especial; y su concepción de la unidad del intelecto y del afecto, constituyen algunos aspectos que aunque distan de ser completos, constituyen su aporte tanto en la psicología y en la educación especial⁴⁰.

³⁸ Vigotsky, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Universidad Complutense de Madrid. España, 1979, p. 118

³⁹ *Ibíd*em, p. 120.

⁴⁰ Kozulin, A. **Vigotsky's psychology: A biography of ideas**. Harvard University Press. EE. UU., 1990, p. 189.

Por su parte, Aclé⁴¹, señala al respecto de la Teoría del Desarrollo que elaboró al estudiar al niño normal, constituyó la base de las investigaciones del niño anormal. Para ello, estableció la unidad de regularidades psicológicas de los niños normales y de los niños con desviaciones en el desarrollo, lo cual le permitió demostrar que no sólo se desarrollan los diferentes aspectos de la personalidad y de la conciencia, sino también las propias relaciones entre estos aspectos. Con base en ello, Aclé señaló que en el niño anormal todas estas relaciones son muy peculiares, que se desarrollan con otro ritmo y calidad y que se acompañan de la formación de una estructura específica en cada etapa, como en cada tipo de desarrollo anormal.

Regresando a las investigaciones de Vigotsky⁴², este investigador ha señalado que cualquier proceso psicológico contiene premisas tanto hereditarias como procedentes del medio. Sin embargo, también señaló que el peso específico de estas influencias no es uniforme para los distintos aspectos psicológicos complejos y que así como la conducta que recorre el largo camino de la formación, depende en mayor medida del medio circundante que del carácter hereditario. De esta forma, el medio interviene no sólo como una condición, sino como una fuente de desarrollo infantil. No obstante, sostiene que el componente hereditario, por muy pequeño que sea, participa en la formación de las funciones psicológicas superiores.

Un aspecto relacionado con lo anterior y que Vigotsky⁴³ consideró fundamental, fue el observar al niño con necesidades especiales, no de modo estático, ni como una suma de déficits, sino en su dinámica. Para ello, propuso pasar del estudio de los síntomas al estudio de la esencia, de las variaciones que ocurren en el proceso de desarrollo y que se manifiestan en dichos síntomas. Por tanto, la tarea de Vigotsky puede ser formulada como la necesidad de estudiar psicológicamente a estos niños, así como descubrir la naturaleza de los trastornos propuestos para cada categoría.

Finalmente, Vigotsky⁴⁴ señaló también la importancia de destacar tanto de forma teórica como experimental, describiendo ampliamente, las relaciones de causa-efecto, los tipos fundamentales, los mecanismos y las formas del desarrollo que se

⁴¹ Aclé, Op. Cit. P. 87.

⁴² Vigotsky, L. Op. Cit. P. 121.

⁴³ *Ibíd.*, p. 123.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 124.

presentan en el niño normal así como en el anormal.

Enfoques ecológicos u holísticos

Estos enfoques son los que enfatizan el estudio del organismo en relación con su ambiente. Para ello, Acle⁴⁵, señala que aunque el constructivismo de Vigotsky es de alguna manera una perspectiva ecológica, no es uno de los movimientos más importantes.

Cabe señalar que los holistas se oponen tanto a la separación del contenido académico en subhabilidades que deben ser adquiridas por los estudiantes en un orden jerárquico, como a los controles estrictos ejercidos por los maestros y las escuelas acerca de qué, cuándo, dónde, por qué y cómo debe llevarse a cabo el aprendizaje. Así, los holistas entre los que se encuentra Heshusius⁴⁶ animan a los profesores a intentar activamente que los estudiantes tengan una parte significativa en la planeación y dirección de su propio aprendizaje. Es atractivo citar que el holismo no es una nueva teoría, sino una nueva manera de ver las teorías ya existentes y transformarlas, de modo que sus supuestos teóricos no son los mismos.

Un cambio de paradigma de esta magnitud ocurre rara vez y no es únicamente intelectual sino que está relacionado con la perspectiva propia hacia la vida.

Heshusius, expresa que “defender una posición holista no implica el que no haya niños que no tengan problemas de aprendizaje en relación con lo que deben aprender, o que el aprendizaje nada tenga que ver con la neurología, la conducta, la cognición o el procesamiento de información. Dentro del pensamiento holístico, el aprender y conocer tiene facetas neurológicas, conductuales y de procesamiento de información, pero no de manera aislada o conectadas casualmente con el aprendizaje. Más bien, forman parte de y son, interdependientes e interactúan de manera dinámica, no lineal, como un ser humano creativo y con necesidades

⁴⁵ Acle, G. Op. Cit. P. 94.

⁴⁶ Heshusius, L. “A cognitive approach to learning disabilities”. **Journal of Learning Disabilities**. 1991, 17, pp. 32-40.

significativas"⁴⁷. De esta manera, para el educador holístico, aunque estén involucrados los aspectos neurológicos, conductuales o cognoscitivos, éstos no son la "causa" del aprendizaje.

Cabe señalar que para Heshusius⁴⁸, los principios holísticos de autoorganización, autorregulación, orden y propósito inherente son básicos, dado que el aprendizaje es una construcción personal-social de significado. Pero para poder evaluar bajo estos conceptos se requiere de un cambio fundamental, pues el pensamiento holístico desafía la validez de los datos o la evidencia en la forma de resultados de pruebas estandarizadas y el conteo de respuestas específicas para ciertas tareas.

Lo que el pensamiento holístico objeta no es la necesidad de los datos para la evidencia, que son importantes, sino la construcción mecanicista en la que los datos y la evidencia se forman.

Hay que tomar en cuenta que el pensamiento holístico da significado a los términos, datos y evidencia en la forma de un registro o una documentación de lo que el niño (a) hace actualmente, no únicamente en sí mismo, sino también en la interacción con sus maestros y compañeros: de lo que piensa y siente acerca de lo que está haciendo y además, de lo que logra cuando realiza actividades auténticas que involucran la escritura, las matemáticas o alguna otra aventura de aprendizaje.

Otro importante investigador en este enfoque es Bartoli, quien señala que "sería conveniente que el trabajo que se realice en el ámbito de la categoría de problemas de aprendizaje, manifieste una amplia visión ecológica de la escuela, la familia, la comunidad y los factores culturales"⁴⁹. Asimismo, destaca que muchos problemas de aprendizaje en general y de lectura en particular, ocurren cuando uno o más de los elementos faltan, afectan la ecología del alumno"⁵⁰. A este respecto, Lyle⁵¹, cita las

⁴⁷ *Ibidem*, p. 33.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 34.

⁴⁹ Bartola, J.S. "On Defining Learning and disability: exploring the ecology". **Journal of Learning Disabilities**, 21, 1990, 628-631, p. 39.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 41.

⁵¹ Lyle, Jones. **Contributions to framework and principles for internacional comparative studies in education**. Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington, D.C. National Academy Press. EE. UU., 1990, PP. 27-29.

falacias de las definiciones estrechas que omiten los factores sociales, económicos y culturales, así como las grandes posibilidades de la colaboración multidisciplinaria para ayudar a los niños a aprender. Bartoli⁵² considera que un solo factor no puede ser el único responsable de que un niño presente problemas de aprendizaje, pues las fallas escolares resultan de la combinación de los factores individuales, sociales, económicos y culturales.

Enfoque Neuropsicológico

La neuropsicología infantil aborda las relaciones cerebro-conducta aplicadas al niño en desarrollo. Este campo requiere de apoyo teórico de la perspectiva del neurodesarrollo, además de la necesidad que existe de mejorar los datos para la práctica clínica. El sistema nervioso central del niño se encuentra en rápido cambio y puede esperarse tanto diferencias cuantitativas como cualitativas.

Esta noción es particularmente importante cuando uno empieza a comprometerse en el estudio del niño especial. Algunos autores señalan que hay mucho más factores a considerar en el niño cuando se realiza una evaluación neuropsicológica que en el adulto. Factores como la edad cronológica, nivel de desarrollo, cronicidad del daño o problema y la edad de aparición de las dificultades.

Benton⁵³ manifiesta que la mayor parte de la investigación neuropsicológica se ha llevado a cabo con los niños que presentan problemas de aprendizaje, poco se ha hecho en otras categorías de la educación especial por diversas razones. Generalmente los desórdenes del neurodesarrollo describen a un grupo heterogéneo de niños que:

- Aprenden en forma lenta, sea en muchas áreas o alguna materia específica,
- Progresan más despacio y
- Experimentan mucha más dificultad para aprender.

⁵² Bartola, J.S. Op. Cit. P. 41.

⁵³ Benton. Cit. por Aclé, G. Op. Cit. p. 101.

A partir de la aceptación de la heterogeneidad y de la posibilidad de que a nivel etiológico existan causas de naturaleza neurológica, se han podido generar distintos tipos de investigaciones tales como: estudios electrofisiológicos, estudios neuroanatómicos así como estudios del funcionamiento hemisférico de los niños. Asimismo han surgido una serie de teorías de factor simple para explicar los problemas de aprendizaje y en las que se han incluido aspectos tales como déficit en la dominancia cerebral, en los procesos perceptivos, en la memoria auditiva o en la memoria bisensorial. La proliferación de estas teorías ha llevado a conceptualizar a los problemas de aprendizaje de una manera multidimensional.

Los estudios que describen modelos de subtipos han utilizado tanto procedimientos clínicos como estadísticos. Al utilizar la metodología clínica los subtipos se han formado basándose en un patrón particular de ejecución comparado con medidas neuropsicológicas. El problema con este procedimiento es el de definir la muestra inicial de la cual los subgrupos son seleccionados. Los criterios tienden a variar de estudio a estudio. A pesar de estos problemas, la literatura señala nuevas direcciones para quienes trabajan con niños con problemas de aprendizaje Myers y Hammil⁵⁴ mencionan que dada la base del neurodesarrollo de los problemas de aprendizaje y sus relaciones con los subtipos, es posible mediante la modificación del paradigma atribuido por tratamiento propuesto por Kauffman en 1983, pudiera resolver las dificultades específicas de aprendizaje de un niño. Usando un modelo general de subtipos para clasificar las fortalezas y debilidades y posteriormente delineando las necesidades particulares basadas en la evaluación cualitativa de la ejecución del niño, puede ser viable una adecuada estrategia de tratamiento. Estos mismos autores mencionan que un ejemplo de los primeros modelos con enfoque neuropsicológico fue el establecido por Johnson y Myklesbust en 1967, quienes partiendo de sus conocimientos de la patología del habla, postularon una teoría general de los trastornos del aprendizaje; sus investigaciones y actividades de terapia se han centrado en la estructuración de un marco de referencia en la formulación de una serie de principios educativos y de técnicas de entrenamiento aplicables a los niños con problemas de aprendizaje.

⁵⁴ Myers, P. y Hammil, D. **Métodos para educar niños con dificultades de aprendizaje**. Limusa. México, 1985, p. 54.

Johnson y Myklebust⁵⁵ plantearon como punto de partida importante, el que los niños aprendían normalmente sólo cuando ciertas integridades básicas estaban presentes, tales como la del sistema nervioso periférico o la del sistema nervioso central, si ese era el caso; los niños que presentaban disfunción cerebral, sufrían de una sobreestimulación, esto es, los sentidos enviaban más información de la que el cerebro era capaz de integrar, de aquí que la integridad del sistema nervioso central fuera considerada por estos autores como uno de los requisitos importantes para aprender normalmente.

Desde entonces se hizo énfasis, en lo esencial que era diferenciar a aquéllos niños cuya incapacidad para aprender se presentaba a pesar de que existía integridad en el funcionamiento sensorial, motor, mental y emocional. Para los autores era necesario definir al grupo de niños que tenían disfunción cerebral, la cual no se manifestaba en anormalidades neurológicas gruesas sino que causaba déficit de aprendizaje a pesar de que se poseía una inteligencia normal o por arriba de lo normal.

Puede mencionarse que el campo de la neuropsicología ha dado grandes pasos en los últimos años en lo que concierne al conocimiento y estudio de cómo funciona el cerebro de los niños y de los jóvenes adolescentes. “El conocimiento general acerca de cómo el daño cerebral o la disfunción afectan el desarrollo psicológico y educativo de los estudiantes ha tenido impulso de consideración. Sin embargo, y a pesar de los avances en el entendimiento del tipo de relación cerebro-conducta en la presencia de inhabilidades específicas del aprendizaje, el área de intervención está emergiendo y el tratamiento específicamente neurocognitivo se encuentra en su etapa inicial”⁵⁶.

La aplicación de la teoría Neuropsicológica al tratamiento, tiene fundamento en la evaluación válida y comprensiva de las fortalezas y debilidades de los niños en una variedad de las tareas de lenguaje, memoria, razonamiento, motricidad y percepción. La evaluación Neuropsicológica válida es particularmente compleja porque el clínico

⁵⁵ Jonson y Myklebust. Cit. Por Ardila A. Ostrosky F. en **Diagnóstico del daño cerebral. Enfoque neuropsicológico**. Trillas. México, 1991, p. 224.

⁵⁶ *Ibíd*em, p. 227.

debe establecer si el niño muestra un déficit relacionado con el cerebro, un retardo en el desarrollo o un problema neuropsiquiátrico.

Existe una serie de factores que influyen en el éxito de un tratamiento: la edad en la que el daño ocurrió, la severidad de los déficit neuropsicológicos, la presencia o ausencia de fortalezas específicas, el estatus premórbido del niño y otros factores ambientales y motivacionales. De aquí que se proponga que los programas sean individualmente planeados y monitoreados. Este énfasis individualista lleva a que la investigación acerca de la efectividad de los tratamientos sea difícil.

Este grupo de factores intrínsecos que corresponden al grupo (I) definido por Silver y Hagin⁵⁷, incluyen aspectos tales como las secuelas de crisis epilépticas, los efectos secundarios anticonvulsivos, o la presencia del síndrome de atención deficitaria, por ejemplo.

Rosell, M. y Ardila A. destacan que “Desde la perspectiva Neuropsicológica, los programas de intervención combinan una serie de técnicas y estrategias diferentes que son diseñadas de manera individual de acuerdo a las necesidades neuropsicológicas, educacionales y psicológicas. Una vez que las necesidades son determinadas, hay una serie de principios generales que influyen la manera en que estrategias especiales se utilizan, estos principios se refieren a que se atacan las debilidades del niño, o se enfatizan las fortalezas, o se orientan tanto las fortalezas como las debilidades”⁵⁸.

La Universidad Pedagógica Nacional, propone el siguiente diagrama , para detectar y resolver los problemas escolares⁵⁹:

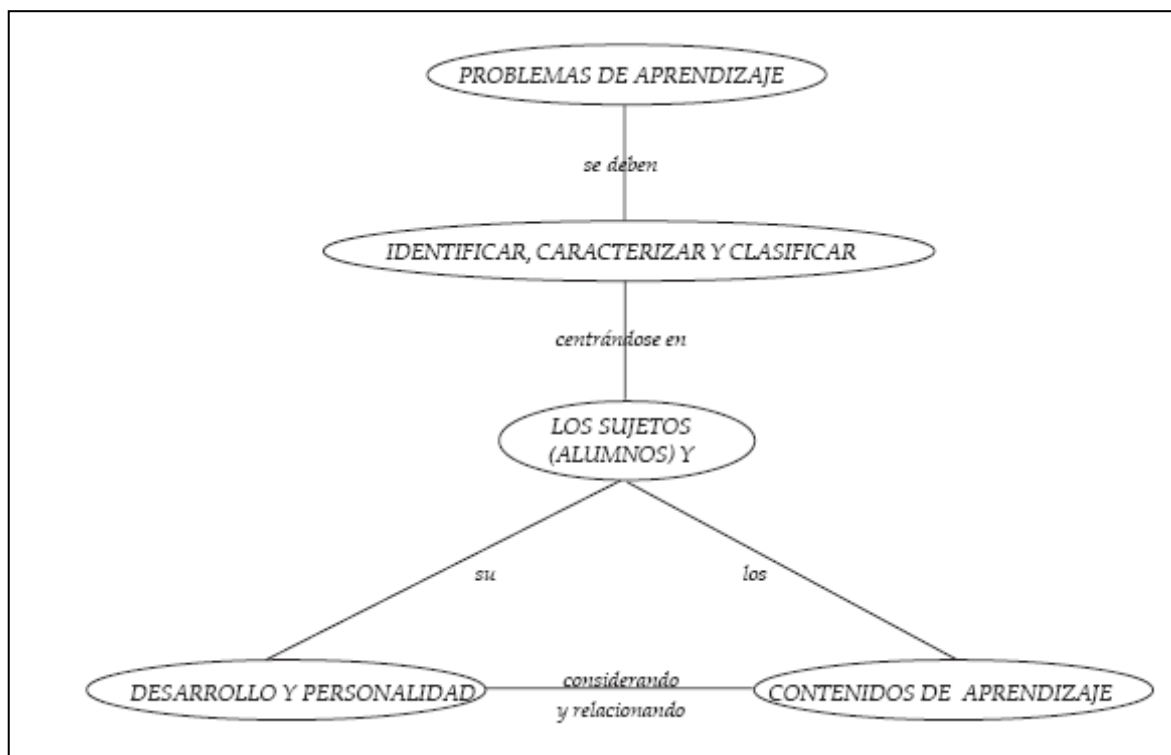
⁵⁷ Silver y Hagin. Cit. Por Ardila A. Ostrosky F. *Ibíd*em, p. 126.

⁵⁸ Rosell, M. Ardila A. “Neuropsicología infantil: Avances en investigación teórica y práctica”. **Prensa médica**. España, 1997, pp. 37-39.

⁵⁹ **Universidad Pedagógica Nacional**. (Guía de Estudio, 2002). México, 2002, p. 38.

DIAGRAMA 1

PROCESO DE DETECCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



2.3 IMPLICACIONES DE LA RELACIÓN FAMILIAR

A continuación, con base en las observaciones tenidas en el CEAPAC, se describe el impacto que la relación familiar, en su conjunto, tiene como generadora de los problemas escolares o de aprendizaje.

La población infantil con la que se ha trabajado, ha atravesado la mayor parte de las veces por situaciones muy concretas y específicas al entorno de su vida familiar.

Algunos niños provienen de familias económicamente marginadas; emigrantes de estados aledaños, como Puebla, Hidalgo, Veracruz, Tlaxcala, el Distrito Federal u otras poblaciones del mismo Estado de México. Poseen bajos niveles escolares, en donde el padre, madre o ambos no saben leer ni escribir o tienen estudios mínimos,

como es el primer o segundo grado de primaria, los que, en muchas ocasiones, fueron cursados de manera incompleta.

Al llegar a radicar al Municipio de Ecatepec se enrolan en cualquier trabajo remunerado que encuentran, siendo éstos la mayoría de las veces eventuales. Debe citarse que precisamente se alejan de su tierra natal porque en ellas son escasas las posibilidades de conseguir un empleo seguro o casi seguro y decentemente pagado. O bien, porque el costo de la vida es cada vez mayor en el lugar donde habitan y no alcanzan a cubrirla con el raquítico e sueldo que reciben.

La mayor parte de las veces forman parte de alguna fábrica, o se desempeñan con particulares en algún oficio o manualidad. Las condiciones económicas en las que subsisten son precarias y generalmente viven en lugares marginados, carentes de los servicios básicos como son agua, drenaje, pavimentación, mercados, o zonas recreativas como parques, etc.

Además de que los servicios públicos de salud o educativos también son escasos o nulos. Estos lugares son considerados, incluso por las autoridades municipales, como de alto o medio nivel de marginación. Y se menciona lo anterior, porque el Municipio de Ecatepec es un lugar en donde prolifera la prepotencia, corrupción, demagogia y abuso de autoridad, entre otras cosas y reconocer públicamente por su parte las múltiples carencias que existen en la población, difícilmente se da.

Las prioridades de estas familias son proveer de habitación y alimento a la familia misma. Aunque una vez que se estabilizan económicamente empiezan a surgir otras necesidades para con los hijos, como el mandarlos a la escuela. Niños que provienen de familias y condiciones como las que se plantean, generalmente, tienen graves carencias tanto para adaptarse a la escuela regular como para asimilar y retener la información académica que se les proporciona. Además, en muchos de ellos es visible la desnutrición, los malos hábitos, tanto de alimentación como higiénicos y de estudio.

Todo esto constituye en los niños una perturbadora situación, cuyas consecuencias

trascienden su desempeño de una manera satisfactoria en la escuela, lo que implícitamente conlleva que encuentre una serie de trabas para alcanzar logros importantes dentro de la misma. Su estancia en la escuela está matizada de obstáculos en donde el pequeño no encuentra ni pies ni cabeza a su situación, la cual vive de una manera difícil y conflictiva.

Por un lado están las presiones que hay en casa, sobre todo de los padres de familia y las usuales comparaciones, en caso de que algún hermano menor o mayor tenga mejores logros que él. Por otro lado las presiones por parte de los profesores y los reclamos a los que constantemente se enfrenta; las burlas, mímicas despectivas, ademanes en su contra, etc., por parte de sus propios compañeros y alumnos en general. Estos pequeños generalmente son reconocidos pública y ampliamente dentro del ámbito escolar. Poseen una historia escolar que los hace objeto de una serie de rechazos por parte de los profesores en el momento de iniciar algún ciclo escolar, pues por lo regular esta historia los acompaña y la arrastran durante toda su estancia en la escuela. Incluso, ésta va más allá de los muros escolares para implantarse también en su vida personal y cotidiana.

De acuerdo con Perrenoud⁶⁰, el docente tiene una serie de réplicas a su bajo nivel académico o fracaso escolar, el cual se manifiesta a través de una serie de castigos y sanciones simbólicas o prácticas que pueden ir desde quedarse sin recreo, sin comer o sin tomar el refrigerio, sentarse en la fila de los “burros”, ponerle orejas de “burro”, no aparecer en los cuadros de honor, o ser señalados por los demás alumnos como el “burro”, el “tonto”, el “flojo” o con cualquier otro adjetivo peyorativo que degrada su persona.

Para quienes integran el Centro estos pequeños deberían de recibir una atención extra, redoblar esfuerzos ante su situación, y se les tendría que prestar la atención que los mismos requieren. Sin embargo, la experiencia muestra que son los alumnos que menos atención y ayuda reciben en el salón de clases. El profesor generalmente los relega a su libre albedrío, los ignora, pues considera que no es de su menester proporcionarles la ayuda que requieren. A parte de que les crea una serie de

⁶⁰ Perrenoud, P. **La construcción del éxito y del trabajo escolar**. Morata, España, 1990, p. 23.

problemas que quizá no está preparado para contrarrestar. Autores como Lucart⁶¹ sugieren que tales actitudes de los profesores son asumidas así porque en realidad “no están preparados para hacer frente a la situación, no saben qué hacer...”.

Algo más que se ha percibido, en la situación de estos alumnos es que el nivel de maduración (entendido como el desarrollo y despliegue de sus capacidades intelectuales, de sus habilidades motoras gruesas y finas, dominio del lenguaje, pensamiento abstracto, raciocinio, y conceptualización de su entorno) se encuentra muy por debajo de las características que poseen otros pequeños con su misma edad cronológica. Se trata de infantes que generalmente empiezan a cursar la escuela primaria sin haber tenido alguna vez instrucción preescolar.

En este sentido es como deben retomarse los planteamientos de algunos autores que indican que el hecho de que un niño haya cursado la instrucción preescolar le permitirá más adelante tener y presentar un avance en su rendimiento académico, el cual le será favorable al momento de ingresar a la escuela primaria. Los padres de familia y el mismo niño viven de una manera angustiante este hecho. La madre, quien generalmente es quien se hace cargo de la educación, cuidado y alimentación de los hijos, se siente impotente ante esta situación. Sobre todo porque sabe que no cuenta con las herramientas para poder ayudarlos. Generalmente tiene que recurrir con algún conocido o familiar para que le ayude en las tareas escolares a su hijo. Pero con el paso del tiempo, esta gente termina por no proporcionar más la ayuda. Mientras tanto, en la escuela el pequeño es sometido a una serie de represalias, castigos y rechazos por “no poder” con los requerimientos que de él se esperan.

Familias en situaciones como las que se plantea y que provienen de medios como los anteriormente descritos, se puede decir que presentan más tolerancia al atraso escolar que manifiestan sus hijos y aunque la viven de manera angustiante y conflictiva, les proporcionan apoyo a sus pequeños en el sentido de que la relación con los mismos no es tan lastimera y coercitiva.

⁶¹ Lucart, L. **El fracaso y el desinterés escolar**. Gedisa, España, 1990, p. 45.

Por lo que las expectativas que tienen para con sus hijos la mayor parte de las veces se reducen básicamente a que los niños aprendan a leer, escribir, sumar, restar y a que posean los conocimientos necesarios y básicos para poder subsistir y desempeñarse de una manera satisfactoria en el medio hostil en el que viven. Esto se reduce primordialmente a que los hijos puedan enrolarse en un tiempo corto en algún trabajo remunerado y se valgan económicamente por ellos mismos, haciendo un aporte, al mismo tiempo, al sostenimiento de la familia.

Se planteaba, en líneas anteriores que hablar del problema escolar no se reduce sólo a los problemas académicos que los infantes poseen y que están asociados a los problemas de lectura, escritura y cálculo, sino que éstos se ven tapizados por una gama de circunstancias que los rodean y que los hacen aparecer con los más variados matices. Esta situación se hace evidente mediante la observación a través de los diferentes talleres que se imparten en el CEAPAC, así como el trato cotidiano con los niños y las entrevistas con sus padres.

Otro grupo de niños del cual puede hablarse es aquél en el que impera la sobreprotección y cuidado excesivo de la madre, padre, o ambos, pero sobre todo de la primera, en donde la figura materna está siempre presente en cualquier actividad que lleva a cabo el infante. Se trata de niños “chiqueados”, excesivamente “consentidos”, “berrinchudos” y “caprichosos”, los cuales no explayan sus potencialidades o facultades ni acceden al dominio del currículum escolar no porque no puedan, sino porque están siempre a la espera de que su progenitora sea quien resuelva sus asuntos; en este sentido, se encuentran supeditados a las expectativas que la madre tiene tanto de ella misma, como de sus hijos.

Por lo regular, ésta ejerce una relación de dominio y control sobre el infante. Son niños que difícilmente se comprometen con sus tareas, sean éstas escolares o de otra índole; nada o casi nada ponen de su parte para cooperar o colaborar. En lo que concierne a la madre, ésta es una persona exigente en el sentido de que espera que nada le pase al niño, ningún rasguño, caída, golpe accidental, o cualquier otro incidente propio de la infancia. Siempre se encuentra recriminando, sea al asesor de grupo o a algún otro personal de la asociación.

Es una persona conflictiva e inestable emocionalmente, la cual busca inconscientemente enfrentamientos frecuentes con el asesor de grupo, pues las situaciones que en el salón de clases se suscitan desearía que fueran siempre en favor de su vástago, con privilegios y consideraciones hacia él, sin que se le exija, aun cuando éste lo requiriera. Cuando se le pide su apoyo en relación a su cooperación para sacar adelante al pequeño, casi siempre tiene algún pretexto o excusa para justificarse tanto ella como al niño y esquivar de esta manera el compromiso que debería tener para con el trabajo.

El niño, por su parte, se muestra inseguro, muy dependiente de la madre y el avance que logra presentar en lo que respecta a la superación del rezago escolar es muy lento. Podemos decir que situaciones como las anteriores se muestran básicamente en madres solteras, que atraviesan una situación difícil en cuanto a la condición que están viviendo, la cual no han superado y que el hecho de que el menor tenga “problemas” escolares y no presente los logros que ella esperaría, le ocasionan una serie de frustraciones que vacía en las personas próximas y que están a su alrededor. Niños bajo esta situación se encuentran en extremo presionados.

Además, viven sumamente olvidados y descuidados. La madre aparentemente está pendiente de las necesidades del pequeño pero, en la realidad, esto es así sólo con las situaciones básicas de sobrevivencia, como el hecho de proporcionarle habitación y alimento. Generalmente trata de solventar su ausencia por varias horas al día mostrándole una severa protección al pequeño que a la larga se vuelve una situación nociva y perjudicial, que no le permite al infante ser él mismo y buscar su propio desarrollo personal e independencia. Esto quiere decir que por lo regular la madre trata de subsanar su ausencia, proporcionándole una serie de objetos materiales al pequeño, en donde la situación afectiva queda relegada a un segundo plano. Las mismas actividades que desempeña, como es el hecho de que trabaja, hacen que indudablemente tenga que dejar al cuidado de terceras personas al menor, sea algún familiar cercano o algún otro conocido. En más de una ocasión incluso el infante ha tenido que permanecer sólo en casa aguardando el regreso de su madre.

Otro grupo más, quizá el más extenso y en el que caben la mayor parte de los casos con los cuales se ha trabajado, es el de aquellos niños en los que la situación familiar que impera en casa se ha presentado adversa a su desarrollo emocional y psicológico. En la que prevalece cualquiera de las situaciones que se mencionan a continuación.

Se trata de familias en donde algún miembro de la pareja es drogadicto o alcohólico. En donde la familia se ha desintegrado porque el padre, madre, o ambos, han abandonado el hogar, siendo las causas diversas. Entre las más comunes, está el hecho de que un miembro de la pareja se ha ido a formar pareja con otra persona, lo que le implica que el menor pase a formar parte de otra familia que puede ser la suya u otra diferente. O bien, se trata de familias en las que impera una extrema violencia intrafamiliar, como maltrato físico y verbal hacia los hijos o la mujer y las relaciones familiares se encuentran despersonalizadas y deshumanizadas. En la que además, es visible el abandono afectivo y emocional en el que se encuentran los hijos y consideran que el infante es el único culpable de los problemas escolares que presenta por ser “flojo”, “burro” o “cabeza dura”.

En este contexto, es común que algún miembro de la pareja no acepte ni entienda la situación que para el infante representa el hecho de tener problemas escolares; ésta es una situación que por lo común se presenta más en el padre, para quien la situación es conflictiva. Consecuentemente, la madre que es la que habitualmente se hace cargo de los hijos, tiene que llevar a escondidas del padre al hijo para proporcionarle ayuda o atención profesional.

Cuando el padre de familia ha abandonado el hogar, desencadena una serie de sucesos que influyen directamente en el infante, como el desajuste emocional que provoca esta situación en toda la familia y el hecho de que a la mujer se le queda toda la carga económica que implica la manutención de su familia, aparte de la pérdida de la imagen paterna que le representa al pequeño y la cual indiscutiblemente le es necesaria y valiosa. En tal caso, la mujer ha tenido que enrolarse al trabajo remunerado, dejando por espacios prolongados a sus hijos, sean solos o al cuidado de algún familiar que por lo común se encarga únicamente de su

cuidado y alimentación. En muchos otros casos, el hijo ha sido relegado al cuidado del abuelo, abuela o algún otro familiar cercano, sobre todo cuando es la madre quien ha abandonado el hogar, pues en tal caso, es difícil que sea el padre quien se haga cargo de su familia.

En otras situaciones más, los pequeños fueron regalados o dados a la familia con la que actualmente viven, lo que implica que la misma los ha adoptado y se ha hecho cargo de los mismos. Esto a raíz de que su familia biológica con la que entonces vivían no los aceptaba o los maltrataba en extremo. Esta acción que inicialmente se hizo con fines humanitarios, con el correr de los años le llega a pesar a la nueva familia. Los infantes se vuelven una “carga” para ellos. La nueva familia no sabe hacer frente a la situación y en más de un caso, no se encuentran convencidos totalmente de la acción que han tomado al quedarse con el pequeño, a lo que se agrega que el menor desconoce su situación. Niños que han atravesado por estas circunstancias son muy conflictivos, “difíciles” de manejar, rebeldes, inquietos, agresivos y manifiestan muchos problemas de conducta en la escuela y en todos aquellos espacios en los que se desenvuelven.

Aparte de los problemas escolares que presentan, hay quejas constantes sobre su comportamiento en la escuela. Al momento de trabajar con los mismos se ha encontrado que se encuentran “bloqueados” para acceder al conocimiento, aceptan su situación y la sobrellevan, no haciendo ya ni siquiera un esfuerzo para superarla. Otra situación más con la que se ha enfrentado, es aquella en la que el hijo ha nacido a raíz de una violación, en donde, en algunos casos, ha habido incesto y en la cual la madre muestra mucha resistencia a aceptar al hijo y por tanto hay rechazo hacia él.

Este acontecimiento incluso la madre se lo ha guardado, o sólo los familiares más cercanos lo conocen, por lo que le resulta difícil hacer frente al mismo y como tal poder aceptar al pequeño. Niños bajo esta situación viven de manera conflictiva su vida, no sólo la académica sino la personal también. En el plano académico y cotidiano manifiestan mucha inseguridad, son callados, retraídos, sumisos y hay apatía en general ante las exigencias que de él se esperan. Difícilmente se adapta a las situaciones.

Para la mayor parte de los padres de familia o tutores el hecho de que el infante no cubra las expectativas que sobre él se tienen, en cuanto a su desempeño académico, les implica no sólo costos morales sino económicos también. Costos que se manifiestan tanto en lo económico, por los gastos que les implica dar la ayuda por medio de un servicio a los pequeños, como en el hecho de que viven de una manera conflictiva esta situación. Generalmente en las escuelas primarias oficiales los espacios con los que se cuenta para hacer frente a los problemas escolares existen, pero se encuentran muy limitados y presentan una serie de carencias que no cubren las mínimas expectativas que el caso amerita, por lo que el padre de familia tiene que acudir a organizaciones no gubernamentales para recibir la atención y orientación precisa que requiere al respecto de la problemática de su hijo, aparte de que estos pequeños tienen que recibir apoyo y ayuda psicopedagógica para solventar la problemática por la que atraviesan.

También, hay padres de familia, quizá los menos que aceptan a sus hijos con las limitaciones que los mismos presentan. Los aceptan, apoyan, ayudan, y están siempre dispuestos a cooperar en su atención y a buscar las alternativas necesarias y pertinentes para sacar adelante al pequeño, sea estando pendiente de las necesidades que los mismos tienen y requieren o cooperando tanto en las situaciones escolares como cotidianas y de salud que se presentan. Para estos padres de familia, el hecho de que su hijo presente problemas escolares no es ningún impedimento para aceptarlo, quererlo y relacionarse afectivamente con él, y hay una plena aceptación del pequeño que hace que el trabajo que desempeña el profesional tenga mejores logros. En más de una ocasión, se ha trabajado con pequeños que se encontraban “desahuciados” escolarmente y que en la escuela, el docente no le daba mayores posibilidades de avances ni de logros. No obstante, con el trabajo, disponibilidad, cooperación y participación del padre de familia (madre, padre o ambos), el trabajo organizado y disciplinado del asesor del grupo y la contribución del infante a través de las ganas de salir adelante por medio del trabajo que se le exige, se han logrado y obtenido logros que bajo situaciones distintas serían difíciles de obtener.

A continuación se describe una serie de comportamientos, actitudes y situaciones que se presentan en los infantes que viven bajo las condiciones mencionadas:

- 1) Gran parte de los pequeños atendidos presentan serios problemas de conducta, como son agresividad física y verbal hacia sus compañeros de grupo, desconocimiento de la autoridad que representa el asesor de grupo, inquietud excesiva, poca tolerancia a la frustración, atención dispersa, rebeldía, irritabilidad, impulsividad, hiperactividad, no respetan reglas ni la normatividad imperante, son indisciplinados y en general, son niños “difíciles” a los cuales les cuesta mucho trabajo adecuarse a las condiciones del salón de clase, mantener su atención y responder a las exigencias que se les piden.

Probablemente, esto obedece, por un lado, a que son pequeños que han recibido una serie de rechazos, burlas y abandono durante el tiempo que permanecen en la escuela primaria, tanto por parte del profesor como de los alumnos mismos, situación que les ocasiona una seria “lesión” emocional, que los estigmatiza, dejándoles severas huellas, no sólo en lo que se refiere a su vida académica, sino en la personal también. Aspectos que al mismo tiempo internalizan de una manera muy profunda, se la apropian, con el transcurso del tiempo se asumen como tal y ya ni siquiera son capaces de esforzarse por hacer que sea lo contrario o superarlo. Trabajar con un pequeño bajo estas condiciones, implica un esfuerzo doble, por un lado hay que buscar que el menor supere esta situación emocional, fortalecer su autoestima que obtenga confianza en sí mismo y que sea capaz de sentir que efectivamente él puede dar más de lo que hasta ese momento había dado. Por el otro, “enfrentar” su agresividad, impulsividad y rechazo que manifiesta hacia lo que le rodea y quienes le rodean, sean compañeros de grupo o el asesor mismo. Incluso, agreden objetos y cosas como si estos fueran personas a los cuales se les debe enfrentar y reclamar también. Estos pequeños son rechazados tanto de los profesores como de los alumnos. Son los “culpables” de todo lo malo que acontece en el salón de clases.

Por otro lado, se hace necesario buscar la forma de ganar su confianza, estima y amistad. Buscar quitar la barrera que se interpone entre el rechazo que sienten hacia

el adulto que le representa una autoridad que lo ha castigado, sea de una manera sutil o abiertamente y que ha generalizado como aquel personaje que lo ha maltratado y la falta de confianza que el mismo le inspira. Pues, debe recordarse que el profesor es un personaje que representa para el menor una persona del cual básicamente ha recibido reclamos, abandono, maltrato y castigos, difícilmente ayuda y comprensión, o una sonrisa o palabras de aliento. Lo anterior, lleva a plantear que la autoestima del niño está deteriorada. Se encuentra desvalorizado, auto desvalorizado, desmotivado, sin las ganas necesarias ni suficientes de estudiar o entregarse al oficio de alumno que se le ha asignado.

Esta situación repercute seriamente en el rendimiento del infante, pues aparte de los problemas que tiene para poder acceder al conocimiento académico, al momento de trabajar con él, es necesario enfrentar la no disponibilidad y renuencia que tiene y muestra hacia él mismo. En muchos casos, el niño sencillamente no quiere saber ni oír nada de letras, números, o todo aquello que tenga relación con la escuela; le resulta aberrante, se tapa las orejas y cierra sus ojos tratando de huir de esa situación.

Esto es muy común que lo haga en el CEAPAC cuando llega a trabajar, cuando se le enseña el material que se usará. El menor se encuentra “bloqueado”. A fuerza de las constantes repeticiones que ha tenido de que él es un “burro” que no sabe ni puede, ha llegado a apropiarse efectivamente de ello y ha interiorizado en lo más profundo de él este sentimiento, y ahora no hace ya ni siquiera el esfuerzo por superarlo.

2) Existen también, aquellos infantes que se manifiestan pasivos, retraídos, huidizos, temerosos, callados. Aquellos cuya presencia difícilmente se hace notar, a los cuales aparentemente no les motiva nada, ni salir al recreo, ni jugar o ganar premios o reconocimientos. Como en el caso anterior, son pequeños difíciles de integrarse al grupo, pues su apatía se hace manifiesta a cada momento. Muchos de ellos incluso no hablan, se muestran huraños, no comen, no tienen amigos y no socializan fácilmente; tienen una apariencia muy frágil, tanto en lo físico (son niños muy delgados y sombríos) como en lo emocional. Algunos compañeros del grupo se aprovechan de esto y abusan de su fragilidad, ya sea quitándoles sus pertenencias o bien

siendo la burla y el hazme reír de lo que acontece en el salón de clases.

3) Un elemento importante y significativo en este fenómeno del fracaso escolar, es el que se refiere a la situación familiar adversa que se presenta en la mayoría de estos infantes y la participación que los padres o tutores tienen en este proceso. Algo fundamental que debe destacarse, es lo siguiente: al padre o a la madre (sobre todo a los que pertenecen a un estrato socioeconómico medio o medio alto, o ellos se ubican o se sienten pertenecer a estas categorías), les ocasiona una serie de frustraciones el tener un hijo con dificultades escolares y difícilmente lo llegan a aceptar. Generalmente buscan un culpable a esta situación, pudiendo ser el profesor, el infante o la misma escuela, aspecto que lleva a que toda vez que se redoblen esfuerzos para ayudarlo, éstos son castigados, maltratados y amenazados, sea sutilmente o de manera abierta. En este sentido, el niño no sólo tiene que cargar con sus dificultades escolares y las implicaciones de las mismas, sino también con las recriminaciones y culpas que hay dentro de la familia hacia él. A este respecto, varios padres de familia piensan y dicen “si mi hijo no tiene otra cosa que hacer más que estudiar”, “para aprenderse otras cosas si es bien listo, como groserías o canciones de moda, pero para el estudio, no”. No consideran que su hijo atraviesa por una situación difícil que en el pequeño se concretizan un sinnúmero de situaciones que lejos de ayudarlo a su crecimiento personal lo merman que se le tiene que proporcionar ayuda y que estos fracasos que está viviendo le van a dejar importantes huellas en un futuro inmediato sino se busca la manera adecuada de superarlos y enfrentarlos.

4) La mayor parte de la población con la que se trabaja proviene de estratos socioeconómicamente bajos. Son gente que vive una situación económica difícil, van al día en sus gastos y se encuentran muy limitados con lo que poseen de ingresos. Quien trabaja, sea el padre, madre, o ambos, generalmente se desempeña en algún oficio mal retribuido y sin la estabilidad que ameritaría para poder ofrecerle seguridad a su familia. De esto desprendemos que a los infantes difícilmente se le llegan a proporcionar actividades de esparcimiento y recreación, su vida gira entre la escuela, la casa y la calle, lugar este último en el que el infante suele pasar gran parte de su tiempo.

5) Contrario a lo que podría esperarse, con el planteamiento anterior y debido a las limitantes económicas que poseen, resulta que se trata de familias muy consumistas, siendo una de sus preocupaciones básicas la adquisición de bienes materiales. En el tiempo que permanece el niño bajo atención en el CEAPAC, recibiendo el apoyo para superar sus problemas escolares, tiene un espacio de recreo diariamente, en el que puede tomar algún refrigerio que lleve; en este lapso es posible ver que muchos de ellos consumen alimentos que les compran las mamás, en alguna tienda que les queda de paso que es bajo el nivel nutrimental que se proporciona y que como era de esperar, tiene un costo mucho mayor. En algunos festejos populares como el Día de Reyes también es factible observar que los padres de familia les proporcionan regalos caros a sus hijos, no importando el endeudamiento que esto les ocasiona y dan más importancia a estos obsequios que a otras cosas que en ese momento necesita el infante.

6) La mayor parte de los infantes con los que se trabaja provienen de familias conflictivas, en donde subsiste una serie de condiciones que les son adversas al menor. Estas familias, por la misma condición que viven diariamente, presentan para el pequeño un desajuste emocional que la mayor parte de las veces se convierte en una situación patológica, enfermiza y angustiante; por ejemplo, los hijos de padres que presentan violencia intrafamiliar, o de padres que le pegan, insultan y agreden física y verbalmente a su pareja, lo reproducen al momento de trabajar en grupo y también agreden no sólo a sus compañeros, sino a los adultos que están en contacto con él. Presentan comportamientos destructivos, autodestructivos y generalmente buscan llamar la atención del asesor de grupo (así llamada la persona que trabaja en las actividades académicas y de esparcimiento que se implantan para ayudar al pequeño a superar su problema escolar). El infante con frecuencia presenta serias crisis emocionales que van desde el llanto constante, el berrinche, la depresión, hasta el aislamiento y alejamiento de los demás, lo que consecuentemente repercute en el interés y desempeño escolar. Además, en muchas familias la cuestión afectiva de relación y de comunicación al interior de la misma y entre los miembros que la constituyen se ha perdido drásticamente. En el caso de la madre, esta tiene que repartir su día entre el cuidado de los hijos, la preparación de los alimentos y en todos aquellos quehaceres domésticos que le absorben gran cantidad de su tiempo y

en donde difícilmente ella se da espacios para buscar la comunicación y afianzar lazos afectivos con sus hijos. En el caso del padre, su situación laboral le hace ausentarse varias horas del día del hogar, y cuando dispone de tiempo prefiere descansar sin que sea molestado (lo que implica que no quiere el ruido ni la cercanía de los hijos), o bien salir con sus amigos. Esto lógicamente se complica más cuando el padre y madre trabajan.

Este abandono afectivo en el que se encuentra el infante lo lleva a subsanarlo en el CEAPAC, durante el tiempo que permanece en las instalaciones. Se acerca, al personal, lo abraza, lo saluda, le da palmadas en la espalda o le platica los acontecimientos que le son relevantes e importantes de su casa, manteniéndolos al tanto de lo que en ella ocurre. Con frecuencia hace dibujos de paisajes, personas sonriendo o escribe cartitas a través de las cuales muestra su afecto y agradecimiento. Por eso, cuando el pequeño logra afianzarse emocionalmente con el asesor, con el lugar o espacio físico al que asiste y siente que efectivamente se le está ayudando de diversas formas y hay preocupación y respeto por él, además de aceptarlo, mostrarle simpatías y afecto, es más fácil que salga del bloqueo en el que se encuentra y entonces también es más fácil y rápida su recuperación escolar.

Por eso, se infiere que en el interior de varias de las familias de los niños con los que se trabaja, no sólo existe una pobreza económica, sino espiritual que se manifiesta y presenta de varias formas, como en el abandono, descuido y desatención que hay hacia los hijos.

7) Respecto a la atención y preocupación del aspecto personal del infante que en más de uno es mínima o no existe, en muchos casos se presenta como el rechazo y poca preocupación que hay hacia el infante. Los progenitores no están al pendiente de estas cuestiones, es frecuente que el pequeño llegue sin bañarse, con ropa sucia, sin haberse lavado los dientes o sus manos, lo que le crea un aspecto personal que para los demás es desagradable y al mismo tiempo acentúa el rechazo y la poca aceptación que existe hacia él. Así que otra de las cuestiones que es necesario trabajar con los pequeños es la formación de mejores hábitos de higiene, limpieza y cuidado hacia su persona, además de alentarlos a que continúen con ellos, cuestiones que lo harán sentirse más comfortable y aceptado por los demás.

8) Se ha observado también que hay una severa crisis de valores en las familias y en todos aquellos espacios en los cuales participa el pequeño. En la actualidad, difícilmente se les inculca la responsabilidad, agradecimiento, humildad, honestidad, compromiso hacia el trabajo, el respeto hacia los demás e incluso hacia uno mismo. De tal forma que cuando al niño se le disciplina y se le pide orden y organización en las diversas tareas que se le asignan, éste difícilmente responde. Muestra mucha renuencia y con dificultades se acata a ellas. Incluso los padres de familia la viven de esta forma también. El padre esperaría que el solo hecho de llevarlo a recibir atención ante los problemas escolares que le aquejan fuera suficiente para que su hijo los superara. Sin embargo, se le ha hecho ver que esto no sólo compete a una parte que serían los profesionales del Centro, sino que es también su responsabilidad que su participación es importante e imprescindible para que el niño pueda salir adelante y obtenga mejores logros. A pesar de lo anterior, muchos de los padres pareciera que no le dan importancia y no acceden al compromiso; prefieren asistir a uno y otro lado, hasta que encuentren algo que cubra con sus expectativas y donde no se les exija.

Es así como para la mayor parte de los padres su preocupación radica fundamentalmente en el hecho de que el infante asimile los conocimientos básicos necesarios para poder subsistir y valerse por sí mismo en un futuro próximo, después de lo cual creen haber cumplido ya con su obligación como padres y la mayor parte de ellos los dejan a su libre desarrollo, que para la mayor parte de los menores significa abandono. En estos momentos, las primeras generaciones de niños con los que inicialmente se trabajó, ahora son jóvenes, y la mayor parte realiza labores de trabajo dentro de un oficio. Se ha encontrado jóvenes que dicen que sólo aprendieron a leer, escribir, sumar y restar, o, en el mejor de los casos, sólo llegaron a concluir su primaria. Pues para esta población otra cuestión que también se les presenta como un obstáculo es el no contar en estos momentos con aquellas instituciones oficiales que den cuenta de su problemática o bien que les ofrezcan una oportunidad para que ellos puedan continuar estudiando. Casi siempre asimilan los conocimientos curriculares en un tiempo mayor al que necesita “normalmente” un niño de su misma edad cronológica. Así es que con el correr de los años la edad se convierte en un impedimento más para que puedan continuar con la escuela regular

y es cuando muchos de ellos la abandonan.

9) Estos pequeños, cuando han empezado a superar su problemática escolar, se vuelven abiertos, francos y sinceros. Se alegran y se dan ánimos ellos mismos al darse cuenta de que efectivamente sí lo pueden hacer, sí pueden aprender a leer, escribir, sumar o restar.

10) Aunque constantemente buscan la atención y cercanía del asesor de grupo, suelen mostrar diversas manifestaciones de afecto que van desde un beso, hasta un saludo, un apretón de manos o el convidarle del alimento que suelen comer.

11) Puede decirse que el trabajo inicial con estos niños es difícil, no porque sea complejo o porque se requiera una técnica muy especializada para sacarlos adelante, sino más bien porque es necesario contar con un trabajo rico, innovador y creativo que le permita ir asimilando poco a poco aquellos conocimientos como la lectura, la escritura y el cálculo y que obviamente, implica cambiar la postura que sobre esta problemática se tiene y la concepción que sobre el niño se ha formado, pues éste es más listo, inteligente, imaginativo y creativo de lo que se cree; manejador de las situaciones a su conveniencia y quizá, él aprende solamente aquello que le interesa y como tal la escuela regular en estos momentos ha dejado de ser un aliciente para él.

Concluyendo y como se menciona a lo largo de este apartado, son innumerables los factores que inciden en los problemas de aprendizaje de los menores y muy difícil su control, debido a que los mismos, son consecuencia en la mayoría de los casos, del medio ambiente familiar en el que desarrolla el niño.

Ahora bien, no obstante que existen escuelas primarias oficiales para hacer frente a los problemas escolares, los espacios con los que se cuenta son limitados y además, presentan tantas carencias que resulta imposible cubrir los más elementales requerimientos que los diferentes casos ameritan. Por tal razón, los padres de familia se ven obligados a acudir a organizaciones no gubernamentales con objeto de que su hijo reciba la atención y orientación necesaria. Además de que tales niños, deben

recibir apoyo y ayuda psicopedagógica.

En estas condiciones, el apoyo presentado por CEAPAC a los padres para la atención de sus hijos con problemas de aprendizaje, implica un verdadero esfuerzo, en virtud de que se requiere buscar que el menor supere su situación emocional y fortalecer su autoestima, ya que cuando este tipo de niños llegan al Centro se encuentran desvalorizados y bloqueados. Esta situación implica un trabajo arduo y constante, pero particularmente una efectiva motivación, mediante la cual el niño logre superar sus conflictos internos y reintegrarse a la escuela normalmente. Congruente con el tema de tesis, en el próximo capítulo se efectúa un reporte de actividades profesionales.

CAPÍTULO III

REPORTE DE ACTIVIDADES PROFESIONALES

En el presente apartado se aborda propiamente, la fase práctica del informe de actividades profesionales, debe señalarse que en términos generales, la experiencia adquirida ha sido de gran valor para la formación profesional de la autora de este trabajo y adicionalmente, le ha brindado el privilegio de ejercer su profesión en un área íntimamente relacionada con la licenciatura y además, colaborar, modestamente, en la solución de los problemas psicopedagógicos de un sector de la población mexicana, tradicionalmente, marginada al apoyo gubernamental.

3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

La información que se presenta a continuación corresponde a los datos obtenidos de un cuestionario que se le entrega al padre, madre o tutor del pequeño con la finalidad de recabar información socio-económica y cultural de la familia, además de tener los antecedentes particulares del caso. Dicha información se complementa con una entrevista que se hace al inicio del trabajo, cuando se recaba información específica de cada uno de los niños.

Esta información es relevante, pues permite comprender en gran medida las carencias que se concretizan en cada uno de los niños, al mismo tiempo, permite entender y poder explicar la problemática concerniente a los fracasos escolares que constituyen un serio problema en la población infantil de la comunidad de Santa Clara y las colonias aledañas. Cabe destacar que el área de problemas de aprendizaje es una de las que más demanda ha tenido en CEAPAC, sobre todo a raíz de que se contó con un espacio en el que se podía ofrecer un mejor servicio a la comunidad. También, resulta oportuno aclarar que los datos que se presentan corresponden a la población que asistió durante el ciclo escolar 2004-2005.

En total fueron atendidos 56 casos diagnosticados con problemas para el aprendizaje. Se trató de 21 niñas y 35 niños.

Las colonias de donde provenía la población se presenta en la siguiente tabla. La información se presenta en porcentajes.

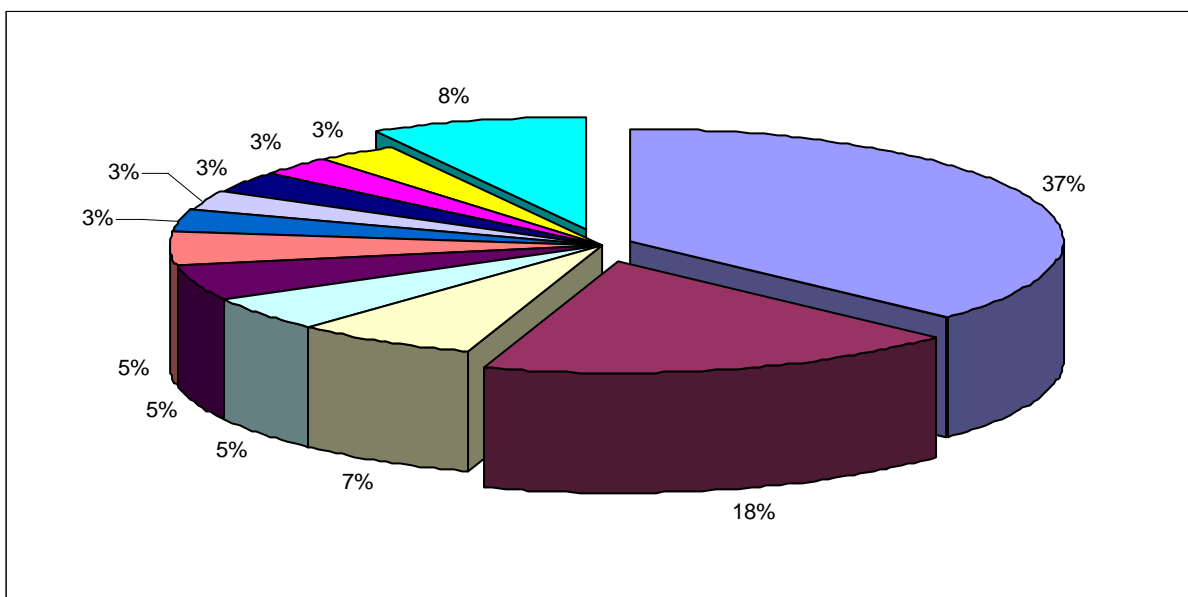
CUADRO 1

Colonias de origen de la población atendida

COLONIA	PORCENTAJE
Santa Clara	37%
San Pedro Xalostoc	18%
Buenvista	7%
Hank González	5%
Tablas del Pozo	5%
Barrio de la Santa Cruz	5%
Piedra Grande	3%
San Carlos	3%
Jorge Jiménez Cantú	3%
Benito Juárez	3%
Ciudad Azteca	3%
Otras	8%

GRÁFICA 1

(muestra porcentualmente el origen de la población atendida)



El resto de las colonias de donde provienen son las siguientes: La Florida, Jardines de Morelos, La Presa, Tepeolulco, Ampliación San Pedro, Granjas Valle de Guadalupe, Arboledas, San Andrés, Cerro Gordo, El Gallito, Polígono y Constitución de 1917.

En términos generales, los niños provienen de familias integradas (85%) y solamente el 15% de ellos, de familias con algún grado de desintegración.

Respecto al número de integrantes el 73% rebasa el promedio nacional de 4.3 miembros, correspondiendo a un promedio inferior el 27%, como se puede advertir en el Cuadro 2.

CUADRO 2

Número de integrantes de los hogares

MIEMBROS	%
2	2
De 3 a 4	25
De 5 a 6	54
De 7 a 8	12
De 9 a 10	7%

La mayoría de las familias cuenta con casa propia (60%) no obstante que las viviendas tienen su origen en asentamientos irregulares, esta situación también influye en que el 17% de ellas disfruten de casa-habitación sin necesidad de pagar renta, en el cuadro 3 se muestran los datos correspondientes. Resulta oportuno destacar que la mayoría indicó que habitan en viviendas de 2 ó 3 cuartos habilitados como dormitorio, cocina y baño.

CUADRO 3

Condición de la posesión de vivienda

PROPIA	60%
RENTADA	23%
PRESTADA	17%

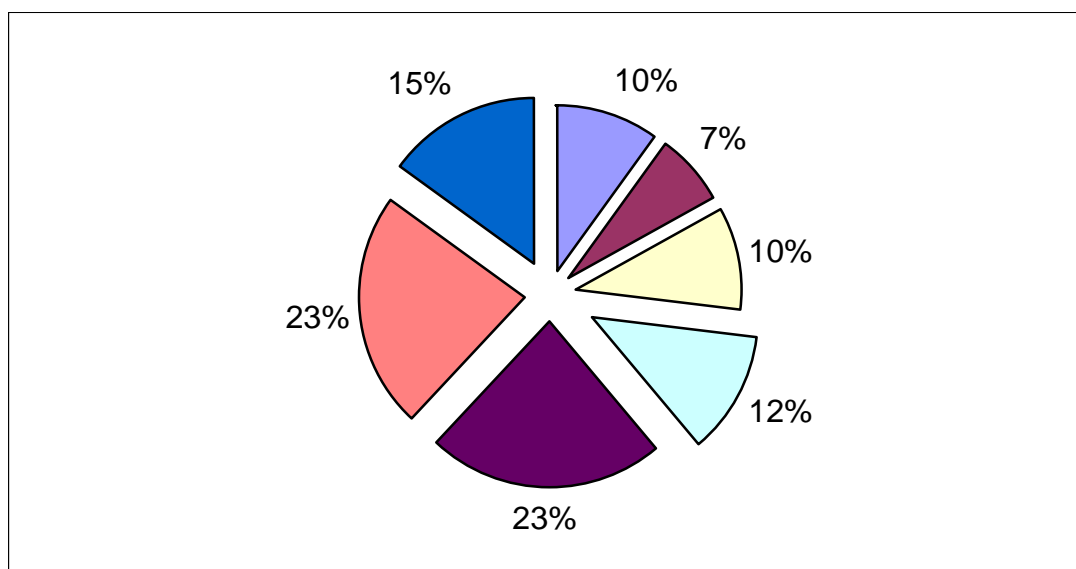
Al revisar los datos correspondientes al lugar de origen de los padres, se aprecia un alto índice de movilidad, no obstante, la participación de los originarios del Distrito Federal alcanza un rango de casi el 30%, lo que confirma los movimientos migratorios de la ciudad de México a la periferia, manteniendo en el D.F. su principal escenario económico y cultural, los migrantes de provincia se ubican en casi el 55% y la población cuyo origen es el oriunda del Estado de México se ubica en el 15%, como se puede observar en el cuadro 4.

CUADRO 4
Origen de los padres

LUGAR DE ORIGEN	PADRE	MADRE
Distrito Federal	23%	30%
Puebla	23%	20%
México	7%	9%
Veracruz	8%	7%
Oaxaca	4%	7%
Santa Clara	6%	14%
Otros	15%	13%

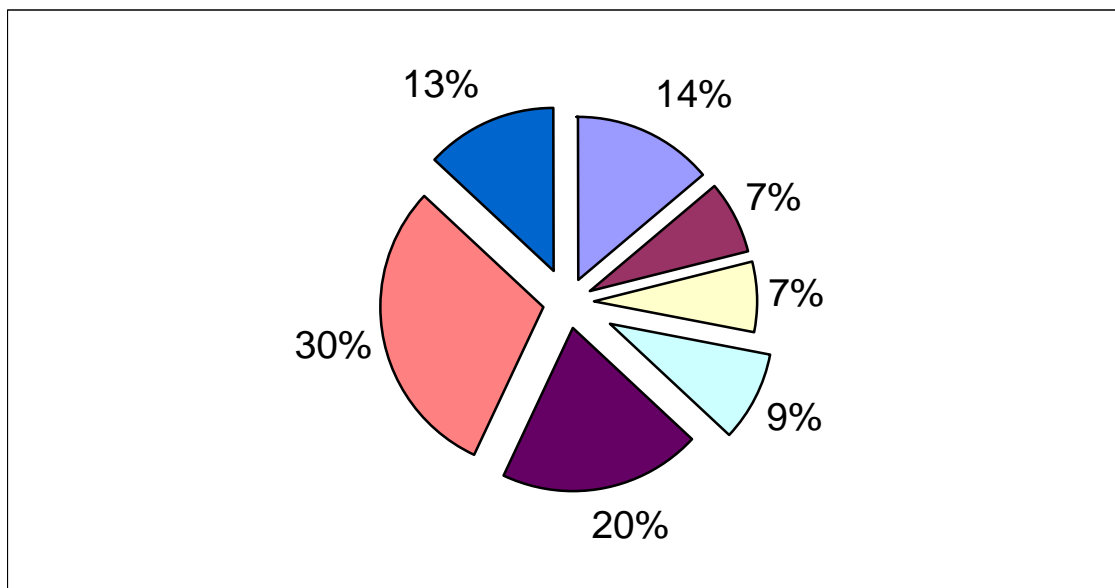
GRÁFICA 2

(Muestra porcentualmente el origen de los padres por entidad)



GRÁFICA 3

(Muestra porcentualmente el origen de las madres por entidad)



El resto de lugares de origen se presenta en los estados de: San Luis Potosí, Baja California, Guerrero, Guanajuato y Michoacán. Hemos querido representar a la comunidad de Santa Clara por separado aun y cuando ésta sea parte del Estado de México. También, el resto de porcentajes faltantes corresponde a la información no proporcionada sea del padre o madre que no se considera ya como integrante de la familia por estar ellos separados.

El porcentaje de madres que no trabaja es de 68% lo que permite descartar la actividad económicamente asalariada de ellas, como una causa de los problemas escolares, asimismo no existe una profesión u oficio que caracterice la población de Santa Clara. Véase cuadro 5.

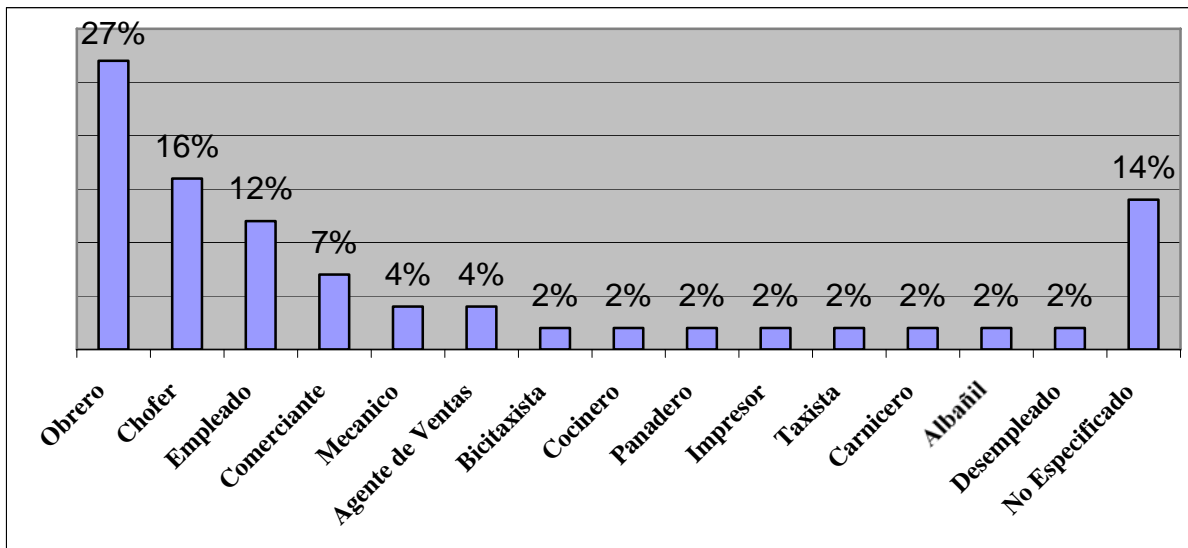
CUADRO 5

Ocupación de los padres

PADRE	%	MADRE	%
Obrero	27	Hogar	68
Chofer	16	Obrera	9
Empleado	12	Empleada	7
Comerciante	7	Trabajo Doméstico	4
Mecánico	4	Profesional	2
Agente de Ventas	4	Comerciante	2
Bicitaxista	2	Estudiante	2
Cocinero	2	Cajera	2
Panadero	2	Secretaria	2
Impresor	2	Costurera	<u>2</u>
Taxista	2		100
Carnicero	2		
Albañil	2		
Desempleado	2		
No especificado	<u>14</u>		
	100		

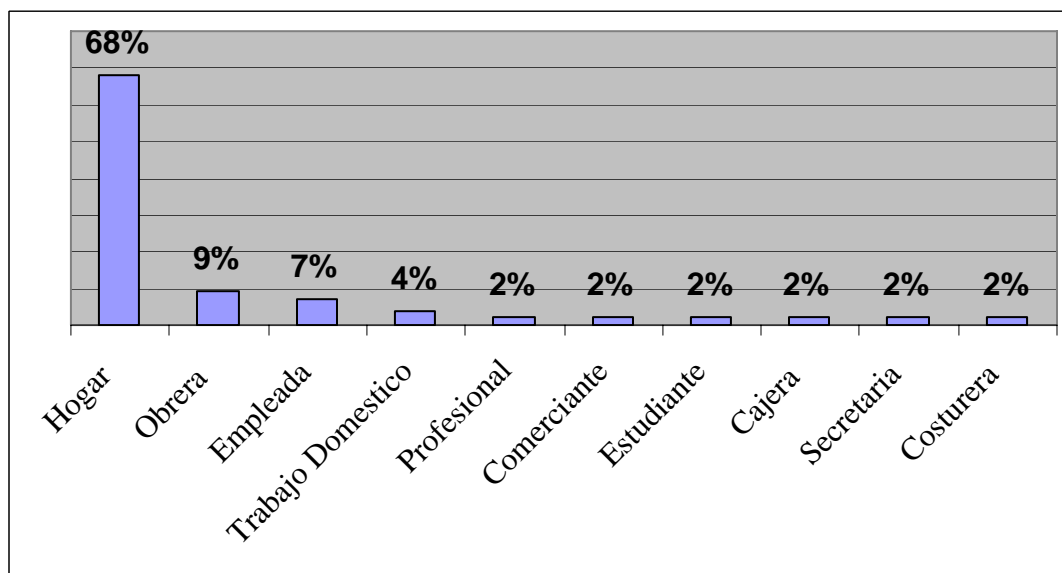
GRÁFICA 4

(Muestra porcentualmente la ocupación del padre)



GRÁFICA 5

(Muestra porcentualmente la ocupación de la madre)



El caso de los padres con trabajo no especificado se deriva de casos que no proporcionaron información pues se trata de una pareja separada. Generalmente, el miembro de la pareja que se queda con el pequeño ya no considera relación alguna con el otro bajo ninguna situación.

Los datos sobre escolaridad de los padres se concentran en estudios de educación media básica (35%), sin embargo, casi el 85% de los padres cuenta cuando menos con primaria terminada, sin que se hayan reportado casos de analfabetismo. Véase cuadro 6.

CUADRO 6

Escolaridad de los padres

ESCOLARIDAD	PADRE	MADRE
Primaria completa	25%	30%
Primaria interrumpida	16%	15%
Secundaria	36%	33%
Secundaria interrumpida	7%	7%
Preparatoria	9%	9%
Preparatoria interrumpida	1%	1%
Profesional	1%	1%
Profesional interrumpida	1%	1%
No especificada	3%	3%

Aparentemente, hay poca convivencia familiar en el tiempo de recreación, el 43% indicó que no acostumbraban desarrollar alguna actividad recreativa, el resto aun cuando reportan desarrollarlas, estas las efectúan con periodicidad anual.

Algunos de los lugares recreativos a los que asiste la familia mencionados como “otros” son: ir a la plaza de la comunidad donde viven, la Villa de Guadalupe, las pirámides, fiestas familiares, museos, luchas, béisbol, bosques, a comer o simplemente a caminar.

CUADRO 7

Actividades recreativas

LUGAR DE RECREO	PORCENTAJE
No asisten a algún lado	43
Visitas familiares	11
A su tierra natal	7
Chapultepec	6
Deportivos	6
Parque	4
Cine	4
Balnearios	4
Otros	<u>15</u>
	100

En términos generales la edad de los niños atendidos se ubica entre los 5 y 8 años de edad (75%), disminuyendo drásticamente en la adolescencia (1%), en el cuadro 8.

CUADRO 8

Edad de los niños atendidos

EDAD	PORCENTAJE
5-6 años	32
7-8 años	43
9-10 años	14
11-12 años	10
13-14 años	<u>1</u>
	100

Los menores atendidos no todos son repetidores o alumnos reprobados, incluso un porcentaje mayor (56%) no ha reprobado algún año escolar, en tanto que el 44% son repetidores, como se muestra en el cuadro 9.

CUADRO 9

Antecedentes escolares

REPROBADO	44%
NO REPROBADO	<u>56%</u> 100

En lo referente al año de reprobación de la población atendida esta se concentra en el primer ciclo de la educación primaria, 1º y 2º grados, (81%), en el segundo ciclo 3º y 4º grado el 16%, en tanto que en el tercer ciclo, 5º y 6º grados solamente el 3%, véase al respecto cuadro 10.

CUADRO 10

Grados en que reprobó la población

GRADO	%
1º y 2º	81
3º y 4º	16
5º y 6º	<u>3</u>
	100

3.2 FUNDAMENTACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

Hablar de las áreas de trabajo que ofrece CEAPAC constituye una alternativa para los sectores desprotegidos y marginales que presentan los altos índices de problemas escolares y de salud mental en general. Al mismo tiempo se plantea como una propuesta de trabajo que ofrece beneficios a la población, Particularmente a la población infantil. Así mismo la preocupación que implica plantear que la educación en nuestro país atraviesa por una grave crisis. Posibilita por un lado, por la reducción en su presupuesto a la que se ha visto sometida en los últimos sexenios, y , por el otro, por la crisis económica, política y social que en general nos afecta desde hace varios años. Esto, entre otras cosas, ha tenido serias consecuencias en la población infantil pues los requerimientos con que debería contarse para proporcionarle atención no han sido los más acertados.

Los índices de reprobación, deserción y fracaso escolar se han incrementado en los últimos años, constituyéndose en un problema cotidiano para los infantes y padres de familia que es en quienes recaen directamente las implicaciones de tal fenómeno. Ante esto, se puede decir que la Educación Especial desde sus orígenes ha tenido un desarrollo paralelo y supeditado a la escuela ordinaria y regular. Ha sufrido cambios en su estructura y organización para tratar de satisfacer las necesidades de estos niños que va desde la creación de centros de apoyo que les den servicio a través de las instituciones oficiales hasta, más recientemente, buscar su incorporación en los grupos regulares. Pero, todo ello, con un dudoso beneficio para la población a quien va dirigido. Ante lo cual se induce que existe la necesidad de contar con aquellos espacios que den atención a tales problemáticas.

De ahí que la creación, auge y proliferación de las organizaciones sociales obedezca a las carencias y necesidades que plantea la población, siendo una de ellas principalmente las relacionadas con la educación.

Con lo que cobra importancia la conformación de CEAPAC. Gracias al trabajo realizado se ha logrado, en lo general, la reincorporación de los niños a su grado escolar, mediante la capacitación, regularización y atención en diversas áreas, lo que ha contribuido a que en estos 15 años la población que asiste en busca de apoyo al CEAPAC, reciba los beneficios de la atención psicopedagógica profesional.

3.3 ÁREA DE DESARROLLO

El área específica en el que se circunscribe el desarrollo de la experiencia profesional en la Psicopedagogía.

Es importante destacar que la reflexión psicopedagógica sobre la construcción del niño con problemas escolares no debe verse como un proceso puramente intelectual, social y económico.

La experiencia en el área de la psicopedagogía con lleva a compartir varios ejes primordiales al investigar la relación del sujeto ante sus compañeros, maestros, padres y su posición en el grupo. Para así lograr un trabajo de integración desde la planeación, intervención y evaluaciones de las actividades que se realizan y deben ser analizadas bajo la perspectiva de que se trata de un proceso de construcción, donde los factores sociales e institucionales, como el alumno, el maestro, la familia y el sistema educativo, son esenciales para su explicación.

El estudio realizado a cada alumno valoró tres aspectos fundamentales:

- 1) *Intelectual*. En este campo se valora la capacidad global del individuo para entender y enfrentar el mundo que lo rodea a través de tareas ejecutivas y verbales.
- 2) *Psicopedagógica*. Esta área se enfoca en valorar habilidades y procesos psicológicos básicos de la jerarquía de aprendizaje: atención, percepción, memoria, lenguaje, lectura, escritura y matemáticas.

- 3) *Emocional*. En este contexto se identifican las áreas de conflicto en la dinámica familiar, escolar y social así como los mecanismos de defensa que se utilizan para relacionarse con su entorno.

3.4 TIPO DE PARTICIPACIÓN PROFESIONAL

Básicamente se enfoca la atención en el apoyo pedagógico, en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje.

El presente trabajo pretende mostrar la función y el rol que como parte de la experiencia adquirida a través de los años en el ámbito educativo con niños que presentan una necesidad especial desde el punto de vista pedagógico, se tiene como profesional de la pedagogía.

Al compartir la experiencia profesional desarrollada en el área de la psicopedagogía como se muestra mediante ejes primordiales (alumno – profesores – padres – escuela) se pretende lograr un trabajo de integración desde la planeación e intervención de las actividades realizadas como maestra de grupo.

3.5 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Llegar a esta parte del trabajo implica hacer una serie de consideraciones así como observaciones relacionadas con la preocupación del quehacer del pedagogo. Más aún implica verter aquellas cuestiones, acontecimientos y experiencias que han acompañado a la autora a lo largo de estos años.

El inicio no fue fácil pues aunque, de hecho tenía las herramientas metodológicas que se habían proporcionado durante el estudio de la carrera. No todas eran las más adecuadas para enfrentar aquellos problemas psicopedagógicos que se presentaban como demandas en esa realidad concreta.

La autora de esta memoria de desempeño profesional, se atrevería a decir que fue una etapa de resistencia en la que no solo se trabajaba con los alumnos sino incluso, también se realizaban actividades como dar pláticas y repartir trípticos, con el propósito de concientizar a los padres de familia, a la comunidad y adicionalmente, a los profesores de educación primaria, de la labor que se desarrollaba, en el CEAPAC. Esa búsqueda no fue fácil, pero con el transcurso del tiempo se fueron aclarando muchas dudas. Aún, en estos momentos, tal formación continúa, pero ahora con bases más claras que me permiten una mejor visión del trabajo pedagógico que realizo.

Temporalmente, la memoria se enfoca a la experiencia comprendida durante 15 años, pero los resultados de la investigación de campo a los estudios efectuados entre agosto del 2004 y agosto del 2005.

Las actividades que se realizan al ingreso del niño son:

- Entrevista con los padres.
- Evaluaciones iniciales (psicológicas y pedagógicas)
- Se elabora un estudio completo que incluye la valoración sobre la situación en que se encuentra el niño, así como los instrumentos que proporcionen la revisión objetiva para tener y al mismo tiempo establecer el diagnóstico de cada uno.
 - Para dicho estudio se emplea también guías de observación, registro anecdótico e información obtenida de los padres y maestros.
 - Planeación y programas de intervención
 - Análisis de los resultados, así como la elaboración del diagnóstico
 - Investigación y elaboración de actividades y ejercicios para cada uno de los alumnos.

Al ingresar a un grupo en CEAPAC, se inicia el trabajo con base al resultado de la evaluación para formar un programa de actividades que se realizarán durante el tiempo que nos permita ver los avances de los niños.

Conviene destacar que cada dos meses se evalúa a los niños en forma individual, en caso de que los resultados del estudio sean satisfactorios, se solicita a la escuela de remisión, la aplicación del examen correspondiente para la incorporación o reincorporación del niño a la escuela.

Lo anterior, ha permitido llevar un seguimiento de los niños, tanto al ingreso al CEAPAC, como durante su etapa de atención, su incorporación al trabajo escolar y su seguimiento, una vez reintegrados a la escuela, de la misma manera se destaca cuáles han sido las principales causas psicopedagógicas del bajo rendimiento escolar.

3.6 ESTUDIO DE CUATRO CASOS

A continuación se describe la valoración de cuatro casos, correspondiendo a dos niños y dos niñas.

3.6.1 Explicación del problema

En el estudio a los niños antes mencionados, se establecieron los problemas de aprendizaje que los mismos presentaban para su posterior solución mediante la aplicación de las siguientes pruebas: Test WISC-R Español, también conocido como WISC-III Y EL Test de Dibujo de la Familia DFH. Lo fundamental era conocer los resultados obtenidos en los cuatro casos, mediante la aplicación del instrumento detallado.

3.6.2 Hipótesis

Considerando que los cuatro sujetos fueron remitidos por su escuela debido al bajo rendimiento escolar, al aplicar la batería prevista, los resultados harán evidentes problemas de CI y de orden familiar.

3.6.3 Universo

No obstante que las pruebas son individuales, los resultados del estudio se pueden aplicar a los niños con bajo rendimiento escolar , residentes en los Municipios del Estado de México que colindan con el Distrito Federal, en zonas de asentamientos irregulares.

3.6.4 Sujetos

El instrumental evaluado fue aplicado en los casos de estudio a dos niños de 8 y 10 años de edad, cursando el primero el 3er. grado escolar y el segundo, habiendo reprobado una vez este grado; también participaron dos niñas de 8 años que cursan el 2° y 3er. grados.

Las niñas provienen de una familia nuclear integrada. Los niños presentan desintegración familiar, en uno de los casos sus padres se separaron hace 5 años cuando el niño tenía 5 años de edad, y el otro cuatro meses antes de ser valorado.

3.6.5 VARIABLES

b) Dependientes:

- Coeficiente intelectual
- Relación familiar

c) Independientes:

- Edad
- Sexo
- Familia nuclear
- Escolaridad de los padres

3.6.6 Metodología del estudio

Los apoyos materiales con los que se desarrolla esta actividad profesional, son además de los test psicológicos, las evaluaciones periódicas, auxiliares auditivos y visuales para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pizarrones, cuaderno de notas, entrevistas, así como observaciones directas en la escuela primaria.

Como fruto de la experiencia del CEAPAC se han publicado diferentes obras en las que se aborda el impacto que tienen las enfermedades psicosomáticas en el niño en edad escolar, así como los problemas más frecuentes que afectan el rendimiento infantil en la escuela, dichas obras fueron utilizadas para el apoyo bibliográfico de esta memoria.

Conviene señalar que los cuatro casos en estudio se enfocan a presentar la forma en que se evalúa y diagnostica a los menores, mediante el uso de los tests: Escala de Inteligencia WISC-R-Español y el Dibujo de la Familia DFH.

3.6.7 Descripción del Instrumental

La Escala de Inteligencia WISC-R-Español, también conocida como WISC III es la penúltima versión, si bien mantiene la estructura básica y el contenido de la edición revisada, la Escala de Inteligencia Wechsler para niños-Tercera Edición (WISC-III) ofrece datos normativos actualizados, reactivos y diseños mejorados y una subprueba opcional. También incluye numerosas tablas estadísticas adicionales e información relevante de validez.

El WISC-III continúa el concepto de la inteligencia de David Wechsler (1949) como una entidad global pero multifacética que puede ser inferida a partir del rendimiento del niño en una serie de tareas. Es importante para la evaluación psicoeducativa, colocación y tratamiento. El WISC-III-R puede ser usado para diagnosticar excepcionalidad entre los niños en edad escolar y tiene un sólido lugar en la evaluación clínica, neuropsicológica y en la investigación.

Los reactivos del WISC-III están actualizados, cuidadosamente revisados para evitar el sesgo y balanceados en lo que respecta a sexo y etnicidad. Además, se añadieron reactivos a diversas subpruebas para proporcionar una mejor medida de los grupos de niños más pequeños y mayores.

Normas Actualizadas

Las normas del WISC-III están basadas en una muestra de estandarización cuidadosamente seleccionada representativa del sexo, edad, nivel educativo de los padres, región y etnicidad.

Datos de Fiabilidad y Validez

El manual informa los resultados de los estudios de correlación con el WISC-R, WPPSI-R y WAIS-R, junto con los resultados de los estudios con una variedad de grupos clínicos y de educación especial.

Vinculación a la Batería de Logros

El WIAT (Wechsler Individual Achievement Test) [Prueba de Logros Individuales de Wechsler] fue estandarizado en una muestra equiparada a la muestra del WISC-III en las variables demográficas y de habilidad. Así, la magnitud de la discrepancia puede ser interpretada como una diferencia entre los niveles de habilidad y logros y no como una función de pruebas demográficas y fechas de pruebas separadas.

Subprueba de Códigos Mejorada

El formato de la subprueba de Códigos en el WISC-III fue mejorado en beneficio de los niños zurdos y está incluido en el Formato de Registro en una conveniente página descartable.

Aprovecha Muchas Habilidades

El WISC-III saca provecho de diversas habilidades mentales que son aspectos del funcionamiento intelectual del niño. El rendimiento en estas subpruebas (listadas abajo) reflejan la habilidad intelectual general del niño y esta resumida en tres puntajes compuestos: CI Verbal, CI de Ejecución y CI Total de la Escala.

Subpruebas Verbales	Subpruebas de Ejecución
Información	Figuras Incompletas
Semejanzas	Codigos
Aritmética	Ordenación de Figuras
Vocabulario	Diseño con cubos
Comprensión	Ensamble de objetos
Retención de Dígitos (Suplementario)	Ensamble de Objetos (Suplementario)
	Laberintos (Suplementario)

Puntajes de los Factores Mejorados

La subprueba suplementaria, Búsqueda de Símbolos, proporciona a los psicólogos y pedagogos información adicional acerca de la habilidad cognoscitiva. Los investigadores del WISC y el WISC-R manejaron estudios del factor analítico identificando consistentemente un tercer factor llamado Libre de Distractibilidad, junto con los dos factores primarios, Comprensión Verbal y Organización Perceptual. La adición de Búsqueda de Símbolos aclara el tercer factor y permite al diagnosticador medir una cuarta dimensión de la habilidad cognoscitiva llamada Velocidad de Procesamiento.

Validez

El manual muestra resultados de los estudios de la validez clínica del WISC-III. Estos estudios incluyeron niños con problemas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención/hiperactividad, deterioro auditivo, trastorno de conducta, retardo mental y epilepsia. También se recopilaron datos de un grupo de niños de programas para dotados.

También se manejaron estudios de validez dentro de las series Wechsler permitiéndole hacer comparaciones significativas entre los puntajes, como el niño que se hace mayor y es subsecuentemente reevaluado en los diferentes instrumentos de la familia de pruebas Wechsler.

Normas

Los desarrolladores de la prueba seleccionaron 2,200 niños entre las edades de 6 a 16 años para el programa de muestreo del WISC-III. El programa demandó igual número de hombres y mujeres, con un total de 200 niños en 11 grupos etéreos.

El Test de Dibujo de la Familia DFH.

Los dibujos de la figura humana (DFH) se han convertido en una de las técnicas más ampliamente usadas por los psicólogos que trabajan con niños. Pero varían mucho los objetivos en función de los cuales se administra. Actualmente existen dos enfoques principales de la interpretación del DFH.

El Primero: Es utilizado por los psicólogos clínicos primordialmente, los cuales consideran el DFH como una técnica proyectiva, y analizan los dibujos buscando signos de necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de personalidad. Los exponentes más destacados del uso del DFH como instrumento proyectivo son Machover (1949, 1953, 1960), Levy (1958), Hammer (1958) y Jolles (1952). Estos clínicos han estudiado extensamente dibujos de la figura humana de adultos y de

adolescentes, pero han trabajado en un grado muy limitado con dibujos de niños en edad escolar. Aunque el test de Machover se basa en gran parte en su experiencia clínica con pacientes varones, adolescentes y adultos, ha extendido sus resultados también a niños (1953,1960). Machover ofrece con respecto a signos en el DFH numerosas hipótesis basadas en la teoría psicoanalítica, pero no brinda como base de sus afirmaciones ningún sistema de tabulación ni datos controlados a través de las investigaciones.

El Segundo: utilizado por los psicólogos educativos quienes enfocan el DFH como un test evolutivo de maduración mental. El representante más notable del enfoque evolutivo fue Goodenough (1926). Posteriormente Harris (1963), subraya especialmente que el test de Goodenough mide madurez mental.

Di Leo (1970, 1973), Hammer (1960), Klepsch y Logie (1982) y Koppitz (1968) han demostrado que la calidad y el contenido de los DFH reflejan autoconceptos, actitudes y conflictos de los niños.

Kellog (1959), afirma que la estructura del dibujo de un niño pequeño está determinada por su edad y nivel de maduración, mientras que el estilo del dibujo refleja sus actitudes y aquellas preocupaciones que son más importantes para él en ese momento.

Koppitz (1968), afirma que los DFH son una forma de comunicación no verbal entre el examinador y el niño. Así el dibujo es un lenguaje y puede analizarse, al igual que el lenguaje hablado, en diversas formas: los DFH se pueden evaluar en términos de su estructura, es decir, los detalles esperados normalmente en los dibujos a diferentes niveles de edad; los DFH pueden analizarse por su calidad, es decir por detalles poco comunes, omisiones o agregados; y por último, se puede explorar el contenido de la producción gráfica de los niños proporcionando claves de un mensaje que el niño está enviando.

Este autor (1976), analiza los DFH en función de dos tipos de signos objetivos. Un primer conjunto de signos se considera que está primariamente relacionado con la edad y el nivel de maduración; a estos signos los denominamos Items Evolutivos.

Un segundo conjunto de signos está primariamente relacionado con las actitudes y preocupaciones del niño; a estos signos los denominamos Indicadores Emocionales. Es evidente que una interpretación significativa de los DFH infantiles presupone un conocimiento exhaustivo tanto de los indicadores emocionales y evolutivos en cada nivel de edad.

El mismo autor (1968) considera que “El dibujo total y la combinación de los diversos signos e indicadores siempre se deben considerar y analizar con base en la edad, la maduración, el estado emocional, los antecedentes sociales y culturales del niño, y evaluarse junto con los resultados de otras pruebas disponibles”. Por lo tanto “Considera que los DFH reflejan primordialmente el nivel evolutivo del niño y sus relaciones interpersonales, es decir sus actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida”. Además el DFH pueden revelar las actitudes del niño hacia las tensiones y exigencias de la vida y su modo de enfrentarlas; los dibujos también pueden reflejar los intensos miedos y ansiedades que pueden afectarlo consciente o inconscientemente en un momento dado.

En conclusión los DFH reflejan el estadio actual de desarrollo mental y las actitudes y preocupaciones en un momento dado, todo lo cual cambiará con el tiempo debido a la maduración y a la experiencia. El valor particular del DFH radica justamente en su sensibilidad para detectar los cambios en el niño, los cuales pueden ser emocionales. Se contempla aquí al DFH como un retrato del niño interior.

3.6.8 INDICADORES EMOCIONALES

Koppitz (1968), "Los Indicadores Emocionales (IE) son signos clínicos que reflejan actitudes y características subyacentes de los niños en el momento de realizar sus DFH. Los IE no son mutuamente excluyentes; varios IE revelan sentimientos y preocupaciones iguales o similares, y una misma actitud puede ser expresada por diversos IE".

Entre 1976 y 1995, dicho autor define como Indicadores Emocionales aquellos signos objetivos que no están relacionados con la edad y maduración del niño, sino que reflejan sus ansiedades, preocupaciones y actitudes. Así mismo señala que un indicador emocional es definido aquí como un signo en el DFH que puede cumplir tres criterios siguientes:

1. Debe tener validez clínica, es decir, debe poder diferenciar entre los DFH de niños con problemas emocionales de los que no los tienen.
2. Debe ser inusual y darse con escasa frecuencia en los DFH de los niños normales que no son pacientes psiquiátricos, es decir, el signo debe estar presente en menos del 16 por ciento de los niños en un nivel de edad dado.
3. No debe estar relacionado con la edad y la maduración, es decir, su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño.

Koppitz (1984), "No es posible identificar o diagnosticar problemas emocionales en un solo niño a partir de los IE que aparecen en su DFH. Los IE simplemente sugieren tendencias y posibles dificultades que pueden requerir mayor o menor investigación, dependiendo del DFH".

En 1976, señala que la presencia de un solo indicador emocional parece no ser concluyente y no es necesariamente un signo de perturbación emocional; sin

embargo, dos o más indicadores emocionales son altamente sugestivos de problemas emocionales y relaciones personales insatisfactorias.

Asimismo, el mencionado autor menciona que “Los Indicadores Emocionales (IE) son signos clínicos que reflejan actitudes y características subyacentes de los niños en el momento de realizar sus DFH. Los IE revelan sentimientos y preocupaciones iguales o similares, y una misma actitud puede ser expresada por diversos IE”. Señala que la presencia de dos o más indicadores emocionales son altamente sugestivos de problemas emocionales y relaciones personales insatisfactorias. Un indicador emocional es definido aquí como un signo en el DFH que puede cumplir los tres criterios siguientes:

1. Debe tener validez clínica, es decir, debe poder diferenciar entre los DFH de niños con problemas emocionales de los que no los tienen.
2. Debe ser inusual y darse con escasa frecuencia en los DFH de los niños normales que no son pacientes psiquiátricos, es decir, el signo debe estar presente en menos del 16 por ciento de los niños en un nivel de edad dado.
3. No debe estar relacionado con la edad y la maduración, es decir, su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño.

Lista de Indicadores Emocionales:

Nº IE	Indicadores Emocionales Válidos
1	Integración pobre de las partes de la figura
2	Sombreado de la cara
3	Sombreado del cuerpo y/o extremidades
4	Sombreado de las manos y/o cuello
5	Asimetría gruesa de las extremidades
6	Figura inclinada

7	Figura pequeña
8	Figura grande
9	Transparencia
10	Cabeza pequeña
11	Ojos bizcos o desviados
12	Dientes
13	Brazos cortos
14	Brazos largos
15	Brazos pegados al cuerpo
16	Manos grandes
17	Manos seccionadas u omitidas
18	Piernas juntas
19	Figura desnuda, genitales
20	Figura monstruosa o grotesca
21	Dibujo espontáneo de tres o más figuras
22	Nubes, lluvia, nieve, pájaros volando
23	Omisión de los ojos
24	Omisión de la nariz
25	Omisión de la boca
26	Omisión del cuerpo
27	Omisión de los brazos
28	Omisión de las piernas
29	Omisión de los pies
30	Omisión del cuello

Indicadores Emocionales No Válidos

- Cabeza grande
- Ojos vacíos u ojos que no ven
- Mirada de reojo
- Manos Ocultas
- Figura interrumpida por el borde de la hoja
- Línea de base o pasto
- Sol o luna
- Líneas fragmentadas o esbozadas

Categorías de Indicadores Emocionales:

- Impulsividad
- Inseguridad, Sentimientos de inadecuación
- Ansiedad
- Apocamiento, Timidez
- Ira, Agresividad
- Robo
- Mal Desempeño Escolar

Impulsividad:

Tendencia a actuar espontáneamente, casi sin premeditación o planeación; a mostrar baja tolerancia a la frustración, control interno débil, inconsistencia; a ser expansivo y a buscar gratificación inmediata. La impulsividad se relaciona por lo común, con el temperamento de los jóvenes, con inmadurez (o ambos) o con afección neurológica.

Nº IE	Indicadores Emocionales
1	Integración pobre de las partes de la figura
5	Asimetría grosera de las extremidades
8	Figura grande
9	Transparencia
30	Omisión del cuello

Inseguridad, Sentimientos de Inadecuación:

Implica un autoconcepto bajo, falta de seguridad en sí mismo, preocupación acerca de la adecuación mental, sentimientos de impotencia y una posición insegura. El niño se

considera como un extraño, no lo suficientemente humano, o como una persona ridícula que tiene dificultades para establecer contacto con los demás.

Nº IE	Indicadores Emocionales
6	Figura inclinada
10	Cabeza pequeña
17	Manos seccionadas u omitidas
20	Figura monstruosa o grotesca
27	Omisión de los brazos
28	Omisión de las piernas
29	Omisión de los pies

Ansiedad:

Tensión o inquietud de la mente con respecto al cuerpo (ansiedad corporal), a las acciones, al futuro; preocupación, inestabilidad, aflicción; estado prolongado de aprensión.

Nº IE	INDICADORES EMOCIONALES
2	Sombreado de la cara
3	Sombreado del cuerpo y / o extremidades
4	Sombreado de las manos y / o cuello
18	Piernas juntas
22	Nubes, lluvia, nieve, pájaros volando
23	Omisión de los ojos

Apocamiento, Timidez:

Conducta retraída, cautelosa y reservada; falta de seguridad en sí mismo; tendencias a avergonzarse, tendencia a atemorizarse fácilmente, a apartarse de las circunstancias difíciles o peligrosas.

Nº IE	INDICADORES EMOCIONALES
7	Figura pequeña
13	Brazos cortos
15	Brazos pegados al cuerpo
24	Omisión de la nariz
25	Omisión de la boca
29	Omisión de los pies

Ira, Agresividad:

Disgusto, resentimiento, exasperación o indignación; actitud ofensiva en general; sentimientos de venganza hacia quienes son percibidos como causantes de agravio; ataques verbales o físicos; furia resultante de la frustración.

Nº IE	INDICADORES EMOCIONALES
11	Ojos bizcos o desviados
12	Dientes
14	Brazos largos
16	Manos grandes
19	Figura desnuda, genitales

Robo:

Nº IE	INDICADORES EMOCIONALES
3	Sombreado del cuerpo y / o extremidades
4	Sombreado de las manos y / o cuello
8	Figura grande
9	Transparencia
10	Cabeza pequeña
16	Manos grandes
18	Piernas juntas
26	Omisión del cuerpo
27	Omisión de los brazos
30	Omisión del cuello

Mal Desempeño Escolar:

Nº IE	INDICADORES EMOCIONALES
1	Integración pobre de las partes de la figura
7	Figura pequeña
20	Figura monstruosa o grotesca
21	Dibujo espontáneo de tres o más figuras
25	Omisión de la boca
26	Omisión del cuerpo
27	Omisión de los brazos

3.6.9 Análisis de Casos

NOTA: (Por razones de confidencialidad se omiten los nombres de los niños)

PRIMER CASO:

Sujeto del sexo femenino, de 8 años 2 meses, cursando 2º año de primaria, es remitida al Centro por el profesor del USAER, presenta problemas de aprendizaje, ha asistido al Centro de Salud Mental para tratamiento de terapia de lenguaje, ya fue dada de alta, estuvo bajo medicación de Ritalín (Clorhidrato de metilfenidato) comprimidos, 10 mg, el cual está indicado como parte de un programa de tratamiento comprensivo que típicamente debe incluir medidas psicológicas, educativas y sociales que estén enfocadas a estabilizar a los niños con síndrome de comportamiento caracterizado por distractibilidad moderada a severa, periodos de atención corta, hiperactividad, labilidad emocional e impulsividad. El diagnóstico deberá ser establecido de acuerdo con los criterios del DSM-IV o los lineamientos en el ICD-10. Se practicó EEG cuyos resultados fueron considerados ligeramente anormales, sugestivos de inmadurez en evolución de actividad bioeléctrica, por presencia frecuente de trenes de ritmo theta de 6-7 Hz, en todas las derivaciones.

Reprobó primer año una vez, se le reporta por no concluir sus trabajos, no copia las tareas para casa, no coopera en su casa, choca frecuentemente con su mamá. Vive con padre de 32 años con estudios de primaria, ayudante de pintor de autos; madre de 30 años con estudios de secundaria dedicada al hogar; una hermana de 12 cursando primer año de secundaria.

No le reportaron problemas en el jardín de niños; no existen antecedentes patológicos, comenzó a caminar a los 2 años 3 meses, habla todavía con problemas, no gateó, no fue alimentada con leche materna, dejó el biberón a los 2 años, comenzó a avisar para ir al baño a los 2 años.

A los 4 meses fue hospitalizada por problemas gastrointestinales, estando permanentemente dormida, cuando fue dada de alta el médico les anticipó que tendría problemas para hablar y para caminar.

Se le administran la Escala de Inteligencia WISC-R-Español y el Test de Dibujo de la Familia Humana (DFH), con los siguientes resultados, de acuerdo con el reporte efectuado:

REPORTE DE VALORACIÓN

Se reportan los resultados de la valoración aplicada.

DATOS PERSONALES: Niña de 8 años 6 meses de edad que cursa el segundo grado de primaria y que fue remitida por problemas de bajo rendimiento escolar. Se reportan antecedentes patológicos a los cuatro meses de edad que pueden estar asociados al caso en estudio.

RESULTADOS: Se aplicó el Test de Dibujo de la Familia DFH y la Escala de Inteligencia WISC-R-Español para nivel escolar, con los siguientes resultados:

- En la Escala Verbal obtuvo una puntuación normalizada de 22, equivalente a un CI de 66.
- En la escala de ejecución obtuvo una puntuación normalizada de 22, equivalente a un CI de 64.
- Su CI Global es de 62
- En la exploración psicológica se hallaron estados de autodesvalorización e impulsividad, así como una pobre imagen de autoridad de los padres, lo que provoca deficiente sentido de responsabilidad.
- Escolarmente muestra un nivel deficiente: aún no domina la lectura, la escritura, ni el cálculo básico.

INTERPRETACIÓN: El CI global de 62 se ubica en el nivel de deficiencia intelectual y se refiere a una menor que muestra dificultades marcadas para el aprendizaje y escolarmente se manifiestan del siguiente modo:

- Marcada inmadurez para la comprensión y el análisis, con implicaciones desfavorables para la asimilación de conceptos académicos.
- Marcada inmadurez en la organización perceptual, con implicaciones para la confusión de estímulos visuales como letras o números.
- Lentitud mental que le impide reaccionar favorablemente ante las situaciones difíciles o novedosas.
- Lentitud en sus ejecuciones.
- Dificultades marcadas para la concentración, con implicaciones desfavorables para la retención.

El bajo rendimiento escolar también se ve afectado por las esferas emocional, cultural y social. Se destacan de la siguiente manera:

- Inquietud y desorganización interna.
- Estados de autodesvalorización.
- Pobre imagen de autoridad y deficiente sentido de responsabilidad.
- Deficiente aprendizaje en años anteriores.
- Carencia de ayuda adecuada en el ámbito familiar.
- Bloqueo mental provocado por los estados de autodesvalorización y la confusión en el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo.

Dados los problemas aludidos, el deficiente nivel académico y las dificultades que presenta para ajustarse a su grupo regular, se sugiere atención psicopedagógica y en CEAPAC se ofrecen dos alternativas:

1. Se recomienda que la infante se incorpore a uno de los grupos de apoyo, con el objeto de atender las siguientes esferas:

- Programa de estimulación cognoscitiva-motivacional.
- Reeducción de hábitos escolares.
- Orientación a padres.
- Programa de recuperación escolar que empezaría con la reeducación de la lectura, escritura y el cálculo básico, usando método dosificado y dirigido.
- Posteriormente se atendería la estimulación de las capacidades de comprensión, análisis y abstracción con ejercicios de comprensión escrita.
- Se llegaría hasta la enseñanza de los conceptos de la materia de español y las matemáticas del segundo grado.

Para ello se solicita que el profesor autorice que se ausente del grupo regular, para que pueda asistir a CEAPAC, en horario de tiempo completo.

2. La segunda opción es que asista 3 veces por semana en un horario opuesto al que se presenta en su escuela primaria.

Por su parte el Centro se compromete a remitir un reporte bimestral y mantener informado al profesor de los avances que muestre para que se contemple la posibilidad de que sea promovida de grado al finalizar el años escolar, en función de los logros obtenidos.

Para su escuela regular se recomienda que se tenga calma y comprensión a las dificultades que presenta. Se trata de una niña de lento aprendizaje que podrá lograr su recuperación, aunque sus avances serán de manera pausada y lenta. Asimismo se sugiere que se le motive, valore y reconozca todo logro o esfuerzo que realice con el propósito de mejorar su interés y autoestima.

SEGUNDO CASO:

Sujeto del sexo masculino, de 8 años 4 meses, cursando tercer año de primaria, es remitido al Centro por su profesora regular, se le ha advertido que lo pueden reprobar, desde el primer bimestre presenta problemas escolares.

Se le reporta por no concluir sus trabajos, no trabaja en el salón de clases, no coopera en su casa, argumenta que no ve las letras del pizarrón porque el reflejo del sol le lastima. Sus padres tienen 4 meses de estar separados, vive con su madre de 30 años con estudios de secundaria inconclusa, dedicada al hogar; recibe la visita de su padre de 32 años con estudios de primaria, obrero; madre de 30 años con estudios de secundaria dedicada al hogar; además viven con él, tres hermanos: uno de 13 cursando segundo año de secundaria, otro de 10 años cursando el quinto grado de primaria y uno más de 5 años que no asiste a la escuela.

Antes de que los padres se separaran había discusiones, agresiones que los niños observaban. Cuando el padre los visita a veces se ponen más rebelde. Comenzó a caminar al año, a hablar al año dos meses, no recibió pecho y tomó en biberón hasta los dos años, gateó y comenzó a avisar para ir al baño al año seis meses.

Se le administran la Escala de Inteligencia WISC-R-Español y el Test de Dibujo de la Familia Humana (DFH), con los siguientes resultados, de acuerdo con el reporte efectuado:

REPORTE DE VALORACIÓN

Se reportan los resultados de la valoración aplicada.

DATOS PERSONALES: Niño de 8 años 4 meses de edad que cursa el tercer grado de primaria y que fue remitido por problemas de bajo rendimiento escolar. No se reportan antecedentes patológicos que pueden estar asociados al caso en estudio, aunque se destaca disfunción familiar.

RESULTADOS: Se aplicó el Test de Dibujo de la Familia DFH y la Escala de Inteligencia WISC-R-Español para nivel escolar, con los siguientes resultados:

- En la Escala Verbal obtuvo una puntuación normalizada de 31, equivalente a un CI de 77.
- En la escala de ejecución obtuvo una puntuación normalizada de 33, equivalente a un CI de 77.
- Su CI Global es de 75
- En la exploración psicológica se hallaron estados de auto desvalorización e inseguridad, así como desorganización interna y pobre sentido de la responsabilidad, provocadas por la desatención y desintegración familiar
- Escolarmente muestra un nivel deficiente: aún no domina el cálculo básico y todavía presenta problemas para tomar dictado.

INTERPRETACIÓN: El CI global de 75 se ubica en el nivel limítrofe y se refiere a un menor que muestra dificultades marcadas para el aprendizaje y escolarmente se manifiestan del siguiente modo:

- Marcada inmadurez para la comprensión y el análisis, con implicaciones desfavorables para la asimilación de conceptos académicos.
- Marcada inmadurez en la organización perceptual, con implicaciones para la confusión de estímulos visuales como letras o números.
- Lentitud mental que le impide reaccionar favorablemente ante las situaciones difíciles o novedosas.
- Lentitud en sus ejecuciones.
- Dificultades marcadas para la concentración, con implicaciones desfavorables para la retención.

El bajo rendimiento escolar también se ve afectado por las esferas emocional, cultural y social. Se destacan de la siguiente manera:

- Factores subculturales de la familia.
- Disfunción familiar con todos los efectos emocionales y desatención que conlleva.
- Estados de inseguridad y autodesvalorización.
- Deficiente aprendizaje en años anteriores.
- Desatención y carencia de ayuda adecuada en el ámbito familiar.
- Desorganización interna y deficiente sentido de responsabilidad.

Dados los problemas aludidos, el deficiente nivel académico y las dificultades que presenta para ajustarse a su grupo regular, se sugiere atención psicopedagógica y en CEAPAC se ofrecen dos alternativas:

1. Se recomienda que la infante se incorpore a uno de los grupos de apoyo, con el objeto de atender las siguientes esferas:
 - Programa de estimulación cognoscitiva-motivacional.
 - Reeducción de hábitos escolares.
 - Orientación a padres.
 - Programa de recuperación escolar que empezaría con la reeducación de la lectura, escritura y el cálculo básico, usando método dosificado y dirigido.
 - Simultáneamente se atendería la estimulación de las capacidades de comprensión, análisis y abstracción con ejercicios de comprensión escrita.
 - Posteriormente se trabajaría con la enseñanza de los conceptos de la materia de español y las matemáticas del segundo grado, hasta llegar a los de tercer año.

Para ello se solicita que el profesor autorice que se ausente del grupo regular, para que pueda asistir a CEAPAC, en horario de tiempo completo.

2. La segunda opción es que asista 3 veces por semana en un horario opuesto al que se presenta en su escuela primaria.

Por su parte el Centro se compromete a remitir un reporte bimestral y mantener informado al profesor de los avances que muestre para que se contemple la posibilidad de que sea promovida de grado al finalizar el años escolar, en función de los logros obtenidos.

Para su escuela regular se recomienda que se fortalezcan las relaciones afectivas y de comunicación con el objeto de ofrecerle confianza y seguridad. Se trata de un niño de lento aprendizaje que además añade factores distractores asociados a la desintegración familiar. Es de esperarse que de recibir apoyo psicopedagógico, se logre su recuperación escolar, aunque sus avances serán de manera pausada y lenta. Asimismo se sugiere que se le motive, valore y reconozca todo logro o esfuerzo que realice con el propósito de mejorar su interés y autoestima.

TERCER CASO:

Sujeto del sexo masculino, de 10 años 4 meses, cursando segundo año de primaria, es remitido al Centro a iniciativa de su familia por presentar problemas de aprendizaje. Ha reprobado dos veces el segundo año. Se reporta que no concluye sus trabajos, no trabaja en el salón de clases, se muestra inquieto. En casa acepta cooperar, se resiste a realizar sus tareas escolares, pero las efectúa.

Los padres se separaron hace cinco años vive con su padre de 34 años, con estudios de secundaria, trabaja de obrero de 7 a 18 horas y sus abuelos paternos. Además vive con él una hermana de 14 años que estudia 2º de secundaria. Comenzó a caminar al año tres meses, a hablar a los dos años, recibió pecho hasta los 7 meses y tomó en biberón hasta los dos años, gateó y comenzó a avisar para ir al baño al año seis meses.

Se le administran la Escala de Inteligencia WISC-R-Español y el Test de Dibujo de la Familia Humana (DFH), con los siguientes resultados, de acuerdo con el reporte efectuado:

REPORTE DE VALORACIÓN

Se reportan los resultados de la valoración aplicada.

DATOS PERSONALES: Niño de 10 años 4 meses de edad que cursa y reprobó el segundo grado de primaria y que fue remitido por problemas de bajo rendimiento escolar. No se reportan antecedentes patológicos que pueden estar asociados al caso en estudio, aunque se destaca disfunción familiar.

RESULTADOS: Se aplicó el Test de Dibujo de la Familia DFH y la Escala de Inteligencia WISC-R-Español para nivel escolar, con los siguientes resultados:

- En la Escala Verbal obtuvo una puntuación normalizada de 20, equivalente a un CI de 64.
- En la escala de ejecución obtuvo una puntuación normalizada de 41, equivalente a un CI de 89.
- Su CI Global es de 72
- En la exploración psicológica se hallaron estados de auto desvalorización e inseguridad, así como rasgos de retraimiento, así como desintegración familiar.
- Escolarmente muestra un nivel deficiente: no domina el cálculo básico y no reconoce la lectura y escritura.

INTERPRETACIÓN: El CI global de 72 se ubica en el nivel limítrofe y se refiere a un menor que muestra dificultades marcadas para el aprendizaje y escolarmente se manifiestan del siguiente modo:

- Marcada inmadurez para la comprensión y el análisis, con implicaciones desfavorables para la asimilación de conceptos académicos.

- Ligera inmadurez en la organización perceptual, con implicaciones para la confusión de estímulos visuales como letras o números.
- Lentitud mental que le impide reaccionar favorablemente ante las situaciones difíciles o novedosas.
- Lentitud en sus ejecuciones.
- Dificultades para la concentración, con implicaciones desfavorables para la retención.

El bajo rendimiento escolar también se ve afectado por las esferas emocional, cultural y social. Se destacan de la siguiente manera:

- Desintegración familiar con todos los efectos emocionales y desatención que conlleva.
- Deficiente sentido de la responsabilidad.
- Bloqueo mental provocado por los estados de inseguridad y autodesvalorización y la confusión en el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo.
- Deficiente aprendizaje en años anteriores.
- Desatención y carencia de ayuda adecuada en el ámbito familiar.

Dados los problemas aludidos, el deficiente nivel académico y las dificultades que presenta para ajustarse a su grupo regular, se sugiere atención psicopedagógica y en CEAPAC se ofrecen dos alternativas:

1. Se recomienda que la infante se incorpore a uno de los grupos de apoyo, con el objeto de atender las siguientes esferas:
 - Programa de estimulación cognoscitiva-motivacional.
 - Reeducción de hábitos escolares.
 - Orientación a padres.
 - Programa de recuperación escolar que empezaría con la reeducación de la

lectura, escritura y el cálculo básico, usando método dosificado y dirigido.

- Posteriormente, se trabajaría la estimulación de las capacidades de comprensión, análisis y abstracción con ejercicios de comprensión escrita, hasta llegar a la enseñanza de los conceptos de la materia de español y las matemáticas del segundo grado.

Para ello se solicita que el profesor autorice que se ausente del grupo regular, para que pueda asistir a CEAPAC, en horario de tiempo completo.

2. La segunda opción es que asista 3 veces por semana en un horario opuesto al que se presenta en su escuela primaria.

Por su parte el Centro se compromete a remitir un reporte bimestral y mantener informado al profesor de los avances que muestre para que se contemple la posibilidad de que sea promovida de grado al finalizar el años escolar, en función de los logros obtenidos.

CUARTO CASO:

Sujeto del sexo femenino, de 8 años 10 meses, cursando el tercer año de primaria, es remitido al Centro a iniciativa de sus padres por presentar problemas de lenguaje y retención. Reprobó el segundo año. Se reporta que no concluye sus trabajos, no trabaja en el salón de clases, se muestra inquieto. En casa acepta cooperar, pero si se molesta se muestra rebelde, se resiste a realizar sus tareas escolares, pero las efectúa, es egocéntrica, en clases se levanta constantemente, poco tolerante y fácilmente se enfada.

Vive con su padre de 33 años, con estudios de secundaria, trabaja de obrero de 9 a 20 horas, con estudios de hasta 3º de secundaria y su madre de 35 años con escolaridad hasta 2º de secundaria, dedicada al hogar. Además viven con ella dos hermanas de 13 años estudia 2º año de secundaria y otra de 19 años, madre soltera

y un sobrino de un año tres meses. Cuando cursó jardín de niños no tuvo problemas.; en 1º de primaria recibió terapia de 2 meses en el DIF, en 2º problemas de aprendizaje, reprobó. Comenzó a caminar al año o a los ocho meses, a hablar a los dos años, pero todavía tiene problemas; recibió pecho hasta los 2 años y tomó en biberón hasta los tres años, gateó y comenzó a avisar para ir al baño a los dos años. Sus padres son sumamente permisivos y tolerantes.

Se le administran la Escala de Inteligencia WISC-R-Español y el Test de Dibujo de la Familia Humana (DFH), con los siguientes resultados, de acuerdo con el reporte efectuado:

REPORTE DE VALORACIÓN

Se reportan los resultados de la valoración aplicada.

DATOS PERSONALES: Niña de 8 años 10 meses de edad que cursa tercer grado de primaria y que fue remitida por problemas de lenguaje y bajo rendimiento escolar. No se reportan antecedentes patológicos que pueden estar asociados al caso en estudio, aunque se destaca disfunción familiar.

RESULTADOS: Se aplicó el Test de Dibujo de la Familia DFH y la Escala de Inteligencia WISC-R-Español para nivel escolar, con los siguientes resultados:

- En la Escala Verbal obtuvo una puntuación normalizada de 28, equivalente a un CI de 73.
- En la escala de ejecución obtuvo una puntuación normalizada de 30, equivalente a un CI de 73.
- Su CI Global es de 71
- En la exploración psicológica se hallaron estados de inseguridad, auto desvalorización e inseguridad y dependencia hacia los padres, así como deficiente sentido de responsabilidad.
- Escolarmente muestra un nivel deficiente: no domina el cálculo básico ni la lectura ni escritura.

INTERPRETACIÓN: El CI global de 71 se ubica en el nivel limítrofe y se refiere a un menor que muestra dificultades marcadas para el aprendizaje y escolarmente se manifiestan del siguiente modo:

- Marcada inmadurez para la comprensión y el análisis, con implicaciones desfavorables para la asimilación de conceptos académicos.
- Ligera inmadurez en la organización perceptual, con implicaciones para la confusión de estímulos visuales como letras o números.
- Lentitud mental que le impide reaccionar favorablemente ante las situaciones difíciles o novedosas.
- Lentitud en sus ejecuciones.
- Dificultades para la concentración, con implicaciones desfavorables para la retención.

El bajo rendimiento escolar también se ve afectado por las esferas emocional, cultural y social. Se destacan de la siguiente manera:

- Sobre protección de la familia
- Marcada dependencia de los padres.
- Deficiente sentido de la responsabilidad.
- Bloqueo mental provocado por los estados de inseguridad y autodesvalorización y la confusión en el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo.
- Deficiente aprendizaje en años anteriores.
- Desatención y carencia de ayuda adecuada en el ámbito familiar.

Dados los problemas aludidos, el deficiente nivel académico y las dificultades que presenta para ajustarse a su grupo regular, se sugiere atención psicopedagógica y en CEAPAC se ofrecen dos alternativas:

1. Se recomienda que la infante se incorpore a uno de los grupos de apoyo, con el objeto de atender las siguientes esferas:

- Programa de estimulación cognoscitivo-motivacional.
- Reeducción de hábitos escolares.
- Orientación a padres.
- Programa de recuperación escolar que empezaría con la reeducación de la lectura, escritura y el cálculo básico, usando método dosificado y dirigido.
- Posteriormente, se trabajaría la estimulación de las capacidades de comprensión, análisis y abstracción con ejercicios de comprensión escrita, hasta llegar a la enseñanza de los conceptos de la materia de español y las matemáticas del segundo grado, hasta llegar al tercer año escolar.

Para ello se solicita que el profesor autorice que se ausente del grupo regular, para que pueda asistir a CEAPAC, en horario de tiempo completo.

2. La segunda opción es que asista 3 veces por semana en un horario opuesto al que se presenta en su escuela primaria.

Por su parte el Centro se compromete a remitir un reporte bimestral y mantener informado al profesor de los avances que muestre para que se contemple la posibilidad de que sea promovida de grado al finalizar el años escolar, en función de los logros obtenidos.

Para la escuela se recomienda que se fortalezcan las relaciones afectivas y de comunicación con la menor, con el objeto de ofrecerle confianza y seguridad.

Que se tenga calma y comprensión a las dificultades que presenta. Se trata de una niña de lento aprendizaje que logrará avances, pero de manera pausada y lenta. No obstante es viable su recuperación escolar a mediano plazo. En la medida de lo posible debe ayudársele de manera más personal y que se le motive, valore y reconozca todo logro o esfuerzo que muestre con el propósito de mejorar su interés y autoestima.

3.6.10 Análisis de resultados

Al realizar un análisis de la interrelación de las variables independientes consideradas en el estudio y las variables dependientes, se encuentra que en la Escala Verbal no existen diferencias, sin embargo, en la Escala de Ejecución la diferencia es significativa, superior la operación de los niños que la de las niñas, de la misma manera en el CI Global.

La variable edad muestra que los niños de 8 años obtienen una mejor puntuación normalizada en la Escala Verbal, situación que se invierte en la Escala de Ejecución en donde los resultados, tanto en puntuación normalizada como en CI superan a los de 8 años, lo cual se refleja en el CI Global en una mejoría.

IMPACTO DE LA VARIABLE SEXO

SEXO	EDAD	Escala Verbal		Escala de ejecución		CI GLOBAL
		Puntuación Normalizada	CI	Puntuación Normalizada	CI	
NIÑAS	8 AÑOS 6 MESES	22	66	22	64	62
NIÑAS	8 AÑOS 10 MESES	28	73	30	73	71

SEXO	EDAD	Escala Verbal		Escala de ejecución		CI GLOBAL
		Puntuación Normalizada	CI	Puntuación Normalizada	CI	
NIÑOS	8 AÑOS 4 MESES	31	77	33	77	75
NIÑOS	10 AÑOS 4 MESES	20	64	41	89	72

Al analizarse la variable Familia nuclear términos con los que se ha denominado en el estudio a la integración familiar, debido a que las niñas son miembros de una familia integrada y los niños de una desintegrada se repiten los resultados de la variable sexo, lo que se presta a confusiones, al decidir cuál de las dos variables

tiene realmente incidencia, aparentemente, no existe correlatividad, entre desintegración familiar y desempeño escolar ni en alteraciones en el CI Global de la Escala WISC-R-Español, aunque debe señalarse que definitivamente otros instrumentos de evaluación, como es el Test del Dibujo de la Familia DFH, sí, incluso en el aplicado si se aprecia la importancia de esta variable.

VARIABLE RELACIÓN FAMILIAR

SEXO	SITUACIÓN FAMILIAR
NIÑAS	FAMILIA INTEGRADA
NIÑOS	FRAMILIA DESINTEGRADA

Conviene destacar que a parte de las evaluaciones del WISC-R y el DFH. Así como una exploración académica, se realiza una entrevista con los padres para obtener un estudio mas completo. Que incluye la valoración sobre la situación en la que se encuentra el niño, así como los instrumentos que proporcione la visión objetiva y así establecer el diagnostico de cada uno. Complementando con la información obtenida de padres y maestros.

Posteriormente se elabora la planeación, programas, actividades y ejercicios para cada uno de los alumnos de acuerdo a las necesidades especificas.

Es importante aclarar que en el próximo capítulo se lleva a cabo una evaluación de la práctica profesional, en la que por supuesto, se incluyen comentarios finales acerca de los cuatro casos revisados en este apartado.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

A continuación se procederá a hacer una evaluación de los aspectos más relevantes de la práctica profesional desarrollada en el Centro de Estudios y Atención Psicológica, A.C., es conveniente aclarar que al hacer la evaluación, necesariamente deberán mencionarse la mayoría de los comentarios ya citados en los capítulos anteriores, por lo que tal vez para el lector, pudiera parecer repetitivo.

4.1 IMPACTO DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

En líneas anteriores se señalaba que hay dos situaciones que son fundamentales y relevantes para que los pequeños puedan mostrar avances significativos en su aprendizaje. Por un lado, el tiempo que asisten al servicio. Por otro, la ayuda y apoyo que les da la familia para que puedan superar sus problemas y que va desde llevarlos diariamente a CEAPAC, hasta responsabilizarse plenamente de sus actividades escolares como son las relacionadas con las tareas. Con respecto al tiempo que asisten al servicio, hay padres que conociendo la importancia del problema y limitaciones de sus hijos no les proporcionan apoyo hasta que ya se encuentra muy avanzado el curso escolar. Es decir, hasta los últimos meses del año escolar es cuando sienten preocupación y apremio porque su hijo “aprenda”, porque salga adelante no importando bajo qué situaciones sea esto.

Es por eso que en los meses finales del calendario escolar es cuando se tiene un aumento significativo en la población. Hay muchos casos que sí pueden presentar una recuperación escolar en ese momento, pero hay otros, que son la mayoría, que avanzan con limitaciones o con serias deficiencias. En estos casos se ha pedido a los padres de familia que en el periodo interanual de julio y agosto los continúen llevando al servicio y también en las primeras semanas del siguiente ciclo escolar. Pero aún así muchos niños ya no regresan.

Esto puede obedecer a varias situaciones. Una que sin duda influyen y puede ser la más relevante es la que se refiere a los costos económicos que implica para ellos el servicio psicológico. Se ha tratado de que el servicio tenga un costo simbólico, que le permita ser accesible a todos, principalmente a aquella población que se encuentra desprotegida económicamente. Indiscutiblemente, en esta parte uno de los objetivos de la creación de CEAPAC se está cumpliendo. Si se remite a las características de la población con la que se trabaja, se puede observar que gran parte de los padres de familia son obreros, chóferes o dedicados a alguna actividad relacionada con el comercio. Tales oficios les reditúan serias limitaciones en lo que se refiere a su economía, que la mayor parte de las veces sólo alcanza para darte lo prioritario y necesario a la familia como son vivienda y alimentación.

Es factible que sea por esto que muchos pequeños ya no se reincorporan al servicio aun y cuando lo necesiten y que el padre o madre de familia se sienten satisfechos por el hecho de que su hijo ha sido promovido de grado escolar aún y cuando todavía la calidad de su nivel alcanzado deje qué desear. Tal vez, también, por esta situación muchos pequeños sólo asisten un porcentaje de tiempo corto, si se le compara con el año lectivo que es de diez meses aproximadamente.

Sin embargo, la práctica profesional ha contribuido a la solución de este problema, adicionalmente, conviene señalar que un aspecto más que ha sido fundamental para encontrar avances en los niños, es aquel que guarda estrecha relación con el apoyo y dedicación que muestra la familia, sobre todo padre y madre para con su hijo. En este aspecto se ha encontrado que generalmente el padre se desliga del compromiso de la educación escolar de su hijo. El suele ausentarse por periodos de hasta 11 horas diarias del hogar, mismos que emplea en el trabajo y en el desplazamiento que realiza de casa al trabajo y viceversa. Esta actividad generalmente se le queda a la madre, la cual tiene que repartir su tiempo entre sus otros hijos y las actividades propias del hogar. No obstante, cuando lo ayuda llega a presentar serias deficiencias de nivel cultural (la mayor parte de los padres y madres de familia presentan un promedio de escolaridad de primaria terminada o incompleta) lo que contribuye a que muchas veces no sepa cómo enseñarle al pequeño o qué enseñarle. O considera que por el hecho de llevarlo a

CEAPAC ha terminado su obligación. Hay muchas madres de familia que también, a últimas fechas se han enrolado al trabajo remunerado. Teniendo esto serias consecuencias en el cuidado de sus hijos que generalmente son encargados con familiares o amigos que no les dedican más atención que aquella relacionada con su cuidado y alimentación. En este sentido, es que la situación para el pequeño que se ubica con problemas para el aprendizaje se ve seriamente afectada al no contar con el apoyo de parte de sus padres. Y lógicamente, el avance que pudiera tener en CEAPAC, también se ve mermado.

Como se citara se trabajó con niños, inscritos en el 2º grado de primaria o bien con ese grado de escolaridad, (puesto que el niño inscrito en tercer año fue dado de baja por su bajo rendimiento), al momento de ingresar a CEAPAC. Todos tuvieron una asistencia regular y no hubo bajas ni deserciones.

Los principales problemas que se detectaron al ingresar, previa valoración fueron:

- Marcada inmadurez cognoscitiva.
- Sin dominio del cálculo básico.
- Sin dominio de la lectura y escritura..
- Distorsiones en la escritura.
- Problemas de coordinación visomotora.
- Problemas de ubicación espacio temporal.
- Atención dispersa.
- Hiperactividad sensorial.
- Problemas de comprensión y retención.
- Problemas de conducta, apatía, desinterés e inquietud excesiva.
- Sin conocimientos de conceptos del Español y las Matemáticas del 2º año.

Para su solución se implantaron programas de intervención:

- Orientación a padres.
- Reeducción de hábitos escolares.

- Ejercicios de estimulación cognitiva y perceptual.
- Ejercicios de coordinación visomotora y ubicación espacio temporal.
- Recuperación escolar con la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo.
- Con los pequeños que dominaron lectura y escritura se inició la enseñanza del español 1º y 2º o 3er. grado según el nivel de avance presentado por los niños.
- Con los pequeños que dominan el cálculo básico se inició la enseñanza de las matemáticas del 2º grado.

Se encontró que el tiempo que asiste el pequeño al servicio es fundamental para encontrar resultados positivos, guardando éste una estrecha relación con el avance mostrado. La información referida a esta parte se presenta a continuación.

Sin embargo, en los cuatro casos acudieron el tiempo necesario para encontrar avances significativos.

Ya que con todos los niños del 2º grado se empezó a trabajar a partir de la enseñanza de la lectura y de la escritura, se describirá el impacto de la intervención profesional:

Procesos Cognoscitivos. Los niños que en su totalidad presentaron serios problemas para aprender a leer, escribir y dominar el cálculo básico. Al ingresar a CEAPAC mostraban marcados estados de inseguridad, desvalorización y baja estima. Algunos incluso mostraban un serio “bloqueo” y rechazo a la escuela que les impedía tener un desenvolvimiento eficaz. Destaca el hecho de que aquí se encuentra un número significativo de infantes que ya tenían algún antecedente de haber reprobado uno o más años escolares y que el 2º grado se encuentra, junto con el 1º, como aquellos grados en donde se ubica el mayor número de reprobados.

En lo académico. En cuanto a la lectura y la escritura se alcanzó en los casos revisados tanto lectura fluida como silábica, así como la toma de dictado de frases y

de palabras. Respecto al cálculo básico los niños mostraron un buen manejo de los conceptos numéricos y el pleno dominio de la suma y resta. En lo que atañe al dominio de los conceptos de la materia de español, se alcanzaron niveles aceptables.

En lo cognoscitivo motivacional. Al concluir el año escolar se remitió a los alumnos a su escuela primaria y finalmente se hicieron las siguientes recomendaciones al profesor: los cuatro niños deberían ser promovidos de año. Debe subrayarse que en los cuatro casos se sugirió que continuaran con el apoyo de CEAPAC, en horario opuesto al de la escuela regular.

Es necesario hacer los siguientes comentarios: con los niños que se ha trabajado de este grado en particular, destaca un hecho importante y relevante. Todos son alumnos promovidos de 1º a 2º grado que sin contar con los requerimientos mínimos necesarios se integran al grado inmediato. Estos requerimientos mínimos necesarios son los que se refieren al dominio de la lectura, escritura y cálculo. El argumento que se da y que desde hace ya varios años se viene manejando es que La profesora o profesor que trabajó con ellos el 1er grado, nuevamente retomará al grupo en el 2º. Lo cual implicaría que aunque los alumnos no obtengan un buen aprovechamiento en el 1º pueden ser promovidos al siguiente año escolar, pues su profesora o profesor ya “los conoce” y por esta razón, se cree que el profesor contará con ventajas que le posibilitarán ayudar al pequeño. En la realidad, esto no ocurre. Es difícil creer que si un pequeño no asimiló en el 1er. grado la lectura, escritura y el cálculo, mucho menos lo hará en el siguiente grado. Hay que considerar que inicia con un fuerte rezago académico y que en la mayoría de las ocasiones, no habrá tiempo ni oportunidad de dedicarle la atención que se requiere.

Además, debe cumplirse con un nuevo programa escolar que está sustentado en que el niño domina los conceptos del grado anterior. Cuando el niño ingresa bajo estas condiciones al 2º grado, entonces, es casi seguro que podemos prever que habrá un fracaso escolar. Además, se parte del hecho de que los grupos escotares en la

comunidad de Ecatepec, tienen un promedio de 40 a 45 alumnos. Entre los cuales queda en el olvido el alumno rezagado y también los buenos propósitos del profesor o profesora que promovió de grado al escolar que aún no estaba preparado para ser promovido. Es aquí, entonces, cuando a los padres de familia e incluso al profesor o profesora les surge la necesidad de buscar opciones para los pequeños. Y es también cuando se acude a CEAPAC a solicitar el servicio psicopedagógico que le pueda ayudar.

4.2 AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Teniendo como base los objetivos que se pretende alcanzar en los egresados de la licenciatura en pedagogía, esto es, formar profesionales de la Pedagogía que al término de la carrera sean capaces de:

- Tener una sólida formación sobre los fundamentos, origen y desarrollo de la Pedagogía, así como una ubicación en las ciencias sociales.

Con la práctica profesional durante 15 años en CEAPAC, la postulante se ha ido formando en base a los fundamentos, origen y desarrollo pedagógico, toda vez que cada caso atendido la ha obligado a efectuar tanto la evaluación psicopedagógica de los niños, como una revisión permanente de la literatura especializada para poder planear el tipo de atención necesario para cada caso.

- Asumir una postura crítica respecto al papel del pedagogo como promotor del cambio, ante la problemática económica, política y social del país.

El hecho de atender las necesidades de apoyo a niños de escasos recursos económicos, viviendo en zonas marginadas, mediante el cobro de simples cuotas de recuperación, en la medida de lo posible le ha brindado la posibilidad de promover el cambio, en los ámbitos descritos anteriormente.

- Generar modelos y diseños para transformar la práctica educativa de acuerdo con las demandas que la sociedad le plantea en cada situación.

La actualización permanente que se ha dado a través de la práctica profesional y el hecho de que cada caso sea atendido de manera particular e individualizada, ha posibilitado el cumplimiento cabal de dicha práctica.

- Aplicar los fundamentos de la pedagogía para la evaluación y solución de los problemas educativos en los campos de la investigación, orientación didáctica, y administración.

La colaboración integral que se ha tenido en CEAPAC en estos 15 años ha permitido que los participantes estén permanentemente efectuando trabajos de investigación, orientación y administración. Debe destacarse que la edición de textos especializados con la colaboración de quienes trabajan en CEAPAC, ha conducido a que la práctica y experiencia psicopedagógica se comparta con aquellos interesados en las actividades relacionadas con los problemas escolares.

4.3 IMPACTO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

En el transcurso de la carrera en la entonces ENEP-ACATLÁN, actualmente Facultad de Estudios Superiores, quien redacta entendía y conceptualizaba que el plan curricular que se ofrecía adolecía de muchos vacíos, tales como la forma de entender al sujeto, su realidad, las metodologías propuestas para el quehacer profesional del psicólogo, su perfil profesional, la idea de concebir el proceso psicológico determinado, aislado, ahistórico, y al individuo como un producto acabado, ya dado, sin emociones, ideas, ni sentimientos. Sin embargo, personalmente, por el contrario, se parte de la idea que el individuo es un ser activo, transformador y transformable, histórico, con una particularidad de ser y actuar, y que él en la medida de llevar a cabo una práctica podría cambiar el rumbo de su vida.

Puede decirse que, afortunadamente se forma parte de aquellas generaciones que, gracias a la iniciativa, profesionalismo, y compromiso de algunos profesores, manifestados en sus trabajos escritos, en sus investigaciones, en las clases que impartían, en su congruencia; entre otras cosas, empezaban a abrir espacios de discusión y a entender que la corriente conductual en boga no era la alternativa viable ante las múltiples demandas de nuestra cada día más devastada sociedad mexicana. El hecho de ver y sentir próxima la conclusión de nuestros créditos académicos llevaba también a sentirse próximos a ejercer una práctica profesional que se presentaba con mucha incertidumbre. Sobre todo porque se sabía, a raíz del tiempo que se permaneció en la institución y por la poca vinculación con una realidad concreta, que no se tenía claro exactamente qué se iba a realizar una vez egresados. Y por el hecho de que incluso existía el convencimiento de que las herramientas metodológicas que se habían proporcionado no eran las más adecuadas para enfrentar aquellos problemas psicológicos que se presentaban como demandas en una realidad concreta.

Así, el círculo de estudios al que se hacía referencia, constituyó un hecho trascendental y relevante. Además del aporte teórico que proporcionó, significó también definir con claridad la posición propia ante los acontecimientos, y el esclarecer definitivamente hacia qué y a quiénes se iba a dirigir la práctica profesional. Esto también fue relevante y significativo pues permitió tener otra visión diferente de aquello que se había asimilado como pedagogía. También y como parte medular, constituyó el antecedente inmediato para poder iniciar una práctica profesional que se consolidó con la creación y conformación de CEAPAC.

Se ha podido reconocer que el inicio del trabajo no fue fácil. Puede decirse que el comienzo fue una etapa de “resistencia” en la que incluso se tuvo, a partir del trabajo desempeñado, que desmitificar la labor del pedagogo y con ello poder conseguir que la población se acercara. También, significó que cuando se comenzaron a trabajar los primeros casos, fue como iniciar una nueva formación, una que permitiera entender las problemáticas que la gente llevaba consigo al solicitar el servicio. Había

qué investigar sobre los casos. Se tratara de algún problema de lenguaje, de conducta, de asesoría psicológica, o de problemas escolares. Esto con el propósito de poder entenderlos y proponer una alternativa viable a la población. Esa búsqueda no fue fácil. A veces, se invadía la esfera del docente, del psicólogo e incluso del médico para poder entender lo que ocurría. Pero, con el transcurso del tiempo tal búsqueda se fue aclarando. Todavía, en la actualidad, estos momentos de formación continúan, pero ahora con bases más claras que permiten entender y tener otra visión de lo psicológico.

El hecho de participar en la formación de CEAPAC, significó, también, entre otras cosas, el contar con un espacio en el que se podría poner en práctica aquello que se creía personalmente que debería ser el quehacer del pedagogo. Aparte de que CEAPAC se nos ofrece como una fuente de empleo (es sabido que en la actualidad, muchos profesionales se enfrentan a un fuerte desempleo e incluso a la imposibilidad de poder desempeñarse en aquello para lo cual se han preparado académicamente) también ha permitido tener el espacio en el cual sentirse satisfechos por ofrecer un servicio que reditúa logros en la gente que lo demanda, se trate de algún problema de lenguaje, de conducta, de aprendizaje, de asesoría psicológica, etc. La función de ofrecer un servicio y atención social a la población se ha cumplido, prueba de ello es el hecho de que el número de usuarios se ha incrementado año con año.

Es oportuno mencionar que los apoyos materiales con los que se desarrolla esta actividad profesional, son además de los tests psicológicos, las evaluaciones periódicas, auxiliares visuales para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, pizarrones, cuaderno de notas, entrevistas, así como observaciones en la escuela.

4.4 EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DURANTE EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

CEAPAC como institución se ha ido creando a partir de la nada, así los recursos con los que se cuenta son limitados y se concretan a satisfacer las necesidades inmediatas. Se debe hacer hincapié en que no obstante la buena voluntad y

disposición de sus socios y del personal que presta sus servicios en dicho Centro, existe la necesidad imperiosa de actualizar todo el instrumental, desde las pruebas que se administran que como en el caso de la Escala de Inteligencia WISC-R-Español, ya existe la versión WISC-IV, mucho más completa. De la misma forma se hace necesario adquirir equipo con tecnología de avanzada para efectuar, por ejemplo EEG en el mismo Centro. Por otra parte, también es necesario estructurar programas de colaboración con otras instituciones similares de México y el extranjero, para intercambio de experiencias como para la capacitación del personal y en consecuencia el crecimiento de CEAPAC.

No obstante tales necesidades, las carencias obvias que tiene el Centro son de tipo económico y por ende, de muy difícil solución. Sin embargo como se señaló en el primer apartado de este trabajo, la Integración Educativa como nueva modalidad de la Educación Especial, nace de una innovadora propuesta dentro del Sistema Educativo, en la que los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asisten a clases en escuelas regulares. Estos alumnos son incorporados por la (USAER), La vinculación y cooperación que existe entre ésta y el profesor de grupo es trascendental en el desarrollo de habilidades y capacidades de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte y de acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002). La Integración Educativa es la vía para alcanzar una cultura de integración que coadyuve a la consolidación de una sociedad más incluyente, en la que todos tengamos las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

Ahora bien, si consideramos que tanto las USAER como CEAPAC se han convertido, indirectamente, en organismos de verdadero apoyo para la SEP, dado que en realidad no tienen ningún nexo con la misma, pero sí con aquellos docentes y padres de familia interesados en ayudar a niños que presentan problemas de aprendizaje y tales niños, provienen de escuelas dependientes en su mayoría de la SEP.

Por lo expuesto, considero que sería justo y equitativo que a través de una Institución como por ejemplo la Dirección General de Radio y Televisión, se solicitara a las televisoras un espacio publicitario, que permitiera a CEAPAC transmitir *spots* dirigidos a las grandes empresas (Coca-Cola, Bimbo, Telmex entre otras), con la intención de que conozcan su labor y al mismo tiempo, la urgente necesidad que tiene CEAPAC de contar con fondos suficientes para continuar con su labor y estar en posibilidad de proporcionar a los niños que así lo requieran, una atención integral y de calidad; con el propósito de contribuir a su recuperación y reintegración a las escuelas regulares.

En suma. Los resultados con los niños, en relación al avance logrado en la adquisición de la lectura, escritura y el cálculo básico lograron resultados sustanciales.

- Adquirieron un 90% en el proceso de lectura y escritura.
- Aprendieron a tomar dictado de frases hasta de tres y cuatro palabras.
- Lograron obtener su lectura fluida.
- Aprendieron a realizar sumas y restas con transformación.

Por los avances alcanzados se estima un pronóstico favorable al reincorporarse a la primaria. De tal modo que se le sugirió a los padres continuaran asistiendo a CEAPAC uno o dos días por semana para realizar el seguimiento de los casos.

CONCLUSIONES

Como se mencionó al principio de este trabajo, la intención del mismo fue evidenciar una alternativa de ejercicio profesional que los universitarios hemos descuidado, es decir, el ejercicio independiente a través de una organización profesional que ofrezca sus servicios y atención psicológica a todas aquellas personas que lo soliciten.

Mi desempeño en el CEAPAC, me dio oportunidad de conocer de cerca problemas que no obstante mi profesión -la Pedagogía-, no hubiera tenido oportunidad de vivir la experiencia, si no hubiera sido por mi labor en este Centro. Mi estancia en el mismo me dio la posibilidad de aprender a encontrar las alternativas emocionales y de madurez mental, para que el niño pudiera aprender. Ayudándolo a superar la serie de problemas que afectaron su aprovechamiento escolar; ofreciéndole además, apoyo en sus carencias de tipo perceptivo, retención y psicomotricidad.

Adicionalmente, también pude proporcionar a los padres asesoría e información para involucrarlos en el trabajo con sus hijos, independientemente de promover las condiciones más favorables en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños.

Al margen de lo valiosa que en el plano profesional ha resultado mi estancia en el CEAPAC, debo hacer hincapié en que no obstante la trascendencia que revisten para profesores, padres de familia y los propios niños los "problemas escolares", aún no existe un acuerdo general entre los investigadores relativo a la forma específica en que dichos problemas deben ser definidos.

Por otra parte y no obstante la opinión común de que los niños con "problemas de aprendizaje o escolares" deben ser tratados en contextos educativos especiales, es conveniente proponer que el apoyo especial que estos niños requieren, se lleve a cabo dentro del aula regular de la escuela, brindando al maestro, a partir de sus habilidades profesionales y su quehacer magisterial, la atención educativa correspondiente; con lo cual se evitaría en los menores la generación de

sentimientos de segregación. Retomando en esta forma, lo valioso de la experiencia cotidiana del maestro.

Esta idea nace de mi experiencia en el CEAPAC, en donde tuve oportunidad de constatar, que la mayoría de los niños no padecen trastornos psicológicos o de otro tipo severos, sino que sus problemas de aprendizaje y escolares son más bien derivados de sus vivencias cotidianas dentro de su propio hogar. Sus padres poseen bajos niveles escolares, en ocasiones, no saben leer ni escribir o tienen estudios mínimos, como es el primer o segundo grado de primaria.

En consecuencia, las condiciones económicas en las que subsisten son precarias y los lugares en que habitan, carecen de los servicios más elementales. Al mismo tiempo, los servicios públicos de salud o educativos también son escasos o nulos. Esta por demás aclarar que evidentemente estos niños, sufren graves carencias para adaptarse a la escuela regular, y peor aún, para asimilar la información académica que se les proporciona. Adicionalmente, son niños desnutridos y con malos hábitos, de alimentación, higiene y de estudio. Y por si todo esto fuera poco, se desarrollan en un medio en el que constantemente sufren carencias de todo tipo, a las que generalmente podemos añadir la violencia intrafamiliar y el alcoholismo, entre muchas más.

Todo esto constituye en los niños una perturbadora situación, cuyas consecuencias trascienden su desempeño de forma por demás negativa e insatisfactoria, en la escuela. Por todo lo observado, reitero la conveniencia de que el apoyo especial que estos niños requieren, se realice dentro del aula regular de la escuela, a partir, desde luego, de proporcionar al maestro, la atención educativa correspondiente.

Sin embargo, a la postre y no obstante la evidencia de que estos pequeños debieran recibir una atención extra y redoblar esfuerzos ante su situación, la experiencia muestra que son los alumnos que menos atención y ayuda reciben en el salón de clases.

Por otra parte, sabemos que existen escuelas primarias oficiales para hacer frente a los problemas escolares, pero los espacios con los que cuentan son pocos y con innumerables carencias, resultando imposible cubrir los más elementales requerimientos en los diferentes casos que atienden.

En estas condiciones, el apoyo que brinda CEAPAC a los niños con problemas de aprendizaje o escolares reviste un verdadero esfuerzo, dado que se pretende lograr que el menor supere su situación emocional y fortalecer su autoestima. Por lo tanto, el Centro constituye sin duda, una alternativa para los sectores desprotegidos, en cuyo caso, el índice de problemas escolares y de salud mental es alto. Por obvias razones, el servicio que presta el Centro tiene un costo simbólico, con la intención de que pueda acceder al mismo este tipo de población.

Para finalizar, debo decir que el hecho de haberme integrado al servicio que ofrece CEAPAC me dio la posibilidad de desarrollarme profesionalmente en un espacio en el cual, me siento satisfecha por haber aportado mi esfuerzo y lo más importante, haber obtenido con los niños los logros esperados. La prueba más contundente de que la función de ofrecer atención especializada se ha cumplido, es el hecho de que el número de usuarios se incrementa año con año.

GLOSARIO

Acalculia. Pérdida de la habilidad para calcular. Incapacidad para manipular con éxito símbolos numéricos.

Afasia (disfasia). Pérdida de o impedimento en la habilidad para usar, comprender, manipular o expresar palabras al hablar, escribir o hacer señales. Generalmente se le asocia con una lesión o afección en los centros del cerebro que controlan tales procesos. Se pueden encontrar distintas clasificaciones sobre la afasia, como la expresiva y la receptiva; la congénita y la adquirida, entre otras.

Alteración neurológica. Término general que se refiere al número de trastornos que resultan de una lesión o disfunción del sistema nervioso central.

Amplitud de la memoria auditiva. El número de elementos que se pueden recordar por estimulación oral; comprende el recuerdo inmediato y demorado de guarismos, palabras, oraciones y párrafos, o bien, el recuerdo libre y controlado (esta última hace referencia a preguntas sobre el contenido de algo) .

Aprendizaje significativo. Adquisición de significados nuevos; presupone una tendencia al aprendizaje significativo u una tarea de aprendizaje potencialmente significativa. Es parte del continuo aprendizaje de memoria significativa.

Atención. Destacar o enfocar, de modo vinculado a vivencias, de determinados estímulos, a partir del campo total perceptivo y cognitivo.

CI (cociente intelectual). Una medida del funcionamiento intelectual que se determina dividiendo la edad mental (el nivel de edad en el cual está funcionando una persona) entre su edad cronológica, multiplicado por cien.

Cognición. Es el proceso de ir más allá de la información física y observable, ayuda a identificar, interpretar, organizar y aplicar información al entorno, solucionar problemas y lograr metas deseadas.

Comprensión. Concepto múltiple utilizado por la psicología de la Gestalt , para definir aquel proceso que precede inmediatamente a la solución de una situación-problema. Cuando tras captación espontánea del sentido se muestra el modo de comportamiento que conduce a la meta u objetivo y que puede ser inmediatamente repetido cuando se da de nuevo una confrontación con el mismo problema o con otro similar, se deduce que ha habido comprensión.

Conceptualización. Capacidad de inferir a partir de lo observado.

Desórdenes preceptuales. Problemas de interpretación ante los estímulos que impactan los sentidos.

Desviación estándar. Medida generalmente aceptada de la gama (intervalo de variación o rango) o la dispersión de una de las puntuaciones de las pruebas.

Direccionalidad. Percatación del eje vertical y de la posición de un lado del cuerpo con respecto al otro (lateralidad) .

Discalculia. Pérdida o debilitamiento de la capacidad de calcular, manipular símbolos numéricos o hacer operaciones aritméticas simples.

Disfasia. Trastorno de la simbolización lingüística; la pérdida total o parcial de la capacidad de hablar (disfasia expresiva); o de comprender las palabras habladas (disfasia receptiva); con frecuencia se atribuye a daño, enfermedad desarrollo defectuoso del cerebro.

Disfunción cerebral mínima (DCM). Término que se emplea para referirse a una anomalía neurológica media o mínima en la que no se presentan signos neurológicos de lesión cerebral; sin embargo, provoca dificultades en el aprendizaje del niño que lo padece.

Disgrafía. Trastorno cerebral que se caracteriza por una incapacidad para escribir.

Dislexia. Incapacidad parcial para leer o comprender lo que se está leyendo en silencio o en voz alta. Generalmente, pero no siempre, se le asocia con un impedimento cerebral.

Disociación. Imposibilidad para sintetizar elementos separados en un todo significativo,

Distractibilidad. Facilidad con que la atención de un individuo es apartada de un contenido determinado por estímulos extraños.

Edad mental. Grado de desarrollo psíquico de un individuo, medido por la edad cronológica del tipo medio que posee la capacidad mental correspondiente.

Escribir. Actividad de producir textos.

Escritura. Acto de registrar ideas en forma simbólica, esp. Trazando letras y palabras sobre el papel .

Estrefosimbolia. Hecho de percibir los objetos invertidos, como en un espejo.

Estructura cognoscitiva. Contenido y organización totales de las ideas de una persona dada; o, en el contexto del aprendizaje del tema de estudio, contenido y organización de sus ideas en un área particular del conocimiento.

Exploración pedagógica. Aplicación de pruebas de lectura oral, lectura en silencio, copia, dictado, escritura espontánea y redacción determinando el grado de capacidad alcanzado por el alumno.

Familias completas. Formadas por el padre, la madre y uno o mas hijos.

Familias desorganizadas. Cuando tienen serios conflictos que constantemente amenazan la paz del hogar en ella reina el desorden y la anarquía, la lucha por el poder o ambas.

Familias incompletas. Cuando falta el padre o la madre o ambos progenitores. Las causas pueden ser, la pérdida natural o muerte, el divorcio o el abandono.

Familias organizadas. Están basadas en el respeto mutuo y asumen sus derechos y responsabilidades con la madurez necesaria. La dinámica de sus relaciones sociales se finca en los lazos de amor que los unen.

Fonema. Es cada uno de los sonidos simples del lenguaje hablado.

Hiperactividad. Un alto grado de hiperactividad motora que es inapropiada y se considera típica dentro de un grupo de edad en particular.

Hipoactividad. Pasividad excesiva que se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego y sociales

Holismo. Proceso de síntesis creadora o construcción progresiva de unidades estructurales cada vez más complejas y que tienden a la formación de un todo.

Impulsividad. La tendencia de responder rápidamente sin someter a consideración las alternativas; responder sin una reflexión adecuada.

Indicadores emocionales. Son signos clínicos que reflejan actitudes y características subyacentes de los niños en el momento de aplicar DFH

Inestabilidad emocional. Discordancia o inadecuación afectiva, como cuando un individuo ríe mientras relata una tragedia.

Labilidad emocional. Cambios bruscos en el estado de ánimo sin motivo o causa aparente. Inestabilidad emocional.

Lectura. Proceso psicolingüístico unitario reconocimiento de símbolos impresos o escritos, que sirven como estímulos para la evocación de significados que se han construido mediante la experiencia del lector.

Leer. Actividad de interpretar textos, textos que tienen sentido, que comunican, informan y transmiten.

Maduración. Incrementos de la capacidad que ocurren en la ausencia demostrable de experiencia de aprendizaje específica, es decir, incrementos que se atribuyen a influencias genéticas que afectan al sustrato neuroanatómico y neurofisiológico de la conducta, la percepción, el aprendizaje, la memoria, etc., y / o la experiencia incidental.

Marginación cultural. Medios intelectualmente empobrecidos que inducen al retraso en el desarrollo intelectual y en el logro escolar; típicamente se le encuentra en los ambientes de clase baja (urbana o rural) que proporcionan una insuficiencia de estimulación cognoscitiva normal y que se caracteriza por las actitudes de dependencia, desamparo, marginalidad cultural, niveles bajos de aspiración y alineación amplia de la cultura.

Metacognocitivismo. Habilidad que muestra un individuo para conocer y manejar sus propios procesos de razonamiento.

Neuropsicología. Se ocupa de conductas tales como las habilidades motoras, la organización perceptiva, la orientación espacial, etc. Y la incidencia que tiene sobre ellas el funcionamiento de las estructuras cerebrales.

Percepción. Referente a la capacidad de las personas para procesar los estímulos en forma significativa; la habilidad para organizar e interpretar la información sensorial.

Perseveración. Repetición persistente de una actividad o comportamiento.

Problemas de lenguaje. Dificultad que se deriva de la incapacidad para comprender el lenguaje hablado.

Rendimiento. Relación entre producción y el valor global de los factores que lo condicionan. El rendimiento escolar se ha convertido en una forma de las principales directrices de la pedagogía.

Reprobación. Esta constituye un intento de agrupamiento homogéneo, en que se impide el progreso al siguiente grado del alumno con rendimiento extremadamente bajo.

Semántica. Ciencia que trata de los cambios de significado de las palabras.

Sobreatentividad. Tendencia a mostrar exceso de atención a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.

Torpeza motriz. Dificultades para manejar armónicamente el cuerpo, tanto en el ámbito grueso como en el fino.

Transtornos del pensamiento. Dificultad para analizar, organizar e interpretar la información, así como en la solución de problemas.

WISC. Siglas que se utilizan para abreviar la Escala Wechsler de Inteligencia para niños (Wechsler Intelligence Scale for Children) y que es un instrumento de aplicación individual para medir la madurez mental, paralela al WAIS; pero con normas de 5-0 a 15-0 años. Comprende doce subtests, dos de los cuales se usan como alternativos o de complemento si el tiempo lo permite. Se agrupan en una escala verbal (información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario y, a veces, repetición de dígitos) ; y la otra de ejecución (dibujos incompletos, ordenamiento de imágenes , diseño de cubos, ensamble de objetos, claves y , a veces, laberintos) . Proporciona un CI verbal, otro de ejecución y otro más de la escala total.

BIBLIOGRAFÍA

- Acle, G. **Problemas de aprendizaje**. FES-Zaragoza. UNAM. México, 1994.
- Blat, Gimeneo. **El fracaso escolar en la escuela primaria**. UNESCO, Francia, 1999.
- Bricklin, P y Berry Bricklin. **Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar**. Pax-México, México, 1988.
- Callabed, Joaquín y Fernando Moraga. **El niño y la escuela. Dificultades escolares**. Laertes, España, 1994.
- Coll, C. "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". **Anuario de psicología**. No. 66, 1995.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. **Madurez escolar**. CEPE. España, 1989.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Ed. Siglo xxi, México, 1986.
- Gearhearth, Bruno. **La enseñanza en niños con problemas de aprendizaje**. Ed. Panamericana. Argentina, 1889.
- Gómez Tolón . **Rehabilitación en los trastornos de aprendizaje**. Escuela Española .España, 1998.
- Hallahan, D.P. Kauffman, J.M. y Lloyd, J. W. **Introduction to learning disabilities**. Ed. Allyn & Baco. EE.UU., 1998.
- Hallahan, D.P. y Kauffman, J. **Introduction to learning disabilities**. New Jersey. Estados Unidos, 1985.
- Jonson y Myklebust. Cit. Por Ardila A. Ostrosky F. en **Diagnóstico del daño cerebral. Enfoque neuropsicológico**. Trillas. México, 1991.
- Kozulin, A. **Vigotsky's psychology: A biography of ideas**. Harvard University Press. EE. UU., 1990.
- López Ramos Sergio .**Los niños del CEAPAC**. México , 1996.
- Lucart, L. **El fracaso y el desinterés escolar**. Gedisa, España, 1990.
- Macotela, F. **Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje**. Programa de publicaciones de material didáctico. UNAM. Facultad de Psicología. México, 1996.

Myers y Hammil, D. **Métodos para educar niños con dificultades de aprendizaje.** Limusa, México, 1985.

Myers, P. y Hammil, D. **Métodos para educar niños con dificultades de aprendizaje.** Limusa. México, 1985.

Perrenoud, P. **La construcción del éxito y del trabajo escolar.** Morata, España, 1990.

Rogoff, B. **Apprenticeship in thinking cognitive development in social context.** Oxford University Press. EE. UU. 1999.

Silva y Ortiz María Teresa Alicia. **Introducción al estudio de la educación especial.** Artenika, México, 1984.

Silva y Ortiz ,María Teresa Alicia. “ **Estrategias de enseñanza para atender a niños con dificultades en el aprendizaje** ” UNAM. ENEP ACATLAN. México , 1998.

Vigotsky, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Universidad Complutense de Madrid. España, 1979.

HEMEROGRAFÍA

Bartola, J.S. "On Defining Learning and disability: exploring the ecology". **Journal of Learning Disabilities**. 21, 1990, 628-631.

Bateman, B. "Learning disabilities: The changing landscape". **Journal of Learning Disabilities**. 25, 1971.

Flavell, J.H. "Metacognitive aspects of problem solving". **Journal of Educational Psychology**. 118, 1996.

Hammil, D. "On defining learning disabilities: an emerging consensus". **Journal of Learning Disabilities**. No. 23, 1990.

Heshusius, L. "A cognitive approach to learning disabilities". **Journal of Learning Disabilities**. 1991.

Kauffman, Gerber y Semmel. "Arguable assumptions underlying the regular education initiative". **Journal of Learning Disabilities**. 21. 1988.

Kira, S.A. y Gallagher, J. "Educating exceptional children". **Journal of Learning Disabilities**. No. 86, 2001.

Rosell, M. Ardila A. "Neuropsicología infantil: Avances en investigación teórica y práctica". **Prensa médica**. España, 1997.

Silver, A. y Hagin, R.A. "Desordenes de la lectura en niños". **Revista médica**. México, 1990.

Torgesen y Licht, cit. por Hresko W.P. y Parmar, R.S."The educational perspectiva". **Journal of Learning Disabilities**. 2001.

OTRAS FUENTES

Acta Constitutiva del Centro de Estudios y Atención Psicológica, A.C. CEAPAC, México, 1987.

Lyle, Jones. **Contributions to framework and principles for internacional comparative studies in education.** Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington, D.C. National Academy Press. EE. UU., 1990.

Manzano, R. Alex Virginia, et. al. **Dimensions of thinking. A. framework for curriculo and instruction.** Association for Supervision and Curriculo Development. EE. UU., 1999.

Monografía del pueblo de Santa Clara, Coatitla, 1962.

Plan de desarrollo municipal, 2000-2003.

FUENTES ELECTRÓNICAS

<http://es.wikipedia.org/wiki/Cognoscitivismo>

<http://www.guiaroji.com.mx/index.asp>

<http://elprisma.com>

A N E X O S

PROGRAMA DE TRABAJO PARA EL PROCESO DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Emilia Ferreiro plantea el problema de la lectura y escritura como una cuestión de métodos y la preocupación de los educadores es tratar de elegir cuál es el mejor⁶²

El programa de trabajo para el proceso de lectura y escritura consiste en seleccionar palabras, frases y oraciones con la letra que se esté revisando, para que el niño compare, analice desde un inicio y vaya familiarizándose con cada vocal o sílaba, ya que se usa una forma combinada de ejercicios.

- *Identificación del sonido con la letra.-* Es decir, si se pretende de que el niño reconozca mediante asociación el sonido de la letra “A-a”, resulta de suma utilidad hacerlo mediante dibujos, cuya imagen gráfica empiece con dicha letra, como por ejemplo:

árbol

araña

ala

- Al enseñar cada vocal, se hace necesario que los niños conozcan la **A** mayúscula y la **a** minúscula.
- A medida que los niños van conociendo las letras, es conveniente ir las combinando para formar palabras:

amo

mío

mamá

ama

etc...

- *Actividades complementarias:* Formar letras con diferentes materiales (papel, pintura, sopa, confeti, etc.)
Repasar letras en lija para estimular el tacto
Formar letras con fomi para formar palabras
Combinar tarjetas de letras para formar palabras.

⁶² Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo xxi, México, 1986, p. 365

ACTIVIDADES DE LA LETRA “M” A LA “L”

- 1) Poner un dibujo de la letra a revisar con sus 5 sílabas para colorear
- 2) Hacer palabras para colorear además de la plana
- 3) Dictado por palabra u oración dependiendo del niño (se puede apoyar con letras en fomi y tarjetas blancas).

“M” “m”. Dibujos: manzana, moño, mesa, muñeca y micrófono

mamá	mimi	ama	mimo
mami	mia	memo	miau
mio	amo	mima	
ami	Ema	momia	

“S” “s”. Dibujo: Sandía, sol, semáforo, suéter y silla

Susi	eso	esa	musa	sumiso
Sasú	osa	seis	suma	
Oso	usa	masa	sima	
Seis	asa	mesa	sumisa	

“T” “t”. Dibujo: Taza, tomate, tele, tuna y tiburón

Tito	ate	moto	tose	mata
Tita	tío	mete	tus	mate
Teté	tía	meta	tías	
tusa	Tomás	mote	masita	

“L” “l”. Dibujo: Lápiz, loma, león, luna y limón

Lalo	Eli	mala	lima	mole
Lala	Elia	mil	tamal	malo
Loca	ala	mula	mulato	loma
Lulú	ola	lama	lista	lema

“R” “r”. Rata, rosa, reloj, rueda y río

Rita	ríe	tierra	rota	tarro
Raúl	río	sierra	remo	sarro
Rosa	rosa	torre	roma	
Rosita	risa	tarro	terremoto	

ACTIVIDADES PARA LA LETRA “R”

- 1) Poner dibujo de la letra a revisar con sus 5 sílabas para colorear
- 2) Hacer la copia de la letra que se está revisando
- 3) Mandar de tarea, leer 5 veces la lección de la letra y vista de las 7 frases que a continuación se sugiere, así como pedir que le dicten 10 palabras o frases según el avance que tenga el niño.
- 4) Regularmente se debe avanzar una letra diferente cada día, pero la condición es que haya leído bien tanto la lección como las frases de la letra revisada, de otro modo es decir, si no ha leído bien, no se puede avanzar y se debe reforzar la misma letra y pedir que se pongan a leer en casa.

Estas son las frases que se sugieren para cada dibujo:

“L” “l”. Dibujo con lápiz con sus cinco sílabas y con la leyenda:

“el lápiz está solo”

“R” “r”. Dibujo: una rata con sus cinco sílabas (en todos los fonemas sucesivos siempre llevará el dibujo y sus sílabas para colorear) y con la leyenda: “esa rata el mala”. Desde aquí se empieza a manejar: de tarea 5 veces la lección del fonema revisado y 5 veces las frases que se sugieren

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. La rata se asusta | 5. Lulú es mi tía |
| 2. Esa rosa es mía | 6. La sierra es alta |
| 3. Lalo usa su maleta | 7. La mula se sale sola |

“P” “p”. Dibujo: un papá con la leyenda: “Tu Papá usa la pipa”.

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. La pasa es mía | 5. Pili toma su sopa |
| 2. Ese pato es malo | 6. Ese perro usa ropa |
| 3. Tu pelo está limpio | 7. Pati pateo la pelota |
| 4. La pipa está rota | |

“N” “n”. Dibujo: un nido con la leyenda: “El pino tiene un nido.”

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| 1. La nena tiene una tina | 5. El pan tiene nata |
| 2. La rana salta alto | 6. La nana pone la antena |
| 3. Ese nene está sano | 7. Nati tiene las manos limpias |
| 4. El mono suena las manos | |

“C” “c”. (ca, co, cu) Dibujo: una casa con la leyenda: “Cuca está en su casa”

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 1. La casa es rosa | 5. Esa cosa es un coco |
| 2. El saco está en la cama | 6. La copa está rota |
| 3. El loco corre poco | 7. Coni toca campana |
| 4. El pato pica la rosa | |

“D” “d”. Dibujo: un dedo con la leyenda “Me duele el dedo”

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| 1. Toma toda la soda | 5. El pato está en el lodo |
| 2. La rueda es de Dani | 6. El codo me duele |
| 3. Daniel cuida ese nido | 7. Dale la rueda a Carlos |
| 4. El indio puede matar | |

“V” “v”. Dibujo una vaca con la leyenda “La vaca ve al pavo”

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. Vamos a tomar té | 5. La nieve es de limón |
| 2. El vaso tiene vino | 6. La nave vuela alto |
| 3. Esa vaca es de Víctor | 7. Esa vela es verde |
| 4. El viernes vi a un nene | |

“F” “f”. Dibujo: una foca con la leyenda: “Esa foca es famosa”.

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. Mi pantalón es fino | 5. Vamos a una fiesta |
| 2. Rafa tomó una foto | 6. La foca es fuerte |
| 3. Ese fusil es de Felipe | 7. Fani es una nena famosa |
| 4. Mi perro es Fido | |

“B” “b”. Dibujo: Un barco con la leyenda: “El barco tiene botes”.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. Mi abuelo es bueno | 5. Beto se aburre solo |
| 2. El sábado vi a un bebé | 6. La bata tiene dos bolsas |
| 3. Tu burro si es obediente | 7. Ese búfalo está en el árbol |
| 4. Esa escoba si barre bien | |

“J” “j”. Dibujo: una jarra con la leyenda: “La jarra es roja”

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. José come torta de jamón | 5. Ese pájaro está en la jaula |
| 2. El jefe es joven | 6. Esa caja tiene un conejo |
| 3. Julia lava la jarra | 7. El jabalí jala la madeja |
| 4. Vamos a cuidar los jardines | |

“Ñ” “ñ”. Dibujo: una piña, con palabras de la lección alrededor de la piña y leerlas con el niño.

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| 1. La niña tiene seis años | 5. Esa muñeca usa moño |
| 2. Ese niño tiene sueño | 6. Toño usa su pañal |
| 3. La cabaña está en la montaña | 7. Esa piña está rica |
| 4. El señor pela la caña | |

“R” “r”. (de pera) Dibujo: un loro comiendo su pera o una pera con la leyenda: “Mira ese loro come pera” o “Esa pera es del loro” y escribir varias palabras alrededor para leerlas junto con el niño.

- | | |
|------------------------|---------------------------------|
| 1. La pera está dura | 5. El pájaro se paró en la rama |
| 2. Tu cara está limpia | 6. Tira esa vara a la basura |
| 3. La cadena es de oro | 7. El perico tiene una narnja |
| 4. Ese toro está loco | |

“G” “g”. Dibujo: Un gato con la leyenda: “Ese gato es mi amigo”.

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. Gabi tiene un gato | 5. Diego ganó la carrera |
| 2. La gota es de agua | 6. El gato tiene garras |
| 3. Mi amigo me engañó | 7. Gustavo pagó la cuenta |
| 4. Ese niño es vago | |

“H” “h”. Dibujo: una hoja con la leyenda: “la hoja se paró en la hoja”

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1. Me gusta el huevo duro | 5. El pan está en el horno |
| 2. El carro saca humo | 6. El hueso es del perro |
| 3. La hormiga tiene una hija | 7. Tengo un hilo rojo |
| 4. Mi hermana sabe la hora | |

“CH” “ch”. Dibujo: Un chaleco con la leyenda: “Ese es el chaleco de Chucho”.

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Mi mochila es chica | 5. No me gustan las luchas |
| 2. Tengo ocho coches | 6. Chela va a su rancho |
| 3. Ese muchacho es Chucho | 7. Chano saltó el charco |
| 4. La chinche pica de noche | |

“LI” “ll”. Dibujo: Una llave con la leyenda “La llave es amarilla”.

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. La llave se perdió en la calle | 5. Los pollitos son amarillos |
| 2. Tello llora mucho | 6. Esa gallina busca comida |
| 3. Me gusta poner sellos | 7. La ardilla se sube al árbol |
| 4. Ese gato canta en las mañanas | |

“Q” “q”. Dibujo: un ratón que come queso con la leyenda: “Ese ratón quiere más queso”.

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. La quesadilla es de queso | 5. Mi raqueta se rompió |
| 2. Quiero ir al bosque | 6. Ese saquito tiene una roquita |
| 3. Me gusta como toca la orquesta | 7. Ese mosquito picó a Queta |
| 4. Ese niño es inquieto | |

“Y” “y”. Dibujo: Un yoyo con la leyenda: “Yo quiero jugar con mi yoyo”

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| 1. Ese yoyo es tuyo | 5. Yo soy tu amiga |
| 2. Esa yegua es mañosa | 6. El rey es muy malo |
| 3. En mayo hay muchas fiestas | 7. Ayer cayó un rayo en la montaña |
| 4. El huevo tiene yema | |

“gue-gui”. Dibujo: Una guitarra con la leyenda: “Mi guitarra es guinda”.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Mi mamá guisa rico | 5. El águila vive en las montañas |
| 2. El guerrero es valiente | 6. La hoguera es calentita |
| 3. Tengo nueve juguetes | 7. La abejita tiene aguijón |
| 4. La guitarra es del guerrero | |

“güe-güi”. Dibujo: Un pingüino con la leyenda: “Ese pingüino lleva un paragüitas”

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. El pingüino es elegante | 5. El ungüento es calentito |
| 2. El paraguas es de colores | 6. Ese niño está güerito |
| 3. La yegüita es de Miguelito | 7. El güerito tiene una yegüita latosa |
| 4. Tengo un piragüitas muy bonito | |

Ge-Gi. Gente, ángel, urgente, gemelo, gigante, girasol, gitano, página, ingeniero, encoger, gusta, gelatina, general, gimnasia, girasol.

Ce-Ci. Cielo, once, acción, cebolla, cero, ciruela, ceja, circo, policía, dulce, calcetín, silencio, maceta, encima, cepillo, cerdas, circo, Alicia, cinco, peces.

K. kilo, kayak, kodak, kiosco, karate, Katia

Z. zapato, azteca, manzana, luz, corazón, zorro, mozo, azúcar, pizarrón, izquierda, pozo, nariz, taza, lechuga, choza, azul.

X. México, exquisito, éxito, texto, Xochimilco, sexto, excursión, oxígeno, excavar, máximo, saxofón, Feliz, taxi.

W. Walter, Winchester, Wenceslao, Waterpolo.

Tr. Extra, estrella, trapo, trenza, trabajo, tren, trigo, sastre, trueno, triste, astro, tronco, Trini, trajo, cuatro, trompos, maestro, trompeta, potro, travieso.

- Bl.** Blanco, blusa, habla, poblano, bloque, cable, roble, tablita, pueblo, mueble, doble, niebla, muebles, Blas, amable.
- Gr.** Gracia, grueso, grillo, engrudo, gruta, grande, greca, granada, cangrejo, negro, agrio, grupo, granja, Graciela, granizo, tigre, peligro.
- Pr.** Sorpresa, primo, compra, precio, premio, pronto, prisa, prueba, profesor, primera, exprimir, pronto, pradera, princesa, aprende, primo.
- Dr.** Drama, cuadro, padrino, dragón, dromedario, madre, dril, piedra, ladrillo, cocodrilo, golondrina, Pedro, Adriana, vidrio, Andrés, cuadro.
- Fr.** Frijol, freno, cofre, francés, fresa, fruta, frotar, fresco, franja, frío, frente, frito, frasco, refresco, Francisco, frontón.
- Cl.** Clave, clima, club, cloro, clavo, clase, tecla, claro, chicle, ancla, eclipse, clip, bicicleta, triciclo, Clara, clavos.
- Fl.** Flauta, flojo, reflector, flama, flor, rifle, flaco, inflar, fleco, flan, flecha, flores, florero, pantuflas, flora, flauta.
- Gl.** Glorieta, renglón, inglés, globo, iglesia, glotón, gloria, regla, iglú, gladiola, siglo, siglas, Gloria.
- Pl.** Planeta, plancha, playa, plaza, plomo, plátano, placa, pluma, plato, plegaria, explicar, plano, Plácido, planeador, planta, plástico, plato, plata.

PROGRAMA DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

- a. Introducción a las matemáticas.
- b. Nociones básicas.
- c. Numeración del 0 al 10.
- d. Sumas sencillas.
- e. Restas sencillas.
- f. Suma y resta con transformación.
- g. Multiplicaciones.

El programa de matemáticas estará dividido en las siguientes áreas de trabajo:

- a) Ordenes de unidades.
- b) Operaciones básicas.
- c) Operaciones mentales.
- d) Problemas (de suma y resta).

a) Ordenes de unidades:

Se va desarrollando de forma gradual, puede ser desde la introducción a las matemáticas, hasta el sistema de numeración con ordenes de unidades de base 10 continuando progresivamente en su momento.

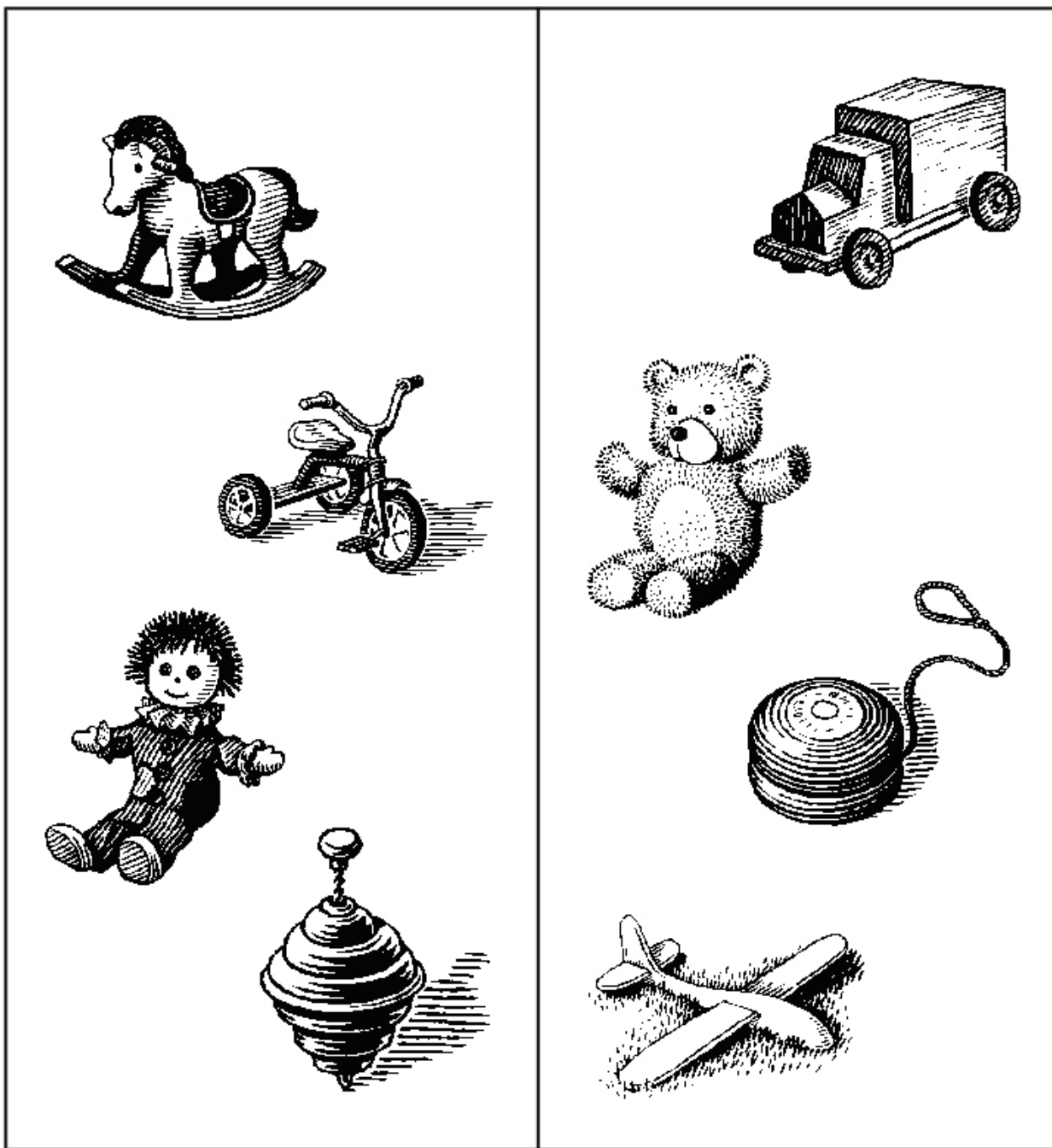
Los ejercicios previos a la iniciación de las matemáticas (mas – menos – izquierda – derecha – arriba – abajo – seriaciones, etc.). Les ayuda a los niños a comprender el origen de la posición o el lugar que define el valor de cada cifra.

Así, el conocimiento de las órdenes de unidades le permite al niño trabajar las combinaciones básicas como:

- suma – resta – multiplicación – división.
- Noción de conjunto.
- Escritura de números.
- Unidades y decenas.
- Antecesor y sucesor.

Ejercicio:

Encierra con rojo los juguetes que estan en el lado derecho y tacha con azul los que estan en el lado izquierdo.



b) Operaciones básicas:

El dominio de las operaciones básicas como son: suma – resta – multiplicación – división. Tomando en cuenta el enfoque cognocitivista se logra mejor a través del estímulo de la exploración informal y el aprendizaje significativo. Que por medio de la memorización y mecanización de los pasos a seguir en cada una de las operaciones básicas se puede lograr un mejor aprendizaje a través de estas.

Ejercicio:

Suma			
$\begin{array}{r} 23 \\ + 12 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 32 \\ + 55 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 65 \\ + 21 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 53 \\ + 24 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 22 \\ + 24 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 10 \\ + 12 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 15 \\ + 23 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ + 21 \\ \hline \end{array}$

Resta			
$\begin{array}{r} 34 \\ - 21 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 26 \\ - 13 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 45 \\ - 22 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 82 \\ - 10 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 64 \\ - 13 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 69 \\ - 34 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 82 \\ - 41 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 52 \\ - 12 \\ \hline \end{array}$

c) *Operaciones mentales:*

Los ejercicios de actividades para las operaciones mentales mejoran las habilidades de los procesos del pensamiento para identificar, clasificar, y seleccionar. Promoviendo una mejor organización en la estructura cognoscitiva para propiciar un aprendizaje significativo que puede valorarse mediante la observación.

Actividad No. 1

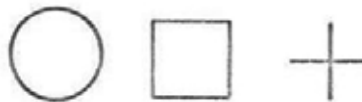
● OPERACIONES MENTALES CON EL LENGUAJE

○ Mira estas figuras:



○ Dibuja a continuación todas las combinaciones posibles que se obtengan al cambiarlas de sitio.

— Ejemplo:



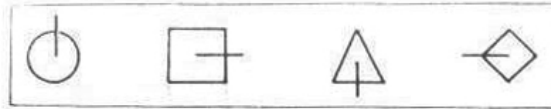
.....

.....

.....

Actividad No. 2

ACTIVIDAD MENTAL / ATENCION



○	△	□	◇	○	◇	□	○
△	□	○	◇	□	○	△	□
□	○	△	□	◇	△	□	○
○	◇	○	△	◇	○	△	□
◇	○	△	□	○	◇	□	△
○	□	◇	○	△	□	○	△
△	○	△	□	○	△	□	◇
□	△	○	◇	□	○	△	◇

Pon el palito en cada figura como indica la muestra

d) Problemas:

Los problemas no son solo enunciados escritos, son citas que permiten desencadenar, actividades, reflexiones, estrategias y discusiones que llevan a la solución buscada mediante la construcción de nuevos conocimientos.

Si tomamos en cuenta que los conocimientos previos de los niños son punto de partida para el aprendizaje. Conocimientos que son adquiridos en la calle, en la casa, en los juegos, etc. Que les permiten solucionar problemas. Con diversos significados de suma (agregar, unir, igualar), restar (quitar, buscar un faltante), multiplicación (arreglos, rectangulares, suma iterada) y división (reparto, y tasativos, es decir, ver cuántas veces cabe una cantidad en otra).

Ejercicio:

Resuelve los siguientes problemas:

La maestra Sarita tiene 7 cajas de galletas; la maestra Tere tiene 2 cajas de galletas.

¿Cuántas cajas de galletas tienen entre las dos maestras? R= _____

Datos:

Operación:

Resultado:

En un salón de clases hay 53 niños; se vacunan contra la viruela 38.

¿Cuántos faltan por vacunar? R= _____

Datos:

Operación:

Resultado:

BIBLIOGRAFÍA DE LOS ANEXOS

AHUMADA, Rosario y Montelongo Alicia; **Juguemos a Leer**. Trillas, México, 2004

BUSTOS SÁNCHEZ, Inés; **Fichas de Leguaje y Lectura Comprensiva**. CEPE, Madrid, 1987.

FERNÁNDEZ, Fernanda y Ana Maria Llopis; **Fichas de Recuperación de la Dislexia Nivel de Iniciación**, CEPE, Madrid, 1983.

FERNÁNDEZ, Fernanda y Ana Maria Llopis; **Fichas de Recuperación de la Dislexia Nivel 2 Elemental**, CEPE, Madrid, 1983.

GÁLVEZ, Ma. Cristina y Ma. De Lourdes Lavallo; **Matemáticas para la Escuela Primaria 1**, Publicaciones Cultural, México, 1994.

MEDINA GONZÁLEZ, Silvia; **Arcoiris Creativo Matemáticas**, Propuesta Metodológica conforme al enfoque propósitos y contenidos de la asignatura de matemáticas del plan y programas de estudio de la SEP. 1994 – 1995. SEP México, 1993.

MUTZENBECHER, Nora; **Aprender es Divertido, Español 1**. Noriega Editores, México, 1993.

MUTZENBECHER, Nora; **Aprender es Divertido, Español 2**. Noriega Editores, México, 1993.

MUTZENBECHER, Nora; **Aprender es Divertido, Español 3**. Noriega Editores, México, 1993.

ROBLES, Daniel y Ma. De Lourdes Minquini; **El Matemático de Primaria 2**. Fernández Editores, México, 1995.

VALLES ARRANDIGA, Antonio; **Recuperación de la exactitud Lecto-escritora. Ciclo Medio**. CEPE, Madrid. 1989.