



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA**

**DESARROLLO DEL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
EN EL JARDÍN DE NIÑOS “LUZ MARÍA SERRADELL”**

**INFORME ACADÉMICO POR SERVICIO SOCIAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ANA SOLEDAD NIEVA GARCÍA

ASESORA: MTRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ



MÉXICO, 2009



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.

Para Ana Belén, Vladimir e Isabel
por ser el motor de mi vida,
por ser mi amor infinito,
este logro es suyo

A Lenin, el amor de mi vida
"si te quiero es porque sos
mi amor, mi complice y todo"
eternamente te amo
por siempre ... gracias

A mi madre, mi Sol
no te dedico sólo unas líneas
te dedico mi vida entera,
con profundo agradecimiento
y todo mi amor

A Gloria, Yola y Marce
mis amigas
gracias por acompañarme
y apoyarme en mi camino,
gracias por estar siempre ahí

A mis hermanos
Ángel y Alejandro
por todo lo que compartimos,
por todo su amor y apoyo

A mis suegros favoritos,
Señora Anita y Señor Rigo,
gracias por enseñarme
el valor de la unión y la fortaleza,
con agradecimiento, amor y respeto

A mis cuñados, cuñadas,
sobrinos y sobrinas de familia
Nieva y de familia Trujillo
por su cariño y alegría

A la Universidad Nacional Autónoma de México
en particular a la Facultad de Filosofía y Letras

A la Mtra. Martha Diana Bosco,
por su enseñanza, apoyo y amistad
Muchas gracias

A mis profesores,
en especial a la Mtra. Martha
García Acevedo

A mis sinodales,
gracias por su tiempo
y por enriquecer este trabajo
con sus comentarios

Índice

	<u>Página</u>
Introducción	1
Capítulo 1. Descripción de la institución	
1.1 Descripción del jardín de niños	5
1.2 Descripción del personal	6
1.3 Descripción de la población escolar atendida por el departamento de psicopedagogía	7
Capítulo 2. Marco legal y teórico-conceptual del departamento de psicopedagogía	
2.1. Fundamento legal de la educación preescolar en México	9
2.2. Los principios pedagógicos de una intervención educativa eficaz en el preescolar	12
2.3. El aprendizaje cooperativo en el preescolar	15
2.3.1. Razgos básicos de las situaciones de cooperación	17
2.4. Diferencia entre la intervención psicopedagógica y la pedagógica	18
2.5. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?	20
2.6. ¿Qué son las USAER?	20
2.7. ¿Qué debemos entender por educación especial y qué por apoyo psicopedagógico?	21
2.8. ¿Cuál es la diferencia entre niños que requieren educación especial y los que únicamente necesitan apoyo psicopedagógico?	22
2.9. ¿Qué se entiende por evaluación psicopedagógica?	22
2.10. Modelos de intervención psicopedagógica	23
2.10.1. Bases teóricas de los modelos de intervención psicopedagógica	24
2.10.2. Técnicas para la modificación de la conducta	30
2.11. Diagnóstico pedagógico de problemas y deficiencias en el nivel preescolar	41
2.11.1. Diagnóstico de problemas de tipo físico	41
2.11.2. Diagnóstico de problemas de tipo intelectual	42
2.11.3. Diagnóstico de problemas emocionales y sociales	43
2.11.4. Diagnóstico de sujetos especiales	43
2.12. ¿Qué se entiende por Escuela para Padres?	46

Capítulo 3. Descripción de actividades realizadas

3.1. Objetivo general del desarrollo del departamento de psicopedagogía en el Jardín de Niños	48
3.2. Ubicación y descripción de actividades realizadas en el departamento de psicopedagogía	49
3.2.1. Acciones preliminares para la difusión de las actividades del departamento a la comunidad escolar	49
3.2.2. Evaluación inicial	51
3.2.3. Aplicación de la Intervención (conformación del pre-diagnóstico)	52
3.2.3.1. Valoración psicopedagógica	52
3.2.3.2. Apoyo al profesorado	53
3.2.3.3. Integración del expediente	54
3.2.3.4. Emisión de recomendaciones a docentes y padres de familia	55
3.2.4. Seguimiento y evaluación final	55
3.3. El trabajo pedagógico	56
3.4. Desarrollo del Taller de Escuela para Padres	61

Capítulo 4. Análisis de resultados del departamento de psicopedagogía en el jardín de niños

4.1. Comparación de la evaluación inicial y la evaluación final de algunos casos	64
4.2. Evaluación crítica de la práctica pedagógica en el departamento de psicopedagogía	80
4.3. Análisis crítico de los resultados obtenidos por el desarrollo del Taller de Escuela para Padres	84

Conclusiones	86
---------------------	----

Bibliografía	89
--------------	----

Anexos	
--------	--

Introducción

Dentro del marco de las transformaciones económicas, políticas y sociales que en México se han puesto en marcha, la educación se considera como la base principal del desarrollo integral del país. Todo con el fin de generar, dentro del Sistema Educativo Nacional, una educación de vanguardia y de calidad.

La educación preescolar es considerada como el primer nivel del sistema escolarizado formal, con ella se pretende que los niños desarrollen su autonomía e identidad personal y nacional, que logren relacionarse con la naturaleza para que, en un futuro cuiden de ella, que se socialicen en el trabajo grupal a través de la relación con sus compañeros y de los adultos que los rodean, así como que logren tener diversas formas de expresión creativas por medio del lenguaje, del pensamiento y del cuerpo, permitiendo así que el niño adquiera aprendizajes significativos ¹.

A través de la experiencia, se ha observado que algunos de los alumnos ingresan al jardín de niños con una serie de conflictos, por ejemplo de índole emocional por situaciones familiares o de conducta, que repercuten en las actividades realizadas en preescolar. Por ello, con el fin de cubrir el requisito académico de servicio social, se implantó el Departamento de Psicopedagogía en el Jardín de Niños “Luz María Serradell”, con la finalidad de apoyar a la comunidad escolar (niños, padres y docentes) a detectar y dar tratamiento a las problemáticas que presentaban algunos niños del plantel, y que impactaban negativamente en su desempeño escolar y/o social. Esto se logró desarrollando una evaluación psicopedagógica oportuna y organizando las estrategias pertinentes para dar tratamiento a la problemática específica que éstos manifestaban. El servicio social se prestó en el período de octubre de 2006 a junio de 2007 en un horario de las 9:00 a.m. a las 12:00 p.m., de lunes a viernes, cumpliendo así con las horas requeridas para cubrir el requisito académico.

¹ Programa de Educación Preescolar. 2004-2007 p. 7

El desarrollo del Departamento de Psicopedagogía del Jardín de Niños Luz María Serradell surge como una necesidad de los mismos profesores del plantel, al detectar que algunos de los niños a su cargo, presentaban ciertas características que conllevaban una problemática que repercutía en su desempeño escolar y/o social. Los profesores reconocen que requieren de un área de apoyo psicopedagógico que los oriente en el tratamiento específico de estos niños y para que también se oriente a los padres de familia y a los niños en sí, en el tratamiento de cada caso en particular.

El profesor siente la necesidad de acercarse más al alumno, de conocerlo mejor, de desarrollar un trabajo más personalizado e integral; sin embargo, se enfrenta a condiciones poco favorables para lograrlo, como pueden ser los grupos demasiado numerosos, los espacios inadecuados, materiales de apoyo insuficientes y, lo más importante, la falta de personal especializado que le brinde asesoría y lo acompañe en la tarea. El jardín de niños se encuentra ante la urgente necesidad de dar respuesta a la creciente complejidad de los problemas surgidos en el ambiente escolar, en la que la orientación psicopedagógica puede ser una de las alternativas más viables, dado que existe investigación, experiencia y métodos para su aplicación con resultados positivos.

Por lo tanto, se desarrolló una metodología concreta que buscó lograr la identificación, tratamiento y seguimiento de la situación particular de cada uno de los niños que fueron derivados a este departamento.

El desarrollo de las estrategias con los niños que lo requirieron, consideró cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento. Estas acciones, a su vez, implican la valoración psicopedagógica, el apoyo al profesorado, la integración del expediente y la emisión de las recomendaciones a docentes y padres de familia. Además se desarrolló el Taller de Escuela para Padres, como una herramienta de

apoyo en acciones de sensibilización e información inicial y permanente a la comunidad escolar y a los padres de familia.

El incremento en la diversidad de los niños que llegan a la escuela nos es muy útil como un ejemplo claro de lo anterior. La pluralidad de intereses, de motivaciones, de capacidades, de conocimientos, de ideologías, se refleja, en último término, en una exigencia de nuevas competencias para los profesores. Estas nuevas exigencias en muchos de los casos, han rebasado al profesor, quien requiere de apoyo especializado, tanto a nivel de capacitación como de su propio proceso personal; aspecto este último que consideramos ha sido marginado de los programas de capacitación y actualización. El profesor requiere tiempo y asesoría especializada para asimilar los cambios que día a día ocurren con mayor frecuencia. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de personal especializado que acompañe al profesor y lo apoye en sus tareas cada vez más complejas. Esta perspectiva se ve reforzada a partir de que el jardín de niños ha ido dando cabida a alumnos con problemas serios de aprendizaje o con necesidades educativas especiales.

Cabe decir que el desarrollo de este departamento en el jardín de niños surge como una respuesta a la inquietud e interés personal por los temas de psicopedagogía y educación especial, áreas en las que pretendemos desarrollarnos profesionalmente. Nos enfocamos en el nivel preescolar, y no en otro de los niveles de educación, porque consideramos que es en este nivel donde se encuentra el origen de los factores que condicionan y/o predisponen a que los niños y niñas presenten una problemática, que en un futuro puede complicarse de no ser detectada y atendida desde este nivel educativo.

De esta manera, en el presente informe académico de servicio social, se encontrará en el primer capítulo la descripción de la institución, en cuanto a sus instalaciones, el personal que labora en el plantel; así como la población escolar que fue atendida por el Departamento de Psicopedagogía que ascendía a 38

niños (32 de sexo masculino y 6 de sexo femenino), haciendo una breve descripción del tipo de problemática encontrada en ellos.

Posteriormente en el capítulo dos se presenta el marco legal y teórico-conceptual, que delimita y explica tanto la práctica del área de la psicopedagogía desde el punto de vista institucional, como de los conceptos comúnmente utilizados en el desarrollo de la intervención psicopedagógica.

Después, en el capítulo tres se realiza la descripción de las actividades realizadas, partiendo del objetivo del Departamento de Psicopedagogía, para pasar al detalle de las acciones desarrolladas para la aplicación de la intervención, tomando en cuenta la conformación del pre-diagnóstico que incluye la valoración psicopedagógica, el apoyo al profesorado, la integración del expediente para llegar finalmente a la emisión de recomendaciones a docentes y padres de familia. En este capítulo también se describen las acciones realizadas durante el desarrollo del Taller de Escuela para Padres que se impartió en este jardín de niños, como una actividad más dentro del servicio social.

Por último, en el capítulo cuatro se presenta un análisis de resultados del Departamento de Psicopedagogía en el plantel, presentando primeramente una comparación entre la evaluación inicial y final de algunos casos significativos, que manifiestan el avance de los niños a partir de la intervención psicopedagógica. También se presenta una evaluación crítica de la práctica desarrollada, en donde se exponen los retos, los obstáculos, pero también las satisfacciones y experiencias que se obtuvieron durante la prestación del servicio social en esta institución. Por último, en este capítulo también se presenta un análisis crítico de los resultados obtenidos por el desarrollo del Taller de Escuela para Padres, a través de la percepción y vivencia personal, así como de los comentarios manifestados por los mismos padres que acudieron al Taller.

Capítulo 1. Descripción de la Institución

1.1. Descripción del Jardín de Niños

El Jardín de Niños Luz María Serradell con C.C.T.¹ 15EJN0605X se encuentra ubicado en la Calle 5° Sol S/N, Secc. Parques, Mpio. Cuautitlán Izcalli, Estado de México, C.P. 54740. Fue fundado en el mes de agosto de 1981 y pertenece al programa de educación pública.

Este jardín de niños cuenta con nueve aulas para impartir clases: cuatro para el segundo año de preescolar y cinco para el tercer año. Tiene además dos edificios anexos: en uno de ellos se encuentra un baño para niñas y uno para niños, el aula de usos múltiples y la bodega de materiales, en el otro está la dirección escolar y otros dos baños, cuenta además con otro salón anexo que sirve de biblioteca y que es donde se desarrolló el Departamento de Psicopedagogía y se impartieron las pláticas de escuela para padres. El jardín de niños tiene dos patios principales, uno delantero y otro trasero; además de un jardín con juegos infantiles y un estacionamiento. Cuenta además con un chapoteadero y un arenero. En la parte trasera del edificio, donde se encuentra el aula de usos múltiples, está la vivienda del señor de intendencia.

El Jardín de Niños se rige por lo estipulado en materia de legislación educativa por el Estado Mexicano. Por lo tanto, el nivel preescolar se relaciona con el desarrollo infantil en sus múltiples categorías; con los saberes y experiencias de que disponen los niños al ingresar a la escuela y con los aprendizajes que debe promover este nivel educativo.

¹ Clave de Centro de Trabajo

El programa de educación preescolar se divide en campos formativos², mismos que dirigen tanto la misión como los objetivos de este jardín de niños. Estos campos formativos son, a saber:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y cuidado de la salud

1.2. Descripción del personal

El personal que labora en esta institución está conformado de la siguiente manera:

Una directora escolar quien asumió el cargo a partir del ciclo escolar 2006-2007, y quien anteriormente tenía el cargo de subdirectora, y una subdirectora quien también asumió el cargo el mismo ciclo escolar.

Nueve profesores que están a cargo de grupo (cuatro para segundo y cinco para tercero), y que cuentan con título de nivel de licenciatura y un promedio de siete a diez años de antigüedad en la institución.

La institución cuenta además con el promotor de educación física, la promotora de la salud, una trabajadora manual quien es la auxiliar del personal docente y el conserje.

La escuela cuenta con los servicios de un maestro de música que imparte clases dos veces a la semana por cada grupo, y que es pagado de manera independiente

² Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Octubre, 2003. pp. 48-76

por los padres de familia, como una forma de complementar la formación artística de los niños y niñas del jardín de niños.

El Jardín de Niños se apoya además en diversos comités formados por los propios padres de familia, con el fin de coordinar diversas actividades de la escuela, como la administración de las finanzas de la escuela, las obras y mejoras que ésta requiera durante el ciclo escolar, las campañas de salud y prevención, así como las actividades de protección civil. Estos comités están integrados por:

- La Sociedad de Padres de Familia
- El Consejo Escolar de Participación Social
- El Comité de Salud
- El Comité de Seguridad y Emergencia

1.3. Descripción de la población escolar atendida por el Departamento de Psicopedagogía

La matrícula inscrita en el jardín de niños para el ciclo escolar 2006-2007 fue de 275 alumnos, 131 para segundo año y 144 para tercer año, cada grupo contaba con un promedio de treinta alumnos. De la matrícula total el 58% eran hombres y el 42% eran mujeres.³

La edad de los niños que conforman el jardín de niños está entre los tres y los seis años de edad. La edad de los padres y/o tutores de los niños del jardín de niños es muy variable porque en ocasiones no están a cargo del menor sus padres, sino sus tíos o incluso sus abuelos, pero para hablar de un promedio se maneja una edad de 36 años de edad.

La población del jardín de niños se conforma por los estatus sociales medio-alto y medio-bajo. En promedio, los padres de familia que conforman la comunidad

³ Fuente: libro de Inscripción del Jardín de Niños "Luz María Serradell" ciclo escolar 2006-2007 y expedientes con la documentación de inscripción de cada uno de los niños del plantel.

escolar cuentan con un grado académico de preparatoria. Existe un porcentaje de padres que tienen un grado de estudios profesionales, y se puede considerar que no hay analfabetas.

Durante el ciclo escolar, fueron derivados 38 niños (32 de sexo masculino y 6 de sexo femenino) por los profesores del plantel al Departamento de Psicopedagogía que presentaban uno o varios de los casos siguientes:

De tipo psicológico como problemas de conducta, de socialización o adaptación fueron 26 niños, de estos fueron 22 niños y 4 niñas.

De tipo físico que representaban una necesidad educativa especial 12 niños: 1 auditivo (niña), 8 de lenguaje (niños), 2 de deficiencia motora (1 niño y 1 niña) y 1 de deficiencia intelectual (niño).

A los pequeños se les dio el tratamiento pertinente de acuerdo con los alcances del Departamento de Psicopedagogía. En el caso de los niños y niñas que presentaban una necesidad educativa especial, este departamento canalizó a los padres de familia a la instancia correspondiente y/o al especialista según el caso.

Así, este departamento sirvió como puente entre la instancia y/o especialista y los padres de familia y los profesores, procurando dar seguimiento a las recomendaciones de los especialistas para que fueran efectivamente implementadas tanto por los padres como por los profesores de los niños.

Capítulo 2. Marco legal y teórico-conceptual del Departamento de Psicopedagogía

A continuación se presenta el marco teórico y conceptual con los fundamentos legales y la práctica pedagógica que delimitan y dirigen la educación preescolar en México. Por lo tanto representa también el marco dentro del cual se rigió la práctica del Departamento de Psicopedagogía del jardín de niños.

El conocimiento de este marco teórico y conceptual, permitirá definir los alcances de este departamento, teniendo siempre presente la serie de consideraciones que el gobierno mexicano establece como prioritarias dentro de la educación preescolar, para que de esta manera el Departamento de Psicopedagogía del Jardín de Niños trabaje en consecuencia.

2.1. Fundamento legal de la educación preescolar en México⁴

La educación es un derecho fundamental garantizado por el artículo 3° de la Constitución Política de nuestro país. Según la legislación vigente se le considera el “medio principal” para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (Artículo 2°, Ley General de Educación).

Por esta razón, tal como establece la fracción VIII del artículo 3° constitucional, la educación constituye un servicio público de interés social regulado por las leyes que el Congreso de la Unión expida con el fin de unificarla y coordinarla en toda la República. Atendiendo a necesidades y condiciones del país, el rango del ciclo obligatorio se ha ido ampliando paulatinamente; la reforma constitucional de 2002 estableció la obligatoriedad de la educación preescolar, por lo que la educación

⁴ Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Octubre, 2003. pp. 28-30.

básica obligatoria comprende actualmente doce grados de escolaridad. Como se ha señalado antes, esta reforma tiene implicaciones muy importantes para el desarrollo futuro de la educación preescolar; enseguida se destacan los criterios y características a las que debe sujetarse el programa para este nivel educativo en atención a los principios establecidos en la legislación vigente.

El Artículo Tercero constitucional establece, en su segundo párrafo, que la educación que imparta el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”⁵. Asimismo, establece los criterios a los que se sujetará dicha educación para cumplir esa gran finalidad: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios (de razas, religión, grupos, sexos o individuos), supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia.

Los criterios y fines establecidos en el Artículo Tercero de la Constitución Política se ratifican y precisan en el artículo 7° de la Ley General de Educación, el cual establece las finalidades que tendrá la educación “que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios... además de los establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”⁶. De acuerdo con las definiciones contenidas en este artículo la educación básica en su conjunto, incluyendo la educación preescolar, deberá:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo, favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.

⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°

⁶ *idem*

- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía... (*sic*) así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país, promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español- un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia, promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos.
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica, la creación artística, la difusión de los valores de la cultura nacional y universal, la educación física y el deporte.
- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos y “hacer conciencia” respecto a la necesidad de la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, el aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, así como para la creación de actitudes positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar el poder legislativo ratificó, en la fracción III del Artículo Tercero, el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los siguientes términos: “Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción I! el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de

los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”⁷.

Además con la intención de contar con una educación que se fundamente en la calidad, equidad y que incluya a todos los grupos independientemente de sus características, encontramos que en el Artículo 38 de la *Ley General de Educación* se establece que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas, así como de la población rural, dispersa y grupos migratorios”.

En el mismo sentido, la *Ley General de Educación* establece en su Artículo 41 que deberá procurarse la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. Este principio se expresa también en la *Ley de Derechos de las Personas con Discapacidad*. La integración de las niñas y los niños con alguna discapacidad favorece su desarrollo personal, contribuye a superar las limitaciones derivadas de la discapacidad; al respecto es indispensable procurar su participación en todas las actividades que realizan sus compañeros, pero en algunos casos será indispensable adaptar los contenidos y las actividades para lograr que avancen en el desarrollo de sus competencias. La propuesta de contenidos específicos favorece esta adecuación.

2.2. Los principios pedagógicos de una intervención educativa eficaz en nivel preescolar⁸

La consecución de los propósitos señalados tiene como condición el trabajo coordinado y congruente en los tres espacios en los que se desarrolla la formación de los niños: el ambiente escolar, la intervención docente y la relación con los padres de familia. Por esta razón es necesario que la organización escolar y la

⁷ *ibidem*

⁸ Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Octubre, 2003 pp. 36-44

intervención docente estén sujetas a principios comunes que se describen enseguida.

1. El uso y enriquecimiento del lenguaje es una prioridad en la educación preescolar. El lenguaje juega un papel central en el desarrollo mental. Es una herramienta cultural fundamental que habilita a pensar lógicamente y a aprender nuevos comportamientos; es una herramienta para la comprensión y la clarificación de lo que está en la mente. Influye más allá del contenido que ya conocemos e impacta el pensamiento y la adquisición de nuevo conocimiento. El enriquecimiento del lenguaje como principio pedagógico implica la existencia de un ambiente en el que no sólo se ejercite el lenguaje, sino que se mejore.

2. La atención a la diversidad significa que todos los niños y las niñas se sientan incluidos, seguros y valorados. Todas las personas tienen características propias que las distinguen como individuos (temperamento, habilidades, capacidades) pero también por su pertenencia a grupos sociales y culturalmente distintos, entendiendo por ello que cada uno se desenvuelve en un contexto donde hay patrones de comportamiento y costumbres específicos.

En el ambiente escolar es necesario prestar atención a las formas en que los niños manifiestan la influencia del ambiente familiar y cultural del que proceden (el tipo de lenguaje que se usa en la familia, las formas de relación y trato entre padres, madres, hijos e hijas, las prácticas habituales en el ambiente familiar según el género, entre otras muchas).

Los niños con necesidades educativas especiales y con alguna discapacidad presentan diferencias en relación con ritmos y estilos de aprendizaje, así como con capacidades físicas.

3. Como parte de la atención a la diversidad, la escuela es un espacio propicio para promover la interculturalidad. El reconocimiento de la diversidad individual y cultural abre las posibilidades no sólo para que el maestro conozca mejor a sus alumnos y pueda identificar quiénes requieren atención específica, sino para que los niños y las niñas se reconozcan entre ellos y aprendan a respetarse y apoyarse. Es necesario asegurarse de que ningún niño se sienta excluido o menospreciado por su origen étnico, cultural, sus creencias, sus condiciones físicas y de género.

4. Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales requieren atención diferenciada. La integración se entiende como un proceso dirigido a conseguir que todos los niños y las niñas en edad escolar vean atendidas sus necesidades educativas a partir de los servicios que ofrece la escuela regular, con independencia de la gravedad y especificidad de sus necesidades.

Este concepto implica, además del reconocimiento a la diversidad, tener presente que los niños y las niñas con algún déficit o disfunción (motoras, sensoriales o físicas) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen.

Uno de los principales propósitos del trabajo educativo con niñas y niños que tienen necesidades educativas especiales o alguna discapacidad, es ayudarlos a romper las barreras donde éstas puedan existir, para prevenir o evitar en la medida de lo posible, dificultades en su aprendizaje y desarrollo, o el posible fracaso escolar.

5. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares y con adultos. El contexto social es parte del proceso de desarrollo y de aprendizaje, juega un papel central en la evolución de procesos mentales. Según Vygotsky⁹, los procesos mentales no solamente existen internamente para el individuo, sino que pueden

⁹ Vygotsky, 1979, p. 133

ocurrir en un intercambio entre varias personas. Los niños aprenden y evolucionan en sus procesos mentales al compartir e interactuar con otros. En esta interacción social los niños expresan lo que saben y piensan y al mismo tiempo escuchan las ideas de otros, lo cual influye en la modificación de sus estructuras cognitivas.

6. La educación de los niños y las niñas es una tarea compartida entre la escuela y la familia. Cuando las familias y los maestros trabajan juntos los resultados tienen un impacto positivo en el desarrollo y aprendizaje de los pequeños. Un trabajo compartido puede ser exitoso si los maestros muestran respeto y comprensión del rol de los padres como principales educadores de sus hijos. La escuela debe estar abierta a los padres, a escuchar sus opiniones e inquietudes en relación con el trabajo que se realiza con sus hijos. Escucharlos, por ejemplo, para obtener información acerca de las características de su niño(a), de cuestiones que les preocupen en función de su desarrollo y de las expectativas que como padres tienen sobre la escuela, es una práctica que abre las posibilidades de colaboración y de compromisos para lograr fines comunes.

2.3. El aprendizaje cooperativo en el preescolar

El término aprendizaje cooperativo¹⁰ “es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas. Entendiendo estas tareas como aquellas en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”.

Consideramos la teoría y las técnicas del aprendizaje cooperativo como base para la intervención pedagógica dentro del salón de clases, especialmente para dos de

¹⁰ Rué, J. en Casteleiro, J.M, 1998 “1. El aula: un espacio para la cooperación” p. 20

las profesoras del jardín de niños que consideramos que lo requerían. Se consideró tanto como una estrategia para el control de grupo, como para favorecer la aplicación de las actividades del programa escolar, especialmente en los niños y niñas que fueron canalizados al Departamento de Psicopedagogía.

Se eligió esta teoría y sus técnicas porque consideramos que son de gran importancia las interacciones que establece el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual se debe de tomar en cuenta la influencia educativa que ejerce en el alumno el aprendizaje cooperativo.

La enseñanza debe ser individualizada en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero al mismo tiempo es importante promover la colaboración y el trabajo grupal. Se ha comprobado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individualista y competitiva.

Así lo manifiesta Rué ¹¹ “en cualquier escuela existen ámbitos en los cuales un incremento en la cooperación entre individuos puede aportar experiencias muy relevantes para una mejor socialización de cualquiera de ellos, puesto que la relación de cooperación que se puede establecer permite contrastes e intercambios concretos a partir de y sobre los grandes campos de diversidad social: diversidad de valores dentro de un mismo espacio cultural, como por ejemplo en los de género, el de la interculturalidad, el de las personas afectadas por algún tipo de discapacitación o el de las diferencias en el aprendizaje académico”.

¹¹ Rué, J. en Casteleiro, J.M, *ídem* p. 31

2.3.1. Rasgos básicos de las situaciones de cooperación

Como lo indica Rué¹² para que exista cooperación en el seno de un grupo pequeño, deben darse algunos elementos básicos, a saber:

1. Interdependencia positiva. Los alumnos, en el desarrollo de sus tareas de grupo, se perciben mutuamente como necesarios para resolverlas, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno.
2. Favorecimiento de la interdependencia cara a cara. Ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, serían ejemplos significativos de ello.
3. Responsabilización individual. Cada componente del grupo debe responsabilizarse personalmente de su propio trabajo, de los resultados a los que llegue y, en consecuencia, de sus aportaciones al grupo.
4. Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo. Ningún grupo funciona satisfactoriamente si sus componentes no poseen y no desarrollan determinadas habilidades de relación social: de comunicación, de toma de decisiones, de relación de conflictos, entre otras.
5. Conciencia del propio funcionamiento como grupo. En lo que se ha realizado, en lo que falta por hacer, lo que salió como se esperaba, en como nos relacionamos.

Trabajar en el aula bajo las premisas del trabajo cooperativo ofrece las siguientes ventajas¹³:

- Se establecen metas que son benéficas para si mismo y para los demás

¹² Rué, J. en Casteleiro, J.M, *op.cit*) p. 21

¹³ Santamaría, Sandra, s.f.

miembros del equipo.

- El equipo debe trabajar junto hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito.
- Se busca maximizar el aprendizaje individual pero al mismo tiempo el aprendizaje de los otros.
- Los fracasos son tomados como fallas del grupo, y no como limitaciones personales en las capacidades de un estudiante.
- Se evalúa el rendimiento académico de los participantes así como las relaciones afectivas que se establecen entre los integrantes.
- Se basa en la comunicación y en las relaciones. Respeto hacia las opiniones de los demás.
- Es un sistema que valora aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relatividad de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones y el rendimiento escolar.

2.4. Diferencia entre la intervención psicopedagógica y la pedagógica

A pesar de que la intervención psicopedagógica incluye a la pedagogía, resulta necesario delimitar cuáles son los ámbitos de acción de ambas disciplinas. En el caso del desarrollo del servicio social en el jardín de niños, surge la necesidad de establecer de qué manera se intervino desde la psicopedagogía y de qué otra manera desde la pedagogía.

Al respecto, Acevedo Núñez ¹⁴ señala que “el psicopedagogo, es un experto que desarrolla una función compartida y sostenida de asesoramiento y apoyo al centro”.

Por lo anterior, el psicopedagogo tiene habilidades específicas para ¹⁵:

¹⁴ Acevedo N., 2001, p. 34

¹⁵ Acevedo N., *idem*, p. 37

- Comprender los procesos del aprender, sus múltiples entrecruzamientos y las prácticas sociales e históricas que los atraviesan y asistir a la persona desde un abordaje individual, grupal y comunitario.

- Asesorar a los distintos actores implicados sobre la caracterización del curso saludable de la constitución del aprender a fin de prevenir malestares en los distintos estadios evolutivos.

- Detectar alteraciones en el aprender, proponer y aplicar estrategias de tratamiento y efectuar pronósticos de evolución.

- Desarrollar estrategias de prevención.

- Orientar sobre intervenciones de enseñanza que favorezcan una mejor calidad en el proceso de aprender.

- Elaborar, orientar y asesorar respecto a la construcción y selección de materiales didácticos específicos para niños con necesidades educativas especiales.

- Comunicar su saber en equipos interdisciplinarios en distintos ámbitos institucionales relacionados con la educación, la salud, el trabajo, etc.

Por su parte, el pedagogo debe contar con elementos suficientes para articular los desarrollos teóricos y metodológicos del campo pedagógico con sus recursos y tradiciones de conocimiento, formación e investigación, para realizar múltiples funciones entre las que destacan¹⁶:

- la investigación educativa
- difusión y docencia de la pedagogía
- asesoría y consultoría pedagógica

¹⁶ Ortega Díaz, M., 2005, p. 4

- orientación educativa
- planeación, desarrollo y evaluación de proyectos de educación formal, no formal e informal
- planeación, gestión y evaluación de instituciones educativas
- planeación y evaluación curricular
- desarrollo y evaluación de proyectos de educación de adultos y de formación para el trabajo (capacitación) y
- coordinación y supervisión de programas educativos

Mediante la intervención psicopedagógica se averiguan los resortes que impulsan el desarrollo y la conducta humana, así se logra conocer los factores que intervienen en el desenvolvimiento de las potencialidades en el aprendizaje humano. Mientras que la intervención pedagógica se dedica a investigar sobre las formas y medios para hacer más eficiente a la educación, en cada una de las etapas de la vida de los humanos, y en cada época.

2.5. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?¹⁷

Se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales (en lo sucesivo nee) cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares.

2.6. ¿Qué son las USAER?¹⁸

Son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (nee), dentro del ámbito de la escuela

¹⁷ *Cuadernos de Integración Educativa de la Dirección General de Educación Especial, 1994*

¹⁸ *ídem*

regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.

Las estrategias generales de las USAER para lograr la integración educativa de los niños con nee, son:

- La atención a los alumnos en su propia escuela de educación básica
- Orientación al personal de la escuela sobre las estrategias, actividades, material didáctico, para los alumnos en general y en particular para los alumnos con nee.
- Orientación a los padres de familia sobre los apoyos que requieren los alumnos con nee.
- Se acompaña de acciones de sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia.

2.7. ¿Qué debemos entender por educación especial y qué por apoyo psicopedagógico?¹⁹

La educación especial tiene por finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos aquellos individuos que presenten alguna alteración física que les impide el alcance de los contenidos escolares, para su incorporación, tan plena como sea posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y a ser útiles a la sociedad.

Las finalidades generales de la educación especial, se pueden concretar en:

- Lograr un máximo desarrollo de las capacidades.
- Integrar la personalidad global.
- Preparar al sujeto para su incorporación a la vida laboral.

Por su parte, la finalidad del apoyo psicopedagógico, es brindarle al alumno con problemas de aprendizaje, aquellos elementos que requiera dentro del aula y el

¹⁹ Ortega Díaz, M., *op.cit*, p. 6

hogar, tendientes a fortalecer procesos psicológicos y subsanar deficiencias académicas que sean necesarias para su mejor desempeño.

Las finalidades generales del apoyo psicopedagógico son: detección, prevención, atención y/o canalización de problemas psicopedagógicos que interfieran en el proceso enseñanza-aprendizaje y/o en el desarrollo integral del educando.

2.8. ¿Cuál es la diferencia entre niños que requieren educación especial y los que únicamente necesitan apoyo psicopedagógico?²⁰

Los niños que requieren educación especial son aquellos cuyo desarrollo cognoscitivo y sensorial, sus dificultades de aprendizaje y de ajuste social dificultan, con respecto al medio que viven, su independencia personal, económica y social y su integración educativa, laboral y social (problemas perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, afasia de desarrollo, entre otros).

Mientras que los niños que necesitan apoyo psicopedagógico son aquellos con problemas de aprendizaje que tienen deficiencias en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje oral o escrito. Se manifiestan en dificultades al escuchar, pensar, hablar, escribir, usar la ortografía y resolver problemas aritméticos, entre otros.

2.9. ¿Qué se entiende por evaluación psicopedagógica?²¹

Se entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (profesorado, alumnado, contenidos y su interacción en el aula), para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en el desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayuda que aquellos pueden precisar

²⁰ Ortega Díaz, M., *ibidem* p. 6

²¹ Acevedo N., *op.cit.*, p. 3

para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades educativas que lo encaminen al logro del desarrollo integral como ser humano.

2.10. Modelos de intervención psicopedagógica

Siguiendo la conceptualización de Bassedas²², así como la de Rafael A. Jiménez y Ramón Porras²³, se hace referencia a dos modelos de intervención psicopedagógica. Estos dos modelos no son excluyentes entre sí ni se dan, por tanto, en estado puro, sino con una mezcla de rasgos que no impide reconocer en conjunto una u otra aproximación al trabajo en la escuela. Estos modelos son el modelo clínico o asistencial y el modelo preventivo o educativo.

a) El modelo clínico o asistencial hace especial énfasis en los aspectos psicopedagógicos de la intervención, centrándose en las dificultades de los alumnos y en el tratamiento y rehabilitación de los casos. Se concibe al alumno como la fuente del problema y se olvidan otras variables que pueden ser determinantes. Los directivos, docentes y padres de familia todavía insisten que ésta debe ser la tarea prioritaria de la intervención psicopedagógica.

b) El modelo preventivo o educativo. En él se presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico, teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. Por ello se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar. Desde esta perspectiva, los equipos asesoran a los profesores en sus trabajos de programación, en ciertos aspectos metodológicos y, en general, acerca de los distintos elementos de la acción educativa. Este asesoramiento puede ser desencadenado por la atención a un alumno o grupo de alumnos que no presentan el rendimiento esperado o por una demanda explícita en relación con dichos temas. El enfoque adoptado en este caso supone la intervención en el contexto amplio del proceso educativo en diversas tareas, atendiendo un conjunto

²² Bassedas, 1991, p. 179

²³ Jiménez y Porras, 1997, p. 263

de variables, en su mayor parte relativas a la configuración y demandas de cada institución escolar concreta. De hecho, este modelo incluye a la familia y a la comunidad como instancias significativas en el proceso de aprendizaje y formación de los alumnos.

Para el desarrollo del servicio social en el Departamento de Psicopedagogía en este jardín de niños tomamos como referencia el modelo preventivo o educativo, por ser el que considera todos los factores que inciden en el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general, siendo un apoyo para el personal docente del jardín de niños, y partiendo siempre de la base de la consideración de los factores físicos, familiares, sociales y escolares que inciden en el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y niñas que son canalizados a este departamento.

2.10.1. Bases Teóricas de los Modelos de Intervención Psicopedagógica

El modelo de intervención psicopedagógica de tipo preventivo o educativo, tiene como finalidad la consideración de cada uno de los aspectos que inciden en el desarrollo del niño. Teniendo como objetivo la integración y el óptimo desarrollo de éste en los ámbitos escolares, familiares y sociales, para posteriormente asegurar su inserción adecuada en el ámbito laboral.

Dentro de los objetivos del Departamento de Psicopedagogía está la atención a niños que presentan problemas de tipo psicológico como problemas de conducta, de socialización o adaptación que requieren de una intervención psicopedagógica definida, sobre todo para lograr que el niño presente conductas adecuadas de acuerdo a lo que la sociedad demanda, y de esta manera se logre la completa integración del niño.

Así, con respecto a la conducta, existen diferentes enfoques que plantean explicaciones sobre nuestro comportamiento, es decir las formas como podemos

modificar y mantener esta conducta. A continuación se considera dos enfoques que han influido determinadamente en el ámbito educativo.

A. CONDICIONAMIENTO OPERANTE

La formulación actual de este enfoque se encuentra en Skinner; quien plantea que: "la conducta es funcional y contextualizada"²⁴ es decir, que para describir un episodio de conducta, no se puede restringir al organismo sino que ésta se define por sus relaciones funcionales y no por su morfología. Una relación funcional es entendida como aquella que ocurre cuando un cambio en la variable independiente resulta en un cambio en una variable dependiente; pero no como una relación de causa-efecto; más bien sugiere que diferentes eventos tienden a ocurrir en cierto orden y de cierta manera.²⁵

Una vez conocidas las relaciones funcionales, Skinner afirma que se puede predecir la conducta si se conocen variables controladoras y se puede controlar una conducta si se manipulan esas variables; en consecuencia a ello plantea que los estados hipotéticos internos (motivación, sed, sentimientos) no son variables causales. En este sentido, pone énfasis en el aspecto pragmático, en vez de considerar como objetivo principal la contrastación de hipótesis y teorías; así afirma que: "El conocimiento científico es un conjunto de reglas para la acción eficaz, es más verdadero cuanto más posibilita la acción eficaz"²⁶.

La visión de este psicólogo, filósofo y novelista, es semejante al punto de vista de Watson, según el cual la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea. Skinner, sin embargo, difería de Watson en que los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio. Sostenía que estos procesos internos

²⁴ Citado por Primero G. s.f.

²⁵ En el sistema de Skinner, una causa se reemplaza con un cambio en la variable independiente y un efecto se reemplaza con un cambio en la variable dependiente, que a su vez reemplaza a la conexión causa-efecto con el concepto de relación funcional (Skinner, 1970, p.23).

²⁶ *ídem*

debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos.

Sus investigaciones con animales, centradas en el tipo de aprendizaje -conocido como condicionamiento operante o instrumental- que ocurre como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo, probaron que los comportamientos más complejos como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que tiene para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo).

En este sentido la conducta operante es aquella que "opera en el ambiente para generar consecuencias"²⁷; es la conducta llamada voluntaria, y su modo causal es la selección de consecuencias. Se define por las relaciones funcionales entre clases de respuestas y consecuencias ambientales; definiendo a la primera como un conjunto de actos definidos por un impacto medible en el ambiente que trasciende a instancias y formas particulares de la respuesta. A estas formas particulares específicas de conducta se las explica en términos de "topografía o estructura"²⁸.

Un ejemplo de diferenciación entre una descripción topográfica y una funcional sería cuando una persona se lava las manos: la descripción topográfica sería "dejar caer el agua", mientras que la descripción funcional sería que esa conducta se debe a que hubo ciertas conductas en el pasado que tuvieron como consecuencia limpiarse las manos, condición que fue reforzante porque minimizó los riesgos de contagio. Por tanto, la conducta operante explica la intención propósito de la conducta

²⁷ Landa, P. s.f

²⁸ Primero G., *ibidem*

Skinner al definir la conducta operante como las relaciones funcionales entre clases de respuestas (no instancias específicas de respuestas) y consecuencias ambientales, se opone a la idea del libre albedrío y por el contrario aconseja identificar los factores controladores y a ejercitar el máximo control sobre la propia vida. Esta posición fue malinterpretada afirmando que el sujeto es pasivo o propusiera el fatalismo ("estamos determinados y no podemos cambiar"), o negara la dimensión ética ("si estamos determinados no somos responsables de nuestros actos").

En realidad no propone que el sujeto sea pasivo (la conducta operante es precisamente activa e intencional), ni el fatalismo (el aprendizaje es precisamente cambiar), ni niega la ética (que involucra las contingencias de la comunidad moral). Por el contrario, propone el concepto de "conducta gobernada por reglas"; quienes funcionan como estímulos discriminativos. Por ejemplo: El que llega a 11 puntos, está aprobado en el curso". Sin embargo, el efecto de estas reglas depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada.

Este enfoque se desarrolla como análisis experimental de la conducta y tiene una aplicación a los problemas de importancia social; es decir, se generalizan las conclusiones encontradas en el laboratorio a problemas de conducta a partir de la afirmación que las conductas anormales tienen los mismos fundamentos que las conductas normales²⁹ y su objetivo principal es el aumento de conductas deseables, y la disminución de las indeseables, con el fin de elevar la calidad y salud de la vida, lo cual se lleva a cabo a través de métodos de control para la obtención de estos resultados, que se traducen en técnicas de estudio-respuesta.

²⁹ Landa, P. s.f, *op.cit.*

B. ENFOQUE COGNITIVO CONDUCTUAL³⁰

El enfoque cognitivo conductual se inicia con el Dr. Albert Ellis quien inicia una nueva corriente terapéutica conocida con el nombre de Terapia Racional Emotiva y Conductual. Posteriormente, en 1962, el Dr. Aaron T. Beck inicia una nueva propuesta en psicoterapias que denomina Terapia Cognitiva. El desarrollo de estas corrientes y otras como la Terapia de los Esquemas planteada por Jeffrey Young, el aprendizaje social de Albert Bandura, conforman lo que hoy se conoce como corriente cognitiva conductual

El término "cognitivo" refiere a las "cogniciones", que son los pensamientos racionales, los pensamientos automáticos, las creencias y esquemas cognitivos (inconscientes). Con los términos "conductual" o "comportamental" nos referimos a las conductas que derivan de las emociones y cogniciones.

El enfoque cognitivo conductual plantea un acercamiento hacia la concepción del ser humano, fundamentándose en la mediación cognitiva. La reacción (o respuesta emotiva o conductual) ante una situación (o estímulo) está mediada por el proceso de significación (o evaluación) en relación a los objetivos (metas, deseos) de cada persona.

En esta corriente se privilegian los procesos internos que subyacen a la conducta; es por ello que el objeto de análisis sea la cognición: pensamientos, sentimientos, autoverbalizaciones y emociones. Con respecto a esto Beidel y Turner (1986) afirman que las cogniciones son entonces la vía para producir, moldear y cambiar la conducta, dado que se trata de la relación entre antecedentes ambientales y la conducta consecuente. "Los organismos desarrollan cogniciones sobre distintos estímulos, y que la formación de éstas, constituía el aprendizaje; por tanto, son responsables de la conducta"³¹.

³⁰ Landa, P. s.f, *ibidem*

³¹ Tolman, citado por Rodríguez. L., y col. 2002

En este mismo sentido Tolman afirma que las estructuras cognitivas, generalmente denominadas esquemas, que dan lugar a las evaluaciones y a las respuestas, son el resultado de predisposiciones genéticas y del aprendizaje generado a través de las experiencias vividas, propias de cada persona.

Esta corriente actual, refleja su interés por mezclar teorías del aprendizaje con postulados cognitivos al afirmar que "la mayor parte del aprendizaje humano se comunica cognoscitivamente"; además de mencionar que "los pensamientos, sentimientos y conducta son causalmente interactivos"³². Así se afirma que "los cambios de la conducta se encuentran bajo la influencia del estado fisiológico actual del organismo, su historia de aprendizaje, la situación ambiental existente, y una variedad de procesos cognoscitivos (atención selectiva y consecuencias anticipatorias)"³³

A modo de síntesis, se propone que los principios de la escuela cognitivo-conductual planteados por Kendall y Norton (1988), sean como sigue:

- 1) El organismo humano responde a las representaciones cognoscitivas del medio, más que al medio propiamente dicho;
- 2) Las representaciones cognoscitivas están relacionadas con el aprendizaje;
- 3) La mayor parte del aprendizaje humano se comunica cognoscitivamente;
- 4) Los pensamientos, los sentimientos y las conductas son causalmente interactivos.

³² Rodríguez. L, y col. *ídem*

³³ Mahoney, 1983 citado por Rodríguez. L, y col. 2002

2.10.2. Técnicas para la modificación de la conducta

Los enfoques antes descritos analizan la modificación de la conducta y proponen diversas técnicas para el logro y sustentabilidad de ésta. Es así que describiremos las que a nuestro juicio son más favorables y pertinentes para su aplicación tanto en la escuela como en el entorno familiar.

Se consideran y explican las técnicas de ambas posturas, considerando que las técnicas de la teoría del condicionamiento operante son el fundamento de las de la teoría cognitivo conductual, que las retoma y las adecua centrándose ya no en los estímulos ambientales externos, sino en la cognición, tomando en cuenta tanto los pensamientos como los sentimientos del individuo.

1. Técnicas de la teoría del condicionamiento operante

A. El refuerzo positivo:

Se emplea para incrementar la frecuencia de una respuesta mediante un refuerzo consistente en proporcionar un estímulo grato al alumno. Cuando el alumno realiza la acción deseada se le refuerza con alguno de estos medios, según lo que a él más le agrade.

Se utiliza cuando queremos desarrollar una nueva habilidad, aumentar la frecuencia de una conducta o cuando el refuerzo de esa conducta disminuye la aparición de una conducta incompatible no deseada.³⁴

Para Garrido, el modo más eficaz de formar una buena conducta es moldearla con elogios. Moldear con elogios es una herramienta educativa que debe usarse repetidamente para mostrar la aprobación de los comportamientos nuevamente establecidos del niño.

³⁴ Garrido E. 2000, p. 54

Además se debe tener como punto capital que estas recompensas se deben entregar inmediatamente; de lo contrario el estudiante lo tomaría como un engaño. Como punto final a tomar en cuenta por el autor es que tiene que premiar en principio el progreso del alumno, para posteriormente ir disminuyendo el refuerzo hasta que la nueva conducta queda totalmente internalizada; es decir, comenzar con el refuerzo continuo hasta llegar al refuerzo intermitente.

Para llevar el control de la conducta del alumno se recomienda la utilización de gráficos ya que estos permitirán proporcionar un medio visual para registrar la conducta del niño. En el aula se debe tener un cuadro dividido por horas y premiar en cada una de ellas según los indicadores acordados, como por ejemplo, otorgarle un punto cuando no se queje, o no molesta a sus compañeros.

B. El refuerzo negativo

Consiste en la desaparición de un objeto o hecho no deseado que antecede a la respuesta que nos interesa; como consecuencia de dicha desaparición aumenta la frecuencia de la conducta deseada. La respuesta que buscamos es el medio que hace que se retire dicho objeto u hecho, es decir, desaparece como consecuencia de la conducta.

C. El castigo.

Esta técnica consiste en eliminar algo grato, o bien en proporcionar algo que resulte molesto al alumno, siempre que responda con una conducta distinta a la deseable, facilitando así la extinción de la misma.

El castigo aplicado de forma intermitente es menos eficaz que cuando se hace de forma continua, es decir, siempre que se produzca la respuesta inadecuada. Los castigos deben aplicarse lo más inmediatamente posible tras la acción incorrecta.

Entre los castigos que más corrientemente pueden aplicarse, tanto en ambientes escolares como familiares, se encuentran los siguientes: suprimir o privar al

alumno de palabras cariñosas, elogios, diálogos, comidas o platos que le agradan, sonrisas y gestos de aprobación, cosas gratas, como algunos objetos, ambiente o personas gratas para él, entre otros.

D. Técnica del Aislamiento (TIME-OUT)

El aislamiento, como modelo especial de castigo, es una técnica muy utilizada para eliminar una conducta problemática y consiste en separar al niño del contexto en el que está ocurriendo la conducta anómala. Durante el intervalo de tiempo fuera, el sujeto no tiene acceso a los reforzadores positivos que se encuentran disponibles normalmente en el escenario³⁵. Dicha separación o aislamiento debe conllevar una privación social. Por ejemplo: separar a un alumno del resto de compañeros de la clase cuando su comportamiento sea inaceptable y no se pueda ignorar por la gravedad del mismo. El nuevo contexto, debe ser un lugar en el que no pueda obtener ninguna gratificación o refuerzo porque, de lo contrario, el lugar de aislamiento sería una consecuencia agradable al molestar en clase con lo que se estaría reforzando esta última.

La primera vez que se aplique se dejará claro que hasta que no cese la conducta no se dejará de "aislarle". Antes de aplicar el aislamiento conviene dar una señal o aviso para intentar que sólo la aclaración verbal tenga poder de controlar la conducta problemática que deseamos eliminar.

El tiempo de aislamiento será aproximadamente de un minuto por cada año de edad, siendo útil hasta los 15 años. Demasiado tiempo da opción a buscar otras actividades, y debemos asegurarnos que no obtenga recompensas. Si en una semana el procedimiento de aislamiento no da resultado será mejor cambiar de procedimiento.

³⁵ Hernández E., s.f.

E. Economía de fichas

Es una técnica específica para desarrollar conductas incipientes y también para disminuir conductas problemáticas.

En ella intervienen el reforzamiento positivo (las fichas que el alumno ganará por las respuestas deseadas) y el castigo negativo (las fichas que perderá por hacer conductas no deseadas).

La técnica consiste en establecer un sistema de refuerzo mediante la utilización de unas pequeñas fichas o tarjetitas para premiar las conductas que se desean establecer. Realizando las conductas que se determinen previamente los alumnos son recompensados con fichas que posteriormente son intercambiadas por reforzadores materiales y/o sociales que, en un principio se han acordado con el profesor.

Para utilizar correctamente el sistema de fichas, previamente y de modo conjunto (profesor y alumnos) deberán fijar claramente el valor de las fichas o puntos que se otorguen y las conductas que van a ser premiadas. Dichas conductas deben corresponder a aquellas situaciones que el profesor desee implantar en el alumno (disciplina, atención, tarea académica)

Las fichas deben tener un valor de intercambio muy claro para el alumno y referirse tanto a situaciones gratificantes que se puedan obtener (escuchar durante unos minutos una grabación preferida) como a refuerzos materiales (por ejemplo golosinas, lápices, entre otros).

Una vez puesto en funcionamiento el sistema inicialmente se debe reforzar con fichas cada vez que ocurre la conducta deseada para motivar al alumno y lograr implementarla. Cuando la conducta ya está adquirida y mantenida, se deberá reforzar de un modo intermitente. Del mismo modo, los intercambios de fichas o

puntos deben ser frecuentes en el inicio de la aplicación del programa para, posteriormente, retardar de modo gradual y progresivo el intercambio.

Cuando las conductas se vayan instaurando y consolidando paulatinamente se debe ir espaciando los intervalos de intercambio de tal modo que se produzca una deshabitación progresiva de las fichas y de los reforzadores que obtiene el alumno reemplazando los anteriores reforzadores materiales por reforzadores sociales (elogio, alabanza, sonrisa, aprobación).

La técnica está especialmente indicada para la modificación de conductas problemáticas tales como: llamar la atención con risas, payasadas, alborotar, peleas, correr y gritar por la clase, cualquier comportamiento disruptivo y para incrementar el rendimiento académico.

F. Contratos conductuales.

Garrido³⁶ plantea esta técnica que a continuación se describe:

Los contratos tienen el valor de quedar por escrito las consecuencias positivas que supone el adquirir la meta propuesta.

Deben incluir:

1. Descripción clara y detallada de la conducta en cuestión. De modo positivo (que dé la sensación de que cumpliéndolo se avanza y sin que induzca al miedo al castigo).
2. Determinación de los criterios para saber cuándo una conducta se da por conseguida (forma, frecuencia...). También hay que fijar la duración máxima del contrato. Debe incluir condiciones aceptables en las que se mantenga un equilibrio entre las exigencias y la recompensa.
3. Especificación de los reforzadores (premios) que se conseguirán a medio y largo plazo (fijados en fechas, días concretos).

³⁶ Garrido E., 2000

4. Acuerdo sobre las consecuencias negativas en caso de que las condiciones no se cumplan.
5. Acuerdo sobre "premios especiales" cuando se consigan los mínimos exigidos por el contrato.
6. Acuerdo del método de control sobre la conducta de quien hace el registro.
7. Buscar que pase el menor tiempo posible entre la conducta acordada y las consecuencias de ésta.

Esta técnica es útil en el preescolar si se apoya en dibujos o gráficos, que indiquen al niño o niña de este nivel lo que se establece en el contrato. Es todavía más útil para niños de seis años en adelante.

2. Técnicas de la teoría cognitiva conductual³⁷

Las técnicas cognitivo conductuales enfocan el papel principal de los procesos internos como el pensamiento o los sentimientos. Desde esta perspectiva se plantean diferentes técnicas ayudando a los alumnos a razonar sobre sus problemas conductuales y con base en ese razonamiento promover un cambio de conducta. Entre estas técnicas tenemos:

A. Resolución de Problemas

El primer paso es "darse cuenta de que hay un problema"; los sentimientos negativos son el primer indicador de que hay un problema. Luego es detectar el problema: párese y piense, salga de la situación (física y mentalmente) y decida cuál es el problema para posteriormente decidir un objetivo: qué quieres que ocurra y pensar en la mayoría de soluciones posibles y sus consecuencias. Finalmente escoger la mejor solución y planificar paso a paso su concreción.

B. El refuerzo positivo encubierto

Si se induce a un sujeto a imaginar una conducta y ésta se asocia a estímulos agradables o desagradables, también imaginativos, dicha conducta se incrementará o disminuirá, respectivamente, en la realidad.

³⁷ Las técnicas de la teoría cognitiva conductual fueron tomadas de Garrido E., 2000

En el caso del refuerzo positivo encubierto se hace imaginar al alumno una escena en la que se produzca la respuesta a sensibilizar, e inmediatamente se asocia a otra escena imaginaria gratificante para él.

Esta ejercitación se repite varias veces al día hasta que el sujeto va adquiriendo en su vida normal la respuesta adecuada.

Un problema de falta de interés hacia el estudio, por falta de sensibilización, puede ser tratado haciendo imaginar al alumno que a su llegada a casa, y tras merendar, se pone inmediatamente a estudiar con verdadero interés y se asocia inmediatamente con el pensamiento de que sus padres le hacen el regalo que desea por sus buenas notas. Si en este caso la falta de interés hacia el estudio era como consecuencia de un exceso de atracción hacia la televisión, previamente habría que desensibilizar este hábito inadecuado.

C. El refuerzo negativo encubierto

En el caso del refuerzo negativo encubierto, la respuesta que se pretende incrementar se asocia con el cese de un estímulo imaginario desagradable para el alumno. En vez de proporcionar algo agradable, como ocurre en el caso del refuerzo positivo encubierto, lo que se hace es eliminar imaginariamente algo que era desagradable para el sujeto.

De esta manera el paciente³⁸ experimenta un alivio o, lo que es lo mismo, siente una sensación agradable.

La técnica consiste en imaginar inicialmente la situación o escena que es desagradable al sujeto; después el alumno vive en su imaginación la realización

³⁸ Para Garrido (*op.cit.*, 2000), a partir de la teoría cognitiva conductual, los términos de alumno y paciente son sinónimos.

de la conducta deseada, e inmediatamente siente imaginariamente que cesa el estímulo desagradable inicial.

Dicha asociación debe reiterarse varias veces (entre 10/12 veces) durante varios días, hasta que se modifique la conducta real.

El refuerzo negativo encubierto está indicado cuando no es posible proporcionar el refuerzo positivo encubierto y, especialmente, en casos de conducta desadaptada y temores.

D. El autocontrol

En esta técnica el alumno se propone determinados objetivos en su conducta, los cuales debe realizar periódicamente, llevando a cabo su seguimiento, evaluación y reforzamiento.

Puede ser empleada como elemento de terapia por sí misma o bien como medio de apoyo a otras técnicas. Constituye una técnica base imprescindible para lograr resultados eficaces, ya que mediante ella el sujeto se acostumbra a observarse, lo que hace con arreglo a unas pautas que previamente se ha propuesto, reforzándose su nivel de aspiración cada vez que las ejecuta correctamente. Constituye un refuerzo constante de su fuerza de voluntad, junto al seguimiento de su actitud a lo largo de un proceso.

Es utilizada a veces como medio para conocer la línea base en relación con un problema, es decir, la frecuencia o incidencia del mismo durante un período de tiempo. Otras veces constituye el punto de partida o de apoyo a otras terapias.³⁹

³⁹ Esta técnica se considera así dependiendo de la situación particular que se trate. Por ejemplo, en el caso de un niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA/H), el autocontrol puede utilizarse como un elemento de terapia en sí, con resultados medibles tanto por el terapeuta como por el niño, o como apoyo a otro tipo de técnicas como pueden ser las enunciadas en los incisos b, c y e de este mismo apartado.

En la práctica consiste en que el alumno se propone pequeños objetivos en relación con su trabajo o su forma de actuar en determinadas circunstancias, permaneciendo atento a su conducta para poder evaluarla al final de cada día y estableciendo expectativas para el siguiente. Todo ello hace que poco a poco vaya siendo más consciente y responsable de sus actos, ilusionándose por sus progresos y modificando su actitud.

E. La autosugestión

Es una técnica apropiada para alumnos inestables, impresionables, con bajo control emocional o faltos de fuerza de voluntad.

El sujeto repite varias veces al día frases que le proporcionan confianza y seguridad en orden a su actuación deseada. Esta reiteración llega a sugestionarle, llevándole al convencimiento de que es capaz de lograr lo que se propone realizar, y además lo hará bien.

F. Terapia asertiva

Algunos sujetos presentan dificultad por manifestar sus sentimientos, bien por timidez, prevención o complejo de inferioridad. Ello puede constituir en determinados casos, un grave perjuicio para su vida de relación social y el desarrollo evolutivo de su personalidad. A fin de modificar su actitud de forma adecuada se utiliza la terapia asertiva, que consiste en estimular al sujeto a que manifieste verbalmente sus emociones y sentimientos con toda libertad.

La modalidad más frecuentemente empleada es la del ensayo de conducta o psicodrama, en la que el sujeto practica la actuación a desarrollar en diversas circunstancias. Posteriormente se fija determinados objetivos asertivos, vigilando su actuación diaria y evaluándola. Sus pequeños triunfos constituyen refuerzos que van consolidando poco a poco su actitud.

G. La relajación

Mediante esta técnica se actúa sobre los diversos músculos del cuerpo para lograr su total distensión.

La tensión muscular y la tensión psíquica guardan cierta relación, de tal forma que una excesiva tensión muscular en determinadas zonas corporales puede provocar también tensión psíquica o incluso dolor. De la misma manera, la distensión muscular favorece la distensión psíquica, creando una situación placentera y reconfortante.

Consiste en la tensión y relajación intermitente de los grupos de músculos de las extremidades inferiores, de las superiores, de hombros y cuello y músculos faciales. Acompañada de respiraciones profundas.

H. El castigo encubierto

Si imaginamos la conducta que se pretende eliminar, asociándola inmediatamente con la imaginación de una situación desagradable, dicha conducta se irá reduciendo en la realidad.

En la práctica se hace que el alumno imagine la conducta desadaptativa y a continuación haga lo mismo con una situación que para él resulte molesta o desagradable. Esta asociación se repite varias veces al día, pudiendo variarse la escena o situación desagradable a fin de evitar monotonía.

Esta técnica es muy útil cuando la conducta a desensibilizar está muy arraigada y requiere actuaciones contundentes.

I. El autocastigo

Consiste en que el sujeto preste atención a su conducta y siempre que aprecie que se ha producido la conducta desadaptativa, o que se quiere modificar, se aplique algo molesto o desagradable para él, previamente estipulado.

Un control adecuado y diario de las veces que se produce el acto a modificar y aquéllas en las que el sujeto se ha aplicado el autocastigo, contribuye a disminuir su repetición, hasta su total desaparición.

Es una técnica aplicable en aquellos casos en los que el alumno no sea capaz de imaginar el castigo encubierto.

J. La inundación emocional

Denominada también terapia implosivo-expresiva, se basa esta técnica en la respuesta emotiva que el organismo puede dar a un estímulo neutro cuando se asocia a este último un estímulo desagradable. En ella se expone al alumno a estímulos que le provocan un elevado grado de angustia. Ante esta emoción, el alumno expresa verbalmente el sentimiento angustioso que le produce, de lo cual se sigue una disminución de la intensidad del mismo.

Hasta aquí se revisaron las técnicas propuestas tanto por la teoría del condicionamiento operante como las de la teoría cognitiva conductual. Cabe decir que dentro de las sesiones del Departamento de Psicopedagogía, existe una inclinación más hacia el desarrollo de las técnicas propuestas por la teoría cognitivo-conductual, que a las de la teoría del condicionamiento operante.

Lo anterior se debe a que las técnicas propuestas por la teoría del condicionamiento operante (con raíces en la teoría conductista) suelen apoyarse en reforzadores “materiales”, que según la experiencia personal y la información estudiada al respecto, no resultan en un cambio en la conducta del individuo por sí mismo, es decir, no se logra que el individuo sea consciente de este cambio, sino que en la mayoría de los casos, al establecer un reforzador material de por medio, el individuo tiende a cambiar o controlar la conducta pero únicamente a cambio de “algo”, basándose únicamente en la dinámica de estímulo-respuesta.

Mientras que dentro de las técnicas de la teoría cognitivo-conductual, intervienen los sentimientos y los pensamientos del individuo, logrando a través de la adecuada aplicación de las técnicas, que el sujeto sea consciente de su conducta, estableciendo causas y consecuencias, logrando incluso que él mismo prevea las consecuencias negativas y positivas de sus conductas y obteniendo su modificación o adecuación, todo esto sin tener que recurrir a los estímulos materiales. Para la teoría cognitivo-conductual el cambio en las conductas sucede de manera intrínseca, mientras que en la teoría del condicionamiento operante la motivación es extrínseca al individuo.

Sin embargo, conviene revisar las técnicas propuestas por ambas posturas, y retomar las que mejor se adecuen, según el caso particular. En la práctica del servicio social se revisaron, estudiaron y aplicaron estas técnicas, aplicando las que se consideraron pertinentes, según cada caso.

2.11. Diagnóstico pedagógico de problemas y deficiencias en nivel preescolar

2.11.1. Diagnóstico de problemas de tipo físico⁴⁰

El diagnóstico de estas perturbaciones es fundamental, ya que unas veces repercuten directamente en el proceso de aprendizaje y otras consecuencias en la formación de problemas emocionales o de adaptación social. El maestro es en muchos casos, la persona que, por su proximidad al alumno, puede captar más fácilmente la aparición de algunos de sus síntomas iniciales, que pueden ser:

Estado físico general: es preciso observar el estado físico general que presenta el alumno. Un niño de constitución débil y que con frecuencia se pone enfermo suele tener dificultades para conseguir un rendimiento normal, ya que, aparte de su inasistencia periódica a la escuela, durante el desarrollo de las clases se fatiga, presentando poco interés por el trabajo.

⁴⁰ SEP, *Antología de educación especial*, pp. 13-19

Crecimiento físico: Toda la edad escolar se caracteriza por un rápido y notable crecimiento en talla y peso. Las anomalías a este respecto suelen ser de gran importancia no solo desde el punto de vista físico, sino también por las repercusiones emocionales que conllevan.

Visión: En el proceso de aprendizaje la imagen tiene gran importancia. De ahí que diversas investigaciones hayan coincidido en que las deficiencias visuales influyen en el rendimiento escolar.

Audición: Una causa de las disminuciones auditivas es la herencia. Precisamente por ello suele descubrirse tarde la existencia de estas anomalías, por lo menos hasta que el niño ingresa en la escuela ya que antes, sobre todo en los casos de pérdidas auditivas leves, el sujeto se desenvuelve en un medio familiar afectado por el mismo problema. La meningitis cerebral, la fiebre escarlatina y en menor grado el sarampión, tos ferina, paperas, pueden provocar anomalías en el órgano de la audición.

2.11.2. Diagnóstico de problemas de tipo intelectual⁴¹

El concepto de inteligencia ha sufrido múltiples interpretaciones y transformaciones. Generalmente, se ha considerado a la inteligencia como la capacidad del pensamiento abstracto o bien como aptitud para defenderse en situaciones nuevas y resolver las situaciones problemáticas que se presenten.

Aparte de los tests y escalas que permiten evaluar la inteligencia o el desarrollo psicomotor en niños muy pequeños, debe tenerse en cuenta la observación como medio de conocer a aquellos que presentan una conducta inteligente. Toda conducta inteligente se muestra en la aptitud del niño para comprender cualquier tipo de problema que se le plantee y en su modo de enfrentarse a él. Cuando un niño presenta un retraso escolar, no participa en la clase de modo inteligente, es

⁴¹ SEP, *Antología de educación especial, ídem.*

perezoso, o desatento, suele atribuirse este retraso a deficiencias de la inteligencia.

Por ejemplo, según la prueba WPPSI-Español⁴², las escalas de desarrollo en el preescolar se subdividen en verbales (información, vocabulario, aritmética, semejanzas, comprensión) y de ejecución (casa de animales, figuras incompletas, laberintos, diseños geométricos y diseños con prismas). Cada sub-escala al considerarse aisladamente, puede proporcionar la medida de una aptitud diferente y si se combinan para formar una puntuación única, ofrece una medida global de la capacidad intelectual.

2.11.3. Diagnóstico de problemas emocionales y sociales

El niño ha de desarrollar una mentalidad sana que le permita adaptarse adecuadamente a las situaciones que la vida le plantee. La salud mental se manifiesta en la actitud positiva hacia las cosas y personas, en la conducta dinámica y correcta, en la aceptación de limitaciones propias y ajenas y en el respeto a la dignidad de cada uno.

El ambiente escolar y familiar condiciona, por tanto, en gran manera, el mayor o menor desarrollo afectivo y social del niño.

2.11.4. Diagnóstico de sujetos especiales

Según Koheler⁴³, la expresión sujeto especial se utiliza para designar a todos aquellos individuos que en su educación han de ser objeto de un tratamiento individualizado, es decir, el término especial hace referencia a un criterio fundamentalmente pedagógico.

Koheler, divide este diagnóstico en tres principales condiciones:

⁴² Costa Neiva, 1996, p.128

⁴³ Koheler, C., 1974, p. 47-53

Deficiencias intelectuales.

Se dice que un niño está afectado en su desarrollo intelectual desde el momento que revela síntomas de retraso, como el no aprender a hablar, andar y responder a los estímulos en una edad temprana. El niño puede mostrar un retraso que se califica de "leve", "medio" y "grave" o profundo. Poseerá algunas capacidades para el aprendizaje que cuantitativamente hablando, serán pocas o muchas. Necesitará atención toda su vida y un cuidado parcial o absoluto por parte de los adultos.

Existen varias clasificaciones de la deficiencia mental. Una de las más conocidas y empleadas es la de la Organización Mental de la Salud (OMS), que distingue:

- Retraso Profundo: Cociente Intelectual entre 0 y 20
- Retraso Severo: Cociente Intelectual entre 20 y 35
- Retraso Moderado: Cociente Intelectual entre 35 y 50
- Retraso Ligero: Cociente Intelectual entre 50 y 70

El Cociente Intelectual se obtiene dividiendo la edad mental por la edad cronológica (o edad real en años), y multiplicando el resultado por 100⁴⁴. Para conocer la edad mental se parte de que los niños de una cierta edad aprueban ciertos problemas, que se van complicando con la edad. Cada año está caracterizado, por lo tanto, por ciertas superaciones. Según las que supere, al niño examinado se le atribuye una edad mental.

Deficiencias físicas.

Aquí se distinguirán tres principales deficiencias, que corresponden a la visión, la audición y el lenguaje. Los defectos visuales suelen agruparse en tres categorías

⁴⁴ Pero la misma OMS advierte sobre el escaso valor que tiene considerar como deficiente a una persona sólo por el Cociente Intelectual, y también sobre el peligro de que estas categorías sirvan más para discriminar que para ayudar a estas personas. Además destacó que la persona con deficiencia mental no está necesariamente condenada a serlo toda la vida; aunque ocurre así en la mayoría de los casos, algunos individuos, gracias a una maduración tardía o como consecuencia de la educación, pueden mejorar lo suficiente como para alcanzar un nivel normal o casi normal de inteligencia. (Koheler, C. 1974, *ídem*)

leves, parciales y totales. La deficiencia leve se corrige o compensa con el uso de anteojos.

En la audición no parece existir un criterio reconocido para su clasificación, pero internacionalmente se señalan tres categorías: sordo de nacimiento, por adquisición posterior al aprendizaje de la lengua y parcialmente sordos. El hecho de no haber oído nunca una voz humana limita el desarrollo de su comunicación lingüística.

Por ello, la deficiencia del lenguaje participa en ambos defectos: orgánicos y funcionales. En general el área del lenguaje va desde el tartamudo hasta el mutismo.

Deficiencias higiénico-mentales.

Las inadaptaciones que manifiesta un individuo en su conducta son deficiencias de la personalidad. Independientemente de las causas orgánicas que puedan originar un desequilibrio u otro, existen perturbaciones funcionales. Se prefiere el término higiénico-mentales para calificar las perturbaciones de la conducta. La inadaptación es síntoma y puede ser causa de los desequilibrios de la personalidad y de deficiencias higiénico-mentales.

Según Koheler, las principales deficiencias higiénico-mentales en el preescolar son las que se mencionan a continuación y que no llegan al grado de deterioro mental:

Neurosis obsesivas. Se trata de pensamientos, actos, reacciones, emocionales que se imponen al sujeto de un modo frecuente. El individuo dentro de esta situación no comprende el significado de sus obsesiones ni puede realizarlas, lo cual aumenta su tensión. Las obsesiones llamadas de pensamientos suelen manifestarse en dudas que se traducen en actos repetidos.

Neurosis traumática. Derivada por algún hecho relevante que haya atravesado algún individuo como la desaparición de alguno de los padres, puede ser decisiva para un niño. Sin embargo para otro puede suponer simplemente el dolor normal que causa una pérdida de esta índole. Es decir depende básicamente del carácter constitucional de cada individuo y de su economía mental, que se traducen en una mayor o menor propensión al trauma.

Neurosis caracterológicas. Uno de los factores primordiales del carácter lo constituye el ambiente inmediato, concretamente el familiar. El niño efectúa identificaciones y aproximaciones teniendo como fondo permanente la conducta de los padres.

Hasta aquí se realizó la exposición de las principales condiciones para un diagnóstico pedagógico de problemas y deficiencias en nivel preescolar, que sirvió de fundamento para la práctica dentro del Departamento de Psicopedagogía.

Por otro lado, y como se había señalado anteriormente, dentro de las actividades desarrolladas durante la prestación del servicio social, se implementó el Taller de Escuela para Padres, del que se expone el marco legal y conceptual a continuación, para delimitar y dirigir su práctica.

2.12. ¿Qué se entiende por escuela para padres?

Se entiende por Escuela para Padres al “grupo de padres de familia que se organizan para realizar acciones en beneficio de ellos y de la comunidad, orientados por el personal directivo y docente del jardín de niños al que asisten sus hijos”⁴⁵.

Así se le denomina por considerar que es de ellos y para ellos. Los padres la forman y la organizan realizando una serie de actividades en forma sistemática en las que la participación es el eje de lo que se propongan, con apoyo del personal docente, para crear su propio espacio en el que intercambian puntos de vista,

⁴⁵ S.E.P.: “Guía para la organización e implementación de Escuela para Padres”, pág. 14.

donde concluyen y caracterizan un trabajo a realizar en beneficio de ellos y de la comunidad.

La escuela para padres establece una dinámica en la que los participantes analizan el rol que desempeñan como padres, así como los aspectos familiares y sociales que inciden en el desarrollo del niño para definir algunas alternativas que propicien la solución de sus necesidades. Asimismo, se brinda la posibilidad de establecer una interrelación entre ellos, favoreciendo su unión para solucionar problemas específicos de su comunidad, que influyen en la dinámica y desenvolvimiento de la familia. Todo esto se desarrolla generalmente con apoyo de un especialista en el tema que se pretende impartir, que sirve como coordinador y facilitador en las sesiones.

Capítulo 3. Descripción de Actividades Realizadas

En este capítulo se presentan las actividades realizadas durante el servicio social desarrollando el Departamento de Psicopedagogía del Jardín de Niños Luz María Serradell.

Aquí se describirá el objetivo del departamento, la ubicación y descripción detallada de las actividades que se realizaron en todas sus fases, así como el desarrollo del Taller de Escuela para Padres.

3.1. Objetivo general del desarrollo del Departamento de Psicopedagogía en el Jardín de Niños

Se consideran las siguientes actividades como el eje para el desarrollo del Departamento de Psicopedagogía:

- La orientación permanente al personal docente de la escuela sobre las estrategias pedagógicas³⁰ y actividades del Departamento de Psicopedagogía, fungiendo en todo momento como un apoyo al profesorado.
- La orientación a los padres de familia sobre las estrategias y actividades del Departamento de Psicopedagogía. Estas acciones se realizaron a partir de pláticas individualizadas y agendadas.
- El apoyo en acciones de sensibilización e información inicial y permanente a la comunidad escolar y a los padres de familia, a través del Taller de “Escuela para Padres”.

³⁰ Estas estrategias se describirán en el punto 3.2 a detalle

3.2. Ubicación y descripción de actividades realizadas en el departamento de psicopedagogía

El servicio social se llevó a cabo en un período de nueve meses, dentro de las instalaciones del jardín de niños “Luz María Serradell”, principalmente en el aula destinada a la biblioteca escolar, la cual se acondicionó para el desarrollo del departamento, aunque también en cada aula, según lo requiriera el caso, para realizar la observación de las actividades del niño en el aula y/o intervención directa.

Es necesario indicar que este departamento fue implementado en el jardín de niños únicamente durante la prestación del servicio social. Antes de este período no había existido un programa de este tipo y tampoco se le dio seguimiento una vez que éste concluyó.

A continuación se detallan las actividades realizadas durante este período, así como la finalidad que se buscó en cada una de ellas.

3.2.1. Acciones preliminares para la difusión de las actividades del departamento a la comunidad escolar

Una vez que el personal directivo aceptó la propuesta para realizar el servicio social desarrollando el Departamento de Psicopedagogía en el Jardín de Niños “Luz María Serradell”, se realizó una junta informativa para el personal docente, con la finalidad de informar sobre las acciones que se pretendían desarrollar dentro del Departamento de Psicopedagogía, la metodología a seguir, y lo que podían obtener de él, así como sobre lo que se esperaba de su labor como docentes.

Posteriormente, en el período de un mes y medio, se realizaron observaciones en cada uno de los grupos del jardín de niños, en donde los profesores indicaron

quiénes eran los niños que ellos consideraban como candidatos para ser canalizados al Departamento de Psicopedagogía, exponiendo la problemática y características particulares de los niños por ellos seleccionados. Este departamento observó los siguientes factores en cada uno de los niños que el profesor le señaló: conducta dentro del salón de clases, seguimiento de instrucciones, lapsos de atención, calidad de los trabajos escolares (si los realizaba en tiempo y forma), grado de desarrollo de habilidades que implican la motricidad fina y la motricidad gruesa, así como el grado de socialización e integración del niño respecto a su grupo. Además, se observó al niño durante el recreo para determinar su conducta, socialización y gustos. Fue necesario también considerar de manera general los aspectos relacionados con el desempeño del profesor a cargo: la forma en que ejerce la autoridad y la disciplina, el orden y distribución del mobiliario y los materiales en el salón de clases, así como el grado de disposición y paciencia hacia los niños. Se permaneció en cada salón de clases de tres a cuatro días dependiendo del número de niños reportados y de la complejidad de los casos.

Después, se realizó una junta informativa para los padres de familia de los niños que se canalizaron al departamento, con el fin de presentar el Departamento de Psicopedagogía, su metodología, sus alcances y lo que podían esperar de éste, pero también para sensibilizarlos sobre el compromiso que representaba dar seguimiento a todas las acciones y recomendaciones emitidas por este departamento.

En todos los casos en primera instancia, fue necesario aplicar las entrevistas: primero a la madre o a la persona responsable del niño y posteriormente, pero sólo en casos especiales, al niño, apoyándose en material didáctico y lúdico con el fin de obtener información directamente de él.

3.2.2. Evaluación inicial

Dependiendo de la interpretación de las entrevistas, se procedió a la intervención psicopedagógica, que fue de dos tipos:

a) Niños que muestran problemas de conducta, de aprendizaje y de adaptación.

En este caso, la intervención estuvo encaminada a:

- Sesiones con los padres o personas responsables del niño, para recopilar la mayor información posible sobre el aspecto familiar del niño. Asimismo se realizaron sesiones con el niño para la aplicación de una serie de entrevistas³¹. Se programó una o dos sesiones por niño al mes.

De esta manera, el Departamento de Psicopedagogía, al contar con la información personal, familiar y escolar del niño, estuvo en condiciones de ofrecer a los padres las recomendaciones pertinentes para lograr que se establecieran los límites de conducta del niño dentro del hogar y en su desarrollo en cualquier esfera social.

- La emisión de las recomendaciones pertinentes a la profesora del niño para lograr que el niño cumpla con los trabajos y con las reglas de conducta fijadas en el salón de clase.

- Seguimiento. En donde se supervisó qué tanto los padres como los profesores siguieran las recomendaciones emitidas. Esto se llevó a cabo durante cada una de las sesiones con los padres y con los profesores a través de pláticas directas y observación en el salón de clases.

³¹ Durante la prestación del servicio social y en las entrevistas con los niños no se aplicaron pruebas psicológicas por no tener los conocimientos para su aplicación e interpretación, y por ser ésta una competencia de licenciados en psicología.

b) Niños en los que se detecta una necesidad educativa especial (de tipo visual, auditivo, de lenguaje, motor e intelectual)³²

- Fue necesario derivar al niño con el especialista correspondiente para que se le realizara la valoración clínica requerida según el caso. Por ejemplo, estudios neurológicos, visuales, de lenguaje, auditivos o motores.

- Una vez confirmado el diagnóstico por medio de un especialista, fue necesario que los padres asumieran el compromiso de llevar a su hijo con el terapeuta de rehabilitación correspondiente.

- El Departamento de Psicopedagogía mantuvo una estrecha comunicación con los padres acerca de los avances del niño en las terapias, y emitió las recomendaciones para seguir con el tratamiento del niño en casa.

- El Departamento de Psicopedagogía sirvió como “puente” entre el terapeuta de rehabilitación y los padres con la escuela, realizando un reporte a la profesora sobre los avances en las terapias y las recomendaciones pertinentes a seguir dentro del aula.

3.2.3. Aplicación de la Intervención (conformación del pre-diagnóstico)

3.2.3.1. Valoración psicopedagógica

Estuvo encaminada a:

- Obtener la mayor información posible sobre el perfil psicológico del niño(a) en cuanto a sus emociones, la forma como el niño se concibe a sí mismo, detectando problemas de conducta en la escuela y/o la casa, así como la forma en que realiza el proceso de aprendizaje desde el punto de vista

³² Cabe decir que el tratamiento para niños con necesidades educativas especiales severas requiere de un seguimiento y tratamiento especial, que en algunos casos rebasó las capacidades del jardín de niños por lo que fue conveniente que a este tipo de niños se les canalizara a una escuela que contara con apoyo de las USAER. Sin embargo, ninguno de los padres realizó el cambio de sus hijos durante ese ciclo escolar.

cognitivo³³, para de esta manera determinar la influencia del aspecto psicológico en el proceso de aprendizaje del niño(a).

- Por medio de entrevistas a los padres de familia, a los maestros de grupo y al niño, se recopiló información referente al aspecto social y la manera como éste influye en el proceso de aprendizaje del niño. Pudiendo detectar los puntos fuertes y los débiles de la relación familiar, la manera como asume la comunidad al niño, y el impacto de estas condiciones en su desarrollo integral.
- Aplicar las estrategias específicas según el caso particular y de acuerdo a los objetivos de aprendizaje³⁴ que se desean lograr, pudiendo estar incluso dentro del salón de clases trabajando con el niño o realizando observaciones sobre la manera en que se desenvuelve el niño en el salón de clases.
- Valoración del estado nutricional del niño. Dentro de la entrevista a los padres y al niño, se realizaron preguntas encaminadas a conocer los hábitos de nutrición que siguen los padres con el niño, para identificar si se cuenta con alguna deficiencia nutricional y emitir las recomendaciones pertinentes.

3.2.3.2. Apoyo al profesorado

Fue necesario que en el momento en que una profesora derivó a un niño al Departamento de Psicopedagogía, éste viniera acompañado por una Evaluación Inicial del niño por escrito, donde se incluyera el desglose, lo más pormenorizado y minucioso posible, de por lo menos los siguientes aspectos:

- Campo formativo de desarrollo personal y social
- Campo formativo de desarrollo físico y salud
- Campo formativo de lenguaje y comunicación
- Campo formativo de pensamiento matemático

³³ Bajo el esquema de la psicología cognitiva que considera que el individuo aprende activamente, que inicia experiencias, busca información para resolver problemas y reorganiza la que conoce para aumentar su comprensión. "Las personas no son entes pasivos de los acontecimientos del ambiente, sino que eligen, practican, prestan atención, ignoran, reflexionan y toman decisiones para la consecución de sus metas" (Klingler K., Cynthia, 1999)

³⁴ Los objetivos de aprendizaje son los que se establecen dentro del Programa de Educación Preescolar 2004-2007 en su capítulo "Campos formativos y competencias" pp. 45-114

- Campo de exploración y conocimiento del mundo
- Información que la profesora considere pertinente

A partir de estos campos formativos, la profesora detalló las actividades que se esperaba que desarrollara un niño según su edad cronológica y cuáles de estas actividades cumplía o no el niño en cuestión y la manera como lo hacía.

En caso necesario, también se realizaron pláticas con la profesora para ampliar la información.

Una vez que se contó con la información del reporte y los resultados de los estudios clínicos del especialista o del terapeuta, el Departamento de Psicopedagogía sirvió de puente de comunicación para dar el seguimiento al niño en el aula.

3.2.3.3. Integración del expediente

El expediente se integró por los siguientes documentos:

1. Cuadro de control ³⁵
2. Entrevista con los padres ³⁶
3. Entrevista con el niño (en su caso)
3. Reporte de la profesora por medio de la Evaluación Inicial ³⁷
4. Estudios clínicos (en su caso)
5. Evaluación psicopedagógica (interpretación de datos y determinación de estrategias)
6. Seguimiento
 - Atención periódica al niño por el Departamento de Psicopedagogía
 - Reporte periódico de las profesoras
 - Reporte periódico de los padres de familia

³⁵ Anexo 1 (diseñado por nosotros al inicio del servicio social)

³⁶ Anexo 2 (diseñada y aprobada durante la materia Laboratorio de Psicopedagogía en el curso de la Licenciatura en Pedagogía)

³⁷ Anexo 3 (retomado y diseñado a partir del cuestionario encontrado en *Niños Hiperactivos: comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*, Ávila C. y Polaina A. 2003; así como en el Programa de Renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar 2003 en donde se establecen los campos formativos en el preescolar)

3.2.3.4. Emisión de recomendaciones a docentes y padres de familia

El Departamento de Psicopedagogía no esperó a tener completo el expediente para emitir las recomendaciones, ya que en lo que éste se conformaba podría pasar un período de tiempo largo, por lo que este departamento emitía algunas recomendaciones³⁸ tanto para los padres como para los profesores conforme se recopilaban los datos. Por ejemplo, algunos de los niños que fueron canalizados presentaban situaciones de mala conducta y falta de interés en los trabajos escolares. A los padres de estos niños se les ofreció una serie de recomendaciones sobre hábitos y límites de conducta desde la primera sesión, y a medida que se fue recopilando la información fue posible delimitar recomendaciones individuales según cada caso. Una vez que se contó con toda la información estuvimos en condiciones de emitir un reporte-diagnóstico para los padres y para el profesor del niño, que incluía las recomendaciones específicas para cada asunto.

3.2.4. Seguimiento y evaluación final

Una vez que se emitió el reporte-diagnóstico para cada uno de los casos, el Departamento de Psicopedagogía dio seguimiento a cada caso de la siguiente manera:

- Con los padres de familia, a través de las sesiones individuales en donde se verificaba el progreso del niño. A partir de la resolución de dudas que tuviera el padre sobre el establecimiento de alguna recomendación y con el reporte verbal que hacían los padres sobre el avance de su hijo(a).

³⁸ Estas recomendaciones se basaron en el estudio y posterior aplicación de las técnicas de la teoría cognitivo-conductual, descritas anteriormente en el capítulo 2 del presente trabajo. Considerando las técnicas más adecuadas según cada caso. Además se complementó con el estudio de otras fuentes (ver bibliografía)

- Con los profesores a través de pláticas sobre la evolución del niño, las dudas y comentarios que tuvieran al respecto y también con base en la observación directa del niño en su desempeño en el salón de clases.

En la mayoría de los asuntos atendidos se logró emitir una evaluación final a través del expediente, en donde se podía apreciar la información inicial de cada caso, el desarrollo de las estrategias y las recomendaciones emitidas en cada sesión, y el reporte sobre el seguimiento para así llegar a emitir una evaluación final. Cabe decir que en algunos de ellos no se pudo emitir una evaluación final debido a la complejidad del caso y porque el tiempo de tratamiento rebasaba el tiempo de duración de la prestación del servicio social, que fue la situación que se presentó en la mayoría de los casos que requerían de educación especial (lenguaje, auditivos, de deficiencia motora o intelectual).

Sin embargo, en la mayoría de los casos de índole conductual o comportamental, sí se pudo apreciar el avance y emitir una evaluación final, esperando que los padres y los profesores siguieran aplicando las estrategias emitidas aún después de la terminación del período del servicio social.

3.3. El trabajo pedagógico

El desarrollo del servicio social en el jardín de niños estuvo encaminado al desarrollo del Departamento de Psicopedagogía, en cuyo proceso es importante resaltar la importancia del aspecto pedagógico que se trabajó como se describe a continuación.

Tal como se explicó en el punto 3.2.1., al mismo tiempo que se realizó la observación de los niños canalizados dentro del salón de clases, también se observó el desempeño de los profesores en cuanto a la forma en que ejercían la autoridad y la disciplina, el orden y distribución del mobiliario y los materiales en el salón de clases, el grado de disposición y paciencia hacia los niños, el estilo de

enseñanza en cuanto a la didáctica adoptada, así como al desarrollo del currículum en el salón de clases.

En general, del total de la plantilla docente podemos decir que se denotó un buen desempeño. La mayoría tenía un buen control de grupo, los salones de clases estaban bien distribuidos y en orden, y desarrollaban el programa escolar de acuerdo con lo establecido. Sin embargo, en dos de los grupos fue necesario sugerir algunas adecuaciones, con la intención de que se mejoraran las condiciones didácticas y de disciplina en el salón de clases y de esta manera influir en los niños canalizados al departamento. Fue el caso del grupo de la maestra Alicia y el de la maestra María Eugenia.

La maestra Alicia es una de las maestras con más antigüedad en la institución, se distingue por ser una maestra alegre y consentidora con los niños, quienes se encariñan mucho con ella, a tal grado que en el recreo siempre se le ve con un grupo de niños y niñas que la siguen por donde ella esté. En todos los años esta maestra ha estado a cargo de segundo grado, que en educación preescolar pública corresponde al primer año de escuela. Sin embargo, durante las observaciones en su grupo se manifestó que no contaba con un buen control de los niños, quienes jugaban constantemente fuera de su lugar, platicaban mucho (siempre se escuchaba mucho ruido en este grupo) e incluso hablaban y jugaban mientras realizaban los trabajos. La maestra Alicia tenía que elevar demasiado el volumen de la voz para tratar de calmarlos y mantenerlos en su lugar, pero generalmente no lo lograba.

El salón se mantenía limpio y en orden, la maestra Alicia inculcaba en los niños la importancia de mantener todo en su lugar, las chamarras, loncheras y demás artículos de los niños. No obstante, el desorden en el comportamiento general del grupo era evidente.

Con el fin de mejorar la disciplina en el salón de clases, así como el desempeño y el rendimiento escolar de los niños y niñas, se emitieron algunas recomendaciones, basándonos en las premisas del trabajo cooperativo³⁹.

Partiendo de lo enunciado por Joan Rué⁴⁰ “para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales”. Lo que traducido en el preescolar significa que los niños y niñas deben ser capaces de trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero al mismo tiempo es importante que el profesor de grupo promueva la colaboración y el trabajo grupal.

Para el caso específico de la maestra Alicia se ofrecieron las siguientes recomendaciones:

- Tomar ciertas decisiones respecto a la forma en que se ubicaría a los alumnos en grupos de aprendizaje, ya que según lo observado, la maestra Alicia permitía que los niños se sentaran en el lugar que ellos quisieran, favoreciendo que se juntaran varios grupos de niños y niñas que compartían amistad, por lo que en lugar de trabajar mejor, suponía más desorden por platicar y jugar más. Además de que esto suponía una distinción marcada en el grupo, pues generalmente se sentaban juntos los niños que trabajaban mejor y en otro grupo los que no trabajaban y presentaban problemas de conducta. Se sugirió sentar a los niños considerando equipos heterogéneos, es decir, niños y niñas que tenían diferentes características y capacidades, con el fin de que los más adelantados ayudaran a los que presentaban algún problema de conducta o aprendizaje.

- Especificar con claridad los propósitos del curso y la lección en particular. Así los niños sabrían hacia donde dirigir sus esfuerzos.

³⁹ Ver marco teórico sobre el trabajo cooperativo en el capítulo 2, inciso 2.3. y 2.3.1.

⁴⁰ Rué, J. en Casteleiro, J.M, 1998 “El aula: un espacio para la cooperación” p. 19

- Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para promover asistencia en las tareas, responder preguntas, enseñar habilidades e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
- Evaluar el nivel del logro de los estudiantes (tanto de manera individual como del equipo) y ayudarles a discutir que tan bien colaboraron los unos con los otros.
- Manejar incentivos por equipo. Por ejemplo, especificar previamente a la actividad, que el equipo que realizara mejor el trabajo o más rápidamente, sería el que saldría primero al recreo. De esta manera todos los niños y niñas del equipo unirían sus esfuerzos para lograr la meta.

Los resultados de esta intervención se muestran en el capítulo 4, inciso 4.2.

Ahora bien, el siguiente caso de intervención se realizó en el grupo de la maestra María Eugenia, quien tenía pocos años de estar en ese plantel, pero que ya contaba con años de experiencia docente a nivel preescolar, incluso ya había sido directora de un jardín de niños. En este grupo se observó que la profesora mantenía y estimulaba la limpieza y el orden del salón de clases y de los materiales; impartía las clases de manera dinámica, creativa y divertida y se preocupaba por ofrecer técnicas y materiales innovadores para ello. Sin embargo, el grupo presentaba problemas de disciplina y agresividad entre los niños y niñas.

La profesora María Eugenia tenía que elevar constantemente el volumen de la voz y regañaba continuamente a los niños que estuvieran fuera de su lugar o haciendo alguna actividad fuera de la que se esperaba para ese momento. Parecía que en el momento los niños obedecían rápidamente y dejaban de hacer la acción por la que se les estaba llamando la atención, sin embargo, pasando un rato volvía el desorden.

Para este grupo se consideró aplicar las premisas del aprendizaje cooperativo enunciadas anteriormente (ver página 58), al igual que con la maestra Alicia, pero aplicando además algunas técnicas de control grupo para minimizar los problemas de conducta y agresividad.

Estas técnicas incluyeron:

- Establecer un reglamento grupal (ver punto 2.8.2. inciso F), elaborado en conjunto la maestra con los niños, en donde se acordó y plasmó lo que sí estaba permitido y lo que no. Además se especificaron cuáles serían las consecuencias para los niños que no cumplieran con el reglamento. Este reglamento fue escrito por la profesora y los niños lo decoraron con dibujos alusivos a cada inciso y pegado junto al pizarrón en un lugar muy visible. También, a manera de firma de compromiso cada niño y niña hizo un pequeño dibujo junto a su nombre.
- Las consecuencia del reglamento se manejaron por medio de una economía de fichas grupal (ver punto 2.8.2. inciso E), en donde la profesora escribió el nombre de cada uno de los niños y niñas del grupo en un cuadro de control. Al inicio de la clase a cada uno se le entregó una calcomanía en forma de estrella y se les dijo que si respetaban el reglamento, al final del día escolar tendrían derecho a pegar su estrella en el cuadro de control junto a su nombre. A los que no cumplieran con el reglamento no podrían pegar su estrella y se les retiraba. Este cuadro de control fue colocado a un lado del reglamento.
- Se especificó que al final de la semana (viernes) los niños y niñas que tuvieran cuatro estrellas en su nombre en el cuadro de control, podrían salir al patio a jugar con la maestra o ir a los juegos de la escuela.
- Para los niños que mostraban alto nivel de agresividad contra sus compañeros, se sugirió manejar la técnica de tiempo fuera (ver punto 2.8.2. inciso D). En cuanto un niño golpeaba o molestaba a otro, la profesora le indicaba que el reglamento decía que se tenía que sentar en una silla

previamente asignada para este fin, durante cinco minutos; haciendo énfasis en que tendría que observar desde esa silla como trabajaban, convivían y jugaban sus compañeros sin molestarse y que ese era el comportamiento que se esperaba de él.

Los resultados de esta intervención se muestran en el capítulo 4, inciso 4.2.

3.4. Desarrollo del Taller de Escuela para Padres

El Taller de Escuela para Padres se implementó en torno al desarrollo de cinco agendas de trabajo con las siguientes temáticas⁴¹:

- Persona y familia
- Matrimonio
- Autoestima
- Educación en los valores
- Derechos de los niños y niñas

Se desarrolló el Taller en tres fases:

Primera fase: se realizó la difusión del Taller de Escuela para Padres para invitar a la comunidad escolar a las pláticas.

Segunda fase: se comenzó con la impartición de las pláticas, con dos sesiones al mes y con una duración aproximada de tres horas por sesión. Exponiendo en la primera plática los ejes temáticos que se esperaban cubrir, pero al mismo tiempo, recogiendo la información sobre los temas específicos que los padres sugerían para su consideración dentro del taller. Algunos temas requirieron desarrollarse en dos sesiones y no sólo en una.

⁴¹ Las temáticas son sugeridas por la “Guía para la organización e implementación de Escuela para Padres”, S.E.P. México, 1991

Tercera fase: se planeó que el desarrollo del Taller fuera de carácter dinámico, donde los padres participaran no sólo como espectadores, sino que se desarrollaran activamente desarrollando ellos mismos algunos temas y participando en las dinámicas grupales propuestas.

Los temas desarrollados fueron los siguientes:

1. Estilos de aprendizaje y límites de conducta (de la temática “persona y familia”). En donde a partir de la identificación del estilo de aprendizaje de nuestros hijos (visual, auditivo o kinestésico) se puede llegar a establecer límites de conducta y también apoyarlos en su proceso de aprendizaje.

2. Disciplina ... la otra cara del amor (de la temática “persona y familia” y “educación en los valores”). En esta plática se dieron las estrategias para establecer límites de conducta a los niños sin tener que recurrir a los golpes, castigos y amenazas. Manejando por el contrario un método de causas y consecuencias que permiten el autocontrol por parte del niño para evitar los conflictos (partiendo de la teoría cognitivo-conductual).

3. Autoestima (de la temática “autoestima”). Este tema se desarrolló en dos partes: la primera se enfocó en el tema de la autoestima en general, pretendiendo lograr inicialmente la comprensión y sensibilización de los padres de familia sobre la importancia de la autoestima, qué es, cómo se fortalece y sus amenazas, para después enfocar el tema de la autoestima en los niños y brindar las herramientas para fortalecerla y mantenerla durante su vida.

4. Sexualidad (de la temática “persona y familia” y “educación en los valores”). En donde se brindaron las estrategias sobre cómo hablar con los niños sobre la sexualidad, de manera directa y clara y de acuerdo con la edad y el nivel de interés que tenga el niño sobre el tema.

5. Pareja (de la temática “matrimonio”). Conocer al sexo opuesto y cómo poder convivir armónicamente a partir del conocimiento, comprensión y aceptación de las diferencias entre los sexos.

6. Manejo de los sentimientos, un aprendizaje para la vida (de la temática “educación en los valores” y “derechos de los niños y niñas”). Identificar cuáles son los sentimientos, reconocer que no existen sentimientos positivos o negativos y se brindaron estrategias para manejar y expresar adecuadamente los sentimientos, partiendo de los padres para después pasar a la manera como se puede guiar a los niños en este tema.

7. ¿Cómo tratar el duelo de mi hijo? (de la temática “persona y familia” y “educación en los valores”). Partiendo de la forma como los padres consideran el tema de la muerte, el divorcio y las separaciones, se pasó al entendimiento del duelo, conociendo sus fases (aceptación, experimentación, reorganización y reinversión). Para de esta manera ayudar en el proceso de duelo de nuestros hijos y las personas que nos rodean. Ayudando además en procesos de divorcio o separaciones de otra índole.

8. Nutrición (de la temática “persona y familia”). Se desarrolló en un taller práctico en donde se buscó que los padres aprendieran a balancear los alimentos de los niños en edad preescolar, evitando problemas de salud y pretendiendo que se desechen malos hábitos alimenticios que incluso tienen los padres de familia.

Cuarta fase: al término del ciclo de Escuela para Padres se realizó una evaluación para determinar, en conjunto entre los padres que asistieron y el Departamento de Psicopedagogía, sobre el cumplimiento de los objetivos y las expectativas propuestas inicialmente, misma que se detalla en el capítulo 4.

Capítulo 4. Análisis de resultados del departamento de psicopedagogía en el jardín de niños

En este capítulo se realizará un análisis de los resultados obtenidos en tres de los casos que se atendieron en el departamento, a partir de la aplicación de la intervención psicopedagógica. Se escogieron estos casos para ejemplificar la intervención que se realizó según cada situación.

Además se presentará una evaluación crítica de la práctica pedagógica en este departamento, en donde se reflejará de la manera más objetiva posible los retos, las limitaciones y las satisfacciones que se obtuvieron durante los nueve meses que duró el servicio social.

Por último, en este capítulo se realizará el análisis crítico de los resultados obtenidos a partir del desarrollo del Taller de Escuela para Padres. Este análisis incluirá la exposición de la metodología que se siguió durante las sesiones, las limitaciones y satisfacciones obtenidas, así como los comentarios de algunos padres de familia.

4.1. Comparación de la evaluación inicial y la evaluación final de algunos casos

A continuación se describirán tres de los casos que se llevaron durante el servicio social desarrollando el Departamento de Psicopedagogía en el jardín de niños Luz María Serradell. Uno de los casos corresponde a una posible falta de estimulación y sobreprotección, otro de los casos es de un niño con problemas de lenguaje y uno más el de un niño con problemas de conducta tanto en la escuela como en el entorno familiar.

1. Víctor Manuel tenía una edad cronológica de cuatro años al momento del servicio social. Cursaba el primer año de educación preescolar y no había acudido antes a ninguna institución educativa.

Fue derivado al Departamento de Psicopedagogía por su profesora debido a que ésta notaba que al niño le costaba mucho trabajo resolver casi cualquier situación por sí mismo, en comparación con sus compañeros de grupo, información que asentó en el formato de diagnóstico inicial.

Al realizar la observación directa del niño en el salón de clases, nos pudimos dar cuenta que, de manera general, el niño se mostraba demasiado pasivo en cualquier situación, mientras que la mayoría de sus compañeros platicaban entre sí constantemente y se mostraban atentos a todos los estímulos. Era retraído, tímido y casi no platicaba con sus compañeros, aunque sí sonreía frecuentemente ante los estímulos.

Pudimos constatar lo que nos había reportado la profesora en situaciones simples y cotidianas como cuando la profesora pedía que todos los niños se pararan de su lugar, fueran al estante de las mochilas, tomaran su lonchera y regresaran a su lugar. Todos los niños se pararon e hicieron lo que se les pidió, excepto Víctor quien se quedó sentado y observando a los demás. La profesora entonces le repitió las instrucciones individualmente a Víctor quien sólo la observó, así que la profesora fue al estante de las mochilas y le llevó la lonchera al niño. En esa ocasión incluso la profesora ayudó al niño a abrir sus recipientes de plástico para que comiera el refrigerio.

En cuanto a los trabajos escolares, se observó que Víctor Manuel mostraba relativo interés por ellos y también por los cantos y juegos, aunque no demostraba el mismo entusiasmo que sus demás compañeros. La calidad de sus trabajos era buena, aunque generalmente no los terminaba y los tenía que llevar a casa para acabarlos. Cualquier actividad la realizaba de manera lenta, aunque en el recreo sí correteaba con sus compañeros, a pesar de que su grado de integración al grupo era regular, incluso a veces se le veía sólo en el recreo.

Situaciones de este tipo se pudieron apreciar en los días posteriores en los que se observó a este grupo. Cuando se citó a los padres o tutor a la primera entrevista, acudió la tía del niño pues la madre de Víctor trabajaba y el padre no vivía con ellos, por lo que la tía lo atendía desde los primeros meses de edad del niño. La madre lo dejaba desde temprano con ella y lo recogía en la noche. El nivel de ingresos de la familia era bueno.

La tía de Víctor Manuel reportó que el niño en casa no tenía obligaciones y que convivía en casa con sus dos primas mayores quienes lo consentían. Incluso a veces le lavaban las manos como si fuera un niño más pequeño. Además la tía expresó el gusto de Víctor por mirar la televisión todo el tiempo y que casi no jugaba con juguetes ni a juegos que representaran un esfuerzo físico.

Desde la primera sesión, y a partir de la información proporcionada en el formato de entrevista inicial, nos pudimos percatar de la sobreprotección que el niño tenía en casa, por lo que no tenía necesidad de resolver las situaciones cotidianas, así que en la escuela tampoco.

Aunado a esto, se denotaba la falta de estimulación psicomotora que se considera que debe tener un infante en el hogar de manera normal, lo que también se corroboró durante las entrevistas. Sin embargo, en la evaluación realizada por el promotor de educación física de la escuela, los resultados que obtuvo Víctor iban de R (regular) a B (bien), y a decir de este profesor, él no encontraba ningún problema o limitación psicomotora aparente para que el niño no pudiera desarrollar cualquier actividad cotidiana ni deportiva.

Así, una vez que se recabó la información, se recomendó a la profesora lo siguiente:

- No ayudar al niño en las situaciones simples que el niño sí pudiera resolver, para que de esta manera el niño tuviera que esforzarse y se pudiera dar cuenta de las consecuencias.

- Elogiarlo efusivamente cada vez que el niño lograra hacer algo por sí sólo, para así favorecer la repetición de las conductas deseadas.

- Sentarlo a trabajar en una mesa donde estuvieran niños y niñas que trabajaran en tiempo y forma para estimularlo a trabajar y evitar distracciones.

- En caso de que el niño no terminara un trabajo en el salón, dejar de tarea que se terminara el trabajo y realizar uno extra. Así se buscaría que el niño prefiriera hacer un solo trabajo en el salón y no dos en casa, para tener más tiempo libre.

- Ponerle a Víctor un plazo fijo de tiempo para terminar alguna actividad. Esto se podía lograr explicando que cuando la manecilla llegara a tal número, ya tendría que haber terminado. Motivándolo diciéndole que tenía que ganarle al reloj.

Al tutor del niño, en este caso su tía, se le hizo las siguientes recomendaciones:

- Al igual que en la escuela, se sugirió no ayudar al niño en casa. Dejarlo que se bañara y vistiera por sí sólo y gradualmente asignarle otras responsabilidades como ayudar a poner la mesa y demás actividades cotidianas.

- Dejarle hacerse cargo de sus objetos personales y estimularlo a mantener en orden su ropa y juguetes.

- En lo posible, que el niño asistiera a alguna actividad extraescolar de carácter deportiva o artística, de dos a tres veces por semana, para así estimular su psicomotricidad, favorecer la competitividad y lograr que se alejara de la televisión.

- Elogiarlo en todo momento ante sus avances y manejar recompensas sociales.

- Conseguir un reloj de arena de aproximadamente cinco minutos y utilizarlo para estimular a Víctor a vestirse o bañarse más rápidamente. Para las tareas escolares manejar un reloj de manecillas, indicándole en qué manecilla tendría que terminar y llegar antes que el reloj.

Cabe decir que al principio la tía no reconocía el pre-diagnóstico que se manejó. Además fue necesario citar a la madre a una de las sesiones, para explicarle la situación y lograr que todas las personas involucradas en el cuidado y atención del niño estuvieran de acuerdo con las medidas acordadas y la forma en que se tendrían que cumplir, aunque la madre lo atendía prácticamente nada más durante los fines de semana.

Durante los nueve meses del servicio social, los familiares de Víctor Manuel acudieron a cuatro sesiones individuales y la tía del niño acudió a casi todas las sesiones del Taller de Escuela para Padres, lo que denotó el interés que tenía la señora en lo relacionado con el niño.

Casi hacia final del ciclo escolar se pudieron observar ciertos avances en el niño. La profesora ya no le ayudaba al niño si él podía realizar las actividades, incluso alguna vez se quedó el niño con el pantalón desabrochado todo el día, pues había ido al sanitario y la profesora se rehusó a abrocharlo, y algún día tampoco tomó refrigerio pues la maestra no le abrió los recipientes de plástico. Así que poco a poco el niño comenzó a intentar hacer las cosas por sí sólo, alentado por la profesora. Los trabajos escolares siguieron con la misma calidad, que era buena, y cada vez lograba terminarlos, algunas veces sí y otras no, pero él ya sabía que sí era capaz de hacerlo. Además de que el contacto con los niños en el jardín de niños lo estimuló.

En casa tomó más tiempo y trabajo pues costó mucho que la familia dejara de sobreproteger al niño y le permitiera hacer las cosas por sí sólo. La tía lo inscribió primero a clases de karate por la tarde pero el niño se negó a ir al poco tiempo, así que intentaron con natación que tampoco le gustaba mucho, pero finalmente lo aceptó y siguió asistiendo dos veces por semana.

Al final del ciclo escolar, se sugirió a la tía del niño seguir con las recomendaciones aunque ya no tuviera el seguimiento del Departamento de Psicopedagogía.

2. Aruni Zair tenía una edad cronológica de cuatro años al momento del servicio social. Cursaba el primer año de educación preescolar y no había acudido antes a ninguna institución educativa.

Fue derivado al Departamento de Psicopedagogía por su profesor debido a que éste detectó un severo problema de lenguaje en el niño. En el cuestionario de diagnóstico inicial que completó el profesor sobre los diferentes aspectos escolares del niño, el profesor reportó que no tenía ningún problema de conducta, que realizaba todos los trabajos en tiempo y forma y que a pesar de su problema de lenguaje, tenía amigos y sociabilizaba bien con el grupo. Además resaltó el gusto del niño por las actividades deportivas.

Cuando se realizó la observación directa en el grupo, se confirmó lo manifestado por el profesor y Aruni se mostraba como un niño contento y bien adaptado al entorno escolar. Sin embargo, al platicar con él nos pudimos percatar del problema de lenguaje que tenía: tartamudeaba casi todo el tiempo y cuando lograba decir alguna frase completa casi no se le entendían las palabras y quien le escuchaba tenía que “adivinar” el sentido de la oración.

Durante la primera entrevista realizada a la madre, ésta manifestó que en su familia existía evidencia de varios casos de problemas de audición y/o lenguaje,

incluso otro de sus hijos mayores había presentado problemas pero se corrigió de manera espontánea al ingresar al jardín de niños, aunque a sus ocho años, todavía no pronunciaba bien algunas palabras. No obstante, ella reconocía que con Aruni era diferente, pues aceptaba que el problema era más grave y no parecía corregirse al ingresar al preescolar.

En los demás aspectos familiares, la madre reportó que estaba separada del padre de sus hijos, que eran cuatro, pero que el padre sí los frecuentaba y estaba relativamente pendiente de los niños. La madre trabajaba medio día y los niños estaban al cuidado de la abuela, El nivel de ingresos familiar era bajo.

Al preguntarle, la madre de Aruni informó que nunca había acudido a ningún servicio médico especializado en lenguaje, sólo a médicos generales en caso de alguna enfermedad de otra índole, por lo que se le hizo la recomendación de acudir con un médico fonoaudiólogo perteneciente a la Clínica de Labio y Paladar Hendidados del Instituto Nacional de Pediatría³⁴.

Al principio, la madre se mostró un poco renuente a acudir con el especialista argumentando problemas de tiempo y dinero. En esa primera entrevista así terminó la sesión y se fijó la siguiente entrevista para dos semanas después.

En la segunda entrevista, la madre informó que sí había acudido con el especialista y precisamente le habían dado la cita para un día antes del día de esta segunda entrevista con el Departamento de Psicopedagogía. La madre estaba muy entusiasmada y nos platicó que después de haberle realizado una larga entrevista a la madre, revisaron al niño no sólo de los oídos y boca sino que le realizaron una revisión médica general en donde se denotó un bajo peso y talla y cierto grado de desnutrición, para lo que también tendría seguimiento en el instituto.

³⁴ Nota: este especialista formaba parte del directorio que de manera personal habíamos ido recopilando con base en recomendaciones de psicólogos y pedagogos conocidos y por referencias de padres de otros niños.

Después de realizarle algunas pruebas básicas de audición y fonología, la especialista reportó que, a reserva de realizarle estudios y pruebas más detallados, Aruni sí presentaba cierto grado de hipoacústica lo que afectaba su desarrollo fonológico. La especialista explicó a la madre que los niños con este problema se acostumbran a no escuchar bien y a expresarse según como ellos escuchan, por lo que el desarrollo y estímulo tanto de lengua y labios solía ser muy bajo desde pequeños.

La especialista indicó a la madre de Aruni que en lo que realizaban al niño estudios clínicos más especializados, le mandarían una serie de ejercicios que el niño tendría que realizar de manera sistemática para estimular la lengua y labios para la correcta y pausada pronunciación de las palabras. El departamento de psicopedagogía recomendó a la madre del niño que se fijara una hora específica para realizar los ejercicios para que fuera más fácil integrarlos a la rutina diaria y crear un hábito. Además se sugirió a la madre del niño que no le adivinara las palabras, y que sólo lo atendiera si el niño intentaba pronunciarlas bien.

La especialista no mandó recomendaciones para el profesor de Aruni. Sin embargo, este departamento sugirió al profesor animar al niño a hablar de manera pausada y abriendo bien la boca, además de estimularlo más en los cantos que frecuentemente se realizan en el preescolar. El profesor buscó dentro de un repertorio, las canciones en las que se tuviera que ejercitar más la lengua y labios, admitiendo que de cualquier forma este tipo de canciones favorecía a los demás niños y niñas del grupo.

Por razones de tiempo y del número de niños a atender en el Departamento de Psicopedagogía, la madre de Aruni sólo asistió a tres sesiones en total. En estas sesiones se platicó sobre el avance del niño en el lenguaje. La madre de Aruni reportó que el avance había sido muy lento, porque al principio el niño no mostró

muy buena disposición en realizar los ejercicios y argumentaba que le dolían las mejillas y la lengua, pero poco a poco y con constancia le fue más fácil realizarlos.

Al mismo tiempo, empezaron a programarle los estudios pertinentes al niño, el único inconveniente es que las fechas de los estudios estaban muy alejadas entre sí y al momento del término del servicio social sólo le habían realizado un estudio de boca, labios y lengua sin que se hubiera encontrado alguna deformidad.

Estaba pendiente el estudio de audiometría que se realizaría posteriormente y también había sido derivado con un especialista en nutrición. Mientras tanto, la madre de Aruni siguió aplicando los ejercicios en casa y lo animaba a pronunciar bien las palabras, de manera pausada y abriendo bien la boca. Por su parte el profesor nos reportó que sí se habían notado avances en el lenguaje del niño, aunque de manera paulatina. También platicamos con el niño y le preguntamos sobre su terapia de lenguaje y Aruni nos comentó que se sentía muy bien, que ya le gustaban los ejercicios y que ya quería hablar bien. Nos percatamos que aunque aún no se le entendía completamente lo que decía, cada vez se entendían más palabras completas.

En el caso de Aruni Zair el Departamento de Psicopedagogía fungió como “puente” entre la madre del niño, la especialista en fonoaudiología y el profesor. Dando el seguimiento en el tratamiento y la aplicación de las recomendaciones.

3. Luis Fernando tenía una edad cronológica de cinco años al momento del servicio social, cursaba el segundo año de educación preescolar y había asistido a una guardería desde los tres meses de edad hasta el momento de ingresar a la educación preescolar.

Luis Fernando fue derivado al departamento de psicopedagogía por su profesora debido a problemas de conducta en general que se reflejaban en la falta de disciplina en el salón de clases, la indiferencia hacia los trabajos escolares y el

exceso de juego en situaciones en donde el niño tendría que estar trabajando o que requirieran de introspección.

Al observar al niño en el salón de clases, se corroboró lo reportado por la profesora, quien previamente ya lo había sentado en el lugar más cercano a su escritorio junto con otro niño con problemas de visión y una niña que trabajaba muy lento (quienes por cierto también fueron derivados al departamento). Sin embargo, Luis Fernando casi no permanecía en su lugar, comenzaba un trabajo y al cabo de unos minutos comenzaba a inquietarse en su mismo lugar, a dejarse caer de la silla, a tirar los colores y a buscar con quien platicar o jugar. Ante estas situaciones la profesora se limitaba a llamarle la atención y a amenazarlo con dejarlo sin recreo o con quedarse a la salida, pero nunca cumplía lo que decía.

La calidad de los trabajos del niño eran regulares debido a su falta de concentración, ya que comenzaba un renglón, jugaba un poco, se distraía y luego regresaba a trabajar otro poco, lo que le quitaba continuidad a la calidad del trabajo. La maestra reportó que el niño era capaz de realizar todas las actividades que se esperaba que ejecutara a su edad, pero que ella consideraba que el problema del niño era que no quería hacerlas. No obstante, lo describía como un niño amable e incluso cariñoso. Además se observó que en general el grupo era muy inquieto, de hecho fue de esta profesora de quien se contó con la mayoría de los casos que se atendieron en el departamento, en parte porque así le tocó la suerte de contar con este tipo de niños, pero también porque a la profesora le faltaban algunas herramientas para el control del grupo.

Al ser su segundo año en el preescolar en ese mismo jardín de niños, entrevistamos brevemente a la profesora que tuvo a Luis Fernando el año anterior y reportó que, en general, el niño sí era distraído y juguetón pero no demasiado y que con ella sí trabajaba y nunca tuvo problemas.

A la primera entrevista con los padres de familia acudió el padre del menor, ya que en ese momento trabajaba por su cuenta y la madre trabajaba en las oficinas de una tienda departamental. Cuando ambos padres trabajaban fuera de casa, el niño estaba a cargo a veces de la abuela materna y a veces de la abuela paterna, porque todos vivían cerca. El padre de Luis Fernando reportó que en casa tenían muchos problemas de disciplina con el niño que se habían agravado en los últimos meses, que parecía que había cambiado su hijo por completo, era rebelde, desobediente y se enojaba con mucha facilidad.

El mismo padre reconocía que la madre consentía mucho al niño, el ingreso familiar era bueno, así que se le podía comprar al niño muchos de los objetos que él quisiera, además de que la madre no era capaz de imponer límites ni de respetar los acuerdos con el niño por un exceso de sobreprotección. Por su parte el padre de Luis Fernando reconocía que él intentaba ser estricto con el niño para aplicar la disciplina que él consideraba que el niño debía seguir, y casi siempre a él sí le obedecía pero cuando estaba la madre el niño “se transformaba” y ya no obedecía a nadie.

Incluso los padres empezaban a tener problemas entre ellos porque la madre debatía todo el tiempo porque consideraba que el padre estaba siendo demasiado estricto con el niño, e incluso le debatía las órdenes o los castigos enfrente del niño.

Todo lo anterior se empeoró a partir del nacimiento de la hermanita de Luis Fernando hacía ocho meses. El padre reportó que él consideraba que la madre había consentido aún más al niño en compensación por el nacimiento de la hermana y por tener que regresar a trabajar después de la incapacidad. El niño se mostraba rebelde con los padres, sin embargo, con la hermanita era muy cariñoso y protector y no demostraba sentimientos negativos contra ella.

Al contar con esta información, lo primero que se le comentó al padre de Luis Fernando fue que era necesario que asistiera la madre del niño por lo menos a una de ellas, para conocer su punto de vista y para explicar a ambos las estrategias a seguir, lo que fue difícil porque para la madre de Luis Fernando era difícil conseguir permisos en su trabajo, así que en lugar de tener la sesión en dos semanas más, se llevó a cabo hasta cuatro semanas después de la primera entrevista.

Mientras tanto, comenzamos a trabajar el caso en la escuela con la profesora, a quien se le emitieron las siguientes recomendaciones:

- No sentar al niño en la mesa cerca de ella, porque esto genera en el niño un sentimiento de diferencia con sus compañeros de grupo. Porque aunque no se lo digan verbalmente, el niño se siente diferente, sabe que se porta mal y no trabaja y al sentarlo en ese lugar sólo se refuerzan estos comportamientos. En lugar de eso, sentarlo junto con niños y niñas que trabajan bien para alentarlos a trabajar.

- Elogiarlo constantemente. En un principio, elogiarlo efusivamente al terminar un renglón bien y así cada que termine un renglón, por algunos días. Paulatinamente se irían espaciando los elogios cada que hiciera dos renglones bien por otros días, hasta llegar al punto de elogiarlo únicamente cuando terminara la página completa. Este último punto de elogios tendría que perdurar de ser posible durante todo el ciclo escolar, y se le recomendó que también se aplicara a los demás niños del grupo.

- Procurar no poner demasiada atención al niño si está teniendo un comportamiento negativo, a menos que se esté haciendo daño él mismo o a algún compañero, y en cambio resaltar cada vez que se obtenga un comportamiento positivo para estimular la repetición de este último tipo de comportamientos.

- Al inicio del día de clases, dar a cada niño y niña del grupo una estrellita o cualquier calcomanía y explicar que esa estrellita ya es de ellos pero la tienen que cuidar hasta la salida, si no trabajan o se portan mal tendrán que regresar la estrellita a la maestra, los que sí la cuiden la podrán pegar en el gráfico y se verá a final de la semana, quien juntó más estrellitas. Utilizar un gráfico grupal en donde se enliste el nombre de todos los niños y niñas del grupo y en el título de cada columna escribir la fecha que corresponda al día. Al final del día podrá pasar a pegar su calcomanía el niño o niña que sí trabajó o se portó bien, o según sea el objetivo que quiera conseguir la profesora, los que no, regresarán la estrellita a la profesora. Al final de la semana, los niños que hayan juntado el número de estrellitas previamente acordado entre la profesora y los niños, tendrán derecho a una recompensa social, anteriormente estipulada por todo el grupo, como salir al patio a jugar con pelotas o ir a los juegos del jardín de niños, o alguna actividad que la profesora sepa que fuera motivante. Se puede manejar diferentes tareas a lograr para cada niño, según el caso.

En la escuela, algunas técnicas correctivas funcionan mejor en grupo que individualmente porque evitan que se etiquete a algún niño o niña en particular, estimulan la sana competitividad y refuerzan el autoestima del niño al ser capaz de lograr algo y ser reconocido. Sin embargo, tal como lo indica Garrido³⁵, es necesario ir espaciando paulatinamente los refuerzos para lograr que los niños realicen la actividad deseada por sí mismos y no sólo por algún estímulo externo.

- Cumplir las amenazas. Si la profesora amenaza a algún niño, por ejemplo con no salir al recreo o quitarle la calcomanía, por algún mal comportamiento, tendrá que cumplirlo pase lo que pase. De otra manera, los niños saben que aunque amenace la profesora, no lo cumplirá, entonces pueden seguir repitiendo la conducta no deseada, pues no habrá consecuencias.

³⁵ Garrido E. 2000, p. 54

- Procurar no hablar mal del niño enfrente de sus padres o de otras profesoras, para evitar las “etiquetas” y evitar reforzar las conductas no deseadas.

A la siguiente sesión sí acudió la madre de Luis Fernando junto con el padre, por lo que se platicó la situación con los dos y también se habló sobre las actividades propuestas a la profesora del grupo. Para estos días, los padres habían observado que Luis Fernando cada vez salía de la escuela con trabajos terminados y con mejor calidad que anteriormente, además de que había bajado la frecuencia de los reportes de la maestra por la mala conducta del niño. Sin embargo, en casa la situación prevalecía, incluso teniendo a veces que darle nalgadas o gritarle para que obedeciera, tanto la madre como el padre del niño.

En esta sesión nos pudimos dar cuenta de que el padre de Luis Fernando imponía su punto de vista en todo momento, y la madre tenía que acceder a lo que decía él. Uno alegaba que ella lo consentía demasiado, y ella argumentaba que él le exigía mucho al niño para su edad. Así que se les hizo las siguientes recomendaciones:

- No discutir las órdenes enfrente del niño. Si uno de los dos aplicaba un castigo o un regaño, la otra parte no podría intervenir en ese momento a favor del niño, ya que esto restaba autoridad a la parte que estaba tratando de establecer el límite. Si era necesario, se podía hablar posteriormente en privado sobre la medida tomada.

- Hablar entre ellos sobre la forma como se marcarían los límites en la familia. Establecer entre los dos las consecuencias que tendrían los comportamientos negativos y cumplirlas todo el tiempo y no de forma intermitente.

- Prestar más atención a los comportamientos positivos y, en lo posible, ignorar los negativos. Elogiarlo y darle muestras de cariño (besos, abrazos) ante conductas deseadas para motivar su repetición.

- Procurar no hablar mal del niño enfrente de otras personas, ni nombrarlo con etiquetas como “grosero” o “cochino” para evitar reforzar las conductas en el niño. Procurar hablarle siempre con adjetivos positivos para que el niño actúe en consecuencia.

- Intentar pasar más tiempo de calidad con el niño. Jugar con él a lo que él quiera, platicar con él, darle muchas muestras de cariño, etcétera, para que el niño establezca el lugar que tiene en la familia, no se sienta desplazado por la hermanita y no tenga necesidad de llamar la atención de manera negativa.

- Manejar causas y consecuencias con el niño. Debido a la edad del niño, explicarle repetidamente que las cosas “buenas” traen como consecuencia algo “bueno” y que las cosas “malas” traen consigo algo “malo”. En el momento en que el niño tenga una conducta inadecuada y se tenga que aplicar un castigo o sanción, repetirle que se trata de una consecuencia “mala” producto de su conducta inadecuada, por el contrario cuando obedezca o realice alguna acción sin haber ejercido coerción sobre el niño, elogiarlo y darle muestras de afecto y decirle que esa fue la consecuencia buena por su buena acción. De esta manera, el niño será capaz de prevenir la acción (auto-control³⁶) y progresivamente se lograrán más conductas deseadas.

- Evitar gritarle, sobornarle ni golpearle. Darle la orden y si no la ejecuta decirle cuál será la consecuencia, que tendrá que ser una acción inmediata, por ejemplo apagarle la televisión en ese momento y no decirle “o entonces no irás al circo el sábado”. Volver a darle la orden y si no la ejecuta aplicar la consecuencia en ese momento. De esta manera, el niño sabrá que las acciones se tendrán que realizar en el momento que se lo piden y no cuando él lo quiera, y que tendrá una consecuencia negativa inmediata al desobedecer.

³⁶ Ver capítulo 2, inciso D.

- Sobre todo evitar golpear. Los adultos le están enseñando a su hijo que los golpes son una vía válida para la resolución de los conflictos, por lo que están formando a un niño violento y que puede repetir los mismos patrones al llegar a la edad adulta. Además de los daños físicos y emocionales que los golpes pueden dejar.

A las siguientes dos sesiones acudió únicamente el padre de Luis Fernando. Afortunadamente, en cada sesión el padre nos habló de los avances paulatinos del niño. El padre del niño confesó que no había sido fácil porque la madre y él llevaban varios años con la misma dinámica y les costó trabajo ponerse de acuerdo sobre cómo se habrían de conducir. Tampoco era fácil evitar amenazar o gritar, aunque ya casi no habían recurrido a las nalgadas con el niño. Al final del período del servicio social, tanto la profesora de grupo, como los padres de Luis Fernando reportaron avances en la conducta y desempeño escolar del niño.

Luis Fernando ya no se mostraba tan rebelde y desafiante e incluso era un niño más dócil y cariñoso. En casa los padres ya no discutían tanto sobre la forma de educar al niño, respetaban la sanción, regaño o castigo que el otro aplicaba sobre el niño y admitían que incluso el clima familiar era mejor. También fue necesario que los padres del niño platicaran con las abuelas para que supieran cuál era la situación y las recomendaciones a seguir, también por ellas.

Cabe decir que el padre de Luis Fernando acudió a muchas de las sesiones del Taller de Escuela para Padres y él comentó que estas sesiones complementaban lo trabajado en las sesiones individuales.

4.2. Evaluación crítica de la práctica pedagógica en el Departamento de Psicopedagogía

Al llegar a este punto de evaluación del desempeño en el Departamento de Psicopedagogía, pudimos constatar que para el cumplimiento del servicio social fue necesario echar mano de los conocimientos adquiridos en el transcurso de la licenciatura en pedagogía en sus diferentes asignaturas, lo cual resultó una experiencia gratificante, pues fue posible reflejar de manera práctica los conocimientos que se adquirieron en la teoría.

En cuanto a la intervención meramente pedagógica descrita en el punto 3.3. se pueden mencionar los siguientes resultados. Primero, llama la atención el hecho de que en los dos grupos donde se requirió la intervención pedagógica con las profesoras, fue de donde se presentaron el mayor número de casos por grupo. Lo que nos habla de la relación entre un óptimo control de grupo por parte de las profesoras y el desempeño y rendimiento escolar de los alumnos. Para lograr la intervención pedagógica de manera eficaz se contó con la actitud positiva de las profesoras, quienes se mostraron siempre en buena disposición para escuchar y aplicar las estrategias propuestas. Cabe mencionar que de todo el plantel docente del jardín de niños, sólo hubo una profesora que no derivó a ningún niño porque ella tenía preparación y experiencia psicopedagógica. Sin que esto se considerara una barrera ni apatía entre el Departamento de Psicopedagogía y la profesora, pues el trato siempre fue cordial y aunque no derivó a ningún niño, siempre atendió a las reuniones que surgieron por causa del desarrollo del departamento.

Respecto al caso del grupo de la profesora Alicia, se demostró la efectividad de las técnicas adoptadas. En unos cuantos días el nivel de ruido y desorden de los niños bajó, logrando que los niños se interesaran más en las actividades escolares. Una de las ventajas de colocar a los niños en equipos heterogéneos es que ya no se notaban distinciones entre los niños más adelantados y que tenían

buena conducta con los que no trabajan bien y presentaban problemas de conducta.

Los niños se mostraban a gusto y relajados al trabajar en equipos e integraron favorablemente a los niños menos adelantados, lo que eliminó las distinciones y permitió que éstos niños demostraran sus capacidades de manera positiva, pues se sintieron importantes de colaborar en una meta común.

Al cabo de algunas semanas nos dimos cuenta que el grupo empezaba a desordenarse nuevamente, en parte porque los niños en cada equipo se habían hecho amigos y jugaban y platicaban, y en parte porque la profesora Alicia no había sido constante al aplicar las estrategias del aprendizaje cooperativo sugeridas. Se le hizo la observación, se cambiaron los integrantes de los equipos, la profesora retomó las sugerencias y el grupo volvió a trabajar mejor.

Por su parte, también se pudo observar que en el grupo de la maestra María Eugenia bajo el nivel de desorden y violencia entre los compañeros. Como se había indicado, en este grupo también se aplicaron las estrategias del aprendizaje cooperativo, que funcionaron bien porque la profesora fue constante.

Ahora bien, cabe resaltar que la estrategia que mejor funcionó en este grupo fue el establecimiento del reglamento grupal. El reglamento es una técnica efectiva de control de grupo (y de conducta individual) porque tal como lo indica Wyckoff ³⁷ “si un adulto lograr dar a entender a un niño que la regla es la que dicta lo que hay que hacer, se coloca en su mismo equipo. Por lo tanto, se reduce la posibilidad de que el niño se enoje con el adulto y se refuerza la importante lección de que las reglas son las que rigen nuestra vida”. Es decir que a partir del reglamento, los niños asumen la responsabilidad de cumplirlo no porque la maestra les imponga las reglas y las consecuencias, sino porque fue algo pactado entre todos y se

³⁷ Wyckoff Jerry, 2006 p. 35

había firmado de compromiso. De esta manera, la profesora deja de ser la figura autoritaria y se mejora la relación entre profesora y alumnos.

Como se indicó, el reglamento se hizo cumplir a través de la técnica de economía de fichas en un cuadro. Así, los niños podían visualizar sus avances de manera individual y también por equipos según las estrategias del trabajo cooperativo. Los resultados fueron contundentes pues gracias a las técnicas adoptadas, los niños que presentaban problemas de conducta y agresividad se esforzaron en cumplir el reglamento para poder pegar la estrella en el cuadro de control y para cumplir con los objetivos de su equipo, que también les traían beneficios.

En el caso de la aplicación del tiempo fuera se pudo observar que bajó el número de episodios de violencia, pues la mayoría de los niños prefiere jugar o estar haciendo las actividades a estar sentado en una silla sólo observando. Sin embargo, en el caso de dos niños parecía no funcionar del todo esta técnica y se tuvo que tomar otras medidas específicas con ellos, como parte de la atención en las sesiones individuales con los padres en el Departamento de Psicopedagogía.

Hasta aquí hemos hablado de los resultados de dos casos específicos en los grupos de dos profesoras en particular, a continuación se mostrará la vivencia del desarrollo del Departamento de Psicopedagogía de manera más general. De esta manera, para realizar un análisis crítico, es necesario hablar de las oportunidades y limitaciones que se encontraron durante el desarrollo del servicio social. Dentro de las oportunidades se encuentra, sin duda, la accesibilidad del personal directivo del jardín de niños, quien desde el principio se mostró entusiasmado con la idea de desarrollar el departamento dentro del jardín de niños, brindando todas las facilidades que estaban a su alcance para el desarrollo óptimo de las actividades, en todo momento.

Por otro lado, se contó con el apoyo, entusiasmo y compromiso de los profesores, quienes vieron en el departamento un apoyo para su práctica docente, los cuales

se mostraron siempre con la mejor actitud para proporcionar la información requerida en tiempo y forma; y quienes se vieron en la mejor disposición para aplicar las recomendaciones emitidas por este departamento.

Además, cabe destacar la buena disposición de la mayoría de los padres de los niños, quienes mostraron su confianza en el Departamento de Psicopedagogía, brindando la información que les fue requerida, e incluso la mayoría de las veces compartiendo información íntima de manera espontánea, que nos ayudaría a completar el panorama del caso, para así aplicar la intervención psicopedagógica de la manera más integral y completa posible.

Ahora bien, dentro de las limitaciones podemos mencionar en primer término la falta de compromiso de algunos de los padres de los niños, que se veía reflejado al no asistir a las sesiones individuales o en algunos casos, al no llevar a sus hijos con el especialista correspondiente ni realizarle los estudios pertinentes, lo que bloqueaba toda la intervención del departamento, pues aunque la profesora y este departamento tuvieran la buena disposición de ayudar al niño, si no se contaba con el apoyo de los padres, no se podía dar la atención ni el seguimiento adecuado.

Otra limitante fue el tiempo de atención por niño, ya que el número de casos (38), no permitió que se diera el seguimiento y la continuidad que se hubiera deseado para cada uno. Además de que estábamos sujetos al calendario escolar con sus días festivos, de asueto, juntas o cursos de los docentes, etcétera, lo que nos restaba tiempo de atención para los niños y niñas.

Por último, también se tiene que hablar de las satisfacciones obtenidas. La principal satisfacción es haber logrado por lo menos algún cambio positivo en la vida de algunos de estos niños, gracias a nuestra intervención. Esto significó al mismo tiempo un reto personal, pues por un lado, se contó con la oportunidad de trabajar con casos reales pero también significó una gran responsabilidad que nos

obligó a dirigirnos con ética, a investigar cuando no se sabía del tema y a tratar de ser lo más objetivos e imparciales en cada caso, siempre buscando el beneficio de cada uno de los niños que fueron derivados a esta Departamento de Psicopedagogía.

4.3. Análisis crítico de los resultados obtenidos por el desarrollo del Taller de Escuela para Padres

Al concluir el Taller de Escuela para Padres se realizó una evaluación escrita y también se intercambiaron opiniones para determinar, en conjunto entre los padres que asistieron y el Departamento de Psicopedagogía, sobre el cumplimiento de los objetivos y las expectativas propuestas inicialmente.

Según lo expuesto por los padres de familia que acudieron con mayor frecuencia, el Taller de Escuela para Padres cubrió sus expectativas. Los temas tratados, al ser propuestos por ellos mismos, resultaron de su interés y reconocían su importancia práctica para el trato cotidiano con sus hijos. Como se indicó en el inciso 3.3, al final del Taller se pidió a los padres que realizaran una evaluación por escrito del mismo. En palabras de los mismos padres, estos son algunos de los comentarios:

“Las clases fueron buenas para nosotros como para comprender a nuestros hijos, que no sólo con regaños entienden y comprender a nuestra pareja ...*(sic)* “ (Francisco Javier, empleado, 25 años)

“Se me hizo muy interesante el curso y me ayudó a comprender cosas que todavía no entendía ... Gracias por dedicarnos su tiempo” (Estela, empleada, 26 años)

“En todas las clases que tomé me parecieron muy interesantes, además de que siempre fue muy objetiva e imparcial en todos los puntos que nos dio con unas explicaciones muy contundentes ... Gracias por todo este apoyo que nos dio a mi y a mi familia” (Yolanda, ama de casa, 38 años)

“Me orientó a ver y analizar la conducta del niño y del entorno a los míos (*sic*), a reafirmar los sentimientos, a quererme un poco más, a valorarme y aceptar a los demás como son. Dándole las gracias por el tiempo que nos brindó” (Ma. Del Carmen, 39 años)

“Me parece excelente la escuela para padres porque es un apoyo muy importante para los padres e hijos, ya que a nosotros nos cuesta trabajo entender como conducir por el buen camino a nuestros hijos cuando vemos alguna falla. Gracias maestra por su tiempo que nos brindó ... (*sic*)” (Florina, comerciante, 41 años)

Por nuestra parte, podemos afirmar que toda la práctica del Taller fue una experiencia muy gratificante y educativa a la vez, pues al mismo tiempo que se investigó cada tema para su exposición, íbamos aprendiendo cada vez más y esto nos ayudó para la intervención psicopedagógica en las sesiones individuales.

La única limitante que encontramos para el desarrollo del Taller fue la inconstancia de algunos padres de familia; sin embargo, siempre se contó con un buen número de asistentes por lo que se podía dar continuidad a las pláticas con los padres que sí estaban realmente interesados y que mostraban su entusiasmo en cada plática.

Cabe decir que al final del ciclo escolar, como parte de la ceremonia de clausura en el jardín de niños, les fue entregado un reconocimiento a cada uno de los padres y madres que asistieron con más frecuencia al Taller de Escuela para Padres, lo que sirvió para coronar esta satisfactoria experiencia, y que se espera sirva para lograr que los padres de familia se acerquen más a este tipo de Talleres fuera y dentro de las escuelas, para así conocer más sobre sus hijos y sobre su labor como padres.

Conclusiones

Resulta innegable que la escuela y los maestros pueden ejercer una acción determinante para el progreso y la adaptación de los niños que presentan alguna condición que afecte su óptimo desarrollo escolar y personal. En la medida en que les ayuden a descubrir y aprovechar las capacidades que sí tienen, a desarrollar su autonomía y la confianza en sí mismos y a ampliar su ámbito de relaciones sociales.

El establecimiento de un clima afectivo adecuado, y el trabajo en colaboración con los padres de estos pequeños, es fundamental para crear estrategias de atención individual de acuerdo con las características particulares y los requerimientos de cada caso. Si bien la maestra o la escuela no podrán resolver la situación de cada niño, sí pueden contribuir a una mejor atención, buscando las adecuaciones curriculares –las actividades y contenidos de mayor interés para los niños, las estrategias para que trabajen en colaboración con otros niños– y, en lo posible, el apoyo y la orientación del personal y de instituciones especializadas.

Cuando la situación rebasa a la escuela y a sus profesores, por muy buena disposición que estos tengan, se debe recurrir a otras instancias. En el caso particular del desarrollo del servicio social en este jardín de niños, tanto el personal docente como los padres de familia vieron en el Departamento de Psicopedagogía un apoyo para el tratamiento de los niños que, debido a sus características particulares, requerían de una intervención. Lo que se demostró por medio de los resultados en cada uno de los niños y niñas canalizados al departamento; por la relación positiva e incluso amistosa que se desarrolló con los profesores y; por la confianza y apertura que demostraron los padres de familia todo el tiempo.

En el capítulo cuatro del presente reporte, ya se habló de las limitaciones, los retos y satisfacciones que se obtuvieron en esta experiencia particular en el jardín de

niños. Sin embargo, es necesario reconocer que, a pesar de los avances, fuera de las instituciones educativas existe un largo camino por recorrer en la materia.

Por un lado, se encuentra la poca o nula capacitación que tienen los directivos y profesores de las instituciones educativas de nuestro país en temas de educación especial, lo que los lleva a cometer errores que en lugar de ayudar, en la mayoría de los casos, afectan a los niños, como es el caso de etiquetar a un niño que no trabaja o tiene problemas de conducta, se le relega y discrimina, cuando seguramente lo que requiere ese niño es una intervención psicopedagógica. Sería deseable que los profesores, por lo menos tuvieran la iniciativa y capacitación mínima para derivar a este tipo de niños con especialistas que los puedan ayudar, y estar dispuestos a dar seguimiento a las recomendaciones que surjan de esta intervención. Esta capacitación debería formar parte del programa de actualización constante que se maneja a través de los Talleres Generales de Actualización que tienen los profesores una vez al mes. Es decir, es necesario que desde las instancias gubernamentales se apliquen acciones dirigidas a la capacitación de los profesores y directivos en la materia de educación especial.

También se encuentra la actitud de la sociedad ante estos temas, en donde se denota la falta de información que se tiene sobre éstos, sobre todo para los padres de familia. Resulta sorprendente que durante el ejercicio de este servicio social, la mayoría de los casos atendidos en el Departamento de Psicopedagogía fueran de índole de adaptación y comportamiento, y que en la mayoría de estos casos la responsabilidad de estos problemas era de los padres, quienes no contaban con la información e incluso con la disposición para atender el problema de sus hijos. En estos casos, se observó que el problema no surgía del niño en sí, sino de sus padres; por lo que al trabajar con éstos, la situación del niño se fue resolviendo.

Sin embargo, no todo el panorama es gris. Cabe resaltar la labor que tienen algunos programas que cada vez se extienden más en las instituciones educativas como es el caso de las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación

Regular) que paulatinamente están logrando integrar a la educación regular a los niños que tienen necesidades de educación especial.

Además de otros programas y campañas de diferentes instituciones, que están logrando despertar poco a poco la conciencia de la sociedad en su conjunto y de las instancias gubernamentales, para lograr la mejor y mayor difusión de las acciones realizadas, pero también de las grandes necesidades que aún se tienen.

El camino se visualiza aún como largo y sinuoso, pero la esperanza y la determinación deben ser aún más grandes que los obstáculos. Todos los niños y niñas con necesidades de educación especial lo van agradecer.

ANEXO 2
ENTREVISTA PSICOPEDAGÓGICA

FECHA: _____

I. DATOS GENERALES

NOMBRE:
FECHA DE NACIMIENTO:
EDAD CRONOLÓGICA:
SEXO:
ESCOLARIDAD:
NOMBRE DE LA ESCUELA:
DE ASISTENCIA:
GRADO Y GRUPO:
NOMBRE DEL PROFESOR(A):

II. ANTECEDENTES OBSTÉTRICOS Y NEONATALES

1. ¿A qué edad quedó usted embarazada del niño?
2. ¿Considera que durante su embarazo tuvo una buena alimentación?
3. ¿Existe alguna enfermedad hereditaria en su familia?
4. ¿Bajo qué condiciones de salud usted se encontraba cuando se embarazó?
5. ¿Durante su embarazo ingirió alguna de las siguientes sustancias?
 - a) Bebidas alcohólicas
 - b) Tabaco (cigarrillos)
 - c) Medicamentos
 - d) Drogas
6. ¿Cuál era su estado emocional durante el embarazo?
7. ¿Cuántos meses duró su embarazo?
8. ¿Presentó alguna amenaza de aborto?
9. ¿De qué calidad considera que fue el control médico que recibió durante su embarazo?
10. ¿Acudió a una institución médica para la atención del alumbramiento? ¿Qué tipo de institución es?
11. ¿Cuál fue la duración del trabajo de parto?

12. ¿Qué tipo de alumbramiento fue, parto normal o cesárea?
13. ¿Qué posición tenía el bebé al momento del alumbramiento?
14. ¿Recibió alguna ayuda de instrumentos para el alumbramiento (fórceps, etcétera)?
15. ¿Qué calificación obtuvo su bebé en la prueba de APGAR?
16. ¿Le realizaron la prueba del tamiz neonatal?
17. ¿Amamantó a su bebé? ¿Durante cuánto tiempo?
18. ¿Su bebé tuvo algún problema para succionar?
19. ¿A qué edad comenzó a gatear su bebé?
20. ¿A qué edad comenzó a caminar su bebé?
21. ¿A qué edad su bebé tuvo control de esfínteres y cómo fue el proceso de educación de los esfínteres?
22. ¿Cuáles han sido las enfermedades más graves que padeció su hijo?
23. ¿Alguna vez su hijo(a) ha padecido de temperaturas altas hasta convulsionar?
24. ¿Su hijo cuenta con el esquema de vacunación completo según su edad?
25. ¿Su hijo sufrió alguna caída golpeándose en la cabeza?
26. ¿Su hijo en algún momento ha presentado problemas de desnutrición?
27. ¿A qué edad comenzó a balbucear su bebé?
28. ¿A qué edad comenzó a hablar su bebé?
29. ¿Toma algún medicamento por algún problema de salud?
30. ¿Ha asistido a algún servicio especial?
31. ¿Tiene dificultad en su lenguaje?

32. ¿Está usted satisfecha con la estatura y peso que tiene?

III. ASPECTO ESCOLAR

33. ¿Cuál es el nombre del maestro(a) de su hijo?

34. ¿Motivo por el que lo enviaron?

35. ¿Le gusta al niño la escuela?

36. ¿Le agrada a su niño la maestra que tiene?

37. ¿Qué es lo que dice la maestra respecto a su hijo?

38. ¿Cómo es la relación entre su hijo y sus maestros(as)?

39. ¿Qué problemas específicos ha mostrado su hijo en la escuela?

40. ¿En qué materias presenta dificultades para aprender?

41. ¿El ritmo de trabajo de su hijo es similar al de sus compañeros?

42. ¿Qué materias le gustan?

43. ¿Le gusta hacer la tarea?

44. ¿En qué ocupa el tiempo libre su hijo?

45. ¿Tiene amigos en la escuela y de qué edad?

46. ¿Cómo se lleva su hijo con los niños de la escuela?

IV. PERFIL ACTUAL DEL NIÑO

47. ¿Qué hace el niño a partir de que llega de la escuela?
48. ¿El niño cruza las calles o va a mandados solo?
49. ¿A qué hora se duerme y a qué hora se levanta?
50. ¿Se orina en la cama durante la noche?
51. ¿Se acuesta solo?
52. ¿Duerme bien?
53. ¿Tiene pesadillas?
54. ¿Cuántas veces come en el día y qué come?
55. ¿Come todo lo que usted prepara?
56. ¿Qué actividades es capaz de realizar solo?
57. ¿Tiene obligaciones a realizar dentro de la casa?
58. ¿Hace solo las tareas escolares?
59. ¿Platica con su hijo sobre lo que le sucede en la escuela?
60. ¿El niño la escucha cuando le habla usted desde otro cuarto de la casa?
61. ¿Entiende instrucciones cuando usted lo manda a hacer algo?
62. ¿El niño siempre entiende lo que le quiere decir?
63. ¿Se le entiende al niño cuando habla?
64. ¿Se acerca mucho al cuaderno cuando hace su tarea o cuando ve televisión?

65. ¿Ve bien de lejos?

66. ¿Usa anteojos y desde cuándo?

67. ¿Es torpe con sus manos, se le caen las cosas?

68. ¿Tiene dificultades para caminar o correr?

69. ¿Utiliza algún tipo de ayuda ortopédica?

70. ¿El niño tiene alguna conducta repetitiva de las siguientes?:

Morderse las uñas

Jalarse el cabello

Rechinar los dientes

Chuparse el dedo

Tics

Gestos y muecas

Balanceo

Morderse o chupar las manos o brazos

Golpearse la cabeza

Oler objetos

Ademanes

71. ¿Cómo expresa el niño sus sentimientos, es cariñoso, alegre, triste, tímido, irritable?

72. ¿El niño le tiene miedo a algo?

73. ¿Qué le hace enojar?

74. ¿Hace berrinches?

75. ¿Qué programas de televisión prefiere?

76. ¿Qué tiempo dedica su hijo al juego diariamente y cuáles son sus juegos preferidos?

77. ¿El niño es considerado como “problema” dentro de su familia?

78. ¿Cómo se siente el niño acerca de sí mismo y qué piensa de sí mismo?

79. ¿El niño se da cuenta de que tiene algún problema?

80. ¿Qué le ha dicho que le gustaría hacer cuando sea grande?

81. ¿Qué piensa usted que el niño va a ser cuando sea grande, en qué trabajará, a qué nivel de estudios llegará?

V. ASPECTO FAMILIAR

82. ¿Quién solventa las necesidades económicas del alumno?

83. ¿La vivienda es propia o rentada?

84. ¿Su vivienda cuenta con todos los servicios?

85. ¿En qué nivel socioeconómico se ubica la familia del niño?

85. ¿En qué lugar de la casa el niño realiza su tarea?

86. ¿Convive en la misma casa con otros familiares frecuentemente?

87. ¿Es un niño difícil o fácil de manejar?

88. ¿A qué cree usted que se deba lo anterior?

89. ¿De cuántos miembros se integra su familia?

90. Nombre del Padre:

Edad:

Escolaridad:

Ocupación:

91. Nombre de la Madre:

Edad:

Escolaridad:

Ocupación:

92. Nombre del (los) hermano(s):

Edad:

Escolaridad:

93. Estado civil de los padres:

94. La relación que existe entre:

Padre y Madre es:

Padre e Hijo es:

Madre e Hijo es:

Niño y hermano(s) es:

95. ¿Qué conductas le agradan de su hijo?

96. ¿Qué conductas le desagradan de su hijo?

97. ¿Qué aptitudes resalta usted de su hijo?

97. ¿Qué hace usted cuando el niño se porta mal o no hace lo que usted le indicó?

98. ¿Cómo se toman los acuerdos en la familia?

99. ¿En casa quién ejerce más autoridad sobre el niño y por qué?

100. ¿Si el padre o la madre ejerce un regaño o castigo, cuál es la reacción de la otra parte?

VI. INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA

ANEXO 2
CUESTIONARIO - DIAGNÓSTICO INICIAL

NOMBRE:
FECHA DE NACIMIENTO:
EDAD CRONOLÓGICA:
SEXO:
ESCOLARIDAD (GRADO Y GRUPO):
NOMBRE DEL INFORMANTE DE CASA:
PARENTESCO:
NOMBRE DEL INFORMANTE DE LA ESCUELA:

Sección para contestar por maestra de grupo y por padre o tutor

Puntuación de mayor a menor grado:
4. Casi siempre 3. Muchas veces 2. Algunas veces 1. Nunca

1. Falla en dar una atención cercana a los detalles o tiene errores por descuido en las tareas escolares, trabajo u otras actividades

En la escuela:

En casa:

2. Tiene dificultad para mantener la atención en las tareas o actividades de juego

En la escuela:

En casa:

3. Parece no atender cuando se le habla directamente

En la escuela:

En casa:

4. No sigue por completo las órdenes y no termina la tarea escolar o doméstica, o sus deberes en su lugar de trabajo

En la escuela:

En casa:

5. Tiene dificultad para organizar tareas y actividades

En la escuela:

En casa:

6. Evita, le desagrada o está renuente a involucrarse en actividades de introspección que requieran un esfuerzo mental sostenido (como sus tareas escolares o del hogar)

En la escuela:

En casa:

7. Pierde las cosas necesarias para sus tareas o actividades

En la escuela:

En casa:

8. Se distrae fácil y frecuentemente por un estímulo externo

En la escuela:

En casa:

9. Es olvidadizo en sus actividades diarias

En la escuela:

En casa:

10. Deja el asiento en clase o en otras situaciones en las cuales se espera que permanezca sentado

En la escuela:

En casa:

11. Juguetea con las manos o los pies, o se retuerce en el asiento

En la escuela:

En casa:

12. Tiene problemas para aguardar su turno

En la escuela:

En casa:

13. Está permanentemente en movimiento como si tuviera un motor interno

En la escuela:

En casa:

14. Habla demasiado

En la escuela:

En casa:

15. Contesta o actúa antes de que se le terminen de formular las preguntas

En la escuela:

En casa:

16. Interrumpe las conversaciones o los juegos de los demás

En la escuela:

En casa:

17. Es agresivo

En la escuela:

En casa:

18. Destruye cosas (materiales, juguetes, objetos en general)

En la escuela:

En casa:

19. Hace berrinches

En la escuela:

En casa:

Sección para contestar únicamente por el maestro de grupo

Puntuación:

B- Bueno R-Regular D-Deficiente

I. CAMPO FORMATIVO DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

1. Grado de integración al grupo

2. Grado de socialización con sus compañeros de grupo (¿tiene amigos?)

II. CAMPO FORMATIVO DE DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

3. De acuerdo con su edad, ¿Cuál es su grado de desarrollo en motricidad fina?

4. De acuerdo con su edad, ¿Cuál es su grado de desarrollo en motricidad gruesa?

5. Grado de interés por actividades escolares

6. Calidad de los trabajos escolares

III. CAMPO FORMATIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

7. Desarrollo del lenguaje oral:

8. Manejo de vocabulario acorde con su edad:

9. En caso de no usar el lenguaje oral, grado de uso de lenguaje corporal:

IV. CAMPO FORMATIVO DE EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

9. Grado de interés en actividades deportivas:

10. Grado de interés en actividades artísticas:

11. Desempeño en actividades deportivas:

12. Desempeño en actividades artísticas:

13. Grado de coordinación motriz en actividades deportivas/artísticas:

V. CAMPO DE EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

14. Interés y desempeño en actividades relacionadas con el conocimiento de la naturaleza y su entorno:

15. Interés y desempeño en actividades de fomento de la salud:

OBSERVACIONES O INFORMACIÓN ADICIONAL DEL MAESTRO DE GRUPO:

Bibliografía

- ACEVEDO NÚÑEZ, Sebastián (Marzo, 2001). *La orientación psicopedagógica en la escuela*. Secretaría de Educación de Jalisco, SEJ. México.
- ÁVILA. C Y POLAINO A.(2002).*Niños Hiperactivos: comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*. Editorial Nancea. Madrid.
- BASSEDAS, Eulalia y Col. (1991) *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*, Paidós, Barcelona.
- CASTELEIRO, J.M., CLARA MIR (coord) et al. (1998), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, 2ª. Ed. Edit. Grao, 180 p.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *Artículo 3º*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. 1ª. ed., 1994; 2ª. ed., 2006.
- COSTA NEIVA, Kathia María (1996), “2. Descripción de la prueba WPPSI” en *Manual de Pruebas de Inteligencia y Aptitudes*, México, Plaza y Valdez Editores, p. 128
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996), “Cap. 1 y 2. Conceptos y modelos básicos” en *Introducción a la evaluación psicológica*. Vol. 1., Madrid, Ediciones Pirámide.
- Garrido E. (2000).*Albert Bandura: Voluntad Científica*. Intervención en el acto de investidura del Prof. Bandura en la Universidad de Salamanca. Salamanca, 18 de septiembre de 2000.
Extraído desde: <http://www.psicopedagogia.com/modificacion-de-conducta>
el 16 de abril de 2007
- HERNÁNDEZ E. (s.f.) *El Castigo: Una técnica de modificación de conducta en la infancia*. Extraído desde:
<http://www.psicologia-online.com/infantil/castigo.shtml>
el 16 de abril de 2007
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2003), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill
- JIMÉNEZ GÓMEZ, RAFAEL ÁNGEL Y PORRAS VALLEJO (1997), *Modelos de Acción Psicopedagógica entre el deseo y la realidad*, Aljibe, Granada.
- KOHELER C. DR. (1974), *Deficiencias intelectuales en el niño*, México, Ed. Planeta.

- KLINGLER KAUFMAN, Cynthia (1999), *Psicología Cognitiva: estrategias en la práctica docente*, México, McGraw-Hill Interamericana.
- LANDA, P. (s.f.) *Subprograma de Psicología Clínica Cognitivo – conductual*.
Extraído desde: <http://psicologia.iztacala.unam.mx> el 24 de marzo de 2007
- ORTEGA DÍAZ, María (Octubre, 2005). “¿Educación Especial o Apoyo Psicopedagógico?” en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la secc. 47 del SNTE*, México, 23 de Octubre, 2005
- PRIMERO G.(s.f.) *Carácerísticas Fundamentales del Pensamiento de Skinner*.
Extraído desde. www.conducta.org. el 24 de marzo del 2007
- RODRÍGUEZ. L, DÍAZ-GONZÁLES E. Y ZARZOSA L. (2002). *Las Psicoterapias Cognitivas: Una revisión*. Revista Electrónica de Psicología, UNAM, Iztacala Vol. 5 No. 2, México
- SABINO, Carlos (1994), *Cómo hacer una tesis*, 2ª. ed., Caracas, Edit. Panapo.
- SANTAMARÍA, Sandra (s.f), *Principios didácticos, aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza*, Extraído desde: [www.monografias.com/principios didácticos](http://www.monografias.com/principios_didacticos) el 6 de febrero de 2007
- S.E.P. *Antología de educación especial*, Carrera Magisterial, México, 1997.
- S.E.P. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Cuadernos de integración educativa. Proyecto general para la Educación Especial en México*. México, Editorial D.E.E./SEP, 1994
- S.E.P. *Guía para la organización e implementación de Escuela para Padres*, México, 1991
- S.E.P. Ley General de Educación, 2003.
- S.E.P. Programa de Educación Preescolar, 2004-2007
- S.E.P. Programa de Renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar, Octubre 2003
- SKINNER, B.F. (1970) “Cap. 5” en *Ciencia y Conducta Humana*, Barcelona, Editorial Martínez Roca
- VYGOTSKI, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalva
- WYCKOFF JERRY L. (DR.) Y C. UNELL BÁRBARA (2006), *Cómo lograr que tu hijo obedezca (sin engaños, sobornos ni amenazas)*, México, Diana