UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

DETECCIÓN E INTERVENCIÓN TEMPRANA CON NIÑOS QUE PRESENTAN BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL: UN ESTUDIO DE CASO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :

M A E S T R A E N P S I C O L O G Í A

P R E S E N T A :

MARÍA TERESA MARTÍNEZ CORDERO.

JURADO DE EXAMEN DE GRADO:

DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

COMITÉ: MTRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO
DRA. BLANCA ESTELA HUITRÓN VÁZQUEZ
MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA

MÉXICO, D.F. **2012**

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

DEDICATORIA

Con amor para: mi mamá por ser mi mejor ejemplo de resiliencia; a mi papá por su fortaleza y sabiduría; a Cris traductora oficial, correctora de estilo y apoyo involuntario; a Miguel talentoso en todo lo que hace; a Karla y Andrea aire puro que refrescan la vida; Ara amiga y comparsa; a Eri, Aracely, Areli, Delma y América niñas sobresalientes que hicieron de la residencia una experiencia superior; a Grecia compañera de hogar, viajes y parranda; a los que ya no están y que dejaron huella.

AGRADECIMIENTOS

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

Mi cariño y admiración siempre por la paciencia, experiencias y sobre todo por regalarme una nueva perspectiva de la educación especial.

MTRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO

Por su tiempo y sugerencias.

MTRA. LAURA MARTÍNEZ BASURTO

Por ser mí guía en el escenario.

A los niños, profesores y madres de familia que colaboraron en este proyecto, el trabajo es suyo.

CONACYT

Por su apoyo para la realización de la maestría.

Universidad Nacional Autónoma de México

Por recibirme invariablemente con amor y generosidad, como no te voy a querer.

Contenido

Páginas

Resumen 1

Abstract 2

Introducción 3

Educación especial 6
Educación especial en México 10

Bajo rendimiento intelectual 15
Inteligencia 15
Discapacidad intelectual 17
Bajo rendimiento intelectual. Definición y características 22

Perspectiva ecológica en educación especial 24
Resiliencia, factores protectores y de riesgo en educación especial 27
Evaluación 33
Intervención 37
Planteamiento del problema 45

Método 47
Objetivo General 47
Tipo de estudio 47
Contexto 47
Escenario 49

Fase 1 Evaluación 51
Etapa de evaluación exploratoria 51
Objetivo particular 51
Participantes 51
Herramientas 51
Procedimiento 51
Resultados 52
Evaluación diagnóstica 52
Participantes 53
Herramientas 54
Procedimiento 55
Resultados 55

Fase 2 Intervención 72
Objetivo particular 72
Participantes 72
Herramientas 72
Procedimiento 72
Resultados 74

Fase 3. Evaluación de la intervención 80
Objetivo particular 80
Participantes 80
Herramientas 80
Procedimiento 80
Resultados 80

Discusión 98

Referencias 104

Apéndice 112

Tablas y figuras

Páginas

Tabla 1
Estadísticas de educación especial de 1994 a 2008 14

Tabla 2
Clasificación del retraso mental de acuerdo al DSM IV 18

Tabla 3
Indicadores de factores de riesgo y de protección relacionados con el desarrollo del niño 32

Tabla 4
Población total 49

Tabla 5
Alumnos identificados con bajo rendimiento intelectual 53

Tabla 6
Características de las tutoras de los menores identificados con bajo rendimiento intelectual 53

Tabla 7
Puntuaciones de C.I verbal, ejecución y total obtenido en la prueba WISC-R por cada alumno 56

Tabla 8
Puntuaciones de la escala verbal 56

Tabla 9
Puntuaciones de la escala de ejecución 57

Tabla 10
Nivel de habilidades básicas de lectura y escritura obtenidos en la evaluación de lectura y escritura (Martínez, 2006) 58

Tabla 11
Propósitos de español primer grado y nivel de desempeño de los alumnos 58

Tabla 12
Factores protectores y de riesgo identificados en los alumnos evaluados 60

Tabla 13
Participantes en la fase de intervención 72

Tabla 14
Nicolás, resultados de las actividades del área intelectual del bloque I y II 75

Tabla 15
Eduardo, resultados de las actividades del área intelectual del bloque I y II 76

Tabla 16
Alex, resultados bloque I y II 78

Tabla 17
CI total, verbal y de ejecución de la evaluación inicial y final 82

Tabla 18
Nivel de habilidades básicas de lectura y escritura en la evaluación inicial y final de lectura y escritura 84

Figuras

Figura 1
Modelo teórico de retraso mental 20
Figura 2
Ubicación de la delegación Iztapalapa en el distrito federal 48
Figura 3
Plano de la Escuela Primaria 50
Figura 4
Estructura del programa 73
Figura 5
Medidas de los CI de la prueba WISC-R para la evaluación inicial y final 81
Figura 6
Resultados para la evaluación inicial y final en la escala de ejecución 83
Figura 7
Resultados para la evaluación inicial y final en la escala verbal 83
Figura 8
Resultados en la escala verbal para la evaluación inicial y final, Nicolás 85
Figura 9
Resultados en la escala de ejecución para la evaluación inicial y final, Nicolás 86
Figura 10
Resultados en la escala verbal para la evaluación inicial y final, Eduardo 89
Figura 11
Resultados en la escala de ejecución para la evaluación inicial y final, Eduardo 90
Figura 12
Resultados en la escala verbal para la evaluación inicial y final, Alex 94
Figura 13
Resultados en la escala de ejecución para la evaluación inicial y final, Alex 94

Resumen

Un segmento vulnerable de la población estudiantil se encuentra entre quienes presentan Bajo Rendimiento Intelectual, el cual se refiere a un CI bajo o limítrofe que se ubica entre una y dos desviaciones por debajo de la norma, es decir, entre una puntuación de 85 a 70, reflejándose dicha limitación en dificultades en el aprendizaje pero también, en algunas de las actividades de la vida cotidiana. El objetivo del presente estudio fue instrumentar un programa de evaluación-intervención que favorezca el desarrollo de alumnos con bajo rendimiento intelectual de primer ciclo de educación primaria a través de la identificación temprana de factores protectores y de riesgo en las áreas individual, familiar y escolar. El estudio se encuentra dividido en tres fases; la primera de evaluación exploratoria y diagnóstica, la segunda de intervención y la tercera de evaluación final. Participaron tres alumnos de una escuela primaria pública, ubicada en una zona marginada de la ciudad de México; así como sus abuelas y maestras. Una vez identificados los factores protectores y de riesgo; individuales, escolares y familiares se diseñó y aplicó un programa de intervención que consistió en tres bloques. Los dos primeros constaron de 15 sesiones cada uno, dirigidos al desarrollo de habilidades cognitivas y conducta adaptativa de los alumnos, el tercero constó de cinco sesiones dirigidas a las familias, paralelamente se consideró la relación con las maestras. Los hallazgos sugieren la efectividad del programa ya que en todos los casos se logró la normalización del CI y mejoras en la conducta adaptativa. Se concluye la importancia de contar con una detección temprana y de realizar una evaluación e intervención desde una perspectiva ecológica. Entre las limitantes se encuentran el reducido número de participantes, para futuros estudios se recomienda mayor grado de sistematización en la medición de los efectos del programa.

Palabras clave: Bajo rendimiento intelectual, evaluación-intervención.

Abstract

A vulnerable segment of the student population is among those who present Borderline Intellectual Functioning which refers to a low IQ or borderline deficiency situated between one or two deviations below average, meaning, an IQ of 85 to 70, reflecting such limitations not only on learning disabilities but also in some everyday activities. The objective of this study is to implement a program of assessment-intervention that favors the development of the first grade students with borderline intellectual functioning through an early identification of protective and risk factors on an individual, family and academic basis. The study is divided on three different phases; the first is of assessment, exploration and diagnosis, the second one is of intervention and the third one is a final assessment. Three students from a public primary school, located on a marginal zone of Mexico City, took part on the study along with their grandmothers and teachers. Once identified, the protective and risk factors; individual, academic and family wise, an intervention program was designed and applied which consisted in three sections. The first two were integrated by 15 sessions each, directed to the development of the cognitive abilities and adaptive to behavior of the students, the third one was integrated by five sessions directed to families, simultaneously, the relationship with the teachers was also considered. Findings suggest the effectiveness of the program given that in all cases, normalization of IQ was achieved along with improvements on the adaptive behavior. The importance of having an early detection as well as an assessment-intervention from an ecology perspective is therefore concluded. Among the limitations, we find the reduced number of participants, in future studies a greater level of systematization regarding the measurement of the effects of the program is recommended.

Key words: Borderline Intellectual Functioning, assessment-intervention.

La educación es uno de los pilares de la sociedad y de todo proyecto de nación, tiene la tarea de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con el desarrollo del país, de acuerdo a los intereses políticos y económicos dominantes de cada época, es como se han presentado cambios en la definición de su misión. La educación primaria, como parte de la educación básica es en nuestro país, obligatoria y gratuita, es también uno de los principales instrumentos para combatir la injusticia social y para lograr progreso, ha sufrido cambios y enfrentado retos, quizás los más importantes son los que se refieren a calidad y equidad en la enseñanza.

Se han logrado considerables avances en materia de cobertura, en el 2005, el Gobierno de la República reportaba que la matricula en educación primaria correspondía al 99.4%, con lo cual era posible decir que en esa fecha existía una cobertura casi total (Gabinete de Desarrollo Humano y Social, 2005). Sin embargo, una amplia cobertura no es suficiente, el sistema ha crecido a veces a ritmos rápidos, pero sin lograr hasta el presente que todos los niños tengan oportunidad de asistir a la escuela, lo cual se agrava porque se hace poco para retener a muchos de ellos en el sistema escolar y la deserción es muy alta (Ornelas, 1995).

Un problema importante es el que se refiere a la pobre calidad de la educación en México, al respecto Ornelas (1995) indicó que es mala y se expone con claridad porque los estudiantes no aprenden lo que se supone deben aprender y porque, además, los contenidos no tienen importancia inmediata ni relación con sus necesidades y aspiraciones, los métodos de enseñanza son rutinarios, monótonos, inflexibles y aburridos. Diferentes reformas fueron la respuesta de las autoridades ante la baja calidad de los servicios, pero, han sido poco efectivas para lograr una mejora significativa en la enseñanza. La educación primaria ha logrado extenderse a lo largo del territorio nacional, sin embargo la calidad sigue siendo materia pendiente, tal parece que no existiera un interés genuino por parte de autoridades y gobierno para a impulsar reformas fundamentadas en la realidad del sistema educativo y de la comunidad escolar. El ser uno de los niveles con más cobertura se explica por la gran demanda de los servicios, en consecuencia también requiere de mayores recursos, esfuerzo y una

actitud comprometida de la sociedad por impulsar una educación de calidad para todos los mexicanos.

De esta manera, es evidente que existe una expansión de los servicios, en el que aún persiste la marginación de ciertos sectores en su acceso a una formación de calidad. Un reto más, es el de atender a grupos vulnerables, como lo son quienes presentan alguna discapacidad. Las necesidades de estos sectores son distintas a las que tienen otros más favorecidos, por lo que el servicio debe ser diferente si es que se pretende lograr mayor justicia social. En este sentido, es un deber garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los alumnos que por diversas razones se les dificulta acceder a los planes de estudio vigentes, proporcionándoles los apoyos que requieran para que alcancen con éxito los propósitos educativos.

A este respecto es la educación especial, como un subsistema de la educación general la encargada de brindar atención a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, lenguaje, conducta, visuales, auditivos, autismo, discapacidad intelectual o aptitudes sobresalientes, sin embargo, es frecuente que estos niños no sean identificados adecuada y oportunamente lo que trae como consecuencia que carezcan de servicios especializados. En esta situación es común encontrar a aquellos estudiantes que presentan un bajo rendimiento intelectual, ya que por sus características pueden ser confundidos o ignorados.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue instrumentar un programa de evaluación-intervención que favorezca el desarrollo de alumnos con bajo rendimiento intelectual de primer ciclo de educación primaria a través de la identificación temprana de factores protectores y de riesgo en las áreas individual, familiar y escolar.

Para ello se realizará una revisión de diferentes temas organizados en tres capítulos. En el primero se realizará un breve recorrido sobre los cambios en la educación especial, las políticas educativas internacionales que han influido en México en el ámbito educativo y en la forma en que se han desarrollado, la manera en que se han definido conceptos clave como el de discapacidad y necesidades educativas especiales y que han dado pie a la actual conformación

de los servicios, finalmente se mencionarán las principales cifras sobre los alumnos atendidos por educación especial.

En el segundo capítulo se abordará el tema bajo rendimiento intelectual, para clarificarlo fue necesario en primer lugar discutir dos conceptos básicos el de inteligencia y el de discapacidad intelectual con base en los cuales se analizará la definición y características del bajo rendimiento intelectual.

En el tercer capítulo se retomarán las principales perspectivas teóricas para la evaluación e intervención educativa, para reconocer los principios del enfoque ecológico como el eje del presente estudio; así como la importancia de la resiliencia, los factores protectores y de riesgo en la educación especial. Se abordarán las distintas formas de evaluación exploratoria, diagnóstica y dinámica que dan cuenta de las características presentadas por los alumnos; así como los elementos que deben considerarse para la intervención.

El siguiente capítulo estará destinado a desarrollar el programa de intervención para ello se presentará el objetivo general, el tipo de estudio que corresponde a estudio de un solo caso. Se contextualizará la intervención, así como el contexto y escenario en el que se trabajó, para finalizar se describirán los aspectos metodológico llevados a cabo para la implementación del programa, el cual se encuentra dividido en tres fases la primera de evaluación exploratoria y diagnóstica, la segunda de intervención y la tercera de evaluación final, de cada una se presentarán objetivos, participantes, herramientas, procedimiento y resultados. En el capítulo final se presentarán la discusión y conclusiones derivadas del trabajo realizado.

Educación Especial

En su historia, la educación especial ha experimentado cambios de acuerdo con la evolución tanto de su conceptualización como de las actitudes en torno a las personas con discapacidad y, por tanto, a la manera de atenderlas. En la medida que hay modificaciones en las ideas y creencias respecto al campo de la educación especial es que se realizan cambios en los servicios que se ofrecen a las personas que presentan alguna necesidad educativa especial.

Lo anterior, se observó en la historia misma del campo, en un primer momento en la humanidad, los individuos diferentes o "anormales" eran rechazados e incluso exterminados. Fue a principios del siglo XIX que se iniciaron los esfuerzos por educar a esta población. Para Gargiulo (2003) es al francés Frances Jean Marc- Gaspard Itard a quien le corresponde el título de padre de la educación especial por su intento de educar a Víctor el chico salvaje de Aveyron. Es también en ese siglo, cuando, en Europa aparecen los primeros colegios para sordos y ciegos, así como las instituciones médico- asistenciales que atendieron a la población que presentaba distintas discapacidades mediante un modelo médico.

Los servicios continuaron evolucionando hasta que se asumió el principio de integración educativa, el cual pretendió unificar la educación regular y la especial dentro de un único sistema; de esta forma para Sánchez y Torres (1999) la educación especial es un servicio de apoyo a la educación general que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza aprendizaje y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, cuyo fin es lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones necesidades educativas especiales. Por su parte, Gargiulo (2003) señaló que la educación especial es un programa de enseñanza personalizado diseñado para atender a un individuo especifico. Tal vez se requiera el uso de materiales especializados, equipo, servicio y/o otras técnicas de enseñanza. En ambas definiciones se establece que es importante la educación centrada en las características y posibilidades de los alumnos con capacidades especiales.

No obstante, de acuerdo a los intereses políticos y económicos dominantes de cada época, es como se han presentado los cambios en la definición de la misión de la educación especial. A nivel mundial se han hecho compromisos para impulsar cambios y mejoras con la finalidad de resolver problemas educativos, promover la democracia, el desarrollo y equidad social. Es así, que en el plano internacional fue en 1990 cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, una reunión internacional en la cual fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en ella se planteó como propósito proporcionar brindar educación primaria a todos los niños y lograr una reducción masiva del analfabetismo de adultos para el año 2000.

Uno de los aportes de esta declaración es el que hace referencia a la introducción del concepto necesidades básicas de aprendizaje, definidas como las herramientas esenciales para el aprendizaje tales como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, así, como se establecieron los contenidos básicos del aprendizaje: conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 2000).

Además, se reconoció la importancia de que la educación básica llegué a todos, en particular a los grupos vulnerables, los pobres, los niños de la calle, los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Se enfatiza, también el garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas para que de acuerdo a sus diversas características tengan acceso a la educación.

Para el año 2000, la UNESCO dio seguimiento a estas acciones y promovió el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, ahí se realizó una evaluación de la educación básica para determinar el avance de las propuestas planteadas, se partió de las siguientes conclusiones: a) ninguno de los objetivos específicos se alcanzaron íntegramente; b) la meta fundamental de lograr acceso universal de la educación primaria y terminación de la misma hacia el 2000 no fue cumplida; c) muchos países adoptaron medidas para poner en práctica el programa de Jomtien; y, d) algunos experimentaron más bien retrocesos. Para lograr avances se plantearon entre otras acciones, la expansión de la educación inicial, brindar educación primaria universal y gratuita, atender necesidades básicas de aprendizaje para jóvenes, eliminar disparidades de género y atender necesidades educativas especiales.

Sobre este último punto, se estableció el concepto de educación integradora, el cual se refiere a que los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad. Se sugirió un enfoque que apuntara a preparar a las escuelas de modo que pudieran deliberadamente llegar a todos los niños. Se reconoció que los avances en términos de acceso no siempre habían traído aparejada una mejor calidad, que no existían datos convincentes sobre una educación integradora lograda en gran escala, que numerosos docentes no estaban plenamente persuadidos de que la integración podía funcionar y que se debían cambiar no sólo las prácticas que se llevaban a cabo sino también los valores, las creencias y las actitudes (UNESCO, 2000).

De aquí que, se observó desde entonces una creciente preocupación porque todas las personas alcancen el derecho a una educación de calidad, se presta especial atención a aquellas poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad, como quienes presentan discapacidad, para las que se ha sugerido emplear un enfoque de derechos y de educación inclusiva para atender sus necesidades. En este sentido, el mayor impulso se dio en 1994 cuando se celebró en Salamanca, España, la Conferencia Mundial sobre la Educación para las Necesidades Especiales.

En dicha conferencia se examinó la necesidad de que los sistemas educativos de los países que participaron fueran diseñados de modo tal que: 1) los programas aplicados consideraran las diferentes características y necesidades de los alumnos; 2) que las personas con necesidades educativas especiales pudieran tener acceso a las escuelas ordinarias para lograr su integración educativa a través de una pedagogía centrada en el niño; 3) se combatieran actitudes discriminatorias; 4) se adoptara con carácter de ley o como política el principio de educación integrada; 5) que se fomentara y facilitara la participación de padres, de unidades y de organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos; 6) se invirtieran mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención así como en los aspectos profesionales (UNESCO, 1994).

Posteriormente, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se reconoció que la discapacidad era un concepto que evolucionaba y que era el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y barreras debidas éstas a la actitud y al entorno que evitaban su participación plena y efectiva en la sociedad. En esta reunión se reconoció que el concepto de discapacidad incluía a aquellas personas que presentaban deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, se les impedía su participación plena y efectiva en la sociedad y en igualdad de condiciones con los demás. En materia de educación se estableció que las personas con discapacidad no quedarían excluidas del sistema educativo general y se les debería brindar la posibilidad de aprender habilidades para la vida y garantizar su desarrollo social.

Todas estas acciones han permeado de manera significativa los sistemas educativos de los países que las han acatado desde 1994. El pensamiento contemporáneo ha sugerido que los servicios de educación especial deben ser proporcionados de la manera más natural o en el ambiente más normal para el estudiante. Muchos alumnos están agrupados o categorizados de acuerdo a su inhabilidad o discapacidad especifica en categorías. En Estados Unidos en la Individual with Disabilities Education Act, IDEA,(1997, citado en Gargiulo, 2003) se

identificaron las siguientes 13 categorías de discapacidad: Autismo, sordo ceguera, problemas de audición, discapacidad intelectual, discapacidades múltiples, impedimentos ortopédicos, otros impedimentos de salud, perturbación emocional, problemas específicos de aprendizaje, problemas de lenguaje, lesión cerebral traumática, debilidades visuales y retraso en el desarrollo. Esta categorización, a pesar de ser muy amplia excluye a algunos alumnos, entre ellos a quienes presentan un Coeficiente Intelectual (CI) bajo.

Educación Especial en México

En 1993, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se reformó al artículo 3º constitucional y se promulgó la Ley General de Educación, es ésta última la que marcaría una nueva orientación de los servicios de Educación Especial. En primer lugar, en el Artículo 39 se señaló que "en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos" (p.14), con esto, ambos sistemas el de Educación Regular y el de Educación Especial quedan unificados y dejan de ser sistemas paralelos, al menos en teoría. Otros cambios significativos sucedieron a partir de lo estipulado en el Artículo 41 de esta misma Ley:

> La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (p. 14)

Estos hechos impulsaron a la integración educativa, la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales, difundido en la Declaración de Salamanca de 1994. Al respecto, cabe señalar que en México se definió que un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporaren a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y así alcanzar los propósitos educativos. Estos recursos son: profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares. Además, las necesidades educativas especiales son de dos tipos: temporales o permanentes y estar o no asociadas a una discapacidad o a las aptitudes sobresalientes (Secretaria de Educación Pública [SEP], 2002).

Sobre el concepto de discapacidad la SEP (2002) definió al alumno con discapacidad como aquel que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limitaba su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria y puede verse agravada por el entorno económico y social. Estos alumnos pueden o no presentar necesidades educativas especiales, lo cual dependerá de su contexto y de la atención educativa que se les brindara.

Para Sánchez y Torres (1999) no se trataba de negar la existencia de un déficit en el alumno, sino que sostenían la idea de que el problema se encontraba en las demandas específicas que las situaciones personales reclamaban al sistema educativo para superar las dificultades de los alumnos. Era evidente entonces que se requería reformular la propuesta y organización de los servicios educativos especiales para que el sistema ofreciera una respuesta acorde a los nuevos planteamientos. La reorganización administrativa incluyó la clasificación de los servicios de atención de la siguiente manera:

- De apoyo. Son los encargados de auxiliar el proceso de integración educativa de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o

aptitudes sobresalientes, al interior de las escuelas de educación reglar de las diferentes modalidades educativas. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica (CAPEP).

- Escolarizados. Son los que tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar. El principal servicio escolarizado es el Centro de Atención Múltiple (CAM).
- De Orientación. Hace referencia a los servicios que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP); algunas organizaciones de la sociedad civil, también funcionan como servicios de orientación (SEP, 2006).

De esta manera, están configurados actualmente los servicios que la educación especial ofrece a la población. Sin embargo, se han presentado dificultades en el funcionamiento de los mismos, derivadas de las diferentes interpretaciones de conceptos tales como discapacidad, necesidades educativas especiales, integración e inclusión; así como de los límites poco claros entre la educación especial y la educación regular. Con la aparición del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2002) se pretendió redireccionar y elevar la calidad de los servicios para ampliar su cobertura. Cabe señalar que, en este documento se reconocieron, entre otros

aspectos, las limitaciones en el proceso de integración propuesto desde 1994 y que fueron relacionadas con la falta de claridad respecto a las funciones del personal de educación especial, los recursos personales y materiales insuficientes, la separación entre la educación regular y la especial, el desconocimiento por parte de los profesionales de las estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos, la confusión en el concepto de necesidades educativas especiales y las diferencias en los criterios para definir el número y las características de los alumnos que se debían atender (SEP, 2002).

A este respecto, la evaluación externa realizada al programa en el año 2007 detectó dificultades para cuantificar a la población potencial y objetiva, además evidenció que existían problemas en relación a la sistematización y la verificación de la información que se obtenía con los diferentes instrumentos con los que se contaba; lo que dio como resultado dificultades para conocer cuantos alumnos estaban inscritos en el nivel de educación básica y que presentaban necesidades educativas especiales; se debe indicar que el Programa sólo tenía identificado el número de alumnos atendidos pero no se tenían claros los criterios de verificación (SEP, 2007).

A partir de lo antes expuesto, se observó que en México persisten problemas serios respecto a la manera en que se categorizar las necesidades educativas especiales y la discapacidad. En este sentido, las autoridades han reconocido como condiciones para recibir educación especial a los alumnos que presentan hipoacusia, sordera, baja visión, ceguera, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, autismo, discapacidad múltiple, problemas de conducta, problemas de comunicación, aptitudes sobresalientes y, otras (SEP, 2006). De tal forma que el número de alumnos atendidos para cada categoría de acuerdo a estas consideraciones se distribuyó desde 1994 en periodos de dos años de la siguiente manera:

Tabla 1

Estadísticas de educación especial de 1994 a 2008

	Alumnos atendidos							
Categoría	1994	1997	1998	2000	2003	2006	2007	2008
Deficiencia mental	36790	44017	53383	66465	79740	86023	88116	90350
Trastornos visuales	1479	2725	3738	5003	4615	5249	5436	5616
Trastornos de Audición	7316	13229	12509	12993	14436	14835	14704	14354
Impedimentos motores	2556	8074	9504	11241	13607	15238	15311	15699
Aptitudes sobresalientes		9386	9104	6327	4893	3344	3204	2996
Problemas de Conducta	2709	6295	Nd	nd	nd	nd	Nd	nd
Problemas de aprendizaje	171576	79723	Nd	nd	nd	nd	Nd	nd
Problemas de Lenguaje	15019	12180	Nd	nd	nd	nd	Nd	nd
Autismo		565	Nd	nd	nd	nd	Nd	nd
Intervención temprana	9174	nd	Nd	nd	nd	nd	Nd	nd
Sin discapacidad/ otros		163758	292430	329448	283015	259704	256767	268679
Población total	26619	339952	380668	431477	400342	384393	383538	397694

Nota: Tomado de Cifras Principales SEP 2008
*nd= no identificados

Cabe resaltar como consideraciones importantes que se observaron en la tabla 1, que a partir de 1998 las categorías de problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta se incluyeron en la de otros y sin discapacidad, por lo que no se especifica la cantidad de alumnos atendidos. Para el ciclo escolar 2008-2009, las estadísticas muestran que la mayoría de los alumnos atendidos se encuentra entre los reportados sin discapacidad a un 67.6% lo que constituye más de la mitad de la población total que muestra requerimientos especiales, seguida por la categoría de deficiencia mental con un 22.72%, impedimentos motores con 3.95%, trastornos de audición con el 3.61%, trastornos visuales con el 1.41% y aptitudes sobresalientes con el .75%. Por lo tanto, para la gran mayoría de los alumnos no

existe claridad en los motivos de su atención, pues no hay precisión respecto al concepto de otros y sin discapacidad (SEP, 2008).

La ambigüedad en la definición de las categorías es lo que ha ocasionado dificultades asociadas principalmente a la detección y evaluación de los alumnos, lo que da como resultado un diagnóstico deficiente con la lógica consecuencia de una atención equivocada o inexistente. A pesar de la reorganización de los servicios, la cobertura y calidad que se ofrece está lejos de lo cumplir con lo planteado en el Articulo 41, pues el brindar una atención adecuada a las necesidades de cada alumno aún no es una realidad, como lo muestran las cifras descritas en la tabla 1.

Dentro de la población vulnerable que se encuentra fuera de los servicios de educación especial se ha ubicado a quienes presentan un bajo rendimiento intelectual, en su estudio del 2008, Meléndez encontró que el 5.3% de la población obtuvo un Coeficiente Intelectual (CI) entre 81 y 73, puntuaciones que de acuerdo la Escala de Inteligencia de Wechsler-R (Wechsler, 1974) corresponden un nivel intelectual abajo del promedio. Debido al desconocimiento de sus características no cuentan con atención especializada, esta situación coloca a los alumnos en desventaja frente a sus compañeros y en riesgo de enfrentar fracaso escolar.

Bajo Rendimiento Intelectual

Para aclarar el concepto de bajo rendimiento intelectual, en primer lugar es necesario comprender las definiciones de inteligencia y discapacidad intelectual ya que éstas constituyen el punto de partida para caracterizar a dicha población, la cual presenta un bajo desempeño académico.

Inteligencia

La inteligencia es uno de los temas de mayor discusión e investigación en psicología, no obstante, aún no existe un consenso sobre su definición, persisten las controversias acerca de sus características y de cómo debe ser medida. Detterman (1999, citado en López, 2001) indicó que para los educadores la

inteligencia es vista como una capacidad para aprender; para los biólogos de adaptarse al entorno y para los psicólogos, desde un punto de vista psicométrico es la habilidad de encontrar relaciones entre los objetos y sucesos así como de una apropiada habilidad para la verbalización.

Para Catell (1963, citado en Klinger y Vadillo, 2001) es posible distinguir dos formas de inteligencia. La inteligencia cristalizada hace referencia a la habilidad que se utiliza cuando una tarea demanda el uso de apoyos especiales que se han aprendido por medio de la educación o la experiencia y, la inteligencia fluida que consiste en la competencia que se requiere para percibir o inferir similitudes, diferencias y relaciones entre estímulos. Por otra parte, la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg establece la existencia de tres dimensiones diferentes aunque relacionadas entre sí, la inteligencia componencial o analítica; la inteligencia contextual o práctica; y la inteligencia experiencial o creativa. Lo que cambia es el nivel de experiencia y el contexto al que se aplican los componentes así como las formas de representación mental dentro de cada uno de los tres aspectos de la inteligencia (Sternberg, 1985).

Los teóricos cognitivos más que hablar de inteligencia se refieren al procesamiento de la información que emplean dos sistemas de organización interna. El sistema representativo, que incluye la organización, percepción e interpretación de la información que se recibe por los sentidos o que actúa como entrada en el proceso del pensamiento; y el sistema ejecutivo que incluye procesos tales como la planificación, control, examen y evaluación que dirigen el sistema representativo (Ashman & Conway, 1992).

La inteligencia es susceptible de medición psicométrica que, basándose en ítems escogidos, proporciona una indicación de la cantidad de conocimiento que posee una persona. La puntuación de los tests, indica un CI. Al respecto, Esquivel, Hernández y Lucio (2007) señalaron que con las pruebas de inteligencia es posible evaluar diferentes habilidades, lo que en un momento dado permite no sólo conocer el rendimiento intelectual general del individuo, sino también el desarrollo de sus diferentes funciones cognoscitivas.

De lo anterior, se desprende que la inteligencia no ha sido un concepto estático, que puede modificarse en función de los ambientes en que se desarrolla el individuo. En aquellos alumnos que presentan discapacidad intelectual o bajo rendimiento intelectual se pueden apreciar dificultades en el desarrollo de los procesos cognitivos básicos y en su conducta adaptativa, por ello es importante conocer el nivel en que estos se encuentran, y así ofrecer estrategias que les permitan desenvolverse de forma apropiada en la escuela.

Discapacidad Intelectual

Para Sánchez (2000) el retraso mental no es una enfermedad sino una alteración, cuya principal característica es un déficit de la función intelectual que limita la capacidad para aprender y adaptarse a la vida. Esta alteración se ha designado con una amplia variedad de términos, muchos de ellos peyorativos que resaltan la deficiencia; por ello actualmente la mayoría de los profesionales en esta área coinciden en llamarla discapacidad intelectual o retraso mental.

Herber (1961, citado en Telford y Sawrey, 1973) definió la discapacidad intelectual como el funcionamiento intelectual general por debajo del promedio que se origina durante el periodo de desarrollo y que está asociado con el deterioro de la conducta adaptativa. Grossman (1973, citado en Gargiulo, 2003) realizó modificaciones a la definición y señaló que se trata de un funcionamiento intelectual significativamente por debajo del promedio que es concurrente con déficit en el comportamiento adaptativo y manifestado durante el periodo de desarrollo.

La American Psychiatric Association (2000) mencionó en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV) que la discapacidad intelectual es un trastorno que se caracteriza por una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (un Cl de aproximadamente 70 o inferior), con una edad de inicio anterior a los 18 años y déficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa. Su característica esencial es una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las

siguientes áreas de habilidades adaptativas. De lo anterior se desprende una de las clasificaciones más difundidas, en ella se especificaron cuatro grados de intensidad de acuerdo con el nivel de insuficiencia intelectual, los cuales se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Clasificación del retraso mental de acuerdo al DSM IV

Grado de retraso	Puntuación en el C.I	Características
Profundo	Inferior a 20 o 25	Presenta limitaciones severas en autocuidado, continencia, comunicación y movilidad. La mayoría presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su retraso mental. Durante sus primeros años desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensoriomotor. Puede predecirse un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes.
Grave	Entre 20-25 y 35-40	Durante sus primeros años adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y desarrollar habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician de la enseñanza de materias preacadémicas. Los adultos logran realizar tareas simples estrechamente supervisados
Moderado	Entre 35-40 y 50-55	Desarrollan algún grado de habilidades de autocuidado, académicas y de comunicación adecuadas, los adultos requieren de diversos apoyos para vivir y trabajar en la comunidad.
Leve	Entre 50-55 y aproximadamente 70.	Presentan dificultades de aprendizaje en la escuela. Tienen insuficiencias mínimas en las áreas sensoriomotoras, durante los últimos años de su adolescencia, pueden adquirir conocimientos académicos que les sitúan aproximadamente en un sexto curso de enseñanza básica. Los adultos pueden trabajar y mantener buenas relaciones sociales.

Por su parte, la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) en 1992 presentó la siguiente definición:

> El retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las áreas de habilidades adaptativas y se manifiesta antes de los dieciocho años. (p.36)

En el 2002 la AAMR modificó la definición anterior quedando como sigue:

Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los dieciocho años. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco premisas esenciales.

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.

4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.

5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará. (p.17)

Para abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitieran un mejor funcionamiento individual, se propuso el reconocimiento de cinco dimensiones: habilidades Intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud y contexto. Es así que este modelo teórico utiliza el enfoque ecológico considera la relación entre el funcionamiento individual, los apoyos y ambientes (Figura 1).

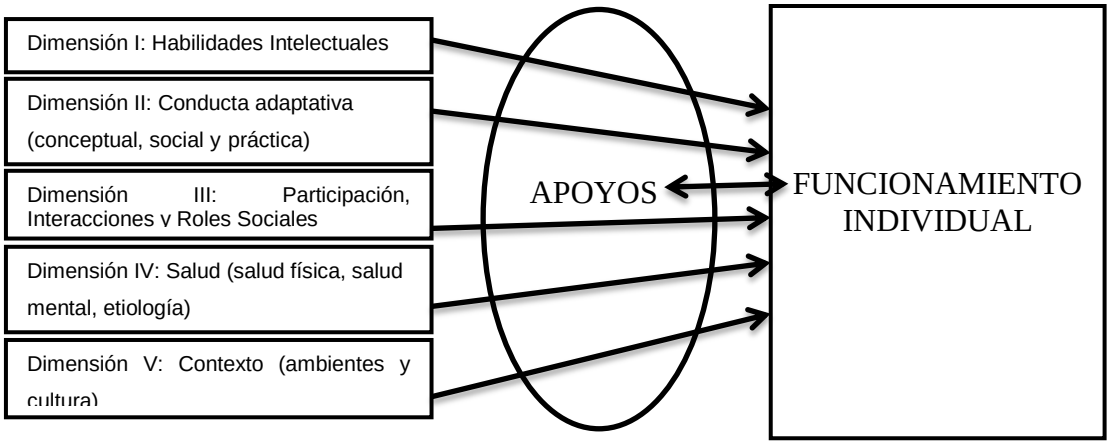

Figura 1. Modelo teórico de retraso mental. Tomado de Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos, (p.27), por Asociación Americana de Retraso Mental, 2002, Washington, DC: Alianza editorial. Derechos reservados, 2002.

En los conceptos anteriores el término conducta adaptativa es una característica asociada al funcionamiento intelectual, Gargiulo (2003) la definió como el grado de eficiencia del individuo para cumplir con los estándares de maduración, aprendizaje, independencia personal y responsabilidad social que son esperados según la edad y grupo cultural. Para la AAMR (2002) es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en la vida diaria. Las limitaciones en ella afectan tanto a la vida cotidiana como a la habilidad de responder a los cambios ya las demandas ambientales. A continuación se describen las áreas de habilidades adaptativas desarrolladas por Ford (1989, citado en Verdugo, 1994).

- Comunicación: habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos o comportamientos no simbólicos. Habilidades de nivel más elevado de comunicación.
- Auto-cuidado: habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.

- Habilidades de vida en el hogar: habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, tales como el cuidado de la ropa, tareas del hogar, planificación diaria.
- Habilidades sociales relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluyendo el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de iguales y aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades; afrontar las demandas de otros; compartir; entender el significado de la honestidad y de lo hermoso; controlar los impulsos; adecuar la conducta a las normas; mostrar un comportamiento socio-sexual apropiado.
- Uso de la comunidad: habilidades relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte; comprar en tiendas, grandes almacenes y en supermercados; utilización de otros servicios de la comunidad.
- Auto-dirección: habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, iniciar actividades adecuadas a los lugares, condiciones, horarios, e intereses personales; completar las tareas necesarias o requeridas; buscar ayuda en casos necesarios; resolver problemas en situaciones familiares y en situaciones novedosas; y demostrar asertividad adecuada y habilidades de auto-defensa.
- Salud y seguridad: Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud y prevención de accidentes; primeros auxilios; sexualidad; ajuste físico; consideraciones básicas sobre seguridad.
- Académicas funcionales: habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una aplicación directa en la vida. Es importante destacar que esta área no se centra en los logros académicos correspondientes a un determinado nivel sino, más bien, en la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

- Ocio y Tiempo libre: Hace referencia al desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio que reflejen las preferencias y elecciones personales y, si la actividad pudiera ser realizada en público, las normas asociada a la edad y a la cultura.
- Trabajo: habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad, en términos de habilidades laborales específicas, comportamiento social apropiado, y habilidades relacionadas con el trabajo.

Tanto en la definición del 1992 como en la del 2002 se encuentran presentes tres criterios que deben ser considerados: la inteligencia, la conducta adaptativa y la edad de comienzo; además se plantea la necesidad de desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos. La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se ubica en ampliar una de las dimensiones de análisis al incluir la participación, interacciones y roles sociales.

Bajo Rendimiento Intelectual. Definición y Características

Las definiciones antes expuestas sirven como punto de partida para describir a otro tipo de población que se ubica en una zona intermedia entre la discapacidad intelectual y la población regular. Para referirlo se han empleado términos como capacidad intelectual límite, cociente intelectual limítrofe, inteligencia borderline, bajo rendimiento intelectual, entre otros.

Es importante reconocer que existe un segmento de la población estudiantil que presenta un CI por debajo de la norma, el cual no permite ubicar a sus miembros dentro de la norma pero tampoco como quienes presentan discapacidad intelectual, estos alumnos no figuran en alguna de las categorías abordadas por la Educación Especial. Debido al desconocimiento de su presencia en las aulas, pueden ser confundidos o catalogados como alumnos con problemas de aprendizaje, emocionales, de conducta o etiquetados como desmotivados o lentos. Al no ser identificados de manera oportuna, carecen de los apoyos y programas educativos que den respuesta a sus necesidades.

En el DSM-IV (2000) se señala que la capacidad intelectual límite describe un intervalo de Cl superior al exigido en el retraso mental generalmente, ubicado en un CI que va de 71-84. Una puntuación Cl puede entrañar un error de medida aproximadamente de 5 puntos dependiendo del instrumento de evaluación. De este modo, es posible diagnosticar discapacidad intelectual en individuos con puntuaciones Cl situadas entre 71 y 75 si cuentan con déficits significativos de comportamiento adaptativo que cumplan los criterios de retraso mental. Para diferenciar la discapacidad intelectual leve de la capacidad intelectual límite se requiere una cuidadosa consideración de toda la información disponible.

Atuesta, Vásquez y Urrego (2008) afirmaron que los alumnos ubicados con capacidades intelectuales limítrofes comúnmente son referidos por presentar pobre rendimiento escolar, que puede o no asociarse con problemas disciplinarios y de convivencia con pares, con deficiencias en los procesos de lectoescritura y cálculo, baja autoestima, pobreza para establecer vínculos afectivos e incluso intento de suicidio. Lo cual resalta el papel de la escuela, al ser el primer escenario fuera del entorno familiar donde se ponen a prueba las competencias cognoscitivas y sociales básicas. Igualmente, se destaca que el maestro es un observador privilegiado.

Por su parte, Artigas, Rigau y García (2007) señalaron que estos niños tienden a ser inatentos, puesto que les puede resultar difícil seguir los aprendizajes a causa de que su baja capacidad de inteligencia le impide seguir de modo comprensivo las clases. Por otro lado, si se tiene en cuenta que la percepción, la memoria, la atención y el lenguaje constituyen aspectos básicos relacionados con la inteligencia, puede ser que exista algún tipo de repercusión sobre éstos procesos.

Para fines de este trabajo se retomará el término y definición propuestos por Meléndez en su estudio del 2008, en el cual señala que Bajo Rendimiento Intelectual se refiere a un CI bajo o limítrofe que se ubica entre una y dos desviaciones por debajo de la norma, es decir, entre una puntuación de 85 a 70, reflejándose dicha limitación en dificultades en el aprendizaje pero también, en algunas de las actividades de la vida cotidiana.

Bajo esta definición queda de manifiesto que los niños con Bajo Rendimiento Intelectual presentan dificultades no sólo limitadas al campo cognoscitivo, sino que afectan otras áreas de su funcionamiento emocional, escolar y social. Como lo señaló Meléndez (2008) las características que presentan son parecidas a las de alumnos con discapacidad intelectual, la diferencia radica en el grado de las dificultades.

En esta como en todas las categorías de Educación Especial, para lograr una adecuada atención, es preciso contar con datos que den cuenta de las fortalezas y debilidades del alumno, así como de los factores ambientales que influyen en su desempeño. Esta información será accesible a través de una valoración comprensiva que aporte datos sobre los factores individuales, escolares, familiares y sociales en los que el niño está inmerso, es decir, de una evaluación ecológica.

Perspectiva ecológica en educación especial

Distintos paradigmas han sido empleados en la educación regular y especial para explicar el proceso de aprendizaje, la forma en que se conciben las dificultades en la enseñanza, los actores involucrados y las técnicas o estrategias de evaluación e intervención, lo que ha dado lugar a una gran diversidad de opciones educativas. Los profesionales de la educación se enfrentan no sólo a la tarea de elegir la adopción de uno o varios de estos modelos, sino también al empleo práctico de los mismos para ofrecer una respuesta educativa de calidad (Ibáñez, 2002).

El enfoque ecológico otorga una importancia fundamental al ambiente en el que el niño se desarrolla y las relaciones que establece con los demás a su alrededor. Los maestros ven a cada estudiante como parte de un sistema, alguien que interactúa recíprocamente dentro de su propio ambiente inmediato y otros ambientes sociales. De la misma forma es importante para los profesionales, ver a cada alumno dentro del contexto de su familia, y las relaciones e interacciones de la familia con otros sistemas sociales más amplios (Gargiulo, 2003).

Brofenbrenner (1987) fue el creador de la teoría de la ecología humana, propone que el desarrollo es un cambio perdurable en el modo en que una

persona percibe su ambiente y se relaciona con él. El ambiente de un individuo puede dividirse en cuatro estructuras que actúan recíprocamente sobre él:

- Microsistemas: son aquellos ambientes inmediatos en que los individuos se desarrollan.
- Mesosistemas: son las relaciones entre varios microsistemas.
- Exosistemas: son las estructuras sociales que influyen en el desarrollo del individuo; sin embargo la persona no tiene un rol directo en el sistema social.
- Macrosistemas: son los contextos ideológicos, culturales e institucionales en los que los sistemas anteriores se pueden encontrar envueltos.

García (2001) indicó que dentro de este enfoque las alteraciones que padece el niño con discapacidad pueden ser modificadas por factores ambientales y que las alteraciones de desarrollo en un niño pueden tener una etiología social y ambiental más que biológica. La finalidad de este modelo es entrelazar todos los agentes que intervienen de manera directa e indirecta en el desarrollo conductual, emocional y cognitivo del niño. Shea y Bauer (2002) destacaron que desde la perspectiva ecológica, el desarrollo humano es la acomodación mutua y progresiva, o adaptación y ajuste, entre un ser humano activo en crecimiento y los escenarios siempre cambiantes en los que funciona, así como las relaciones entre esos escenarios y los contextos ecológicos más amplios en los que se insertan. Una ventaja más de este enfoque es que permite integrar gran parte de la información derivada de otras teorías y sus principios se encuentran presentes tanto en la evaluación como en la intervención.

En esta perspectiva se considera que la comprensión del desarrollo humano exige más que la observación directa de la conducta de una o más personas en el mismo lugar; requiere el examen de sistemas multipersonales de interacción, que no se limiten a un solo entorno, y deben tener en cuenta los aspectos del ambiente que vayan más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto (Brofenbrenner, 1987). Un enfoque ecológico permite comprender cómo ocurre el proceso de desarrollo y cómo promoverlo; bajo su perspectiva es esencial reconocer la multiplicidad de interacciones que ocurren entre escenarios:

familia, escuela, comunidad; políticas económicas y sociales; es por ello que se retomaran sus fundamentos para implementar un modelo de intervención que permita atender las necesidades de los alumnos que presentan bajo rendimiento intelectual.

Céspedes (2005) subrayó que de este enfoque se obtiene una visión más amplia para el abordaje de la problemática de la discapacidad, pues se toman como referencia los componentes del funcionamiento, condición de salud y discapacidad, además, se consideró a individuo en interacción con el entorno desde una visión multifactorial, constituye una alternativa que aborda de forma holística los diferentes aspectos del individuo, enfatizado la interacción de la persona con discapacidad y el ambiente en el que vive.

El enfoque ecológico propició el desarrollo de programas de atención con una metodología de trabajo que permitió integrar de manera coordinada a los diferentes actores sociales en la búsqueda de alternativas orientadas a la integración social de las personas con discapacidad. Rodríguez, Alvarado y Moreno (2007) llevaron a cabo un estudio encaminado a promover la participación comunitaria para la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y sus familias, las autoras reconocieron que la teoría ecológica permitió conocer cómo se asociaron e interactuaron entre sí, cada uno de los subsitemas, en la vida cotidiana a través del tiempo, además encontraron que se reducen los efectos negativos de la adversidad y son vistos como aspectos relevantes en la promoción y prevención.

Acle, Roque y Contreras (2005) desarrollaron un estudio para determinar la manera en que se manifestaban las necesidades educativas especiales en niños indígenas al inicio de su aprendizaje escolar y analizar la relación que estas guardaban con las distintas fuerzas ambientales que rodeaban a los menores. Mediante un enfoque ecológico determinaron los diferentes elementos que interactuaban para promover o no el aprendizaje en esa población. Encontraron que las redes ecológicas que se establecían en la escuela permitían una mayor comprensión del objeto de estudio, lo que abrió la posibilidad de integrar propuestas de intervención acordes a la realidad.

Tras lo anterior, se puede observar que existen prácticas empleadas desde la perspectiva ecológica que pretenden una mejor comprensión de la problemática que se presenta en el ámbito de la educación especial, una de ellas es la que se refiere a la identificación de factores protectores y de riesgo que se encuentran presentes en los diferentes escenarios en los que interactúa el individuo y que a continuación se abordan.

Resiliencia, factores protectores y de riesgo en educación especial

Desde su surgimiento la resiliencia ha sido entendida de diversas formas, actualmente entre los estudiosos del tema no existe una definición única y universal. Varios autores han hecho sus propuestas en un intento de esclarecer el término. Para Munist, Santos, Kotliarenco y Suárez (1998) el concepto de resiliencia fue adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos.

En algunas definiciones se pone énfasis en las capacidades del individuo y su adaptación, para Walsh (2004) la resiliencia puede definirse como la capacidad de una persona para recobrarse de la adversidad fortalecida y dueña de mayores recursos. Se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida. Para Grotberg (2006) la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive transformarlas. Finalmente Kreiser (1996, citado en Manciaux et al. 2005) indicó que es la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación.

Otros autores conceden mayor relevancia al hecho de que la resiliencia se presenta en situaciones en las que existe un riesgo importante, en este sentido Luthar y Cicchetti (2000, en Uriarte, 2005) indicaron que es entendida como el proceso que permite a ciertos individuos desarrollarse con normalidad y en armonía con su medio a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y deprivado

socioculturalmente y a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez. Por su parte Neil (2006) señaló que es la capacidad para reaccionar y salir adelante después de situaciones estresantes, de temor o traumáticas serias, que surgen durante el transcurso de la vida.

Rutter (1992, citado en Kotliarenko, 1997) ofreció una de las definiciones de mayor influencia, al señalar que la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida "sana" en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo. En esta definición se pone énfasis en cuestiones internas y externas como respuesta a la adversidad y como un proceso a lo largo del tiempo.

Los estudios sobre resiliencia han reconocido cada vez más el papel del ambiente y de los sistemas con los que las personas interactúan en su desarrollo psicológico. Según Ehrensaft y Tousignant (2005) la resiliencia no puede darse sin un ambiente que sea también resiliente, ya que se trata de un proceso complejo que integra la participación de actores a varios niveles: familia, barrio, comunidad, sociedad y cultura.

Manciaux et al. (2005) indicaron que las definiciones que se han elaborado coinciden en la insistencia de la resistencia a un trauma, a un suceso o a un estrés considerados graves, y en una evolución posterior, satisfactoria, socialmente aceptable. Otro punto en común, es que tienen un carácter relativo y recurren a referencias marcadas por la cultura, y por tanto, distintas según la sociedad y época. En este sentido, Acle (s/f), señaló que en la resiliencia se hallan presentes dos componentes; primero, la capacidad de proteger la propia integridad bajo

presión y; segundo, la capacidad para construir una conducta vital y positiva a pesar de los eventos difíciles.

La resiliencia educativa tiene que ver con aumentar la probabilidad de éxito escolar más allá de la vulnerabilidad que viene de las experiencias y condiciones medioambientales. Una premisa básica es que ese tipo de resiliencia puede ser promovido a través de intervenciones que mejoren el aprendizaje de los niños; que desarrollen las competencias y talentos que ellos poseen y que los protejan de las adversidades (Acevedo y Mondragón, 2005).

Para Silas (2008) en una escuela que promueve la resiliencia los maestros y las autoridades escolares informan a los alumnos qué es lo necesario para tener éxito y establecen altas expectativas para sus alumnos al tiempo que brindan el apoyo para alcanzarlas.

Varios autores concuerdan en señalar que la escuela es esencial en el desarrollo de los menores y que tiene entre sus funciones ser un espacio de resiliencia y una oportunidad de compensación de las limitaciones genéticas, familiares y sociales que afectan a muchos niños procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente. Papházy (2006) sostiene que dentro del ámbito educativo los maestros son quienes modelan las conductas resilientes al brindar un clima de confianza en el cual las fortalezas internas del niño se suman a la resolución de problemas y las habilidades sociales e interpersonales para crecer y desarrollarse aún más.

Vanistendael (2005) encontró puntos de coincidencia entre la resiliencia familiar y la escolar, en primer lugar señaló tres factores que ayudan a que se presente la resiliencia en ambos contextos: la atención, el cuidado y el apoyo al niño; grandes expectativas para él y; fomentar su participación activa en ellos. En segundo lugar, mencionó algunos elementos que son comunes en la resiliencia en ambos contextos: existe al menos una persona con quien el niño tiene un vínculo fuerte y constructivo; relaciones formales e informales de apoyo intra o intergeneracionales; hay al menos una persona enterada del potencial del niño;

reglas claras; una confianza básica y un sentido de coherencia; oír y tener en cuenta al niño; la asunción de responsabilidades por el niño según sus posibilidades y el acceso a varios recursos.

Tras esta breve revisión queda de manifiesto que el concepto de resiliencia no es un tema agotado ni concluido. Existen diferentes visiones según el medio sociocultural, el ámbito desde el cual se aborda y la perspectiva teórica. Para propósitos de este trabajo se reconoce que la resiliencia va a aparecer ante un evento que la persona considere adverso y va a incluir los factores externos e internos que posibiliten o no una conducta positiva ante este, desde un enfoque ecológico en el que interactúan los contextos personal, escolar y familiar.

Se ha considerado que la resiliencia se refiere a los factores que median de forma positiva (protección) o negativa (de riesgo) el impacto de la adversidad y que pueden provenir de fuentes internas o externas al individuo (Roque, 2009). El empleo del termino de riesgo ha sido esencialmente retomado de un modelo salud-enfermedad y se encuentra relacionado, en particular, con resultados adversos. Existe una trama compleja de hechos psico-sociales, algunos de los cuales se asocian con daño social, y otros sirven de amortiguadores del impacto de éste. Fraser (2004) establece el riesgo como una combinación de un grupo de aspectos que elevan la posibilidad de empezar trastornos de diversos grados o que se mantengan en el tiempo cierta clase de problemas. Jiménez (2002, en Chinchilla, 2008) resaltó que los factores de riesgo poseen una naturaleza multicausal en la que inciden factores biológicos, psicológicos y sociales, su poder crónico y acumulativo es considerado su característica de incidencia más significativa.

Munist et al. (1998) observaron que las probabilidades de padecer daños pueden surgir de sujetos que concentran en sí los factores de riesgo, constituyéndose en individuos de alto riesgo. Otro aspecto reside en las personas generadoras de riesgo; por ejemplo, aquellos adolescentes y jóvenes que

parecieran buscar o generar situaciones de riesgo a través de comportamientos que aumentan reiteradamente.

Por otra parte, Acle (s/f) consideró que en la actualidad existe un mayor acuerdo entre los investigadores respecto a la definición de palabras clave respecto a los factores de riesgo, entre ellas: Riesgo, la cual se refiere a una probabilidad elevada de que se presente un resultado no deseable; y factor de riesgo, como una característica mensurable de un grupo de individuos o de su situación que permite predecir un resultado negativo en un aspecto específico.

Por otra parte los factores protectores pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo de seres humanos que parecían sin esperanzas de superación por su alta exposición a factores de riesgo (Munist et al. 1998).Los factores de protección son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Se puede distinguir entre externos e internos. Los externos hacen referencia a condiciones del medio que reducen la probabilidad de daños; y los internos son a atributos de la propia persona. (Munist et al. 1998).

En resumen, los factores protectores son características de las personas o del ambiente que mitigan el impacto negativo de determinadas situaciones y condiciones estresantes. Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante situaciones inmediatas.

Investigadores coinciden al afirmar que factores de riesgo y protección se encuentran entrelazados y afectan el desarrollo humano al encontrarse presentes en sus diferentes contextos, por lo cual, es relevante conocerlos. En la tabla 3, Acle (s/f) señaló una serie de factores de riesgo y protección, relacionados con la infancia:

Tabla 3

Indicadores de factores de riesgo y de protección relacionados con el desarrollo del niño

SISTEMA	FACTORES DE RIESGO	FACTORES PROTECTORES
Individual	Nacimiento prematuro con bajo peso al nacer. Bajo nivel de autoeficacia. Presencia de discapacidad. Problemas en el desarrollo físico y psicológico. Problemas de conducta y emocionales. Falta de madurez social. Dificultad para solucionar problemas.	Adecuada nutrición y cuidados de salud. Altos niveles de competencia social Autoeficacia y autoconcepto positivo. Capacidad de solucionar problemas. Poseer la sensación de seguridad y bienestar. Niveles intelectuales normales o superiores. Serafectuosos
Familiar	Falta de recursos materiales y económicos. Divorcio o separación. Falta de empleo y bajos niveles educativos. Desórdenes mentales de los padres. Drogadicción. Violencia intrafamiliar Inconsistencia en la disciplina. Familia numerosa. Vivir en aislamiento social.	Armonía familiar y marital. Cohesión familiar. Redes de apoyo de la familia extensa y de otras amistades. Vivir en comunidades seguras. Seguridad económica. Acceso de la familia a los sistemas de salud y educativos. Modelos positivos de los adultos que les rodean. Padres competentes y responsables, con alta autoestima.
Social	Limitadas oportunidades de empleo y educación. Vivir en ambientes de violencia y pobreza. Falta de acceso a los cuidados de salud. Carencia de relaciones de apoyo en la comunidad.	Acceso a los sistemas educativos y de salud. Oportunidades de empleo. Vivir en comunidades seguras. Estabilidad económica. Políticas que favorezcan el bienestar social.

Nota: Tomado de Acle (s/f).

Según Henderson (2004) en la resiliencia educativa existen variables centradas en los mecanismos protectores que promueven la capacidad de las escuelas para suscitar el éxito en el aprendizaje de poblaciones cada vez más diversas. Para lograr una adecuada atención, se requiere contar con datos sobre los factores de riesgo y protección que influyen en el desempeño de los alumnos, en particular al inicio de la vida escolar y que están en proceso de desarrollo, es por ello que una adecuada evaluación resulta fundamental.

Evaluación

La evaluación educativa representa una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente. A partir de ella, es posible estudiar el proceso enseñanza-aprendizaje; su propósito fundamental es verificar en qué medida los objetivos se han alcanzado. Nació y se desarrolló en este siglo, en un principio creció al amparo de la psicología experimental. Tyler (en Stuflebeam y Shinkfield, 1987) impulsó las actividades de este tipo en el campo de las actitudes, intereses, hábitos y adaptación social.

Existen diferentes visiones sobre la evaluación en la educación, para Stufflebeam y Shinkfield (1987) supone comparar objetivos y resultados, además se debe ser muy cuidadoso al recopilar la información y también al clarificarla y proporcionar una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados. En el 2008 el Joint Committeeon Standards for Educational Evaluation (JCSEE) señaló que ésta debe tener como propósito comprobar si un programa o política elaborados para dar respuesta a una necesidad determinada, es capaz de producir el cambio planificado. Por otra parte, Nevo (1997) la definió como la recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Estas definiciones coinciden en referirse al proceso por el cual alguna o varias características del objeto a analizar se examinan en función de ciertos criterios para emitir un juicio de interés por la mejora de la educación.

La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa, es en este sentido que cumple diferentes funciones: en la formativa

puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad que se está llevando a cabo. En la sumativa se utiliza para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar (Nevo, 1997).

Por otra parte, Sattler (2001) definió la evaluación como un recurso para hacerse cierta idea del niño y tomar decisiones bien fundadas. Entre los propósitos de la evaluación se encuentran: examinar, resolver problemas, diagnosticar, asesorar y rehabilitar, así como evaluar los progresos. En este mismo sentido, para Forns (1993) el objeto de la evaluación psicológica es el estudio, análisis y valoración de las características de un sujeto, de sus formas de acción, reacción e interacción con los demás, con la realidad y con sus procesos de cambio.

De acuerdo a sus fines, es posible encontrar diferentes tipos de evaluación, entre las cuales destacan la exploratoria, la diagnóstica y la dinámica. Para Sattler (2001) una evaluación exploratoria es una valoración relativamente breve que se realiza para identificar a quien reúne los requisitos de idoneidad para ciertos programas, padece algún trastorno o discapacidad que necesita remedio o rehabilitación, o necesita una evaluación más completa. Las decisiones que se toman con base en la evaluación exploratoria no deben ser permanentes y, en consecuencia, tienen que modificarse radicalmente o explorarse más a fondo. Es por ello que este tipo de evaluación es ideal para en un primer momento detectar la posible presencia de algunas problemáticas.

La evaluación diagnóstica es una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas, como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social, ayuda a determinar enfermedades mentales o discapacidades para el aprendizaje y permite sugerir ubicaciones e intervenciones (Sattler, 2001). Esta evaluación resulta pertinente, una vez que como resultado de la exploratoria se determina la necesidad de conocer más a profundidad.

Para Fine (1992, ciitado en Shea y Bauer, 2002) la evaluación es un proceso dinámico que considera las interacciones del aprendiz con otros dentro de diversos escenarios, los procedimientos efectivos requieren el estudio de las interacciones del aprendiz en esta diversidad de escenarios así como del aprendiz

individual, el enfoque ecológico reconoce que los cambios en un escenario pueden influir en otro.

Desde este punto de vista, en una evaluación ecológica se busca obtener información que permita una visión integral del niño, en este sentido Acle (1995) indicó que la evaluación debe resultar en una representación holística de los menores, como seres complejos que funcionan de manera variada de acuerdo a las circunstancias en que se desarrollan. Forns (1993) señaló que entre las características de la evaluación infantil destacaron la inserción del sujeto en contextos determinantes y altamente intervinientes en su desarrollo. Por lo que sugirió que tiene un triple sentido: análisis del propio niño, análisis del entorno que lo envuelve y evaluación del niño en el ambiente. Esta última se refiere a una aproximación ecológica que tiende a analizar las conductas en los lugares en los que éstas se producen, a fin de minimizar los efectos de distorsión provocados por los fenómenos de exploración en situaciones artificiales o de laboratorio. Existen diferentes elementos de esta evaluación:

- Ψ Plurivariable: Analizar las características del niño, considerándolo en sí mismo como un contexto con multiplicidad de variables de distinta naturaleza; es decir, un análisis intrapersonal.
- Ψ Multicontextual: analiza los contextos de desarrollo. Esto es: a) estudio de las variables macrocontextuales: físicas, afectivas emocionales, de reglas de funcionamiento, creencias y valores; b) estudio de las específicas y vigentes exigencias de los ámbitos de mayor incidencia en la evolución infantil: familiar y escolar; y; c) estudio de la variabilidad situacional y temporal entre tales ambientes de desarrollo.
- Ψ Ecológica: analiza la conducta del niño en el propio contexto en que se produce, por medio de evaluadores internos.
- Ψ Interaccional analiza las relaciones de interdependencia entre todas las variables en busca de las líneas de causalidad de la conducta.

Por otra parte, existe controversia en cuanto a la evaluación de personas con discapacidad intelectual leve y de bajo rendimiento intelectual, a partir de la definición proporcionada por la AAMR, Sánchez (2000) identificó dos criterios: las

puntuaciones en pruebas estandarizadas de inteligencia y el grado de conducta adaptativa. Para evaluarlas Sattler (2002) indicó que la prueba Stanford-Binet IV y las pruebas de Weschler son instrumentos debidamente normalizados para la evaluación de la inteligencia al poseer una confiabilidad y validez excelentes, en cambio, existen pocos instrumentos estandarizados para evaluar la conducta adaptativa entre ellos se encuentra la Adaptive Behavior Scale y las Vineland Adaptive Behavior Scale que son útiles para evaluar la conducta adaptativa, pero dependen mucho de la confiabilidad del informante.

En lo referente a bajo rendimiento intelectual, Meléndez (2008) llevó a cabo una evaluación ecológica, en la cual incluyó el análisis del alumno en los contextos escolar, familiar y social, para lo cual utilizó diferentes técnicas aplicadas a padres, maestros y alumnos. Mediante este análisis le fue posible identificar los datos suficientes para establecer un diagnóstico diferencial y diseñar un plan de intervención. Los niños presentan bajo rendimiento intelectual se encuentran en situación de riesgo al presentar un CI por debajo de la norma y dificultades en sus áreas adaptativa. Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez en su estudio del 2007, encontraron diferentes factores de riesgo en esta población, entre ellos, un CI menor de 81 que fue un elemento que los hace vulnerables respecto a la población regular, además su desempeño académico repercutía en la confianza en sí mismos y sus relaciones interpersonales debido a sus pocas habilidades sociales y a que eran rechazados por sus compañeros, otros aspectos que afectaron el desarrollo y bienestar de los estudiantes fue que las familias tenían bajo nivel escolar y económico, así como las pobres expectativas de los maestros sobre sus logros. Es así que resulta indispensable la identificación temprana de los factores protectores y de riesgo en niños con bajo rendimiento intelectual, pues de esta forma tanto la sociedad, los padres y maestros trabajaran en la instrumentación de acciones que permitan incrementar los factores protectores para disminuir los de riesgo y así favorecer el aprendizaje.

En un ambiente escolar una evaluación ecológica permitiría identificar las necesidades actuales y futuras del alumno, al considerar las expectativas familiares, contexto social y cultural en que está inserto, además se establecen las

habilidades prioritarias que el niño necesita para actuar y participar en todos sus ambientes cotidianos. Para fines del presente estudio se utilizará este tipo de evaluación ya que es muy útil para los alumnos que presentan bajo rendimiento intelectual, pues reconoce la influencia de los diferentes escenarios y actores, por que acepta el empleo de distintas técnicas para realizar un análisis de multicontextos al tomar en cuenta a múltiples informantes y así determinar las áreas en las que se requiere intervenir.

Intervención

En el campo educativo, Acle (1995) indicó que si se parte de la idea de que el hombre se relaciona con su medio y recibe una serie de influencias que lo van conformando como persona, la intervención debe regular y controlar dichas variables medioambientales para que se logren los beneficios a través de los modelos sociales.

Según García (1999) en educación especial la intervención es más o menos especializada, pero, siempre fundamentada científicamente con base en modelos teóricos y que supone, en general, una instrumentación tecnológica. A partir de modelos teóricos se llega a desarrollos tecnológicos o aplicados, de forma rigurosa y controlada. La intervención es de carácter intencional y planificado, exige un nivel de estructuración y de formalización.

Gútiez y Saéz-Rico (1993) resaltaron la relación de correspondencia entre evaluación e intervención, ya que lo han concebido como un proceso que resulta de forma dinámica, autoevaluativa y autocorrectiva, en función de la evolución misma del sujeto, el fin último de la evaluación es recoger información que sirve de punto de arranque para los programas didácticos, de esta forma la intervención se centra en el tratamiento diferencial de las personas con discapacidad. Es así que la evaluación no se encuentra distanciada de la intervención, por el contrario, es su principal componente.

Existen modelos didácticos que derivan de un enfoque sobre las dificultades del aprendizaje y configuran una propuesta de intervención, que se propone diversas estrategias o técnicas. Entre estos destacan los neo-conductistas o

tecnológicos que identifican tres principios básicos: Individualización, enseñanza directa de la habilidad deficiente y evaluación continua durante el proceso de intervención correctiva; y los modelos cognitivos que enfatizan el papel activo del aprendiz, o que insisten en la necesidad y el papel mediador del contexto (Mata, 1999).

Hernández (1998) comentó que para los conductistas gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida y es producto de las contingencias ambientales, el alumno es visto como un receptor pasivo de información y el maestro como un ingeniero educativo; entre sus principales aportaciones a la educación se encuentra la enseñanza programada, la programación por objetivos y las técnicas de modificación de conducta.

Entre esta últimas el modelamiento, refuerzo positivo, extinción, desvanecimiento de las ayudas para intensificar la independencia del alumno en el aprendizaje y la aplicación de destrezas adquiridas; han logrado mantener un papel de notable relevancia en el diseño de estrategias de enseñanza escolar, particularmente en lo relativo a discapacidad intelectual. El programa de estudios se desarrolla con base en un análisis de las tareas al proporcionar secuencias de hechos de aprendizaje. Para Ashman y Conway (1992) en la intervención conductista el análisis de tareas de conductas y académicas en términos de sus destrezas esenciales y la secuenciación de las actividades de aprendizaje son importantes requisitos.

Gargiulo (2003) definió el análisis de tareas como una currícula de habilidades funcionales de vida, altamente individualizado. Una tarea es segmentada en sus partes componentes. Los pasos básicos para llevarla a cabo son: seleccionar metas realizables y enfocadas, identificar las habilidades precurrentes necesarias para aprender la tarea, identificar los materiales necesarios para llevarla a cabo, observar a una persona competente llevar a cabo la tarea, enumerar los pasos para completarla exitosamente en orden secuencial y finalmente generalizar a otros ambientes.

En este marco, Sánchez. (2000) señaló siete puntos para la intervención de alumnos que presentan discapacidad intelectual leve:

1. Enfocarse en habilidades básicas y en conceptos necesarios para una vida realmente funcional.
2. Usar objetos concretos y experiencias para la enseñanza de conceptos.
3. Enseñar cada concepto muy lentamente, revisándolo con frecuencia.
4. A menudo repetir las instrucciones y práctica de cada tarea.
5. Demostrar con base en las habilidades existentes cómo extenderlas o modificarlas para realizar actividades nuevas.
6. Estructurar una guía de oportunidades para la transferencia y generalización de conceptos.
7. Fragmentar los conceptos complejos en conceptos simples y usar frases corta y claras que faciliten la comprensión.

Sin embargo, Mata (1999) ha señalado algunas limitaciones en el campo de la Educación Especial, entre ellas, que la enseñanza tiende a centrarse en estrategias concretas y separadas de los contenidos académicos, concebidas como habilidades independientes; la ausencia de actividades sociales y constructivas, la supresión de las perspectivas individuales de cada alumno, sus experiencias o conocimientos. A pasar de las críticas, el modelo conductual ha hecho grandes contribuciones ampliamente utilizadas en la Educación Especial, en particular lo que se refiere a la modificación de conducta.

El paradigma cognitivo, surge de la desconfianza hacia el modelo conductista. Tiene su objeto de estudio en las representaciones mentales. Desde esta perspectiva la educación está orientada al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. El maestro se considera como un promotor de aprendizajes significativos, de la inducción, la enseñanza de habilidades cognitivas y meta cognitivas. Entre sus principales aportaciones está el uso de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje significativo, la tecnología del texto, los programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje, los programas de enseñar a pensar, le enseñanza

de áreas de contenido escolar y los sistemas de expertos y de tutoría inteligente (Hernández, 1998).

La intervención cognitiva conductual intenta modificar la conducta mediante cambios en los conocimientos intelectuales y sociales del individuo. Según Ashman y Conway (1992) el punto central es el modo en que los alumnos adquieren los conocimientos y cómo procesan esos conocimientos. Estas intervenciones se basan en la aceptación general de que los factores ambientales internos son importantes, de forma independiente e interdependiente para el proceso de aprendizaje.

En relación con este modelo, Gargiulo (2003) propuso siete pasos para incluir a los alumnos con discapacidad intelectual leve en aulas regulares:

1. Identificar el ambiente de la clase, la currícula y las demandas educativas.
2. Identificar las necesidades de aprendizaje del alumno y sus fortalezas
3. Buscar las áreas de éxito potencial del alumno
4. Buscar áreas que representan problemas potenciales
5. Utilizar la información reunida para elaborar las adaptaciones
6. Decidir cuales adaptaciones realizar
7. Evaluar progresos.

Además, existen diferentes estrategias que se han empleado para atender a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, entre ellas se encuentran las dos siguientes:

- Ψ Aprendizaje cooperativo: es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Cuenta con cinco componentes esenciales: independencia positiva, interacción estimuladora, responsabilidad individual, técnicas interpersonales; de equipo y evaluación grupal (Johnson & Johnson, 2004).
- Ψ Andamiaje: su objetivo es ayudar a que cada alumno sea independiente y poco a poco logre por si mismo resolver la actividad, para ello se le brindan los apoyos necesarios. Se comienza con lo que el alumno ya sabe para unirlo con información nueva, aplicar y practicar lo que han aprendido. A

medida que el niño logra ser competente en la realización y aprendizaje de la actividad, los apoyos o andamiaje desaparecen (Gargiulo, 2003).

Shea y Bauer (2002) recomendaron la participación de otros alumnos como mediadores del aprendizaje; el uso de estrategias de modificación cognitivo conductual en las que se incluyen el auto aprendizaje y el registro personal, así como la ayuda tecnológica que apoye las actividades educativas.

La intervención desde un modelo ecológico considera además de incorporar elementos presentes en los diferentes escenarios en los que interactúan los alumnos que requieren de atención, de esta manera es posible responder a las necesidades específicas de cada población y se incluyen a todos los actores involucrados: alumnos, familias y maestros. Este enfoque, a diferencia de otros, considera al contexto como un factor activo en el desarrollo, existe una relación dinámica en y entre los ambientes de escuela, familia y comunidad. En las intervenciones se puede asumir lo más positivo de otros enfoques, integrándolos coherentemente en una acción racional. De acuerdo con Mata (1999) en el enfoque ecológico en la intervención didáctica no se excluye la acción sobre el alumno, pero tampoco se reduce a ella. Las estrategias de intervención didáctica se proyectan sobre todos los elementos del proceso educativo, lo cual exige la participación de padres y maestros.

Es así que, desde esta perspectiva la participación de los padres resulta fundamental para cualquier intervención que se desee llevar a cabo. Paris y Ayres (1994) expusieron diferentes estrategias que tienen la finalidad de mejorar la comunicación entre padres y maestros:

- Cartas: los maestros a menudo usan cartas para comunicar eventos inminentes como prácticas de campo o proyectos escolares. Las cartas también contienen información valiosa sobre las prácticas en el aula.
- Perfiles de los padres sobre sus hijos: los maestros pueden pedir mucha información a los padres la cual se utiliza para elaborar perfiles de los hábitos e intereses de los niños. La información facilita la labor del docente en el aula. Los maestros pueden preguntarle a los padres sobre las áreas de interés, hábitos de estudio, prácticas literarias, hábitos de televisión,

visitas a la biblioteca y rutinas de tarea de los niños. Esta información es comúnmente vital para los maestros que entienden así el tipo de motivación y apoyo que los niños reciben en casa.

- Conferencias Padres-Maestros: constituyen una de las partes más importantes de las escuelas estadounidenses, ocurren una o dos veces durante el año y coinciden con la entrega de calificaciones. A estas conferencias, acuden uno o ambos padres y casi siempre siguen un plan designado por el maestro. Las conferencias ofrecen formas familiares para comunicar el desempeño de los niños en el colegio.
- Portafolios en casa: con estos, los padres crean archivos para conservar el trabajo de sus hijos. En la escuela los maestros reúnen información sobre el desempeño de sus hijos en varias tareas, los procesos por los cuales aprenden y las percepciones de los alumnos respecto a su propio aprendizaje. Estas tres clases de evaluaciones están ligadas también a sus boletas de calificaciones. Una vez que los padres entienden estas tres áreas que se enfatizan en los Portafolios Escolares, entienden el propósito de muchas actividades del salón de clases. Los portafolios en casa permiten una conveniente forma de guardar materiales que pueden ser revisados en juntas o en cualquier momento con los maestros. También sirven como un archivo de materiales para que los alumnos consideren su trabajo como suficientemente importante para ser compartido con la familia y ser conservado para el futuro.
- Diarios de diálogo: otra forma de incrementar la comunicación entre padres y maestros es crear diarios que vayan de un lugar a otro entre la casa y la escuela. El propósito de los diarios de diálogo, que pueden ser cuadernos de espirales o un bloc de notas similar, es crear una oportunidad de hacer comentarios periódicos entre maestros y padres.
- Actividades aula casa: la mejor forma para que los padres se informen sobre las experiencias de sus hijos en la escuela es participar en actividades compartidas. Para motivar esta clase de interacciones muchos maestros organizan programas constantes en los cuales los padres se

involucran de forma cooperativa con sus hijos. Algunas actividades de esta naturaleza ocurren en casa y otras en el aula. Todas tienen el propósito de atraer a los padres hacia situaciones de aprendizaje con sus hijos que usualmente son agradables para cualquiera de los involucrados.

En estudios previos que han utilizado este enfoque se encuentra el realizado por Meléndez (2008) quien trabajó con una población que tenía bajo rendimiento intelectual y discapacidad intelectual en una zona marginal de Iztapalapa, se instrumentó un programa de intervención orientado a la promoción de conductas resilientes en niños de primer ciclo identificados con estas problemáticas, los hallazgos mostraron la importancia de la detección oportuna que permitió atender necesidades específicas lo que al final del programa reportó mejoras significativas en el 64% de la población, así como en la participación de padres y maestros.

Acle (s/f) señaló que las intervenciones educativas deben enfocarse en las características del niño y el ambiente que favorece el desarrollo de competencias, habilidades y una adaptación positiva que fomenten el aprendizaje. Los factores de riesgo y los protectores son mecanismos o procesos que al ser considerados en particular para las intervenciones, se dirigen a favorecer una mejor adaptación de los niños en riesgo. Por lo tanto, la resiliencia desde el enfoque ecológico en especial en la intervención educativa debe encaminarse hacia las implicaciones que diversos factores individuales, educativos, sociales y familiares juegan en el éxito académico a pesar de las adversidades con las que se enfrenta el estudiante y que lo sitúan en un contexto de riesgo.

Por otro lado, la intervención no sólo sigue los principios de modelos teóricos sino que es guiada por principios y valores filosóficos, al respecto la SEP (2006) señaló los siguientes:

- Normalización, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto.
- Accesibilidad y diseño universal, establece el derecho a que no exista ningún tipo de barrera que excluya a las personas con discapacidad de la participación.

- Respeto a las diferencias, aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga una mejor calidad de vida.
- Equiparación de oportunidades, reconocimiento de que el sistema general de la sociedad, así como los bienes y recursos estén a disposición de todas las personas en igualdad de condiciones.
- Autodeterminación y vida independiente, se plantea como las aspiraciones de todos los seres humanos y constituyen la base de la propia realización.
- Participación ciudadana, se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad reconozcan la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.
- Calidad de vida, este principio está relacionado con las condiciones de vida óptimas.
- Educabilidad, se fundamenta en la idea de que todo ser humano, tiene la posibilidad de educarse
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades, todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas y a la igualdad de oportunidades.
- Escuela para todos, se garantiza que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender a la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente y promover la autogestión (SEP, 2006).

Estos principios van en concordancia con una perspectiva ecológica de la intervención, en la que se aborda la realidad como un todo complejo, sin detrimento de que se analicen separadamente cada uno de sus elementos, pero sin obviar la referencia a los demás, con los que interactúa. En este contexto, se enseña todo lo que les ayuda a los alumnos a participar de acuerdo con sus posibilidades, en los diferentes ambientes en los que se desarrollan, y adquiere

particular importancia cuando se trata de estudiantes con bajo rendimiento intelectual.

Planteamiento del problema

El movimiento mundial de integración educativa, propició cambios en los sistemas de educación regular y especial uniéndose con la intención de mejorar sus servicios y ampliar su cobertura a poblaciones que difícilmente tenían acceso a la educación. Sin embargo; aún persisten ciertas dificultades, como las derivadas de la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales que promovió la confusión en cuanto a la población que debía ser atendida por educación especial (SEP, 2002). Esta situación prevalece hasta el día de hoy, debido a la amplitud del término se ha utilizado para reducir a una sola categoría gran variedad de problemáticas, entre ellas el bajo rendimiento intelectual.

Además, debido a sus características estos alumnos pueden ser confundidos o ignorados dentro del aula por lo que es muy probable que no cuenten con atención especializada. En la actualidad, es difícil precisar si efectivamente esta y otras poblaciones acceden a los servicios de educación especial, ya que para algunos de los casos no se cuenta con cifras oficiales.

La Encuesta Nacional de Evaluación del Desempeño (ENED) efectuada en el 2003 por la Secretaría de Salud, realizó un ejercicio para estimar la prevalencia de la discapacidad, los resultados reportaron la presencia de discapacidad en el 9% de la población mexicana (Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad [CONADIS], 2009) lo cual es considerablemente mayor al 1.8% reportado en el 2000 por el INEGI; y puede estar más cerca a la realidad si se considera que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1981, reportó que el 10% de la población mundial presentaba algún tipo de discapacidad. Resulta claro, entonces que persisten los problemas de cobertura no sólo para los alumnos con bajo rendimiento intelectual sino para todos los que requieren de educación especial. Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007), en su estudio realizado en una escuela primaria encontraron que un 26% de alumnos de primer grado y un 48% de alumnos de segundo grado requerían de educación

especial. Por lo que, se hace evidente un índice elevado en la población con estos requerimientos.

Un bajo rendimiento intelectual repercute en el desempeño académico, social, emocional y sitúa al alumno en riesgo de fracaso escolar, por lo que la detección a tiempo puede hacer la diferencia para que quienes lo requieran reciban una atención que les permita cumplir con éxito los objetivos de la educación. Una evaluación temprana proporcionará información para identificar fortaleza y requerimientos de educación especial de los niños que inician su vida escolar (Acle et al, 2007; Meléndez, 2008). La identificación de alumnos con bajo rendimiento intelectual, a edades tempranas permitiría ofrecer apoyos educativos encaminados a fortalecer e incrementar los factores protectores. A este respecto, Gargiulo (2003) ha señalado la importancia de una adecuada evaluación en la que se empleen diferentes instrumentos y con un enfoque multidisciplinario que permitan una visión integral del menor.

Por otra parte, el modelo de riesgo/resiliencia aplicado a la educación especial desde el enfoque ecosistémico brinda respuesta a aquellos niños con requerimientos de educación especial integrados a las escuelas regulares y que además habitan en zonas de marginación social (Acle, 2006). La identificación de alumnos con bajo rendimiento intelectual, a edades tempranas permite ofrecer apoyos educativos encaminados disminuir los factores de riesgo y a fortalecer e incrementar los factores protectores, por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida la identificación temprana de factores protectores y de riesgo en las áreas individual, familiar y escolar conjuntamente con la elaboración de programas de intervención promueven el desarrollo psicológico, académico y social de alumnos con bajo rendimiento intelectual de primer ciclo de educación primaria?

Método

Objetivo general

Instrumentar un programa de evaluación-intervención que favorezca el desarrollo de alumnos con bajo rendimiento intelectual de primer ciclo de educación primaria a través de la identificación temprana de factores protectores y de riesgo en las áreas individual, familiar y escolar.

Tipo de estudio

El propósito del diseño de un solo sujeto es establecer si existe una relación funcional entre una práctica y los resultados de los participantes a nivel individual. Implican relativamente a pocos participantes, los resultados deben ser replicados en varios estudios antes de elaborar generalizaciones acerca de una práctica. Estos diseños permiten organizar y analizar los datos para comparar la ejecución de cada individuo con sus propios avances (Tankersley, Harjusola-Webb & Landrum, 2008).

Para Horner et al. (2005, en Acle, 2010) su relevancia en el campo de la educación especial radica en que hace hincapié en el estudiante, quien en lo individual se constituye como la unidad de análisis, se lleva a cabo una intervención activa y se proponen procedimientos prácticos que pueden ser empleados en la escuela y en los contextos familiar y social. En este caso se trata de un pequeño grupo de alumnos quienes comparten como característica presentar un bajo rendimiento intelectual.

El estudio se realizó en tres fases, la primera corresponde a la evaluación exploratoria y diagnóstica, la segunda al diseño e instrumentación de programa de intervención y la tercera fase a la evaluación de la intervención.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública de la delegación Iztapalapa, una de las 16 delegaciones del Distrito Federal, se encuentra ubicada al oriente, tiene una extensión de 105.8 km2, 7.5 % de la superficie del D.F. y su altura sobre el nivel del mar es de 2100 m.

Figura 2. Ubicación de la delegación Iztapalapa en el distrito federal. Tomado de la página web de la delegación Iztapalapa.

Colinda: al norte con Iztacalco, al sur con Xochimilco y Tláhuac, al poniente con Coyoacán, al norponiente con Benito Juárez y al oriente con el Estado de México. Sus principales elevaciones son los cerros de la Estrella, el Peñón Viejo o del Marqués y la Sierra de Santa Catarina, en los que se encuentran los volcanes de San Nicolás Xiltepetl, Xoltepetl y el Cerro de la Caldera (Figura 2).

De acuerdo con los resultados del II Conteo Nacional de Población y Vivienda generado por el INEGI, la Delegación Iztapalapa contaba al año 2010 con 1,815,786 habitantes en su territorio de los cuales, el 48.5% (880,998) estaba constituido por hombres y el restante 51.4% (934,788) por mujeres. En términos de crecimiento poblacional, la Delegación Iztapalapa ha conformaba entre el 18% y 21% de la población total del Distrito Federal (http://www.iztapalapa.gob.mx/).

Según la composición etaria, la población de Iztapalapa podía definirse como estacionaria en la que el conjunto de personas menores a 15 años comenzaba a perder importancia frente a los habitantes mayores de 50 años. La población joven de la delegación estaba conformada por un 26.7% del total de sus integrantes; aproximadamente el 60% de los habitantes estaban en la etapa adulta; y, alrededor del 9.2% era constituido por gente de la tercera edad de

acuerdo con los datos de 2010. En términos generales las condiciones de alfabetización de la gente que habitaba la delegación para el mismo año denotaba las siguientes características: el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años era de 9.6 y la tasa de alfabetización para este rango de edad era de 99.4 (http://www.inegi.org.mx).

Escenario

El estudio se realizó en una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa Se encuentra en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, con un horario de 8:00 am a 4:00 pm. Durante la primera parte de la jornada de 8:00 a 12:30 aproximadamente se trabaja con el plan de estudios general, posteriormente los alumnos pasan al comedor; luego de la comida las actividades se encuentran organizadas en diferentes talleres. Para el ciclo escolar 2009-2010 se estaban inscritos 319 alumnos distribuidos en nueve grupos, con un promedio de 35 alumnos por grupo (Tabla 4).

Tabla 4
Población total

Grupo	No. de alumnos
1°A	39
1°B	38
2°A	36
2°B	35
3°A	35
4°A	38
5°A	32
5°B	31
6°A	35
Total	319

La plantilla docente la integran nueve maestros frente a grupo, una maestra de apoyo técnico, un director, tres instructores de taller, dos profesores de educación física, tres personas de apoyo a la educación, dos auxiliares y un conserje.

Las instalaciones cuentan con cuatro edificios, uno de los cuales es de dos plantas, en él se localizan las aulas de segundo a sexto grado, sanitarios, lavamanos y cooperativa; en el segundo edificio se encuentra un salón de cómputo y un aula de usos múltiples, a un costado se ubica la casa del conserje; el tercer edificio alberga la oficina del Director, oficinas de la supervisión escolar, comedor y sanitarios y en el último se encuentran las aulas de 1°A y 1°B. Cuenta con un patio central (Figura 3).

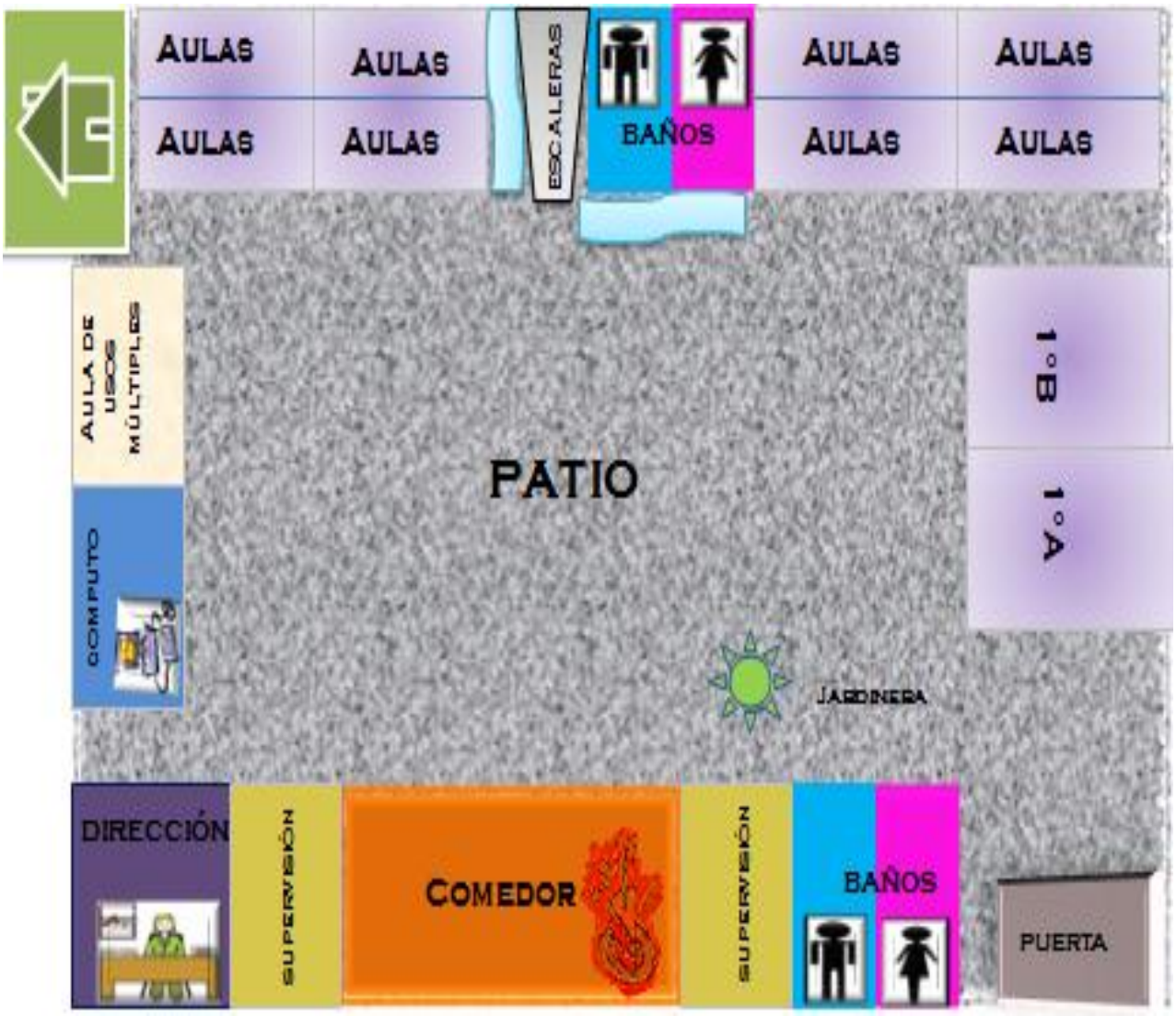

Figura 3. Plano de la Escuela Primaria.

Fase 1. Evaluación.

Etapa de evaluación exploratoria

Objetivo particular

Obtener el perfil de riesgo de alumnos de 1° grado a partir de la evaluación exploratoria.

Participantes

Participaron 156 alumnos, 37 de 1° A, 38 de 1° B, 35 de 2° A, 35 de 2° B y 11 de 3° A, de los cuales 71 eran mujeres y 85 hombres. Sus edades fluctuaban entre los 5 y los 8 años con una $M_{edad=}$6.4 años y *DE*=.787. También participaron, cuatro maestras, un maestro y el Director.

Herramientas

- Escala de inteligencia para nivel escolar de Weschsler, WISC-R (1974): es un instrumento que se aplica de manera individual para evaluar el funcionamiento intelectual. Se integra por 12 subpruebas, 10 son esenciales y 2 suplementarias, las subpruebas están organizadas en dos grupos; las verbales: información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos; y las de ejecución: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos. El resultado que se obtiene es el Coeficiente Intelectual (C.I), Verbal, de Ejecución y Total Los coeficientes de confiabilidad para cada subescala individual son satisfactorios, pues se obtuvo un coeficiente promedio comprendido entre .77 y .86 para las subescalas verbales y de .70 a .85 para las subescalas de ejecución. (Weschsler, 1974).
- Diario de campo: contiene un registro cualitativo de las actividades realizadas.

Procedimiento

Se realizó una revisión de los instrumentos de evaluación, posteriormente en un acercamiento al escenario, se consultó con el Director y los docentes de

primero y segundo grado sobre las dificultades que presentaban los alumnos a su cargo. Los docentes refirieron a los estudiantes que han identificado con alguna problemática en su desempeño. Se obtuvo el consentimiento informado de padres y maestros, una vez que se inició la evaluación exploratoria mediante la aplicación del WISC-R a todos los niños de primero y segundo grado. De manera individual se procedió a aplicar la escala con los alumnos, se dio inició por los que fueron referidos y los resultados obtenidos se examinaron mediante una base de datos con el programa SPSS 11.5. Se hizo además, un análisis cualitativo de las conductas observadas durante la aplicación de la escala. Finalmente, se realizó una validación ecológica, la cual consistió en la presentación de los hallazgos ante los docentes de la escuela y de manera conjunta se determinó qué alumnos requerían de una evaluación diagnóstica.

Resultados

Los resultados de esta primer etapa permitieron definir las siguientes categorías de acuerdo a las necesidades presentadas por la población: problemas de lenguaje, problemas de conducta, problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual, bajo rendimiento intelectual y aptitudes sobresalientes.

De los 156 alumnos evaluados inicialmente, 84 o sea el 53.8%, se ubicaron como candidatos a una evaluación diagnóstica de acuerdo a la problemáticas antes mencionadas. De los 84 alumnos que continuaron en la evaluación diagnóstica 5 que correspondían al 5.95 %, se encontraban en riesgo por ubicarse en un nivel de inteligencia por debajo de la norma (CI menor a 89).

Etapa de evaluación diagnóstica

Objetivos particulares

Determinar los requerimientos de educación especial de los alumnos en riesgo educativo a través de una evaluación diagnóstica.

Identificar los factores protectores y de riesgo que influyen en el desempeño de alumnos que presentan bajo rendimiento intelectual.

Participantes

Cinco alumnos de primer grado ubicados con un rendimiento intelectual por debajo de la norma, dos de ellos son gemelos, todos asistieron a preescolar y es la primera vez que cursan el grado. Para proteger su confidencialidad se utilizaron nombres ficticios, sus datos se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Alumnos identificados con bajo rendimiento intelectual

Alumno	Edad	Sexo
Nicolás	6 años 2 meses	Masculino
Alex	6 años 4 meses	Masculino
Eduardo	6 años 5 meses	Masculino
Roberto	6 años 8 meses	Masculino
Jazmín	6 años 9 meses	Femenino

Participaron además, sus tutoras, todas ellas del sexo femenino y un nivel socioeconómico bajo, de quienes se detalla información en la tabla 6.

Tabla 6

Características de las tutoras de los menores identificados con bajo rendimiento intelectual

Alumno	Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación
Nicolás	Abuela	72	Secundaria	Ama de casa
Alex	Abuela	48	Bachillerato	Comercio informal
Eduardo	Madre	26	Bachillerato	Estética de uñas
Roberto y Jazmín	Madre	38	Bachillerato	Aseo de casas

Finalmente participaron dos maestras de grupo, con un rango de edad de 40 a 54 años y con más de 15 años de servicio.

Herramientas

- Ψ Casa, árbol y Persona HTP (Hammer, 1970): es una prueba proyectiva que tiene por objetivo observar la visión que el sujeto tiene de sí mismo, de su ambiente, las cosas que para él son importantes, los aspectos que enfatiza y los que rechaza.
- Ψ Dibujo de escenas escolares (Martínez, 1999): tiene por objetivo plantear una escena problemática en el aula para observar como el niño soluciona conflictos, como se percibe dentro de un conflicto y el rol de la maestra en la escena.
- Ψ Dibujo de la Familia (Corman, 1967): evalúa cómo el niño percibe subjetivamente las relaciones entre los miembros de la familia y cómo se incluye en este sistema al que se considera como un todo. Además, permite investigar acerca de los aspectos de la comunicación del niño con otros miembros de su familia y de los miembros restantes entre sí.
- Ψ Entrevista a niño (Roque y Acle, 2007): tiene por objetivo obtener información directamente del alumno sobre su escuela, familia, intereses, sentimientos, pasatiempos y expectativas.
- Ψ Entrevista a Padres (Roque y Acle, 2007): tiene por objetivo obtener datos generales de los entrevistados, antecedentes de desarrollo del alumno, ambiente familiar y escolar.
- Ψ Evaluación de Lectura y Escritura (Martínez, 2006) es un inventario que permite evaluar las habilidades básicas para la lectura, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.
- Ψ Inventario de Conducta Adaptativa (Meléndez, 2008): contiene 42 reactivos de opción múltiple, su objetivo es conocer el punto de vista de los padres en función del desempeño de los niños en aquéllas actividades que tienen que ver con 6 áreas de las 10 áreas de la conducta adaptativa: académicas funcionales, comunicación, autocuidado, vida independiente, uso de la comunidad, salud y seguridad.
- Ψ Inventario Experimental de Articulación (Melgar, 2008): su objetivo es identificar el nivel de adquisición fonémica de niños de habla española.

- Prueba de Apercepción Temática para niños CAT. (Bellak & Bellak, 1988): es una prueba proyectiva cuyo objetivo es explicar la relación entre el niño y las figuras más importantes que lo rodean, así como sus impulsos y necesidades. Determinar los factores dinámicos que pueden relacionarse con la relación del niño dentro de un grupo, en la escuela o en la casa

Procedimiento

De manera individual se aplicó la evaluación de lectura y escritura y HTP en un tiempo aproximado de una horacada uno en diferentes sesiones. Se citó a las madres para la aplicación de entrevista e inventario de conducta adaptativa, con un tiempo aproximado de aplicación de dos horas y media. En cuatro de los casos fue necesario profundizar en la esfera afectiva debido a que los maestros reportaron problemas de conducta para lo cual se aplicaron las pruebas: CAT, dibujo de escenas escolares, dibujo de la familia y entrevista al niño. Con uno de los alumnos fue necesario aplicar inventario experimental de articulación para explorar dificultades en la adquisición del habla. Finalmente, se analizaron los datos para obtener el perfil grupal e individual.

Resultados

Los hallazgos se organizaron en las esferas intelectual, académica, de lenguaje, sensorial y afectiva. El perfil intelectual del grupo mostró que la media del CI total es de 81.6 con una desviación estándar de 1.3; el CI verbal fue el más elevado con una media de 86.2 y una desviación estándar de 4.6, la puntuación más baja fue la perteneciente al CI de ejecución con una media de 79.8 y una desviación estándar de 6.7. En términos generales el área verbal se encuentra mejor desarrollada que la ejecutiva, no obstante, estos datos ubicaron a los niños en un nivel intelectual por debajo de la norma.

Como se puede observar en la tabla 7, Nicolás y Jazmín obtuvieron el CI más elevado con 83 puntos, el más bajo lo presentó Eduardo con 80 puntos. En la subescala verbal el mayor puntaje lo obtuvo Alex con un CI de 92 ubicándolo en la norma, el menor puntaje lo presentaron los hermanos Roberto y Jazmín con un CI

de 82. Para la subescala de ejecución fue Jazmín quien obtuvo la puntuación más elevada con un CI de 86, la más baja fue para Eduardo con un CI de 80.

Tabla 7

Puntuaciones de C.I verbal, ejecución y total obtenido en la prueba WISC-R por cada alumno

Alumnos	C.I Verbal	C.I Ejecutivo	C.I Total
Nicolás	85	84	83
Eduardo	90	72	80
Alex	92	73	81
Roberto	82	84	81
Jazmín	82	86	83

En la escala verbal las puntuaciones indican un rango deficiente de conocimientos objetivos, de información y de memoria a largo plazo ($M_{Información}$ =6.4), así mismo se apreciaron dificultades para la formación de conceptos verbales y para percibir relaciones ($M_{semejanzas}$=7); se revelaron deficiencias en la capacidad de razonamiento numérico, concentración, atención, memoria de corto y largo plazo ($M_{aritmética}$ = 6.6). Se encontró, además que los alumnos contaban con un juico social deficiente, razonamiento concreto así como dificultad para expresar ideas verbalmente ($M_{comprensión}$=7.2). Como fortaleza el grupo presentó un desarrollo del lenguaje y conocimiento de palabras adecuado ($M_{vocabulario}$ =12), lo cual se observa en la tabla 8.

Tabla 8

Puntuaciones de la escala verbal

Alumno	Info	Semejanzas	Aritmética	Vocabulario	Comprensión	Retención de dígitos
Nicolás	10	5	6	11	6	10
Eduardo	8	8	5	14	7	9
Alex	3	9	6	17	9	1
Antonio	7	6	9	9	5	5
Jazmín	4	7	7	9	9	5

En la tabla 9 se presentan las puntuaciones para la escala de ejecución, cabe resaltar que todas se encontraban por debajo de la norma. Estos resultados sugirieren dificultades de atención y para concentrarse en un material percibido

visualmente ($M_{figuras\ incompletas}$=7.4). En el grupo existían dificultades con la organización visual y el procesamiento secuencial, para anticipar sucesos y sus consecuencias ($M_{ordenación\ de\ dibujos}$=7.2)**;** además los alumnos presentaban una integración espacial visomotora inadecuada, problemas visoperceptuales, deficiente orientación espacial, capacidad deficiente para analizar y sintetizar y una capacidad de razonamiento no verbal inadecuada ($M_{diseño\ con\ cubos}$=7.2)**.** Se observaron problemas en la capacidad para visualizar el todo a partir de sus partes, en la capacidad de organización y planeación ($M_{composición\ de\ objetos}$=6.4). Existían problemas en la velocidad y precisión de la coordinación entre ojo y mano, así como en la memoria visual a corto plazo (M_{claves} =6.8).

Tabla 9

Puntuaciones de la escala de ejecución

Alumno	Figuras Incompletas	Ordenación de dibujos	Diseño con cubos	Composición de objetos	Claves	Laberintos
Nicolás	8	7	9	4	10	13
Eduardo	6	7	7	4	5	8
Alex	8	6	4	8	4	7
Antonio	8	7	8	8	7	8
Jazmín	7	9	8	8	8	6

Con excepción de vocabulario todas las puntuaciones correspondían a un nivel por abajo de la norma lo cual indicó un bajo rendimiento intelectual. El grupo en general mostró dificultades severas en la organización perceptivo visual, así como en los procesos de atención, percepción memoria y abstracción.

En el área académica, en relación al proceso de lecto escritura, se pudo observar que en lectura los cinco alumnos no habían desarrollado los procesos de decodificación y comprensión. En lo referente a expresión oral el grupo en general no ha desarrollado habilidades de planeación, organización, de escritura espontánea y de dictado, las habilidades de copia resultaron ser las mejor desarrolladas (Tabla 10).

Tabla 10

Nivel de habilidades básicas de lectura y escritura obtenidos en la evaluación de lectura y escritura (Martínez, 2006)

	LECTURA		EXPRESIÓN ORAL		ESCRITURA		
ALUMNO	DECODIFICACIÓN	COMPRENSIÓN	PLANEACIÓN	ORGANIZACIÓN	ESPONTANEO	DICTADO	COPIA
Nicolás	ND	ND	ND	ND	ND	ND	P
Alex	ND	P	ND	ND	ND	ND	P
Eduardo	ND	ND	ND	ND	ND	ND	P
Roberto	ND	P	ND	ND	ND	ND	P
Jazmín	ND	ND	ND	P	ND	ND	A

Nota: ND= no desarrollado, P= en proceso, A= adquirido

En general los cinco alumnos mostraron dificultades severas en el proceso de lectura y escritura de acuerdo a los propósitos de grado establecidos por la SEP (2008) para primer grado. Las mayores habilidades se observaron para Identificar y escribir convencionalmente su nombre, expresar opinión sobre los materiales que leen o escuchan, para identificar la trama de un cuento sencillo y para escuchar con atención una diversidad de materiales. Las mayores deficiencias se encontraban en fluidez y expresión al leer en voz alta, en planear y realizar textos originales y en emplear la escritura para comunicar información ya que ninguno de los alumnos lo había desarrollado (Tabla 11).

Tabla 11

Propósitos de español primer grado y nivel de desempeño de los alumnos

PROPOSITOS ESPAÑOL PRIMER GRADO.	ALUMNOS				
	N	A	E	R	J
Identifica y escribe convencionalmente su nombre.	A	P	A	A	A
Incorpora a su escritura espontánea letras de acuerdo con el valor sonoro.	ND	ND	A	ND	ND
Identifica las similitudes gráfico-sonoras de palabras que inician o terminan igual.	ND	ND	P	ND	ND
Emplear la información que le da la escritura de palabras conocidas para tratar de leer o escribir palabras nuevas.	ND	ND	P	ND	P

Escucha con atención una diversidad de materiales.	A	A	A	A	A
Logra una creciente fluidez y expresión al leer en voz alta.	ND	ND	ND	ND	ND
Identifica la trama de un cuento sencillo.	P	A	A	A	P
Emplea la escritura para comunicar información.	ND	ND	ND	ND	ND
Expresa su opinión sobre los materiales que lee o escucha leer.	P	P	A	P	P
Con ayuda reconstruye la trama de un cuento y establece correspondencias entre la trama y las ilustraciones que la acompañan.	A	ND	P	ND	A
Con ayuda, planea y realiza textos originales en los que seleccionen las palabras para comunicar una idea por escrito y evita cometer reiteraciones innecesarias.	ND	ND	ND	ND	ND

Nota: ND= no desarrollado, P= en proceso, A= adquirido

En el área de lenguaje los alumnos manifestaron dificultades moderadas en los componentes semántico, sintáctico y pragmático. En dos de los casos fue necesario explorar con más detalle el componente fonológico ya que los alumnos presentaron dificultades en la articulación de los fonemas /r/ y /rr/.

En la esfera sensorial y motora se observó que el grupo tenía un desarrollo visual, auditivo y motor acorde a lo esperado a su edad. Cabe señalar; que en todos los casos las familias de los alumnos se encontraban desintegradas, tres estaban a cargo de sus madres y de dos se hacían cargo los abuelos. En el área de afectividad y relaciones interpersonales los alumnos mostraron dificultades severas, se observaron indicadores de sentimientos de inseguridad, inadecuación y rechazo, carencias emocionales, ansiedad y un ambiente violento.

Identificación de factores protectores y de riesgo.

A partir de la evaluación del alumno a través de diferentes informantes y en distintos contextos fue posible identificar factores protectores y de riesgo para las

áreas individual, escolar y familiar. Los factores de riesgo identificados se resumen en la tabla 12.

Tabla 12

Factores protectores y de riesgo identificados en los alumnos evaluados

Área	Factores protectores	Factores de riesgo
Individual	Desarrollo de habilidades verbales. Adecuado desarrollo motor. Adecuado desarrollo sensorial.	Dificultades en los procesos de lectura y escritura. Problemas para la formación de conceptos. Dificultades en conductas adaptativas. Problemas de atención, memoria y percepción.
Familiar	Apoyo de la familia extensa. Interés en apoyar las actividades escolares. Acceso a servicios de salud.	Ambiente violento Inconsistencia en la disciplina. Familia desintegrada. Nivel socioeconómico bajo. Bajo nivel de instrucción.
Escolar	Escuela de tiempo completo. Programas complementarios. Instalaciones adecuadas Liderazgo académico positivo.	Bajas expectativas de los profesores. Rechazo de sus pares. Grupos numerosos. Inconsistencia en la disciplina.

Cabe resaltar que a través de una evaluación ecológica y dinámica es posible tener una mejor comprensión de los ambientes en que se desarrolla el niño y por ello de sus requerimientos de educación especial y, de esta forma sociedad, padres y maestros trabajaran en conjunto en la instrumentación de acciones que permitan incrementar los factores protectores para disminuir los de riesgo y así favorecer el aprendizaje.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos para cada uno de los alumnos, en los que se describirán los antecedentes de desarrollo, perfil intelectual, desarrollo de lenguaje y afectivo, así como conducta adaptativa.

Nicolás

Antecedentes de desarrollo.

El alumno pertenecía a una familia desintegrada, sus padres y hermanos se encontraban ausentes. Es el segundo de cinco hermanos, estaba al cuidado de su abuela materna, sus ingresos eran limitados, la vivienda que habitaban era prestada, construida de concreto y constaba de tres habitaciones. Desde hacía aproximadamente un año su madre se encontraba en prisión al igual que uno de sus tíos y un primo. Visitaba a su madre con regularidad, él suponía que estaba en una escuela. Su padre acababa de salir del reclusorio, salía con él los fines de semana. Su hermano Enrique de 17 años vivía con una tía y su hermano Rodrigo vivía en un internado de monjas, pues presentaba conductas agresivas, salía una vez al mes y se quedaba en casa de la abuela. El padre apoyaba económicamente, representaba una figura de autoridad, la conducta del niño mejoró desde su llegada.

Durante el embarazo se presentó un sangrando, que constituyó una amenaza de aborto, nació a los nueve meses por cesárea. Su talla al nacer fue entre 30 y 40 cm y su peso aproximado fue de 2, 900 gr. Presentaba pie plano que le causaba cansancio y dolor en las piernas. La abuela refiere que próximamente se la practicará la circuncisión pues ha manifestado dolor en el pene. La abuela no recuerda a qué edad inició el sentado, marcha y lenguaje. No había consolidado control de esfínteres pues utilizaba pañal en las noches, y en alguna ocasión mojo el pantalón en la escuela. Cursó tres años de preescolar.

Área intelectual.

Los resultados en el WISC-R mostraron que en la escala verbal obtuvo un nivel de inteligencia de 85, y en la escala de ejecución obtuvo una puntuación de 84 lo cual lo ubica por debajo de la norma en ambas escalas, y un nivel de inteligencia total de 83 el cual corresponde a un nivel debajo de la norma.

Mostró un desempeño intelectual por debajo de lo esperado para los niños de su edad. En la escala verbal su fortaleza era el vocabulario en el que logró su calificación más alta, un punto arriba de la norma, lo que sugirió un adecuado conocimiento de palabras y comprensión verbal. Sus debilidades se encontraban en semejanzas, aritmética y comprensión lo que indicó dificultades para sintetizar

y emplear la información para resolver problemas relacionados con el mundo social, dificultades en la atención y concentración, memoria, razonamiento conceptual deficiente, razonamiento concreto, juicio social deficiente imposibilidad de asumir responsabilidades.

En el área ejecutiva su fortaleza se encontraba en laberintos, pues obtuvo la calificación más elevada, tres puntos por arriba de la norma lo que sugirió capacidad para seguir instrucciones, organización perceptual atención sostenida en actividades de su agrado. Sus debilidades se observaron en figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño de cubos y composición de objetos, lo que señaló problemas visoperceptuales problemas para mantener la concertación y atención, dificultad con la organización visual y procesamiento secuencial, dificultad para anticipar y trabajar bajo presión, en la coordinación ojo-mano, en la capacidad de análisis y síntesis e impulsividad.

Área emocional.

Se observaron indicadores de que la figura más valorada es la madre y su propia desvalorización, percibía los trabajos escolares como algo valorado y sus propias deficiencias al respecto. Mostró inconformidad por su situación familiar, manifestaba el deseo de vivir con sus padres y rechazo por su abuela a quien no consideraba con autoridad. Comenzaba a presentar conductas agresivas a partir de la ausencia de su madre a la cual se encontraba muy unido, era la figura más representativa proveedora de amor y quien satisfacía sus necesidades. Sus pruebas proyectivas refirieron su necesidad de afecto, de reunir a su familia, existían varios indicadores de ansiedad y tristeza, así como de la percepción de un entorno violento y un padre molesto. Le preocupaba la carencia económica. Respondía con conductas agresivas en situaciones conflictivas lo que obstaculizaba sus relaciones interpersonales.

Área de Lenguaje.

Presentaba dificultades en la articulación del fonema /r/ en sus diferentes ubicaciones, al inicio, entre y final de palabra, sustituye por /n/, /j/ o /d/. En silabas compuestas sustituye o agrega /l/. Presentaba dificultades de comprensión y formación de conceptos.

Área académica.

Presentó un nivel bajo de acuerdo al grado en lectura y escritura. En decodificación y comprensión reconocía las vocales y las consonantes: s, c t, r, v, z. Su lectura fue letra por letra de las que conocía, no logró comprender lo que leía. De una narración rescató los personajes principales y elementos del contexto. Presentó dificultades para planear y organizar sus ideas, su narración era confusa y carecía de secuencia. Su escritura se ajustaba al espacio gráfico, no había segmentación, escribía seudografías y grafías que conocía sin llegar a formar palabras, es en el copiado en el que mostró mayores habilidades, copio letra por letra y omitió algunas.

Área de adaptación.

De acuerdo a lo referido por la abuela y él mismo, se observaron dificultades en el área de autocuidado en lo referente a higiene y uso del baño; en la aplicación de destrezas académicas funcionales en casa, planeación de actividades diarias, cuidado de sus pertenencias; en el área de destrezas sociales en la regulación de su conducta y en responder adecuadamente a las demandas de otros, controlar impulsos y ajustar sus conductas a las normas. Al explorar las relaciones al interior del grupo se encontró que existía un marcado rechazo hacia el alumno tanto en actividades académicas como lúdicas y era percibido como un alumno que constantemente se involucraba en problemas.

Alex

Antecedentes de desarrollo.

El alumno vivía con sus abuelos maternos, eran ellos los responsables por él en todos los aspectos, su madre vivía con su nueva pareja, lo visitaba con poca frecuencia, lo que generaba conflictos con los abuelos ya que según ellos lo consentía demasiado y no le marcaba límites. En ocasiones la hija menor de los abuelos, era quien los apoyaba en su cuidado, ella y su hijo de tres años, los visitaban con mayor regularidad**.** El niño refería a sus abuelos como sus padres aunque sabía que no lo son.

Durante el embarazo y parto no se presentó algún problema, nació a los nueve meses. Su peso al nacer fue de tres kilogramos. Le fueron aplicadas todas

las vacunas. Presentaba pie plano por lo que utilizaba plantilla y no refería molestias. A los 5 meses se sentó solo, a los 9 meses inició la marcha, aproximadamente a los 15 meses controló esfínteres, comenzó hablar a los tres años. Cursó dos años de preescolar.

Área intelectual.

Los resultados en el WISC-R mostraron que en la escala verbal obtuvo un nivel de inteligencia de 92 que corresponde a la norma y en la escala de ejecución obtuvo una puntuación de 73 correspondiente a debajo de la norma, con una discrepancia significativa entre ambas escalas, su nivel de inteligencia total fue de 81 lo cual lo ubica por debajo de la norma.

Mostró un desempeño intelectual por debajo de lo esperado para los niños de su edad. En la escala verbal tuvo como fortaleza el vocabulario, llama la atención que su calificación se encontraba siete puntos arriba de la norma, lo que sugirió buena capacidad para entender o expresar el significado de las palabras individuales. Sus debilidades se encontraron en retención de dígitos y en información lo que sugirió falta de atención, deficiente memoria a corto plazo y deficiencias en sus conocimientos objetivos.

En el área ejecutiva su fortaleza se encontró en figuras incompletas y composición de objetos, ya que se ubicó dos punto a arriba de su propia media y una debajo de la norma lo que sugiere que la percepción de los detalles estaba mejor desarrollada para las tareas que no exigen establecer secuencias que para aquellas que requerían organización. Sus debilidades se observaron en diseño de cubos y claves, lo que indicó una integración espacial visomotora inadecuada, problemas visoperceptuales, tendencia a distraerse y ansiedad.

Aspectos emocionales.

Se observaron indicadores de inseguridad, sentimientos de inadecuación y rechazo, identificaba a la madre como la proveedora de afecto y atenciones que no podía cumplir por tener otras actividades. Existía rechazo por su situación familiar y por pasar gran parte del tiempo solo, conceptualizaba a sus abuelos como sus padres. Presentó indicadores de necesidad de protección, atención y afecto, así como de un ambiente violento.

Área de lenguaje:

En el área de lenguaje mostró dificultades leves en el componente sintáctico y pragmático, para expresar, estructurar sus ideas y su uso correcto en interacciones sociales. Se observó un desarrollo adecuado a su edad en los componentes fonológico y semántico.

Área académica.

Presentó un nivel bajo de acuerdo al grado en lectura y escritura. En decodificación y comprensión reconoció las vocales y las consonantes s, c, r. Su lectura fue letra por letra, de las que conocía, no logró comprender lo que leía. De una narración rescató a los personajes e ideas principales. Mostró dificultades para planear y organizar sus ideas, su narración fue breve, confusa y carecía de secuencia. Su escritura se ajustaba al espacio gráfico, constaba de tres grafías: a, o y e, que utilizó en diferente orden, copiaba letra por letra y cometió algunas omisiones, en el caso de p y q las invirtió colocándolas hacia abajo.

Área de adaptación.

Mostró dificultades en sus conductas adaptativas en las áreas de vida independiente, comunicación y académicas funcionales, en lo referente a su funcionamiento diario en casa; la habilidad para comprender y expresar información; y en las que se refieren a las habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con el aprendizaje.

Eduardo

Antecedentes de desarrollo.

El alumno era el mayor de dos hermanos, su hermana tenía un año nueve meses, su padre falleció hace dos años, desde entonces viven en casa de los abuelos maternos con su mamá, su abuelo de 50 años se dedica al comercio, su tío de 17 años estudiante, su tía de 29 años enfermera, su primo de 7 años y su prima de 4 años; peleaba frecuentemente con ellos por juegos y juguetes.

La madre refirió que su padre y hermana la apoyaban económicamente ella trabajaba en hacer uñas decorativas. Los niños visitaban a sus abuelos paternos

los fines de semana. Comento que el niño era muy unido a su padre y desde su muerte su conducta cambio tornándose voluntarioso y desapegado.

El primer embarazo de la señora fue a los 18 años, cuatro meses antes había perdido un bebé. Al inició del embarazo sufrió amenaza de aborto, varias veces llegó al hospital por sangrado, fue de 8 meses 36 semanas, fumó durante este periodo. Durante el parto no se presentó algún problema, nació por cesárea permaneció unas horas en la incubadora por precaución. Su talla al nacer fue de 52 cm y su peso de 2 700 kg, presentó un color amarillo. De pequeño se cayó del sillón y sufrió un desmayo. Se enfermaba continuamente de las vías respiratorias. Se sentó solo entre los 6 y 7 meses, al año 6 meses inició la marcha, aproximadamente a los cuatro años controló esfínteres, comenzó hablar a año. Curso un año de preescolar. A partir de la muerte de su padre es distraído e inquieto.

Área intelectual.

Los resultados en el WISC-R mostraron que en la escala verbal obtuvo un nivel de inteligencia de 90 dentro de la norma y en la escala de ejecución obtuvo una puntuación de 72 lo cual lo ubicó por debajo de la norma, existía una discrepancia significativa entre ambas, su puntaje en inteligencia total es de 80 correspondiente a debajo de la norma.

Mostró un desempeño intelectual por debajo de lo esperado para los niños de su edad. En la escala verbal tiene como fortaleza el vocabulario debido a que se encontró cinco puntos arriba de la norma lo que sugirió un adecuado conocimiento de palabras y desarrollo del lenguaje adecuado. Sus debilidades se encontraron en aritmética con cuatro puntos por debajo de su propia media lo cual señaló una capacidad inadecuada para la aritmética mental y para concentrarse.

En el área ejecutiva su fortaleza se encontró en laberintos pues obtuvo dos puntos arriba de su propia media y dos debajo de la norma lo que sugirió una mejor organización perceptual. Sus debilidades se observaron en composición de objetos con dos puntos por debajo de su propia media y seis debajo de la norma, lo que señaló dificultades visomotor, visoespaciales, capacidad de planeación

deficiente, dificultad para percibir un todo, persistencia limitada y dificultad para trabajar bajo presión.

Área emocional.

Hizo referencia a hechos concretos de su vida cotidiana, había indicadores que sugieren necesidad de atención, afecto, ansiedad por el fallecimiento de su padre y de una mala relación con su tía y primos.

Área de lenguaje.

En el área de lenguaje mostró dificultades leves en el componente fonológico, semántico, sintáctico y pragmático, para expresar, estructurar ideas e interpretar su significado, comprender indicaciones y su uso correcto en interacciones sociales.

Área académica.

Presentó un nivel bajo de acuerdo al grado en lectura y escritura. En decodificación y comprensión reconoció vocales y las consonantes m. d, s, c, v, t, r, p, z, ñ, g, l. De una narración rescató a los personajes principales. Presentó dificultades para planear sus ideas, su narración fue breve y concreta, siguió una secuencia, la organización de las imágenes no fue de acuerdo con la narración. Su escritura no se ajustó al espacio gráfico. Al copiar lo realizo letra por letra, logró elaborar oraciones de forma correcta y tardó tiempo en hacerlo.

Área de adaptación.

Mostró dificultades en sus conductas adaptativas en las áreas de vida independiente y académicas funcionales, en lo referente a su funcionamiento diario en casa, y en las que se refieren a las habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con el aprendizaje.

Roberto y Jazmín

Antecedentes de desarrollo.

Los alumnos son hermanos gemelos, vivían con su madre y su hermano de cuatro meses. Sus padres se separaron luego de 11 años de matrimonio cuando esto ocurrió la señora se encontraba en su tercer mes de embarazo y el señor ya tenía otra familia, los niños no convivían con su padre. La señora tenía una nueva

pareja, quien es el padre de su último hijo, convivía frecuentemente con ellos y los apoyaba económicamente, se encontraba en proceso de divorcio, desde hace un año los niños lo llamaban papá. La señora estaba enferma de cáncer en el hígado e intestino. Su familia de origen estaba en Oaxaca, por lo que su pareja y una amiga eran sus únicos apoyos, su amiga le ayudaba quedándose al cuidado de los niños cuando necesitaba ir al hospital.

El primer embarazo de la señora fue a los 32 años en esa ocasión sufrió un aborto espontaneo. Durante el segundo embarazo y parto no se presentó ningún problema, sin embargo fue en el primer trimestre, cuando se dio la separación de la pareja. El embarazo fue de gemelos, la señora tenía 35 años, nacieron una semana antes de cumplir los nueve meses, no existieron complicaciones sin embargo permanecieron dos días en la incubadora por precaución.

Roberto

Su talla al nacer fue de 57 cm y su peso de 4 850 kg. Contaba con todas las vacunas. A la edad de un año y medio choco con su hermana y se rompió una mano y los dientes. En otra ocasión se golpeó con una ventana en la cabeza lo que le produjo una herida que requirió 6 puntadas internas y 4 externas. A los tres meses y medio se sentó solo, a los 7 meses inició la marcha, aproximadamente al año y medio controló esfínteres, comenzó hablar a los dos años y medio. Cursó dos años de preescolar.

Área intelectual:

Los resultados en el WISC-R mostraron que en la escala verbal obtuvo un nivel de inteligencia de 82, y en la escala de ejecución obtuvo una puntuación de 84 lo cual lo ubicó por debajo de la norma en ambas escalas, y un nivel de inteligencia total de 81 correspondiente a un nivel debajo de la norma.

Mostró un desempeño intelectual por debajo de lo esperado para los niños de su edad. En la escala verbal tuvo como fortaleza aritmética y vocabulario que se encontraban dos puntos arriba de su propia media, lo que sugirió buena capacidad para entender el significado de palabras individuales. Sus debilidades se encontraron en retención de dígitos y comprensión lo que apuntó a falta de

atención, deficiente memoria a corto plazo y procesamiento auditivo secuencial, juicio social deficiente, pensamiento demasiado concreto y dificultad para expresar sus ideas.

En el área ejecutiva su fortaleza se encontró en figuras incompletas, diseño de cubos, laberintos y composición de objetos en las cuales se ubicó dentro de su propia media lo que apuntó a que las habilidades de razonamiento visual eran superiores a aquellas para establecer secuencias visuales; que la percepción de los detalles estaba mejor desarrollada para las tareas que no exigen establecer secuencias que para aquellas que requieren organización. Sus debilidades se observaron en ordenación de dibujos y claves, lo que indicó dificultades para atender detalles, planear y visualizar secuencias, coordinación ojo mano, memoria visual a corto plazo y atención.

Aspectos emocionales.

Se encontraron indicadores de carencias emocionales, necesidad de atención y afecto, rivalidad fraterna importante que se manifiesta en conductas inapropiadas al interior del hogar, así como presencia de violencia y agresión. Existía angustia y preocupación por la situación económica. La figura paterna era débil y confusa lo cual le causaba conflicto. Comúnmente respondía de forma agresiva en situaciones conflictivas con sus compañeros y hermana.

Área de lenguaje.

Mostró dificultades leves en el componente semántico, sintáctico y pragmático, para expresar, estructurar sus ideas y su uso correcto en interacciones sociales. Se observó un desarrollo adecuado a su edad en los componentes fonológico.

Área académica.

Presento un nivel bajo de acuerdo al grado en lectura y escritura. En decodificación y comprensión reconoció las vocales y algunas consonantes como s, c, h, v, r, p. Hizo lectura letra por letra, de las que conoce, no logró comprender lo que leía. De una narración rescató a los personajes e ideas principales. Presentó dificultades para planear y organizar sus ideas, su narración fue breve, confusa, carente de secuencia. Su escritura se ajustaba al espacio gráfico,

escribió las letras que conocía, sin segmentación. Copiaba letra por letra y omitió algunas.

Área de adaptación.

Mostró dificultades en sus conductas adaptativas en las áreas de vida independiente, académicas funcionales y en destrezas sociales para regular su propia conducta, afrontar adecuadamente las demandas de otros, ser consiente de los compañeros y de su aceptación. Al explorar las relaciones al interior del grupo se encontró que era rechazado para actividades académicas y era percibido como uno de los alumnos que se involucraba en problemas.

Jazmín

Antecedentes de desarrollo.

Su talla al nacer fue de 58 cm y su peso de 4 950 kg. A los cuatro meses se sentó sola, a los 7 meses inició la marcha, aproximadamente a los dos años controló esfínteres, comenzó hablar a los tres años y medio. Cursó dos años de preescolar.

Área intelectual.

Los resultados en el WISC-R mostraron que en la escala verbal obtuvo un nivel de inteligencia de 82 y en la escala de ejecución obtuvo una puntuación de 86 lo cual la ubico por debajo de la norma en ambas escalas, su nivel de inteligencia total fue de 83 que corresponde a debajo de la norma.

Mostró un desempeño intelectual por debajo de lo esperado para los niños de su edad. En la escala verbal sus fortalezas fueron vocabulario y comprensión, ya que se encontraba dos puntos arriba de su propia media y uno debajo de la norma. Sus debilidades se encontraron en retención de dígitos e información lo que indicaba conocimientos generales limitados, falta de atención, deficiencias en memoria a corto plazo y procesamiento auditivo secuencial, distracción y ansiedad.

En el área ejecutiva su fortaleza se encontró en ordenación de dibujos, ya que se ubicó un punto arriba de su propia media y una debajo de la norma. Sus debilidades se observaron en figuras incompletas y laberintos lo que apuntaba a

que la percepción de los detalles no está tan bien desarrollada para las tareas que exigen establecer secuencias así como para aquellas que requieren organización; control visomotor deficiente, planeación ineficaz e impulsividad.

Área emocional.

Hizo referencia a hechos concretos de su vida cotidiana, habían indicadores que sugerían rivalidad con su hermano quien se comportaba de forma agresiva con ella, emoción por el próximo nacimiento de su hermano, castigos físicos por parte de los padres que percibía como justos y el deseo de que la pareja de su madre al que se refería como padre viviera con ellos.

Área de lenguaje.

En el área de lenguaje mostró dificultades leves en el componente fonológico, semántico, sintáctico y pragmático, para expresar, estructurar ideas e interpretar su significado y su uso correcto en interacciones sociales. Presentó dificultades para articular el fonema /rr/ cuando se ubica en medio de la palabra.

Área académica.

Presento un nivel bajo de acuerdo al grado en lectura y escritura. En decodificación y comprensión reconoce la vocal a, y la consonante m. Al escuchar la narración rescató a los personajes principales. Mostró dificultades para planear sus ideas, su narración fue breve, carente de secuencia, relacionó correctamente el contenido de una narración con imágenes. Su escritura se ajustaba al espacio gráfico. Al copiar lo hizo letra por letra y completo oraciones de forma correcta.

Área de adaptación.

Mostró dificultades en sus conductas adaptativas en las áreas de vida independiente y académicas funcionales, en su funcionamiento diario en casa, y en las que se refieren a las habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con el aprendizaje.

Fase 2. Intervención

Objetivos particulares

Elaboración de un programa de intervención para alumnos con bajo rendimiento intelectual

Promover comportamientos resilientes en alumnos identificados con bajo rendimiento intelectual.

Participantes

Dos de los alumnos identificados en la fase diagnóstica se dieron de baja de la institución por cambio de domicilio por lo que el programa se desarrolló con tres alumnos, sus tutoras y maestras, sus datos se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

Participantes en la fase de intervención

Alumno	Edad	Sexo	Tutor	Edad
Nicolás	7 años 6 meses	Masculino	Abuela	72
Alex	7 años 7 meses	Masculino	Abuela	49
Eduardo	7 años 5 meses	Masculino	Madre Abuela	27

Herramientas

- Programa de intervención para alumnos que presentan bajo rendimiento intelectual. El programa comprende dos bloques dirigidos a los alumnos y uno a las tutoras (Apéndice).

Procedimiento

El programa se diseño con base a las características presentadas por los alumnos, en el bloque I y bloque II se integraron de actividades para desarrollar habilidades cognitivas, reforzar el proceso de lectoescritura, conductas de comunicación, auto cuidado, académico funcionales, destrezas sociales y de la vida independiente. Cada bloque se conformo de quince sesiones, la duración

aproximada por sesión fue de 90 minutos, se aplicaron de forma consecutiva dos por semana durante el ciclo escolar 2010-2011. En cada actividad se señalaron instrucciones para su instrumentación, su estructura es la siguiente: objetivo, áreas a trabajar, procesos psicológicos implicados, desarrollo de la actividad, tiempo aproximado para su realización, autoevaluación, observaciones y materiales. En el bloque I las actividades se organizaron en tres temas de acuerdo con los ambientes en que interactúan los alumnos y en el Bloque II se retomaron temas de interés para los niños. El bloque III se integró con actividades creadas para las tutoras, estas se aplicaron una por mes, constó de 5 sesiones con duración aproximada de noventa minutos. La estructura que presenta es: objetivo, desarrollo de la actividad, tiempo aproximado para su realización, evaluación y recursos (Figura 4).

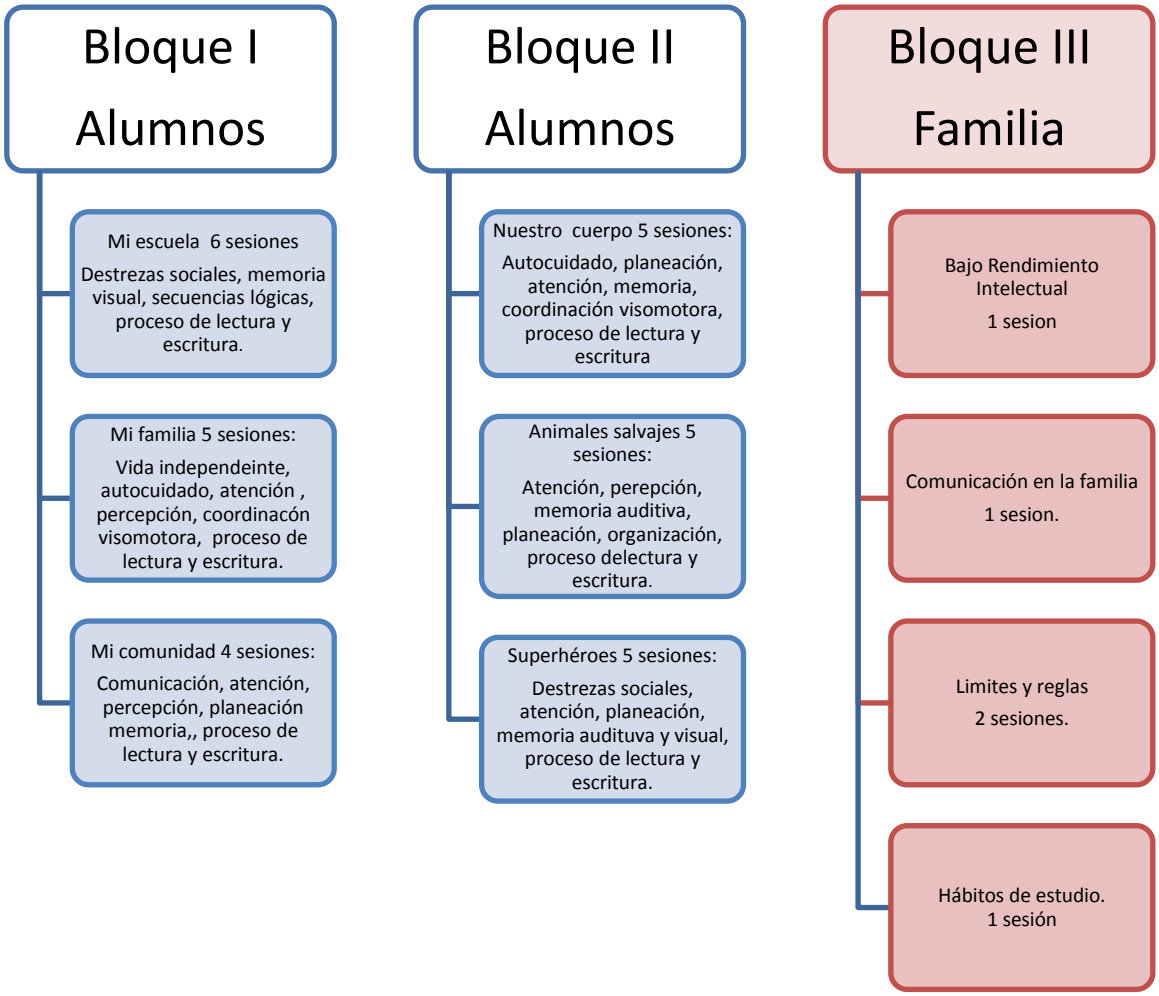

Figura 4. Estructura del programa.

Ya que se trataba de alumnos con intereses y características similares se organizó un solo grupo de trabajo. En reunión con las tutoras se les explicaron tanto las características presentadas por los alumnos, como el propósito del programa y forma de trabajo. Se solicitó por escrito su consentimiento informado y el compromiso de participar junto con sus hijos en las actividades.

Para conocer los resultados del programa se recurrió a una valoración inicial y final del bloque I y II de las actividades del área intelectual, estas eran equivalentes y se calificaron de 0 a 5 puntos. Al finalizar cada sesión el alumno evaluaba su participación registrándolo en un formato de autoevaluación, a su vez, se calificó el desempeño de cada niño en un registro cualitativo. Para el bloque III dirigido a padres, se les solicitó que evaluaran el desarrollo de las sesiones y su participación a través de un formato de autoevaluación.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las áreas intelectual, académica, emocional adaptativa y familiar durante la aplicación del programa para cada participante.

Nicolás

Área intelectual

Para el bloque I, el alumno presentó mayor puntuación en la evaluación final para memoria, en cuanto a la atención y percepción no se observaron cambios. En el bloque II, se registró aumento en las puntuaciones de todos los procesos evaluados, en memoria, atención, logró la calificación máxima. En general mostró un mejor desempeño en el bloque II (Tabla 14). Su trabajo durante las sesiones fue constante sus periodos de atención fueron en aumento, lo que le permitió concluir las actividades. Con base a las observaciones realizadas se puede decir que Nicolás recordaba la mayoría de los contenidos.

Tabla 14
Nicolás, resultados de las actividades del área intelectual del bloque I y II

	Bloque I		Bloque II	
	Evaluación inicial	Evaluación Final	Evaluación inicial	Evaluación final
Atención	3	3	2	4
Memoria	3	4	2	5
Percepción	4	4	3	5

Área académica

Para los dos bloques el alumno mostró mejoras tanto en lectura como en escritura y tuvo un mejor desempeño en el segundo. En la primera parte del programa comenzó a leer y escribir palabras sencillas, cometía algunos errores de omisión y sustitución. Su lectura era lenta y silabeada, no lograba comprender lo que leía. Durante el segundo bloque escribió enunciados sencillos con algunos errores de sustitución y segmentación, se le dificultaba el uso de la rr y r. También se observaron mejoras en el ritmo de su lectura y principalmente en la recuperación de la idea principal al leer un texto sencillo.

Área emocional

Durante el primer bloque logó reconocer cualidades en sus compañeros y aunque se le dificultó, también reconoció las propias, gradualmente se mostró más dispuesto a expresar sus sentimientos respecto a diferentes situaciones familiares y escolares que le incomodaban. Durante el segundo bloque se notó una mejor relación con Eduardo y Alex que los llevó a compartir actividades lúdicas fuera del espacio del programa. Generalmente mostraba entusiasmo e iniciativa para el trabajo, aunque se observó baja tolerancia a la frustración por lo que cuando no obtenía los resultados que esperaba era necesario que la psicóloga insistiera en que continuará con la actividad.

Área adaptativa

Para el primer bloque el alumno desarrollo hábitos de aseo como el lavado de manos y uso correcto del sanitario dentro de la escuela, logró identificar la importancia de llevarlos a cabo, así como las consecuencias de no hacerlo. También señaló normas que consideraba importantes para la convivencia aunque no reconocía cuando las incumplía. Para el bloque II, se observaron mejoras respecto a respetar reglas establecidas, al cuidado de sus pertenencias y al

reconocimiento de la importancia del cuidado de su cuerpo. De acuerdo a cometarios de la maestra la relación con sus compañeros de grupo mejoró, así como su conducta en el aula.

Área familiar

Para el bloque III, dirigido a las familias, se contó con la participación de la abuela en todas las sesiones, respecto al tema de hábitos de estudio, lograron asignar un lugar y un horario específico para la realización de tareas. Sin embargo, respecto al establecimiento de límites los resultados no fueron positivos, la señora comentó que le resultaba complicado darle seguimiento a las sugerencias. Esto se repitió con el control de esfínteres durante la noche, a pesar de reconocer que no era lo correcto se declaró incapaz de llevar a cabo acciones para resolver la situación, pues consideraba más práctico continuar con el usó del pañal.

Aunque no se contaba con la participación de la madre debido a su situación jurídica, se le involucro a través de la realización de ejercicios para mejorar atención, memoria y percepción. Un dato importante a comentar es que Nicolás cumplió con la entrega de tareas en un 98% y en la mayoría de ellas contó con ayuda de su abuela.

Eduardo

Área intelectual

Para el bloque I, el alumno incrementó su puntuación en memoria. En percepción y atención permaneció sin cambios. Para el bloque II se observó incrementos en la evaluación final para los procesos evaluados con excepción de percepción que permaneció sin cambios. En memoria, se obtuvo la máxima calificación. En general su desempeño fue mejor para el bloque II (Tabla 15).

Tabla 15

Eduardo, resultados de las actividades del área intelectual del bloque I y II

	Bloque I		Bloque II	
	Evaluación inicial	Evaluación Final	Evaluación inicial	Evaluación Final
Atención	3	3	2	3
Memoria	3	4	4	5
Percepción	3	3	4	4

Área académica

Eduardo mostró un aumento en sus puntuaciones en lectura y escritura para los dos bloques y su desempeño fue mejor al finalizar el segundo. Durante la primera parte del programa, logró leer oraciones cortas de forma lenta y silabeada, escribía palabras sencillas con errores de sustitución y segmentación ya que comúnmente unía sustantivo y sujeto. Durante el segundo bloque su ritmo de lectura mejoró, recuperaba la idea central de un texto tras leerlo en varias ocasiones, fue capaz de escribir oraciones sencillas y textos cortos segmentando adecuadamente y hacía uso correcto de mayúsculas y minúsculas.

Área emocional

Durante el primer bloque identifico y reconoció sus cualidades y las de sus compañeros, mostró apertura para expresar sus sentimientos, particularmente sobre la muerte de su padre y los cambios que ocurrían en su familia. Para el segundo bloque se observó mayor seguridad en sus ejecuciones, así como una mejora en su actitud y disposición hacia el trabajo.

Área adaptativa

Para el primer bloque puso en práctica hábitos de higiene como el lavado de manos y uso de los sanitarios en la escuela, señaló e identificó normas de convivencia a través de la realización y seguimiento de un reglamento de aula, generalmente respetaba las reglas señaladas y era capaz de reconocer cuando no lo realizaba. Durante el bloque II se observaron avances en el reconocimiento y cuidado de su cuerpo y salud.

Área familiar

Durante las primeras dos sesiones del bloque III quien asistió fue su madre, ´posteriormente la encargada fue su abuela paterna. En la familia se adoptaron hábitos de estudio como la designación de un espacio y horario específicos para realizar trabajos escolares, la reducción de estímulos distractores y revisión constante de trabajos escolares. La familia elaboro un reglamento que era aplicado de manera inconsistente, debido a la falta de acuerdos entre sus miembros. Eduardo cumplió en un 80% con las tareas ayudado principalmente por su abuela.

Alex

Área intelectual

En el bloque I, en la evaluación final, atención permaneció sin cambios y se mostraron incrementos en memoria y percepción. En el bloque II se registraron aumentos en las puntuaciones de los procesos evaluados con excepción de percepción, el cual permaneció sin cambios. En general su desempeño fue mejor en el bloque II (Tabla 16).

Tabla 16
Alex, resultados bloque I y II

	Bloque I		Bloque II	
	Evaluación inicial	Evaluación Final	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Atención	2	2	3	4
Memoria	2	4	3	4
Percepción	2	3	3	3

Área académica

En lectura y escritura las puntuaciones de Alex mejoraron en las evaluaciones finales de ambos bloques y su desempeño fue mejor en el segundo. Durante la primera parte del programa, reconocía todas las letras del abecedario, comenzó a descifrar palabras sencillas de uso cotidiano a partir de la inicial, escribía letras de forma aislada. Para el segundo bloque presentó un gran avance pues logró leer oraciones y textos cortos de forma lenta, escribía palabras y oraciones sencillas con errores de sustitución y segmentación. Lograba recuperar las ideas principales de una narración.

Área emocional

Durante el primer bloque, Alex tuvo dificultad para reconocer cualidades en él y en sus compañeros, no así para identificar sus actitudes negativas, mostró poca disposición para expresar sus sentimientos e inseguridad en sus ejecuciones, sobre todo en las escritas. Para el segundo bloque se notaron avances en identificar algunas de sus cualidades como alegre, simpático, inteligente y buen dibujante. A la par que mejoro su lectura y escritura se incrementó su seguridad. Se observó disposición para expresar situaciones familiares que le incomodan como el permanecer gran parte del tiempo sólo en casa y el alejamiento de su madre.

Área adaptativa

Durante el bloque I logró identificar las reglas para la convivencia, sin embargo le resultaba difícil respetar turnos, respetar las pertenencias de los demás y evitar las agresiones verbales. Puso en práctica de forma correcta hábitos de aseo como el lavado de manos y el uso correcto de sanitarios. Para el bloque dos se pudo observar en la mayoría de las sesiones que respetaba el reglamento y reconocía los momentos en que no lo hacía. Mostró mayores actitudes de colaboración con sus compañeros y gradualmente aceptó su ayuda.

Área familiar

La abuela materna de Axel participó en las actividades del Bloque III, la familia puso en práctica hábitos de estudio como el establecimiento de un horario y un lugar específico para la realización de tareas; también se estableció un reglamento de familia, en ambos caso fue difícil llevarlo a cabo de forma constante debido a los horarios de trabajo de los abuelos, esto también se reflejó en el cumplimiento de tareas que fue de un 75%.

Fase 3. Evaluación de la Intervención

Objetivo particular

Evaluar la eficacia del programa instrumentado en la fase anterior.

Participantes

Los participantes son los mismos que en la fase anterior.

Herramientas

- Ψ Dibujo de la Familia (Corman, 1967).
- Ψ Escala de inteligencia para nivel escolar de Weschsler, WISC-R (1974).
- Ψ Evaluación de Lectura y Escritura (Martínez, 2006).
- Ψ House, Tree and Person HTP (Hammer, 1970).
- Ψ Inventario de Conducta Adaptativa (Meléndez, 2008).
- Ψ Prueba de Apercepción Temática para niños CAT. (Bellak y Bellak, 1988).

Procedimiento

De manera individual se aplicó la evaluación de lectura y escritura, dibujo de la familia, WISC-R y HTP en un tiempo aproximado de cuatro horas en cinco diferentes sesiones. Se citó a las abuelas para la aplicación del inventario de conducta adaptativa, con un tiempo aproximado de media hora. Finalmente, se analizaron los datos para obtener el perfil grupal e individual, en el caso del WISC-R se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la evaluación final, para lo cual se llevó a cabo un análisis cuantitativo del perfil intelectual y cualitativo de las habilidades en el área académica y en conducta adaptativa, posteriormente se muestran los resultados particulares de cada alumno.

Se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon a los resultados obtenidos en el WISC-R con el objetivo de conocer los cambios realizados antes y después de la instrumentación del programa, los resultados mostraron incrementos en el CI total en la evaluación inicial (M_{CIT} =81.33) a la final (M_{CIT} =94.67), cabe señalar que

estos cambios no fueron significativo (z= -1.604, p>.109); las modificaciones se reflejaron en el aumento de la capacidad para elevar el pensamiento verbal y la habilidad visoespacial y visomotora.

Con relación al CI verbal se encontró que las medias incrementaron después de la instrumentación del programa, en la evaluación inicial *(M_{CIV} =*89) y en la final (M_{CIV} =98.33) lo cual indica que los niños elevaron su capacidad para concentrarse, para generar conceptos, se desarrollaron los procesos de atención y concentración así como la capacidad de discriminar elementos esenciales de los no lo son.

El CI de ejecución los incrementos fueron no significativos (z=-1.604, p>. 109) sin embargo se puede observar que en la evaluación inicial la media fue de ($M_{CIE=}$76.33) y en la final fue de (M_{CIE} =95.33) lo que sugiere que los alumnos incrementaron las habilidades en el área perceptual y en la capacidad de la velocidad del procesamiento. A continuación se muestran las medias de los CI (Figura 5).

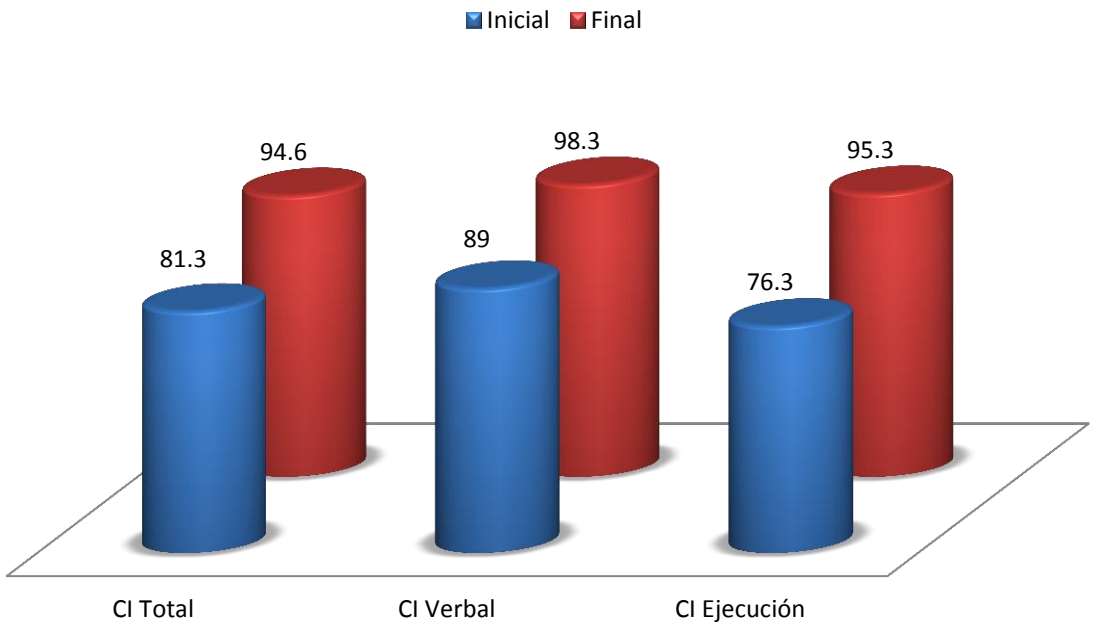

Figura 5. Medidas de los CI de la prueba WISC-R para la evaluación inicial y final.

Lo anterior sugiere que los niños incrementaron sus habilidades de igual manera que aumentaron los coeficientes intelectuales tanto el verbal, de ejecución y el total encontrando que en la evaluación inicial el CI total máximo fue de 83 y al termino del programa fue equivalente a 99, estos mismos cambios se pueden observar tanto en el CI verbal (inicial 92 y final 102) y en el de CI de ejecución (inicial 84 y final 95).

Los datos de la evaluación final demostraron que los tres alumnos presentan puntuaciones superiores a las consideradas para bajo rendimiento intelectual ubicándolos en un rango intelectual dentro de la norma, tal y como se puede apreciar en la tabla 17 en la que se observa una normalización del coeficiente intelectual.

Tabla 17

CI total, verbal y de ejecución de la evaluación inicial y final

Alumnos	C.I Verbal Inicial	C.I Verbal Final	C.I Ejecución inicial	C.I Ejecución final	C.I Total Inicial	C.I Total final
Nicolás	85	102	84	95	83	99
Eduardo	90	97	72	92	80	94
Alex	92	96	73	88	81	91

Si bien no existieron diferencias estadísticamente significativas para la subescala de ejecución, se observaron modificaciones en la mayoría de las subpruebas, en diseño de cubos se registro el mayor incremento con una ($M_{inicial=}$ 6.6) a ($M_{final=}$10.6), lo cual sugirió cambios en las habilidades relacionadas con la capacidad de organización perceptual, razonamiento no verbal y capacidad espacial (Figura 6).

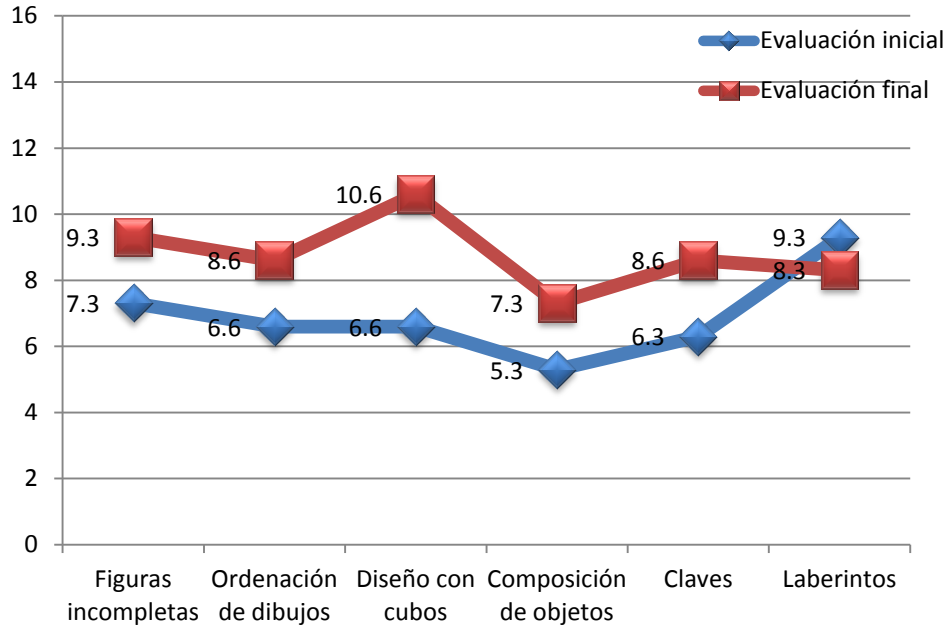

Figura 6. Resultados para la evaluación inicial y final en la escala de ejecución.

En las subpruebas del área verbal los mayores aumentos se observaron en semejanzas ($M_{inicial=}$ 7.3) a ($M_{final=}$10.3) y aritmética ($M_{inicial=}$5.6) a ($M_{final=}$8) lo cual sugirió que el grupo en general mejoró sus habilidades en lo relacionado con su capacidad de razonamiento, formación de conceptos, concentración, memoria a corto y largo plazo (Figura 7).

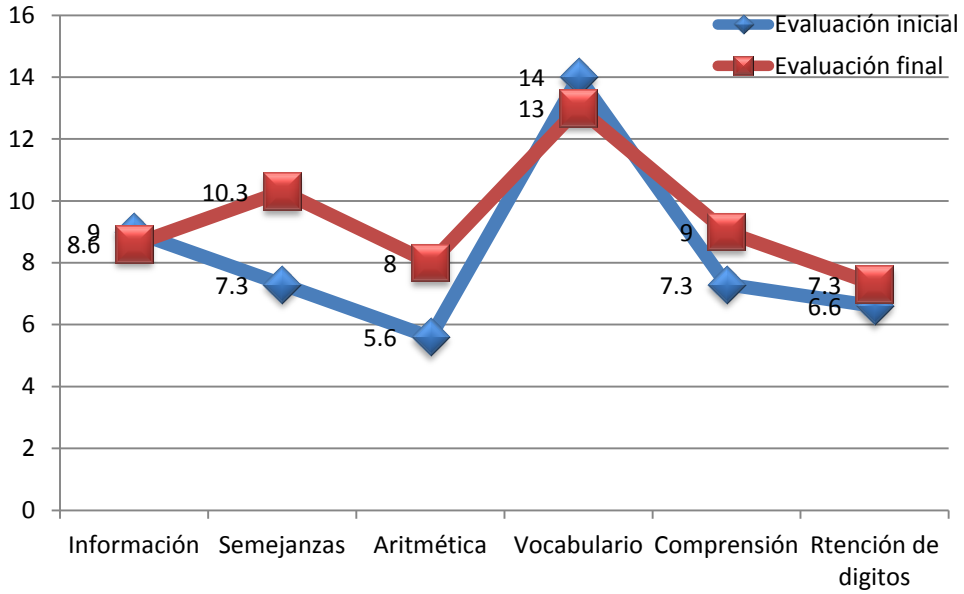

Figura 7. Resultados para la evaluación inicial y final en la escala verbal.

Lo anterior se vincula con el desempeño de los niños en el área académica pues se observaron mejoras en relación al proceso de lecto escritura, ya que durante la primera evaluación de las habilidades de lectura los alumnos no habían desarrollado los procesos de decodificación y comprensión y para la evaluación final los tres alumnos ya las tenían adquiridas o en proceso. En lo que respecta a expresión oral el grupo en general logró adquirir las habilidades de planeación, organización. Finalmente, para las habilidades de escritura se consiguió la adquisición en dictado y copia, mientras que escritura espontanea pasó de no desarrollada a adquirida y en proceso (Tabla 18).

Tabla 18

Nivel de habilidades básicas de lectura y escritura en la evaluación inicial y final de lectura y escritura

ALUMNO	LECTURA				EXPRESIÓN ORAL				ESCRITURA					
	DECODIFICACIÓN		COMPRENSIÓN		PLANEACIÓN		ORGANIZACIÓN		ESPONTANEO		DICTADO		COPIA	
	Evaluación		Evaluación		Evaluación		Evaluación		Evaluación		Evaluación		Evaluación	
	inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Nicolás	ND	A	ND	P	ND	A	ND	A	ND	A	ND	A	P	A
Alex	ND	A	P	P	ND	A	ND	A	ND	P	ND	A	P	A
Eduardo	ND	A	ND	P	ND	A	ND	A	ND	P	ND	A	P	A

Nota: ND= no desarrollado, P= en proceso, A= adquirido

A continuación se presentarán los resultados obtenidos para cada uno de los alumnos, se describirá el perfil intelectual, desarrollo afectivo, así como conducta adaptativa.

Nicolás

Área intelectual

Los datos indicaron que la capacidad intelectual del alumno en la evaluación final mejoro, pues inicialmente obtuvo un CI total de 83 ubicándolo por debajo de la norma, mientras que en la última evaluación mostró un desempeño normal al alcanzar una puntuación de 99, lo cual se reafirmó con los resultados para la escala verbal en la que se presentó una discrepancia significativa con una

puntación que vario de 85 a 102 y en la de ejecución de 84 a 95, se muestra sí una normalización de sus habilidades.

En el caso de la escala verbal, durante la evaluación final se incrementaron las puntuaciones de las subpruebas, lo cual apuntó a que los principales avances de Nicolás se dieron en los procesos de memoria auditiva, razonamiento numérico, concentración, atención y conocimiento adecuado de palabras. No obstante, no hubo modificación en su capacidad de juicio social y para asumir responsabilidades, área que tendrá que seguir siendo reforzada (Figura 8).

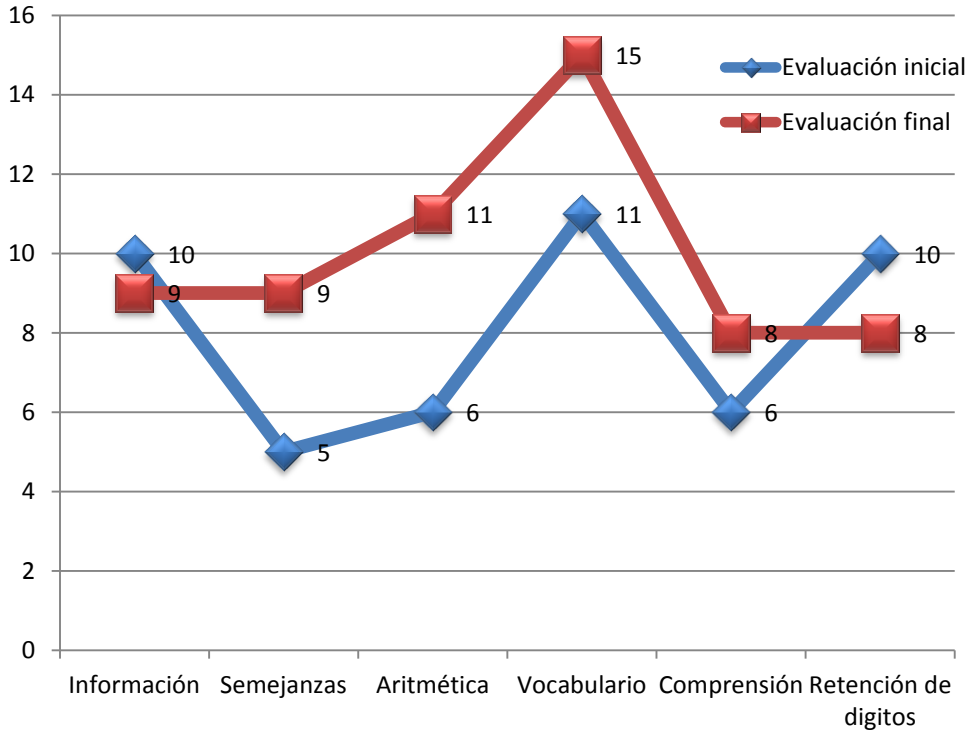

Figura 8. Resultados en la escala verbal para la evaluación inicial y final, Nicolás.

Para la escala de ejecución durante la evaluación final se observaron cambios positivos en las habilidades de integración espacial visomotora, orientación espacial, capacidad de análisis y síntesis, coordinación ojo-mano y memoria visual a corto plazo. No así en su capacidad de planeación, para anticipar resultados y en los procesos de razonamiento secuencial, lo cual tendrá que ser estimulado (Figura 9).

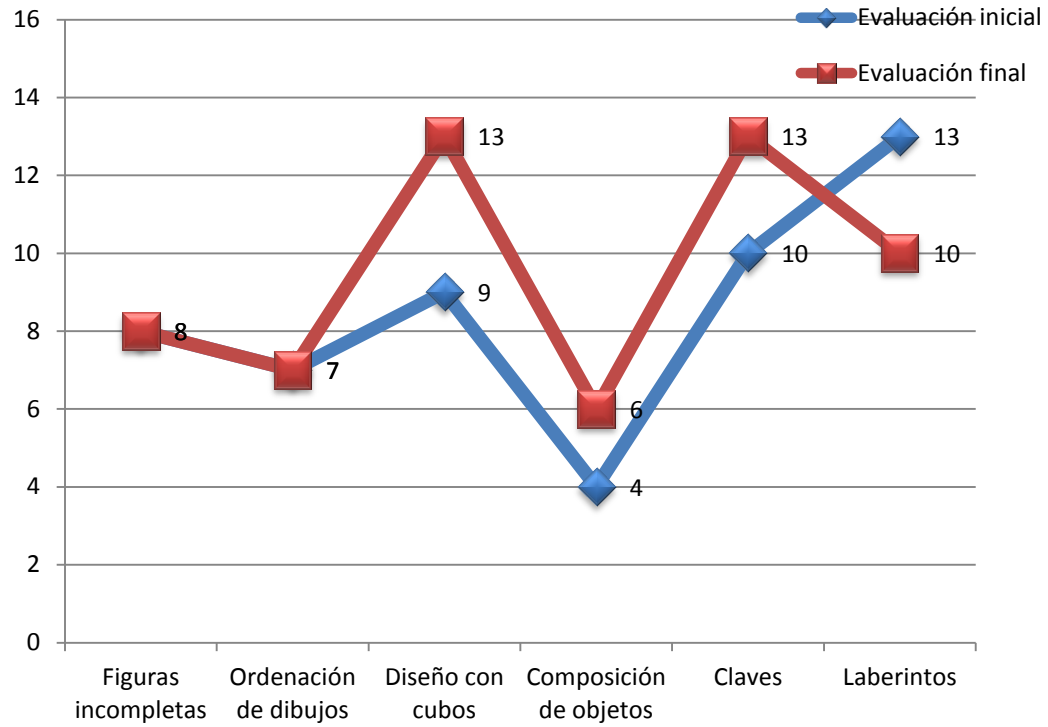

Figura 9. Resultados en la escala de ejecución para la evaluación inicial y final, Nicolás.

Área académica

En la evaluación final existieron avances en los procesos de lectura y escritura, logró adquirir habilidades de decodificación. En lo referente a comprensión lectora sus habilidades se encontraban en proceso de adquisición ya que aún se le dificultaba entender párrafos e instrucciones escritas.

En expresión oral se notaron avances positivos respecto a la evaluación inicial, en la que se observó que sus habilidades de planeación y organización no estaban desarrolladas, para la evaluación final éstas fueron adquiridas, ya que mostraba capacidad para expresar comentarios e ideas propias, describir y narrar historias a partir de imágenes, comprender órdenes e instrucciones verbales y narrar historias en las que respetaba la secuencia cronológica.

En escritura sus avances también fueron claros ya que en la evaluación inicial sus habilidades de escritura espontánea y dictado no estaban desarrolladas y las de copia permanecían en proceso. Para la evaluación final se alcanzó la adquisición de estas tres habilidades, aunque aún se le dificultaba la convencionalidad de algunas letras.

Área de adaptación

Durante la evaluación inicial se observaron dificultades en las áreas de autocuidado, destrezas académico funcionales y vida independiente. Para la evaluación final se notaron cambios en las diferentes áreas de la conducta adaptativa que se describen a continuación:

- Habilidades académico funcionales: los avances se notaron en cuanto a separar correctamente las palabras al escribir, contar del 1 al 100, reconocer palabras que significan lo mismo y comprender historias breves cuando alguien más las lee.
- Comunicación: se avanzó en escribir cartas o recados para comunicarse y relacionarse con los demás y en la comprensión de indicaciones que se le dan.
- Autocuidado: los logros tuvieron que ver con sus hábitos de higiene, pues, ponía en práctica hábitos de aseo, hacía uso correcto de los sanitarios en la escuela y en su casa durante el día, sin embargo, por las noches mojaba la cama de manera ocasional.
- Vida independiente: las habilidades en esta área permanecieron sin cambios pues aún persisten dificultades para el cuidado y mantenimiento de sus pertenencias, así como para involucrarse en tareas del hogar.
- Salud y seguridad: identificó alimentos nutritivos, comunicaba cuando algo le dolía o lastimaba y sabía qué hacer en caso de peligro.
- Uso de la comunidad: realizaba actividades de acuerdo al lugar donde se encontraba, identificaba zonas de seguridad y pagaba correctamente cuando hacia una compra dentro de la escuela.

Área Emocional

Para la evaluación final se notaron progresos en su autoestima al expresar sentimientos de eficacia, reconocimiento de cualidades en el mismo y en sus compañeros y satisfacción por el reconocimiento de otros, lo cual quedó de manifiesto a través de expresiones como:

Verbalizaciones	
Antes	Después
• Me equivoco siempre, • No sé leer y no puedo escribir, • Todos me molestan en mi salón, • No me gusta hacer la tarea por que no le entiendo.	• Soy muy inteligente, • Ya puedo leer, • Puedo hacer los mejores dibujos, • Eduardo y Alex son buenos amigos, • Me pusieron carita feliz en la tarea porque la hice muy bien.

Área Familiar

La abuela de Nicolás asistió a las cinco sesiones de padres, durante las cuales externo su interés en apoyar las actividades del programa, lo cual se vio reflejado en el cumplimiento y adecuada realización de tareas en casa. Al iniciar la intervención manifestó que sus principales preocupaciones eran la dificultad de su nieto para acceder a la lecto-escritura y su mala conducta tanto en casa como en la escuela. Para la última sesión dijo estar satisfecha con los avances académicos del niño y con su conducta dentro del aula, no así con su comportamiento en casa pues considera que no obedece sus indicaciones, que es grosero y agresivo con ella. Señaló que no consiguió darle continuidad a las sugerencias que se le dieron al respecto, debido a su edad y condiciones de salud.

Finalmente, es posible señalar que existieron modificaciones en factores de riesgo detectados en la evaluación inicial principalmente en el área individual, en la que fue posible mejorar procesos cognitivos como atención, memoria y percepción, logró el acceder a la lecto-escritura y mejoras significativas en la conducta adaptativa. En el área familiar se logró mayor apoyo de la abuela en actividades académicas. En el área escolar, Nicolás logró mayor aceptación de sus pares y expectativas más elevadas de su maestra.

Tras la revisión de los resultados obtenidos para las diferentes áreas de desarrollo durante la evaluación final es posible señalar que las características del alumno ya no correspondían a las de un niño que presentaba bajo rendimiento intelectual.

Eduardo

Área intelectual

Los hallazgos mostraron que la capacidad intelectual presentada por el alumno inicialmente alcanzó un CI total de 80 lo que lo ubica por debajo de la norma, sin embargo tras la evaluación final se encontró una puntuación de 94, lo cual representó un cambio de nivel colocándolo dentro de la norma. En el área de ejecución se dieron los cambios más notables ya que inicialmente presentó una puntuación de 72 ubicándolo como limítrofe, para la evaluación final se encontró dentro de la norma con 92 puntos. En el área verbal se halló dentro de la norma para las dos evaluaciones con una puntuación que fluctuó de 90 a 97.

La evaluación final de la escala verbal reveló que los principales avances de Eduardo se dieron en los procesos de razonamiento lógico y abstracto, conocimiento de palabras, comprensión verbal, juicio social y sentido común. A pesar de ello, es necesario reforzar su capacidad de aritmética mental, memoria auditiva y conocimientos objetivos (Figura 10).

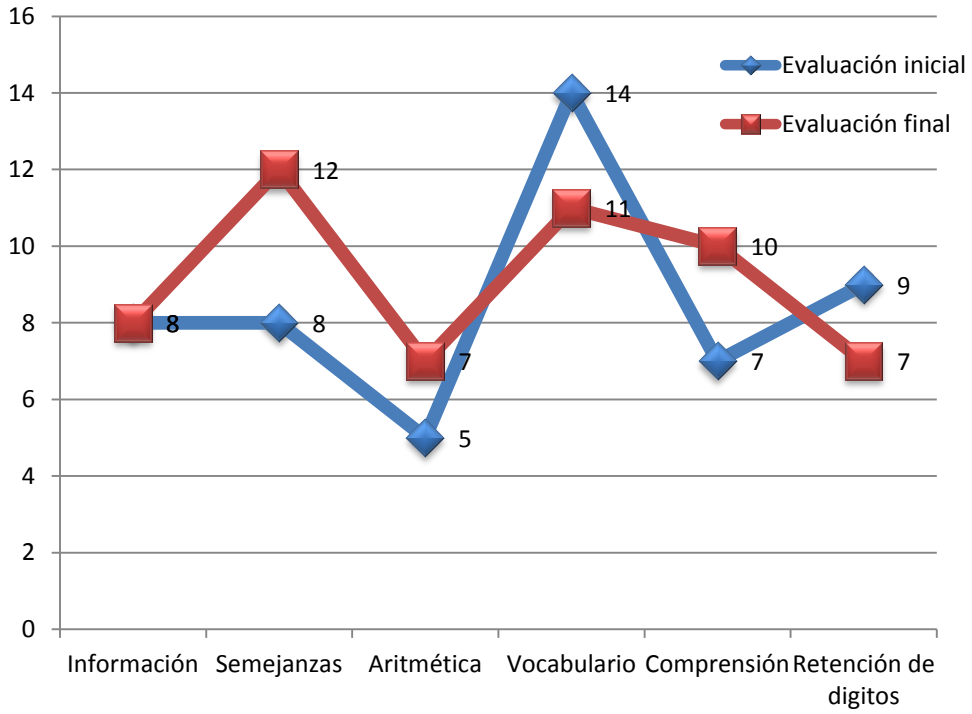

Figura 10. Resultados en la escala verbal para la evaluación inicial y final, Eduardo.

Durante la evaluación final se observaron incrementos en todas las puntuaciones de las subpruebas de la escala de ejecución, esto se traduce en cambios positivos en percepción, concentración, integración espacial visomotora. Aun así, es preciso fortalecer la capacidad de planeación y organización (Figura 11).

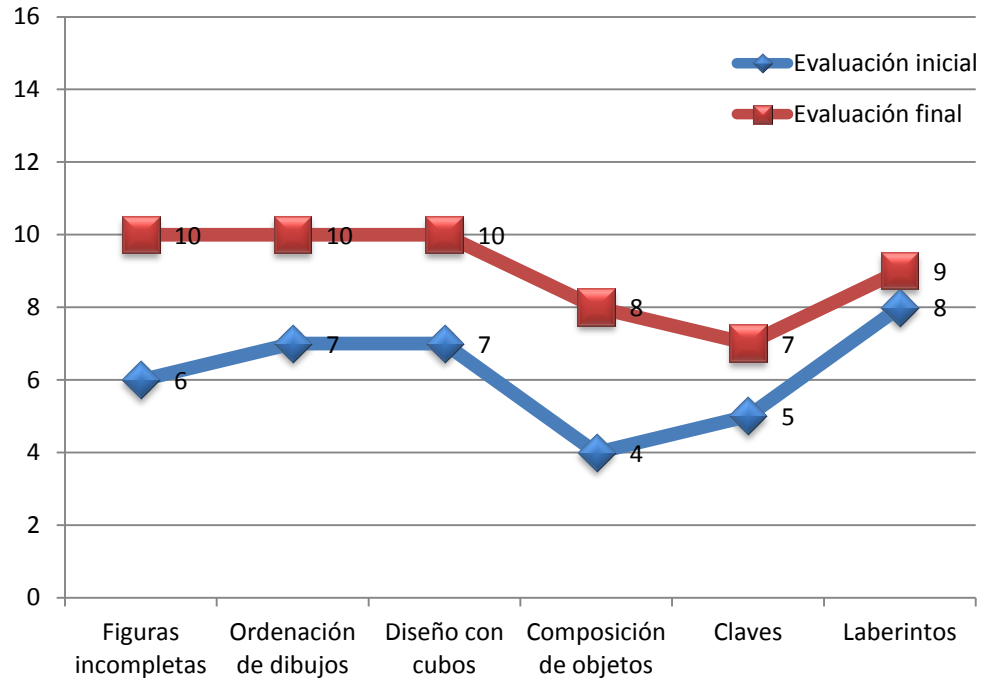

Figura 11. Resultados en la escala de ejecución para la evaluación inicial y final, Eduardo.

Área académica

Se observaron cambios en el proceso de lectura, ya que el alumno adquirió habilidades de decodificación y una lectura lentificada. En lo referente a la comprensión lectora, sus habilidades se encontraban en proceso de adquisición ya que aún se le dificultaba entender párrafos e instrucciones escritas.

La evaluación final respecto a expresión oral demostró que Eduardo adquirió habilidades de organización y planeación, pues, contaba con la capacidad para expresar comentarios e ideas propias, describir y narrar historias a partir de imágenes, comprender órdenes e instrucciones verbales así como textos cortos leídos por alguien más, lo cual coincide con los incrementos observados en las subpruebas verbales de Weschsler.

En escritura también se mostraron avances, ya que en la evaluación inicial sus habilidades de dictado aun no estaban desarrolladas y las de copia se encontraban en proceso, para la evaluación final tenia adquiridas ambas pues respetaba la direccionalidad de la escritura, el espacio entre palabras y la convencionalidad de la mayoría de las letras. Su escritura espontanea paso de no desarrollada a estar en proceso ya que es necesario fortalecer su capacidad de organización y estructura de sus ideas al escribir un texto sencillo.

Área de adaptación

A continuación se resumen los cambios observados en las diferentes áreas de la conducta adaptativa. Cabe señalar que, durante la evaluación inicial se detectaron dificultades en las áreas académico funcional y de la vida independiente.

- Habilidades académico funcionales: los avances se notaron en cuanto a separar correctamente las palabras al escribir, contar del 1 al 100, reconocer palabras que significan lo mismo, comprender historias breves cuando alguien más las lee, así como leer lecturas que contiene el libro de español.
- Comunicación: se avanzó en escribir cartas o recados para comunicarse con los demás, en la comprensión de indicaciones que se le dan verbalmente y en expresar lo que siente, aún así pocas veces mostro iniciativa para conversar con alguien.
- Autocuidado: logró mejoras en sus hábitos de higiene, pues, ponía en práctica actividades de aseo, hacía uso correcto de los sanitarios en la escuela y en casa, se bañaba y vestía sólo, requería ayuda para peinarse.
- Vida independiente: avanzó en el cuidado de su ropa, en guardar sus pertenencias y en involucrarse en tareas del hogar, no así en el cuidado y mantenimiento de sus pertenencias en particular dentro de la escuela.
- Salud y seguridad: identificó alimentos nutritivos, comunicaba cuando algo le dolía o lastimaba y sabía qué hacer en caso de peligro.

- Uso de la comunidad: realizaba actividades de acuerdo al lugar donde se encontraba, identificaba zonas de seguridad y pagaba correctamente cuando hacia una compra dentro de la escuela.

Área Emocional

Para la evaluación final se notaron cambios positivos en su motivación y actitud hacia el trabajo, para expresar sus sentimientos, en reconocer cualidades en el mismo y en sus compañeros, lo cual se reflejo en comentarios como los siguientes:

Verbalizaciones	
Antes	Después
• No le entiendo a las tareas, • No me gusta la escuela por que soy muy flojo y no trabajo, • Casi no tengo amigos, todos me molestan y me pegan, • No sé leer, no puedo	• Puedo terminar bien todos los trabajos que me deja la maestra, • Me gusta ayudar a mis amigos cuando no saben, • Trabajo bien para aprender y para que me pongan 10, • Soy guapo y también inteligente, • Soy bueno para leer y en matemáticas.

Área Familiar

Los familiares de Eduardo asistieron a las cinco sesiones de padres, durante las primeras dos fue su medre quien se presentó, posteriormente y por razones de trabajo, fue la abuela paterna la encargada de asistir a las reuniones. Al iniciar con el trabajo la principal preocupación que manifestó la madre fue la dificultad para acceder a la lecto-escritura. Para la última sesión la abuela comentó sentirse satisfecha con el desempeño de su nieto y considero que aún debe mejorar su letra y lectura; además mencionó que han puesto en práctica las sugerencias para el manejo de hábitos de estudio y para el establecimiento de

límites, como resultado observó cambios positivos en la conducta de Eduardo, sin embargo considera que requiere ser más constante y tener mayor comunicación con su nuera.

Por último, es posible señalar que se lograron cambios en algunos de los factores de riesgo detectados en la evaluación inicial principalmente en el área individual, pues tal y como lo mostró el perfil intelectual fue posible mejorar los procesos cognitivos. Eduardo logró acceder a la lecto-escritura y superar las dificultades en la conducta adaptativa. En el área familiar se consiguió mayor apoyo de la familia en actividades académicas, así como mayor consistencia en la disciplina. Finalmente, en el área escolar el alumno contó mayor aceptación de sus pares y expectativas más elevadas de su maestra. Tomando en cuenta estos resultados, para el momento de la evaluación final Eduardo no presentaba las características de un alumno con bajo rendimiento intelectual.

Alex

Área intelectual

Al analizar el CI total se encontró que este aumento en la evaluación final, la puntuación fluctuó de 81 a 91 puntos, lo cual indico un cambio de nivel intelectual de Alex que lo llevó de estar bajo la norma a colocarlo dentro de la norma. Las mayores diferencias se observaron en la escala de ejecución pues en la evaluación inicial se ubicó con 73 puntos como limítrofe, mientras que en la evaluación final logró una puntuación de 88 que lo colocó bajo la norma. En la escala verbal no hubo grandes diferencias, pues, tanto en la evaluación inicial como en la final se mantuvo dentro de la norma con 92 y 96 puntos respectivamente.

En general era en el área verbal en la que Alex presentó un mejor desarrollo, su desempeño en las distintas subpruebas indicaron mejoras en los procesos de memoria a corto y largo plazo, conocimientos objetivos y formación de conceptos, no así en su capacidad de aplicar habilidades de razonamiento a la solución de problemas matemáticos y de juicio social (Figura 12).

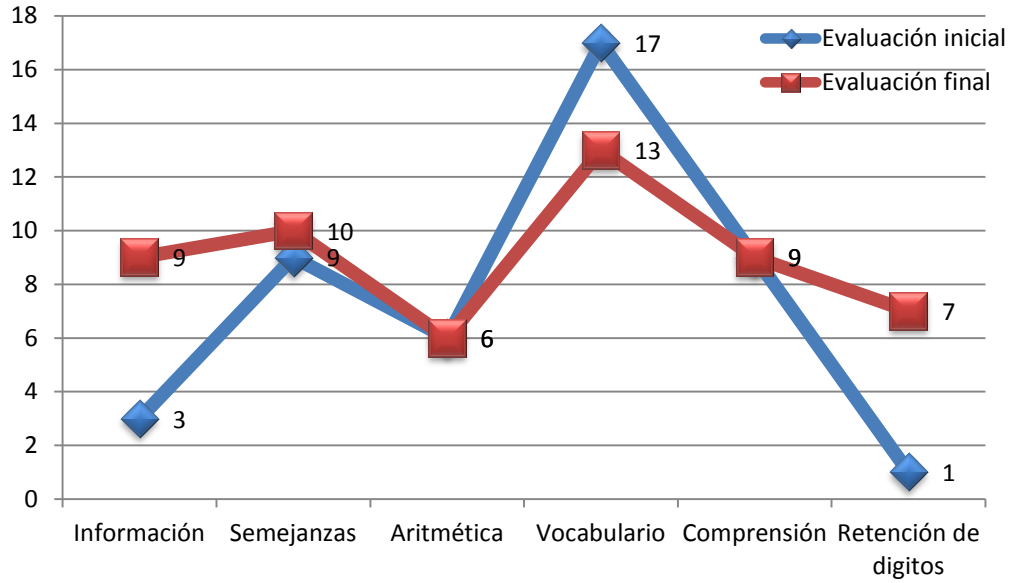

Figura 12. Resultados en la escala verbal para la evaluación inicial y final, Alex.

Los resultados para la escala de ejecución durante la evaluación final evidenciaron progresos en las habilidades percepción, memoria visual a corto plazo, de integración espacial visomotora y orientación espacial. Lo cual no sucedió con su capacidad de planeación y concentración (Figura 13).

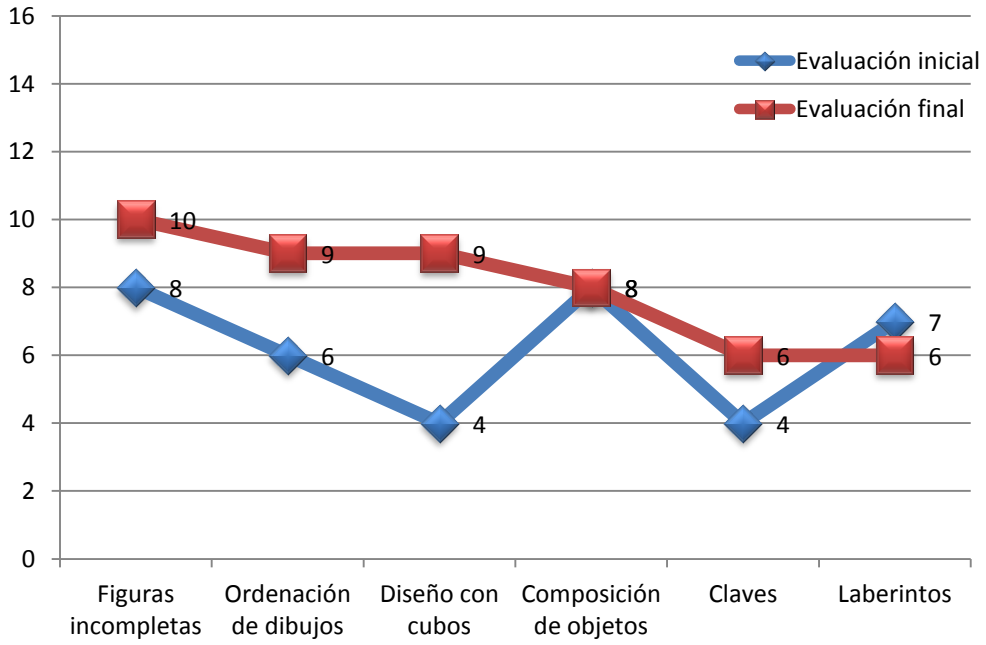

Figura 13. Resultados en la escala de ejecución para la evaluación inicial y final, Alex.

Área académica

De manera general, el área de expresión oral fue en la que Alex presentó un mejor desempeño ya que sus habilidades de planeación y organización no estaban desarrolladas inicialmente y para la evaluación final éstas fueron adquiridas, pues, mostraba fluidez para expresar comentarios e ideas propias, describir y narrar historias a partir de imágenes, comprender ordenes e instrucciones verbales y narrar historias en las que respeta la secuencia cronológica lo que coincide con los incrementos en las subpruebas verbales.

En lectura logró adquirir habilidades de decodificación, leía oraciones y textos sencillos lentamente, en cuanto a su comprensión lectora sus habilidades se encontraban en proceso de adquisición ya que aún se le dificultaba entender párrafos e instrucciones escritas.

En escritura logró progresos en sus habilidades de dictado y copia ya que inicialmente no estaban desarrolladas y la evaluación final demostró que éstas fueron adquiridas aunque aún se le dificultaba la convencionalidad las letras m, s, z , h, b y v. En relación a escritura espontánea avanzó de No Desarrollada a estar en Proceso por lo que se requiere trabajar su capacidad para estructurar sus ideas al escribir un texto sencillo.

Área de adaptación

En la evaluación inicial Alex mostró dificultades en las áreas de vida independiente, comunicación y académico funcionales, para la evaluación final se notaron cambios en estas y en otras áreas de la conducta adaptativa.

- Habilidades académico funcionales: los principales logros se dieron en separar correctamente las palabras al escribir, reconocer palabras que significan lo mismo y comprender historias breves cuando alguien más las lee.
- Comunicación: progresó en escribir cartas o recados para comunicarse con los demás, expresar lo que sentía, mostrar iniciativa para conversar con los demás y en la comprensión de indicaciones que se le daban.

- Vida independiente: las habilidades en esta área permanecieron sin cambios, pues, aún persisten dificultades para el cuidado y mantenimiento de sus pertenencias, así como para ayudar en tareas del hogar.
- Autocuidado: mejoraron sus hábitos de higiene pues ponía en práctica hábitos de aseo, hacía uso correcto de los sanitarios en la escuela y en su casa, se bañaba sólo, comía sin derramar alimentos, requería ayuda para peinarse.
- Salud y seguridad: identificó alimentos nutritivos, comunicaba cuando algo le dolía o lastimaba y sabía qué hacer en caso de peligro.
- Uso de la comunidad: realizaba actividades de acuerdo al lugar donde se encontraba, identificaba zonas de seguridad y pagaba correctamente cuando hacia una compra dentro de la escuela.

Área Emocional

Se observaron en Alex cambios positivos respecto a la evaluación inicial, en cuanto al fortalecimiento de su autoestima y al reconocimiento de sus propios logros:

Verbalizaciones	
Antes	Después
• No sé cómo hacer las cosas de la escuela, • No puedo leer y los niños se burlan, • Nadie quiere ser mi amigo, • No hago bien la tarea porque soy muy flojo,	• Yo sé leer porque soy listo, • Termino los trabajos que me dice la maestra, • Me gusta jugar con mis amigos porque son buenos y me divierto, • Hago mi tarea aunque no me ayude mi abuela.

Área Familiar

La abuela de Alex asistió a las cinco sesiones de trabajo, al inicio del programa manifestó que su principal preocupación era que su nieto no lograba concluir las actividades escolares, presentaba bajas calificaciones y no había adquirido la lecto-escritura. Mostró particular interés en el tema referente al

establecimiento de límites y reglas, al respecto realizaron cambios como el establecimiento de un reglamento y clarificación de las sanciones, sin embargo aceptó que se le dificulta darle continuidad debido a su horario de trabajo. Comentó haber observado cambios positivos en su nieto, como mayor responsabilidad en el cuidado de sus materiales escolares y sus trabajos escolares, dijo estar satisfecha con los resultados del programa y consideraba que aún se requiere fortalecer su lectura y matemáticas.

Para finalizar, al igual que en los casos anteriores, se lograron cambios en algunos de los factores de riesgo detectados en la evaluación inicial el área individual se presentaron modificaciones positivas en el desarrollo de habilidades cognitivas que se reflejaron principalmente en el acceso a la lecto-escritura, además logró mejoras en su conducta adaptativa, lo cual lo colocó dentro de la norma.

Discusión

La educación especial como parte del sistema educativo mexicano tiene la responsabilidad de brindar atención a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, sin embargo, un porcentaje de estos alumnos pasan desapercibidos. En este estudio se pudo constatar la presencia dentro del aula regular de alumnos que requerían de atención especializada por presentar Bajo Rendimiento Intelectual. Cabe recordar, que el objetivo principal consistió en instrumentar un programa de evaluación-intervención que favoreciera el desarrollo de alumnos con características correspondientes a la población antes señalada de primer ciclo de educación primaria, a través de la identificación temprana de factores protectores y de riesgo en las áreas individual, familiar y escolar. Para lograrlo, se mantuvo una perspectiva ecológica que permeó las acciones de evaluación e intervención, puesto que como sugirió Gargiulo (2003) permite tener una visión global de cada alumno en los diferentes ambientes en los que interactúa.

Tal como lo señalaron Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007) en su estudio, uno de los elementos clave para brindar atención adecuada a los menores con requerimientos especiales es la detección temprana de aquellos que están en riesgo educativo. Ésta fue posible a través de identificar a quienes requerían de una evaluación diagnóstica, posterior a una primera detección o evaluación exploratoria (Sattler, 2001), como indicaron Shea y Bauer (2002) ello orientó el análisis de los factores individuales de los menores con Bajo Rendimiento Intelectual y de sus contextos de desarrollo, principalmente el escolar y el familiar, para determinar las naturaleza de las interrelaciones entre los contextos y, por ende, la circunstancia del problema.

Los alumnos que presentan Bajo Rendimiento Intelectual se encuentran en posición de desventaja respecto a sus compañeros, sus dificultades en las áreas adaptativas y en sus habilidades cognitivas pueden constituirse como un factor de riesgo educativo, una detección temprana además de que permite atender sus necesidades prevenir deserción y fracaso escolar, favorece el desarrollo de sus potencialidades (Forns, 1993). Por ello, es fundamental orientar los procesos de

evaluación e intervención hacia los alumnos que inician su escolarización; por tanto, en el presente estudio se decidió incluir a niños de primer ciclo de primaria.

Por otra parte, la presencia de alumnos con estas características en el aula regular puso en evidencia que los servicios de educación regular y especial con que la SEP cuenta, no les brinda la respuesta educativa que requieren, pues, esta población continúa siendo ignorada o confundida, lo cual revela la necesidad de reflexionar sobre la forma en que se categorizan las necesidades educativas especiales y la discapacidad, así como de los métodos utilizados en su detección y evaluación.

Uno de estos últimos, se refiere a las pruebas estandarizadas, pues, su empleo es causa de polémica. Para la SEP (2000) al ser aplicadas de forma individual se retira al niño de su contexto natural, en muchas ocasiones no son adecuadas a la población, arrojan resultados cuantitativos y con un lenguaje técnico que sólo los especialistas comprenden. Sin embargo, su utilización en la presente investigación permitió descartar otras problemáticas, aportó datos para identificar las áreas de fortaleza y las que se encontraban debilitadas. El empleo que se da a las pruebas estandarizadas depende completamente del profesional, sus resultados serán útiles y prácticos en la medida que sean seleccionadas al considerar el tipo de prueba, el objetivo de su aplicación y la población a la que van dirigidas. No hay que olvidar que para que la evaluación sea completa deben ser múltiple e integrada. Por ello, y en concordancia con el enfoque ecológico, se obtuvo información mediante la aplicación de instrumentos estandarizados y no estandarizados, además se recurrió a la información de familiares y maestros sobre las interacciones de los menores en el hogar, comunidad y escuela. Pues, como lo subrayó Forns (1993) la evaluación psicológica debe ser plurivariable, multicontextual y ecológica.

El análisis de los múltiples escenarios puso al descubierto los factores de riesgo y protectores individuales, familiares y escolares que incidían en el desarrollo de los niños; entre los de riesgo en los niveles individual, familiar y escolar destacaron: dificultades en los procesos de lectura y escritura, problemas para la formación de conceptos, dificultades en conductas adaptativas,

deficiencias en atención, memoria y percepción, ambiente violento en casa, falta de límites en el hogar, familias desintegradas con nivel bajo de instrucción y socioeconómico; además de las bajas expectativas de los profesores, rechazo de sus pares, aprender en grupos numerosos e inconsistencia en la disciplina del aula.

Por su parte; los factores de protección tenían que ver con un adecuado desarrollo de habilidades verbales, motoras y sensoriales; apoyo de la familia extensa, así como el interés de los padres en apoyar las actividades escolares y tener acceso a servicios de salud; a nivel escolar asistían a una escuela de tiempo completo que ofrecía programas complementarios e instalaciones adecuadas, factores que coinciden con los señalados por Acle (en prensa).

Con base en estos hallazgos se retomó lo indicado por Henderson (2004) quien señaló la manera de favorecer la resiliencia educativa a través de promover los mecanismos protectores que lleven a un éxito en el aprendizaje, en este sentido, el programa de intervención que se instrumentó constituyó un factor de protección que favoreció el desarrollo de las habilidades de los menores con Bajo Rendimiento Intelectual en distintas áreas del desarrollo así como las de sus padres, lo que mejoró la interacción entre ellos.

El programa de intervención se orientó a atender las necesidades de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual, de acuerdo a lo señalado por autores como Artigas, Rigau y García (2007), Meléndez (2008) las áreas que requieren de atención principalmente son las referentes al funcionamiento cognitivo y de las conductas adaptativas. Para favorecer estos aspectos, se retomó lo señalado por Mata (1999) respecto a que las intervenciones ecológicas permiten la integración de diferentes enfoques, se implementaron técnicas y estrategias de aprendizaje como aprendizaje cooperativo, andamiaje, análisis de tareas, modelamiento, autoevaluación, además en el diseño de cada sesión se tomaron en cuenta los siete puntos señalados por Sánchez (2000).

En general, los resultados aportaron evidencia a favor de la eficacia del programa de intervención, principalmente se observó la normalización del CI en los tres alumnos con quienes se trabajó. En el área verbal fue en la que se

presentó una discrepancia estadísticamente significativa lo cual revela progresos en la capacidad de razonamiento, formación de conceptos, concentración, memoria a corto y largo plazo de los alumnos. Aunque esto no se encontró en el área ejecutiva, si se observaron modificaciones que permiten constatar una mejoría en las habilidades relacionadas con la capacidad de organización perceptual, razonamiento no verbal y capacidad espacial. Estos progresos se reflejaron, además en sus logros académicos, puesto que los niños accedieron a la lecto escritura y consiguieron promoverse al siguiente grado escolar.

Una parte importante del programa, fue la creación de un ambiente de respeto, en el cual, tal y como lo propuso Vanistendael (2005) la psicóloga fomentó la participación activa de los alumnos en todas las actividades, brindándoles el apoyo necesario a la vez que se establecían expectativas más elevadas; además se fincaron vínculos constructivos y reglas claras. En este sentido, autores como Papházy (2006), Silas (2008) y Henderson (2004) consideraron que dentro de la escuela las autoridades actúan como factor protector; lo cual se cumplió ampliamente con el apoyo de directivos y maestros.

Respecto a la conducta adaptativa, se observaron, cualitativamente, mejoras en la evaluación final respecto a la inicial, en lo referente a las áreas académico funcionales, de la vida independiente y autocuidado, lo cual se relaciona tanto con el desarrollo de las habilidades cognitivas como con la implementación de estrategias como el análisis de tareas y el trabajo con padres.

El programa contó con la validación social de los padres de familia, ya que luego de ser informados de las características que presentaban los alumnos, así como de los objetivos del programa de intervención y estrategias de trabajo, de manera escrita dieron su consentimiento informado para participar. Además, resulta significativo que las tres familias colaboraron y asistieron a todas las sesiones de trabajo llevadas a cabo con padres o tutores. Al finalizar, expresaron estar satisfechos con los logros de menores y reconocieron las áreas que aún se encontraban débiles y requerían de estimulación.

Algo similar ocurrió con las maestras, pues, luego de darles a conocer los objetivos del trabajo y referir a los alumnos que consideraban que requerían de

atención, participaron en todas las sesiones de trabajo en las que se intercambió información sobre las características y los avances de los alumnos. Apoyaron con comentarios de los eventos cotidianos que consideraban relevantes y permitieron que salieran del salón para integrarse a las actividades del programa. En sus verbalizaciones se notó que, al percibir los avances, sus expectativas sobre el desempeño de los niños cambiaron de forma positiva.

Los niños como principales beneficiarios del programa, también expresaron su opinión respecto a su propio desempeño dentro del programa, un indicador sobre su nivel de satisfacción es que calificaron a la mayoría de las sesiones como de su agrado, además lograron reconocer algunos de sus avances y de sus compañeros.

Los hallazgos anteriores coincidieron con los reportados por Acle et. al. (2007) y Meléndez (2008) en tanto que existe la presencia en el aula de alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual que no son detectados de manera oportuna y que carecen de programas educativos adecuados a sus características. De la misma forma, la implementación, en edades tempranas, de un programa de intervención basado en los factores protectores y de riesgo reportó avances significativos como el desarrollo de habilidades académicas y la normalización del CI, la mejora de las interrelaciones niño-padres, niño-maestros y niño-compañeros, lo que modificó la ecología educativa.

Es importante señalar que no es posible adjudicar los resultados mencionados únicamente a la instrumentación del programa de intervención, ya que existen otros factores ambientales, de desarrollo y maduración de los niños que influyen en su desempeño. Al respecto, Forns (1993) declaró que existe el cambio generado por el propio desarrollo, el cambio causado por variables accidentales, el desencadenado por la acción educativa planificada y el provocado por la específica acción terapéutica. No obstante, las distintas evaluaciones llevadas a cabo a lo largo de dos años escolares constituyen un aliciente para seguir con trabajos como el aquí presentado.

Puede señalarse dentro de las limitaciones de este estudio, al número de participantes, ya que en la etapa de evaluación se incluyó a cinco alumnos pero

dos de ellos se dieron de baja en la etapa de intervención. Otro aspecto relevante a mejorar es el grado de sistematización en la medición de los efectos durante la intervención, para de esta forma aportar mayores evidencias sobre la eficacia del programa. Para Turan y Erbas (2010) la validación social aporta datos sobre las variables que afectan la percepción de los beneficiarios de un programa de intervención, lo que adquiere mayor relevancia ya que sus posibilidades de éxito están relacionadas con su aceptación. En este mismo sentido, para estudios futuros sería recomendable la incorporación sistematizada de estrategias de validación social que permitan identificar los progresos por parte de todos los participantes, sobre todo porque sin haber llevado a cabo esta sistematización, lo expresado por niños, padres y maestros habla a favor de esta intervención, su sistematización podrá guiar a quienes orientan su labor con poblaciones similares a la estudiada.

Referencias

Acle, G (s/f). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. Manuscrito inédito.

Acle, G. (2010). Prácticas basadas en evidencia científica: asignatura pendiente en educación especial. *Revista Mexicana de Psicología Educativa, 1*(1), 13-20.

Acle, G. Roque, M. Zacatelco, F. Lozada, R. & Martínez, L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología, 10* (2), 19-30.

Acevedo E. & Mondragón H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*. 1 (05), 21-35.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington, DC: Author.

Ashman, A. & Conway, R. (1992*). Estrategias cognitivas en educación especial*. México: Santillana.

Artigas, J. Rigau E. & García, C. (2007). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, *44* (2), 67-69.

Asociación Americana de Retraso Mental. (2002). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos* (10ª. ed.). Washington, DC: Alianza editorial.

Atuesta. J. Vásquez, R. & Urrego, Z. (2008). Aspectos psicopatológicos del coeficiente intelectual limítrofe: un estudio en el Hospital de la Misericordia, 2000-2005. *Revista Colombiana de Psiquiatría,* 37 (2), 182-194.

Barruecos, M. (1999). Los chivos necios. *En las secuencias, ¿Qué va con qué?: material didáctico para el desarrollo de las actividades cognoscitivas* [Láminas]. México: Trillas.

Brofenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan, 5* (01), 108-113.

Chinchilla, E. (2008). Experiencias de resiliencia de estudiantes de undécimo año del colegio Daniel Oduber Quirós. *Educación.* 32(002). 85-96.

Delegación Iztapalapa. Rescatado en http://www.iztapalapa.gob.mx/

Esquivel, F., Heredia, M., & Gómez, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño.* México: Manual Moderno.

Ehrensaft & Tousignant (2005). Ecología humana y social de la resiliencia. *En la resiliencia: resistir y rehacerse*. (p.p 159- 174) Barcelona: Gedisa.

Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. España: Barcanova.

Fraser, M.W. (2004). The ecology of childhood: A multisystems perspectiva. En: M. Fraser (Ed) *Risk and resilience in childhood*. *An ecological perspective*. (pp. 1-12). Washington. D.C. National Association of Social Workers Press.

Gabinete de Desarrollo Humano y Social. (2005). *Los objetivos de desarrollo del milenio en México: informe de avances 2005.* México: Autor.

García, S. (Noviembre, 2001) *Modelo ecológico. Conceptualización del desarrollo y de la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas*. Trabajo presentado en XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana, Madrid, España. Resumenrecuperadode:http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacionte mprana/mod

Gargiulo, R. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.

Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla?. En Autor (comp.), *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.

Gútiez, P. & Saéz-Rico, P. (1993). Perspectivas de investigación en educación especial. *Revista Complutense de Educación, 4* (2), 45-52.

Henderson, N & Milstein, M (2004). La resiliencia en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Ibáñez, L. P. (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson.

Johnson, D., & Johnson, R. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2008), *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.

Kotliarenko, M. (1997). *Estado del arte en Resiliencia*. Organización Mundial de la Salud, Fundación Kellogg y CEANIM.

Klinger, C., & Vadillo, G. (2001). *Psicología cognitiva.* México: McGraw-Hill

Landesman, S., De Luca, S., & Echols, K (2006). La resiliencia en familias con niños con capacidades diferentes. En Grotberg (comp.)*, La resiliencia en el mundo de hoy*. (p.p 131-160) Barcelona: Gedisa.

López, E. (2001). *Los procesos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje. El caso de la psicología cognitiva y el aula escolar*. México: Trillas.

Manciaux. M, Vanistendael S, Lecomte & Cyrulnik (2005). La resiliencia: estado de la cuestión. En Manciaux.M (comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (p.p 17- 27) Barcelona: Gedisa.

Martínez, G. (2006). *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez & Vásquez (2006) La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida. Barcelona: Gedisa.

Mata, F. S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Malaga, España: Aljibe.

Meléndez, C .J. (2008). *Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento Intelectual aplicado en la escuela regular* (Reporte de competencia profesional). Universidad Nacional Autónoma de México.

Melgar, M. (2008). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.

Munist M, Santos H, Kotliarenco M, Suárez N. (1998). *Manual de identificación y promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes.* Organización Panamericana de la salud.

Neil, S. (2006). Intensificar la resiliencia en el grupo familiar: un enfoque transgeneracional hacia el cambio positivo en las familias disfuncionales. En Grotberg (comp.)*, La resiliencia en el mundo de hoy*.(p.p91-129).Barcelona:Gedisa.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Mensajero.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, NY: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca statement and Framework for action on special needs education*. Paris, Francia: Author.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Abril, 2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final.* Paris, Francia: Autor.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos da las Personas con Discapacidad*. Nueva York, NY: Autor.

Papházy, J. (2006). Resiliencia la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En Grotberg (comp.)*, La resiliencia en el mundo de hoy*. (p.p. 161- 207). Barcelona: Gedisa.

Paris, S. G & Ayres, L. (1994). *Become reflective students and teachers with portafolios and authentic assessment.* Washington, D.C: American Pshychologicañ Association.

Rodríguez, M. Alvarado, A. & Moreno, M. (2007). Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad*. Acta Colombiana de Psicología,10* (02),181-189.

Roque, H. M.P. (2009). *Resiliencia materna ante la discapacidad: estudio en una comunidad marginada del DF.* (Disertación doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, A, & Torres, G. (1999). *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, P. (2000). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno

Sattler, J.M. (2001). *Evaluación Infantil: aplicaciones cognitivas Vol.I*. México: Manual Moderno.

Sattler, J.M. (2002). *Evaluación Infantil: aplicaciones conductuales y clínicas Vol. II*. México: Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley general de educación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Evaluación de consistencia y resultados del Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la Integración Educativa.* México: Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa.

Secretaria de Educación Pública. (2008). *Plan de estudios 2009. Educación básica, Primaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2009).*Principales cifras ciclo escolar 2008-2009*. México: Autor.

Silas, J.C. (2008). ¿Por qué Miriam si va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista de Investigación Educativa*, *39* (13), 1255-1279.

Shea, T. & Bauer, A. (2002). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: Interamericana.

Sternberg (1985). Hacia una teoría triárquica de la inteligencia humana. En Kaufman y Grigorenko (Eds.), Ensayos sobre inteligencia, psicología y educación (pp. 33-70). Recuperado de http://www.springerpub.com/samples/978082613

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidos.

Tankersley, M. Harjusola-Webb, S. & Landrum, T. (Noviembre,2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic,* 2,83-90*.* doi: 10.1177/1053451208321600

Telford, C. & Sawrey, J. (1972). *El individuo excepcional*. Madrid, España: Prentice/Hall Internacional.

Turan, Y. & Erbas, D. (2010). Social validation in special education. *Journal of International Social Research, 10* (3), 605-611.

Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidácica*. 10(02), 61-79.

Vanistendael, (2005). La resiliencia en lo cotidiano. *En la resiliencia: resistir y rehacerse*. (p.p. 227- 238). Barcelona: Gedisa.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002**.** *Siglo Cero*, *34* (1), 5-19.

Walsh, F (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento.* Barcelona: Amorrortu.

Wechsler, D (1974). WISC-R-Español: *Escala de Inteligencia revidada para el nivel escolar.* México: Manual Moderno.

ÁPENDICE

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE 1 /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

<table>
<tr><td>PROYECTO: MI ESCUELA 1.
SESIÓN: 1</td><td>PROCESOS PSICOLÓGICOS:
Atención, Memoria visual, Proceso de lecto-escritura.</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBJETIVO: Realizar una presentación personal y de los objetivos del programa.</td></tr>
<tr><td>SALUDO Y BIENVENIDA</td><td>ACTIVIDAD:
La moderadora saludará a los niños y les dirá que van a jugar a la telaraña. El juego inicia estando todos en circulo, la moderadora lanzará una madeja de estambre a alguno de los alumnos, mientras realiza una pregunta por ronda, éste la contesta, se queda con uno de los extremos de la madeja y la arroja nuevamente a otro niño. El juego continua hasta formar una telaraña; la moderadora realizará las preguntas: ¿Cómo te llamas?, ¿A qué te gusta jugar?, ¿Qué te gusta de tu escuela? ¿Qué es lo que más te gusta hacer?, ¿Qué te gustaría aprender o en esta clase? Después intentarán deshacerla. Tiempo aproximado 15 min.
Posteriormente la moderadora comentara que la intención del grupo de trabajo es realizar juegos y actividades que les ayudarán a aprender mejor, por ejemplo vamos a aprender a hacer dibujos, rompecabezas, letras, etc.
Debemos poner reglas, lo que podemos y no podemos hacer para llevarnos bien y para que los juegos y trabajos nos queden muy bonitos, ¿Qué no podemos hacer? ¿Qué si debemos hacer? Los alumnos propondrán las reglas. De no mencionarlas sugerir las siguientes: Cuidar los materiales, respetar a los compañeros, pedir las cosas antes de tomarlas, llegar con la manos limpias, pedir permiso para ir al baño, comer hasta la hora de recreo, trabajar y jugar sin lastimar o molestar a los compañeros, terminar los trabajos, traer siempre la tarea. ¿Qué le pasará al que no cumpla con la reglas? Sugerencias: disculparse con los compañeros, dejar de participar durante unos minutos, retirarle el material. Tiempo aproximado 20 min.
Para trabajar vamos a necesitar algunos materiales que tenemos que cuidar mucho, cada uno va a tener dos cuadernos a veces nos llevaremos uno a casa para hacer tarea. Ahora vamos a ponerle nuestros nombres los podemos escribir en estas etiquetas y decorarlo con pintura para que se vea mejor. Tiempo aproximado 25 min.
Otros trabajos los podemos guardar en una cartulina, también hay que ponerle nombre y decorarla con diferentes materiales.
Otras cosas que vamos a usar son tijeras, resistol, colores y crayolas; ¿qué podemos hacer para que no se nos pierdan? Sugerir ponerle nombre a todo. Tiempo aproximado 25 min.</td></tr>
<tr><td>AUTOEVALUACIÓN TRABAJO A CASA</td><td>Para finalizar vamos a realizar unos ejercicios, escuchen con cuidado lo</td></tr>
</table>

	que debemos hacer en cada uno, la moderadora supervisará individualmente el desempeño de los alumnos. Comentar sobre las actividades realizadas y explicar la tarea: recorta y pega palabras que inicien igual que tu nombre. Tiempo aproximado 5 min.

RECURSOS:

Estambre.
Pizarrón.
Etiquetas.
Cartulina.
10 Cuadernos, 5 blancos y 5 de cuadro grade.
Plumones, Pintura inflable.
Formato de evaluación.

TAREA:

Con ayuda de un adulto, busca en revistas o en periódicos 10 palabras que inicien con la misma letra que inicia tu nombre, recórtalas y pégalas en tu cuaderno.
Forra tu cuaderno.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI ESCUELA 2. SESIÓN: 2	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Observación. Percepción. Visualización. Relaciones espaciales. Proceso de lecto-escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos pongan en práctica habilidades de observación, descripción e identificación para desarrollar su atención.	
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	ACTIVIDAD: La moderadora saludará los niños y cuestionara: ¿Recuerdan las reglas que pusimos? Recordarlas todas, una de ellas es llegar al salón con las manos limpias, ¿Por qué es importante tener las manos limpias? ¿qué pasaría si trabajamos con las manos sucias?.Así que vamos al baño a lavarnos, en grupo acudir al baño a lavarse utilizando jabón líquido y toalla. Sentados en círculo comentar que otra de las reglas era hacer la tarea, ahora todos vamos a mostrar nuestra tarea. Posteriormente comentar que en el mes de septiembre vamos a platicar de algo muy importante: la escuela, ¿qué les gusta de la escuela? ¿Qué hacen en la escuela? ¿Que hay en la escuela? 15 min. A continuación la moderadora presentar la lámina “LA ESCUELA”. Realizar un recorrido visual a través de la lámina señalando alguno de los elementos presentes, para posteriormente describirlos e identificarlos: Vamos a imaginar que esta es nuestra escuela y caminamos por aquí continuamos, damos la vuelta, etc (Señalando la lámina, los alumnos seguirán el recorrido). 10 min. Mediante preguntas describir algunos elementos de la lámina: ¿De que color es el uniforme? ¿Cuántos niños hay?, ¿Qué hay en los salones? Después de observar y describir, se identificar algunos elementos: Ahora vamos a encontrar al niño de la mochila roja, etc. 10 min Ahora vamos a ver como se escribe, mostrar a los alumnos tarjetas con diferentes palabras: Maestros, alumnos, bandera, mochila, salón, baño, patio, puerta, mesas, leerlas, mostrando cada una y comentar en qué se parecen, cuáles inician igual, cuáles terminan igual, cuál es la más grande, cuál la más pequeña. Cuál inicia igual que tu nombre, ahora vamos a pegarlas junto a su dibujo, se asignará una tarjeta a cada alumno para pegarlas sobre la lámina, ahora vamos a despegarlas y volverlas a colocar en su lugar ¿a quien le gustaría pasar?, cada alumnos colocará todas las tarjetas en una ocasión. Motivar verbalmente para que

AUTOEVALUACIÓN	todos pasen por lo menos en una ocasión. 30 min. En el cuaderno de trabajo dividir una hoja a la mitad con una línea, de un lado copiar las palabras que inician igual y en el otro las que terminan igual. 15 min. Comentar la sesión, ahora vamos a responder dos preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación), 1. ¿Te gusto la actividad? 2. Dibuja lo que aprendiste hoy. Estas preguntas las vamos a responder siempre que trabajemos. Finalmente se explicara la tarea: recorta y pega palabras que inicien igual. 15 min.
TRABAJO EN CASA Y DESPEDIDA	

RECURSOS:

Pizarrón.
Lamina: la escuela.
Rótulos con diferentes palabras.
Cuadernos.
Material de aseo.
Formatos de autoevaluación.

TAREA:

Con ayuda de un adulto, busca en revistas periódicos 10 palabras que la letra con la que inicien sea igual, recórtalas y pégalas en tu cuaderno, por ejemplo:

Foco
Fiesta
Flor
Fama

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I /ÁREA: AUTOCUIDADO, DESARROLLO COGNITIVO, HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI ESCUELA3. SESIÓN: 3	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Organización Secuencias lógicas. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen acciones de aseo como importantes para el cuidado de la salud.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. Recuerdan ¿qué hicieron de tarea? Mostrar las tareas de todos. 20 min. A continuación la moderadora comentará ¿Les gustan los cuentos? Hoy vamos a leer uno, tienen que poner muchísima atención porque después ustedes lo van a contar. Dar lectura al cuento “David va a la escuela” Durante la lectura promover la anticipación a partir del título, de los dibujos y del contenido mediante preguntas: ¿De qué se tratara?, ¿Qué creen que pase después? Etc. Comentar la lectura mientras se observan las ilustraciones. ¿Qué debemos hacer para cuidar la salud?, ¿Qué haces tu para cuidarte?, ¿Qué podemos hacer para cuidarnos en la escuela?, se resaltarán tres aspectos: la importancia del aseo, la buena alimentación y acudir al baño cuando sea necesario. 20 min. Mostrar a los alumnos dibujos de diferentes momentos del cuento, cuestionar sobre el dibujo. ¿Quién es?, ¿Qué hace?, ¿Cómo esta vestido? Etc. Repartir los dibujos, ordenarlos siguiendo la secuencia. ¿Qué pasó primero?, ¿Qué paso después? Posteriormente intercambiarlos y volver a ordenarla secuencia. 20 min. Finalmente identificar palabras conocidas contenidas en el texto, para luego iluminar los dibujos y pegarlos en el cuaderno.

AUTOEVALUACIÓN TRABAJO EN CASA.	15min. Comentar la sesión, ahora vamos a responder dos preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación), 1. ¿Te gusto la actividad? 2. Dibuja lo que aprendiste hoy. Explicar la tarea: ilumina y ordena los dibujos. 15 min.

RECURSOS:

Cuento “David va a la escuela”
Dibujos para iluminar del cuento
Colores.
Cuadernos.
Pizarrón.

TAREA:

Entregar una hoja con 4 ilustraciones del cuento.
Ilumina los dibujos, recórtalos y finalmente pégalos en orden en tu cuaderno, recuerda ¿Qué pasó primero? ¿Qué pasó después?

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

<table>
<tr><td>PROYECTO: MI ESCUELA 4.
SESIÓN: 4</td><td>PROCESOS PSICOLÓGICOS:
Atención.
Percepción.
Coordinación visomotora.
Proceso de lectura y escritura.</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBJETIVO: Que los alumnos relacionen las partes con el todo a partir de la integración de imágenes.</td></tr>
<tr><td>SALUDO Y BIENVENIDA

ASEO.

REVISIÓN DE TAREAS.

AUTOEVALUACIÓN</td><td>ACTIVIDAD:
La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior?
Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón.
Recuerdan ¿qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min.
Entregar a los alumnos diferentes dibujos de la escuela, comentar sobre el contenido. ¿Dónde se encuentran? ¿Cuántos niños hay? ¿Qué están haciendo?, ¿Se parece a tu escuela?
Ahora vamos a pegarlos sobre cartón, ya que este listo lo volteamos y al reverso haremos diferentes trazos para formar rompecabezas de 6, 8 y 10 piezas. Recortar sobre las líneas.
Al concluir volver a armar para posteriormente intercambiar los rompecabezas. 30 min.
Retomar los rótulos de la sesión dos y agregar otros, referentes a las imágenes de los rompecabezas como: juegos, talleres, deportes, uniforme, alberca.
La moderadora comentara sobre las palabras que son largas y las que son cortas. Dividir el pizarrón a la mitad y colocar de un lado las que son largas y del otro las que son cortas. Ahora vamos a copiarlos en los cuadernos. 20 min.

Finalmente comentar la sesión, ahora vamos a responder dos preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación), 1. ¿Te gusto la actividad?
☺ 😐 ☹</td></tr>
</table>

TRABAJO EN CASA.	2. Dibuja lo que aprendiste hoy. Explicar la tarea: busca y pega palabras largas y palabras cortas.

RECURSOS:

Ilustraciones de la escuela.
Rótulos de diferentes palabras.
Cartón.
Pegamento.
Tijeras.
Colores.
Material de aseo
Cuadernos

TAREA:

CON AYUDA DE UNA ADULTO, BUSCA EN REVISTAS O PERIÓDICOS 5 PALABRAS LARGAS Y 5 PALABRAS CORTAS, RECÓRTALAS Y PÉGALAS EN EL CUADERNO, POR EJEMPLO:

LARGAS	CORTAS
HORMIGUITA	PEZ

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO AFECTIVO – EMOCIONAL, HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI ESCUELA 5. SESIÓN: 5	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Expresión grafica, Cohesión grupal. Autoconcepto. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos desarrollen sentimientos de aceptación, autoafirmación y confianza en si mismos a través del reconocimiento de cualidades.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior?
ASEO.	Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón.
REVISIÓN DE TAREAS.	Recuerdan ¿qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min.
	Retomar la lámina de la escuela y comentar sobre las personas que integran y lo que hacen dentro de ella: maestros, conserjes, director, y alumnos, cuestionar ¿Qué haces en la escuela? ¿Qué haces en tu salón? ¿Qué hacen tus compañeros? ¿Qué cosas buenas haces en la escuela? ¿Qué cosas buenas hacen tus compañeros?
	Comentar que todos tenemos o hacemos cosas buenas que nos hacen sentir bien y hacen sentir bien a los demás, dar algunos ejemplos. 10 min.
	La moderadora agrupará a los alumnos en parejas y se les pedirá que tracen sus siluetas, cada uno la completará agregando los elementos que considere necesarios. Posteriormente pedir a los alumnos que pasen a las siluetas de sus compañeros a escribir o dibujar algo que les guste de ellos. 20 min.
	La moderadora solicitará a los alumnos que comenten como se sintieron. 10 min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentar la sesión, ahora vamos a responder dos

TRABAJO EN CASA.	preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación), 1. ¿Te gusto la actividad? 2. Dibuja lo que aprendiste hoy. 15 min. Explicar la tarea: dibuja o escribe cosas que te gustan de ti y de tus compañeros. 10min.

RECURSOS:

Material de aseo.
Colores.
Pliegos de papel.
Cuadernos.
Tijeras.
Formato de autoevaluación.

TAREA:

RECUERDA TRES COSAS QUE TE GUSTAN DE TI, ESCRÍBELAS O DIBÚJALAS EN TU CUADERNO.
RECUERDA TRES COSAS QUE TE GUSTEN DE TUS COMPAÑEROS Y ESCRÍBELAS O DIBÚJALAS EN TU CUADERNO.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI ESCUELA 6. SESIÓN: 6	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Organización. Capacidad de síntesis. Expresión y comprensión. Cooperación y cohesión grupal. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Concluir el proyecto y evaluar el trabajo realizado a través de la integración de producciones anteriores.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. Recuerdan ¿qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora comentará que esta es la ultima sesión sobre la escuela, en las próximas trabajaremos sobre otro tema. Cuestionar que actividad les gusto más, cual menos y por que. Ahora vamos a elaborar un mural de la escuela. Se les presentará un dibujo incompleto de la escuela sobre papel kraff, ¿Qué le falta? ¿Qué le podemos agregar para que se vea mejor? Podemos poner los trabajos que hemos hecho como siluetas, rompecabezas, dibujos. Ahora vamos a colocar las tarjetas con los nombres con el dibujo que le corresponde. Pegar el mural sobre la pared para que los alumnos lo completen con diferentes materiales. 40 min.
AUTOEVALUACIÓN	Realizar comentarios sobre el mural, ¿Cómo quedo? Finalmente comentar la sesión, ahora vamos a responder dos preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto

TRABAJO EN CASA.	evaluación), 1. ¿Te gusto la actividad? 2. Dibuja lo que aprendiste hoy. 15 min. Explicar la tarea.

RECURSOS:

Pliego de papel kraff.
Pintura digital.
Acuarelas.
Colores.
Producciones de los niños.
Material de aseo.
Cuadernos.

TAREA:

SE ENTREGARA A CADA ALUMNO UNA HOJA CON PALABRAS Y DIBUJOS PARA QUE LOS RELACIONEN. UNE CON UNA LÍNEA EL DIBUJO CON LA PALABRA QUE LE CORRESPONDE.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI FAMILIA 1 SESIÓN: 7	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Memoria. Percepción. Coordinación visomotora. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen los tipos de familias mediante la elaboración de un collage.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuales son las reglas? ¿Por qué son importantes? ¿Qué pasa si no las seguimos? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora comentará: vamos a continuar platicando de temas importantes para ellos, ya platicamos sobre la escuela, ahora vamos a platicar y hacer actividades sobre la familia. 10 min. ¿Qué es una familia? ¿Cómo se forma una familia? La moderadora mencionará que existen familias diferentes: hay familias grandes y pequeñas, familias en las que hay papá y mamá, otras donde hay abuelos, otras donde hay mamá, otras donde hay papá ¿cómo es tu familia? Para continuar se proporcionará una revista y un cuarto de cartulina a cada alumno, ahora vamos a buscar diferentes familias y después las vamos a pegar en la cartulina. Para continuar vamos a colocar los nombres de los integrantes de la familia, proporcionar a cada alumno una hoja que contenga las siguientes palabras: mamá, papá, hermano,

	hermana, abuelo, abuela, tío, tía, primos, sobrinos. Las recortará y pegará dentro del collage dependiendo de las imágenes que incluyó.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy? 15 min.
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea.

RECURSOS:

Revistas
Cartulina
Pegamento
Lista de las siguientes palabras: Mamá, Papá, hermano, hermana, abuelo, abuela, tío, tía, primos, sobrinos

TAREA:
REALIZA UN DIBUJO DE TU FAMILIA Y ESCRIBE SUS NOMBRES.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI FAMILIA 2 SESIÓN: 8	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Percepción. Memoria. Coordinación visomotora. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos ubiquen pares de tarjetas para fortalecer su memoria visual.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuales son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora dará lectura en voz alta a tarjetas de los nombres de los integrantes de la familia: mamá, papá, hermano, hermana, abuelo, abuela, tío, tía, primos, sobrinos. Posteriormente se mostrarán tarjetas con los dibujos correspondientes a las tarjetas y preguntará ¿quién es? Vamos a encontrar la tarjeta con su nombre, por turnos cada alumno relacionará las tarjetas con los dibujos. 10 min. Ahora vamos a jugar “memorama” colocar sobre la mesa todas las tarjetas boca arriba, permitiendo que los alumnos las observen. Posteriormente colocarlas boca abajo. Vamos a encontrar las parejas, no podemos cambiar las tarjetas de lugar, en cada turno podemos voltear solamente dos tarjetas y tenemos que respetar los turnos. La moderadora modelará la actividad, al terminar se retirará el material. 30 min. Ahora escribirán los nombres de los integrantes de la familia en el cuaderno. 15 min.

AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: Realizar un dibujo correspondiente a la palabra.

RECURSOS:

Tarjetas con las palabras: mamá, papá, hermano, hermana, abuelo, abuela, tío, tía, primos, sobrinos.
Tarjetas con los dibujos de: mamá, papá, hermano, hermana, abuelo, abuela, tío, tía, primos, sobrinos.
Formatos de auto evaluación.

TAREA:

SE ENTREGARÁ UNA HOJA CON LAS PALABRAS: MAMÁ, PAPÁ, HERMANO, ABUELO, ABUELA.
LEE LAS PALABRAS Y HAZ EL DIBUJO QUE LE CORRESPONDE A CADA UNA.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI FAMILIA 3 SESIÓN: 9	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Percepción visual. Memoria. Coordinación visomotora. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen relaciones apropiadas entre objetos a través de su clasificación de acuerdo con sus características.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora preguntará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora cuestionará ¿Dónde viven las familias? ¿Cómo es tu casa?, ¿Qué hay en tu casa? ¿Dónde están? ¿Qué hay en la cocina? ¿Qué hay en la recámara? ¿Qué hay en el baño? ¿Qué hay en la sala? A continuación la moderadora mostrará a los niños el dibujo de una casa dividida en cuatro espacios con los encabezados: sala, recamara, baño y cocina. Se comentará aquí tenemos una casita, pero esta vacía, tenemos que ayudar a arreglarla colocando todo lo que haga falta. La moderadora proporcionará a los alumnos dibujos de varios objetos, cada uno tendrá diferentes, con la consigna: vamos a iluminarlos y a recórtalos. Se pedirá a los alumnos que los observen y describan ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿En qué parte de la casa hay que colocarlo? ¿Por qué? Pegarlos en el

	espacio que les corresponde. 30 min. A continuación se agregarán algunas palabras ya conocidas del proyecto anterior: baño, basura, mesa, niños, mochila, puerta. 10 min. Propiciar que los alumnos escriban otras palabras de os objetos o cosas de la casa, a partir de las que a conocen ¿Qué otros nombres podemos escribir? ¿Cómo inicia? 20 min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: completar secuencias de dibujos.

RECURSOS:

Dibujo de una casa.
Dibujos de objetos de la casa
Colores
Tijeras
Pegamento
Tarjetas con palabras del proyecto anterior
Formato de autoevaluación

TAREA:

SE ENTREGARA A LOS ALUMNOS UNA HOJA CON TRES DIFERENTES SECUENCIAS DE OBJETOS DEL HOGAR PARA QUE LA COMPLETEN.

CONSIGNA: DI LOS NOMBRES DE LOS DIBUJOS QUE APARECEN EN CADA LÍNEA, COLÓCALOS EN LOS ESPACIOS EN BLANCO Y LUEGO COLORÉALOS.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI FAMILIA 4 SESIÓN: 10	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Percepción visual y auditiva. Memoria Auditiva y visual. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen y reproduzcan sonidos para fortalecer la memoria auditiva.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora leerá en voz alta el cuento “Súper mamá” durante la lectura señalará en el texto las palabras conocidas, propiciará la predicción del texto mediante la pregunta ¿Qué pasará después?, antes de pasar a la siguiente página. 20 min. Al concluir la lectura la moderadora comentará: ahora deben poner mucha atención, van a escuchar algunos sonidos de algunas cosas o personas que aparecen en el cuento y deben adivinar que es (Bebe, auto, ladridos, agua, pasos, teléfono, timbre). Por turnos relacionarán los diferentes sonidos con los objetos o situaciones del cuento y se les pedirá que justifiquen sus respuestas, en caso que no los identifiquen reproducirlos más de una vez, si continúan sin identificarlos se solicitará ayuda a los compañeros. A continuación la moderadora mostrará tarjetas con los dibujos con nombre de los sonidos escuchados, ahora cuando

	escuchen el sonido van a encontrar el dibujo que le corresponde. 20min Posteriormente se retirarán las tarjetas y recordar ¿Cuántos sonidos eran? ¿Cuáles recuerdas? escribirlos o dibujarlos en el cuaderno.15 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy?
AUTOEVALUACIÓN	
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: Cada alumno escribirá y memorizará su dirección y teléfono.

RECURSOS:

Cuento “Super mamá”
Grabadora
Tarjetas con los dibujos correspondientes a cada sonido
Formatos de auto evaluación.

TAREA:
ESCRIBE Y RECUERDA TU DIRECCIÓN Y TU NÚMERO DE TELÉFONO,

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI FAMILIA 5 SESIÓN: 11	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Autocuidado Atención. Percepción. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos conozcan hábitos personales y sociales para una adecuada convivencia en el hogar.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Recordar el cuento de la sesión anterior, ¿Qué paso primero?, ¿qué pasó después? ¿Qué pasó al final? ¿Cómo es la familia? ¿Qué cosas hace la mamá? ¿Qué cosas hace el papá? ¿Qué hacen los niños? ¿Qué hace el bebé? ¿Qué cosas haces en tu familia? ¿Cuáles están bien? ¿Cuáles no? Sugerir las siguientes: Baño diario, peinarse diario, bolear los zapatos, hacer tu tarea, mantener limpia la casa, no ver televisión en exceso, levantarse temprano, dormir temprano, ir al baño antes de dormir, lavarse los dientes, tender la cama, lavarse las manos antes de comer, alimentarse sanamente, depositar la basura en su lagar, no a la violencia, ayudar a los abuelos y personas mayores, cuidar a la familia, no al maltrato de niños. 20 min. La moderadora mostrará dibujos que las representen y pedirá a los alumnos que los observen y describan. A continuación retirará algunas comentando: adivinen qué dibujos escondí, los

	alumnos deberán identificar que dibujos no están. 10 min Para continuar, la moderadora explicará: vamos a hacer un dibujo igual pero en lugar de líneas vamos a poner palabras por ejemplo a la mamá la haremos utilizando la palabra mamá. Para que quede claro se modelará la actividad. 25 min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: responder las siguientes preguntas ¿Quién hace tu comida? ¿Quién te da amor y cuidado? ¿Quién te enseña? ¿Con quién vives?

RECURSOS:

CUENTO "SUPER MAMÁ"
DIBUJOS DE HÁBITOS.
CUADERNOS.
COLORES

TAREA:
CON DIBUJOS O PALABRAS RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:
¿QUIÉN HACE TU COMIDA? ¿QUIÉN TE DA AMOR Y CUIDADO? ¿QUIÉN TE ENSEÑA? ¿CON QUIÉN VIVES?

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI COMUNIDAD 1 SESIÓN: 12	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos observen los distintos espacios habituales y elementos del entorno en el que viven a través de la realización de un mapa.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuales son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Se realizará un breve recordatorio de los temas anteriores: escuela y familia. La moderadora mencionará. Ahora vamos a platicar del lugar en que vivimos, lo que hay alrededor de nuestra casa y nuestra escuela, los lugares, las tiendas, las personas que viven y trabaja ahí, esa es nuestra comunidad. ¿Qué cosas hay cerca de dónde vives? Hacer una lista con ellos. Los alumnos dictarán y la moderadora escribirá en el pizarrón. 20 min A continuación retomando la lista, los alumnos realizarán un mapa en cartulina. Se dará la indicación: con la cartulina doblada por la mitad, de este lado vamos a hacer un mapa de nuestra casa a la escuela, no hay que olvidar poner todo lo que mencionaron, podemos ponerles sus nombres. En la otra mitad vamos a hacer el mismo mapa pero ¿Cómo será el lugar en el que vives en el futuro? Al concluir se comentaran las diferencias entre el antes y el después 30 min

AUTOEVALUACIÓN	Con el pizarrón fuera de la vista de los alumnos pedir a los alumnos que recuerden la palabras y las escriban en e sus cuadernos. 10 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: hacer una lista de los lugares significativos de su comunidad.

RECURSOS:

Cartulina
Colores
Crayolas
Pizarrón

TAREA:
ESCRIBE QUE LUGARES HAY EN TU COMUNIDAD.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI COMUNIDAD 4 SESIÓN: 13	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Percepción. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen imágenes y palabras para fortalecer atención y memoria visual	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora comentará en nuestra localidad hay personas que realizan diferentes trabajos u oficios, todos son importantes para vivir mejor. Posteriormente la moderadora mencionará algunos oficios (policía, bombero, secretaria, doctor, cartero, zapatero, panadero, dentista, maestro, se pueden complementar con los señalados por los alumnos la sesión anterior) y por turnos los alumnos mencionarán qué hace. 10 min. A continuación se mostrarán tarjetas con los diferentes oficios para jugar lotería, por turnos cada alumno coordinará una vez el juego. 20 min Luego se retirarán las tarjetas y se mostrarán otras con los nombres de los oficios y unas más con los artículos el y la. La moderadora pedirá a los alumnos que los relacionen: el bombero, la secretaria, etc. al finalizar se retirarán las tarjetas y los alumnos escribirán en sus cuadernos las palabras que

AUTOEVALUACIÓN TRABAJO EN CASA.	recuerden. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy? Explicar la tarea: Realizar un dibujo correspondiente a la palabra.
RECURSOS: LOTERIA DE OFICIOS TARJETAS CON NOMBRES DE OFICIOS Y ARTÍCULOS. CUADERNOS. LÁPIZ.	
TAREA: PROPORCIONAR UNA HOJA A CADA ALUMNO CON LOS NOMBRES DE LOS OFICIOS Y ESPACIOS EN BLANCO PARA QUE COLOQUEN EL ARTÍCULO CORRESPONDIENTE.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE I/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI COMUNIDAD 5 SESIÓN: 14	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Percepción. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos establezcan vínculos positivos con sus pares a través del intercambio de cartas. Que los alumnos identifiquen la lectura y escritura como un medio de comunicación.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Se realizará un intercambio de cartas con alumnos de otro grupo, en este caso se trata de alumnos de sexto grado de otra escuela primaria. La moderadora mencionará: uno de los oficios que vimos es el del cartero, ¿qué hace el cartero? ¿Conoces alguno? ¿Has recibido alguna carta?, su misión es entregar cartas, pues el día de hoy el cartero me dejó varias cartas y son para ustedes, las escribieron niños de otra escuela, ellos son un poco mayores que ustedes de sexto año y les escribieron porque quieren contarles las cosas que han aprendido y que ustedes también les escriban. Se entregará una carta a cada alumno por turnos leerán el contenido a los demás y en caso necesario la moderadora los ayudará. Al finalizar la lectura hacer comentarios respecto a que las cartas con medios de comunicación y como se sienten por haberlas recibido. 20 min.

AUTOEVALUACIÓN TRABAJO EN CASA.	A continuación se mostrará a los alumnos una caja de cartón forrada que servirá de buzón con la indicación: este buzón nos va a servir para responder la carta de nuestro nuevo amigo, aquí debemos colocarla, ¿Qué les gustaría escribirles? Hacer una lista en el pizarrón con las sugerencias de los niños. 10 min Una vez que decidan sobre que escribir a cada alumno se le proporcionará una hoja y un sobre de color para que elabore su carta. 30 min Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué aprendiste hoy? Explicar la tarea: Realizar un dibujo correspondiente a la palabra.
RECURSOS: CARTAS ELABORADAS POR UN GRUPO CONTACTADO PREVIAMENTE. CAJA FORRADA HOJAS DE COLORES LÁPIZ COLORES.	
TAREA: CON AYUDA DE TUS PADRES ESCRIBE UNA CARTA PARA TU NUEVO AMIGO CON MOTIVO DE LA NAVIDAD.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: NUESTRO CUERPO 1 SESIÓN: 16	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Autocuidado Atención. Percepción. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos conozcan diferentes pautas de actuación para mejorar los hábitos de salud. .	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron en vacaciones? ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Con esta sesión da inicio el segundo bloque por lo que la moderadora pedirá los alumnos que resuelvan un pre test con actividades de atención, memoria, percepción y lectoescritura. 20 min. Posteriormente se recordará lo realizado las sesiones anteriores. ¿Qué actividades recuerdan? ¿Cuál les ha gustado más? ¿Cuál no les ha gustado? ¿Cuáles son las reglas? 10 min. Para continuar, la moderadora explicará: durante las siguientes sesiones el tema del que vamos a platicar es nuestro cuerpo. Mediante una lluvia de ideas comentar las partes del cuerpo y su función, utilizando el pizarrón hacer una lista con lo mencionado por los alumnos, incorporando los artículos el y la. A continuación se pedirá a los alumnos que elaboren un títere utilizando diferentes materiales incluyendo la mayoría de los

	elementos de la lista. 30 min. Posteriormente se les pedirá que nombren al títere y comenten las acciones se puede hacer para cuidar su cuerpo. 20min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán cuatro preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: responder la siguiente pregunta ¿cómo cuido mi cuerpo?

RECURSOS:

BOLSAS DE PAPEL.
FOAMI DE COLORES
PAPEL DE COLORES
PEGAMENTO
TIJERAS.
COLORES.

TAREA: ESCRIBE O DIBUJA ¿CÓMO CUIDO MI CUERPO?

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: NUESTRO CUERPO 2 SESIÓN:17	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Memoria. Proceso de lectura y escritura. Autocuidado.
OBJETIVO: Que los alumnos comenten las características de niños y niñas para que identifiquen las diferencias.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan que hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuales son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Pedir a los alumnos que inventen, escriban y dibujen una historia sobre el títere elaborado la sesión anterior. La moderadora modelará la actividad, incluyendo características como nombre, edad, sexo, las cosas que les gusta hacer, las personas que le agradan, las personas que no le agradan. Posteriormente los alumnos presentarán su historia. 30 min. A continuación la moderadora pedirá que identifiquen en que son diferentes y en que son iguales, reflexionar sobre las diferencias entre niños y niñas, ¿Cómo son las niñas? ¿cómo son los niños? Registrar las respuestas en el pizarrón 20 min. Seguidamente solicitar a los alumnos que dividan una hoja de su cuaderno, por la mitad, de un lado escriban las características de las niñas y del otro la de los niños. 20 min.

AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán cuatro preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: entregar una hoja con palabras incompletas, para colocar las vocales que faltan.

RECURSOS:

Títeres elaborados la sesión anterior.
Lápices de colores.
Pizarrón.
Cuadernos
Lápiz.

TAREA:
COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS:

CU_RP_	BR_ZO
P_ERN_	CAB_LL_
C_B_ZA	P_LM_NES
M_N_	EST_M_G_
ESP_LD_.....	.....COR_Z_N

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: MI CUERPO 3 SESIÓN: 18	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Percepción. Memoria. Coordinación visomotora Proceso de lectura y escritura. Autocuidado
Objetivo: Que los alumnos identifiquen familiares y personal de la escuela como protectores de sus derechos, para acudir a ellos en situaciones de peligro.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora comentará los niños tienen diferentes derechos, todos son importantes para vivir felices, por turnos los alumnos mencionarán qué derechos conocen. 10 min. A continuación la moderadora retomara los siguientes 1 Derecho a una familia que les de amor: todos tenemos personas que nos quieren y nos cuidan. 2. Derecho a la protección contra el mal trato: si alguien lastima nuestro cuerpo o quiere hacernos daño tenemos podemos decirlo a las personas que nos quieren para que nos defiendan 3. Derecho a expresar sus opiniones, si alguien quiere que hagamos o nos hace algo que nos hace sentir mal o incómodos, aunque sea un adulto podemos decirle que no y contárselo a alguien que nos defienda. Los alumnos darán sus opiniones y comentarios al respecto. 15 min.

	Utilizando los títeres de sesiones anteriores la moderadora planteara una situación hipotética sobre los derechos comentados, posteriormente se pedirá a los alumnos que respondan ¿Qué hacer?, ¿A quien podemos acudir si alguien nos quiere lastimar? Los alumnos deberán identificar personas dentro de su hogar y en la escuela en quienes puede confiar. 20 min. Proporcionar a los alumnos masa para modelar y pedirles que modelen los nombres y figuras de personas en quienes confían y en quienes no confían. A continuación mostrarán y explicarán sus producciones. 20 min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán cuatro preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: entregar a los alumnos una hoja con las siguientes preguntas: ¿Quién me ayuda en mi casa? ¿Quién me ayuda en la escuela?

RECURSOS:

TÍTERES
MANTEL
MASA PARA MODELAR

TAREA:
DIBUJA O ESCRIBE: ¿QUIÉN ME AYUDA EN MI CASA? ¿QUIÉN ME AYUDA EN LA ESCUELA?

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II/ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: NUESTRO CUERPO 4 SESIÓN: 19	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Percepción. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos expresen sus opiniones a través de compartir sus experiencias y escuchar las de otros. Que los alumnos identifiquen la adecuada segmentación de palabras a través de la reconstrucción de frases.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Para continuar se comentará que es gracias a nuestro cuerpo que podemos divertirnos y aprender, propiciar la participación de los alumnos a través de preguntas ¿para que sirve nuestro cuerpo? ¿Qué cosas agradables has sentido?, ¿Qué cosas desagradables? Elaborar en un pliego de papel una lista de momentos buenos y momentos malos. 15 min. Posteriormente recortar cada palabra y colocarlas en diferente orden formando nuevas frases, las cuales se colocarán en dos pliegos de papel con los títulos “momentos buenos” “momentos malos”. 20 min. A continuación pedir a los alumnos que ilustren las diferentes frases utilizando diferentes materiales……..20 min.

AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿qué podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: construir una frase a partir de recortes de palabras.

RECURSOS:

3 PLIEGOS DE PAPEL.
PLUMONES
CINTA ADHESIVA
PINTURA DIGITAL
LÁPICES DE COLORES.
RECORTES
ACUARELAS
PEGAMENTO
PAPEL DE COLORES
TIJERAS

TAREA:

BUSCA EN UNA REVISTA O PERIÓDICO LAS PALABRAS QUE FORMAN LA FRASE:
LOS NIÑOS TIENE DERECHO A TENER UNA FAMILIA QUE LES DE AMOR Y CUIDADO
PÉGALA EN TU CUADERNO

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: NUESTRO CUERPO 5 SESIÓN: 20	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Proceso de lectura y escritura. Autocuidado.
OBJETIVO: Que los alumnos utilicen la escritura como medio para transmitir un mensaje.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudir al baño y lavarse las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. A continuación la moderadora comentará que con esta sesión termina el tema de nuestro cuerpo, la moderadora propondrá a los alumnos elaborar carteles para que otros niños sepan como deben cuidar su cuerpo. Mediante una lluvia de ideas proponer temas para los carteles y registrarlas en el pizarrón. 20 min. Cada alumno elegirá uno de los temas propuestos y elaborara su cartel utilizando diferentes materiales, deberán incluir letreros. Al concluir mostrará y explicará su trabajo. 40 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad?

AUTOEVALUACIÓN	2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: en el cuaderno, escribir o dibujar tres derechos de los niños

RECURSOS:

TRES PLIEGOS DE PAPEL KRAF DE 100X 100 CM.
PINTURA DIGITAL
ACUARELAS
AGUA
LÁPICES DE COLORES.
PIZARRÓN
CINTA ADHESIVA.

TAREA:
EN EL CUADERNO ESCRIBE O DIBUJA TRES DERECHOS DE LOS NIÑOS

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: ANIMALES SALVAJES 1 SESIÓN: 21	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos configuren el todo medis<ante la integración de las partes.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Para continuar pedirá a los alumnos que recuerden lo realizado en las sesiones anteriores y comentará: en las próximas sesiones vamos a platicar sobre los animales salvajes. ¿Qué animales salvajes conocen? Con ayuda de los alumnos realizar en el pizarrón una lista de los animales salvajes que conocen, formando oraciones sencillas como: El león tiene melena, colocando un punto rojo entre palabras para segmentarlas. 10 min. A continuación se pide a los alumnos que imaginen una nueva especie animal, se entrega a cada uno varias imágenes de diferentes animales y se les solicita que los recorten separando las diferentes partes del cuerpo, posteriormente pegarán los recortes en su cuaderno configurando un nuevo animal inventado y formado con partes de otros animales ya existentes. 30 min. Al concluir su creación el alumno debe inventar y escribir un nombre para su animal y una breve descripción de él, por ejemplo que clase de animal es, que come, donde vive. Para terminar presentarán su producción a sus compañeros.

AUTOEVALUACIÓN	20 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: se entregara una imagen de un animal, para que el alumno la describa por escrito.

RECURSOS:

CUADERNOS
TIJERAS
PEGAMENTO
IMÁGENES DE ANIMALES
PIZARRÓN

TAREA:
DESCRIBE EL ANIMAL DEL DIBUJO.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: ANIMALES SALVAJES 2 SESIÓN: 22	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos estructuren frases sencillas a través de leer y escribir adivinanzas.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. A continuación comentará: vamos a jugar a las adivinanzas. Cada alumno recibirá una hoja con un cuadro que contiene cinco adivinazas sobre animales. A la izquierda del cuadro aparecen las adivinanzas y a la derecha casillas en blanco para colocar la respuesta. Luego de leer y responder sus adivinanzas comentarán sus respuestas con sus compañeros. 30 min. Posteriormente cada alumno debe inventar y escribir una adivinanza para leerla a sus compañeros y que la resuelvan. 25 min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 15 min. 1. ¿Te gusto la actividad?

TRABAJO EN CASA.	2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar? Explicar la tarea: que el alumno escriba una adivinanza compartida pos sus padres
RECURSOS: HOJAS CON ADIVINANZAS CUADERNOS	
TAREA: PIDE A TU MAMÁ QUE TE CUENTE UNA ADIVINANZA Y ESCRÍBELA.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: ANIMALES SALVAJES 4 SESIÓN: 23	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS IDENTIFIQUEN PALABRAS EN UNA SOPA DE LETRAS PARA ESCRIBIR ORACIONES.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. A continuación mostrará la lámina ”animales del bosque” pedir a los alumnos que observen y describan el contenido, se les puede apoyar mediante preguntas ¿Qué animales hay? ¿Qué hacen? ¿Cuántos son? ¿Qué comen? ¿Dónde están? ¿Cuál es el animal más fuerte? Posteriormente retirar la lámina. La moderadora comentará: ahora vamos a encontrar los nombres de los animales que acabamos de ver y les mostrara una hoja de rotafolio con sopa de letras que los contenga. Por turnos cada alumno encontrará alguno de los nombres.30 min. Posteriormente se entregara a cada alumno una hoja con una sopa de letras para que la resuelvan de manera individual. Al finalizar copiaran las palabras encontradas en sus cuadernos para formar una frase con ellas. 20 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación).

AUTOEVALUACIÓN	10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: Resolver una sopa de letras.

RECURSOS:

LÁMINA DE LOS ANIMALES DEL BOSQUE
ROTAFOLIO DE SOPA DE LETRAS
HOJAS CON SOPA DE LETRAS
CUADERNOS.

TAREA:

ENCUENTRA LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES QUE VIVEN EN LA SELVA.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: ANIMALES SALVAJES 3 SESIÓN: 24	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Memoria visual. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS REDACTEN ORACIONES SENCILLAS CON BASE EN UNA IMAGEN.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Posteriormente presentará varias tarjetas con ilustraciones de animales y otras de igual tamaño con oraciones sencillas que correspondan con las imágenes, colocarlas boca abajo y pedirle a los alumnos que por turnos formen pares. 30 min. Para continuar la moderadora entregará cinco imágenes distintas y tarjetas en blanco, pedirá a los alumnos que escriban una oración al respecto y repetir el juego. Al terminar escribirán las oraciones en los cuadernos. 30 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas?

AUTOEVALUACIÓN	 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: Formar una oración con palabras determinadas

RECURSOS:

TARJETAS DE ANIMALES
TARJETAS CON ORACIONES SENCILLAS
TARJETAS EN BLANCO.
CUADERNOS

TAREA
RECORTA LAS SIGUIENTES PALABRAS Y FORMA ORACIÓN Y PÉGALA EN TU CUADERNO
FEROZ
EL
VIVE
Y
OSO
BOSQUE
GRANDE
ES
EN

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: ANIMALES SALVAJES 5 SESIÓN: 25	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS DESARROLLEN UNA HISTORIA SIGUIENDO UNA ESTRUCTURA.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. La moderadora comentará que la actividad de esta sesión consiste en realizar un zoológico, mediante preguntas describir sus principales elementos: ¿Conoces un zoológico?, ¿Cómo son?, ¿Qué hay?, ¿Para qué sirve?, ¿Quines trabajan ahí?, ¿Quiénes viven ahí?, etc. Para continuar planteara la siguiente situación: si el zoológico tuviera forma de elefante, ¿Cómo sería?, ¿dónde estarían los animales marinos? ¿Dónde las aves? ¿Dónde los mamíferos?, etc. Solicitará a los alumnos que en equipo elaboren un zoológico con las cualidades que acaban de señalar y le inventen un nombre, para ello se les entregara un cuarto de papel cascarón, animales de plástico y plastilina. 30 min. Posteriormente, la moderadora pedirá a los alumnos que escriban en sus cuadernos “Un día en el zoológico” Que pasó primero, que pasó después y que pasó al final. Los alumnos

	cambiarán cuadernos para leer las historias de sus compañeros…… 30 min.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: Buscar ilustraciones de superhéroes para el siguiente proyecto.

RECURSOS:

Papel cascarón
Animales de plástico
Plastilina
Lápices
Cuadernos.

TAREA:
TRAER UNA ILUSTRACIÓN DE TU SUPERHÉROE FAVORITO

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Programa de intervención para alumnos de bajo rendimiento intelectual.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

Bloque II /Área: Desarrollo cognitivo, desarrollo social. habilidades académicas funcionales.

Proyecto: Superhéroes 1 Sesión: 26	Procesos psicológicos: Atención. Planeación. Percepción. Proceso de lectura y escritura.
Objetivo: Que los alumnos identifique las letras faltantes en una palabra y en una oración.	
	Actividad:
Saludo y Bienvenida	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas?
Aseo.	Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón.
Revisión de tareas.	La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Cada alumno mostrará la ilustración de su superhéroe favorito y realizará una breve descripción. Posteriormente la moderadora continua diciendo que le gustaría encontrar las letras que le faltan a las palabras para lo cual presenta un rotafolio que contiene palabras relacionadas con superhéroes a las que les faltan letras, por turnos colocaran las letras que hacen falta. 30 min. Enseguida se presenta otro rotafolio con una serie de oraciones en las que existe una o dos palabras a la que le faltan letras, nuevamente por turnos los alumnos colocaran las letras faltantes. Para terminar se entrega a cada alumno una hoja con oraciones similares a las anteriores y se propone a los alumnos que encuentren las letras faltantes. 30 min. Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min.
Autoevaluación	1. ¿Te gusto la actividad? ☺ 😐 ☹

	2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: se entrega una serie de oraciones a las cuales les falta una palabra.
RECURSOS: Rotafolios con palabras incompletas. Rotafolios con oraciones que incluyan palabras incompletas. Hojas con oraciones que contengan oraciones incompletas.	
TAREA: EN LAS SIGUIENTES ORACIONES COLOCA LA PALABRA QUE FALTA.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: SUPERHÉROES 2 SESIÓN: 27	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Percepción. Memoria auditiva. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen palabras al leer textos.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas?
ASEO.	Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón.
REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min.
	En seguida la moderadora dará lectura a un texto presentado en un rotafolio y al concluir escribirá en el pizarrón, una serie de palabras contenidas en el texto para que los alumnos las encuentren. 30 min.
	Para continuar se presentara otro rotafolio con un nuevo texto y se mencionara una serie de palabras contenidas en el mismo, al finalizar pedir a los alumnos que las localicen. Al concluir se entregará a cada alumno un texto diferente, mencionándoles varias palabras para que las localicen. 30 min
	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 15 min.
AUTOEVALUACIÓN	1. ¿Te gusto la actividad?

TRABAJO EN CASA.	2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar? Explicar la tarea: que el alumno localice una serie de palabras contenidas en un texto.
RECURSOS: DOS ROTAFOLIOS CON UN TEXTO SOBRE SUPERHÉROES. PIZARRÓN HOJAS CON DIFERENTES TEXTOS.	
TAREA: LEE EL TEXTO Y ENCUENTRA LAS PALABRAS DE LA LISTA.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: SUPERHÉROES 3 SESIÓN: 28	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Memoria visual. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS IDENTIFIQUEN INFORMACIÓN Y DETALLES RELEVANTES EN LOS TEXTOS LEÍDOS.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Para continuar se retomaran los textos leídos anteriormente, se integraran nuevos y se comentara el contenido, posteriormente se le pedirá a los alumnos que llenen el siguiente cuadro:

Nombre	**Origen**	**Superpoderes**	**Identidad secreta**
Hombre araña			
Superman			
Batman			
Mujer Maravilla			
Wolverine			

Enseguida los alumnos comparan sus respuestas complementando sus respuestas. 30 min.
Finalmente escribirán en sus cuadernos una historia que incluya a los personajes anteriores. 20 min.

AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? 2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: Encontrar información relevante en un texto.
RECURSOS: TEXTOS SOBRE SUPERHÉROES. CUADROS. CUADERNOS.	
TAREA REALIZA LA SIGUIENTE LECTURA Y RESPONDE LAS PREGUNTAS.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: SUPERHÉROES 4 SESIÓN: 29	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS REALICEN POR ESCRITO UNA DESCRIPCIÓN.	

	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA ASEO. REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas? Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón. La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min. Enseguida se pedirá a los alumnos que imaginen a su superhéroe ideal, se les entregará una hoja para que respondan por escrito las siguientes preguntas: ¿Cuál sería su origen?, ¿cuáles serían sus superpoderes? ¿Quién sería su principal enemigo? ¿Cómo sería su disfraz?, ¿cuál es su origen? ¿Cómo serían sus amigos? Tras comentar las principales características de los superhéroes pedir a los alumnos que lo elaboren utilizando diferentes materiales, al concluir escribirán una historia al respecto.
AUTOEVALUACIÓN	Finalmente comentarán la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad?

	2. ¿Cumpliste las reglas? 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar?
TRABAJO EN CASA.	Explicar la tarea: que los alumnos recuerden uno de los personajes elaborados y lo describan.

RECURSOS:

Pizarrón
Foami
Papel
Pegamento
Cuadernos.

TAREA:
ESCRIBE ¿CÓMO SON LOS SUPERHÉROES CREADOS POR TUS AMIGOS?

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE II /ÁREA: DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.

PROYECTO: SUPERHÉROES 5 SESIÓN: 30	PROCESOS PSICOLÓGICOS: Atención. Planeación. Memoria. Proceso de lectura y escritura.
OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS ELABOREN TEXTOS A PARTIR DE OTROS QUE HAN LEÍDO.	
	ACTIVIDAD:
SALUDO Y BIENVENIDA	La moderadora saludará a los alumnos ¿Cómo están?, ¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior? ¿Recuerdan cuáles son las reglas?
ASEO.	Ahora vamos a lavarnos las manos, en grupo acudirán al baño y se lavarán las manos con agua y jabón.
REVISIÓN DE TAREAS.	La moderadora cuestionará ¿Qué hicieron de tarea? Todos mostrarán sus tareas. 20 min.
	Enseguida proporcionará a cada alumno un comic diferente y les pedirá que le den lectura, luego de 10 min los alumnos los intercambiaran, y así sucesivamente hasta que lean todos. 20 min.
	Para continuar se proporcionará a cada alumno hojas de cartulina engrapadas en forma de comic y se le pedirá que elaboren su propio comic, con el personaje que crearon la sesión anterior.
AUTOEVALUACIÓN	Se comentará la sesión y responderán tres preguntas (se entregara a cada alumno un formato de auto evaluación). 10 min. 1. ¿Te gusto la actividad? ☺ 😐 ☹ 2. ¿Cumpliste las reglas?

EVALUACIÓN FINAL	 3. ¿Qué hicimos bien? 4. ¿Que podemos mejorar? Finalmente se aplicará una evaluación final.

RECURSOS:

Revistas de comic.
Hojas de cartulina.
Lápices de colores.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE III PADRES DE FAMILIA.	SESIÓN 1. BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL
OBJETIVO: Presentar a los padres de familia los resultados de la evaluación, los objetivos del programa, así como solicitar su apoyo y consentimiento informado.	
A cada padre se le entregará una tarjeta para que escriba su nombre. Posteriormente colocados en círculo, pasaran las tarjetas de mano en mano del tal manera que a la señal de alto de la moderadora cada quien se quede con un nombre distinto al suyo, entonces se dará la indicación de que busquen al dueño del nombre hasta que lo localicen y se lo entreguen, el juego continúa de la misma manera hasta que se familiaricen con los nombres, la tarjeta se utilizará como gafete. La moderadora comentará de forma general, utilizando un lenguaje coloquial, las características de los alumnos y las actividades que se realizarán con ellos a lo largo del programa y más ampliamente las previstas para este primer bloque. Posteriormente se abrirá un espacio para aclarar dudadas sobre este primer punto. A continuación se explicara que para mejores resultados es necesario que las familias apoyen participando en las sesiones que se realizarán cada mes donde se abordara el tema de límites y reglas. Utilizando un rotafolios se programaran las siguientes cuatro sesiones procurando que sea una por mes. Finalmente se proporcionará a los padres el formato de consentimiento para trabajar con ellos y los alumnos, en este se comprometen apoyar las actividades del programa.	TIEMPO: 30 min. 30 min. 30 min.

RECURSOS:
Tarjetas Plumones Rotafolios. Consentimiento informado.

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE III PADRES DE FAMILIA.	SESIÓN 2. COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA
OBJETIVO: Que los padres conozcan el tipo comunicación en las familias para que identifiquen el que ellos emplean.	
La moderadora dará la bienvenida y recordarán lo realizado la sesión anterior. A continuación la moderadora les pedirá que recuerden sobre un día completo, lo que le dice a su hijo, cómo le habla, cuáles son sus primeras palabras en la mañana, cómo lo despide cuando se va a la escuela, cómo le pide un favor, de qué platican a la hora de la comida, durante la tarde o cuando se van a dormir, qué tipo de comunicación se da, cuál es su tono de voz, sus gestos, sus ademanes y cuál es la respuesta de su niño cuando le hablan. Se les entrega una tarjeta en blanco, pidiéndoles que después de reflexionar anoten un problema de comunicación en su familia, las tarjetas se colocarán en una caja. Posteriormente la moderadora explicará con ayuda de rotafolios la importancia de la buena comunicación entre los miembros de la familia y los roles que toman como padres de familia proporcionando la siguiente información: La familia es un grupo de elementos en interacción, es decir, es un equipo donde sus miembros se relacionan y mantienen una organización. Los cambios que afecten a uno de los miembros influirán en los demás. Además debemos recordar que es a través de la familia que se trasmite la cultura, tradiciones, valores, religión, educación, etc. La comunicación que se establece entre los miembros	TIEMPO: 30 min. 15 min.

puede ser en un único sentido; por ejemplo, imposición de una norma que parte de los padres a los hijos. En este caso no podemos hablar de comunicación propiamente dicha sino de discurso en un solo sentido. Para que las interacciones que se establezcan sean equilibradas y favorezcan las relaciones entre los miembros, la comunicación debe ser bidireccional (por ejemplo, de padre a hijos y de hijos a padre, es decir: ambos deben poder expresarse y ser escuchados), la información anterior se presentará en diferentes esquemas. La escucha debe ser activa, mostrar atención con gestos, palabras de refuerzos ("si", "ya veo"…), y utilizando frases de resumen que muestren que entendemos el mensaje pero sin interrumpirle. Se reflexiona sobre los siguientes puntos: • La comunicación es un acto de confianza, sinceridad y comprensión y no sólo un mero intercambio de palabras. • El respeto es el elemento clave para una buena comunicación. • Un aspecto clave de la comunicación es escuchar • Expresarnos con claridad a fin de que el niño nos entienda. Utilizando rotafolios se explicará sobre el tipo de padres, comentando que existe una tipología de padres basada en las respuestas que ofrecen a sus hijos y que derivan en las llamadas conversaciones cerradas, aquellas en las que no hay lugar para la expresión de sentimientos o, de haberla, éstos se niegan o infravaloran. Los padres autoritarios. Temen perder el control de la situación y utilizan órdenes, gritos o amenazas para obligar al niño a hacer algo. Tienen muy poco en cuenta las necesidades del niño. Los padres que hacen sentir culpa Padres interesados (consciente o inconscientemente)	30 min.

en que su hijo sepa que ellos son más listos y con más experiencia, estos padres utilizan el lenguaje en negativo, infravalorando las acciones o las actitudes de sus hijos. Comentarios del tipo "no corras, que te caerás", "ves, ya te lo decía yo, que esa torre era demasiado alta y se caería" o, "eres un desordenado incorregible". Son frases aparentemente neutras que todos los padres usamos alguna vez.

Los padres que quitan importancia a las cosas. Es fácil caer en el hábito de restar importancia a los problemas de nuestros hijos sobre todo si realmente pensamos que sus problemas son poca cosa en comparación a los nuestros. Comentarios del tipo "¡bah, no te preocupes, seguro que mañana volverán a ser amigas!", "no será para tanto, seguro que apruebas, llevas preparándote toda la semana", pretenden tranquilizar inmediatamente a un niño o a un joven en medio de un conflicto. Pero el resultado es un rechazo casi inmediato hacia el adulto que se percibe como poco o nada receptivo a escuchar.

Padres Fortalecedores. Se razonan las normas. El control es firme pero no rígido. Los límites son claros pero flexibles. Toda la familia tiene derechos y deberes. Favorece la adquisición paulatina de autonomía. Se manifiestan con frecuencia afecto e interés. Los refuerzos y alabanzas son comunes.

Los padres que dan conferencias La palabra más usada por los padres en situaciones de "conferencia o de sermón" es: deberías. Son las típicas respuestas que pretenden enseñar al hijo con base en nuestra propia experiencia, desdeñando su caminar diario y sus caídas.

Por último, hay que mencionar la cantidad de situaciones en las que la comunicación es sinónimo de silencio. En la vida de un hijo, como en la de cualquier persona, hay ocasiones en que la relación

más adecuada pasa por la compañía, por el apoyo silencioso. Ante un sermón del padre es preferible, a veces, una palmada en la espalda cargada de complicidad y de afecto, una actitud que demuestre disponibilidad y a la vez respeto por el dolor o sentimiento negativo que siente el otro. Para continuar se retomaran las tarjetas escritas al inició de la sesión y de acuerdo con la reflexión y lo platicado anteriormente se leerá una por una, de manera voluntaria darán un consejo para intentar dar solución al problema expuesto. Al final se entrega el tríptico con la información más importante de la sesión incluyendo algunas recomendaciones. Finalmente se les entregará un formato para evaluar la sesión respondiendo las siguientes preguntas: 1. ¿Qué les pareció más interesante de la sesión? 2. ¿Qué no le agrado sobre el trabajo del día de hoy? 3. ¿De qué manera puede 4. practicar lo aprendido con su hijo? 5. ¿A que me comprometo? 6. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar nuestra reunión? Sobre la pregunta 4 se realizará una lista la cual se colocará la próxima sesión para ver si se llevó a cabo. Antes de que los asistentes se retiren se les recordara la fecha de la próxima sesión	15 min.
RECURSOS: Esquemas. Rotafolios. Tarjetas Tríptico Formato de evaluación.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE III PADRES DE FAMILIA.	SESIÓN 3. LIMITES Y REGLAS 1
OBJETIVO: Que los padres identifiquen el establecimiento de normas como un factor que contribuye al comportamiento adecuado de los niños.	
La moderadora dará la bienvenida a los asistentes, realizará un breve recordatorio de la sesión anterior, mostrará la lista elaborada con los compromisos y solicitará comentarios respecto a su cumplimiento. Para continuar pedirá a los asistentes que se dividan en dos equipos, cada grupo nombra un dirigente, la moderadora pedirá una serie de objetos que tengan los asistentes o que estén en el aula, el dirigente y el grupo deben conseguir lo que se pide. El dirigente debe entregar el objeto a la moderadora, solo se recibe el objeto del grupo que llegue primero, gana el equipo que consiga más objetos. Posteriormente sentados en medio círculo se hace una plenaria y se analiza cómo trabajo cada grupo y cómo se comportó su dirigente. Se hace una reflexión sobre el papel del dirigente, su función e importancia. Dentro de familia los padres tienen la responsabilidad de dirigir la educación de sus hijos. La moderadora comentara que las claves para resolver la mayoría de las dificultades que los padres tienen en la educación-formación de sus hijos consisten en establecer unas normas de comportamiento, marcar las consecuencias que se derivan del no cumplimiento de esas normas y utilizar la disciplina coherentemente para conseguirlo. Las normas claras y coherentes contribuyen a que el niño se sienta seguro, de modo que no tenga que comportarse mal. Así los padres pueden mantener la autoridad en casa al tiempo que establecen una relación apropiada con sus hijos. Un conjunto de normas define cuáles son las	TIEMPO: 30 min. 30 min.

relaciones entre los miembros de la familia, ofrece pautas para tomar decisiones y proporciona ideas sobre cómo deben producirse los cambios dentro de la familia. Así, los miembros de la familia pueden más fácilmente comprender "cómo son las cosas" y pueden situarse más comprometidamente en relación a ellas. Los límites establecen hasta dónde puede llegar uno en su comportamiento. Con cierta frecuencia será necesario alterar las normas y los límites de la vida del niño, de modo que se ajusten a las circunstancias cambiantes, como la edad, el crecimiento físico, la maduración intelectual y afectiva y las nuevas condiciones de la vida familiar. Es decir, el proceso de las normas y de los límites, como la vida, debe ser dinámico, flexible y ajustarse a la evolución del niño. Si en la familia no ocurre esto, el caos y los conflictos serán inevitables. Todos sus miembros sentirán inseguridad y ansiedad cuando exista falta de entendimiento y confusión en cuanto al papel que cada cual debe jugar para tener un comportamiento adecuado. Aquí es importantísimo el papel claro y comprometido de ambos padres. En rotafolios se presentara la siguiente información: Cómo establecer las normas ¿Qué son las normas? Las normas son: • Un planteamiento, por el que el niño puede saber claramente cuales son las expectativas sobre su conducta, es decir, qué se espera de él. • Una descripción, que permita al niño saber cómo y cuándo se debe hacer una cosa y hasta dónde puede llegar. • Una definición, que proporcione al niño la oportunidad de distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo que está bien y lo que no lo está, entre lo que es conveniente y lo que no. • Una comunicación, que permita al niño saber qué se espera de él, la escala de valores que tienen sus padres y qué es lo que los padres consideran como buen comportamiento. • Un método, para organizar la vida familiar dentro de casa que permita saber a cada uno de los componentes de la familia cuáles son las responsabilidades propias y las ajenas.	15 min.

• Un sistema, para reducir tensiones, con el fin de que las cosas estén claras y que todas las partes sepan con cierta precisión qué puede ocurrir y cuándo. Las normas les permitirán a ustedes como padres transmitir y enseñar a sus hijos cosas como orden, responsabilidad, valores, comportamientos, etc., que deben aprender primero en casa, para luego expresarlas y ejercitarlas fuera de ella. Condiciones de las normas • Las normas deben ser razonables. Esto es que el niño puede cumplirlas; que se le da suficiente tiempo para hacerlo; que es capaz de llevar a cabo eficazmente lo encomendado; y que están ajustadas a su edad y características individuales. • Los padres deben asegurarse de poder distinguir cuándo se ha cumplido la norma y cuándo no. • Hay que describir las normas con detalle. • Las normas deben establecer un límite de tiempo. • Debe existir alguna consecuencia o castigo prevista por si se rompe el cumplimiento de una norma Se reflexionara sobre en torno a los siguientes puntos: Elegir las propias normas Ustedes deben establecer las normas que deben regir su vida familiar y la de sus hijos. La elección estará basada en las que le han transmitido sus padres y hayan ido elaborando a lo largo de su vida, así como las de la sociedad en la que viven. A lo largo de su experiencia como padres se habrán encontrado en más de una ocasión con la dificultad de hacer que sus hijos cumplan con las normas que les señalan. Algo se puede hacer para lograr que obedezcan. Tengan en cuenta lo siguiente: Que sean comprensibles Las normas y límites deben ser establecidas de forma clara y comprensible. Piense qué decir y dé instrucciones específicas y claras. Los niños y necesitan oír y saber exactamente qué comportamiento desea de ellos. Deje que sus hijos se expresen Los niños valoran que se les tengan en cuenta a la hora de establecer limitaciones. Cuando los hijos colaboran, es más probable que obedezcan. Sin	

embargo, escucharlos no significa que tenga que estar de acuerdo y cambie las normas. Algunas normas y limitaciones pueden establecerse en común y otras tendrá que establecerlas usted. Explíqueles por qué Los niños tienden a obedecer más las normas y los límites cuando comprenden las razones: "no puedes ir en bicicleta por la ciudad porque no", son normas sin explicación; "no puedes ir en bicicleta por la ciudad porque hay demasiado tráfico y corres peligro"; incluyen una explicación. Saber que detrás de cada norma y límite hay una explicación lógica ayudará a que sus hijos le obedezcan; Establecerlas antes de aplicarlas Intente no implantar normas imprevistas. Haga lo posible porque sus hijos conozcan la norma antes de infringirla. Sus hijos deben saber de ante mano las normas y los límites. Recuérdelas periódicamente Los niños y jóvenes, a veces, olvidan las normas. Igual que los adultos. Si nota que su hijo ha olvidado una norma, no espere hasta que surjan los problemas; con delicadeza recuérdesela. Pero si su hijo la olvida más de dos o tres veces y su "recordatorio" se convierte en una rutina y/o regañina, trate de ver que está pasando y actúe razonable, firme y consecuentemente. Siempre que pueda, intente que sus normas sean Mejor positivas que negativas "positivas" en lugar de "negativas". Hacen que los niños entiendan claramente el comportamiento correcto: "Puedes jugar a la pelota fuera" en lugar de "no juegues dentro de casa a la pelota", Para continuar se solicitará a los padres que comenten las reglas que existen en sus familias. Finalmente se les entregará un formato para evaluar la sesión respondiendo las siguientes preguntas: 1 ¿Qué les pareció más interesante de la sesión? 2 ¿Qué no le agrado sobre el trabajo del día de hoy? 3 ¿De qué manera puede practicar lo aprendido con su hijo? 4 ¿A que me comprometo? 5 ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar nuestra	

reunión? Sobre la pregunta 4 se realizará una lista la cual se colocará la próxima sesión para ver si se llevó a cabo. Antes de que los asistentes se retiren se les recordara la fecha de la próxima sesión.	15 min.
RECURSOS: Rotafolios. Cinta adhesiva. Lápices. Formatos de evaluación.	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE III PADRES DE FAMILIA.	SESIÓN 4. LIMITES Y REGLAS 2
OBJETIVO: Que los padres reflexionen sobre la importancia de establecer consecuencias al incumplimiento de las normas.	
La moderadora dará la bienvenida a los asistentes, realizará un breve recordatorio de la sesión anterior, mostrará la lista elaborada con los compromisos y solicitará comentarios respecto a su cumplimiento. Para continuar se explica que vamos a jugar "la imagen y el espejo¨ se pedirá a los padres que se coloquen en parejas, uno frente al otro, se menciona que la persona del lado derecho será el espejo y deberá reflejar todo lo que la imagen (el otro participante) realice durante un minuto, a continuación se cambian papeles y el que era la imagen se convierte en espejo. Al terminar se les solicita que tomen sus lugares y se reflexionara sobre: ¿cómo se sintieron? ¿Qué fue más fácil, el rol de imagen o el espejo? ¿Qué que creen que son sus hijos, imágenes o espejos? ¿Quiénes son las imágenes de sus hijos? ¿Qué deben hacer para ser mejores imágenes para sus hijos? concluir que con frecuencia los niños imitan las conductas que observan. La moderadora comentará que necesitamos mostrar a los niños que sus acciones tienen efectos, y que cuando estos producen un daño o rompen acuerdos de normas establecidas hay que aplicar consecuencias o castigos. Cuando sus hijos se porten mal de forma deliberada, tienen que hacer que conozcan las consecuencias de sus acciones para que no las repitan. Una consecuencia o castigo adecuado enseña a los niños a no cometer el mismo error de nuevo. En un rotafolio se presentara la siguiente información:	TIEMPO: 30 min. 30 min.

Las consecuencias o castigos, para ser eficaces deben cumplir las siguientes reglas: - Deben ajustarse a la edad del niño. - Deben adecuarse en intensidad al comportamiento a corregir. - Centrarse en el comportamiento no en el niño como persona. - Tener algún significado y valor para el niño, sino no cumplirá función correctiva alguna. - Ser aplicable lo más cercanamente posible al comportamiento que lo ha provocado. - Servir para enseñarles por qué no deben cometer el mismo error, no para ofender o humillar al niño. - Explicar y razonar del porque de las consecuencias o castigo aplicado. Para que una consecuencia tenga eficacia tiene que ser importantes para el niño, porque una consecuencia que a un padre puede parecerle un castigo puede no serlo para el niño. Por ello, como padres deben observar los intereses y la escala de valores de sus hijos para saber qué cosas pueden usarse como posibles castigos. Para continuar se reflexionara respecto a lo que se debe tener en cuenta sobre los castigos y las consecuencias: – Una vez decididas las normas y consecuencias a establecer para la convivencia se convocará una "reunión de familia". En ella se expondrán las situaciones y/o problemas y se explicaran cuáles son las normas, sus limitaciones de tiempo y las consecuencias que se deben esperar si no se cumplen. Es muy importante que el hijo entienda (y mucho más importante que acepte) cuáles son las normas y los castigos. – Los castigos excesivamente severos que provocan culpabilidad o preocupación excesiva en los padres no son buenos castigos. Deben guardar una relación proporcional con la conducta inadecuada realizada. – Los castigos deben aplicarse, siempre que sea posible, en el mismo día en que se cometa la infracción, debe aplicarse también con coherencia. – El niño puede intentar resistirse a la norma establecida. El objetivo de los padres es mantenerse firmes. Los padres deben compartir los sentimientos	

de sus hijos, pero no pueden echarse para atrás en su propósito por una reacción emotiva o "hábil" de éstos, y menos si es manipuladora. – Las reglas deben entrar en vigor al día siguiente de la celebración del consejo de familia. Hay que esperar que el niño recuerde qué debe hacer, cuándo y cómo hacerlo; si es preciso se le recuerda periódicamente. Éste es un aspecto en el cual la disciplina paterna es muy importante, los padres deben hablar antes entre ellos para estar más dispuestos a actuar conjuntamente en la aplicación de las consecuencias (este es un factor muy importante: que el hijo vea la cooperación entre los padres) o para actuar independientemente si fuera necesario. Posteriormente se enfatizará la importancia de ser coherente: La coherencia en la aplicación de las normas y las consecuencias es una manera de enseñar al niño que lo que los padres plantean razonablemente lo mantienen. Siendo coherentes los padres ayudan a sus hijos, especialmente a los más pequeños, a sentirse seguros. En el caso contrario los hijos sufren contradicción, porque no son capaces de predecir qué es lo que van a hacer sus padres. No olvide que la aplicación coherente de buenas normas y de castigos razonables promoverá el orden y la disciplina en la familia, dará seguridad y estabilidad y contribuirá a que todos ofrezcan una mejor disposición a hacer las cosas. Se proporcionara una hoja a cada asistente y se les pedirá que hagan una lista de las normas y consecuencias que les parece necesario implementar en sus familias, al finalizar se les pedirá que la compartan de manera voluntaria. Finalmente se les entregará un formato para evaluar la sesión respondiendo las siguientes preguntas: 1 ¿Qué les pareció más interesante de la sesión? 2 ¿Qué no le agrado sobre el trabajo del día de hoy? 3 ¿De qué manera puede practicar lo aprendido con su hijo? 4 ¿A que me comprometo? 5 ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar nuestra reunión Sobre la pregunta 4 se realizará una lista la cual se	20 min. 10 min.

colocará la próxima sesión para ver si se llevó a cabo. Antes de que los asistentes se retiren se les recordara la fecha de la próxima sesión.	
RECURSOS: Rotafolios. Cinta adhesiva. Hojas blancas Lápices Formatos de evaluación	

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.

BLOQUE III PADRES DE FAMILIA.	SESIÓN 5. HÁBITOS DE ESTUDIO
OBJETIVO: Que los padres conozcan los principales hábitos de estudio para organizar el apoyo al trabajo escolar.	
El mobiliario se dispondrá en medio círculo. La moderadora recordara brevemente la sesión anterior, se presentará la lista de los compromisos sobre el establecimiento de límites y se pedirán comentarios respecto a su cumplimiento. A continuación se presenta el tema "Hábitos de estudio". Mediante una lluvia de ideas se responderá ¿Qué es un hábito? Posteriormente se comentará que un hábito es cualquier acto adquirido por la experiencia y realizado regular y automáticamente. Es una práctica o costumbre que realizas con frecuencia. Hay hábitos malos y buenos. Como ejemplo de hábitos malos podríamos mencionar el hecho de fumar, comerse las uñas. Ejemplo de hábitos buenos son la puntualidad, la responsabilidad, el orden y la limpieza. Los hábitos se adquieren a través de la repetición constante de los actos. Un niño que ha crecido respetando límites, rutinas y hábitos (sueño, alimentación, higiene) no presentará muchas dificultades cuando afronte la tarea de adquirir el hábito de estudiar. Sin embargo, aquél que no ha conocido rutinas, límites ni orden le será muy difícil adquirir un hábito como el del estudio que exige concentración y atención. El hábito de estudio se adquiere a fuerza de repetirlo. No es necesario esperar a que el niño tenga tareas o exámenes. Lo ideal sería que, desde pequeño, se acostumbrase a concentrarse en una tarea durante un rato con el fin de ir entrenando esta capacidad. Desde pequeño, se puede acostumbrarle a estar cada día concentrado unos minutos e ir aumentando el tiempo poco a poco. Para ello, actividades como	TIEMPO: 30 min.

dibujos, rompecabezas, cuentos, poemas infantiles, adivinanzas y cualquier tipo de tarea que le exija concentración y memorización además de que le guste. Es muy importante que acabe toda aquella tarea que comience. Organizados en dos equipos se dará lectura a un tríptico con la siguiente información: Para iniciar el hábito de estudio, habrá que respetar cuatro reglas básicas: • Hacerlo siempre en el mismo lugar. • Tener todo el material de trabajo al alcance de la mano. • Planificar o estimar de antemano el tiempo que se dedicará a cada tarea. • Hacerlo siempre a la misma hora: durante la semana las primeras horas de la tarde y los fines de semana en las horas posteriores a levantarse, serán los momentos más aconsejables. ¿CÓMO ORGANIZAR EL TRABAJO EN CASA? Organizar el trabajo en casa es lo primero que hay que hacer para llevar a la práctica los objetivos que nos planteamos. Para ello hay que cumplir las metas propuestas y ajustarse a un horario. Por eso conviene tener en cuenta las siguientes sugerencias: Hacer un horario • Es conveniente tener un horario para el estudio. Este horario será fijo y empezará cada día a la misma hora. • Es muy importante iniciar el estudio a la hora prevista, ni un minuto después. • Al repetir todos los días el mismo horario, se adquiere el hábito y cada vez cuesta menos empezar. Organizar el trabajo	30 min. 30 min.

• Una vez que nos hemos sentado a trabajar a la hora prevista, dedicaremos un momento a decidir qué es lo que vamos a hacer primero, qué haremos a continuación...y qué dejaremos para el final. • Para ello, tendremos en cuenta todas las actividades: tareas para casa, estudio, repaso, trabajos, etc. • Normalmente, es mejor que empecemos por lo que nos resulte medianamente difícil, continuar con lo más difícil y dejar para el final lo más fácil. Constancia. • Lo más importante del horario es cumplirlo, si no lo hacemos es muy probable que se nos pase el tiempo inútilmente. • Seguro que vamos a encontrar muchas excusas que nos incitarán a dejarlo para otro momento. Si esto ocurre, tendremos que concentrar todos nuestros esfuerzos para evitarlo. • Es muy importante cumplir lo que nos hemos propuesto. • Ante las dificultades, no rendirse. Con esfuerzo y voluntad se consigue todo. Tras la lectura se comentará la información y la forma en que puede realizarse en casa. Cada padre comentara las acciones que puede llevar a cabo comprometiéndose a ser constante. Finalmente se les entregará un formato para evaluar la sesión respondiendo las siguientes preguntas: 1. ¿Qué les pareció más interesante de la sesión? 2. ¿Qué no le agrado sobre el trabajo del día de hoy? 3. ¿De qué manera puede practicar lo aprendido con su hijo? 4. ¿A que me comprometo? 5. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar nuestra reunión? Por ser la última sesión se entregara un formato a manera de tarea, donde tendrán que autoevaluar sus actividades cada semana, al finalizar lo	

enviaran a través de sus hijos.

Actividad / Fecha	¿Cuántos de los 5 días…			Considero que fue mi colaboración en las tareas escolares fue…
	¿Se cumplió con el horario?	¿Pudimos organizar el trabajo?	¿Trabajé en los hábitos de estudio?	
Semana 1				
Semana 2				
Semana 3				
Semana 4				
Semana 5				

Antes de concluir la sesión se agradecerá la participación y apoyo en las actividades realizadas.

RECURSOS:

Rotafolios
Cinta adhesiva
Formatos de evaluación
Tríptico