



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:
SAIRA BERNARDITA OSORIO GÓMEZ

TUTOR PRINCIPAL
MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
MTRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
DRA. FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ
DRA. HILDA PAREDES DÁVILA
DRA. BLANCA E. HUITRÓN VÁZQUEZ

MÉXICO, D.F. ABRIL 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Silbina y Bernardo por darme la vida, su amor, respaldo y apoyo.

A mis hermanos Lorena, Ángel, Briseida y Antonio por estar, darme ánimos y ser unos grandes ejemplos.

A la universidad Nacional Autónoma de México, el consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT y al proyecto PAPITT IN304713 por brindarme el apoyo para estudiar la maestría.

Al Instituto Estatal de Educación del Estado de Oaxaca por permitirme continuar estudiando.

A la Mtra. Aurora González Gradados por la oportunidad de conocer su trabajo y aprender de él. Gracias por compartir esta experiencia con una gran paciencia y apoyo.

A la Dra. Fabiola Zacatelco, Mtra. Blanca Iveth Chavez, Dra. Guadalupe Acle por compartir sus conocimientos.

A las escuela secundaria que nos abrió sus puertas y a los adolescentes que me ayudaron a realizar este proyecto.

A mis amigos incondicionales de Oaxaca que aunque lejos, siempre estuvieron cerca.

A las grandes personas que conocí durante la maestría y que me dieron la oportunidad de su amistad.

Contenido	Pág.
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Antecedentes de la Educación Especial	11
Limitaciones en la Definición de la Categoría “Problemas de Conducta”	18
Relación entre Conducta y Rendimiento Académico	23
Aspectos a Retomar desde la Perspectiva Histórico Cultural	31
Planteamiento del Problema	36
Metodología	37
Objetivo	37
Tipo de Diseño y Estudio	37
Contexto	37
Escenario.	40
Estructura del trabajo	41
Etapa I Evaluación	41
Fase 1. Evaluación exploratoria.	41
<i>Objetivo.</i>	41
<i>Participantes.</i>	41
<i>Herramientas.</i>	42
<i>Procedimientos.</i>	43
Resultados.	44
Fase 2. Evaluación diagnóstica.	49
<i>Objetivo.</i>	49
<i>Participantes.</i>	49
<i>Herramientas.</i>	50
<i>Procedimientos.</i>	51
Resultados.	53

Etapa II. Intervención.	59
Objetivo.	59
Participantes.	59
Herramientas.	60
Procedimientos.	62
Resultados.	65
<i>Grupo 1.</i>	65
<i>Grupo 2.</i>	76
Conclusiones	93
Referencias	96
Apéndice	101
Programa para el desarrollo de habilidades de español y matemáticas en alumnos de secundaria	102

TABLAS Y FIGURAS

TABLAS	Pág.
Tabla 1. Calificaciones promedio de alumnos de primero	47
FIGURAS	
Figura 1. Categorías en la materia de español	27
Figura 2. Categorías en la materia de matemáticas	28
Figura 3. Ubicación de Iztapalapa en el mapa delegacional del Distrito Federal	38
Figura 4. Croquis de distribución de los espacios en la secundaria	40
Figura 5. Ejemplos de las respuestas encontradas en las muestras de escritura y lectura.	48
Figura 6. Calificaciones de los puntajes globales del WISC-IV	53
Figura 7. Resultados por subescalas de los procesos cognitivos	54
Figura 8. Promedios de las calificaciones de dos bimestres, obtenidas por los alumnos	55
Figura 9. Promedios obtenidos en español y matemáticas	56
Figura 10. Ejemplo de una sesión en que los alumnos muestran renuencia a trabajar.	68
Figura 11. Ejemplo de operación mal distribuida	71
Figura 12. Mala distribución de las cantidades en una suma	71
Figura 13. Ejemplo de la forma de escritura usada al inicio de las sesiones.	72
Figura 14. Primer borrador de H1	73
Figura 15. Segundo borrador de H1	74
Figura 16. Producto final de H1	74
Figura 17. Alumnos participando en una actividad.	86
Figura 18. Primer borrador de M1	78
Figura 19. Segundo borrador de M1	78

Figura 20. Producto final de M1	79
Figura 21. Primer y único borrador de H2	81
Figura 22. Alumno mostrando su trabajo final.	82
Figura 23. Alumno señala un error a su compañera	83
Figura 24. La alumna toma el comentario positivamente (sonríe).	84
Figura 25. Alumnos durante la corrección de su trabajo	84
Figura 26. Alumnas que solicitan apoyo de la coordinadora.	85
Figura 27. Ejemplo de correcta colocación de cantidades y de escritura de números.	86
Figura 28. Ejemplo de comentario emitido por un alumno en el buzón	88
Figura 29. Alumna participando en las actividades.	90
Figura 30. Alumnos concentrados trabajando.	90

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar bajo un enfoque mixto, los efectos de un programa para favorecer habilidades de español y matemáticas en adolescentes de secundaria catalogados como alumnos con problemas de conducta. Se desarrolló en dos etapas, la primera dividida en dos fases: la evaluación exploratoria donde se realizó una selección inicial con 383 estudiantes y la diagnóstica con 27 alumnos seleccionados por presentar mayores problemáticas en las áreas contempladas. Se les aplicó la Escala WISC-IV, donde se encontraron marcadas discrepancias entre sus índices, además en las observaciones y entrevistas mostraron rechazo a las actividades académicas. En la segunda etapa se diseñó y aplicó un programa para favorecer las competencias de español y matemáticas de 5 alumnos. Se presentaron 18 sesiones de forma lúdica, combinadas con manifestaciones creativas o desafíos a su alcance para evitar el rechazo a las actividades, mismas que planteaba una interacción socialmente útil con estudiantes de otra ciudad. Al inicio los alumnos mostraron impuntualidad, poco interés, rechazaban lo académico, sus trabajos eran desorganizados, no contemplaban ortografía, ni planificación previa, utilizaban una escritura informal, sensibilidad a la crítica, poca autorregulación, evaluación y coevaluación. En el transcurso de las sesiones hubieron cambios notables: llegaban puntuales y motivados, realizaban actividades de lectura, escritura u operaciones matemáticas, eran perseverantes, organizaban y planificaban sus trabajos, evitaban la escritura informal, además se autorregulaban, autoevaluaban y coevaluaban. Estos hallazgos muestran que si las actividades académicas son planteadas de forma que los alumnos puedan sentirse socialmente útiles, además de ser lúdicas, fortalecen el desarrollo de habilidades en español y matemáticas.

Palabras clave: Adolescentes con problemas de conducta, rendimiento académico, educación especial.

Abstract

The purpose of the study was to analyze, under a mixed model, the effects of a program to promote Spanish and mathematical abilities in secondary school students classified as children with behavioral issues. It was developed in two stages, the first one was divided into two phases: The exploratory evaluation where an initial selection among 383 students was done, and the diagnostic evaluation, conducted with 27 selected students chosen by their bigger problems on the fields previously enounced. On this last evaluation, the scale WISC-IV was applied and many discrepancies between the assessed indices were found, besides the observations and interviews, where the students showed rejection to academic activities. In the second stage, a program for improving math and Spanish competencies was designed and applied to 5 students. As part of this program, 18 sessions of ludic aspect, along with creative demonstrations and challenges suited for them in order to avoid rejection from the students, were scheduled. Socially useful interaction with students from another city was also achieved. Initially, students showed unpunctuality, little interest, academic rejection, disorganized works, incorrect orthography, lack of preplanning, informal writing, sensibility to criticism and low self-regulation, evaluation and co evaluation. As the sessions passed, significant changes were perceived. Students started to read, write or resolve math problems; they also started to be punctual, persistent, organized and methodical with their work avoiding informal writing, in addition to self-regulation, self-assessment and acceptance of their performance. These findings show that, if the academic activities are planned in a ludic and socially useful way, the development of Spanish and mathematical skills can be strengthened.

Keywords: Behavior problems, academic achievement, special education.

Uno de los objetivos del sector educativo es brindar una adecuada atención a la población en edad escolar, con la cual los alumnos puedan desarrollar habilidades y facultades académicas que les permitan, en algún momento, alcanzar mejores condiciones de vida, para lo cual, es necesario hacer una correcta valoración de las fortalezas y debilidades que el estudiante posee.

Entre los principales problemas que se encuentran en los distintos niveles educativos, están las dificultades en áreas básicas como español y matemáticas, mismos que pueden desencadenar reprobación o incluso deserción escolar. Esta situación se hace más complicada cuando los alumnos, además de tener problemas en dichas áreas, son señalados por presentar otras necesidades educativas especiales, como es el caso de los que han sido etiquetados como adolescentes con problemas de conducta, clasificación que en muchas ocasiones se hace de manera arbitraria, en función de los niveles de tolerancia de profesores o evaluadores, pues la complejidad de los factores a considerar y las complicaciones que existen para definir la categoría, frecuentemente dan lugar a imprecisiones y confusiones al momento del diagnóstico.

Entre tanto, el niño o adolescente con dificultades académicas, que es señalado como alumno con “problemas de conducta”, conlleva un estigma que en ocasiones se suma a otras condiciones desfavorables presentes en su contexto, para ubicarle en una situación vulnerable en la que tendrá menos oportunidades de desarrollo social, con posibilidades incluso de enfrentarse a los procesos de criminalización a los que actualmente se somete a los jóvenes con poca educación, escasos recursos económicos e insuficientes habilidades para la autodefensa.

En función de lo antes mencionado, el presente trabajo tuvo como propósito diseñar y aplicar un programa para favorecer el desarrollo de habilidades de español y matemáticas en adolescentes de secundaria que fueron catalogados como alumnos con problemas de conducta. Los apartados del mismo, fueron organizados de la siguiente manera:

El primer capítulo brinda un breve panorama general de los antecedentes de la educación especial, en relación con la categoría de problemas de conducta.

En el segundo capítulo se comentan algunas dificultades para la definición de esta categoría y la forma en que se abordará el término en el presente trabajo.

En el tercer capítulo se señalan algunas relaciones entre el rendimiento académico y los problemas de conducta, con el fin de esclarecer la intensidad del trabajo.

En el cuarto capítulo se incluyen algunos conceptos de la Perspectiva Histórico Cultural, que resultan claves para comprender la organización de las actividades de intervención.

Posteriormente, se abordan de forma resumida el planteamiento del problema y los procesos que se realizaron con un grupo de adolescentes de una secundaria técnica ubicada en la Delegación Iztapalapa, que incluyen desde la evaluación, hasta los resultados de la aplicación de un programa para favorecer sus habilidades en español y matemáticas.

En el capítulo siete se presentan las conclusiones, y posteriormente un apéndice, donde se describen las actividades y materiales empleados durante la intervención.

Antecedentes de la Educación Especial

En épocas pasadas en diversas culturas, el trato a las personas diferentes se caracterizó por las actitudes de rechazo y agresión. Los primeros datos que se tienen sobre el tratamiento de individuos con discapacidad se retoman de la antigua Grecia, donde existía una marcada discriminación de los niños con malformaciones físicas o padecimientos psíquicos, quienes eran considerados como “anormales” (Sánchez, 1994).

En Europa, durante los siglos XVI al XVIII, existieron avances en la atención de personas con discapacidad, entre estos se encuentra el trabajo realizado por el fraile Pedro Ponce de León en 1530, quien brindó educación a sordos de forma sistemática. En París Charles Michel de l'Épée fundó en 1755 la primera escuela pública para sordomudos. Un año más tarde Valentine Haüy creó el Instituto de los Niños Ciegos y desarrolló un método de escritura basado en impresión de letras en relieve para ser descifrado por medio del tacto (Sánchez, 2002; Patton, Kauffman, Brown & Payne, 2006). Posteriormente, Louis Braille (1809-1852) desarrolló un sistema de escritura para esta misma población, basado en puntos de relieve, que funciona hasta nuestros días.

Un gran aporte fue hecho por Jean Marc-Gaspard Itard en 1800, quién tuvo gran influencia en el desarrollo de la psicología evolutiva por su trabajo con el niño “Víctor”, conocido como el niño salvaje de Aveyrone. A raíz de esto, las personas con discapacidades fueron vistas como seres humanos educables con capacidades distintas y funcionales, por ello se ganó el título de “Padre de la Educación Especial” (Gargiulo, 2003).

En México, fue con la ley de 1861 cuando se comenzó a reconocer la importancia de la Educación Especial, pues se mencionaba la intención de establecer una escuela para sordomudos, proyecto que se llevó a cabo en 1866. Continuaron los avances y para 1870, se inauguró la Escuela Nacional de Ciegos. Como se puede observar, en esos momentos de la historia se hacía un mayor énfasis en las discapacidades relacionadas con características físicas o sensoriales evidentes, como la sordera, ceguera o alguna malformación.

Otro personaje que influyó en la Educación Especial en Europa fue Edouard Seguin, quien desarrolló programas de instrucción para jóvenes que eran considerados incapaces de aprender. Posteriormente emigró a Estados Unidos y en 1876 fundó la Asociación de Retraso Mental (Gargiulo, 2003; Patton et al., 2006). Cabe hacer notar que en ese momento, no solo se prestaba atención a las características físicas, sino que ya se tomaban en cuenta las funciones mentales, que no son tan visibles y pueden ser reflejadas en problemas de aprendizaje o conducta.

Un fenómeno que generó cambios en el tratamiento para personas con problemas que requerían educación especial, fue el realizado por Alfred Binet y Teodoro Simon, quienes en 1905 publicaron el test Binet-Simon, el cual ayudó a clasificar a las personas según su nivel de inteligencia. Esta prueba se introdujo a Estados Unidos en 1916, y fue traducida al inglés por la universidad de Standford, con lo que pasó a denominarse Test de Stanford-Binet. Con estas herramientas se marcó el comienzo de la psicometría, en la cual se hace énfasis en los procesos mentales relacionados con la inteligencia.

En lo que concierne al tema de problemas de conducta en México, fue en 1880 cuando se comenzó la separación de los delincuentes adultos y de los niños que realizaban conductas antisociales, a través de la fundación de la “Escuela Correccional para Varones”, dedicada a trabajar con población de entre 9 y 18 años. De manera oficial se mencionó que se les brindaba atención asistencial, educativa y enseñanza de un oficio, aunque de acuerdo con Azaola (1990) los informes brindados por dichas instituciones no aportaron datos que permitieran conocer lo que realmente sucedía.

Un alto porcentaje de la población con problemas de conducta y/o recluida en correccionales era considerada como deficiente mental en algún grado, esto debido a que se establecía una relación entre ambas condiciones. En datos reportados por Azaola (1990) se mencionó que los niños o adolescentes que llegaban al tribunal eran hijos de padres alcohólicos, sifilíticos o tuberculosos y por ello se les consideraba como sospechosos de estar enfermos o padecer algún grado de “deficiencia mental”.

Lo anterior también se ve asociado con el pensamiento del estadounidense Isaac Kerlin (1889), quien utilizó el término “imbecilidad moral” para referirse a la deficiencia mental como un factor que origina, entre otras cosas, la delincuencia. Con ello justifica el internamiento de los delincuentes, en centros para su desarrollo y educación (Fierro, 1984, como se citó en Vergara, 2002).

Para 1890, el interés por hacer ver a México como una nación moderna, otorgaba un papel central a la educación, y con ella, a la educación especial. Por tal motivo se afirmaba que las escuelas especiales incluían a los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas, y también a las penitenciarías y correccionales, que supuestamente enseñaban una determinada profesión y oficio (Manterola, 1891). Para 1891, en la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria se plasmaron las bases de la educación pública y aparecieron por primera vez en la legislación educativa, algunos lineamientos para la atención de personas con problemas de educación especial.

En 1906, Rodolfo Menéndez de la Peña mencionó que existían dos tipos de niños, los que tenían un desarrollo regular y aquellos con diferencias notables en relación con sus compañeros, tanto físicas como intelectuales. El autor hacía referencia a cinco categorías de “anormales”, que eran: físicos, sensorios, intelectuales, del sistema nervioso o patológicos, y pedagógicos, aunque en la práctica se seguía dando peso a los que denominaba “anormales sensorios”, y se atendía básicamente a quienes presentaban padecimientos visibles, como ciegos y sordos, en detrimento de otras categorías, como los problemas de conducta.

En 1908 se creó la Inspección General de Higiene Escolar, en la cual los médicos corroboraban las aptitudes de los niños mediante exámenes individuales, y realizaban sugerencias para la atención específica. De ser necesario, los retiraban de las escuelas regulares para remitirlos a especiales, o sugerían internamiento sin posibilidad de instrucción. Con el tiempo se modificó el propósito de dicha evaluación, que se convirtió en un medio para descubrir anormalidades orgánicas o funcionales relacionadas con la salud física de los niños, y se dejaron de detectar otras categorías de educación especial.

Para 1916 se comenzó a poner mayor atención al apoyo psicológico y social de los menores infractores como parte de la educación especial, al considerar que lo necesitaban para evitar la reincidencia, también en esta época se empezó a observar en México el uso de pruebas psicológicas. Para 1921 se inició la institucionalización con base en dichos instrumentos, que eran utilizados para medir, clasificar y diferenciar diversos padecimientos, con el fin de implementar estrategias o tratamientos de intervención en las instituciones correspondientes, mismas que se encontraban aisladas de la educación regular.

Entre las instituciones que se crearon para el tratamiento de los problemas de conducta, aparecieron las escuelas de orientación, que se consideraban como instituciones correccionales y no prisiones. En 1919 se fundaron las dirigidas a Varones y en 1925 las de mujeres.

Los propósitos de estas instituciones, como se plasmaron en documentos oficiales, fueron: La readaptación social de los menores infractores para no reincidir; ayuda para desarrollar aptitudes escolares, de trabajo, culturales y deportivas; crear conciencia de una vida en sociedad, para reintegrarse a su comunidad; orientar en la resolución de problemas causales de la conducta, y procurar una ocupación remunerada al momento de egresar. Sin embargo no se encuentran datos que den seguimiento a los adolescentes que salieran de dichas instituciones para conocer si realmente se cumplieron los propósitos antes señalados.

Dentro de estas instituciones correccionales, se creó el servicio de “anormales mentales”, y es a través de esto que se puede observar la relación con las pautas internacionales, en las cuales existía una creencia de que las conductas de los menores infractores se asociaban con deficiencia mental. Esta tendencia también se ve reflejada con la implementación en 1924 de las clínicas de orientación para cuidar la salud mental de los menores.

Unido a las políticas internacionales, para 1929 fue creado el reglamento para la calificación de los menores infractores (Ríos, 1979, como se citó en Azaola, 1990), lo cual ayudaría al origen en 1930 de un tribunal especial, que consideraba la situación en la que ocurrió el delito y características del menor, realizaba una investigación de su personalidad,

de las condiciones del ambiente familiar y social que lo orillaban a delinquir y tomaban en consideración el contexto de los menores. En 1935 se modificó la Ley Orgánica de Educación, con un apartado que hacía referencia a la protección de deficientes mentales y a los menores infractores, a raíz de estas modificaciones se comenzó la institucionalización de los alumnos con problemas de conducta, abriendo escuelas específicas para su tratamiento.

Urias (2005) señaló que para 1938, un primer concepto de niños problema, los definía como:

Los hijos indisciplinados, amorales, perversos, psicópatas o enfermos” y en el ámbito escolar, se aplica a los casos de alumnos con “mala conducta, inquietos, negativos, impulsivos, irascibles, crueles, con anomalías sexuales incipientes, amantes de lo ajeno, desatentos, de memoria deficiente, de escaso o nulo aprovechamiento. (p. 371)

Dicha terminología, utilizada para la calificación de los menores, permite hacer notar en qué medida era que se señalaba, estigmatizaba y criminalizaba a todo individuo que no entraba en los estándares considerados “normales” dentro de la sociedad. También se puede observar que se devaluaba el contexto social del niño o adolescente para incrementar el rechazo, así como la marcada relación que existía desde ese entonces entre los problemas de conducta y el rendimiento académico. En ese mismo año se creó la Clínica de la Conducta en México, donde inicialmente se realizaron estudios de personalidad para buscar parámetros de conducta normal y patológica, en un intento por comprender la conducta de los individuos por medio de la psicodinámica del desarrollo infantil y adolescente.

A la par de estos acontecimientos, se observa la coordinación de esfuerzos a nivel internacional, para el avance en la atención y protección de personas con problemas de educación especial, a través de diversos organismos. Entre ellos, en 1968 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) inició su programa de educación especial, y en los años setenta proporcionó apoyo a proyectos de diversos países; cooperó con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

(UNICEF) en programas para la prevención y rehabilitación de niños y jóvenes “débiles/retrasados mentales”, “física o mentalmente desfavorecidos”, “con problemas de aprendizaje y/o lenguaje” y la generalización del concepto de “impedidos”.

En 1960, aparecieron por primera vez en la literatura investigaciones sobre los problemas de conducta o los también llamados en ese momento “trastornos emocionales o de conducta” en niños y jóvenes, con temáticas centradas en el currículo, los programas de clase y las prácticas de enseñanza. En 1964 se creó en Estados Unidos el Consejo para niños con trastornos de conducta.

Para 1971 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó la necesidad de proteger los derechos de las personas física y mentalmente desfavorecidas, así como asegurar su bienestar y rehabilitación, mientras que en Estados Unidos en 1973 se promulgó la Ley pública de rehabilitación vocacional 93-112 en donde expresamente se prohibió la discriminación contra las personas con discapacidad.

Como resultado de los trabajos efectuados entre 1974 y 1978 en Inglaterra, por la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial, en 1981 se publicó el Informe Warnock, que marcó nuevos avances en el área a nivel internacional. Su influencia se hizo sentir no sólo en el replanteamiento de las responsabilidades a asumir en la atención de las personas “atípicas” o “deficientes”, sino también en la concepción de la “discapacidad” (Ortiz, 1995, como se citó en Verdugo, 1995). En este informe se utilizó el término “integración” para hacer referencia a que la educación debe ser la misma para todos los niños, independientemente de las fortalezas y debilidades que presenten, y se incluyó el concepto de “necesidades educativas especiales” para aludir a todo aquel que necesitaba una ayuda adecuada a sus problemas educativos, ya sean de carácter temporal o permanente.

Se considera que una necesidad educativa podría adoptar diversas formas, entre las que se menciona la aplicación de medios especiales de acceso al currículum a través de modificaciones al mismo o la atención particular a la estructura social y al clima emocional del educando. También se emplearon algunos términos descriptivos como “dificultades de

aprendizaje”, para hacer referencia a quienes necesitaban ayuda para aprender, y el de “inadaptado” que incluía a niños con problemas emocionales o de comportamiento.

Estos avances internacionales repercutieron en México, donde para 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), se buscó la descentralización de los servicios a toda la república, además de cambios en la forma de organizar, dirigir, desarrollar, administrar, vigilar la atención de las personas con atipicidades, y la formación de maestros en educación especial. Esta dirección se instaló formalmente en 1971 y dio los lineamientos para lo que se denominó “tratamiento integral del niño y adolescente atípico”, en donde se incluyeron, entre otras categorías, los “menores infractores” y los niños con otros tipos de inadaptación escolar y social, quienes eran atendidos en la “Clínica de la Conducta”, en la cual se tomaba en cuenta que estos problemas podían haber sido mal diagnosticados o presentarse debido a situaciones existentes en el contexto familiar, escolar o social, para lo cual se proponía una evaluación y se recomendaba un tratamiento. Para 1976 este servicio complementó la atención con servicios de psiquiatría, neurología, pediatría y trabajo social. Como puede observarse, este diagnóstico médico individual, contradice el reconocimiento del papel del contexto en el origen de los problemas.

Para los años ochenta en México, los servicios de educación especial se dividieron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Entre estos últimos se incluían los servicios dirigidos a alumnos inscritos en educación básica con problemas de conducta, quienes eran atendidos en la casa hogar para varones y la clínica de la conducta.

Fue hasta 1990 cuando en México, se retomaron diversos aspectos del Informe Warnock publicado casi veinte años atrás, para dar impulso a la concepción integradora en Educación Especial, con lo cual se declaraba la intención de evitar la segregación de los alumnos en aulas separadas, y el uso de diagnósticos o etiquetas, para reconocerlos como personas que presentan necesidades educativas especiales.

Limitaciones en la definición de la categoría “problemas de conducta”

En relación con los problemas de conducta existen múltiples diferencias en la denominación de la categoría. Algunos términos utilizados para hacer referencia a ésta son: Trastornos de conducta, trastorno del comportamiento perturbador, conductas problemas, problemas de conducta, entre otros.

Los términos que han hecho referencia a la categoría como “trastorno”, fueron usados por el CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades), al igual que en el “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales”, en su cuarta edición (DSM IV). En éstos se hizo alusión a una visión biológica o médica del problema y a un punto de vista diagnóstico psiquiátrico, en el que se le consideraba como una “enfermedad” mental, lo que generaba estigmas para quien la sufría; además se creó una percepción de que se trataba de un padecimiento fijo o permanente, que pertenecía solo a la persona afectada, y se otorgaba un papel secundario al contexto.

Por otra parte, los términos que aluden a la existencia de “problemas” fueron usados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en su glosario de educación especial y por autores como Valencia y Andrade (2005), Palacios y Andrade (2008), entre otros. En este caso se dejó de lado la visión médica psiquiátrica y por consiguiente ya no se hablaba de una “enfermedad”, para poner énfasis en lo observable, y abordarle como una dificultad que puede tener solución o ser superada, lo que disminuye la estigmatización. Es importante señalar que se contempla el contexto como un conjunto de factores que pueden intervenir en la conducta, es decir: una respuesta del niño o adolescente ante el ambiente. Debido a lo mencionado anteriormente y a que ésta es la denominación que se usa en el sistema educativo mexicano, será la que se empleará en el presente trabajo.

En relación con la definición de la categoría, Kenneth, Forness y Mostert (2004), señalaron que no existe un consenso. Entre las definiciones utilizadas, se pueden mencionar las siguientes:

El DSM IV y el CIE-10 mencionaron un “trastorno de comportamiento perturbador” pero no ofrecieron una definición clara del mismo, sino que intentaron explicarlo a través de otros dos trastornos como son el disocial y el negativista desafiante, en relación con los cuáles se arrojaron algunos datos que también dan lugar a dudas.

Así por ejemplo, al hacer referencia al trastorno disocial se habló de “un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres (o más) de sus criterios establecidos durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses”.

Los criterios son: Agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo, y violaciones graves de normas tales como huir de casa, pasar las noches fuera del lugar donde se vive; además de deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

Primero es importante mencionar que no hay una línea límite claramente establecida que señale los parámetros de conducta “normal” o “anormal”, ya que ésta es marcada a partir de las diferencias culturales, normas sociales, contextos, etc., donde se desenvuelven las personas.

Dentro de la definición se señala que se trata de un patrón repetitivo y persistente de comportamiento, pero no se toma en cuenta que estos términos pueden variar según la percepción o tolerancia de la persona que observa o evalúa, así como también de la cultura o grupo social donde se efectúa la conducta.

Al momento de hacer referencia a la presencia de los criterios establecidos, se señalan lapsos de 6 o 12 meses. Sin embargo, no se toman en cuenta los factores por los cuales puede estar sucediendo la conducta, además de que menciona que es suficiente con la presencia de una o tres ocurrencias en ese lapso de tiempo, para dar lugar al diagnóstico. En este punto se observa una discrepancia con lo señalado en torno a la existencia de un “patrón repetitivo de conducta”, ya que con una sola conducta realizada, cualquier persona

puede ser ubicada dentro de esta categoría. Surge además la duda sobre cómo catalogar la conducta si se presenta ante una situación que la explique o justifique, por ejemplo, cuando se están violando los derechos del involucrado, o se presenta la necesidad de defenderse o adaptarse a un contexto difícil o violento.

Por otra parte, cuando se describieron los “criterios” para dar lugar a la clasificación, se observó una marcada unión con conductas clasificables como delictivas, lo que llevó a preguntarse hasta qué punto se observaba el problema de conducta de los menores como una manifestación con características tan extremas.

Finalmente, cuando se mencionó la frase “normas sociales importantes propias de la edad” surge la pregunta respecto a cuáles son las normas propias de una edad determinada, y si éstas son universales o varían según la cultura.

Aunque existen múltiples definiciones y formas diferentes de concebir el problema, autores como Gargulio (2003) señalaron que de manera general, todas ellas comparten algunos elementos o criterios, como son:

- 1) La frecuencia con la que ocurre el comportamiento. Ésta se refiere a las veces que se presenta la conducta en un lapso determinado, y aunque en algunas definiciones se señala que pueden darse desde casos aislados, hasta eventos muy repetidos en el tiempo, se espera que la frecuencia con que se presenta la conducta ofrezca mayor información para discernir de manera adecuada la presencia de problemas de conducta.
- 2) Intensidad o gravedad de la conducta. Hace alusión a la fuerza y magnitud con la que se presenta el comportamiento y/o sus efectos para otros. Este criterio también pretende ayudar a dar objetividad a la clasificación, aunque presenta como problema la arbitrariedad con que un adulto puede clasificar o no una conducta como grave.
- 3) Duración del comportamiento. Se refiere a la longitud del lapso en que la conducta se presenta o permanece, por ejemplo el berrinche de un niño cuando su mamá lo deja

sólo puede durar unos segundos, varios minutos o mantenerse hasta que su mamá regrese. Nuevamente cabe preguntar, cuándo dicha duración es anormalmente excesiva.

- 4) Edad apropiada para que se presente la conducta a valorar. De nuevo existe el problema de que no existen pautas fijas o normas establecidas para clasificar la normalidad o anormalidad de los comportamientos de los niños de diferentes edades.
- 5) Contexto donde ocurre la conducta. Implica tomar en consideración los diferentes aspectos que rodean al individuo y sus acciones en un momento determinado. Cómo es valorado su comportamiento entre las personas con quienes cotidianamente se relaciona el individuo, aunque probablemente uno de los mayores problemas será decidir qué opiniones tomar en cuenta cuando se presentan discrepancias entre lo que opinan padres, profesores, grupos de coetáneos, entre otros.

Entre las definiciones que retoman los criterios antes mencionados, se encuentra la del glosario de Educación Especial del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), en el cual se describía a los problemas de conducta como:

Manifestación frecuente, persistente e intensa de una conducta diferente a las situaciones socialmente esperadas y en un contexto determinado; ocasionada por causas internas del sujeto (factores psicológicos, emocionales o de estructura y funcionamiento en su organismo), o causas externas (encontrarse en ambientes desfavorables o violentos), o a la interacción de ambas. Puede expresarse de diferentes maneras, como una necesidad de llamar la atención, una fuerte inquietud o impaciencia, a través de la agresión, ausentismo o depresión; que afectan o intervienen en su desempeño académico, participación y entorno social. (p.11)

También menciona que debe realizarse una evaluación psicopedagógica multidisciplinaria para detectar e intervenir con aquellos alumnos que requieran atención.

Como pudo observarse, esta definición comparte el problema de ambigüedad al hablar sobre la persistencia, frecuencia e intensidad de las conductas, criterios que como se mencionó anteriormente, pueden ser valorados de forma diferente según el contexto en que se encuentre el niño o adolescente, y la tolerancia o percepción de quienes se encuentren presentes.

Mencionó además algunas características a observar, incluyó al contexto con los múltiples factores involucrados, y clasificó los problemas de conducta en dos rubros, internalizados y externalizados. Esta clasificación, con algunas variantes, fue mencionada por otros autores. Así por ejemplo, Achenbach y Edelbrock (1987) señalaron que estos pueden ser clasificados como externos o “subcontrolados”, los cuales incluían agresividad, rabietas, hiperactividad, impulsividad, actuación y comportamientos donde no se cumplían las normas; e internos o “sobrecontrolados” que se caracterizaban por aislamiento social, depresión, ansiedad e introversión. Reynolds (1992) mencionó que las externalizadas incluían el robo, mentira, agresión o comportamientos que producen molestia o daño a los otros; y las internalizadas incluirían miedo excesivo, ansiedad, y afecto depresivo, es decir que se trataban de características que producían malestar o daño a uno mismo. Según Robins, John y Caspi (1994), es posible que las primeras fueran vistas como comportamientos donde predominaba la impulsividad y un déficit de control del yo, y las segundas como un alto control del mismo. Sin embargo, es importante reconocer que esta diferenciación, con frecuencia, sólo es posible en la teoría, pues en la realidad es difícil establecerla de forma clara o reconocer sus límites en las manifestaciones de los alumnos.

Esta definición de la SEP (2002) es utilizada a nivel nacional en el sistema educativo mexicano y será retomada en el presente trabajo para abordar los problemas de conducta, no obstante la persistencia de las dificultades antes señaladas.

Relación entre conducta y rendimiento académico

Los problemas de conducta, con frecuencia también afectan en mayor o menor medida el rendimiento académico de los alumnos. Bower (1981); Hallahan y Kauffman (1999) y Gargiulo (2003) señalaron que en este ámbito los niños o adolescentes que presentan problemas de conducta pueden manifestar:

1. Inhabilidad o incapacidad para aprender o progresar en la escuela, que no puede explicarse por factores intelectuales, sensoriales o de la salud. Es decir que no se trata de alumnos con discapacidad intelectual, problemas de baja visión o audición o enfermedades que les impidan desarrollar un trabajo adecuado en la escuela. Quay y Peterson (1996) relacionan su bajo rendimiento académicos con problemas de atención, impulsividad y pasividad, que les impiden o dificultan cumplir las tareas de forma apropiada.
2. Incapacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros y adultos, que cobra relevancia cuando se piensa en la interacción de estos alumnos con sus profesores o compañeros de clases. Puede tratarse por ejemplo de un alumno poco controlado o violento, cuyas conductas creen un ambiente difícil dentro del grupo, que lleven a conductas de evitación o rechazo por parte de sus compañeros o profesores, lo que puede influir en su actividad, y al momento de calificar su rendimiento en el aula.
3. Ansiedad o Abandono. Incluye comportamientos relacionados con baja autoestima, pobre autoconfianza, hipersensibilidad a la crítica, entre otros. Vásquez (1998, como se citó en Paz 2007) señaló que si el niño se percibe con un rendimiento por debajo de lo esperado, esto va a ser una fuente de ansiedad en la medida en que su buen desempeño académico sea necesario para preservar su prestigio social. Por otra parte, esta misma ansiedad, vista como miedo al fracaso, puede impedir u obstruir el buen desarrollo de sus actividades académicas, y dar lugar a una mayor ansiedad.

4. Miedos o dolores asociados con evitación. En ocasiones los altos niveles de ansiedad o miedo relacionados con las demandas escolares, llevan al alumno que ha sido catalogado con problemas de conducta y/o académicos, a huir de aquellas actividades para cuyo cumplimiento no se siente capaz, lo cual se puede traducir en la simple evitación, o en forma de agresiones, ausentismo, o malestares físicos.

Es importante considerar que, aunque cada estudiante es distinto, el sistema educativo en general espera alumnos “normales” que aprendan con los métodos empleados y se adapten a las normas de la institución, si alguno de ellos se llega a “desviar” tiene probabilidades de ser clasificado como alumno con bajo rendimiento académico o problemas de conducta.

Por otra parte, en los centros educativos cotidianamente la atención de los alumnos con problemas de conducta se da solo cuando se presenta una situación conflictiva que afecte el funcionamiento de la institución. Esto se puede encontrar en la guía práctica “trastornos de la conducta” que editó el departamento de Educación, cultura y deporte del gobierno de Aragón (2011), la cual mencionó que la detección y solicitud de intervención al personal correspondiente (prefecto, orientador educativo, etc.) habitualmente se deriva de alguna conducta disruptiva dentro del aula, que genera situaciones problemáticas, ya sea en los aprendizajes o en la convivencia; mientras que otras problemáticas pueden ser ignoradas.

Al respecto, Moreno (2002, 2005) señaló que los alumnos que han sido llevados a consulta con un especialista, lo hacen porque un profesor o encargado lo solicita, pues muchas veces el alumno o los padres no son conscientes del problema. Esto puede deberse a que los adultos que están cerca del alumno tienen distintos niveles de tolerancia frente a las conductas problema, por lo que sus características y estilos educativos juegan un papel fundamental al ubicar a algún alumno dentro de la categoría de problemas de conducta.

En relación con la clasificación de los estilos de conducta, Castañedo (1997) mencionó que se pueden dividir en dos tipos: “por exceso”, que hacen referencia a aquellas

conductas que los padres o profesores quisieran que el alumno deje de realizar y “por defecto” los que no se observan con la frecuencia deseada.

Jadue (2002) mencionó que es probable que estos alumnos tengan un riesgo mayor de déficits cognitivos, dificultades académicas, fracasos escolares serios, deserción escolar, trastornos emocionales, además de escasas habilidades sociales y/o de lenguaje, lo que puede generar que no tengan las herramientas necesarias al momento de defenderse en ámbitos en que requieran aplicar los conocimientos obtenidos en el medio escolar. Por ejemplo al ser culpados de manera injusta, se les complicaría explicar su conducta o argumentar en su defensa. Al respecto Azaola y Berman (2007) señalaron que quienes terminan en la cárcel, son por lo general aquellos que no pudieron corromper a las autoridades o quienes no pudieron montar una defensa adecuada.

Por otra parte, Castañedo (1997) mencionó que existen tres estilos actitudinales que adoptan estos niños o adolescentes ante el rendimiento escolar:

- a) Tienen capacidades, pero no se esfuerzan para completar las tareas. Un ejemplo es cuando los profesores se refieren a algún alumno con comentarios tales como: “Si lo puede hacer pero no hace las tareas”, “Cuando le echa ganas, responde muy bien”, “No entregó los ejercicios, pero cuando le gusta la clase, trabaja”, etc.
- b) Aceptan las tareas asignadas, pero no las completan o cometen demasiados errores por falta de atención. Esta actitud se puede observar cuando los profesores les dan indicaciones y pareciera que los alumnos las acatan, aunque al momento de entregar el trabajo se encuentra que no lo realizaron, o incluyeron características distintas a las solicitadas.
- c) Se retiran, no tienen expectativas de lucha. Estos últimos son los que al momento de plantearles un trabajo que represente un reto, abandonan la actividad con conductas como salirse al baño, permanecer dentro del salón sin realizar la actividad solicitada, faltar a alguna clase en particular, o dejar de ir a la escuela.

Estos tres estilos repercuten negativamente en el rendimiento del alumno y la percepción del profesor. Al respecto, Castañedo (1997) señaló que las áreas académicas donde presentan más dificultades suelen ser español y matemáticas. Según este autor, estos problemas con frecuencia se relacionan con la agresión, el desafío y la violación de reglas sociales por parte del alumno. Además, el retraso académico puede incrementarse con la edad o los niveles escolares, y dar lugar a baja autoestima.

En relación con este punto, vale la pena considerar los datos sobre los resultados obtenidos por los alumnos de nivel secundaria en Español y Matemáticas en la “Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE), que para el ciclo escolar 2011-2012 encontró que en el Distrito Federal, casi el 80% se ubicaban en las categorías de “insuficiente” y “elemental” en matemáticas, y el 75% en español. Al centrarse en los que asisten a secundarias técnicas de la entidad, 82% de los alumnos aparecían en las categorías de “insuficiente” y “elemental” en matemáticas y 78% en español.

Con base en estos datos, se hizo una revisión de los resultados obtenidos por los alumnos de primer grado en la escuela en que se realizó el presente estudio, y se observó que en español el 51.5% se clasificaban en la categoría de “insuficiente”, 36.2% en “elemental”, 10.95% en “bueno” y el 1.3% “excelente”, lo que nos llevó a considerar que el porcentaje total de alumnos entre las categorías de “insuficiente” y “elemental” alcanzaba casi el 88%; En matemáticas se encontró que el 67.1% se clasificaban en la categoría de “insuficiente”, 24.5% en “elemental”, 7.1% en “bueno” y sólo el 1.3% en “excelente”, por lo que se obtuvo como porcentaje total de alumnos entre las categorías de “insuficiente” y “elemental” el 92%.

Estos resultados eran aún más preocupantes al hacer un desglose por turnos, en donde en la materia de español del vespertino, 73.3% de los alumnos se ubicaban en “insuficiente”, 24.4% en “elemental”, sólo el 2.3% alcanzaban el nivel “bueno” y no había casos en “excelente”; mientras que para matemáticas, 88.5% cayeron en la categoría “insuficiente”, 10.8% “elemental”, 0.8% en “bueno” y tampoco hubo casos de “excelente”; es decir que prácticamente todos los alumnos del turno vespertino se ubicaban en las

categorías de “insuficiente” y “elemental”. El contraste entre el turno matutino y vespertino se puede observar en figura 1. Español y en la figura 2. Matemáticas.

Figura 1. Categorías en la materia de español

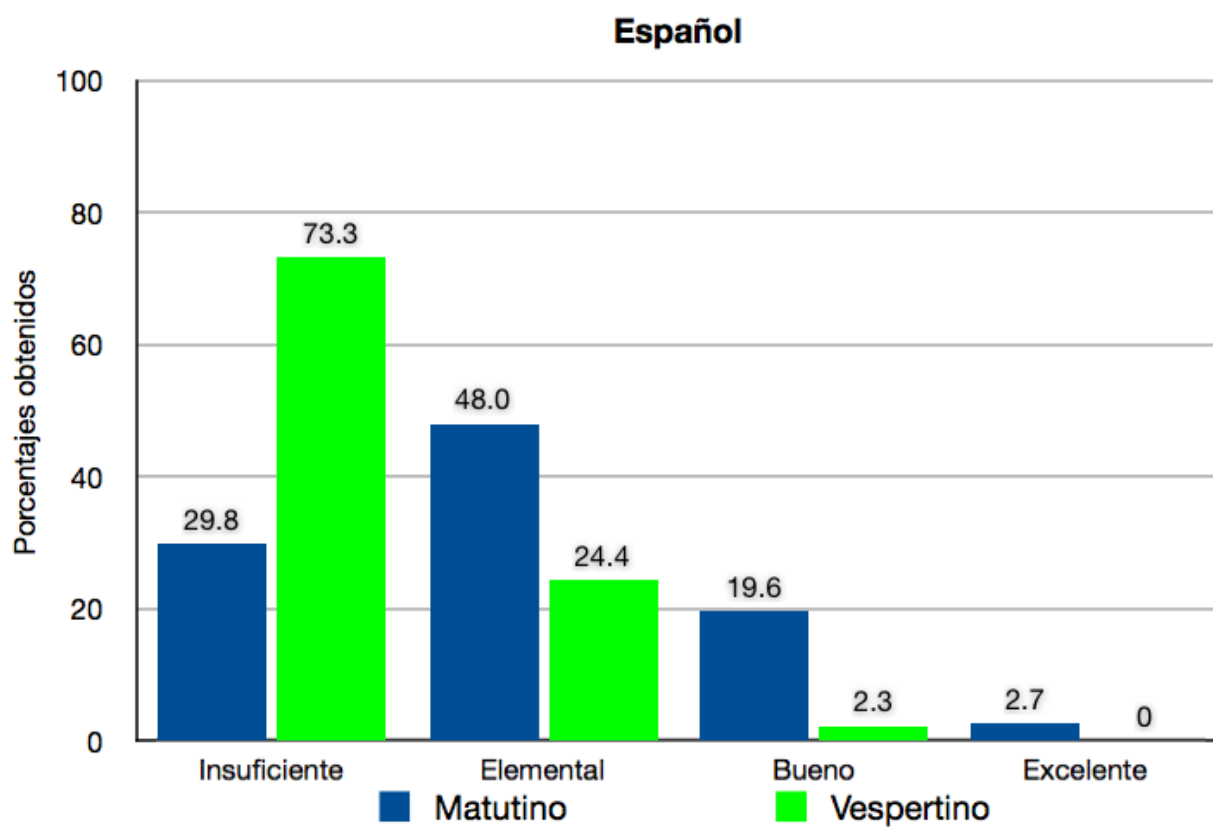
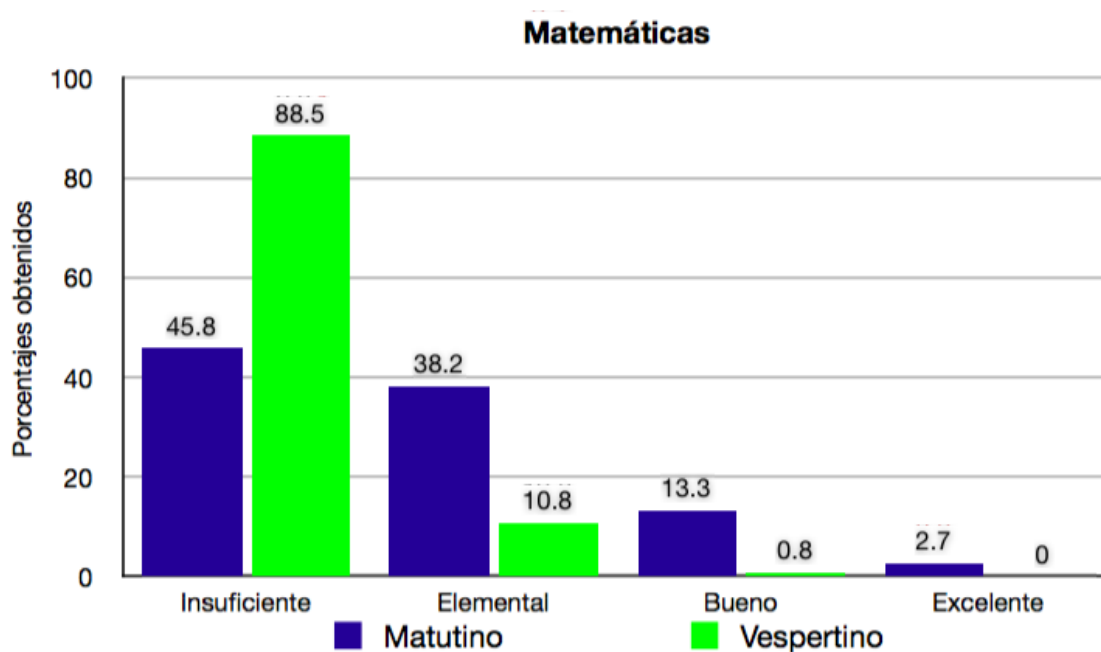


Figura 2. Categorías en la materia de matemáticas

Cómo se puede observar, aunque en ambos turnos la mayoría de los alumnos se encontraron en las categorías “insuficiente” y “elemental”, fueron los del turno vespertino, quienes en mayor porcentaje se ubicaron en la categoría “insuficiente”, en ambas áreas.

De manera adicional, la institución aplicó el “Instrumento de diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria” (IDANIS) cuyos datos midieron el desarrollo de habilidades básicas (verbal, matemática y razonamiento formal) para el aprendizaje. Para su calificación se otorgó una clave alfabética (A, B, C y D), donde la “A” es la categoría con el nivel más bajo y la “D” indica el más alto, de acuerdo con la siguiente escala (SEP, 1999):

A: “Carece” de estrategias de aprendizaje o las aplica de forma inadecuada. Presenta limitaciones para apropiarse de nuevos aprendizajes o consolidar los que tiene.

B: Aplica estrategias parcialmente inadecuadas, comete errores en los procedimientos. Tiene limitaciones para apropiarse de nuevos aprendizajes o para consolidar los que ya posee.

C: Aplica estrategias adecuadas y muestra un manejo normal de las habilidades, aunque en ocasiones comete errores en el procedimiento, que le impiden llegar a la solución. Se le dificultan aprendizajes que requieran procesamiento de información compleja.

D: Aplica las estrategias adecuadas con un manejo sobresaliente, aunque esto no significa que sus estrategias cognitivas hayan llegado a un punto tras el cual no exista posibilidad de desarrollo.

La autora del presente trabajo realizó el entrecomillado en la palabra “carece” debido a que se podría asociar con una falta de capacidad para adquirir conocimientos, además de que es necesario reconocer la posibilidad de que los alumnos en realidad posean estas estrategias y no las estén reflejando en el IDANIS.

Con base en los resultados obtenidos en este instrumento, los alumnos del turno vespertino fueron clasificados en las categorías “A” y “B”. Estos datos eran similares a los encontrados en un examen diagnóstico adicional, que se aplicó al inicio del ciclo, en el que se evaluaron español y matemáticas, entre otras materias académicas, lo que daba lugar a que los profesores y directivos de la institución tuvieran bajas expectativas del rendimiento académico y conducta de los alumnos del turno.

Por otra parte, es necesario considerar que los problemas de rendimiento académico y conducta se pueden complicar cuando el alumno pertenece a un contexto con escasos recursos económicos. Al respecto, en 1996 la UNESCO señaló que un buen predictor ambiental de problemas de aprendizaje escolar es el bajo nivel socioeconómico de la familia del niño, mientras que Harpen (1986) mencionó que este incide de forma negativa en el rendimiento escolar de sus hijos, ya que está relacionado no sólo con la pobreza, sino también con hábitos de vida, modos de interacción familiar, comunicación lingüística, expectativas hacia los hijos, e involucra la adquisición de bienes mínimos entre los que se encuentra la disponibilidad en el hogar de textos, materiales de apoyo escolar y tareas, además de la utilización de los mismos. Es por ello que Jaude (1996) afirmó que la situación de pobreza está asociada con la escasez de estrategias de aprendizaje, que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela y Bravo (1990) expresó que también influye la

limitada experiencia cognitiva, que resulta esencial para el aprendizaje escolar, ya que las estrategias que utiliza el niño en el aprendizaje, involucran experiencias previas que haya tenido, por ejemplo al momento de ingresar a la escuela, la adquisición de la lectura y escritura se facilita si existe un acercamiento previo a libros o materiales para el efecto, es decir cuando algún miembro de la familia les lee o los pone a dibujar, y con ello genera experiencias que serán de utilidad al momento de su aprendizaje. En función de lo anterior, Jadue (1997) concluyó que los retrasos en el desarrollo cognitivo de los niños pobres, son provocados en gran medida por factores ambientales adversos, y tienen como efectos a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar.

Aspectos a retomar desde la Perspectiva Histórico Cultural

Una de las principales aportaciones de esta perspectiva, radica en el reconocimiento del papel de primera importancia que juegan el contexto y las interacciones sociales, en el desarrollo humano. Al respecto, Woolfolk (2006) señaló que de acuerdo con Vygotsky, el desarrollo es concebido como la transformación de actividades sociales compartidas en procesos internalizados, y se hace una distinción entre dos líneas de desarrollo: el “natural, espontáneo, biológico, que tiene lugar desde antes de ingresar a la escuela y el artificial, con el que hace referencia a las experiencias de aprendizaje estructuradas en el ámbito social, cultural. Acorde con ello, Ivic (1994) definió a la educación como un desarrollo artificial del niño, en el que interactúan aspectos biológicos, culturales y sociales, que reestructuran todo el comportamiento. Según este mismo autor, para Vygotsky, la educación no se reduce a la adquisición de información, sino que constituye una de las fuentes del cambio, cuya esencia consiste en garantizar que el niño, a partir de la interacción con otras personas en su contexto, aprenda a utilizar instrumentos, técnicas y operaciones intelectuales que faciliten su despliegue de habilidades, y le permitan dar lugar a funciones psicológicas superiores.

En relación con los instrumentos, Vygotsky (1979 como se citó en Hernández 2006) afirmó que al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, de dos tipos: las herramientas y los signos, cada uno de los cuales orienta de un modo distinto a la actividad del sujeto.

Las herramientas están externamente orientadas y producen, sobre todo, transformaciones en los objetos, con intención de modificar y dominar al medio. Los signos o símbolos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir que están orientados internamente para transformar la conducta del hombre, reestructurando su actividad psíquica. Vygotsky (1978, como se citó en Woolfolk, 2006) creía que todos los procesos mentales de orden superior, como el razonamiento y la resolución de problemas, están mediados o se logran con la ayuda de estas herramientas (psicológicas), entre las cuales destacaba el lenguaje, mismo que es enseñado por los adultos durante actividades

cotidianas, que posteriormente son internalizadas por el niño. De esta forma se reconoce que ambos tipos de instrumentos son diferentes, pero se complementan para cumplir con un mismo objetivo.

Ratner (1998, como se citó en Daniels, 2003) señaló que un marco fundamental de la teoría de Vygotsky es esta transición de los procesos “inferiores”, reflejos, inconscientes y espontáneos, hacia las funciones “superiores”, que son voluntarias y tienen lugar a partir de actividades socialmente mediadas y en colaboración, lo que Veresov (1999) interpretó como el desarrollo de la consciencia.

De acuerdo con Wells (2004) Vygotsky fue uno de los primeros en precisar que las funciones mentales “superiores” que nos caracterizan como humanos, no están dadas biológicamente, sino que son construidas paulatinamente mediante la apropiación de herramientas y prácticas que han evolucionado históricamente, mismas que son puestas de manifiesto para los niños y “andamiadas” en las acciones significativas y en las palabras de los coparticipantes durante la actividad conjunta, y Hernández (2006) mencionó que estas tienen su origen y desenvolvimiento en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.

Lo antes mencionado, resalta el papel del proceso de mediación, que constituye un puente entre la actividad y la interacción que tiene lugar entre el aprendiz individual y otras personas, en donde los signos o símbolos son empleados de una forma análoga a la de los objetos o instrumentos, durante la actividad práctica exterior.

Hernández (2006) agregó que en el planteamiento Vygotskyano intervienen dos formas de mediación social: a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio, en el que se incluyen los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc. y b) los artefactos socioculturales que usa el individuo cuando aprende algo.

Como puede observarse por lo dicho hasta aquí, un punto particularmente importante para esta teoría, ha sido la relevancia del contexto sobre las habilidades del individuo, en la medida en que se considera que las interacciones sociales son constructoras

de estructuras cognoscitivas. Sin embargo, es necesario también reconocer que aunque el medio sociocultural desempeñe un papel esencial, determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto, éste no recibe pasivamente su influencia, sino que la reconstruye activamente, en un proceso que va de lo social a lo individual, pues las actividades humanas tienen lugar en ambientes culturales, lejos de los cuales no podrían concebirse, con base en ellas los procesos mentales se configuran y enriquecen; es a partir de esta secuencia que Vygotsky planteó su doble ley del desarrollo, según la cual, las funciones aparecen primero a nivel interpsicológico, social, entre personas y luego en un plano intrapsicológico, individual, dentro de cada persona (Palincsar, 1998, como se citó en Woolfolk, 2006).

Con base en lo antes mencionado, puede decirse que el individuo, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural, interpreta y reconstruye el mundo en el que vive, y desarrolla sus funciones psicológicas superiores.

La importancia que desde esta perspectiva se otorga a la interacción social, resalta el papel de la organización de experiencias de aprendizaje por parte de la escuela. Al respecto, Petrovsky (1985) mencionó que conforme el individuo se va desarrollando, la actividad tendiente hacia un fin se modifica, y éste mejora sus posibilidades de planificación y acción, por lo que es necesario que la escuela planee y brinde actividades con contenidos sociales y que su forma de realizarlas favorezca la participación colectiva en diferentes momentos y con diversas personas, entre las cuales los profesores tienen un papel fundamental para proporcionarles ayudas o guías que los lleven a colaborar en la resolución de problemas de interés compartido y relevancia social, cuyos resultados tengan una clara repercusión en la transformación de sus propios contextos.

Por otra parte, es necesario asegurar que los problemas planteados resulten adecuados a su zona de desarrollo próximo, es decir, que tengan un nivel de dificultad que constituya un reto alcanzable con algún nivel de ayuda por parte de un adulto o compañero más hábil, pues como señaló Delval (1994) el concepto de zona de desarrollo próximo planteado por Vygotsky, hace alusión al nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de otros, y entre estas formas de mediación existen múltiples modalidades, como son las

preguntas que se hacen sobre el tema tratado, tendientes a dirigir su atención o favorecer la reflexión, el efecto de vigilancia por parte del adulto, para participar de forma oportuna cuando se presentan dificultades en el proceso, y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo.

Al respecto, Wells (2004) mencionó que para Vygotski la zona de desarrollo próximo tiene lugar cuando otro participante proporciona una instrucción que va más allá de lo que el aprendiz puede llegar a hacer por sí mismo, y funciona porque “despierta una serie de funciones que están en estado de maduración latente en dicha zona”, y Hedegaard (1998, como se citó en Daniels, 2003) mencionó que el que enseña, guía la actividad de aprendizaje desde los conceptos generales, y debe hacer participar a los estudiantes en el planteamiento de problemas que para ellos sean significativos, además de tomar en cuenta las circunstancias de vida del alumno.

Otro aspecto a considerar en la organización de las experiencias educativas, está relacionado con la forma de evaluar los avances logrados. Al respecto es necesario recordar que la evaluación de las habilidades cognitivas comprende procesos complejos que lejos de constituirse como características estables, se encuentran siempre en evolución, por lo que el resultado de una evaluación brinda información sobre el nivel de desarrollo actual, pero dice poco respecto a las condiciones favorables o desfavorables en que ha tenido lugar el aprendizaje del evaluado, y por ende, de lo que podría alcanzar en función de los cambios que se presenten en su contexto. Es por ello que autores como Sternberg y Grigorenko (2003) hicieron énfasis en que las habilidades constituyen “experiencias en desarrollo”, que en todo momento se encuentran en proceso de cambio y fortalecimiento, por lo que para tener una imagen más completa de las posibilidades de un individuo es necesario no sólo valorar los resultados ya alcanzados, sino también la forma en que se puede beneficiar con las experiencias compartidas y los diferentes niveles de ayuda que se le proporcionen.

Así, resulta necesario reconocer que, existen múltiples factores que inciden de forma favorable o desfavorable en el proceso de aprendizaje, entre los cuales un papel de primera importancia corresponde a la interacción maestro alumno, pues el profesor no sólo

es el principal encargado de diseñar e implementar experiencias educativas, sino que además, en función de sus preferencias, y de la valoración que haga de las diferencias individuales de sus alumnos, puede dar lugar a juicios de valor subjetivos que demeriten o sobreestimen las capacidades y el desempeño de los mismos, y de esta forma asignar calificaciones o etiquetas que conjuntamente con los atribuidos por otros adultos significativos en el contexto del evaluado, influyan positiva o negativamente en el desarrollo de sus habilidades y en sus niveles de autoconcepto.

Planteamiento del problema

A raíz de lo antes expuesto, se puede concluir la existencia de complejas interacciones entre las dificultades de rendimiento académico de los alumnos y las expectativas de los profesores respecto a su desempeño en el aula, que se complican aún más cuando confluyen con problemas de conducta.

En la escuela donde se realizó el presente trabajo, los alumnos del turno vespertino eran catalogados como adolescentes con problemas de conducta y bajo rendimiento académico; las áreas en las que se observaron mayores dificultades eran español y matemáticas, dos materias de gran importancia dentro del programa curricular.

Como se mencionó anteriormente, los problemas en español con frecuencia se relacionan con un lenguaje pobre, y consecuentemente, con la realización de actos impulsivos que pueden generar daño, debido a la falta de un adecuado análisis de situaciones, causas y consecuencias. Al respecto, Ruíz (1990) señaló que el desarrollo desfavorable de las condiciones intelectuales, se verá reflejado en una conducta descontrolada, con mayores posibilidades de que la persona llegue a cometer daños y sea sancionada por ello.

Dichas dificultades, aunadas a los problemas que conllevan los escasos recursos económicos que padece una parte importante de la población de la zona oriente de la delegación Iztapalapa, lugar donde se ubica la escuela en que se realizaron los trabajos, lleva a la necesidad de considerar a estos alumnos como una población en situación de vulnerabilidad, que puede ser excluida de las actividades escolares o, en caso de involucrarse en conflictos con la ley, ver limitadas sus posibilidades de argumentación y defensa. Con base en lo anterior, se decidió realizar una evaluación a un grupo de estudiantes con problemas académicos y señalados por sus problemas de conducta, con quienes se implementó un programa de intervención encaminado a reforzar habilidades en español y matemáticas.

Metodología

Objetivo general

Diseñar y aplicar un programa para favorecer el desarrollo de competencias en español y matemáticas, en un grupo de adolescentes de secundaria con dificultades en ambas áreas, catalogados por sus profesores como alumnos con problemas de conducta.

Tipo de diseño

Se utilizó un enfoque mixto, que consiste en un proceso de recolección, análisis y vínculo de datos cuantitativos y cualitativos, realizado en un mismo estudio o investigación, para responder al planteamiento de un problema. Dos de sus ventajas son que ofrece una perspectiva más amplia y precisa del fenómeno, además de producir información más variada (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Contexto

Iztapalapa es una de las dieciséis delegaciones del Distrito Federal. Su nombre proviene de la lengua náhuatl Iztapalli (losa o laja), atl (agua), pan (sobre) y quiere decir: sobre las losas del agua o en el agua de las lajas (www.iztapalapa.gob.mx/htm/0101000000_2008.html, 2012). Se localiza al oriente de la Ciudad de México; limita al norte con la delegación Iztacalco y el municipio de Netzahualcóyotl, al oeste con las delegaciones Benito Juárez y Coyoacán, al sur con Tláhuac y Xochimilco, y al este con los municipios mexiquenses de La Paz Ixtapaluca y Valle de Chalco Solidaridad. Su situación geográfica resulta importante, pues es el punto de entrada y salida hacia el oriente y sureste del Distrito Federal, además de limitar con el Estado de México. Posee una superficie de 114 km², por su extensión ocupa el cuarto lugar

entre las delegaciones capitalinas, con un porcentaje territorial del 7.1% de la superficie de la entidad. En la figura 3 se muestran su ubicación y colindancias.

Figura 3. Ubicación de Iztapalapa en el mapa delegacional del Distrito Federal



De acuerdo con los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda (2010), para ese año la Delegación Iztapalapa era la más poblada de la entidad, con un total de 1,815,786 habitantes, de los cuales el 48.52% (880,998 habitantes) eran hombres y el restante 51.48% (934,788 habitantes) mujeres; éstos representaban un poco más del 20% de la población total del Distrito Federal (INEGI, 2010). Su promedio de edad era de 31 años y los menores de 18 en la delegación, representaban el 32% del total de la población de ese rango de edad, que era el segundo índice más alto de la ciudad. También concentraba a la mayor cantidad de hablantes de lengua indígena, con un 24.5% (30 266 personas).

En cuanto a características socioeconómicas, esta delegación presentaba indicadores menos favorables que el resto del Distrito Federal. Se sabe que para 2002 el nivel de ingresos promedio que se percibía en la población de la delegación era menor al del Distrito Federal, pues el 50.3% de la ellos recibía menos de dos salarios mínimos, mientras que en el resto de la ciudad el porcentaje en esa situación fue del 42.2% (Cuaderno Estadístico de la Delegación Iztapalapa). Con respecto a la tasa de subempleo se encontró que en 2000 existían 11,209 habitantes subocupados o desocupados, que representaban el 1.6% de la población económicamente activa de la delegación (INEGI, 2000).

Aunque estos datos delegacionales no parecen alejarse mucho de la situación promedio en el Distrito Federal, es importante considerar que al interior de esta delegación pueden encontrarse desigualdades importantes entre las zonas central y periférica, en particular cuando se trata de las colonias aledañas al Estado de México. Al respecto, se sabe que los mayores problemas se encuentran en la zona habitacional ubicada en la Sierra de Santa Catarina (<https://sites.google.com/site/iztapalapaldls/fotos>, 2013). Con respecto a la actividad económica de la delegación, se encontró que el componente más importante de su Producto Interno Bruto (INEGI, 2010) era el sector dedicado a los servicios (63.3%).

En relación con la densidad de población, se encontró que Iztapalapa presenta el mayor número de viviendas particulares habitadas (460, 691), de manera general estas tienen condiciones más precarias que en el resto de la entidad y son ocupadas por un promedio de entre 3.9 y 4.1 ocupantes, lo que la ubica entre las delegaciones con mayor hacinamiento del Distrito Federal (INEGI, 2010). La infraestructura y servicios urbanos también se encuentran menos desarrollados o son deficientes, como es el caso de la distribución de agua potable.

Con respecto a la escolaridad en la delegación, se encontró que para el 2010 la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más era de 2.8%. Es decir, casi tres personas de cada 100 no sabían leer ni escribir; estas cifras llevaban a Iztapalapa a ocupar el segundo lugar de analfabetismo en el Distrito Federal. Aunque el porcentaje de población de 6 a 14 años que asistía a las escuelas era de 96.6%, existía un alto índice de deserción escolar a nivel secundaria, y la escolaridad promedio de la población de 15 años y más era de sólo

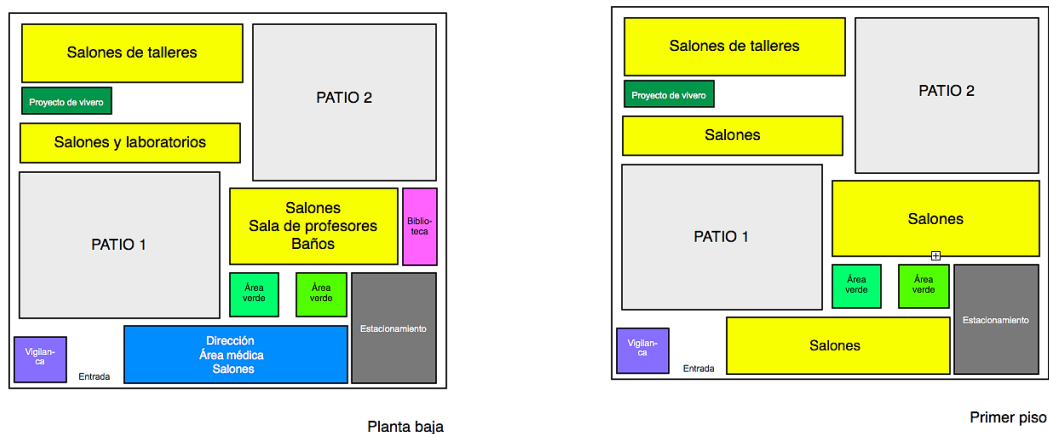
9.6 años, una de las más bajas del Distrito Federal comparada por ejemplo con la delegación Benito Juárez, cuyo promedio era de 13.5 años (INEGI, 2010).

Escenario

Se trató de una Escuela Secundaria Técnica, ubicada en la zona periférica nororiente de la delegación, la cual laboraba en turno matutino y vespertino, y pertenecía al programa denominado “Escuela siempre abierta”. El alumnado se repartía de primero a tercero en quince grupos por turno, cinco por grado escolar.

Contaba con 22 aulas repartidas en tres edificios de concreto con dos plantas, en ellas se encontraban salones destinados para impartir clases académicas y talleres técnicos. Existían además espacios para la dirección y actividades administrativas, así como una biblioteca escolar, y dos patios. El entorno de las instalaciones era en gran parte de unidades habitacionales, además de un mercado y comercios varios. En la figura 4 se presenta un croquis con la distribución de los espacios.

Figura 4. Croquis de distribución de los espacios en la secundaria



Estructura del trabajo

Las actividades en el escenario se llevaron a cabo en dos etapas, en la primera hubo una evaluación de los alumnos de primer grado, que a su vez, se dividió en dos fases, la exploratoria a partir de la cual se realizó una selección inicial de participantes, y el diagnóstico de éstos últimos, cuyo fin fue identificar a los alumnos que presentaban mayores problemas en las áreas de español y matemáticas, además de ser catalogados con problemas de conducta.

En la segunda etapa se diseñó y aplicó un programa para favorecer las competencias de español y matemáticas de seis alumnos. A continuación se describen en detalle estos procedimientos.

Etapa 1. Evaluación

Fase 1. Evaluación exploratoria

Objetivos

Obtención de datos relacionados con la conducta y rendimiento académico de los alumnos de primer año en ambos turnos.

Selección del grupo con mayores problemas académicos y conductuales.

Participantes

Un total de 383 estudiantes de primer grado, 230 del turno matutino y 153 del vespertino, 190 hombres y 193 mujeres. La edad promedio fue de 12.16 años, en un rango de entre 11 y 15 años, con una desviación estándar de 0,586.

Herramientas

Conversaciones informales con personal de la escuela.

Se refiere a pláticas no programadas, realizadas con miembros del personal de la escuela en relación con la conducta y aprovechamiento académico de los alumnos.

Cuestionario de “Autoconcepto Forma 5” (AF5)

Se trata de una escala tipo likert elaborada por García y Musitu en 1999, con el fin de obtener una valoración del autoconcepto de personas con edades entre los 12 y los 20 años. Está conformada por 30 frases formuladas en términos positivos y negativos, que describen conductas y formas de interacción frecuentes entre los jóvenes y su entorno. Su aplicación puede ser individual o colectiva, en un lapso aproximado de 15 minutos. Cuenta con cinco dimensiones: La “Académica” se refiere a la percepción de la calidad de su trabajo en el desempeño escolar; la “Familiar” arroja datos sobre el nivel de apoyo y aceptación de su núcleo familiar o de las personas que cumplen este papel; la “Física” hace referencia a la forma en que perciben su cuerpo, con respecto al atractivo físico y la salud; en la “Social” se puede observar qué tan aceptado se considera el adolescente entre su núcleo de amistades o compañeros, y su facilidad para mantener amigos; finalmente la subescala “Emocional” hace referencia a los niveles de ansiedad que se reconocen al realizar actividades en interacción con adultos. A mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados, corresponde un mejor autoconcepto.

Muestras de lectura y escritura.

Se presentaron cinco lecturas acompañadas de diez preguntas: cinco cerradas, para el control de la lectura y cinco abiertas en las que se pregunta su opinión respecto a lo que hacían los protagonistas. Los primeros cinco reactivos de cada lectura, se valoraron considerando el número de opciones correctas, mientras que las respuestas abiertas se

calificaron de forma cualitativa. En ellas se consideró la calidad de la caligrafía y aspectos de la escritura del alumno, tales como: sustitución de letras por números, abreviaturas, etc.

Procedimientos

Conversaciones informales.

En diversos momentos se realizaron pláticas no programadas con miembros del personal de la institución, para solicitar información de la conducta y aprovechamiento del alumnado. No había ningún formato de entrevista a seguir.

Cuestionario de “Autoconcepto Forma 5” (AF5)

Se aplicó por grupos, de forma colectiva, con una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos por sesión.

Se leían las instrucciones en voz alta y se daba un ejemplo de la forma de contestar, utilizando para ello una situación que no estuviera incluida entre los ítems. En caso de dudas, la aclaración se hacía de forma grupal e individual. Además se solicitó a los alumnos que contestarán con lápiz, para poder hacer cambios en caso de existir cambios de opinión en las respuestas.

Para fines prácticos, los puntajes del autoconcepto se dividieron en tres tercios, para ello se tomó en consideración que el puntaje máximo del total de la escala es de 150 puntos, y de 30 por cada subescala. Con base en esto se establecieron tres categorías: Alto, medio y bajo.

La aplicación en los diferentes grupos se realizó en un mismo día, con los alumnos que se encontraban presentes y no hubo una sesión posterior, por lo que este instrumento fue aplicado a un total de 375 alumnos, 230 del turno matutino y 145 del vespertino.

Muestras de lectura y escritura.

Su aplicación fue colectiva, con una duración de entre 60 y 90 minutos por grupo.

Se leían las instrucciones en voz alta, se les pedía que realizaran en silencio la lectura correspondiente y contestarían las preguntas. Se aclaraba que estos ejercicios no tendrían repercusiones para sus calificaciones y que contarían con el tiempo necesario para responder con tranquilidad.

Estas muestras de conducta se realizaron en un mismo día, con los alumnos que estuvieron presentes, por lo que participaron un total de 377 alumnos, 232 del turno matutino y 145 del vespertino.

Resultados

Conversaciones informales con personal de la escuela. El personal de la institución afirmaba que existían marcadas diferencias entre ambos turnos. En su opinión, los alumnos del matutino presentaban escasos problemas de conducta, su desempeño se encontraba entre los niveles normal y alto, y sus habilidades para la adquisición de aprendizajes eran buenas. Por el contrario, cuando se referían al alumnado del vespertino, hablaban de su bajo desempeño y mayores problemas de conducta. En sus comentarios al respecto, hacían una generalización en la clasificación diferencial de los alumnos de ambos turnos, que se podía observar por ejemplo, en lo que decían respecto al prestigio de la escuela, cuando se mencionaba que ésta tenía mucha aceptación en la comunidad, aunque sólo en el turno matutino, mientras que los comentarios del vespertino dejaban ver sus escasas expectativas relacionadas con las habilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Además de su experiencia cotidiana, estas afirmaciones tenían como base los resultados obtenidos en dos pruebas aplicadas a los alumnos al momento de ingresar

a la institución. La primera era el “Instrumento de diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria” (IDANIS), que clasifica el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje, con las categorías “A”, “B”, “C” y “D”, en donde las dos primeras letras, que señalaban los niveles más bajos en la escala, correspondían con los resultados obtenidos por la mayor parte de los alumnos del turno vespertino, mientras que las categorías “C” y “D”, en donde se encontraban las calificaciones de la mayoría de los del matutino, correspondían con las mejores habilidades para la adquisición de aprendizajes.

La segunda, era una evaluación diagnóstica de español, matemáticas y otras materias, en la cual los alumnos del turno vespertino tuvieron 8.4% menos aciertos que los del matutino, con un promedio global de 40.9% de aciertos y 49.3% respectivamente. Al observar los resultados por grupo, los alumnos del primero “H” del vespertino obtuvieron el promedio más bajo, con un 35.6% de aciertos. Este grupo también era particularmente señalado por los profesores, debido a sus problemas de conducta.

Llama la atención que los resultados de ambos turnos en la prueba IDANIS fueran tan discrepantes, mientras que el porcentaje de aciertos en el segundo instrumento de evaluación diagnóstica, mostraba una diferencia de menos del 10% de aciertos.

Cuestionario de “Autoconcepto Forma 5” (AF5). De los 375 alumnos evaluados, el 83.7% se encontraban en la categoría “alto”, el 16.3% en “medio” y no se encontraron casos en el nivel bajo. Es decir, la mayoría de los alumnos se percibían con un buen autoconcepto.

Al comparar ambos turnos se observó que existían diferencias en los porcentajes obtenidos, pues 79.2% de los alumnos del turno matutino y 72.2% del vespertino se ubicaban en nivel alto, es decir que había una diferencia de 7%.

Al hacer un análisis por dimensiones, los alumnos de ambos turnos tenían porcentajes más altos en el área “familiar”, pues se reportaban mayormente aceptados y apoyados por sus miembros. Se observó que los del turno matutino se percibían con mayor apoyo que los del vespertino, pues el 88.8% de los alumnos del turno matutino se ubicaron en nivel alto, mientras que sólo el 79.2% de los del vespertino quedaron en este rango. Es decir que la diferencia era del 9.6%.

En las áreas “física” y “social” se encontró que los alumnos de ambos turnos se percibían físicamente saludables (79.9% en el turno matutino y 76.6% en el vespertino), además de considerarse aceptados, valorados y con facilidad de conservar a sus amigos (80.7% en el turno matutino y 76.6% en el vespertino); las diferencias entre turnos fueron pequeñas (3.3%).

El área “emocional” reflejó los altos grados de ansiedad que manejaban los adolescentes de ambos turnos, pues ninguno se ubicó en el tercio más alto, y prevalecían los niveles medios; 70.7% de los alumnos del matutino y 63.1% del vespertino se ubicaban en éste, con una diferencia entre turnos de 7.6%.

Por otra parte, fue en la subescala académica dónde se encontraron mayores diferencias entre turnos, ya que mientras el matutino puntuaba con 76% de participantes en nivel alto, en el vespertino sólo hubo un 65.4%, por lo cual se observó una disparidad de 10.6%.

Con los datos antes mencionados, fue posible afirmar que los alumnos del turno vespertino percibían su desempeño escolar de forma más negativa que los del matutino, lo que seguramente reflejaba la influencia del reporte verbal de los adultos en su entorno, principalmente de sus profesores.

Con base en estos resultados se pudo concluir que las áreas débiles del autoconcepto de los alumnos del turno vespertino eran la “académica” y “emocional”, mientras que las áreas social y física representaban fortalezas y podían ayudar en la intervención.

Muestras de lectura y escritura. En las preguntas cerradas para el control de la lectura, de los 377 alumnos evaluados se obtuvo un total de 67% de aciertos, lo que en una escala de 10, los ubicaría en una calificación promedio de 7.

Al comparar ambos turnos, se encontró que las diferencias en los porcentajes no eran marcadas, pues el matutino obtuvo 69%, mientras que el vespertino puntuó 66%. Es decir que existía una diferencia de sólo 3% de aciertos, lo que contrastaba con las marcadas diferencias en el desempeño, reportadas por sus profesores. Cabe señalar que el bajo porcentaje de aciertos grupales, pudo estar relacionado con la falta de atención, o desinterés que algunos de ellos manifestaron en torno a la tarea encomendada, debido a que se les comentó que la calificación obtenida en el cuestionario no contaría para sus evaluaciones escolares.

En la tabla 1 se pueden observar las diferencias entre resultados por grupos. Al analizarla se encontró que sólo el 1º “D” y el 1º “B” tenían porcentajes por arriba del 70% de aciertos, mientras que el resto de los grupos puntuaban entre 63% y 69%.

Tabla 1. Calificaciones promedio de alumnos de primero

TURNO	GRUPOS	% ACIERTOS	TOTAL POR TURNOS
Matutino	A	63	69%
	B	73	
	C	68	
	D	75	
	E	68	
Vespertino	F	63	66%
	G	68	
	H	68	
	I	65	
	J	69	
TOTAL GLOBAL			67%

Con respecto a la calidad de la escritura en las preguntas abiertas, se observaron resultados variables, con respuestas legibles y bien distribuidas en los espacios, otras con faltas de ortografía o uso de signos y números para sustituir letras, de manera semejante a como se usan en las redes sociales. Estas características

podían representar estilos de escritura, o requerir alguna intervención para su corrección; se encontraron también situaciones con mayores repercusiones para su aprendizaje, o que hacían ilegible el mensaje, como eran: Inadecuada separación de letras, palabras o enunciados, omisión, inversión o sustitución de letras, y respuestas no relacionadas con el contenido de la pregunta. En la figura 5 se muestran algunos ejemplos de las respuestas encontradas en los cuestionarios de los alumnos.

Figura 5. Ejemplos de las respuestas encontradas en las muestras de escritura y lectura

Alumno 1.

1. ¿En tu opinión, la decisión del grillo de no ayudar a la hormiga estuvo bien o mal? Bien

2. ¿Por qué? el grillo la cargó

Inadecuada separación de palabras

Alumno 2.

3. ¿Crees que Carmen se haya sentido mal por la actitud de sus amigas si

4. ¿Por qué? no se ven bien cuando en algo o amiga se ve bien

Alumno 3.

1. ¿Qué opinas de la decisión de Jaime de tirar a la basura las llaves del maestro? no las bieratirado

Omisión

Alumno 4.

4. ¿Qué habrías hecho tú, de encontrarte en el lugar de Jaime? Pues que me pegaban

5. ¿Por qué? se man a tirar las llaves

Sustitución de letras

Alumno 5.

1. ¿Qué opinas de que las amigas de Carmen se rieran del regalo? Mada

2. ¿Por qué? Mosc

Alumno 6.

4. ¿Qué hubieras hecho tú, de encontrarte en el lugar de Elena? Estudiar individualmente

Inversión

Alumno 7.

1. ¿Qué opinas de que las amigas de Carmen se rieran del regalo? No

Respuestas no relacionadas con el contenido de la pregunta

1. En tu opinión, ¿Cuál de los hijos de Gonzalo pensaba mejor? si

Estos problemas de escritura, tienen serias repercusiones sobre su comunicación escrita y desempeño académico, en la medida en que impiden la comprensión del mensaje para otros, o incluso para el mismo alumno, que pasado algún tiempo, no podrá recordar lo que intentaba decir, lo que tiene obvias consecuencias cuando se trata de la respuesta a un examen o el contenido de un trabajo escolar.

Con base en la preocupación expresada por los profesores, en relación con la conducta y rendimiento académico de los alumnos del turno vespertino, y tomando en consideración que el primer grado, grupo “H” obtuvo el menor número de aciertos en el examen diagnóstico, se decidió hacer una evaluación más detallada de los alumnos de este grupo, con el fin de seleccionar a aquellos que presentaran una mayor problemática, tal como se reporta en la siguiente fase.

Fase 2. Evaluación diagnóstica

Objetivos

Obtención de datos de los participantes, en relación con: habilidades cognitivas, rendimiento académico, conducta en el aula y actitud ante actividades escolares.

Selección de aquellos que presenten mayores problemas en las áreas de español y matemáticas.

Participantes

27 alumnos inscritos en 1° “H”, 13 hombres y 14 mujeres, con una edad media de 12.67 años, en un rango de entre 12 y 15 años, con una desviación estándar de 0,734.

Herramientas

Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV (WISC- IV)

Es un instrumento de aplicación individual, utilizado para evaluar el funcionamiento cognitivo y la capacidad intelectual de niños de 6 años y 11 meses hasta 16 años y 11 meses. Se compone de 15 subpruebas, 10 de ellas se consideran esenciales y se aplican en todos los casos, mientras que las otras 5 son suplementarias. El tiempo de aplicación de esta prueba es de entre 70 y 90 minutos y sus resultados se agrupan en 5 índices, con el fin de efectuar un análisis de los diferentes procesos del rendimiento intelectual: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo, Velocidad de Procesamiento y Cociente Intelectual Total.

Recopilación de las calificaciones de los alumnos

Registros de las listas de calificaciones obtenidas por los alumnos del primero “H”, de los bimestres transcurridos hasta el momento de la intervención (los dos primeros bimestres). Incluyeron los promedios generales en el que se contemplaron los resultados en seis materias académicas, con especial interés en las calificaciones de español y matemáticas.

Observación de la conducta de los alumnos en diferentes actividades.

Se realizaron tres sesiones en las que se buscaba que los alumnos cooperaran entre sí y compitieran entre equipos, para resolver problemas relacionados con las áreas de español y matemáticas. Estos se presentaban mediante tres tipos de actividades, a) problemas académicos vinculados con su contexto inmediato, b) problemas impresos, con forma de acertijo, adivinanza u otro tipo de reto y c) juegos activos en los que se requería cumplir con actividades académicas para “ganar” puntos, además de realizar otras tareas manuales. Los aspectos a observar durante éstas eran: motivación, estrategias de solución, nivel de participación, respeto mutuo y seguimiento de reglas.

Entrevista semiestructurada

Incluye preguntas relacionadas con el desempeño académico de los alumnos y lo que opinan al respecto ellos y otras personas significativas en su entorno. Las respuestas se agruparon en: lo que perciben como sus fortalezas y debilidades, hábitos de estudio y conocimiento de su desempeño escolar, además de sus calificaciones en grados escolares previos y actuales.

Procedimientos

Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV (WISC- IV)

El instrumento fue aplicado de forma individual, en un tiempo aproximado de dos horas por alumno. Se procuraba aplicar toda la prueba en un mismo día, y en casos excepcionales se suspendía la aplicación al terminar alguna subescala, para continuar posteriormente.

Al iniciar la aplicación, se les aclaraba que la puntuación obtenida no tendría repercusiones en sus calificaciones escolares, que contarían con el tiempo necesario para responder con tranquilidad y que sus resultados serían confidenciales. Posteriormente se realizaba la evaluación de acuerdo con el orden y las instrucciones especificadas en el manual de la prueba, en caso de dudas se buscaba aclararlas inmediatamente.

Recopilación de las calificaciones de los alumnos

Se solicitaron a las autoridades del turno vespertino, las calificaciones de los integrantes del primero “H”. A partir de éstas se obtuvo el promedio general, en el que se contemplaron las materias de ciencias, geografía, inglés, asignatura estatal, español y matemáticas. Se decidió dar peso a los promedios obtenidos en las dos últimas, con el fin de detectar a los alumnos que tuvieran mayores problemas en estas áreas.

Observación de la conducta de los alumnos en diferentes actividades.

Se realizaron de forma grupal, en tres sesiones de aproximadamente 50 minutos (1 módulo escolar).

En el primer tipo de actividades se trabajó con problemas académicos relacionados con su contexto inmediato, en ellos el equipo leía y analizaba un ejercicio en el que se les pedía encontrar alternativas de solución a un reto que implicaba organizarse para obtener el dinero necesario para poder asistir a una supuesta excursión. Ellos debían buscar una estrategia viable para obtener recursos económicos en un plazo señalado, realizar las operaciones matemáticas correspondientes, comentar y comparar sus respuestas con las de los otros equipos. Con base en este ejercicio se les brindó información sobre estrategias cognitivas.

En la aplicación del segundo tipo de actividades se entregaban a los equipos problemas impresos con retos que podían ser acertijos o adivinanzas, estos estaban organizados de tal manera que aumentara el nivel de complejidad a medida que avanzaban en la resolución de los mismos. Los integrantes debían leer, analizar la información con sus compañeros y escribir las respuestas en el papel o en el pizarrón, según se les pedía. Durante el proceso, se les brindaban diferentes niveles de ayuda.

En el tercer tipo de actividades se realizó una especie de maratón con una serie de retos que debían cumplir en equipo, siguiendo las reglas acordadas y realizando una secuencia de pistas e indicaciones, para lo cual debían leer con un buen nivel de comprensión, escribir y/o resolver conjuntamente problemas lógicos y matemáticos, con la finalidad de conseguir un premio.

Entrevista semiestructurada

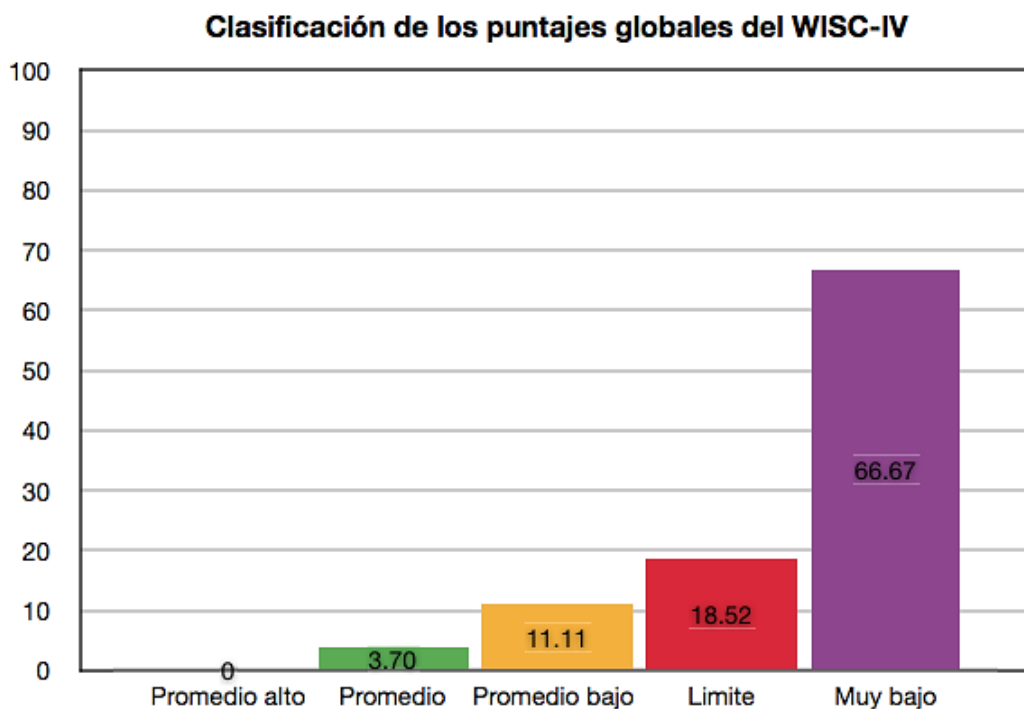
Se elaboró una guía de 18 preguntas, con base en la cual se entrevistó a un total de 24 alumnos de forma individual. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente hora y media.

Al inicio de la entrevista, se realizaban algunos comentarios informales para establecer rapport, posteriormente se solicitaba el consentimiento de los alumnos para grabar el audio de las sesiones, con la finalidad de tener los datos correctos y un registro permanente, que se pudiera consultar en otros momentos. Se les aclaraba que la información obtenida era confidencial y no repercutiría en sus calificaciones.

Resultados

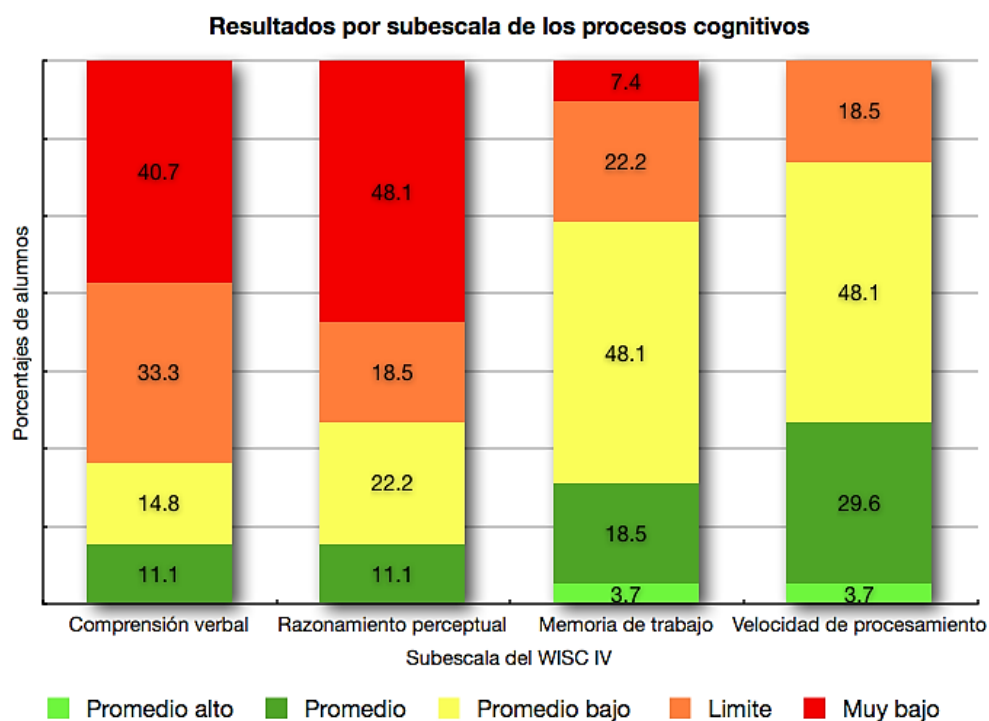
Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV (WISC- IV). Como se puede ver en la figura 6, los puntajes globales de la prueba mostraron que no existían alumnos dentro de la categoría “promedio alto”, y solo 3.7% estaban en el nivel “promedio”, mientras que más de la mitad se ubicaron en la categoría de “muy bajo” (66.67%).

Figura 6. Calificaciones de los puntajes globales del WISC-IV



Al hacer un análisis por subescalas, se observaron discrepancias importantes: Los porcentajes más altos se ubicaron en “velocidad de procesamiento” donde el 81.48% de los alumnos se encontraron en las categorías promedio (“promedio bajo”, “promedio” y “promedio alto”) y no existieron casos en “muy bajo”. Le siguió “memoria de trabajo”, con un 70.37% de alumnos en los mismos niveles promedio, y sólo 7.41% en nivel “muy bajo”. En ambas subescalas hubo alumnos en nivel “promedio alto” (3.7%), como se puede ver en la figura 7.

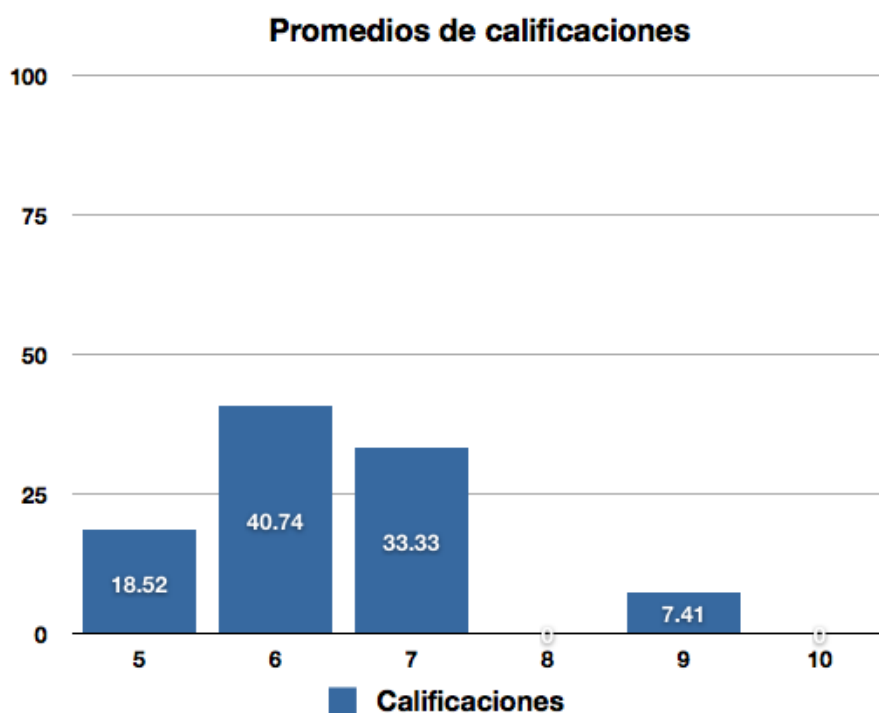
Figura 7. Resultados por subescalas de los procesos cognitivos



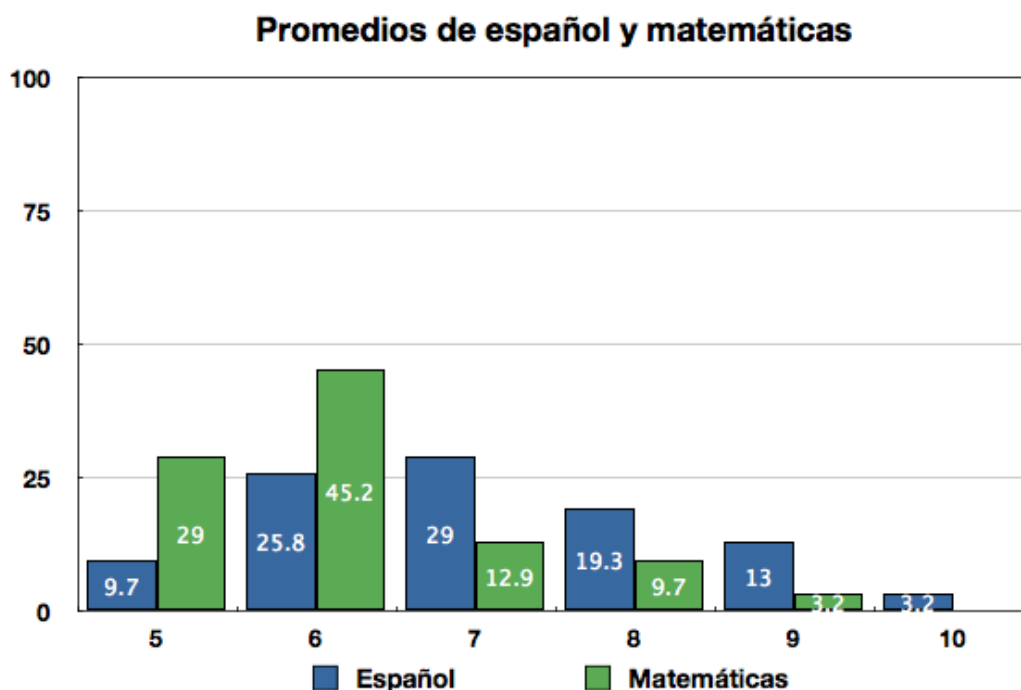
En contraste, los mayores problemas se encontraron en las áreas de “comprensión verbal” y “razonamiento perceptual”, donde la mayoría de los alumnos caían por debajo del promedio, es decir, en las categorías “limite” y “muy bajo” (74.07% y 66.67% respectivamente).

Recopilación de las calificaciones de los alumnos. Se obtuvieron los resultados de las calificaciones de los dos primeros bimestres del ciclo escolar. En relación con los promedios generales de las 6 materias que se tomaron en cuenta, sólo el 7.41% de los alumnos tenían promedio de 9, mientras que la mayoría de los alumnos se ubicaban entre 7 (33.33%) y 6 (40.74%), y había un 18.52% de alumnos reprobados (Figura 8).

Figura 8. Promedios de las calificaciones de dos bimestres obtenidas por los alumnos



Al hacer un análisis por materias, se observó que en español, 35.5% de los alumnos obtuvieron promedios entre 8 y 10, pero la mayoría tenían entre 7 y 6 (54.8%), y 9.7% tenían calificación reprobatoria. En el caso de matemáticas no existía puntaje alguno en 10, 12.9% se ubicaron entre 8 y 9, 58.1% tenían promedios entre 6 y 7, y había un alto porcentaje de reprobación (29%). En la figura 9 se presentan los resultados.

Figura 9. Promedios obtenidos en español y matemáticas

Observación de la conducta de los alumnos en diferentes actividades. De los aspectos a valorar durante dichas actividades se encontró lo siguiente.

En el primer tipo de actividades, que tenían una mayor carga académica, los alumnos prestaban poca atención, platicaban entre ellos, miraban en otra dirección. Se observó que tenían problemas para realizar operaciones básicas, pues cuando eran necesarias para resolver un problema, trataban de hacerlas mentalmente, y si tenían un mayor nivel de dificultad, les era muy complicado plantearlas y resolverlas por escrito.

Cuando requerían leer o escribir, evadían la actividad con comentarios como “¿en serio tenemos que hacerlo?”, “te toca a ti”, “¿y si nada más le damos la respuesta?”; pedían salir del salón con diferentes pretextos, que se cambiara la actividad, o tardaban en ponerse de acuerdo sobre los turnos para realizarla. Cuando

finalmente lo hacían, les faltaba información o seleccionaban al compañero del equipo que consideraban más hábil.

Les costaba trabajo seguir las reglas planteadas para la actividad. Por ejemplo, en relación con la demanda de evitar las burlas, risas y comentarios cuando algún miembro del equipo se equivocaba.

En el segundo tipo de actividades se observaron algunos cambios. Debido a que los ejercicios estaban organizados de menor a mayor grado de dificultad. En la resolución de los más fáciles, los alumnos se mostraron accesibles, interesados y lograron responderlos adecuadamente. Sin embargo, al aumentar la complejidad, tendían a retirarse de la tarea, comenzaban a solicitar ir al baño, se distraían o dejaban la solución a cargo de unos cuantos. En este tipo de tareas se observaron menos burlas ante las equivocaciones.

En las actividades del tercer tipo, en que las tareas académicas estaban muy circunscritas a la obtención de puntos en juegos de competencia, los alumnos se mostraron muy interesados, participativos, activos y con agrado por realizar los retos. Leían atentamente lo señalado en las instrucciones y aunque al principio se les dificultó dar el seguimiento adecuado, su interés por obtener puntos los llevó a que después de unos cuantos ensayos las cumplieran con éxito y se organizaran para que sus compañeros del equipo también lo logaran.

Entrevista semiestructurada. Durante las entrevistas, el 45.83% de los alumnos manifestó tener problemas con las actividades académicas, además de considerarlas como su punto débil, en específico tienen mayor rechazo o perciben como más complicadas las materias de español y matemáticas, por ejemplo cuando se les pedía que mencionaran los defectos que creyeran tener, aunque se les aclaraba que podían decir cualquier área, ellos referían inicialmente no ser buenos para matemáticas, para leer o estudiar, algunos hablaban posteriormente de alguna otra actividad, sin embargo otros decían que tenían dificultades “solo para eso”.

Como áreas fuertes mencionaban diversas actividades que no estaban relacionadas con su desempeño escolar (66.66%), algunos ejemplos fueron los videojuegos, cocinar, bailar, hacer amigos, jugar fútbol, entre otros.

Al preguntar sobre sus hábitos de estudio, más de la mitad reconocieron que no entregaban tareas (51.16%) y que no contaban con un lugar específico para estudiar en casa (54.16%). Asimismo, se encontró que conocían sus calificaciones y las percibían como un problema, pues el 62.5% admitieron tener calificaciones menores de 8, lo cual coincidía con los promedios encontrados. Al preguntar respecto a las calificaciones de grados anteriores, casi la mitad de ellos (45.83%) mencionaron haber tenido mejores calificaciones en primaria (entre 8 y 10), aunque el 30% refirió haber reprobado algún ciclo escolar.

A partir de los datos antes mencionados, es posible concluir que si bien los resultados generales del WISC IV son negativos, las discrepancias entre subescalas conducen a descartar la existencia de un problema de discapacidad intelectual, y a pensar más bien en una estimulación diferencial de las diversas áreas de desarrollo cognoscitivo por parte de su contexto, en donde algunas áreas se han visto más favorecidas que otras, por ejemplo, a partir del énfasis que hacen las actividades escolares en los procesos de memorización.

Es importante señalar que estos datos brindan información del nivel de desarrollo actual de sus habilidades y no pueden ser considerados como predictores del desempeño futuro, debido a que se reconoce el carácter dinámico de las aptitudes, que como señalan autores como Sternberg y Grigorenko (2003) constituyen “experiencias en desarrollo”, que en todo momento se encuentran en proceso de cambio y fortalecimiento.

Por otra parte, la renuencia observada en los alumnos para realizar actividades que se relacionen con español y matemáticas puede estar relacionada con la historia de fracaso que han tenido desde la primaria o al momento de ingresar a la secundaria y reprobado dichas

materias. Esto se refleja en sus comentarios respecto a no sentirse hábiles para la escuela y en específico para estas áreas.

Otro aspecto a considerar se refiere a la importancia de que quienes nos encargamos de diseñar e implementar experiencias educativas acordes con las necesidades de los alumnos, encontremos formas de llamar su atención y ayudar a incrementar el interés por estas materias, además, de reconocer sus diferencias individuales, evitando juicios de valor subjetivos que demeriten o sobreestimen las capacidades y el desempeño de los mismos, y sin atribuir etiquetas que influyan positiva o negativamente en su desarrollo.

Con base en estos resultados, se decidió diseñar y aplicar un programa de intervención para un grupo de alumnos del primero “H”.

Etapa 2. Intervención

Objetivos

Diseñar y aplicar un programa de intervención para desarrollar habilidades de español y matemáticas en alumnos con dificultades académicas y señalados por sus problemas de conducta.

Participantes

5 estudiantes de segundo grado de secundaria, 2 mujeres y 3 hombres. Sus edades oscilaban entre 12 y 15 años, el promedio de edad fue de 12,80 años, con una desviación estándar de 0,837.

Las características de los alumnos eran:

- Se ubicaron en la categoría de “muy bajo” o “límite” en la calificación global del WISC-IV, y en las subescalas de “comprensión verbal” y “razonamiento perceptual”.

- Calificaciones escolares con un promedio global menor a 7.5, que se encontraban por debajo de 7.5 en español y de 6 en matemáticas.
- En las entrevistas, manifestaron tener problemas y sentirse poco hábiles para desempeñarse en ambas áreas.
- En las observaciones se encontraron diversos problemas en su lectura, escritura y en el uso de operaciones matemáticas básicas.

Herramientas

“Programa para el desarrollo de habilidades de español y matemáticas en alumnos de secundaria”

Consta de 18 sesiones, cada una de aproximadamente una hora, con 17 actividades orientadas al fortalecimiento de sus habilidades de lectura, escritura y uso de operaciones matemáticas básicas (Apéndice).

Los ejercicios del programa se presentaron de forma lúdica, para evitar el rechazo que los alumnos mostraron ante las actividades académicas, durante las observaciones realizadas.

Para favorecer una mejor disposición para el trabajo, se plantearon desafíos a su alcance, que fueron aumentando en complejidad, organizados como competencias en las que se obtenían premios. Asimismo se buscaba que las tareas a realizar les permitieran manifestar su creatividad y desenvolverse libremente en la elaboración de sus trabajos.

Las actividades estaban relacionadas con conductas prosociales, con fines socialmente útiles, y para ello se les vinculó con otro grupo de adolescentes a los que se denominó “grupo externo”, con quienes se promovió una comunicación a partir de mensajes escritos y trabajos manuales que se intercambiaban por medio de la coordinadora, evitando el contacto directo, por redes sociales, o por teléfono. Para el presente programa,

los alumnos escogieron intercambiar información relacionada con sus gustos, características propias y las del lugar donde vivían.

Se fomentó la expresión de las opiniones, preferencias e inconformidades de los alumnos, a través de un breve registro escrito de forma anónima, que se realizaba al final de cada sesión y se depositaba en un “buzón”, la única restricción que se acordó fue no ofender a sus compañeros.

Con el fin de ayudar a mejorar el autoconcepto de los alumnos, incidir en mejoras en su desarrollo y contribuir al uso de la autoevaluación, coevaluación y autorregulación de su desempeño escolar, el trabajo se enmarcó en un ambiente de aceptación y tolerancia, en donde la coordinadora:

Modelaba respuestas positivas ante el señalamiento de errores. Intencionalmente presentaba carteles con equivocaciones, pedía que le ayudaran a identificarlos antes de iniciar las tareas del día y aceptaba de buen agrado todo tipo de comentarios, con excepción de las ofensas. Además se mostraba accesible y amable ante los errores que pudieran cometer los alumnos, evitaba realizar comentarios negativos y cuando alguien se burlaba de los errores de sus compañeros, le instaba a ayudar a encontrar la solución correcta.

Evitaba señalar directamente los errores. Al inicio del programa, empezaba por preguntar al alumno la opinión acerca de su trabajo, para procurar que identificara sus equivocaciones, de no ser así, le comentaba sus “dudas” para señalar de forma indirecta el error, e instigaba a buscar estrategias para corroborarlo y corregirlo (se favoreció el uso del diccionario). En una fase más avanzada de los procedimientos, en que los participantes se mostraban más accesibles para recibir comentarios acerca de sus fallas, se buscaba que el alumno las ubicara y si no lo lograba, se socializaba la duda para pedir ayuda a sus compañeros. Cuando otro miembro del equipo se daba cuenta de alguna equivocación, se permitía que la mencionara y argumentara, siempre y cuando no utilizara adjetivos negativos en contra de sus compañeros.

Procedimientos

“Programa para el desarrollo de habilidades de español y matemáticas en alumnos de secundaria”. Se solicitó el consentimiento informado de participantes y autoridades escolares, para intervenir y videgrabar las sesiones. Estos videos fueron confidenciales y se efectuaron para tener un registro permanente, que pudiera ser fácilmente consultado.

Se estableció enlace con un encargado de reunir al “grupo externo”, que se encontraba en otro estado del país (Oaxaca). Se solicitó que estuviera conformado por alumnos de sexto grado de primaria o primero de secundaria, con edades entre 12 y 13 años. Se reunió a un grupo de cuatro chicos.

Algunas características generales de la aplicación del programa fueron:

Las actividades se desarrollaron en sesiones de 50 minutos. En caso de que no se concluyeran las tareas previstas, se retomaban en la sesión posterior y se solicitaba a los participantes que recordaran y explicaran en que habían consistido.

Se ofrecían diferentes niveles de ayuda, de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Con la finalidad de fomentar la autoevaluación, se les instigaba para que encontraran sus propios errores y realizaran las modificaciones requeridas.

Se insistía en la necesidad de un trato respetuoso. En caso de hacer críticas, correcciones, o brindar ayudas, esto debía hacerse de forma constructiva.

Al final de cada sesión, se les proporcionaba el “buzón” y hojas para que emitieran sus comentarios.

Debido a la frecuente inasistencia de los alumnos, se acordó que sólo se aplicaría la actividad establecida para la sesión, cuando llegaran entre 3 y 5 alumnos; En caso de asistir uno o dos de ellos, se trabajarían actividades de reforzamiento.

Para dar inicio al programa, se hizo la presentación de los participantes y el encuadre. Se les aclaró que las actividades realizadas no tendrían repercusiones en sus

calificaciones escolares. Se explicó la importancia de que las sesiones fueran grabadas, para lo cual se les pidió su comprensión y apoyo, además se mencionó el uso y las reglas del “buzón”, también se les planteó la interacción que tendrían con el “grupo externo” y se vinculó con un fin socialmente útil al inducirlos a decidir de qué manera podrían apoyarles en algo, por lo que ellos determinaron “ayudarlos a conocer la ciudad”. Posteriormente se aplicó el programa dividido en dos grupos de actividades:

El primer grupo abarcaba las “actividades de sensibilización y reconocimiento de sus habilidades” (de la sesión 1 a la 6), destinadas a:

Identificar fortalezas y debilidades en las habilidades en lectura, escritura, operaciones matemáticas, organización de sus trabajos, uso del borrador y procesos de autoevaluación de los alumnos.

Favorecer su participación en la realización de tareas académicas, por medio de actividades accesibles y atractivas.

Reflexionar sobre la importancia de la lectura y escritura como medios de comunicación, con el fin de vincular sus fines individuales, con un fin socialmente útil.

El segundo grupo denominado “habilidades desarrolladas” estaba conformado por las sesiones 7 a 18, y se destinó a:

Obtener una mayor motivación y reducir el nivel de ansiedad ante tareas académicas, por medio de actividades que aumentaron su complejidad, pero seguían siendo lúdicas y atractivas, con un nivel de competencia que les permitía ganar puntos.

Reforzar y consolidar sus fortalezas en lectura, escritura, operaciones matemáticas, organización y uso del borrador, así como trabajar con sus debilidades para un mejor desarrollo de las mismas.

Favorecer la autoevaluación y coevaluación, por medio de preguntas directas y socialización de las dudas.

En las “actividades de sensibilización y reconocimiento de sus habilidades”, se inició por comentarles la existencia de un grupo de niños (el grupo externo) muy interesados en conocerlos y que les habían enviado unos materiales contruidos por ellos mismos para presentarse. A partir de ello se mostraron uno a uno los trabajos de los miembros del grupo externo, y se leyeron los mensajes que les acompañaban. Los alumnos comentaron lo que les gustó, aunque también los problemas que tuvieron para comprender el contenido de los mensajes, y con base en eso se guió la discusión hacia la importancia de una correcta escritura y ortografía.

A partir de esta actividad, se inició el intercambio de trabajos artesanales y mensajes escritos, para compartir datos personales, preferencias, descripciones de sus contextos inmediatos, entre otros datos. Con base en estas tareas se trabajaban lectura en voz alta, comprensión de la lectura, escritura correcta, y manejo de operaciones básicas. Asimismo se favorecía el uso de la autoevaluación.

Los errores cometidos al inicio de estas actividades, fueron aprovechados por la coordinadora para instigarlos a hacer un borrador previo, que les permitiera enviar trabajos correctamente escritos, sin desperdiciar los materiales que se les proporcionaban.

Para motivar una asistencia más constante a la escuela, y por ende, a las actividades del programa, a partir de la cuarta sesión se elaboraron contratos de participación, con los cuales los alumnos acordaron reglas para la asistencia, puntualidad y normas de convivencia durante las sesiones, que en caso de cumplirse, eran intercambiados por pequeños premios.

Para establecer una diferenciación entre la escritura formal e informal, se les mostró un video que trataba sobre el tema. Al terminar, por medio de preguntas, se les llevó a la reflexión sobre la importancia de la escritura formal en contextos académicos y laborales.

En el segundo grupo de actividades, denominado “habilidades desarrolladas” se aumentó el grado de complejidad de las tareas a realizar. En estas sesiones los alumnos hacían un planteamiento previo del trabajo que deseaban enviar al grupo externo, elaboraban varios borradores del mismo hasta quedar satisfechos, y también se añadió el

uso de canje de puntos para adquirir el material con el cual elaborarían su producto o algún otro artículo que llamara su atención (golosinas, calcomanías, plumas de colores, etc.). Para tal efecto debían ganar puntos durante los periodos en los que esperaban respuesta a sus envíos, o en las sesiones de reforzamiento, a partir de actividades que implicaban leer, escribir o resolver operaciones matemáticas en competencias con carácter lúdico, tales como juegos matemáticos en los que se requería usar adecuadamente el valor posicional de los números, conocer las operaciones matemáticas básicas y su resolución, manejo de letras para formar oraciones y observar que estuvieran correctamente escritas, etc. (ver apéndice).

Otra característica de este segundo bloque, fue la introducción de instrucciones escritas con errores deliberados, para indicar las tareas a realizar durante las sesiones. Estas eran colocadas a la vista de los alumnos para que detectaran y corrigieran las equivocaciones. En caso de que no los detectaran espontáneamente, la coordinadora pretendía tener dudas al respecto, para instigarles a buscar su forma correcta y modelar una respuesta positiva para recibir críticas, todo ello con el fin de mejorar su autoconcepto académico y favorecer la coevaluación.

Resultados

Los datos encontrados se reportarán de acuerdo con los dos grupos de actividades en que se dividió el trabajo. El primero, conformado por las sesiones 1 a 6, denominado “actividades de sensibilización y reconocimiento de sus habilidades”, que tuvo como objetivo identificar debilidades y favorecer fortalezas de los alumnos, en relación con su actitud hacia las actividades escolares, además de su desempeño en aspectos académicos tales como: lectura, escritura, operaciones matemáticas, organización de sus trabajos, uso del borrador y procesos de autoevaluación. En un segundo grupo al que se denominó “habilidades desarrolladas”, se incluyeron las sesiones 7 a 18 que tenían como objetivo fortalecer las habilidades antes mencionadas, además de promover la autoevaluación y coevaluación.

Grupo 1. “Actividades de sensibilización y reconocimiento de sus habilidades”. En las primeras sesiones de este grupo, se encontró que los alumnos mostraban poco interés por participar, impuntualidad y variadas estrategias dilatorias; llegaban con demora aunque

se les hubiera ido a buscar, tardaban en poner atención o sentarse a trabajar y cuando debían comenzar a escribir, preguntaban “¿Puedo ir al baño?” un ejemplo de esto ocurrió en la tercera sesión, en que mientras se intentaba llamar su atención para iniciar, se logró que sólo tres de los alumnos se mostraran atentos, pero uno continuó jugando casi hasta el final de la sesión y entregó un trabajo totalmente improvisado. Estas situaciones hacían que tuvieran menos tiempo para las actividades programadas.

Es posible que estas estrategias de evitación se debieran a que se consideraban poco hábiles para realizar tareas académicas, pues por ejemplo, en la sesión dos un alumno platicaba con entusiasmo cómo sería su trabajo, pero al pedirle que lo expresara en el borrador, respondió “no puedo”. Al animarlo a hacerlo, escribió algo mucho más breve y simple de lo que originalmente había planeado. El resto de los alumnos continuaron distraídos toda la sesión, mirando hacia diferentes lugares del salón, y sólo ante la insistencia de la coordinadora dedicaban algunos minutos a la actividad. Otro se pasó la mayor parte del tiempo mirando alternativamente los trabajos enviados por el grupo externo y sus hojas, pero fue hasta el final cuando decidió escribir. Al respecto, Granell, Vivas, Feldman, y Gelfman, (1998) señalaron que los alumnos que en algún momento han tenido problemas de desempeño académico pueden presentar problemas de rechazo escolar y manifestarlos con frecuentes inasistencias a la escuela, o con falta de participación en actividades en las que temen tener un desempeño inadecuado, mientras que Harter (1992, como se citó en Nuñez, 2009) coincidió con lo anterior, al mencionar que la percepción del desempeño es un factor importante, ya que los estudiantes que se perciben con menores competencias, muestran falta de interés por actividades desafiantes, y Bandura (1982) mencionó que cuando los estudiantes tienen dudas respecto a su desempeño en alguna actividad, evitan participar en la misma, dedican menos esfuerzo, persisten menos ante las dificultades y tienen un rendimiento más bajo que los que se sienten más competentes.

Lo antes mencionado, también se observó por la forma en que sus niveles de participación fluctuaban, con el tipo de actividades solicitadas, donde se observaba un gran rechazo por las que demandaban una explicación, leer, escribir o hacer operaciones, y un mayor interés por las que implicaban actividades prácticas, manuales, o lúdicas. Por ejemplo en la sesión dos, al mostrarles las cartas que enviaron los alumnos del “grupo

externo”, pusieron atención y se veían interesados, pero cuando se pidieron voluntarios para leer, ninguno se propuso y fue necesario instigar su participación. En otras sesiones, cuando les tocaba su turno de leer decían “mejor otro” y no querían hacerlo, cuando iniciaban lo hacían en voz baja; también ocurría que mientras otro compañero leía, se mostraban atentos, pero la situación cambiaba cuando el texto era complicado, por ejemplo en una ocasión, cuando leyeron un poema que contenía un vocabulario complejo, empezaron a distraerse mirando a diferentes lugares del salón, jugando con el lápiz y platicando entre ellos.

También sucedía que cuando se les daban instrucciones para elaborar un borrador del trabajo a realizar, platicaban, tardaban en escribir, y solo se lograba que uno o dos de ellos iniciara la tarea. Ante la insistencia de la coordinadora, los demás comenzaban la actividad, pero se distraían y borraban constantemente; al tener que escribir algún texto, continuaban preguntando si había otro medio con el cual se pudieran comunicar con el grupo externo (facebook, chat, etc.). Un comentario muy significativo al respecto, fue cuando al final de la sesión cuatro, un alumno preguntó, en relación con las actividades de la siguiente sesión: “¿vamos a jugar, o a escribir? Pa’venir... si no, no vengo”.

A diferencia de lo anterior, cuando se trataba de actividades de carácter no académico, había disponibilidad y cooperación. Por ejemplo, cuando escribían sus opiniones para el buzón, mantenían su atención y realizaban la tarea sin interrupciones; durante las actividades manuales en las que debían decorar, pintar, pegar, etc. se mostraban activos y sin distracciones, apenas se daba la indicación o se les entregaba el material, organizaban su espacio de trabajo, dejaban de jugar o de platicar e iniciaban la tarea. Cuando ya tenían elaborado su texto y sólo se trataba de decorarlo, también se veían involucrados en la actividad. En este tipo de tareas, hubo ocasiones en que, aun cuando ya se había dado la instrucción de guardar el material, continuaban trabajando y solicitaban más tiempo, o llevárselo a su casa para finalizar. También en el caso de los juegos, ponían atención de inmediato en las indicaciones. Sus comentarios y actitudes ante diferentes tipos de actividades, motivaron a la coordinadora a dar un aspecto más lúdico a las siguientes sesiones, sin por ello decrementar el contenido académico.

Otra característica de estos alumnos, era la dificultad que presentaban para hacer propuestas, cuando se les preguntaba qué hacer. Esto puede ser resultado de la falta de costumbre para tomar decisiones con respecto a sus trabajos, pues frecuentemente es el profesor quien señala lo que se debe hacer. Por ejemplo, al preguntar sobre los productos que les gustaría enviar para los alumnos del grupo externo, se recargaban o recostaban sobre la mesa, se agarraban la cabeza, decían cosas muy generales como “voy a decirles mi nombre”, “voy a hacer un corazón”, “tengo sueño, me quiero echar un sueñito”. En este caso sólo un alumno pudo comunicar con fluidez su idea para el trabajo a realizar.

Figura10. Ejemplo de una sesión en que los alumnos muestran renuencia a trabajar.



En primer plano se observa un alumno que gira la hoja evadiendo la actividad de lectura, detrás de él, otro se llevó las manos a la cabeza, en señal de no querer continuar con la actividad.

Por otra parte, se encontró que aunque los alumnos identificaban los errores en los trabajos de otros, no parecían tener interés por señalarlos o modificarlos. Esto se pudo ver cuando se les preguntó qué opinaban de las cartas que recibieron del grupo externo, y mencionaron la existencia de errores en la escritura, que les dificultaban entender los mensajes; decían que “se comían las letras”, “no se entendía por la letra”, aunque nunca intentaron hacerles correcciones.

Con base en sus comentarios respecto a los errores encontrados, se aprovechó la ocasión para favorecer la reflexión en torno a la relevancia de la escritura correcta, con preguntas tales como ¿Creen que sea importante la ortografía y la forma de escribir? Ninguna de estas reflexiones logró capturar su atención, por lo que se perdió el interés y participación de casi todos los integrantes del grupo, quienes volvieron a jugar con la mesa, sus gafetes, mirar a distintos lugares, etc.

También se observó que estaban conscientes de sus propios errores, pero en lugar de buscar cómo corregirlos, procuraban evitar que fueran detectados; cuando trabajaban, si alguien se acercaba mientras escribían, retiraban el lápiz, tapaban la hoja, la movían o dejaban de escribir. Esto puede explicarse porque los errores eran castigados con burlas por parte de sus compañeros. Por ejemplo, cuando detectaban que alguien había cometido un error, lo hacían evidente con risas, gestos burlones y expresiones verbales para descalificar. Una ocasión, en una tarea en que una alumna estaba leyendo y se equivocó, otra se burló de ella y luego intentó corregirla, ante lo cual, la primera mostró con gestos su incomodidad y ya no quería continuar. Fue difícil motivarla para que terminara la lectura.

Además se observaron otras conductas que hacían evidente su molestia frente a los señalamientos de equivocaciones. Por ejemplo, cuando la coordinadora se acercaba y preguntaba sobre algún error, aunque respondían, cambiaban su postura corporal y facial, demostrando su incomodidad. Esta situación era más evidente en una de las alumnas que evitaba el contacto visual, se cubría la cara con las manos, ocultaba su hoja, hacía muecas, etc. Cuando finalmente corregía, lo hacía murmurando y su cara de molestia prevalecía durante un rato, o mientras la coordinadora seguía cerca de ella. En ocasiones señalaba verbalmente su inconformidad, con frases como “pero si está bien, así se escribe”. “Si, ’pérese”. Cuando sus compañeros eran quienes le señalaban alguna equivocación en su trabajo, los rechazaba diciendo “Hay, sí. Ya sé que soy muy tonta”. Estos ejemplos reafirman lo dicho por Bandura (1982) en torno a las diferencias de interés y persistencia que muestran los estudiantes cuando se sienten más o menos competentes para realizar una tarea, lo que explica que de manera general prefirieran ignorar sus errores, y sólo corregirlos cuando no tenían alternativa, porque ya habían sido explícitamente señalados por el coordinador.

También se detectaron algunos problemas en relación con otras habilidades académicas específicas. Por ejemplo, se encontró que no era habitual para los alumnos el uso del diccionario, y algunos no tenían un claro conocimiento sobre su funcionamiento. Esto se pudo ver en la sesión tres en la que se dio una breve discusión, generada por una alumna. Ella preguntó si “reina” se escribía con “i” o con “y”. Los demás participantes dieron su opinión, pero no llegaron a un acuerdo y prevaleció la duda. Entonces la coordinadora les preguntó cómo podrían averiguar quién estaba en lo correcto y ellos decidieron buscar en el diccionario para corregir. Para tal efecto, un alumno empezó a contar con los dedos las letras del alfabeto hasta llegar a la que estaba buscando, después fue a buscar en las hojas correspondientes a esa letra, pero de forma desordenada. Una de sus compañeras le preguntó “¿qué letra sigue después de la primera que buscaste?”, él respondió y fue así como logró organizarse para buscar en un mejor orden.

Un problema más, detectado en el transcurso de estas primeras sesiones, se relacionaba con los errores y poca fluidez de su lectura. Así por ejemplo, cuando se leyeron los mensajes que enviaron los alumnos del grupo externo, se dieron problemas de dicción y ritmo, les costaba trabajo decir una palabra u oración, la repetían, o deletreaban mientras leían. En ocasiones esto se debía a los errores que acompañaban a dichos escritos, pues cuando el mensaje era ilegible o no entendían una letra o palabra, preguntaban “¿qué dice aquí?, ¿qué letra es esta?”, pero en otros casos se daban pausas e interrupciones, aun cuando el mensaje escrito fuera claro. Estos indicios permitieron en alguna medida, diferenciar los problemas de fluidez en la lectura, de los provocados por los errores en los textos.

Cuando se utilizaron actividades que implicaban resolver problemas matemáticos, se encontraron dificultades relacionadas con la organización de los números y con los procedimientos para realizar operaciones básicas. En un caso en que se requería hacer una resta, un alumno comentó “es lo que yo no sé... restar”. Cuando otra alumna intentó hacer la misma operación, se observó que tenía problemas para decidir en dónde colocar el minuendo y el sustraendo, además de que no organizaba las cifras en columnas que permitieran diferenciar los enteros de los decimales. Al comentarle que su resta tenía errores, ella dijo “no, está bien”, luego se le pidió que la revisara, y ella siguió insistiendo

en que estaba bien, por lo que fue necesario que la coordinadora le señalara cuál era la posición correcta. Aún entonces, ella contestó “va a ver que sale lo mismo”, y sólo cuando obtuvo el resultado, reconoció “ah, sí, tenía razón”.

En la siguiente imagen se pueden ver algunos errores comunes cometidos por los alumnos al realizar operaciones: no colocaban el signo correspondiente, colocaban indiscriminadamente los enteros con los decimales (se aprecia la corrección), además de un problema de ubicación de las cifras.

Figura 11. Ejemplo de una operación mal distribuida.

A handwritten subtraction problem on a white background. The top number is 10,0445,090. The bottom number is 944118686. A horizontal line is drawn between them. Below the line, the result is written as 0,803384090. The digits are misaligned, with the decimal point in the result being in the wrong position relative to the numbers above it.

En esta segunda imagen se muestra la inadecuada posición que el participante realizó de las cantidades para realizar la operación.

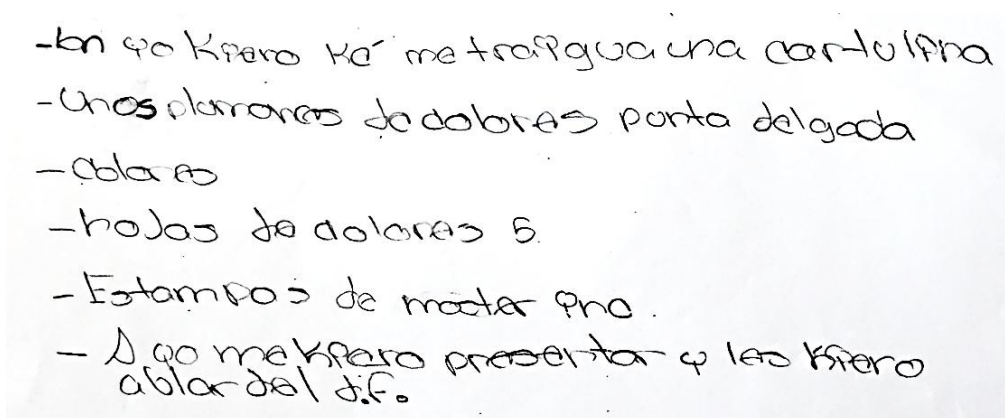
Figura 12. Mala distribución de las cantidades en una suma

Two handwritten addition problems on a light blue background. The left problem shows 8643 plus 65522, with a horizontal line and the result 74165 written below. The right problem shows 8643 plus 65522, with a horizontal line and the result 74165 written below. In both cases, the numbers are misaligned, with the 6 in the second number being placed under the 4 of the first number.

Esta problemática llevó a decidir trabajar con valores posicionales y resolución de operaciones matemáticas básicas. También se detectaron dificultades para decir el nombre de las cantidades, ante lo cual se les propuso separar las cifras con comas, para facilitar su lectura. Dicha estrategia fue de mucha utilidad, pues en los casos en que podían ubicar las comas de forma correcta, lograban leer adecuadamente las cantidades, independientemente de su tamaño. Además con el objetivo de reforzar la lectura de las cifras y su escritura se les solicitó añadir ambas formas al momento de realizar sus trabajos, aunque al principio solo lo hacían en algunas cantidades.

Otra característica de sus trabajos en estas sesiones, estaba relacionada con el uso cotidiano de la escritura informal, caracterizada por múltiples errores ortográficos, mezclados con números y signos, en un estilo semejante al que suele utilizarse para comunicarse en las redes sociales.

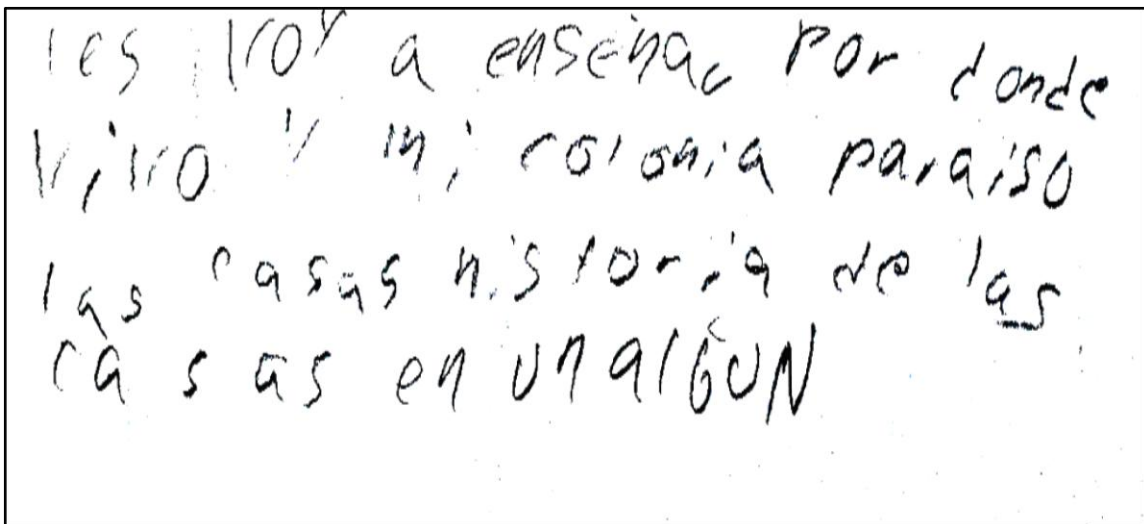
Figura 13. Ejemplo de la forma de escritura usada al inicio de las sesiones.



Este problema se sumaba a la poca planificación que precedía a sus tareas académicas, pues aunque tuvieran pensada una idea previa y conocieran el uso del borrador, no reconocían su importancia ni lo utilizaban, lo que se pudo apreciar aún en los casos en que la coordinadora les instigaba a plantearlo, porque aunque contaran con él, al momento de realizar su trabajo no lo tomaban en consideración; escribían en cualquier sitio de la hoja y colocaban sus imágenes en lugares diferentes a los que habían planeado, todo lo cual daba como resultado un producto distinto al que tenían previsto.

En la figura 14 se muestra como un participante escribió una idea muy general del trabajo que quería hacer, la coordinadora le solicitó que fuera más específico, por lo que el alumno realizó, después de dudarlo y evadir un rato la actividad, el texto que se observa en la figura 15. Una vez que concluyó su tarea, se observó que no hizo caso del borrador, lo que lleva a la figura 16 donde el producto final no tiene ninguna de las características señaladas en su borrador.

Figura14. Primer borrador de H1



les voy a enseñar por donde
vivo y mi colonia paraíso
las casas historia de las
casas en un algún

Figura 15. Segundo borrador de H1

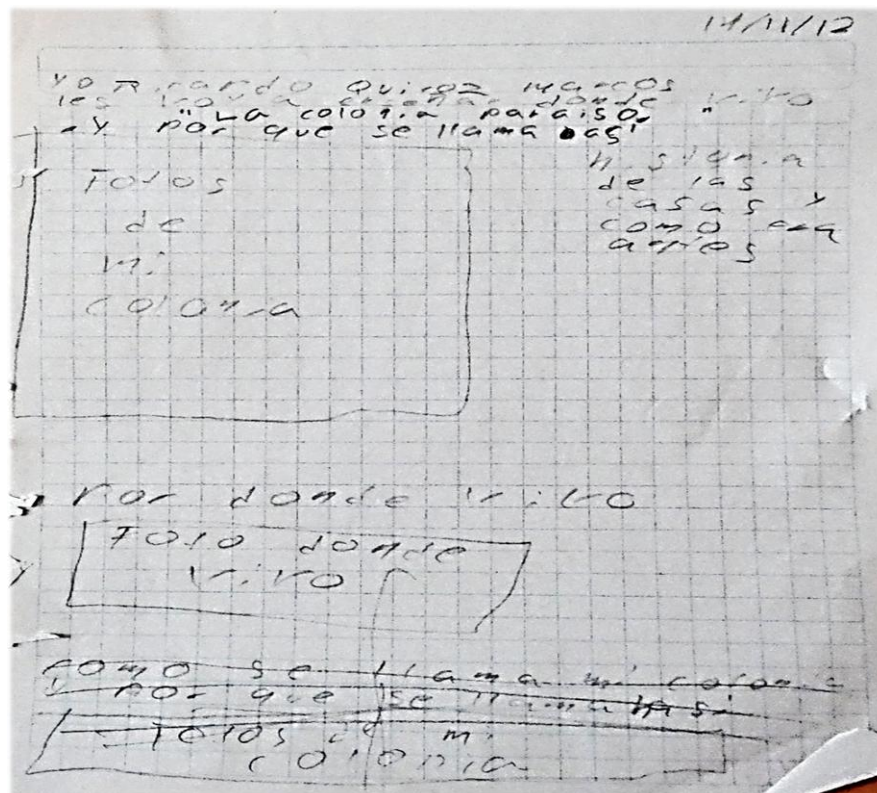
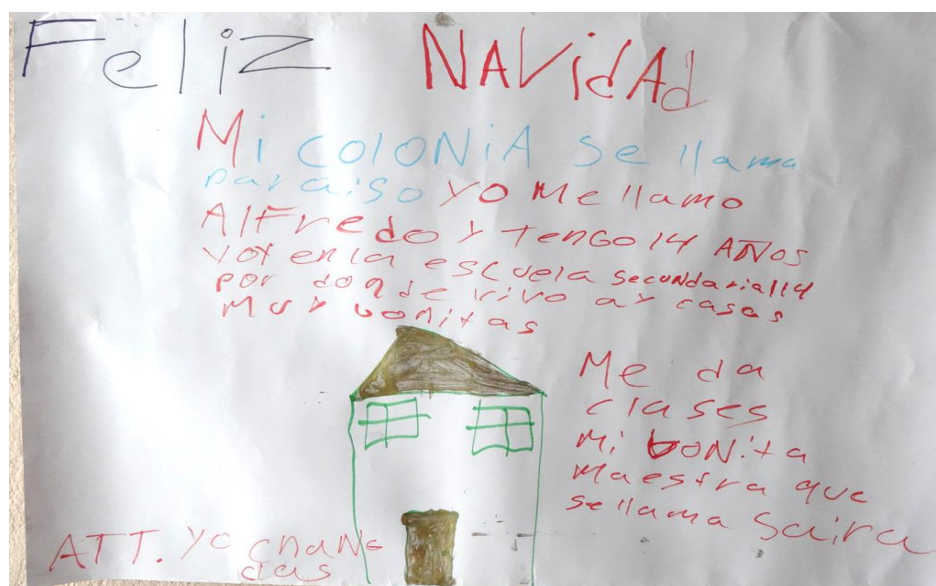


Figura 16. Producto final de H1



En una conversación en torno a este tema, se les preguntó si lo consideraban importante y se observó que evitaban responder, diciendo “ya se me olvidó” o quedándose callados. Cuando se les motivó a responder, contestaron que servía “para que no nos salga algo mal”, “para que no nos equivoquemos”, “para ayudarnos en lo que vamos a hacer”, pero sólo lo usaban cuando se les insistía. Al terminar la sesión cuatro se realizó una reflexión en torno a la utilidad del borrador, para comentar que casi no lo utilizaban, y ellos argumentaron que además de que no les hubiera facilitado la tarea, habría representado un obstáculo, porque: “si se me hubiera ocurrido hacer otra cosa, no la hubiera podido hacer”. Con base en estos comentarios, la coordinadora argumentó sus múltiples ventajas, además de la posibilidad de usarlo de forma flexible.

A partir de la sesión cuatro se empezaron a encontrar algunos cambios importantes, por ejemplo se observó que aunque les continuaba incomodando aceptar sus equivocaciones, lo cual era evidente porque seguían haciendo gestos y caras, en general buscaban sus errores y los corregían, sin protestar.

Durante la sesión cinco se advirtió un aumento de participación en una tarea académica relacionada con la lectura, gracias al carácter lúdico con que se presentó, lo que también podría relacionarse con alguna mejora en su seguridad. En dicha sesión se llevó a cabo un juego, cuyas instrucciones se encontraban escritas en el pizarrón, y especificaban que alguien diferente debía leer cada párrafo. Los alumnos se organizaron y realizaron la tarea sin demora, en algunos casos se propusieron ellos mismos para leer, cuando fue necesario dar explicaciones, se mostraron participativos y cooperativos.

Los ejercicios que implicaban pequeños retos, favorecían más su atención y participación, esto se vio cuando una de las cartas enviadas por el grupo externo, incluyó un acertijo. Al momento de leerla, todos los alumnos estuvieron atentos y se involucraron rápidamente; al terminar la lectura, entre todos comenzaron a deliberar las respuestas y escribirlas. También se vio un aumento en la cooperación para cumplir adecuadamente las actividades. Por ejemplo, cuando un alumno tuvo errores en la lectura de las instrucciones para jugar, por repetir o cambiar las palabras, sus compañeros le ayudaron. En otro caso, en

que debían encontrar cinco errores de ortografía dentro de un grupo de instrucciones, se mostraron activos, realizaron la tarea de manera inmediata, se organizaron, se apoyaron y buscaron en el diccionario las palabras que creían que podrían tener algún error. Resultó muy interesante observar que no sólo mostraron interés por la tarea, sino que su actitud demostraba entusiasmo y satisfacción por el logro, lo que se hizo evidente en los aplausos y frases de “si pudimos” que utilizaron para celebrar cada hallazgo. A continuación se muestra la participación que tuvieron los alumnos para encontrar los errores ortográficos, así como comenzar a recurrir al uso del borrador (Figura 17).

Figura 17. Alumnos participando en una actividad



Grupo 2. “Habilidades desarrolladas”. Al iniciar esta segunda etapa, que abarca las sesiones 7 a 18, un alumno se dio de baja debido a que su familia cambió de lugar de trabajo y se fue a vivir en una zona alejada de la escuela, por lo que los participantes del programa se redujeron a cuatro.

En este segundo grupo de actividades, tuvieron lugar múltiples cambios favorables, no sólo en su desempeño sino también en su actitud hacia el trabajo. Así por ejemplo, se observó que las estrategias dilatorias de los alumnos, disminuyeron considerablemente, en comparación con las del primer grupo; llegaban puntuales, aunque seguían platicando antes de la sesión, se acomodaban más rápidamente en sus lugares para iniciar la actividad y si

bien en ocasiones todavía pedían permiso para ir al baño, regresaban sin mayores demoras, además de que se observaba que realmente lo requerían.

Asimismo, empezaron a mostrar una mejor aceptación del borrador, que se traducía en un mayor uso del mismo, lo que podía observarse cuando, inmediatamente después de comentar la idea general de lo que querían escribir en las cartas para enviar al grupo externo, registraban en él sus ideas, conjuntamente con las de algún trabajo artesanal y posteriormente elaboraban las versiones definitivas. En la sesión 8 escribieron más de dos borradores, e incluyeron mayores detalles de lo que querían enviar. En las sesiones 14 y 18, en las que la tarea consistía en elaborar un escrito, el texto del borrador fue breve, pero cuidaron más los detalles del mensaje.

En este ejemplo de la sesión 8, se puede observar que primero la alumna coloca su idea general en la que comenta que les quiere platicar acerca de la comida mexicana, en un segundo borrador especifica el tipo de comida de la que hablará y su método de preparación, en la última imagen se observa el producto final (Figuras de la 18 a la 20).

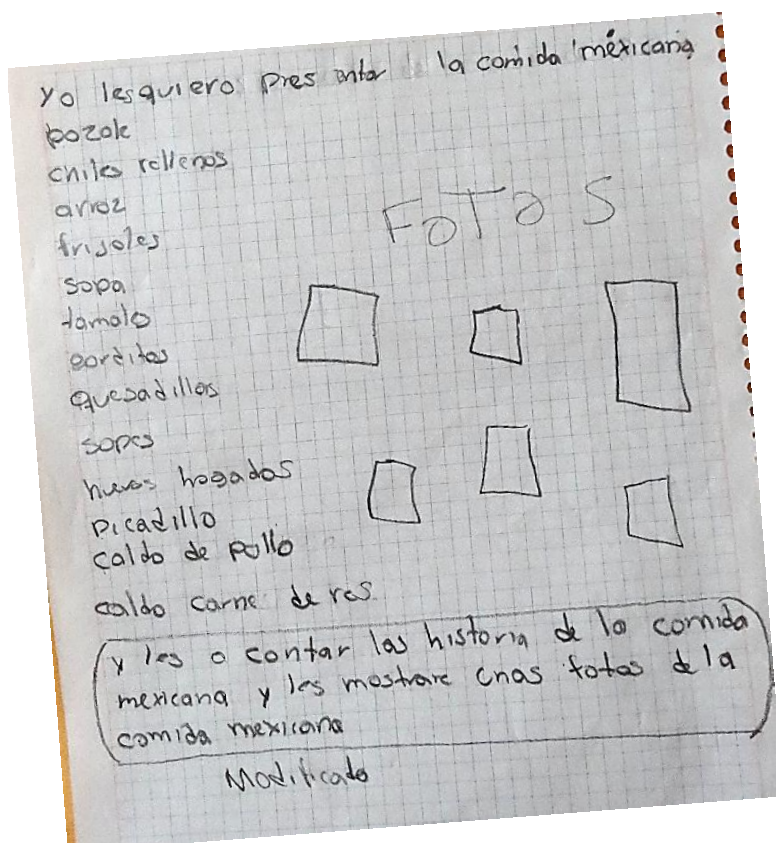


Figura 18. Primer borrador de M1

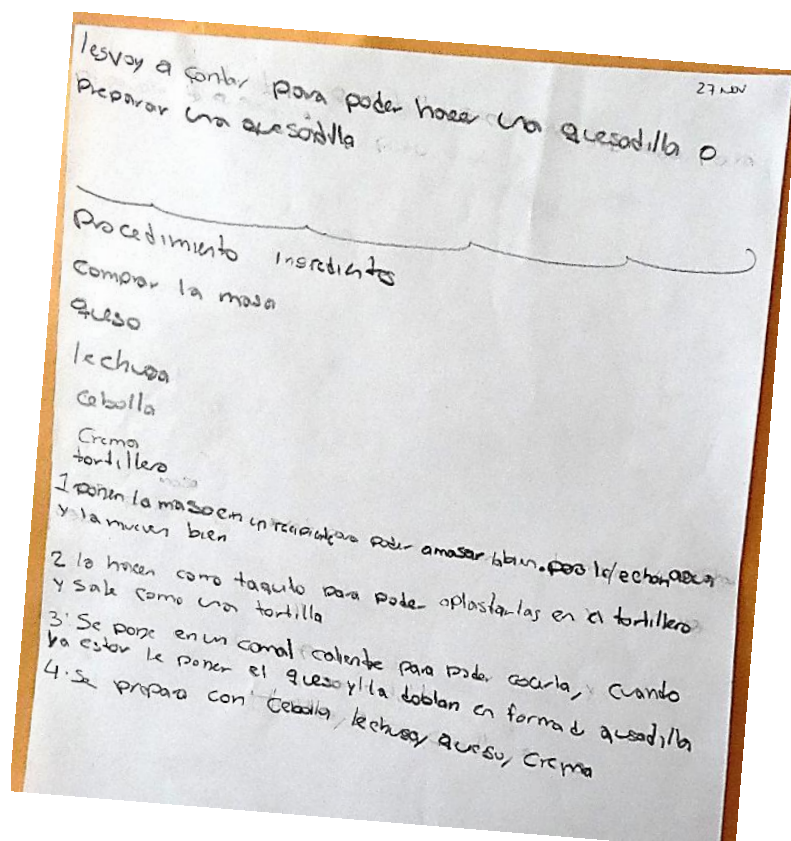
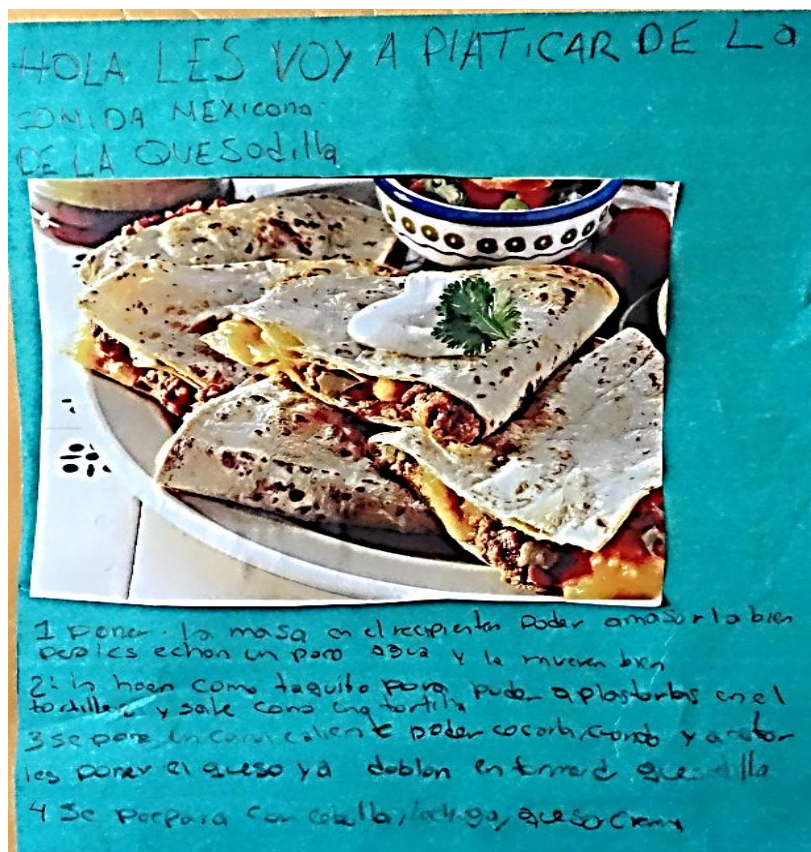


Figura 19. Segundo borrador de M1

Figura 20. Producto final de M1



También se dieron cambios positivos en sus niveles de participación en las actividades académicas, lo que podría relacionarse con que se sintieran más capaces para desarrollarlas, o más aceptados. De manera general durante las sesiones se involucraban más, seguían indicaciones, se mostraban atentos y aun cuando se les dificultara una tarea, perseveraban para completarla. En aquellos casos en que se requería leer, escribir o hacer operaciones matemáticas, estaban más dispuestos, atentos e involucrados que en las sesiones previas. Cuando se trataba de juegos en los que debían anotar palabras, oraciones o textos, se mostraban, activos, entusiasmados, y realizaban correctamente el ejercicio, sin necesidad de insistirles o repetir las indicaciones. En una ocasión en que solo uno de los participantes asistió a la escuela, se le ofrecieron varias opciones, como regresar a su salón o integrarse con otro grupo de adolescentes para hacer una actividad distinta, pero él prefirió permanecer con la coordinadora para realizar tareas del programa. En la sesión

quince, al recibir sus materiales, un alumno manifestó su entusiasmo invitando a sus compañeros a iniciar el trabajo, con la frase “hay que ponernos a chambear”.

Asimismo se observaron algunas estrategias para mejorar su atención y autorregular su conducta, un ejemplo de lo anterior fue durante la sesión siete, en la que decidieron trabajar con la puerta del salón cerrada, argumentando “Hay mucho ruido allá afuera”, “es para oír mejor”; cuando notaban que alguien del grupo se distraía, le decían “atención”, “pon atención” y en más de una oportunidad, cuando sonaba el timbre que indicaba que el tiempo se había terminado, decían “una más, una más”, “otro ratito”, “nos quedamos otra hora”, “vamos a seguir”.

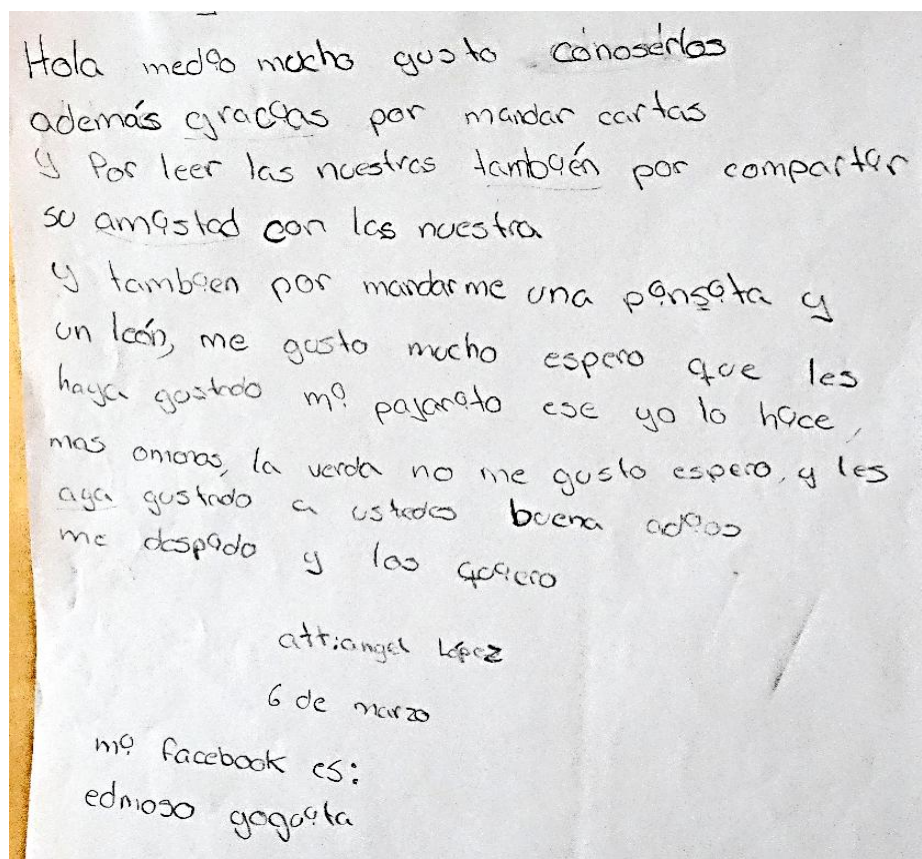
Este tipo de frases también fueron evidencias de que los alumnos aumentaron su participación conjunta y conductas cooperativas, al reconocer que el fin de la actividad era la ayuda mutua y el intercambio de información, es decir ya no había sólo fines individuales, sino que compartían un objetivo común de relevancia social. Con respecto a lo anterior Garaigordobil (2000, como se citó en Marín 2010) mencionó que la conducta de cooperación es un intercambio social que ocurre cuando las personas coordinan acciones para obtener un beneficio común y en donde se ayudan entre sí para alcanzarlo, y Roche (1991) señaló que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales, preservando así la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.

No obstante, dichos cambios tuvieron escaso impacto en la realización de tareas en casa, pues por lo regular llegaban sin la información que requerían para elaborar sus escritos, aun cuando se comprometieron a llevarla y se les hubiera pedido con anticipación. Por lo regular justificaban su falta de responsabilidad argumentando que habían buscado los datos, pero se les habían olvidado. Por sus comentarios se pudo saber que tenían incidentes semejantes en sus clases; así por ejemplo, en una ocasión una alumna llegó con sus útiles en la mano, y dijo que su maestro le había recogido la mochila, porque había olvidado un material para la clase.

Entre los cambios positivos, se observó que comenzaron a dar mayor importancia a la escritura que a la parte manual de sus trabajos. Por ejemplo, en la sesión 18 en que tenían que realizar una carta, se vio que aunque escribieron un mensaje breve, cuidaron mejor los detalles, para cumplir con las características de la “escritura formal”. Además, al contrario de lo que ocurría en las primeras sesiones, se centraron en la elaboración del texto, y dejaron para el final la decoración del mismo.

Una muestra de esto, fue el del siguiente participante, quien realizó su tarea y puso mayor cuidado tanto en su borrador como en su producto. Como se puede observar, dio mayor importancia al texto y se guió en el mismo para realizarlo; prestó menor interés en la colocación de imágenes o decorado, y se mostró tan orgulloso de su trabajo, que solicitó fuera fotografiado.

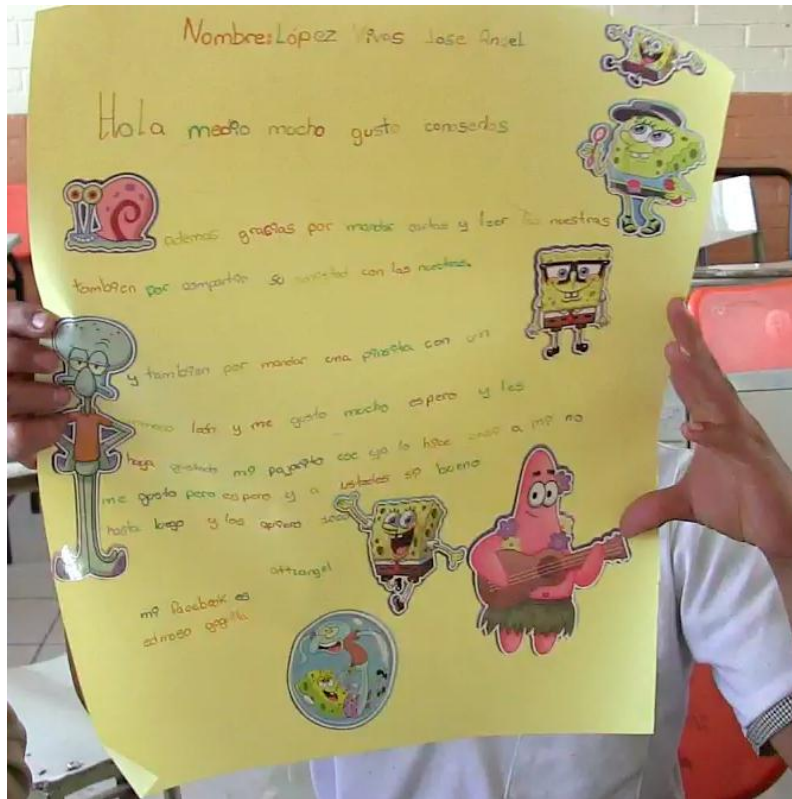
Figura 21. Primer y único borrador de H2



Hola me da mucho gusto conocerlos
 además gracias por mandar cartas
 y por leer las nuestras también por compartir
 su amistad con las nuestra
 y también por mandarme una pajarita y
 un León, me gusto mucho espero que les
 haya gustado mi pajarito ese yo lo hice,
 mas o menos, la verdad no me gusto espero, y les
 haya gustado a ustedes buena noche
 me despido y los quiero

att:angel Lopez
 6 de marzo
 mi facebook es:
 edmoo33 gogota

Figura 22. Alumno mostrando su trabajo final.



Mostraban mayor seguridad para expresarse, podían comentar con sus compañeros las actividades y procedimientos, en un ambiente de cooperación. Explicaban las instrucciones con sus propias palabras antes de comenzar cada parte del juego, sin titubear o esconderse cuando les tocaba el turno. En una ocasión, un alumno volvió a mencionar sus problemas con las sumas y restas, la coordinadora lo empezó a ayudar, pero no fue necesario que continuara, porque sus propios compañeros le explicaron. También ocurría que cuando al final de un ejercicio, se les preguntaba cómo habían resuelto una operación, describían sus estrategias paso a paso en voz alta. Asimismo, si alguien había faltado a la sesión previa y se requería informarle de lo que se había hecho, alguno de ellos tomaba la palabra de manera voluntaria para hacerlo, y le explicaba con mayor fluidez que en las sesiones del primer grupo. En una ocasión, la descripción fue incluso acompañada por una

demostración práctica, para enseñar a quienes habían faltado, cómo hacer figuras de papiroflexia.

Al respecto Webb (1983, como se citó en López, 2008) señaló que proporcionar y recibir explicaciones de los compañeros durante su interacción tiene efectos cognitivos favorables tanto para el emisor como para el receptor, que desaparecen si lo que se transmiten son soluciones ya elaboradas. Dentro de estos efectos resalta el aumento de la capacidad para formular explicaciones dirigidas a sus compañeros, utilizar estrategias de resolución de problemas, buscar la operación adecuada, además de la forma de hacer un problema más sencillo (Allen, 2006, como se citó en López, 2008).

Aún se observaba que se percataban de sus errores, pero a diferencia de las sesiones iniciales, ya buscaban la forma de mejorarlos y si eran detectados por otros, había una actitud favorable frente a las críticas y comentarios. Alrededor de la octava sesión ya lograban detectar un mayor número de errores y corregirlos sin ayuda; a partir de la décima sesión se observó que era cada vez menos frecuente que se molestaran o apenaran cuando sus compañeros les señalaban alguno. Por lo regular aceptaban la crítica, corregían y continuaban trabajando o participando.

Por ejemplo las siguientes imágenes son una secuencia en la que el alumno le hace un señalamiento de error a su compañera, sin burla y la cual ella la toma sin molestia, posteriormente modificó lo señalado con ayuda de su compañero.

Figura 23. Alumno señala un error a su compañera



Figura 24. La alumna toma el comentario positivamente (sonríe).



Figura 25. Alumnos durante la corrección de su trabajo



También en los casos en que la coordinadora se acercaba y comentaba alguna “duda” con respecto a su trabajo, ellos socializaban sus errores preguntando a sus compañeros; cuando se trataba de dudas sobre una palabra, hablaban sobre cómo creían que se escribía. Al terminar de elaborar sus borradores de las sesiones 8 y 14, ellos mismos tomaron la iniciativa para solicitar a la coordinadora que revisara sus trabajos.

Figura 26. Alumnas que solicitan apoyo de la coordinadora.



Las burlas disminuyeron, pero además se observó que aunque algún compañero lo intentara, el comentario era ignorado. Por ejemplo durante la sesión trece, dos alumnos se mofaron de una de sus compañeras, porque tenía confusiones para resolver operaciones matemáticas. Ella continuó jugando sin hacer caso de los comentarios, y los jóvenes, al ver que no obtenían respuesta, continuaron con su trabajo. En otro momento, a la misma alumna que había sido objeto de las burlas, se le complicó organizar las cifras para formar la cantidad más grande, otro compañero le hizo una demostración, diciendo “así es más grande”, ella aceptó el cambio sin dar señales de haberse incomodado.

Durante la sesión quince, un alumno preguntó dónde llevaban el acento algunas palabras, una de sus compañeras que en las sesiones iniciales del programa era descalificada por ellos, por ser considerada menos hábil que los demás, le dio las respuestas. El alumno aceptó sus sugerencias y corrigió su borrador.

En la última sesión, durante una actividad grupal en la que a una alumna le tocó escribir una respuesta, sus compañeros le dijeron que estaba mal y le indicaron cómo creían que debía ser. La alumna corrigió sin dar muestras de molestia y continuaron trabajando. Cuando se enteraron de que la respuesta original era la acertada, la alumna sonriendo les dijo “ya ven”. Entonces todos hicieron la modificación sin reclamaciones, ni molestia aparente. Lo anterior coincide con lo dicho por Forman, Cazden (1985) y Webb (1984, como se citó en López, 2008) quienes señalaron que el hecho de poder ayudarse

mutuamente, explicarse, guiarse, corregirse entre compañeros, es un factor facilitador y promotor del aprendizaje.

Por otra parte, la lectura de los alumnos comenzó a ser más fluida, disminuyeron los problemas de dicción y ritmo, además durante los momentos en que era necesario leer, lo hacían de manera voluntaria, y con frecuencia ellos mismos se repartían turnos y los respetaban. Cuando se presentaban problemas, se ofrecían múltiples ayudas mutuas. Por ejemplo, cuando las palabras eran nuevas o alguien presentaba alguna dificultad, deletreaba o distorsionaba, sus compañeros les ayudaban a hacerlo correctamente.

Asimismo se dieron cambios favorables en la realización de operaciones matemáticas básicas. Durante estas actividades se observó que la distribución de las operaciones en sus hojas de trabajo fue más clara y estructurada. Mejoraron la organización de los números y lograron realizar las operaciones de suma y resta correctamente, también realizaban las comprobaciones de las operaciones de manera grupal. Aunque seguían olvidando colocar los signos, al preguntarles qué les faltaba, ya sabían de qué se trataba e inmediatamente los anotaban. Esto, aunado al uso de comas para separar las cifras, y escritura del número con letra mejoró su desempeño y lectura de las cantidades.

Figura 27. Ejemplo de correcta colocación de números y cantidades.

$$\begin{array}{r}
 + 988,111 \\
 + 996,431 \\
 \hline
 1,984,542 \\
 - 23,579 \\
 \hline
 1,960,963
 \end{array}$$

Novecientos ochenta y ocho mil
 ciento once.

Novecientos noventa y seis mil
 cuatrocientos treinta y uno.

Un millón novecientos ochenta
 y cuatro mil quinientos
 cuarenta y dos

Veinte tres mil quinientos
 setenta y nueve.

Un millón novecientos
 sesenta y nueve mil novecientos
 sesenta y tres

Al momento de escribir sus textos comenzaron a diferenciar entre la escritura formal e informal. Se observó un mayor y mejor uso de esta última, así como la disminución del uso de abreviaturas; los alumnos se mostraban satisfechos por poder hacerlo, al preguntarles cómo se sentían respecto a sus trabajos, mencionaron que estaban contentos, orgullosos, felices. Durante una plática informal que tuvo lugar en una sesión de apoyo previa a la 15, los alumnos manifestaron que escribir mejor los había ayudado a obtener una mejor nota en un trabajo escolar que habían realizado. Es decir que reconocían que el uso de la escritura formal favorecía sus calificaciones escolares. En la última actividad del programa debían escribir una carta. Antes de realizarla, entre ellos recordaron el uso de la escritura formal e informal, y aunque evitaron escribir mucho texto, se observó que cuidaron su escritura para hacerla.

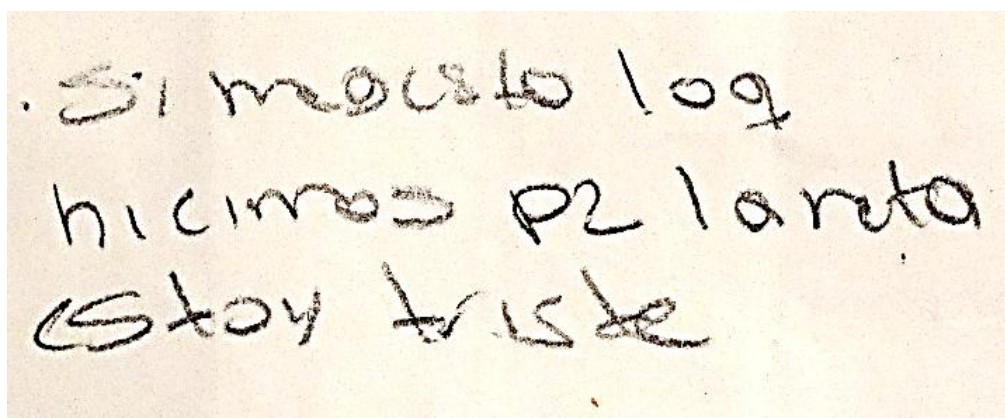
Con respecto al uso del diccionario, comenzaron a recurrir al mismo de forma voluntaria y mejoraron su uso. En una de las actividades de la sesión 7, la coordinadora propositivamente incluyó algunos errores en las instrucciones. Al verlos, los alumnos debatieron cuál era la escritura correcta de las palabras, pero debido a que no se ponían de acuerdo con las correcciones, decidieron buscar en el diccionario, sin necesidad de que se les sugiriera. A partir de la sesión 10, cuando tenían dudas tomaban el diccionario, revisaban y corregían sin que se les solicitara hacerlo. Sus estrategias de búsqueda también mejoraron, pues ya no contaban con los dedos las letras o palabras, ni tenían confusiones sobre la manera de encontrar las palabras.

Reconocieron la utilidad del borrador, y hacían uso cotidiano del mismo. Eso les ayudaba a planificar mejor sus trabajos, iniciando por los borradores para posteriormente elaborar los productos finales. Cuando trabajaban en ellos escribían atentos y concentrados. Sólo esporádicamente se presentaron conductas evasivas como platicar entre ellos o mirar a otros lados del salón. Sin embargo, regresaban rápidamente a la tarea y una vez terminado el trabajo, era cuando se distraían de nuevo, mientras esperaban a que otros compañeros también terminaran.

Alrededor de la sesión nueve, la institución realizó un concurso de cartel sobre su reglamento interno, en el que los alumnos debían escoger una norma de conducta, hacer un dibujo relacionado con la misma y explicarlo. Los alumnos pidieron trabajar el cartel en una sesión del programa, comenzaron con el borrador del texto, en el que explicaban el significado de la norma seleccionada y posteriormente realizaron el dibujo. Ya reconocían la posibilidad de hacer un uso flexible del mismo y en ocasiones, mientras se guiaban por él, modificaban detalles para la elaboración de sus productos; en la última sesión, para escribir su carta final, primero lo hicieron con lápiz, revisaron sus dudas, corrigieron lo necesario, y al final, escribieron con plumones, sobre lo previamente elaborado.

Igualmente se encontró que en este segundo grupo de actividades, cuando su participación se veía afectada por algún problema personal, tenían la posibilidad de compartir sus sentimientos por medio del buzón. Un caso ocurrió en la sesión diecisiete, en la que un alumno se veía decaído y con poco interés, aunque cumplió con su trabajo. Al finalizar las actividades del día, comentó en el buzón que su actitud fue debida a que “se sentía triste”. En otras ocasiones se daban comentarios como: “hoy estaba enojado”, otro ejemplo de lo anterior es el siguiente comentario “Si me gustó lo q hicimos, ps la neta estoy triste”. También se puede observar que al hacer los comentarios en el buzón, continuaban utilizando lenguaje informal.

Figura 28. Ejemplo de comentario emitido por un alumno en el buzón.



Asimismo se observaron cambios positivos en su habilidad para tomar decisiones respecto a su trabajo. Esto se presentó durante las sesiones ocho y trece, en que tenían que decidir una idea para elaborar una carta a mandar al grupo externo, y de manera inmediata empezaron a comentar y a plasmar las ideas que se les ocurrieron. Por ejemplo, un alumno mencionó que les daría información sobre el lugar donde vivía “Yo les voy a enseñar sobre Chalco” y comenzó a anotar cosas que recordaba del lugar. Otra alumna decidió escribir “sobre la comida mexicana”, hizo una lista de platillos y decidió explicarles cómo elaborar quesadillas. En la última sesión del programa redactaron una carta de despedida para la coordinadora del programa, y también pudieron decidir rápidamente lo que iban a escribir y dibujar para ella.

Una situación que llamó la atención de la coordinadora, fue el hecho de que los alumnos no estaban acostumbrados a obtener “premios” por realizar bien su trabajo y les resultaba difícil creer que podrían ganar algo por hacer correctamente sus actividades. Esta situación se pudo observar en la sesión nueve, en la que se implementó un procedimiento por el cual ellos podían canjear los puntos que ganaban, por una serie de materiales para sus trabajos, e incluso por algunas golosinas. Cuando se inició esta práctica, los alumnos con cara de asombro preguntaban “Pero, ¿es verdad?”, “¿Si nos las va a dar?”. Una vez que vieron que era cierto, mostraron aún mayor entusiasmo por las tareas.

Al final del programa seguían mostrándose atentos, participativos y concentrados en las actividades que implicaban retos, pero ahora se involucraban en ellas con esmero, aunque no fueran a ganar algo. En una sesión de apoyo para obtener un mejor puntaje, los alumnos debían elaborar un texto, ocupando todas las palabras que habían encontrado en actividades previas, y se pudo ver que trabajaron centrados en lo que se hacía, de manera rápida y con disposición para la tarea. En una sesión posterior, hicieron un recorrido a través de diferentes actividades presentadas en forma de reto, y aunque sabían que ya no iban a recibir puntos o premios por su desempeño, escribieron sin dilación los textos que se requerían, las operaciones matemáticas necesarias, las cantidades correctas y usaron los signos correspondientes. Las figuras 29 y 30, son muestra de la participación de los alumnos:

Figura 29. Alumna participando en las actividades



Figura 30. Alumnos concentrados trabajando.



Por otra parte, durante este grupo de actividades y sobre todo al finalizar el programa se encontraron claros avances en la forma de enfrentar sus limitaciones, pues como ya se ha mencionado, los alumnos podían valorar las características de sus trabajos, hacer las modificaciones necesarias, tanto en sus borradores como en los productos definitivos, utilizando el diccionario y solicitando ayuda cuando era necesario. También se vio que ya podían socializar sus dudas con sus compañeros, y que cuando se les presentaba alguna dificultad, buscaban la manera de resolverla conjuntamente. Asimismo, el hecho de poder evitar o ignorar las burlas o críticas destructivas, y aceptar con buena disposición, opiniones y sugerencias respecto a sus trabajos, muestra sus logros en la utilización de estrategias de autoevaluación y coevaluación.

Cabe mencionar que aun cuando se tuvo una asistencia constante de al menos tres de los cuatro participantes en cada sesión durante casi todo el programa, era evidente que el ausentismo se presentaba con mayor frecuencia en las mujeres. Por ello se decidió cuestionar a los participantes, sobre los motivos de sus faltas, y se encontraron diferencias importantes en los argumentos de hombres y mujeres, pues los varones decían que no debían faltar mucho, porque los regañaban sus padres y los profesores no tomaban en cuenta trabajos extemporáneos para la calificación, mientras que las alumnas mencionaban diferentes razones para quedarse en casa, que iban desde la flojera, hasta la necesidad de ayudar en las labores domésticas, o quedarse a convivir con sus padres, porque tenían pocas oportunidades de hacerlo, pero además expresaban que nadie las regañaba por faltar a la escuela, y no tenían grandes dificultades para que les recibieran los trabajos fuera de tiempo.

Esta tendencia afectó negativamente el cumplimiento de las actividades programadas para las últimas dos sesiones, que sólo pudieron cumplirse parcialmente porque en la primera parte asistieron los cuatro integrantes del grupo, pero a la última solo llegaron los dos varones y aunque se les dieron otras dos oportunidades, las alumnas no se presentaron. Cabe mencionar que su inasistencia pudo verse influida por el hecho de que la coordinadora les avisó que era una sesión de despedida, lo cual pudo ser interpretado como un “festejo” en el que su asistencia sería de poca relevancia.

Las diferencias en el tipo de consecuencias que puede tener el hecho de faltar a la escuela, en función de ser hombre o mujer, podrían estar relacionadas con los roles laborales asignados por motivos de género, que llevan a que la familia de un mayor valor a que las mujeres permanezcan en el hogar realizando tareas domésticas, mientras que en el caso de los hombres se espera que sean proveedores del hogar, y por tanto, se otorga una mayor importancia a la obtención de un certificado escolar. Al respecto Matarazzo (2008) mencionó que de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para el 2007, el 66% de la población de 5 a 17 años destinaron tiempo a los quehaceres domésticos, con una mayor participación de las mujeres.

Conclusiones

A lo largo de la historia de la educación especial se han tenido diversas dificultades para definir la categoría “Problemas de conducta” que han derivado en una confusión en cuanto a los términos empleados, en la manera de identificar a quienes se les atribuye y en los procedimientos de intervención utilizados con dicha población.

En las instituciones escolares, en particular en el nivel secundaria, cuando un alumno “se porta mal” se le encasilla en la categoría de problemas de conducta aunque su comportamiento no sea frecuente ni tenga consecuencias serias, pues existe una tendencia a sobre nominar a los adolescentes en dicha categoría. Sin embargo, no se realizan las acciones necesarias para hacer una valoración más profunda, mientras que los profesores y demás personal de las instituciones frecuentemente los “soportan” por un tiempo, luego del cual terminan aislándolos sin brindarles la ayuda necesaria. Así, la categoría frecuentemente es utilizada como una etiqueta estigmatizante en la que se atribuyen pocas posibilidades de cambio para el alumno. Situación que se agrava cuando además de los “problemas de conducta”, se presentan dificultades en el rendimiento académico.

Los alumnos que participaron en este trabajo, presentaban mayores dificultades en español y matemáticas, lo que coincidió con las estadísticas reportadas por el INEGI y la prueba ENLACE. Esta situación es de suma importancia, debido a que son áreas que constituyen pilares fundamentales para la adquisición de conocimientos.

Estos problemas, aunados a un contexto con escasos recursos para el desarrollo humano, les ubicaba en una situación de vulnerabilidad que lleva a considerar la urgencia de alternativas de solución, que sus profesores no siempre están en posibilidades de ofrecerles, debido a que las escuelas tienen un curriculum que cumplir en un tiempo limitado.

Es en este contexto que resulta relevante el diseño e implementación de un programa de intervención como el aquí presentado, tendiente a disminuir su rechazo a las actividades académicas y mejorar sus habilidades de español y matemáticas.

Los cambios observados en los participantes, muestran el efecto favorable de la mediación de la coordinadora en actividades que no sólo tuvieron una incidencia en áreas académicas, sino que además les permitieron sentirse eficaces y útiles, con posibilidades de compartir y “enseñar” contenidos a otros jóvenes como ellos, los del denominado grupo externo.

Las actividades que se realizaron fueron en su mayor parte lúdica, lo que se utilizó como una estrategia para llamar su atención y lograr que se involucraran en las mismas. Esta intervención sociocultural a partir de juegos, ayudó a que los alumnos adquirieran algunas habilidades, y reconocieran aquellas que poseían.

Durante el trabajo se tomaba en consideración que el alumno podía desarrollar sus habilidades siempre y cuando se le acercara la información con una estrategia que favoreciera su atención en la tarea. Con el paso del tiempo se observó que ya no eran necesarias estas estrategias para realizar la actividad.

No obstante, los problemas eran complejos y el tiempo fue limitado, por lo que sería necesaria continuar con la aplicación de actividades de este tipo, es decir, que tengan un aspecto atractivo o lúdico, los confronten con desafíos a su alcance y les involucren en actividades socialmente útiles, con el fin de favorecer un mejor desarrollo de sus habilidades académicas, además de la autoregulación, autoevaluación, coevaluación, y de esta forma, consolidar los procesos que los alumnos habían empezado a desarrollar.

Asimismo, sería necesario realizar acciones que permitan corroborar los efectos del programa en su desempeño académico actual, y valorar el impacto de los cambios observados, en la percepción que sus profesores tienen de ellos, así como conocer el nivel de permanencia de los logros alcanzados, lo cual ya no se realizó por limitaciones de tiempo.

Por otra parte, la irregularidad de la asistencia a la escuela, que se observó entre los alumnos, lleva a considerar la urgencia de realizar acciones que involucren a padres y profesores en la búsqueda de alternativas para favorecer una mayor permanencia y una

asistencia regular, que permita asegurar la consecución de los objetivos planteados por la escuela.

Dentro de las limitaciones que se enfrentaron para la realización del presente trabajo, se pueden mencionar las de tiempo, pues aunque las autoridades escolares proporcionaron toda clase de facilidades para la participación de los alumnos, la necesidad de interferir lo menos posible con las actividades académicas, y la consiguiente organización en módulos de 50 minutos, en ocasiones resultaba insuficiente para la intervención.

Referencias

- Azaola E., (1990). *La institución correccional en México. Una mirada extraviada*. México: Ed. Siglo XXI.
- Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Castañedo C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención*. Madrid: Ed. CCS.
- Ciudadanos en Red, boletín informativo. Deserción en nivel secundaria: grave problema para el DF. Recuperado de <http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/desercion-en-nivel-secundaria-grave-problema-para-el-df>.
- Daniels H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México. Ed. Temas de educación, Paidós.
- Delegaciones políticas del Distrito Federal. Recuperado del sitio web http://www.wiseupkids.com/informacion/civismo/delegacion_completo.pdf.
- Delval J. (1994). *El desarrollo humano*. México. Ed. Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación (1978). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. México
- Dirección General de Geografía (2005). *Superficie del País por Entidad y Municipio*. Inédito.
- Gargiulo, R. (2003) *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality*. U.S.A. Ed. Thomson Learning.
- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, cultura y Deporte (2011). *Guía práctica: Trastornos de la conducta*. Archivo ACCENTIS. HU-407/2011

- Granell A., Vivas M., Feldman Ch. & Gelfman D. (1998) *Rechazo escolar, análisis funcional y posibles estrategias de prevención*. México. Ed. Trillas.
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas de la psicología educativa*. México. Ed. Páidos
- Hernández R., Fernández C. & Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. Ed. McGraw-Hill
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Marco Geoestadístico. *II Censo Nacional de Población y Vivienda 2005*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *México en cifras*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9>
- Ivic I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, XXIV, 773-799.
- Jaude J. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultura. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 23, 75-80. Versión On-line ISSN 0718-0705.
- Jadue J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*. 28, 193-204.
- Kenneth K., Forness S. & Mostert M. (2004). *“Defining Emotional or Behavioral Disorders: the Quest for Affirmation”*. *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. U.S.A. Ed. SAGE Publications
- Klingler C. & Vadillo G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México. Ed. McGraw-Hill
- Lerner D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México. Ed. Secretaria de Educación Pública.

Ley Federal de Educación, (29 de noviembre de 1973), recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res008/txt5.htm).

López M. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: Un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. Universidad de Alicante.

Jacobo, C., Vargas, L. & Santos, M. (2008). Sujeto, *Educación Especial e Integración*, VI. México. UNAM FES IZTACALA

American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4a. ed.)*. Versión electrónica. Barcelona.

Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del distrito federal administración federal de servicios educativos en el distrito federal. México

Marín J (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13 (24). 369-388.

Martínez R. (2001), Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Ibero-Americana*. 27.

Matarazzo M. (2008) La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/programas/mujer/9_Investigaciones/9.1/9.1.pdf

Mayagoitia, O. (1976). *“El Problema del Niño Atípico en México”*. *Los Grupos Integrados*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Primaria y Normal-DGEE.

Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención (2010), México. Ed. SEP

Monografía de la Delegación Iztapalapa Gobierno de la ciudad de México

Núñez J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*. España: Siglo XXI.

Papalia D. & Wendkos O. (1998). *Psicología del desarrollo*. México: Ed. Mc Graw Hill

Paz S. & Aymat A. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB 1. *Revista de la facultad de medicina*. 8, Núm. 1.

Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperada de http://www.unav.es/icf/.../Raya-Trenas_Estilos-educativos-parentales.pdf

Roche R. (1991) "Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales". *¿Qué Miras? Publicaciones de la Generalitat Valenciana*. 291- 313.

Ruiz S. (1990). Reflexiones Psico-pedagógicas sobre la delincuencia: prevención y tratamiento. Recuperado de http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/01%20-%2005/09_ruiz.pdf.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Evaluación (1999). *Nuestros nuevos alumnos en secundaria. IDANIS 99. Bases y criterios para la interpretación de resultados*. México: Autor. Recuperado de <http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx:8080/Library/idanis.pdf>.

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

Secretaria de Educación Pública (2004). *Cuaderno de integración educativa No. 4*. México: Autor

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

Sitio web de la delegación Iztapalapa: http://www.iztapalapa.gob.mx/html/0101000000_2008.html.

Urías, B. (2004). Degeneracionismo e Higiene Mental en el México Posrevolucionario (1920 1940). Instituto de Investigaciones Sociales. México, D.F. consultado en: <http://www.frenia-historiapsiquiatrica.com>

Valencia, M.R. & Andrade, P. (2005). Validez del youth self report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.

Wells G (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y aprendizaje*, 27 (2), 165-187

Woolfolk Anita (2006). *Psicología Educativa*. México. Ed.Pearson

Apéndice

“PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA”

OBJETIVO GENERAL

Que los alumnos desarrollen habilidades para la lectura, escritura y resolución de operaciones matemáticas básicas.

POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDO

El programa fue diseñado para adolescentes con edades entre los 11 y 14 años, que cursan segundo grado en una secundaria de la Delegación Iztapalapa, mismos que son considerados por sus profesores como alumnos con problemas de conducta y aprovechamiento.

En una evaluación previa, se detectaron:

- Problemas de reprobación y bajo promedio escolar.
- Dificultades en la comprensión lectora, escritura y en la realización de operaciones matemáticas básicas.
- Rechazo a las actividades académicas tradicionales en ambas áreas (español y matemáticas).
- Autoconcepto más bajo en el ámbito académico, que en el resto de las áreas evaluadas.

ESPECIFICACIONES

Duración: 18 sesiones de una hora

Lugar: Instalaciones de la escuela

Modalidad: Grupal

Unidad didáctica: Taller

Naturaleza del contenido: Teórico práctico

CONSIDERACIONES PREVIAS:

Motivación. Con el fin de motivar el interés de los alumnos en actividades académicas, a partir de la participación en una “actividad socialmente útil”, se tiene previsto solicitar su colaboración para ayudar a un grupo de alumnos de menor edad, inscritos en una institución ajena a la de la población blanco, al que se denominará “grupo externo”. A lo largo de las sesiones, los alumnos establecerán comunicación por diversos medios con el grupo externo.

Registro. Las sesiones serán videograbadas, con el propósito de contar con un registro permanente de las actividades realizadas: Para tal fin, desde la primera sesión se comentará a los alumnos la presencia de la cámara de video, se les explicará la utilidad de los registros y su carácter estrictamente confidencial.

Espacio. Para la realización de las actividades se requiere contar con un espacio amplio (preferentemente un salón de clases) y una mesa de trabajo.

Tiempo. El programa ha sido planeado para implementarse en 16 sesiones de una hora. En caso de que una sesión resulte insuficiente, es posible ampliar el tiempo de la sesión o desplazar la conclusión de la actividad a una sesión subsecuente.

ACTIVIDADES QUE SE REPITEN EN TODAS LAS SESIONES.

Como actividad inicial, los alumnos elaborarán gafetes para su identificación, mismos que serán recogidos por el moderador, para proporcionárselos al inicio de cada sesión, el uso de este será de por lo menos cinco sesiones.

Al concluir las actividades del día, los participantes harán un breve registro anónimo de sus opiniones y comentarios, que serán depositados en un recipiente destinado para el caso, al que se denominará “buzón”. En un momento posterior a la sesión, el contenido del mismo será revisado por la moderadora, con el fin de obtener retroalimentación del trabajo realizado, e implementar las adecuaciones pertinentes.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.

El programa se encuentra dividido en dos bloques.

Bloque I. “Sensibilización y reconocimiento de sus habilidades”. Consta de las sesiones 1 a las 6 que tienen como propósito la presentación de los participantes y el encuadre del taller. Así como identificar fortalezas y debilidades en las habilidades en lectura, escritura, operaciones matemáticas, organización de sus trabajos, uso del borrador y procesos de autoevaluación de los alumnos. También busca favorecer su participación en la realización de tareas académicas, por medio de actividades accesibles y atractivas Además de reflexionar sobre la importancia de la lectura y escritura como medios de comunicación, con el fin de vincular sus fines individuales, con un fin socialmente útil.

Bloque II. “Habilidades a desarrollar”. Se compone de doce sesiones (7 a 18) con las cuales se busca que los alumnos reconozcan y refuercen sus habilidades de lectura, escritura y operaciones básicas que poseen, además de favorecer nuevas herramientas para su utilización y su práctica. La actividad de los alumnos estará destinada a elaborar un material donde muestren al grupo externo, algún aspecto de ellos y de la ciudad de México. El final de este bloque fue destinado a la consolidación de las habilidades desarrolladas en el taller, a partir de la

elaboración de un material de despedida del “grupo externo”. También busca favorecer la autoevaluación y coevaluación, por medio de preguntas directas y socialización de las dudas.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES.

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1. ¡Hola, mucho gusto!

Objetivos

Que los alumnos conozcan a sus compañeros y al moderador (es).

Materiales (uno por cada estudiante)

- Tarjetas de 5 x 8 cm
- Plumones de punta gruesa y delgada
- Clips

Descripción

Los alumnos se colocan alrededor de la mesa de trabajo, se entrega una tarjeta a cada uno y se colocan los plumones y clips en el centro de la mesa.

Se les pide que escriban su nombre en la tarjeta, con un tamaño fácilmente visible, y usen los clips para colocarla en su pecho como un gafete. (Tiempo aproximado: 10 minutos)

En caso de que los alumnos no se conozcan entre sí, es conveniente realizar una breve presentación, otorgando turnos para que digan su nombre, edad y tres gustos, pueden ser deportes, color favorito, mascota, etc. (tiempo aproximado: 10 minutos)

Evaluación

Esta actividad no se evalúa.

ACTIVIDAD 2. Nuevos amigos

Objetivos

Identificar en los participantes, habilidades de lectura

Favorecer una comunicación inicial entre los participantes y el grupo externo

Motivarlos a realizar las actividades subsecuentes.

Materiales

- Fotos, cartas, tarjetas, postales, u otro material enviado por un grupo externo.

Descripción

El moderador comenta su interacción con un grupo de niños de otra escuela (puede ser de un trabajo previo o de otra localidad), con el fin de plantear al equipo reunido, una solicitud de ayuda (10 minutos). Por ejemplo:

“Yo soy de la ciudad de Oaxaca. Ahí trabajaba con un grupo de niños de 6° de primaria, ahora van en primero de secundaria. En las vacaciones los visite, les platique que estoy en el D.F., haciendo algunas actividades con unos chicos de secundaria, y fui bombardeada por toda clase de preguntas. Querían saberlo todo: ¿Cómo es aquí?, ¿qué hay?, ¿quiénes son ustedes?, ¿cómo son?, ¿qué edad tienen? Y sobre todo querían saber cómo es su vida en la secundaria, ¿es diferente a la de ellos?, ¿tienen las mismas materias?, ¿les gustan las mismas materias que a ellos?, etc.

Les platiqué un poco de ustedes y me dijeron que querían conocerlos porque les gustaría mucho tenerlos como amigos. Se reunieron para mandarles algunas sorpresas y me pidieron que se las hiciera llegar. ¿Quieren verlas?

Al mostrarles los trabajos que enviaron los niños del grupo externo, se les coloca al centro de la mesa para que ellos puedan revisarlo. Se les piden sus opiniones de los materiales y posteriormente se les propone preparar algo en respuesta, para que se presenten y les compartan algo de su vida. Se promueve su participación, resaltando las ventajas de hacerlo, como por ejemplo: pasar un rato divertido, conocer a alguien que vive en otro lugar, compartir experiencias con respecto a estudiar en la secundaria en diferentes

lugares, etc. Se otorga tiempo para que generen ideas para su respuesta y seleccionen materiales a utilizar en la siguiente sesión, haciendo énfasis en su viabilidad (30 minutos).

Evaluación

Se registrarán las manifestaciones de interés por realizar la actividad y algunas características observadas durante la lectura (fluidez, velocidad, errores, etc.)

SESIÓN 2

ACTIVIDAD 3. Manos a la obra (primera parte)

Objetivos

Que los alumnos generen y organicen ideas para el material a enviar.

Identificar debilidades y fortalezas en las habilidades de escritura en los alumnos.

Favorecer la motivación, centrar su atención en la tarea y reforzar su proceso de lectura y escritura.

Materiales

- Hojas blancas, lápices (uno por cada alumno) y los que solicitaron en la sesión anterior.

Descripción

Se colocarán hojas y lápices al centro de la mesa.

Se les otorgarán 10 minutos para que organicen sus ideas. La moderadora puede guiar la discusión, con preguntas como:

¿Cómo surgió la idea?, ¿qué pensaste antes?, ¿qué te imaginaste?, ¿has pensado la manera de organizar tu mensaje?, ¿cómo te surgió la idea para organizarlo de esa manera?, ¿la viste en algún lado?, ¿crees que funcionará?, ¿les gustará?

Al finalizar la discusión, les pedirá que de forma resumida, describan en el papel su plan de acción. Los temas básicos a incluir serían:

¿Cuál es el producto que van a enviar?

¿Qué materiales van a utilizar?

¿Cuál es el mensaje?

¿Qué incluye? Presentación de quien envía el producto, preferencias, información que quieran compartir.

Se colocará al centro de la mesa el material que solicitaron en la sesión anterior, para que comiencen la elaboración de su producto, utilizando como guía el plan que han redactado.

En caso necesario, el moderador favorecerá que se socialicen las dudas, se haga uso del diccionario, o se busque en alguna otra fuente los materiales o información que se requieran.

Esta actividad puede dividirse en diferentes sesiones, para dar oportunidad a la realización de productos más elaborados. 10 minutos antes de terminar el tiempo de la sesión, la moderadora solicitará que interrumpan su tarea para guardar los materiales y expresar sus sugerencias en el buzón. Los materiales serán guardados en bolsas por separado, para facilitar la continuación de la actividad en una sesión posterior.

Evaluación:

Registro de problemas y/o errores en la escritura (tipo de letra, omisión o sustitución de letras, uso de signos, palabras incompletas, etc.), estrategias para la organización del mensaje, y modificaciones al plan original.

Sesiones 3 - 4

ACTIVIDAD 5: Manos a la obra (segunda parte)

Objetivos

Que los alumnos organicen ideas para el material a enviar al grupo externo

Identificar debilidades y fortalezas en las habilidades de escritura de los alumnos.

Favorecer la motivación, centrar su atención en la tarea y reforzar su proceso de lectura y escritura.

Materiales

- Los ocupados en la sesión anterior

Descripción

Se entregará a los alumnos su material de la actividad anterior y se les otorgará tiempo para concluir su trabajo.

Durante la sesión la moderadora guiará y motivará a los alumnos para la organización del escrito a enviar.

Es muy probable que los alumnos requieran una sesión más para terminar con su trabajo. Para la sesión 4 se organizará la actividad, de tal forma que concluyan su tarea con suficiente tiempo para la evaluación, se organizarán en plenaria para hacer una reflexión en torno a las siguientes preguntas ¿Mi mensaje es claro? ¿Es importante que sea claro?, ¿Dice lo que quiero decir?, ¿Es necesario hacerle alguna modificación?, ¿Cómo puedo saberlo? Esta última pregunta, determinará la estrategia de revisión. Se favorecerán procesos de autoevaluación y coevaluación, y en caso necesario, la corrección.

Terminada la corrección, se propondrá que mientras se envía su presentación y reciben una respuesta del grupo externo, se organizarán trabajos adicionales para que ellos den a conocer aspectos que consideren relevantes del lugar en el que viven.

Evaluación:

Registro de los comentarios que los alumnos realizan durante su actividad (sobre su escritura y lectura), de los problemas y/o errores en la escritura (tipo de letra, omisión o sustitución de letras, uso de signos, palabras incompletas, etc.), de las estrategias para la organización del mensaje, o modificaciones al plan original, y de las propuestas y desempeño durante la revisión y corrección.

SESIÓN 5**ACTIVIDAD 6. Veamos un video****Objetivos**

Favorecer la motivación, la observación y corrección de datos en un texto.

Reflexionar acerca de la importancia de adecuar la redacción de textos (formales e informales), según las personas a las que se dirigen.

Materiales

- Video “cómo escribimos”
- Reproductor de video

Descripción

A partir de esta sesión se escribirá el orden del día en el pizarrón, con algunas faltas ortográficas, y se les pedirá que lo lea, la intención es que identifiquen los errores en la escritura, pero si no lo hacen, la moderadora hace evidentes sus “dudas” respecto a las palabras mal escritas, y lanza preguntas a los alumnos, para favorecer una corrección conjunta. Todo esto con el fin de que se sientan más cómodos al corregir sus propios errores. Un ejemplo de esto puede ser:

Esto es lo que haremos hoy.

1. Ver el vídeo “Cómo escribimos”

2. Refleccionar y comentar el video
3. Hablar del concurso del reglamento escolar, que se está organizando en la escuela
4. Si alcanza el tiempo, jugar un ratito

Posteriormente se proyecta el vídeo “Como escribimos”. Al terminar, se conduce la discusión y la reflexión del tema para que los alumnos hablen sobre las diferencias del uso de la escritura en textos informales y formales. Esto se puede realizar con preguntas como: ¿Qué opinan del video?, ¿qué opinan de la frase que dice “hoy voy a hablarles de la forma de escribir de las personas, no en papel, sino en la computadora”?, ¿realmente escribimos de manera diferente con esos medios? ¿Por qué?, ¿Cuál es la diferencia? El moderador dirige la discusión para que los alumnos comprendan que la necesidad de escribir de manera formal o informal, no depende del uso de algún medio (sea la computadora o el papel) sino de la persona a la que dirige el mensaje. Para ello puede hacer otras preguntas, como: ¿En qué casos se escribe diferente?, ¿Por qué? ¿Cuáles creen que sean las diferencias?, ¿Cuándo ocupamos una escritura más formal?, etc. Asimismo, se hace hincapié en las diferencias de los textos formales e informales.

Al terminar la reflexión se comentará el concurso del reglamento escolar y se incitará a los alumnos para que participen.

Para finalizar la sesión se entrega un juego a los alumnos, con el cual puedan reforzar su conocimiento de palabras y la escritura de las mismas. Este puede ser: Scrabble, sopa de letras, basta, o alguno parecido. Como norma general se solicitará la corrección de las palabras escritas para obtener puntos en el juego a elegir.

Evaluación

Registro de las palabras que los alumnos señalaron como incorrectas en el orden del día, el tipo y adecuación de los elementos a considerar en la redacción, que los alumnos incluyan en sus comentarios durante la actividad, y la diferenciación entre los tipos de texto (formal e informal).

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 7. ¿Qué mandamos?

Objetivos.

Fortalecer en los alumnos el proceso de escritura.

Favorecer la motivación.

Materiales

- Hojas
- Lápiz por cada integrante.

Descripción

Se inicia la sesión con la entrega de las respuestas a sus cartas enviadas al grupo externo. Se les da el tiempo para que lean y revisen cada una de las cartas u objetos que les enviaron, así como para que comenten sus impresiones.

Derivado de esto se organizará un trabajo adicional para dar a conocer aspectos relevantes del lugar donde viven o algún lugar que quieran mostrar del D.F al grupo externo.

Para favorecer la selección de un lugar, la moderadora lanzará diversas preguntas, tales como: ¿Dónde viven?, ¿qué les gusta de su colonia?, ¿Visitan a algún familiar de otra colonia o lugar?, ¿qué les gusta de ahí?, ¿saben su historia?, ¿qué lugar les gusta de la escuela o cerca de la escuela?, o ¿han visitado algún lugar del D.F. que les guste mucho?, ¿Cuál es? ¿Dónde está?

Se les pedirá que determinen cuál de los lugares mencionados les gustaría mostrar al grupo externo, y se les ayudará a reflexionar qué necesitan saber, para comentar sobre esos lugares y cómo podrían encontrar la información necesaria.

Asimismo, se les ayudará a decidir qué producto les gustaría mandar: un cartel, un álbum, una reseña. Se les instigará para que envíen al menos tres párrafos correctamente escritos para describir el lugar seleccionado.

Para favorecer una mejor organización, se les recuerda la importancia de elaborar un borrador y los problemas que tuvieron cuando enviaron el trabajo anterior por no haberlo realizado correctamente.

Si el tiempo lo permite, se comenzará con el borrador del guión del texto a enviar. y se les pedirá que para la próxima sesión investiguen y traigan datos del lugar a mostrar.

Evaluación

Se registrarán las manifestaciones de interés por la actividad, los problemas y/o errores en la escritura (tipo de letra, omisión o sustitución de letras, uso de signos, palabras incompletas, etc.), estrategias empleadas para la organización del mensaje y los comentarios con que autoevalúen su escritura.

SESIÓN 7

ACTIVIDAD 8. El viaje

Objetivos

Favorecer la motivación y reducir la ansiedad al escribir.

Reforzar su proceso de lectura y escritura.

Identificar en los participantes, habilidades en la resolución de operaciones matemáticas básicas.

Materiales

- Cartulina con las instrucciones generales del juego (incluidas en la descripción de la actividad), con errores para ser identificados.
- 5 letreros. Se trata de 5 hojas tamaño carta, 4 de ellas llevan de un lado palabras impresas para indicar lugares: restaurante, hotel, camino, y terminal de autobuses y al reverso de cada una se encuentran los “retos” o instrucciones a seguir (ver tabla descriptiva de retos)

- Breve descripción impresa de unas ruinas o de un lugar turístico, con 5 preguntas sobre el mismo (ejemplo en el anexo 2)
- Hoja carta con menú de comidas, bebidas y precios
- 5 Hojas con distintos laberintos impresos
- 1 “Bolsa de multas”. Se trata de una bolsa de plástico oscura y de tamaño mediano, que contiene veinte papelitos que indican los puntos a descontar (2 con cada puntaje): -10 puntos, -20 puntos, -25 puntos, -30 puntos, -40 puntos, -45 puntos, -50 puntos, -60 puntos, -80 puntos, -100 puntos.
- Tres premios de diferentes denominaciones.
- 30 hojas blancas
- Plumas (una por cada integrante)
- 5 sillas

Descripción

Para la realización de esta actividad, se requiere un salón, con un espacio libre suficiente para que los alumnos puedan moverse. En el centro del mismo, con una distancia entre sí de al menos $\frac{1}{2}$ m., se colocan las sillas con los letreros pegados de tal forma que la imagen o nombre del lugar resulten visibles. Estas representan cinco “bases” en las que los alumnos deben ubicarse para superar los “retos”. Cada letrero señala una parte del recorrido de un viaje. El orden del recorrido lo señala el instructor.

Se coloca la cartulina con las instrucciones generales en algún lugar visible del salón. Se reúne a los participantes y se les explica que van a jugar a “el viaje” para lo cual, un alumno leerá en voz alta las siguientes instrucciones:

Instrucciones generales:

“Deberán comenzar el recorrido por el letrero que señala el “restaurante”, elegir a alguien para que lea las instruxiones que se encuentran al reberso, cumplir el reto y continuar el recorrido hasta llegar a la quinta base. En cada una hay “retos” a realisar. En cada base, una persona diferente leerá el reto, y entre todos lo cumplirán. Al hacerlo deben seguir al pie de la letra las instrucciones, para ganar los puntos, según se indica en las instrucciones. En caso contrario tendrán una multa que tomarán al azar de la bolsa de multas, en la cual se indica el numero de puntos que les serán restados. Si la misma

persona g leyó un reto, al llegar a otra base empieza a leer, también habrá multas. Al finalizar se contarán los puntos ganados, se restarán las multas y dependiendo de su puntaje obtendrán un premio”.

Un ejemplo de premiación. Si se tienen tres premios de diferente denominación y el puntaje máximo posible es de 5400 puntos, se podría hacer una distribución de los mismos de la siguiente forma

5400 a 3600 → premio mayor

3599 a 1800 → premio mediano

1799 y menos → premio menor

Una vez que los alumnos hayan leído las instrucciones generales, se les dice que para comenzar deberán encontrar conjuntamente los 5 errores escondidos. Cada alumno debe mencionar uno distinto, pueden ayudarse, pero en voz muy baja. Una vez que se encontraron todos los errores pasan a la “base 1”.

Tabla descriptiva de retos.

Base	Contenido de la hoja
<p>1</p> <p>El restaurante</p>	<p>Vamos a realizar dos actividades, debemos ir en orden, es decir terminar la número 1 antes de pasar a la siguiente, de lo contrario tomaremos una multa.</p> <p>ACTIVIDAD 1.</p> <p>Tenemos mucha hambre y queremos comer, así que nos acercamos al único restaurante del pueblo. La comida se ve y huele delicioso.</p> <p>Esperamos a que nos pregunten qué vamos a comer, pero solo se acerca una chica que nos entrega hoja y pluma a cada quien, nos da el menú y dice: “En este restaurante cada uno anota lo que va a querer, regreso en un momento por sus pedidos, sólo debo advertirles que si el cocinero no entiende la orden, o va escrita con errores, no la manda”</p>

	<p>Ejercicio 1. Cada uno anote lo que va a comer y a beber de la forma más clara posible. Obtendrán 80 puntos por cada pedido que envíe el cocinero. Si la orden no se entiende o tiene errores deberán sacar una multa. Pueden ayudarse pero no escribir el pedido de otro compañero.</p> <p>Cuando estén listos, entre todos vamos a revisar los pedidos para decidir cuántos puntos ganaron y si tienen multas.</p> <p>ACTIVIDAD 2. Todo estuvo muy rico y hay que ir al hotel, así que llamamos a la chica que nos atendió para pedirle la cuenta, ella nos entrega las hojas donde anotamos nuestros pedidos y dice “Por favor hagan la cuenta de lo que van a pagar”.</p> <p>Ejercicio 2. Cada uno haga su cuenta escrita. Deberán anotar todos los datos y signos necesarios, además del resultado correcto. Por cada cuenta bien pagada se obtendrán 100 puntos, pero si intentan hacer trampa y pagar menos, o se equivocan, deberán tomar una multa. Pueden ayudarse pero no realizar la cuenta de otro compañero</p> <p>Cuando estén listos, entre todos vamos a revisar las cuentas, para decidir cuántos puntos ganaron y si tienen multas.</p>
<p>2</p> <p>El hotel</p>	<p>Para esta segunda instrucción es importante que participemos todos. Los puntos que se pueden ganar son 950.</p> <p>Llegó la hora en que nos reciben en el hotel, así que vamos y pedimos nuestro cuarto. El chico que nos atiende dice que para poder darnos las llaves, debemos adivinar cuáles son nuestros números de cuartos, resolviendo el siguiente acertijo:</p> <p>El número del primer cuarto se encuentra al multiplicar 15 por el total de integrantes del equipo.</p> <p>El segundo número se encuentra al restar tres al número del primer cuarto.</p> <p>Las mujeres dormirán en el cuarto que tiene el número más alto</p> <p>Los hombres tendrán el cuarto que no es de las mujeres</p> <p>Debemos hacer las cuentas, escribir el número de cuarto que nos corresponda,</p>

	<p>quién dormirá en él (hombres o mujeres), y entregar el papel.</p> <p>Cuando estemos listos, entre todos vamos a revisar las respuestas, para saber si tenemos multas y cuántos puntos ganamos. Tomaremos una multa por cada error cometido.</p>
<p>3</p> <p>El camino</p>	<p>El día que llegamos, el hotel estaba celebrando su aniversario y todos sus huéspedes participamos en la rifa de un recorrido turístico.</p> <p>¡La suerte estaba de nuestro lado y ganamos!</p> <p>Llegó la hora de realizar nuestro recorrido y para conocer el lugar al que iremos debemos resolver las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formarnos por estaturas (50 puntos) - Cuando hayamos cumplido correctamente con el punto anterior, se entregará un laberinto y un color al primero de la fila, quién a la señal de la coordinadora comenzarán a resolver el laberinto sin despegar el lápiz de la hoja y sin atravesar paredes. Una vez que termine, se entregará otro laberinto al que sigue en la fila y de igual manera lo resolverá, debemos recordar que no se puede despegar el lápiz del papel ni atravesar paredes. Todos los de la fila haremos un laberinto distinto. Solo se admitirá una equivocación por persona, si hay más de un error, deberemos tomar una multa. (Cada laberinto resuelto vale 100 puntos) - Al reverso de cada laberinto se encuentran unas letras o palabras, debemos formar una oración con ellas, para saber cuál es lugar que visitaremos.(Vale 250 puntos) <p>Al terminar, entre todos vamos a revisar la oración para saber el lugar que visitaremos, cuántos puntos ganamos, y si es necesario, restar las multas.</p>
<p>4</p> <p>Las ruinas</p>	<p>Iniciaremos un recorrido por unas ruinas, aquí tendremos un guía que nos contará sobre el lugar, debemos poner mucha atención en lo que dice y en las cosas que nos muestre, porque al finalizar el recorrido, nos hará una pregunta a cada uno. El elegido debe responder en voz alta y escribir su respuesta en el pizarrón, aunque todos pueden ayudarlo a recordar.</p> <p>Cada respuesta correcta vale 150 puntos. Tomaremos una multa por cada error al</p>

	momento de escribir la respuesta.
5 El regreso	<p>¡ATENCIÓN! ¡En esta última base podemos ganar hasta 2000 puntos!</p> <p>Habíamos comprado nuestros boletos para regresarlos, pero nos dejó el camión, porque no llegamos a tiempo.</p> <p>Ahora debemos:</p> <p>a. Escribir un mensaje para avisar a nuestras familias. Si el mensaje se entiende, ganaremos 100 puntos cada uno</p> <p>b. Escribir en una hoja, a la chica que imparte el taller en la secundaria, un mensaje formal para avisar que no llegaremos. Cada uno escribirá su mensaje de forma entendible, correcta, sin abreviaturas, ni sustitución de letras o números. Un consejo. Recordemos la diferencia entre textos formales e informales. Cada mensaje correcto vale 300 puntos. Cada error equivale a una multa.</p> <p>Al terminar, entre todos revisaremos los escritos y decidiremos cuántos puntos ganamos.</p>

Evaluación

Registro de las estrategias de escritura, lectura y resolución de operaciones matemáticas básicas durante cada una de las actividades, así como de la participación durante el juego.

A2

Mitla, Oaxaca.

Esta zona arqueológica en la que estamos, es considerada como uno de los principales centros ceremoniales de los Zapotecas.

La palabra Mitla es de origen náhuatl y significa "Lugar de los Muertos"

El mayor atractivo de esta zona arqueológica es la variada decoración de sus edificios, lograda mediante el sistema de grecas que la distingue de las del resto del país.

(Demostración en la imagen de lo que son las “greclas” y se aprovecha para la siguiente explicación)

Estamos en el patio hundido, que fue un adoratorio, es decir un lugar donde realizaban algunos ritos para sus Dioses.

Aquí se encontraron dos tumbas, las cuales parecen haber estado destinadas a gobernantes.

Otro lugar que los Zapotecas visitaban y se encuentra cercano a Mitla es "Hierve el agua" un sitio donde hay cascadas petrificadas (se convirtieron en piedra), estas miden aproximadamente entre 12 y 30 metros. El agua es termal es decir son aguas que están tibias todo el tiempo. Hay un manantial que dio origen a las cascadas, el cual forma una alberca natural.

- Las preguntas deben abarcar los datos generales que se les dieron y algunas cosas que observaron, un ejemplo puede ser:

¿Cómo se llamaban las ruinas?

¿En qué estado se encuentran?

¿Qué significa “Mitla”?

¿Qué sitio se encuentra cerca de Mitla?

En la foto que viste de Mitla, ¿Cuántas puertas se veían?



Imagen de Mitla

SESIÓN 8

ACTIVIDAD 9. El borrador

Objetivo

Que los alumnos fortalezcan su organización de ideas, así como su proceso de escritura y lectura.

Materiales

- Hojas blancas
- Lápices (uno por cada alumno)
- Diccionarios
- Información adicional sobre el lugar que acordaron en la sesión anterior, que querían dar a conocer.

Descripción

Se comienza la sesión recapitulando el contenido de la sesión anterior, para recordar el lugar que quieren dar a conocer al grupo externo, así como la importancia de elaborar un borrador de la información, antes de realizar el trabajo definitivo.

Se realizará una discusión sobre los aspectos importantes que debe llevar su borrador, los temas básicos a incluir son: el título, la organización de imágenes y textos en su hoja y el tipo de datos que los alumnos consideren importante incluir. Una vez debatidas las ideas al respecto, se indica que coloquen sobre la mesa la información que en la sesión previa se les solicitó que llevaran, relacionada con el sitio que quieran mostrar. En caso de que no tengan información que compartir, se utilizará la proporcionada por la coordinadora.

Con base en los datos e imágenes con que se cuente, cada alumno elaborará un borrador del trabajo a realizar, para lo cual se les entregarán hojas y lápices. Se debe señalar que el producto a enviar debe estar redactado como un texto “formal” (sin faltas de ortografía, ni abreviaturas). La coordinadora supervisará la estructura del borrador y la corrección de los textos, además de guiar y favorecer la motivación de los alumnos para la realización de la tarea. Se promoverá además la autoevaluación y coevaluación. (40 minutos).

Se otorgarán diez minutos antes de terminar la sesión, para que elaboren una lista de materiales a utilizar, acordes con las posibilidades económicas de la coordinadora.

Evaluación

Se observarán y registrarán las estrategias utilizadas para la organización del mensaje, y para el uso y solución de problemas de lectura y escritura al momento de realizar el borrador (autocorrecciones, correcciones a sus compañeros, en cuanto a errores escritos, uso de signos, palabras, letras), así como de los problemas y/o errores en la escritura (tipo de letra, omisión o sustitución de letras, uso de signos, palabras incompletas, etc.).

SESIÓN 9

ACTIVIDAD 10. ¿Para qué me alcanza?

Objetivo

Que los alumnos fortalezcan sus habilidades para la resolución de operaciones matemáticas básicas.

Materiales

- Hojas blancas
- Lápices (uno por cada alumno)
- Materiales solicitados en la sesión 9, que los alumnos ocuparán para realizar su producto a enviar al grupo externo.
- Carteles con cantidades que indiquen diversos puntajes
- Bolsa de multas ocupada en la sesión 7.

Descripción

Antes de iniciar la sesión se colocará a cada material, un cartel que indicará el costo del mismo en puntos y se expondrán en un área visible del salón.

Una vez que el grupo se encuentre reunido, se les menciona que en esta sesión se elaborará el producto a enviar al grupo externo, y que para ello deberán comprar sus materiales con los puntos ganados en las sesiones anteriores.

Se les entrega una hoja y un lápiz por alumno, también se les proporcionan sus puntajes ganados en sesiones anteriores para que realicen las cuentas necesarias y conozcan su total de puntos. Se les indica que si no realizan correctamente sus operaciones o hacen trampa, deberán sacar una multa de la “bolsa de multas”.

Una vez que tengan el puntaje final, se les pide que observen los valores de los materiales que son exhibidos y hagan sus cuentas para canjear los que necesiten, una vez que ya tengan contemplados sus puntos y materiales, se acercarán a la coordinadora a canjear sus productos.

De existir algún alumno que no cuente con el puntaje suficiente para canjear algún material de manera individual, se jugará una ronda de “a ganar puntos” (actividad 9), posteriormente podrá canjear los puntos ganados.

Evaluación

Registro de los errores al identificar el tipo de operación a realizar, durante el procedimiento y al encontrar la solución al momento de realizar sus cuentas y en el canje de sus materiales.

Registro de la forma en que ordena los datos de la operación, así como los errores al realizar las operaciones (Uso de los signos, elaboración de la suma o resta).

Registro de los errores que el alumno tenga así como de la autocorrección que realice.

SESIÓN 10

ACTIVIDAD 11. Seamos creativos

Objetivo

Que los alumnos fortalezcan su proceso de lectura, escritura y uso del borrador para organizar sus textos.

Materiales

- Los que solicitaron en la sesión 9 y canjearon en la actividad 11.

Descripción

Una vez que los alumnos tienen su material solicitado, se les entregará el borrador que elaboraron en la sesión 8, y se les otorgará tiempo para realizar sus productos.

Es muy probable que los alumnos requieran una sesión más para concluir con su trabajo. Para la sesión 11 se organizará la actividad de tal forma que concluyan su tarea con suficiente tiempo para poderla evaluar.

Una vez que concluyan su producto a enviar, se promoverá una reflexión en torno a la elaboración del mismo, para lo cual se pueden utilizar preguntas como las siguientes: ¿Qué tipo de texto utilicé?, ¿Me sirvió el borrador?, ¿Modifiqué el borrador?, ¿Es claro lo que escribí?, ¿Dice lo que quiero decir?, ¿Es necesario hacerle alguna modificación?, ¿Cómo puedo hacerla?, de ser necesario se realizan correcciones, de lo contrario se les pide que preparen sus trabajos para su envío.

Evaluación

Registro de los problemas y/o errores del alumno al momento de escribir.

Registro de las propuestas y desempeño durante la revisión de su trabajo, identificar si se autocorrige o espera a que se le indique la corrección.

Registro del uso del borrador y modificaciones del mismo al momento de plasmar la idea.

SESIÓN 11

ACTIVIDAD 12. ¡Hola de nuevo! (posterior a un periodo vacacional)

Objetivos

Reintegrar a los alumnos en el trabajo que se estaba realizando en el taller.

Favorecer la continuidad en la comunicación entre los participantes y el grupo externo

Identificar en los alumnos, su nivel actual de lectura y escritura.

Favorecer la motivación.

Materiales

- Fotos, cartas, tarjetas, postales, u otro material enviado por un grupo externo.

Descripción

Al inicio de la sesión se comenzará preguntando ¿Cómo les fue en este tiempo que no nos hemos visto?, después de escuchar la información personal de los alumnos, se continuará con la recapitulación de las actividades ya realizadas, para ello la moderadora comenzará una sesión de preguntas donde incite a conocer qué es lo que recuerdan de las actividades que se estaban realizando antes de las vacaciones. Algunos ejemplos de preguntas pueden ser: ¿Recuerdan qué se hacía antes de tomar el receso?, ¿En qué se trabajaba?, ¿Qué actividades les gustaron más?, ¿Recuerdan la diferencia entre textos formales e informales?, ¿Qué relación existe entre esos textos y las cartas que estamos intercambiando?, etc.

Posteriormente y si aún existe tiempo en esta sesión, se entregan las respuestas a las cartas enviadas al grupo externo. Se proporciona un tiempo para que lean y revisen cada uno de los materiales que les enviaron, así como para que comenten sus impresiones y se organicen con respecto al tema con el que responderán.

Evaluación

Se registrarán las opiniones de los alumnos, si recuerdan o no las actividades, qué es lo que recuerda cada uno, qué es lo más significativo para ellos, las manifestaciones de interés por realizar la actividad y los problemas y/o errores en la lectura.

SESIÓN 12 y 13

ACTIVIDAD 13. ¡A ganar puntos!

Objetivos

Que los alumnos fortalezcan sus habilidades para la resolución de operaciones matemáticas básicas.

Favorecer en los alumnos el concepto de número y la identificación del valor posicional.

Identificar fortalezas y debilidades en la escritura de cifras (con número y con letra).

Materiales

- Formato (anexo)
- Lápices por participante
- 152 Tarjetas con dígitos
- Botones de diferentes colores (200 por color)
- Premio a consideración del coordinador para el primer lugar
- Un Tablero con el valor posicional para cada alumno (tamaño de 1/4 de cartulina), como el que se muestra a continuación:

Valor	10 Moradas = 1 amarilla = 1 000 000	10 Rojas = 1 morada = 100 000	10 Verdes = 1 roja = 10 000	10 rosas = 1 verde = 1000	10 azules = 1 rosa = 100	10 Blancas=1 1 azul = 10	
Valor posicional	M	CM	DM	UM	C	D	U

Descripción

Se comienza la sesión indicando que jugaremos a ganar puntos, mismos que podrán canjear en la próxima sesión por sus materiales solicitados.

Durante los primeros veinte minutos de la sesión se jugará de la siguiente manera:

Cada alumno tendrá un tablero semejante al que se encuentra arriba de la descripción, en el que se le indica con el color y las iniciales, el valor de las fichas (el valor en número no aparece en el tablero que se les entrega).

En cada jugada, los participantes reciben un número variable de tarjetas con dígitos, que deben acomodar en el tablero, empezando por las unidades y ubicando cada dígito en una celda contigua diferente, de tal manera que reciban en fichas el mayor valor posible.

El coordinador pagará la cantidad representada, para lo cual los alumnos deben decir la cifra que formaron. Si ésta es correcta, la registran en el formato con los datos que se solicitan para cada jugada, y hacen las operaciones correspondientes. Cuando tengan su resultado deben decir al coordinador el número de fichas de cada color que debe entregarles, reunir las con las que hayan acumulado antes y cambiar las que sea necesario para tener un máximo de 9 fichas de cada color.

Transcurridos los 20 minutos, se empezarán a intercalar jugadas de ganar puntos con otras de quitarlos (10 minutos). Es decir que se les dirá que se les van a quitar tantas fichas como represente el orden de dígitos elegido, por lo que deben acomodar sus cartas de tal manera que tengan que devolver la menor cantidad posible de fichas.

Transcurridos los 10 minutos, se termina el juego. En el cuadro correspondiente del formato, registran con número y letra la cantidad total de puntos acumulados, la leen a sus compañeros y comparan los resultados de cada uno, para determinar quién es el ganador, a quién se le entregará un premio designado por el coordinador.

Evaluación

Registro de errores al identificar el valor posicional, en el momento de colocar sus cifras y al transformar la cantidad de botones según su valor posicional.

Registro de errores al realizar las operaciones de suma y resta (uso de los signos, colocación de los números, elaboración de la suma o resta).

Registro de errores al escribir el número con letra (conocimiento del nombre correcto, faltas de ortografía, confusión de letras).

Uso de estrategias para evitar errores, tales como buscar ayuda con sus compañeros o con el coordinador, consultar materiales, o si genera ideas a partir de conocimientos previos, para poder resolver su problema.

SESIÓN 14

ACTIVIDAD 14. ¡Nuestra última carta!

Objetivos

Que los alumnos refuercen su organización de escritos, así como su proceso de lectura, escritura y autoevaluación.

Materiales

- Hojas blancas
- Lápices (uno por alumno)
- Diccionarios e información sobre el tema de su respuesta acordado en la actividad 13.

Descripción

Se comienza la sesión comentando el contenido de las cartas recibidas y los acuerdos de la sesión 13, respecto al tema que quieren dar a conocer al grupo externo.

Se les pide que señalen los aspectos importantes que debe llevar su borrador, para que los retomen al momento de elaborarlo (título, organización de imágenes y textos en la hoja y tipo de datos importantes a incluir), si es necesario se organiza una lluvia de ideas, y se hace énfasis en recordar las diferencias en el uso del texto “formal” (sin faltas de ortografía, ni abreviaturas) e informal.

Se les entregan hojas, lápices, y se dejan a su disposición los diccionarios e información a utilizar, para que elaboren un borrador de su trabajo, que puede ser individual, grupal o de ambos tipos.

La coordinadora favorecerá que los alumnos mantengan un buen nivel de participación y realicen procesos de autoevaluación y coevaluación para mejorar la estructura y contenido de sus borradores.

Diez minutos antes de terminar la sesión, se pedirá que los alumnos elaboren una lista de materiales a utilizar para la versión definitiva que se realizará en las siguientes dos sesiones. Estos materiales deberán estar acordes con las posibilidades económicas de la coordinadora.

Evaluación

Se registrarán las estrategias utilizadas para afrontar la tarea y los obstáculos que se puedan presentar durante su realización, así como la forma de organizar, leer y escribir su información además de los avances logrados en el uso de procedimientos de autoevaluación y coevaluación.

SESIÓN 15

ACTIVIDAD 15. ¡Día de canje!

Objetivos

Que los alumnos refuercen sus habilidades para la resolución de operaciones matemáticas básicas, escritura de números y autoevaluación.

Materiales

- Hojas blancas y lápices (uno o dos por alumno)
- Materiales diversos solicitados por los alumnos en la sesión anterior, además de otros productos que puedan adquirir con sus puntos restantes (dulces, calcomanías, plumas de colores, etc.).

- Lista de materiales disponibles con los costos asignados (1 por cada 3 participantes)
- Bolsa de multas (tres veces más multas que alumnos)
- Hojas de anotaciones de la sesión “a ganar puntos”
- Listas de materiales elaboradas en la actividad quince.

Descripción

Antes de iniciar la sesión, se colocará(n) la(s) lista(s) de “precios” de los materiales a adquirir en un área visible del salón. Los precios en puntos, se asignarán de manera que los alumnos puedan comprar alrededor de 10 productos, con costos más altos para aquellos que no contribuyan a la realización de su actividad (golosinas) y con la consigna de dar prioridad a los materiales de trabajo. El objetivo de tener más de una lista, es facilitar la visibilidad, de manera que, deben colocarse con suficiente distancia entre sí.

Una vez que el grupo se encuentre reunido, se menciona que en esta sesión comprarán los materiales con que elaborarán el producto a enviar al grupo externo, para esto ocuparán sus puntos ganados en las sesiones anteriores.

Se les entregarán las hojas que ocuparon en las sesiones 13 y 14, para que revisen el puntaje ganado, las anotaciones que realizaron y su ortografía. Si están correctamente escritas, recibirán un 10% adicional a la cantidad de puntos obtenidos, en caso de que existan errores tendrán una oportunidad para su corrección, si los problemas persisten deberán consultar el diccionario para corregir, y no obtendrán bonificación.

Posteriormente se entregará a cada alumno la lista del material originalmente solicitado, una hoja, lápiz y se dará la siguiente instrucción:

“Vean la(s) lista(s) de materiales y precios (señalar), revísenla(s), y con base en su presupuesto, decidan lo que realmente van a comprar, primero deberán anotar lo solicitado y si tienen puntos excedentes, podrán adquirir algún otro producto.

En su hoja blanca anoten la lista de materiales que van a comprar, con sus precios, realicen las operaciones correspondientes y escriban con número y letra, la cantidad final a pagar.”

A continuación, la coordinadora mostrará a los participantes la bolsa de multas, en la que se incluyen montos que fluctúan entre el 5 y el 20% de las ganancias promedio, obtenidas por cada participante, y dará la siguiente explicación:

“Obtendrán una multa en cada uno de los siguientes casos: cuando haya errores ortográficos en el nombre de los materiales, las cantidades no se coloquen en orden correcto, las operaciones estén mal elaboradas, falte el signo en las operaciones, el resultado obtenido sea incorrecto o esté mal escrito.

Una vez que consideren que su lista está completa y correcta, se acercarán por turnos a la coordinadora, para canjear sus productos.

De existir algún alumno que no cuente con el puntaje suficiente para adquirir algún material, de manera individual jugará una ronda de la actividad “a ganar puntos” (sesiones 13 y 14), para posteriormente comprar lo que necesite.

Evaluación

Registro del número y tipo de errores cometidos y del uso correcto de los procesos de autoevaluación y coevaluación.

SESIÓN 16 y 17

ACTIVIDAD 16. Nuestra obra de arte

Objetivos

Que los alumnos fortalezcan sus procesos de lectura, escritura, uso del borrador y autoevaluación.

Materiales

- Los que canjearon en la actividad anterior.

Descripción

Reunido el grupo se les entregarán sus borradores, materiales ganados y se les indicará que inicien la elaboración de los productos que enviarán al grupo externo. Se otorgará el resto del tiempo de la sesión, para realizarlos. Deben avanzar lo más que puedan, para que concluyan en la siguiente sesión, y quede tiempo suficiente para realizar una retroalimentación.

Una vez que terminen su producto a enviar (sesión 18), se promoverá una reflexión en torno a las actividades que se estuvieron llevando a cabo en el transcurso de la intervención. Es importante conocer sus opiniones acerca de la utilidad, mejoras alcanzadas y puntos a reforzar en el uso del borrador, de la escritura formal, ortografía, conocimiento de las operaciones básicas, lectura, escritura, autoevaluación y coevaluación.

Evaluación

Registro de avances en el uso del borrador, como guía para realizar su producto con una secuencia lógica, sin errores ortográficos, abreviaturas y sustituciones.

Registro de mejoras en sus procesos de autoevaluación y coevaluación; es decir la retroalimentación que el alumno se hace, o permite que le hagan sus compañeros.

SESIÓN 18**ACTIVIDAD 17. Rally de despedida****Objetivos**

Que los alumnos refuercen sus procesos de lectura, escritura, resolución de operaciones matemáticas básicas y autoevaluación.

Despedida de los participantes

Materiales

- 1 Cartulina con las instrucciones generales del rally (incluidas en la descripción de la actividad).
- 5 hojas con las instrucciones a seguir (ver tabla descriptiva de instrucciones que se encuentra en la página “X”) guardadas dentro de sobres numerados del 1 al 5.
- Una lectura corta, segmentada en tantas partes como alumnos participan.
- 4 preguntas acerca de la lectura
- Juego “a ganar puntos” ocupado en las sesiones 13 y 14
- Hojas blancas (tres o cuatro por alumno)
- Lápices (uno por participante)
- Plumones de colores (al menos uno por alumno)
- Plumones para pizarrón (al menos dos)
- 5 mesas o sillas que servirán como “bases”, donde se coloque el material
- Productos finales enviados por el grupo externo
- Obsequios y/o mensajes de despedida.

Descripción

En esta actividad se requiere un salón amplio para que los alumnos puedan moverse libremente. Se distribuirán las cuatro “bases” (mesas o sillas) en cada esquina del salón, en cada una se pondrá uno de los sobres con un número ubicado en un lugar visible, que indica el orden del recorrido. En el interior se encontrarán las instrucciones y junto el material correspondiente a la actividad descrita. La quinta base se acomodará al centro de las otras y sobre ella se pondrán los obsequios o mensajes de despedida.

En algún lugar visible del salón se coloca la cartulina con las instrucciones generales del rally. Se reúne a los participantes y se les pide que las lean en voz alta (pueden turnarse para leer un fragmento por alumno).

Instrucciones generales:

“Hoy jugarán al rally de despedida. Comenzarán el recorrido en la base que tiene el sobre con el número 1. Deberán continuar en orden hasta llegar a la meta que está en el centro. En cada base elegirán a alguien diferente para que abra el sobre y lea las instrucciones que se encuentran dentro. Para continuar el recorrido todos los participantes realizaran la

actividad. Recuerden que no se debe repetir la persona que leyó las instrucciones. Hoy no habrá multas pero si se tardan no tendrán tiempo suficiente para descubrir lo que hay en la última base. Para iniciar pasen a la base número 1 y esperen la señal de la coordinadora”

Tabla descriptiva de retos.

Base	Instrucciones
1	<p>A continuación hay un texto, cada uno de nosotros leerá un segmento en voz alta, debemos ponerle atención porque al terminar entregaremos la lectura a la coordinadora y ella escogerá al azar a alguno de nosotros para hacerle una pregunta. Solo el seleccionado escribirá la respuesta en el pizarrón, aunque todos podemos ayudarle a recordar.</p> <p>Lectura:</p> <p>Párrafo de</p> <p><i>“El corazón delator”</i></p> <p><i>Edgar Allan Poe</i></p> <p><i>Me es imposible decir cómo aquella idea me entró en la cabeza por primera vez; pero, una vez concebida, me acosó noche y día. Yo no perseguía ningún propósito. Ni tampoco estaba colérico. Quería mucho al viejo. Jamás me había hecho nada malo. Jamás me insultó. Su dinero no me interesaba. Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitres... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre.</i></p> <p>ANEXO (Estas son las preguntas para el coordinador)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se llamaba el cuento? 2. ¿Era un texto completo o un párrafo? 3. ¿Qué decidió el que narra la historia? 4. ¿Con qué animal comparaba al ojo?

2	<p>En la mesa se encuentra el juego “a ganar puntos”, tiraremos una ronda de “dar” y una de “quitar”. Recordemos todas las reglas antes de iniciar. Debemos escribir los resultados con número y letra.</p> <p>Si es necesario, entre todos revisaremos que las operaciones estén correctamente elaboradas y escritas.</p> <p>Una vez terminada la actividad y en caso de estar todos de acuerdo en que la respuesta es correcta, podemos pasar a la siguiente mesa.</p>
3	<p>En la mesa hay hojas, lápices y plumones, este material lo vamos a ocupar para que cada uno elabore una carta de despedida a la coordinadora. Recuerden usar lo que hemos visto en las sesiones sobre la escritura, comenten entre ustedes cuáles son los requisitos y comiencen.</p> <p>Pista: Lenguaje formal</p>
4	<p>En esta mesa se encuentran los productos de despedida que mandaron los participantes del “grupo externo”, cada uno tomará el que le corresponde, por turnos leerán y enseñarán su producto al resto de sus compañeros.</p> <p>Al finalizar, cada uno comentará brevemente qué le pareció el producto recibido y la experiencia de haber intercambiado información con el grupo externo.</p>
5	<p>¡FELICIDADES! Han llegado a la meta. Pueden tomar los obsequios o mensajes que la coordinadora ha dejado para ustedes. Comenten sus impresiones del trabajo realizado.</p> <p>Les agradezco mucho toda su disponibilidad y esfuerzo.</p>

Evaluación

Registro de las mejoras con respecto al número y tipo de errores cometidos durante su lectura, escritura y resolución de operaciones matemáticas básicas durante las actividades que así lo requieran, así como de su autoevaluación.