



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

DIFERENCIAS DE LOS PERFILES COGNITIVOS, SOCIOEMOCIONALES Y ACADÉMICOS DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA Y BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

ESTEFHANY GUADALUPE RIVERA RAMÍREZ

**TUTOR PRINCIPAL
MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**MTRA. OFELIA DESATNIK MIECHIMSKY
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**DRA. FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**MTRA. LAURA MA. MARTÍNEZ BASURTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Quiero dar mi más sincero agradecimiento al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT**, por el apoyo económico que me brindó bajo el No. de CVU 856340 y el No. de becario 632542, sin el cual no habría sido posible cursar mis estudios de posgrado. También agradezco a la **Dirección General de Asuntos del Personal Académico DGAPA** que a través del Programa de Apoyo para Proyectos de Innovación e Investigación Tecnológica PAPIIT, otorgó la beca al **proyecto IN307419** intitulado “Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo personales, escolares y familiares”.

Para lograr cumplir mi sueño de cursar estudios de maestría en mi Máxima Casa de Estudios, la UNAM, fui bendecida con el apoyo de muchas personas, a las cuales les tengo un gran aprecio y gratitud:

- ☞ A la **Maestra Rosalinda Lozada García**, quien además de mi tutora es para mí un ejemplo de vitalidad y resiliencia. Gracias por todas sus enseñanzas, sé que la vida le recompensará con creces...
- ☞ A la **Doctora Guadalupe Acle Tomasini**, por sus invaluable enseñanzas sobre el compromiso que he adquirido al elegir a la Educación Especial como mi campo profesional.
- ☞ A la **Doctora Fabiola Zacatelco Ramírez**, a la **Maestra Laura Ma. Martínez Basurto**, a la **Maestra Aurora González Granados** y a la **Doctora Blanca Ivett Chávez Soto**, quienes a lo largo de la maestría enriquecieron mis conocimientos, corrigieron mis errores y me formaron como una profesional con ética y responsabilidad. Gracias por ser una parte fundamental de mi crecimiento académico.
- ☞ A la **Doctora Anayanzin Antonio Cañongo**, quien no solamente supervisó y enriqueció mis habilidades profesionales, sino que también fue mi guía en el mar de trámites, gestiones y organización para presentar mis avances en los congresos. Gracias por motivarme y transmitirme tu pasión y disciplina en todo lo que haces.
- ☞ A **Sarai Silva Medrano**, quien no sólo fue mi compañera en la maestría, sino que se convirtió en mi amiga y confidente, gracias por todas las enseñanzas y aventuras que compartimos. A **Ana Lizbeth Hernández Hernández**, quién además de compañera también es una gran amiga, gracias por los grandes momentos que vivimos durante los congresos. A mis compañeras y compañero de la maestría, gracias por compartirme sus conocimientos y experiencias a lo largo de nuestra formación.
- ☞ A las **mamás, papás y abuelitas de los estudiantes** que participaron en la investigación, quienes dieron su consentimiento para ello y también participaron. A los directivos, personal docente, administrativo y de apoyo de la **primaria JR** quienes brindaron todas las facilidades para que este proyecto pudiera desarrollarse.

Dedicatoria

El pilar que me dio la fortaleza para culminar este anhelo fue mi familia, a quienes dedico este trabajo y a quienes especialmente agradezco:

- ☞ Mi esposo, **Hugo Gatica**, quien además de siempre apoyarme a perseguir mis sueños, me ha acompañado de todas las formas posibles. Te amo. Este logro también es tuyo, gracias por tu amor, cuidados, paciencia y palabras de ánimo aún en mis peores momentos, gracias por darme la certeza y seguridad de atreverme a hacer posible lo que creí tan lejano.

- ☞ Mis padres, **Aurelio Rivera y Antonia Ramírez**, quienes además de impulsar y reconocer cada logro desde que era pequeña, me han abierto nuevamente las puertas de su hogar y sin su apoyo no hubiera podido dar este paso. Gracias por su amor, su abrigo y sobre todo su paciencia. Los amo y admiro.

- ☞ Mi hermano, **Edwin Rivera**, quien me transmite su energía y ganas de comerse el mundo. Gracias por las pláticas de sobre mesa, los conciertos y paseos que siempre me ayudaron a tomar un respiro de mi día a día. Te amo.

Finalmente quiero dedicar este trabajo y agradecer a quienes fueron la parte medular de este: **los niños y las niñas** que participaron, ¡gracias! porque cada muestra de cariño que recibí de ustedes, así como los avances que mostraron, hicieron que valiera el esfuerzo.

A todos ustedes, a la vida y a Dios: ¡Gracias infinitas!

Fany



Contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | 1 |
| Abstract | 2 |
| Introducción | 3 |
| La Educación Especial | 9 |
| Antecedentes | 9 |
| Marco internacional. | 9 |
| Antecedentes en México. | 14 |
| Estatus Actual de la Educación Especial en México..... | 29 |
| El Papel del Psicólogo en la Educación Especial..... | 33 |
| Categorías en Educación Especial | 38 |
| Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial | 43 |
| Bases Teóricas..... | 43 |
| Fases del Modelo..... | 48 |
| Bajo Rendimiento Intelectual..... | 57 |
| Definición..... | 57 |
| Evaluación Específica | 60 |
| Directrices Particulares de la Intervención | 64 |
| Problemas Emocionales y de Conducta en la Escuela | 68 |
| Definición..... | 68 |
| Evaluación Específica | 73 |
| Directrices Particulares de la Intervención | 74 |
| Fundamentos para la Intervención Conjunta de Habilidades Cognitivas y Socioemocionales..... | 77 |
| Educación Emocional y Atención a las Habilidades Socioemocionales..... | 77 |
| Intervención en las Habilidades Cognitivas o Habilidades del Pensamiento. | 82 |

| | |
|--|-----|
| Principios del Aprendizaje Cooperativo | 84 |
| El Juego Como Recurso Educativo..... | 86 |
| Método | 88 |
| Contexto..... | 88 |
| Escenario..... | 90 |
| Diseño de investigación y tipo de estudio..... | 91 |
| Objetivo general..... | 91 |
| Fase de Evaluación Inicial | 92 |
| Objetivos específicos. | 92 |
| Participantes. | 92 |
| Herramientas. | 93 |
| Procedimiento. | 97 |
| Resultados. | 99 |
| Discusión..... | 117 |
| Fase de Diseño y Aplicación del Programa de Intervención | 120 |
| Objetivo específico..... | 120 |
| Participantes. | 120 |
| Herramientas. | 120 |
| Procedimiento. | 129 |
| Resultados. | 131 |
| Discusión..... | 158 |
| Fase de Evaluación Final | 161 |
| Participantes. | 161 |
| Herramientas. | 161 |
| Procedimiento. | 163 |

| | |
|---|-----|
| Resultados..... | 165 |
| Discusión..... | 190 |
| Discusión final | 194 |
| Conclusiones | 203 |
| Referencias..... | 207 |
| Apéndices..... | 218 |
| A. Guía de interpretación para el test de apercepción infantil con figuras animales CAT-A..... | 218 |
| B. Guía de interpretación del Test de la familia..... | 221 |
| C. Guía de interpretación para la Prueba grafo proyectiva casa-árbol-persona [HTP] | 223 |
| D. Formato de resultados del Inventario de conducta adaptativa para niños ICAN | 225 |
| E. Perfil intraindividual para establecer el diagnóstico diferencial..... | 226 |
| F. Extracto del Programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” | 231 |
| Ejemplo de Sesiones con Alumnos | 231 |
| Ejemplo de Sesión con Tutores..... | 245 |
| Ejemplo de Sesión con Profesoras | 253 |
| G. Cuestionario de Evaluación de la sesión con padres..... | 259 |
| H. Ejemplo de rúbrica de las sesiones con alumnos | 260 |
| I. Formato de evaluación grupal de la sesión..... | 262 |
| J. Ejemplo de rúbrica de la sesión con padres y tutores..... | 264 |

Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Porcentaje de alumnos atendidos en educación especial por área | 4 |
| Tabla 2. Población mexicana de 0 a 14 años con alguna discapacidad | 5 |
| Tabla 3. Habilidades específicas que componen a la conducta adaptativa | 63 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 4. Definiciones de problemas de conducta en México..... | 70 |
| Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los alumnos evaluados inicialmente..... | 99 |
| Tabla 6. Alumnos que continúan en la evaluación inicial | 100 |
| Tabla 7. Índices del WISC-IV obtenidos por los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 102 |
| Tabla 8. Alumnos que continúan en la evaluación inicial (segunda parte)..... | 103 |
| Tabla 9. Subpruebas del WISC-IV consideradas para obtener el nivel de desarrollo de las habilidades de organización perceptivo-visual y habilidades cognitivas básicas | 106 |
| Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las habilidades del área intelectual de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 107 |
| Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las habilidades del área intelectual de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 108 |
| Tabla 12. Factores protectores y factores de riesgo que presentan los alumnos detectados con bajo rendimiento intelectual | 116 |
| Tabla 13. Factores protectores y factores de riesgo que presentan los alumnos detectados con problemas emocionales y de conducta | 117 |
| Tabla 14. Estructura general del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” | 122 |
| Tabla 15. Organización inicial de los grupos de trabajo..... | 125 |
| Tabla 16. Reorganización de los grupos de trabajo A y B..... | 130 |
| Tabla 17. Asistencia de los alumnos al programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” | 132 |
| Tabla 18. Asistencia de los tutores al programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” | 152 |
| Tabla 19. Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 1 | 153 |
| Tabla 20. Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 2 | 154 |
| Tabla 21. Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 3 | 155 |
| Tabla 22. Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 4..... | 155 |
| Tabla 23. Comparación de las puntuaciones medias de las habilidades del área intelectual en la evaluación inicial y en la evaluación final, de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 176 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 24. Comparación de las puntuaciones medias de las habilidades del área intelectual en la evaluación inicial y en la evaluación final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta..... | 177 |
| Tabla 25. Comparación de las puntuaciones medias de aritmética en la evaluación inicial y en la evaluación final de los alumnos | 182 |
| Tabla 26. Estadísticos de contraste de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de las puntuaciones del EDLE de los alumnos con bajo rendimiento intelectual..... | 184 |
| Tabla 27. Estadísticos de contraste de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de las puntuaciones de la EDLE de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 185 |
| Tabla 28. Comentarios de las madres sobre la validez social del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” | 188 |
| Figuras | |
| Figura 1. Modelo Ecológico en Educación Especial..... | 46 |
| Figura 2. Fases del modelo ecológico de riesgo/resiliencia en educación especial. | 50 |
| Figura 3. Mapa de la Ciudad de México, indicando a la alcaldía Iztapalapa. | 88 |
| Figura 4. Croquis de la primara JR. | 91 |
| Figura 5 Perfil de riesgo detectado en los alumnos de 1° y 2° | 100 |
| Figura 6. Puntuaciones medias en las subpruebas de ICV | 104 |
| Figura 7. Puntuaciones medias en las subpruebas de ICV | 104 |
| Figura 8. Puntuaciones medias de las subpruebas de IMT | 105 |
| Figura 9. Puntuaciones medias en las subpruebas de IVP | 106 |
| Figura 10. Comparativo de medias del Inventario de Conducta Adaptativa versión Padres contra versión Profesoras | 109 |
| Figura 11. Porcentaje de alumnos con problemas emocionales y de conducta nominados en el sociograma | 110 |
| Figura 12. Puntuaciones medias en la prueba EDLE, de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 113 |
| Figura 13. Puntuaciones medias en la prueba EDLE, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta..... | 114 |

| | |
|---|-----|
| Figura 14. Nivel de estudios de los tutores | 115 |
| Figura 15. Puntuaciones medias por sesión de Daniel..... | 134 |
| Figura 16. Puntuaciones medias por sesión de Katia..... | 135 |
| Figura 17. Puntuaciones medias por sesión de Lourdes | 136 |
| Figura 18. Puntuaciones medias por sesión de José..... | 137 |
| Figura 19. Puntuaciones medias por sesión de Carolina..... | 138 |
| Figura 20. Puntuaciones medias por sesión de Jaqueline | 139 |
| Figura 21. Puntuaciones medias por sesión de Luis | 140 |
| Figura 22. Puntuaciones medias por sesión de Valentina | 141 |
| Figura 23. Puntuaciones medias por sesión de Alondra | 142 |
| Figura 24. Puntuaciones medias por sesión de Mónica | 143 |
| Figura 25. Puntuaciones medias por sesión de Cecilia | 144 |
| Figura 26. Puntuaciones medias por sesión de Fernanda..... | 145 |
| Figura 27. Puntuaciones medias por sesión de Iliana | 146 |
| Figura 28. Puntuaciones medias por sesión de Marcela | 147 |
| Figura 29. Puntuaciones medias por sesión de Jonathan | 148 |
| Figura 30. Puntuaciones medias por sesión de Paulina..... | 149 |
| Figura 31. Puntuaciones medias por sesión de Dante | 150 |
| Figura 32. Puntuaciones medias por sesión de Santiago..... | 150 |
| Figura 33. Puntuaciones medias por sesión de Joel | 151 |
| Figura 34. Resultados de la evaluación de los bloques, de los tutores..... | 156 |
| Figura 35. Puntuaciones medias de los índices del WISC-IV de la evaluación inicial y final, de los alumnos con bajo rendimiento intelectual..... | 167 |
| Figura 36. Puntuaciones medias de los índices del WISC-IV de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta..... | 168 |
| Figura 37. Puntuaciones medias de las subescalas del ICV de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 169 |
| Figura 38. Puntuaciones medias de las subescalas del ICV de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 170 |
| Figura 39. Puntuaciones medias de las subescalas del IRP de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 171 |

| | |
|--|-----|
| Figura 40. Puntuaciones medias de las subescalas del IRP de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 172 |
| Figura 41. Puntuaciones medias de las subescalas del IMT de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 173 |
| Figura 42. Puntuaciones medias de las subescalas del IMT de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 173 |
| Figura 43. Puntuaciones medias de las subescalas del IVP de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual | 174 |
| Figura 44. Puntuaciones medias de las subescalas del IVP de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 175 |
| Figura 45. Comparación de puntuaciones en las habilidades cognitivas con diferencias estadísticamente significativas en la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual..... | 177 |
| Figura 46. Comparativo de las puntuaciones iniciales y finales del ICAN versión padres | 178 |
| Figura 47. Comparativo de las puntuaciones iniciales y finales del ICAN versión profesoras | 179 |
| Figura 48. Comparación del porcentaje de nominaciones en el sociograma de los alumnos con problemas emocionales y de conducta | 180 |
| Figura 49. Comparación de las puntuaciones medias iniciales y finales en la Evaluación de Lectura y Escritura de los alumnos con bajo rendimiento intelectual..... | 183 |
| Figura 50. Comparación de los rangos totales iniciales y finales de la EDLE de los alumnos con bajo rendimiento intelectual..... | 184 |
| Figura 51. Comparación de las puntuaciones medias iniciales y finales de la Evaluación de Lectura y Escritura, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta..... | 185 |

Resumen

La educación especial ofrece servicios educativos a personas excepcionales cuyas necesidades no pueden ser atendidas únicamente por la educación general. Entre la población que atiende están los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI) y aquellos con Problemas Emocionales y de Conducta (PEC). El BRI implica un coeficiente intelectual bajo (85 a 70); reflejándose en dificultades de aprendizaje y en las actividades de la vida cotidiana (Atuesta, Vásquez y Urrego, 2008; Meléndez, 2012; León y Salvador, 2017). Los alumnos con PEC son aquellos que muestran inhabilidad por construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias, conductas inapropiadas y/o estado de ánimo general de infelicidad o depresión; lo cual se exhiben durante un largo período de tiempo y un grado marcado que afecta negativamente el rendimiento educativo (Gargiulo, 2015). El objetivo del estudio fue evaluar los cambios en los perfiles cognitivos, académicos y socioemocionales de alumnos con BRI y con PEC después de la intervención en las habilidades cognitivas y socioemocionales, en el marco del modelo ecológico de riesgo/resiliencia. Se implementó un diseño mixto, no experimental, de tipo evaluación inicial-intervención-evaluación final. Los resultados mostraron, en general, que la intervención conjunta en alumnos con BRI y en alumnos con PEC es benéfica para ambos grupos.

Descriptor: educación especial; bajo rendimiento intelectual; afectividad; educación compensatoria; psicología de la educación.

Abstract

Special Education gives educational services to exceptional people, whose needs can't be attend only in general education. Within the population that attend, are students with low intellectual performance (LIP) and students with Emotional and Behavior Problems (EBP). LIP implies an intellectual quotient between 85 to 70; resulting on difficulties in learning and daily life skills (Atuesta, Vásquez y Urrego, 2008; Meléndez, 2012; León y Salvador, 2017). Students with EBP shows inability to make or maintain satisfactory interpersonal relationships, inappropriate behaviors under normal circumstances and/or general mood of unhappiness or depression; all of that during long periods and a remarkable grade that affects school achievements (Gargiulo,2015). The aim of this investigation was to evaluate the changes in the cognitive, academic and socio-emotional profiles of students with LIP and EBP after the intervention in cognitive and socio-emotional skills, within the framework of the ecological risk / resilience model. Was used a mix design, non-experimental, with initial evaluation- intervention - final evaluation. Results in general shows that joint intervention on students with LIP and EBP are beneficent for both.

Keywords: special education; slow learners; behavior problems; early intervention; educational diagnosis.

La educación en general tiene el reto doblemente importante de, por un lado, asegurar aprendizajes básicos para todos los alumnos y, por el otro, dar respuestas a las necesidades que cada uno presenta (Hirmas, 2008). Pero para lograr superar ambos, primero se requiere reconocer e identificar claramente qué necesidades tienen esos alumnos. La educación especial "... es un programa instruccional personalizado diseñado para satisfacer las necesidades únicas de un aprendiz" (p. 9, Gargiulo, 2015), es decir, es el área educativa responsable de ofrecer servicios a aquellas personas excepcionales, cuando sus necesidades son tales que no pueden ser atendidas únicamente por la educación general.

En educación especial, así como en otras áreas educativas o médicas, se suelen utilizar categorías para identificar a las dificultades o necesidades que presenta la población que atiende y así ofrecer una atención especializada que abarque dichas características. A pesar de las críticas sobre el uso de sistemas clasificatorios, las cuales no son ignoradas, son diversas las ventajas de utilizar categorías no con el fin de estigmatizar a la persona, sino para agrupar las características cognitivas, emocionales, conductuales y/o académicas que presenta. De acuerdo con Gargiulo (2015), estas ventajas son: proveer fundamentos para saber qué programas de educación administrar, permitir a los profesionales comunicarse eficientemente de forma significativa, establecer la elegibilidad para servicios especializados, favorecer que las características de la intervención se basen en las características diferenciales, permitir tener datos estadísticos más precisos, entre otras.

Sin embargo, debido a la diversidad de características de los individuos excepcionales, y a que en cada país las leyes que rigen a la educación, incluida la especial, difieren en ciertos aspectos, no en todos los sistemas clasificatorios se les reconoce de forma unánime, o en ocasiones, aunque alumnos con ciertas características estén presentes en las aulas, no son considerados formalmente elegibles para recibir servicios de educación especial. Tal es el caso de México, en donde desde hace algunos años se han impulsado cambios a nivel de administración escolar.

En 2013, en México comenzó a operar el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (Romero, 2014b), el cual tuvo como objetivo general contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos, para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el

logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en educación básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contextos de vulnerabilidad. Estos cambios en la política educativa han generado más confusión que orientación respecto a la población que puede ser elegible para los servicios de educación especial, ya que los datos publicados recientemente dan testimonio de la demanda de este tipo de atención, pero al mismo tiempo de la falta de claridad en las categorías de identificación.

La Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017) estimó que la población atendida por los servicios de educación especial en sus dos modalidades (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER] y Centros de Atención Múltiple [CAM]) en 2016 fue de 587375, de los cuales 411024 alumnos presentaban alguna condición asociada a discapacidad o aptitudes sobresalientes. En la tabla 1 se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos atendidos por área se ubica en el rubro *otras condiciones*, donde, en comparación con las otras categorías referidas, se agrupan a aquellos alumnos que presentan alguna condición que no se asocia a una discapacidad visible, física o evidente. Dichos datos son una señal de que existe un gran porcentaje de alumnos con necesidad de servicios de educación especial, pero, en quienes no se reconocen claramente sus características.

Tabla 1
Porcentaje de alumnos atendidos en educación especial por área (DGPPEE, 2017)

| Área | Porcentaje |
|--------------------------|------------|
| Ceguera | 0.52 |
| Baja visión | 1.55 |
| Sordera | 1.11 |
| Hipoacusia | 2.23 |
| Discapacidad motriz | 4.4 |
| Discapacidad intelectual | 27.13 |
| Aptitudes sobresalientes | 7.9 |
| Otras condiciones | 55.12 |

Otros datos que reafirman la necesidad de identificación e intervención en las condiciones no relacionadas con problemas físicos, sensoriales o fácilmente visibles, son los publicados en el 2014 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], en el documento *La discapacidad en México*. En la tabla 2 se observa que la categoría de

dificultades para aprender, recordar o concentrarse representa el 40.8%, el segundo porcentaje mayor, solo después de dificultades relacionadas con hablar o comunicarse.

A pesar de reconocer que las estadísticas suelen ser engañosas y, tal como Gargiulo (2015) resaltó en el caso de las discapacidades no visibles o notorias, suelen ser mucho menores de lo que realmente se estima; son un indicador de la necesidad que existe de atender a las condiciones que están presentes en las aulas, pero no se reconocen oficialmente como categorías de atención. Tal es el caso del Bajo Rendimiento Intelectual [BRI] y de los Problemas Emocionales y de Conducta [PEC], ya que, al no ser identificados de manera oportuna, carecen de los apoyos y programas educativos que den respuesta a sus necesidades (Martínez, 2012; Gargiulo, 2015).

Tabla 2

Población mexicana de 0 a 14 años con alguna discapacidad (INEGI, 2014)

| Discapacidad relacionada con | Porcentaje |
|---|------------|
| Hablar o comunicarse | 45.6 |
| Bañarse, vestirse o comer | 37.4 |
| Escuchar | 13.4 |
| Mover o usar sus brazos o manos | 14.1 |
| Ver | 26.9 |
| Caminar, subir o bajar usando sus piernas | 32 |
| Problemas emocionales o mentales | 26.6 |
| Aprender, recordar o concentrarse | 40.8 |

Nota: El porcentaje se calculó con base en el total de población de 0 a 14 años con discapacidad. La suma de los porcentajes es mayor que 100 porque una persona puede tener más de un tipo de discapacidad.

El BRI es una condición no reconocida oficialmente en los sistemas clasificatorios, sin embargo, las personas que lo presentan son cada vez más reconocidas, aunque no atendidas, ya que comparten desafíos y vulnerabilidades con aquellas personas que sí pertenecen a la categoría de discapacidad intelectual (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD por sus siglas en inglés], 2010). Este tipo de población se ubica en la zona intermedia entre la discapacidad intelectual y la población regular, y para referirlo, se han empleado términos como capacidad de inteligencia límite, cociente intelectual limítrofe, inteligencia *borderline*, bajo rendimiento intelectual, entre otros (Artigas-Pallarés, 2003; Meléndez, 2008; AAIDD, 2010; Martínez, 2012). Debido al desconocimiento de su presencia en las aulas, pueden ser confundidos o

catalogados como alumnos con problemas de aprendizaje, emocionales, de conducta o etiquetados como desmotivados o lentos. Al no ser identificados de manera oportuna, carecen de los apoyos y programas educativos que den respuesta a sus necesidades (Martínez, 2012).

Las necesidades de atención más evidentes que presenta la población con BRI se ubican a nivel cognitivo. Al considerar que la percepción, memoria, atención y lenguaje son aspectos básicos relacionados con la inteligencia, se puede deducir que al intervenir en estas habilidades repercutirá en la inteligencia. Por lo tanto, en la medida en que se mejoren la memoria de trabajo, la capacidad de inhibición de respuesta y el lenguaje, entre otras habilidades cognitivas, durante el período de desarrollo se evitaría, al menos en parte, una disminución del Coeficiente Intelectual (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007).

Sin embargo, también existen otros factores que contribuyen a que el desarrollo cognitivo se frene, de acuerdo con los hallazgos de Artigas-Pallarés (2003), los niños con inteligencia límite, además de aprender menos a causa de su dificultad específica, se motivan menos para aprender ante el reiterado fracaso y la falta de comprensión del entorno. Hinton, Miyamoto, y Della-Chiesa (2008), con los resultados de su investigación sobre el cerebro, también apoyaron la necesidad de que las escuelas proporcionen un ambiente de aprendizaje positivo que motive a los estudiantes, y maestros entrenados para enseñar a los niños habilidades de regulación emocional, no solamente habilidades académicas o cognitivas. Atuesta, Vázquez y Urrego (2008) indican que algunos de los niños categorizados con capacidades intelectuales limítrofes pueden presentar problemas disciplinarios y de convivencia con pares, deficiencias en lectoescritura y cálculo, baja autoestima al establecer vínculos afectivos e incluso intentos de suicidio.

Por su parte, la categoría de PEC, es la quinta más subidentificada de todas las categorías reconocidas por Ley para Individuos con Discapacidades Educativas (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], Landru, Katsiyannis &, Archwamety, 2004; como se citó en Gargiulo, 2015) y como se observa en las cifras nacionales, no es reconocida claramente, y simplemente se suele agrupar en *otras condiciones*. De forma general, los PEC se conciben como aquella condición en la cual la persona presenta inhabilidad para aprender que no se debe a factores intelectuales, sensoriales o de salud;

inhabilidad por construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus pares y profesores; sentimiento o conductas inapropiadas bajo circunstancias normales; estado de ánimo general de infelicidad o depresión; tendencia a desarrollar síntomas físicos o fobias asociadas con problemas personales o escolares; condiciones que pueden presentarse juntas o no, pero además generan afectación en el rendimiento educativo del niño (Gargiulo, 2015).

De acuerdo con Frola y Velázquez (2011) y con Kerr y Nelson (1998) en la atención de esta categoría se tiende a poner mayor énfasis en conductas externalizadas, tales como habla excesiva, hiperactividad, conducta disruptiva, negativismo desafiante y conductas violentas; por lo notorio y problemático que pueden llegar a ser en clase. En contraparte, se tienden a pasar por alto las conductas internalizadas (Frola y Velázquez, 2011; Gargiulo, 2015), como la depresión, ansiedad o aislamiento, debido a que éstas no alteran el orden de la clase, e incluso podrían llegar a ser deseables por algunos profesores. Razones por las cuales la intervención en estos alumnos suele centrarse en modificar las conductas inadecuadas, pero se pasa por alto que el desarrollo de competencias emocionales, especialmente las capacidades de comprensión y regulación emocional pueden ser predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales y cotidianos, y además se relacionan con mayores niveles de bienestar y de ajuste psicológico y con una mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000; como se citó en Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014). Gargiulo (2015), resaltó que las habilidades sociales adecuadas son precursores críticos para la instrucción académica, pero ello no implica tampoco que sólo se pueda estimular la parte socioafectiva, sino que pueden ir de la mano tanto la intervención académica o cognitiva con la socioemocional.

El reconocimiento de emociones, regulación emocional y empatía, como competencias básicas, pueden ser una piedra angular para un mejor desarrollo en distintos ámbitos, como el académico, desarrollo de habilidades sociales y conducta prosocial (Jennings & Greenberg, 2009; como se citó Riquelme-Mella y Montero, 2016). Debido a lo anterior es evidente que, en ambas categorías, tanto en el BRI como en los PEC existe la necesidad de diseñar e implementar programas que atiendan sus características, a la vez que se debe buscar el desarrollo integral.

Es importante señalar en este punto que, tanto en el BRI como en los problemas emocionales y de conducta, se reconoce, desde la concepción de la discapacidad de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011), que son fenómenos complejos que si bien suelen observarse en el alumno, son un reflejo de la interacción entre las características propias de la persona y las características de la sociedad en la que vive, por lo tanto, tanto al identificar como al intervenir, se debe incluir a los contextos en los cuales la persona se desarrolla. Bajo esa perspectiva, el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia es un modelo funcional y eficiente porque deja atrás la concepción tradicional de que el niño o joven es quién presenta el problema y por ende el que debe ser tratado, y más bien, reconoce la interacción recíproca de la persona con los contextos donde se desarrolla como factores promotores o limitadores para originar, mantener o prevenir dificultades (Acle, 2012a).

Al tomar como referencia los argumentos hasta aquí descritos, es evidente la importancia de detectar y atender tanto las necesidades cognitivas como socioemocionales de los alumnos con BRI y de los alumnos con PEC, sin dejar de considerar las relaciones que estos alumnos tienen con su entorno, principalmente el familiar y escolar. En las páginas siguientes se procede a describir la propuesta para diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención, dirigido a niños de educación primaria, con edades de seis a ocho años, detectados en alguna de estas dos categorías, a través del cual se busca favorecer sus habilidades cognitivas y socioemocionales.

En el primer capítulo se describe el marco contextual de la educación especial, se incluye una breve revisión histórica tanto a nivel internacional como nacional, se establece la situación actual del campo y los retos que tiene por delante, además de describir el papel que tiene el psicólogo en el área, y las ventajas y desventajas del uso de categorías. En el capítulo dos, se explican las bases teóricas y fases del modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia. Para pasar a los capítulos tres y cuatro, dentro de los cuales se abordan las categorías de Bajo Rendimiento Intelectual y de Problemas Emocionales y de Conducta respectivamente. En el quinto capítulo se sustentan las bases que se retomaron para la intervención que se propone en este trabajo. Posteriormente se describe el método que se siguió. Finalmente, se expresan los resultados y la discusión correspondiente. Se cierra con las referencias, anexos y apéndices.

La Educación Especial

Desde que el hombre existe en la tierra, las diferencias entre individuos han sido evidentes, no sólo las físicas como el color de piel, la complexión o la estatura, sino también características que no se notan a simple vista, como las habilidades para cierta actividad; estas diferencias suelen considerarse dentro de lo típico o esperado para una persona en un contexto dado, pero existen características que salen de esta *norma*, y es entonces que quienes las presentan podrían considerarse como excepcionales y podrían tener la necesidad de recibir servicios de educación especial (Gargiulo, 2015). Así se resalta que la discapacidad forma parte inherente de la condición humana (Deutsch, 2003). Sin embargo, la forma como se brinda atención a esta población no ha sido siempre la misma, pues la concepción de la discapacidad y las actitudes ante ésta a lo largo de la historia están relacionadas estrechamente con la evolución de las maneras de intervenir, por lo tanto, aún siguen evolucionando, pero el objetivo es y seguirá siendo desarrollar el máximo potencial de la persona a quien se esté atendiendo.

Antecedentes

Para comprender el ámbito de acción de la educación especial en la actualidad, es necesario conocer cómo y dónde surge, ya que como mencionaron Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne (2000), el propósito de hacer un análisis histórico de esta disciplina es lograr mejorías, así como una planeación de medidas adecuadas y la actualización de dichas ideas; es decir, ampliar el panorama permite vislumbrar qué aspectos mejorar y retomar aquellos que han funcionado, siempre y cuando se adapte a cada caso y a cada contexto en particular. Por lo que, a continuación, se hará una breve descripción de los antecedentes internacionales de la educación especial, para posteriormente mencionar los sucesos que en nuestro país han originado esta modalidad de educación, y finalmente dar un panorama del estatus actual de este campo educativo.

Marco internacional.

Desde la Grecia antigua hay datos que demuestran la existencia de personas con malformaciones, trastornos emocionales o mentales, pero históricamente no fue sino hasta

finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX que se comenzó a dar importancia a la atención de las personas con alguna discapacidad, por lo que los orígenes de la Educación Especial se remontan a esa época (Patton et al., 2000). Como se mencionó al inicio, la evolución de esta disciplina ha ido a la par de las actitudes que la sociedad en general ha tenido con este grupo de personas, y si bien cada autor destaca ciertos acontecimientos más que otros, en general coinciden en la existencia de varias etapas, no exactamente separadas una de la otra, pero que han marcado la historia de esta disciplina.

Patton y colaboradores (2000) distinguen entre ocho etapas o periodos en el cambio de actitudes y por ende, en la evolución de la Educación Especial, los cuales son: periodo de abuso, descuido, ignorancia y aceptación benévola (antes de 1700); periodo de conciencia y optimismo (1740-1860); periodo de escepticismo (1860-1900); periodo de alarma (1900-1920); periodo de progreso limitado (1920-1946); periodo de interés renovado (1946-1960); periodo de optimismo renovado (1960-1970); y finalmente, el periodo de reconsideración (1970- al presente). Gargiulo (2015) por su parte, distingue básicamente entre tres etapas con base en lo que destacó en cada una: primero, la etapa del surgimiento de los pioneros de la educación especial; segundo, el establecimiento de las instituciones y por último, la instauración de la educación especial en las escuelas públicas.

En el periodo anterior al año 1700, denominado por Patton y colaboradores (2000), como el de abuso, descuido, ignorancia y aceptación benévola, en el cual como su nombre lo indica, existe evidencia de este tipo de trato a aquellas personas que presentaban algún tipo de discapacidad profunda. Por ejemplo, en Roma, servían como bufones en la corte, lo que hacía que estuviesen muy protegidos, y hasta cierto punto, disfrutaban de un nivel de vida considerablemente superior al del resto de la población de su época, pero también era frecuente que las personas con discapacidad fuesen víctimas de un trato cruel, como ser abandonados en el bosque o ser lanzados al río al nacer (Deutsch, 2003). En esta misma época, también se solía encerrar a las personas con discapacidad en instituciones o monasterios, alegando que estaban poseídos por el diablo o incluso, en el caso de las mujeres, que eran brujas (Brag, 1997; como se citó en Deutsch, 2003; Patton et al., 2000). Por lo que en dicho periodo no se contaba con programas sistemáticos para atender a este grupo de individuos.

El periodo de 1740 a 1860, se caracterizó por el optimismo de la posibilidad de *educar* a las personas *desviadas*. Las revoluciones francesa y norteamericana influyeron para el establecimiento de principios como el igualitarismo, lo cual propició condiciones sociales para cambiar la concepción de las personas con discapacidad (Patton, et al., 2000). Durante esta época surgieron los pioneros del campo de la educación especial, Gargiulo (2015), reconoce a Jacob Rodrigues Pereine (1715-1780), y a Philipe Pinel (1745-1826) como los primeros en surgir; Rodrigues introdujo la idea de que se podría enseñar a comunicarse a las personas sordas, por lo que desarrolló una forma temprana de lenguaje de señas; y por su parte Pinel estuvo preocupado por un trato humanitario a las personas con enfermedades mentales y se le considera pionero en el campo de la terapia ocupacional.

Sin embargo, uno de los textos más antiguos sobre educación especial pertenece al trabajo de Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), el cual consistió en aplicar un programa de entrenamiento sensorial (que actualmente podría ser similar a la modificación de conducta), en un niño de 12 años llamado *el niño salvaje de Aveyron*, quien fue hallado en un bosque cerca del poblado de Aveyron, desnudo, sin lenguaje y con conductas similares a las de un animal salvaje (Gargiulo, 2015). El trabajo de Itard tuvo claras influencias de las ideas de Rodrigues, y también de Pinel, quien fue su mentor, pero fue con el trabajo de Itard que por primera vez se instauró un programa intensivo para enseñar a un adolescente con notables retrasos intelectuales y del desarrollo (Patton et al., 2000), por lo cual es considerado el padre de la educación especial (Gargiulo, 2015). A pesar de que los resultados en el chico no fueron los esperados por Itard, ocasionando que tras cinco años de intervención diera por terminado su programa, los profesionales del área reconocieron sus avances y se sentaron así las bases del área y fue una gran influencia para otros profesionales que surgieron posteriormente (Patton et al., 2000).

Más tarde, uno de los pupilos de Itard, Edouard Seguin (1812-1880) fue el encargado de difundir estas ideas en Estados Unidos, publicando diversos escritos, entre ellos el primer tratado de educación especial en 1846 titulado *Tratamiento moral, de higiene y de educación de los idiotas y otros niños retrasados*, que reconocía las necesidades de los niños con discapacidad (Deustch, 2003), así como el *Tratado de la idiocia con el método fisiológico*, en 1866 (Patton et al., 2000; Hallahan y Kauffman, 2009). La metodología en la cual Seguin basó su trabajo consistió en la evaluación comprensiva de las fortalezas y

debilidades de los estudiantes emparejados con un plan de ejercicios sensoriomotrices cuidadosamente construido para remediar discapacidades específicas (Gargiulo, 2015). Además, en 1879, Seguin también contribuyó a fundar la Asociación Americana de Retraso Mental [AMMR, por sus siglas en inglés], (Deustch, 2003; Gargiulo, 2015), la cual es hoy la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD], una de las asociaciones del área más respetadas a nivel internacional.

Los trabajos pioneros de Itard y Seguin, junto con otros autores, sentaron las bases de la educación especial e hicieron contribuciones valiosas para la atención de las personas con discapacidad como la instrucción individualizada, el uso de técnicas de reforzamiento positivo y la creencia en la capacidad de aprender de todos los niños sin importar su condición (Hallahan y Kauffman, 2009; Gargiulo, 2015).

En Italia, influenciada por las ideas de Seguin (Hallahan y Kauffman, 2009; Gargiulo, 2015), María Montessori (1870-1952) fue la primera que trabajó con alumnos que presentaban discapacidades cognitivas para demostrar que estos niños podían aprender—desde edades muy tempranas— si se les proporcionaban las experiencias adecuadas en entornos estimuladamente ricos (Deustch, 2003). Junto con ello esta época se caracterizó por la apertura de diversas instituciones para la atención de esta población, entre las cuales está Abenberg, establecida en Suiza en los años cuarenta, la cual fue la primera institución formal para el cuidado y educación de las personas con discapacidad intelectual (Patton et al., 2000).

Fue entonces que en 1817 el reverendo Thomas Hopkins Gallaudet viajó a Europa con el objetivo de que varios expertos en la educación de sordos fueran a Estados Unidos a implantar sus modelos de educación (Deutsch, 2003), y a su retorno a la unión americana, contribuyó a establecer el Asilo Americano para la Educación de sordos en Hartford, Connecticut; la cual fue la primera escuela residencial en este país, y es conocida actualmente como la Escuela Americana para sordos (Patton, et al., 2000; Hallahan y Kauffman, 2009; Gargiulo, 2015;). Por su parte Samuel Gridley Howe (1801-1876) fue uno de los impulsores para la fundación de la Escuela Perkins para Ciegos en Watertown, Massachusetts, en Estados Unidos. Y en 1829, Louis Braille (1809-1852) desarrolló un sistema de comunicación para que las personas ciegas pudieran leer y escribir (Patton et al.,

2000; Hallahan y Kauffman, 2009), el sistema Braille, el cual está basado en combinaciones de puntos en relieve y se sigue usando en la actualidad.

Así, en la mitad del siglo XIX florecieron diversas instituciones para la atención de las personas con discapacidad, las cuales inicialmente fueron financiadas por benefactores particulares en lugar de los gobiernos. A pesar de que estas instituciones se creaban con el objetivo de entrenamiento, tendían a convertirse en servicios de custodia y de aislamiento, debido a los prejuicios que se tenían de las personas con discapacidad, y el *daño potencial* que podrían causar a la población en general (Deutsch, 2003; Gargiulo, 2015).

Entre los años 1860 y 1900, el optimismo y entusiasmo que había surgido ante la posibilidad de que los *impedidos* fueran capaces de aprender y ser productivos al mismo nivel que el resto de la población, comenzaron a desmoronarse, debido a las críticas ante las promesas incumplidas de no haber encontrado la *cura* en dichos casos (Patton et al., 2000). A pesar de que las clases de educación especial comenzaron a aparecer en las escuelas públicas, estos servicios solo se ofrecían a un número muy reducido de estudiantes, eran esporádicos y lentos, incluso considerados un lujo. Las primeras aulas de educación especial fueron auto contenidas, es decir, que se agrupaban a los estudiantes con discapacidad en un grupo y eran separados del resto de individuos, impidiendo la posibilidad de interactuar con sus compañeros sin discapacidad (Gargiulo, 2015).

Desde principios de siglo XX hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, el propósito de los centros residenciales no era proporcionar una instrucción intensiva, sino proteger a la sociedad de aquellos que eran diferentes (Deutsch, 2003; Patton et al., 2000). Esto debido a la propagación de las ideas del movimiento eugenésico, partiendo de los postulados de Sir Francis Galton (1822-1911) y Gregor Mendel (1822-1884) sobre la herencia de rasgos mentales, así como por el desarrollo de las pruebas de inteligencia, provocando así una actitud de paranoia sobre la posible existencia de más personas con discapacidad, influenciando así, incluso, leyes que establecían la esterilización a este grupo de personas en varios lugares de Estados Unidos; sin embargo, también en esta época y en dicho país se aprobaron leyes que establecían la obligatoriedad de la enseñanza a las personas *incapacitadas* (Patton et al., 2000).

Aunque hubo las ambivalencias anteriormente descritas, entre los años 1930 y 1945 hubo ciertos progresos, principalmente debido a la colaboración de profesionales que

emigraron a Estados Unidos debido a la invasión nazi en Alemania. Entre ellos se encuentran los trabajos de Marianne Frostig, Alfred Strauss y Heins Werner, personajes que desarrollaron diversos programas para personas con discapacidad y quienes influyeron a otras personalidades del área (Patton et al., 2000). El final de la Segunda Guerra Mundial dio pauta para que una nueva etapa de la educación especial comenzara, permitiendo su expansión y con ello la creación, en los años sesenta, del Movimiento por los Derechos Civiles y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad (Deutsch, 2003; Gargiulo, 2015).

En Estados Unidos, entre 1946 y 1970, hubo entonces un gran movimiento respecto al área legal y la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, sobre todo por la influencia y presión ejercida por asociaciones de padres de personas con esta condición. En dicho periodo, el área de problemas de aprendizaje, así como la de problemas emocionales y de conducta, comenzaron a ser más sólidas dentro de la educación especial. Además, en los círculos de profesionales, existía un notable cambio de actitud que no solo era optimismo sino, una visión más realista que los hacía revalorar aspectos importantes de este campo de educación. Dicha actitud de reconsiderar temas como las pruebas de inteligencia, la clasificación de los alumnos, la ubicación, la prevención, los derechos y evitar el internamiento, comenzó en 1970, pero sigue siendo vigente, y es a partir de esta actitud, de reconsiderar todo lo que implica la educación especial, que los profesionales del área deben continuar elaborando sus proyectos de investigación con procedimientos sistemáticos, que además permitan y promuevan la réplica de estudios previos que contribuyan a seguir consolidando este campo educativo (Patton et al. 2000).

A partir de lo anterior, se puede vislumbrar que el campo de los servicios educativos especializados sigue en constante evolución e influye de formas diferentes en cada lugar y México no es la excepción. A continuación, se describen los principales avances y cambios que la educación especial ha experimentado en el país.

Antecedentes en México.

La educación especial se ha transformado junto con los avances políticos, económicos y sociales que el contexto experimenta, ante lo cual México tiene sus propios matices. De acuerdo con Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003), en la historia de este

campo en México se pueden encontrar cinco etapas: la primera etapa abarca de 1867-1932, la cual incluye la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos y Ciegos, así como la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar; la segunda etapa del año 1933 al año de 1958, durante la cual proliferaron las escuelas especiales; la tercera etapa de 1959 a 1966, donde se fundaron escuelas para atención a niños con problemas de aprendizaje y para adolescentes; la cuarta etapa abarca de 1967 a 1994, dentro de la cual comenzó la existencia de la educación especial en el sistema educativo, operando inicialmente los proyectos de grupos integrados para atender a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes entre otras modalidades; y la última etapa de 1995 a 2003 (que era la actual, en el momento que se editó dicho trabajo), que se caracterizó por políticas orientadas a la federalización de la educación especial, y a una confusión generalizada en cuanto a los límites y alcances de este campo.

Antes de dichas etapas, existen algunos antecedentes más remotos de la educación especial. Desde la cultura azteca, de acuerdo con Sevilla y colaboradores (1989, como se citó en Sánchez et al., 2003), las personas con impedimentos físicos eran hospitalizadas con financiamiento del Estado y del emperador Moctezuma II y existían establecimientos de beneficencia para las personas con impedimentos. Sevilla (1989, como se citó en Sánchez et al., 2003) también señaló que existen vacíos en ciertos periodos de la historia de esta disciplina, tal es el caso del periodo comprendido entre la época precolombina hasta la independencia, y también en el trascurso de la Independencia hasta fines de los ochenta del siglo pasado.

De los pocos antecedentes que se tienen antes del surgimiento más formal de la educación especial está lo mencionado por Castro (2017), quien destaca que, durante la segunda mitad del siglo XIV, Fray Bernardino Álvarez fundó el hospital de San Hipólito, considerado como el primer establecimiento asistencial destinado al cuidado de las personas con discapacidad cerebral en el país. Este mismo autor señala que en el siglo XVIII el gobierno virreinal entabló la necesidad de reformar e institucionalizar los pocos servicios existentes establecidos para atender a los niños *disminuidos*, lo cual dio pie a que los primeros intentos de reconocer a la educación especial como parte fundamental del sistema de educación pública se registraran a mediados del siglo XIX, centrando en un inicio sus servicios a personas ciegas o socialmente inadaptadas.

Fue entonces que para 1841, personajes tales como Manuel Gorostiza, Vidal Alcocer, Ignacio Trigueros y José Espino Fonseca, filántropos destacados, apoyaban sociedades y escuelas de beneficencia que apoyaban a los niños desprotegidos, lo cual fue transformado en una atención institucional, en lugar de altruista, durante el período transcurrido hacia la Reforma, debido a la reorganización de las funciones de instituciones religiosas. Pero dichas instituciones a pesar de que, inicialmente se incrementaron en número, sufrieron dificultades de proliferar por los conflictos constantes de poder entre liberales y conservadores. (Sánchez, et al. 2003).

A pesar de esas altas y bajas, en 1866 la escuela municipal de sordomudos se inauguró, y posteriormente Benito Juárez firmó el decreto para nacionalizar dicha institución por lo que, en 1867 se convirtiera en la Escuela Nacional de Sordomudos, la cual atendía a dicha población y también formaba profesionales para atenderlos (Castro, 2017). En 1869 se decreta la Segunda Ley Orgánica sobre Educación, en la cual Gabino Barreda da a conocer el precepto para que la escuela normal del sordomudo incluyera los procesos formativos, los elementos teóricos y metodológicos necesarios para ejercer una práctica docente especializada y es creada la Escuela de Carrera de Instrucción de Sordomudos (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003).

En 1870 Ignacio Trigueros, presidente del ayuntamiento de la Ciudad de México, fundó la Escuela Nacional de Ciegos. Con lo cual estas dos escuelas contribuyeron al desarrollo de habilidades para ejercer un oficio y buscaron incrementar el dominio de experiencias para la convivencia social y el trabajo (Segura, 2005; como se citó en Castro, 2017). Así la creación de estas escuelas fue el primer paso para que la educación especial comenzara a cobrar importancia, ya que el gobierno reconoció por primera vez, que las personas con discapacidad debían favorecerse del sistema educativo, haciendo necesario establecer nuevos procedimientos pedagógicos para atender a esta población. Por lo que en el siglo XIX la iglesia ya no se encargaba de la asistencia, la cual había sido con fines caritativos y doctrinales, y pasó a ser cargo del Estado, específicamente de los médicos bajo un enfoque de rehabilitación y educación (Sánchez et al., 2003).

De acuerdo con Sánchez y colaboradores, en 1890 es convocado el Congreso Nacional de Instrucción Pública, pretendiendo llevar a la educación a ser laica, gratuita y obligatoria a nivel nacional; dentro de lo cual se consideró por vez primera a la educación

especial, que incluía escuelas tanto que enseñaban algún oficio, como a las escuelas para ciegos y sordos e incluso a los reformatorios para menores delincuentes.

El siglo XX representó el periodo de auge de los servicios de educación especial. En 1908 la Ley de la Educación Primaria para el Distrito Federal, en el artículo 16 decretó que el Estado establecería escuelas o enseñanzas especiales para niños que presentaran un desarrollo físico deficiente, mental o moral, o que requirieran medios de instrucción diferentes a los prescritos en las escuelas primarias. Además de que dicha educación duraría solo el tiempo indispensable para que se normalizara su desarrollo, y al cabo de este periodo deberían ser incorporados al curso correspondiente en la escuela regular (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003). Sin embargo, esta visión integradora no se logró llevar a cabo en la práctica. Sí hubo mayor atención a este sector de la población, pero no se dio en las escuelas regulares, debido a la creencia de que se podría crear una epidemia de estas condiciones, además que los docentes consideraban que su preparación profesional no era tal para atender estos casos. Por ello se crearon escuelas o instituciones especializadas para brindar educación a estas personas, tales como espacios de corrección conductual, unidades de psiquiatría, colegios de rehabilitación pedagógica reservados para sujetos delincuentes y deficientes mentales (Castro, 2017).

Durante este siglo, se abrieron diversas instituciones encargadas de ofrecer atención a niños con necesidades educativas especiales. El doctor José de Jesús González, reconocido como el fundador de los servicios para las personas con Discapacidad Intelectual (Sánchez et al., 2003), abrió a inicios de periodo posrevolucionario la primera escuela para personas con retraso mental en la ciudad de León, Guanajuato; en 1914, Salvador Punto Lima, fundó un centro educativo en Guadalajara, Jalisco (Castro, 2017); y entre 1919 y 1927 empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con *retraso mental* en la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (Sánchez, Cantón y Sevilla, 2000; como se citó en Castro, 2017).

Con la creación de la Secretaria de Educación Pública en 1921, los servicios de educación, incluidos los especiales, adquirieron estabilidad y se agruparon en un sistema homogéneo (Castro, 2017). Gracias a ello y a la Primera Guerra Mundial, se proliferó el uso de las pruebas psicométricas, principalmente las pruebas de Weschler y Binet, por lo

que en esta época se intentó adaptar diversas pruebas psicométricas en el país, con lo cual en 1924, durante el Primer Congreso Mexicano del niño, el doctor Santamarina (quien intentó adaptar la prueba de Binet-Simón-Terman en Veracruz), sugirió orientar la educación de los niños *deficientes y anormales* de diversos tipos, sobre bases científicas (Sánchez et al., 2003).

Durante poco más de la mitad del siglo XX, se utilizó el término *Higiene escolar* como el equivalente de los servicios de educación especial, y bajo el cual existía una connotación médica primordialmente. Con dicho enfoque la forma de atención consistía en apartar del aula regular al alumno con sospecha de problemas de aptitud con el fin de dar una intervención educativa necesaria para, posteriormente, devolverlo al grupo social equivalente en cuestión de desarrollo físico y mental, en lugar de por la edad (Sánchez et al., 2003). En 1925 se establece el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, bajo la dirección de Rafael Santamarina, Lauro Aguirre y el doctor Solís Quiroga, para salvaguardar la integridad de los menores con discapacidad física o mental y evitar la distribución errónea de ellos en las escuelas públicas, con lo que este departamento se dedicó a estudiar el desarrollo físico, mental y pedagógico de todos los niños inscritos en la educación básica así como a la exploración del estado de salud de maestros, la detección y clasificación de los escolares para diagnosticar y así poder brindar atención complementaria (Castro, 2017) y todo dentro de tres áreas principales: 1) previsión social, 2) orientación profesional y 3) escuelas especiales (Sánchez et al., 2003).

De las anteriores secciones, la educación especial pudo fortalecerse hasta que se originó la Dirección de Educación Especial a escala nacional y dentro de la cual el Departamento de Pedagogía e Higiene, estuvo formado por seis secciones: la psicopedagógica, la de higiene escolar, la estadística, la prevención social, la de escuelas especiales y la de cultura física. Dicho fortalecimiento se dio bajo un enfoque médico dirigido al campo de la educación, es decir, que fueron médicos escolares quienes realizaban tareas y estudios psicopedagógicos. Además de ello, el marco legal también dio relevancia a la educación especial, como ejemplo en 1926 se emitió el Reglamento para la Clasificación de los Infractores Menores de Edad en el Distrito Federal (Sánchez et al., 2003). En 1932, el doctor Santamarina inauguró en la ciudad de México un instituto modelo con el nombre de José de Jesús González, adjunto a la policlínica No. 2 del Distrito Federal

y también se abrió la escuela de recuperación física como anexo de la policlínica no. 1. (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003).

En 1935 se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado que hizo referencia a la protección de las personas con discapacidad mental por parte del Estado, sentando el precedente para la posibilidad de institucionalizar y diversificar los servicios de educación especial. Derivando además en la fundación del Instituto Médico Pedagógico (IMP), el cual atendía a niños con deficiencia mental, a la formación de maestros especialista y al diseño de tratamiento médico pedagógicos para la erradicación de problemas de aprendizaje (relacionados al cálculo, el lenguaje y la lecto-escritura) (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003; Valdespino, 2014). Unos años más tarde de este instituto surgieron la Escuela Normal de Especialización y el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (Castro, 2017).

En 1936 se fundó la Escuela para Niños Lisiados, que dependía del departamento de psicopedagogía de la Secretaria de Educación (Castro, 2017); en este mismo año el doctor Lauro Ortega funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía con el propósito de hacer investigación científica que sirviera como base para la toma de decisiones (Sánchez et al., 2003). En 1937 se abrió la Clínica de la Conducta y Ortolalia; las cuales por casi dos décadas fueron las dos escuelas oficiales de educación especial (Bautista y Brena, 2015; como se citó en Castro, 2017). La Clínica de la Conducta abrió sus puertas también en 1937, la cual se encargaba de estudiar los desórdenes de la personalidad, de los sujetos con anomalías conductuales y de diagnosticar irregularidades en el comportamiento de los alumnos en los espacios escolares (Castro, 2017).

En 1940, a partir de que se reconocieron las prácticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad, se reforma la Ley Orgánica de Educación por decreto del general Lázaro Cárdenas, en donde se mencionó principalmente en los Artículos 83, 84 y 85, la formalización de la creación de planes y programas, así como metodologías específicas para la formación profesional en educación de los alumnos con discapacidad, por lo que en 1943 la Escuela Normal de Especialización empezó a laborar como anexo del IMP. Y gracias al aumento de la matrícula de esta, en 1962, la escuela se independizó del instituto y así la formación se acercó más a lo pedagógico, alejándose de lo médico-clínico. (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003). Además, también se reconoció la importancia de

ofrecer instrucción especializada a los docentes interesados en desempeñarse en la educación del niño con discapacidad (Castro, 2017), por lo que esta misma ley, en los artículos 78 y 81, menciona aspectos relacionados con la formación de personal docente especializado para cada caso (Sánchez et al., 2003).

En el año de 1942 surgieron los grupos diferenciales (GD) como alternativa para atender, en espacios escolares, a niños con retraso mental (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003). En 1946 se propone una Escuela Normal de Especialización con carácter experimental, y en 1946 se propone la Escuela de Especialización de Maestros en Educación especial. En 1946 el director del Hospital Infantil funda la clínica de Lenguaje y en 1947 se abre el primer Jardín de Niños para *deficientes mentales*, el cual funcionó hasta 1958. En 1952 se crea la Dirección General de Rehabilitación dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. En 1957 se abre el Centro de Rehabilitación número 5 para el tratamiento de trastornos de audición y lenguaje, el cual en 1958 se incorporó al Instituto de Audiología. Y así las décadas de 1940, 1950 y 1960 se caracterizaron por una serie de aperturas de instituciones tanto para la atención de personas con discapacidad como de lugares para capacitar a los profesionales de esta área, pues existió un evolucionismo social, caracterizado por una tendencia hacia el desarrollo y el bienestar (Peón, 1993; como si citó en Sánchez et al., 2003).

Sin embargo, Castro (2017) también advirtió que ya en la segunda mitad del siglo XX la demanda de centros especializados creció exponencialmente, lo que ocasionó que los escasos centros de atención de este tipo realizaran clasificaciones erróneas. Debido a ello, junto con el inicio del Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria de la Secretaría de Educación Pública [SEP], en el año de 1960, se fundó la Oficina de Coordinación de Educación Especial que era dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (Castro, 2017; Sánchez et al., 2003). Resultando también en 1960 en la fundación de las escuelas primarias de perfeccionamiento uno y dos, con el fin de ofrecer una educación integral, autónoma e individualizada a sujetos con lesiones cerebrales leves (Castro, 2017). En los siguientes siete años los servicios de educación especial se expandieron a once estados: Monterrey, Puebla, San Luis Potosí, Aguascalientes, Tampico, Veracruz, Colima, Culiacán, Hermosillo, Mérida y Chihuahua.

El 18 de diciembre de 1970, por decreto presidencial, la SEP creó la Dirección General de Educación Especial [DGEE], dependiente directa de la Subsecretaría de Educación Básica, y en 1976 en el Diario Oficial de la Federación se establecieron los lineamientos para su organización y funcionamiento. (Sánchez et al., 2003). El objetivo de esta dirección fue "... la consolidación del sistema educativo para las personas con atipicidad, con la finalidad de lograr, en lo social, un cambio de actitud hacia los impedidos..." (p. 212, Sánchez et al., 2003). Cabe destacar que por primera vez es mencionada la marginación que sufren estas personas. Además, en esta época el presupuesto educativo se repartió en el subsistema de educación regular y en el subsistema de educación especial, este último aumentó la demanda de este por la capacidad que tuvo de incrementar sus servicios (Castro, 2017).

En sus inicios de la DGEE, la directora fue la profesora Mayagoitia, quien fomentó que se crearan centros psicopedagógicos, que se encargaban de evaluar e intervenir psicopedagógicamente a los alumnos de primaria que eran referidos por la propia escuela a causa de problemas de aprendizaje, de conducta o de desarrollo, en un horario fuera de clase; y también impulsó los grupos integrados [GI], los cuales funcionaban dentro de la escuela regular, y los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta asistían a los espacios destinados a estos GI, el tiempo necesario para lograr superar sus dificultades. Estas modalidades operaron hasta los años noventa. En este mismo periodo, se crearon los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), con funciones similares a los centros psicopedagógicos del nivel primaria (Sánchez et al., 2003), algunos de los cuales siguen funcionando hoy en día.

La profesora Guadalupe Méndez Gracida tomó la dirección de la DGEE en 1976, quien realizó una renovación técnica filosófica y destacando así, por vez primera la evaluación a nivel institucional. Después de dos años a cargo de la dirección, la profesora Méndez es relevada por la doctora Margarita Gómez Palacios, quien da un enfoque cognoscitivista piagetano a dicha dirección, resultando entre 1981 y 1982 en la reestructuración de los planes y programas de estudios, destacando el proyecto de atención a niños y jóvenes sobresalientes; los modelos de atención educativa en medios rurales; y para la atención de los alumnos de los grupos integrados se desarrollaron y operaron

programas especiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, derivados en los proyectos IPALE-PALE-PALEM (Sánchez et al., 2003).

En 1973 surgió el proyecto piloto de grupos integrados en Monterrey y se extendió rápidamente al resto de la República (Castro, 2017), la finalidad de estos grupos era ofrecer atención a niños con dificultades escolares para que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades sin separarlos de la escuela regular. Sin embargo, existieron desventajas a través de este tipo de atención, una de ellas fue que la intervención se daba a nivel de remediar algo que ya estaba presente, pues un criterio para admitirlos era que hubieran repetido año; otra desventaja fue que se estigmatizaba a los alumnos, pues se conformaban en grupos de niños con dificultades separados del resto de estudiantes (Sánchez et al., 2003). En ese periodo, también se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las Escuelas de Educación Especial (EEE); los Centros de Capacitación de Educación Especial para el Trabajo (CECADEE), también comenzaron a operar, al ofrecer la oportunidad de emplear a los jóvenes en edad productiva con alguna discapacidad (Castro, 2017).

En esta época la DGEE, clasificaba a los alumnos con base en sus necesidades. La atención se brindaba en tres niveles: 1) al alumno repetidor, dentro del aula regular, se le ofrecía apoyo pedagógico necesario para que lograra avanzar al siguiente grado; 2) en un aula aparte, dentro de la misma escuela, el alumno recibía apoyo por uno o dos años para que posteriormente se reincorporara al aula regular; y 3) en un aula de grupo integrado, el alumno permanecía por más de dos años y el tiempo necesario hasta que pudiera incorporarse al aula regular (Sánchez et al., 2003; Valdespino, 2014). El último nivel, es decir, los grupos integrados atendían a aquellos que no alcanzaban los objetivos planteados en el currículo elemental o a los repetidores de primer año con problemas de aprendizaje, de la lengua escrita o matemáticas, en la escuela regular, pero agrupados en un aula especial. En dicho grupo podrían permanecer hasta tres años antes de promoverlos al siguiente ciclo que les correspondía.

Dentro de esta modalidad de trabajo se encontraban el grupo integrado A y el grupo integrado B, donde el primero atendía a niños con dificultades de aprendizaje, hipoacúsicos, dificultades en el rendimiento escolar, problemas de lenguaje y de conducta, el cual incluía

a las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS); y el segundo, el GI B, era destinado a alumnos con deficiencia mental leve (Castro, 2017).

A pesar de que se esperaba que el incremento de los servicios de educación especial pudieran resolver o por lo menos disminuir los problemas de aprendizaje y de conducta en las aulas, tal como se planteó al comienzo, existió un efecto contraproducente, ante el cual Sánchez y colaboradores (2003) explican que fue a causa de la carencia de criterios sólidos, bien definidos y claros sobre las atribuciones y formas de incluir a los alumnos a la Educación especial, originando que los docentes regulares identificaran a más y más alumnos con dificultades de aprendizaje, pero que no necesariamente debían de ser atendidos por educación especial. Y así estos servicios se convirtieron en la solución para resolver todos los problemas o situaciones problemáticas de la escuela regular, ocasionando más demandas y exigencias que llevaron a un momento de crisis a la educación especial.

Poco antes de 1990 y durante toda esa década, a nivel internacional se mantienen en el foco de atención los problemas de marginación en la educación que pudieran sufrir ciertos sectores poblacionales, lo cual aunado a la desaparición de la normatividad nacional de la educación especial, la descentralización de los servicios educativos y la confusión que se generó por los conceptos tan diversos en cuanto a la integración, y la poca claridad entre los límites entre la educación especial y la educación regular (Sánchez et al., 2003), se dio pie para una serie de cambios importantes en la educación en México. Diversas conferencias, cumbres, foros y convenciones a nivel internacional en torno al tema de la educación, derechos, discapacidades y necesidades especiales se condensaron en la Conferencia de Salamanca en 1994, la cual enmarcó el proyecto de integración y atención a las personas con discapacidad de todas las edades para que se incorporaran con plenos derechos a la sociedad (Sánchez et al., 2003).

México fue partícipe de dicha conferencia y se incorporó al proyecto internacional y a partir de 1993, debido a la modificación de la Ley General de Educación, así como al artículo tercero constitucional, así como del artículo 41, se iniciaron una serie de cambios en el sistema educativo que, en muchos puntos atienden a las recomendaciones de la Conferencia de Salamanca, incorporando la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo y la transformación de la escuela (Valdespino, 2014), además de intentar así, resolver los rezagos de la educación en el país eliminando el

sistema paralelo de educación especial, pues la dispersión geográfica de estos servicios ocasionaba que fueran poco accesibles para toda la población (Sánchez et al., 2003).

Dentro de lo estipulado en la Ley General de la Educación, decretada en el año de 1993, en el artículo 39 se logró incorporar por primera vez a la educación especial dentro de la distribución del gasto público. Y en esta misma ley, pero en el artículo 41, se promulgó que el servicio debería estar destinado a las personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como a quienes presentaran aptitudes sobresalientes. En el ciclo escolar 1992-1993 se llevó a cabo la Reunión Nacional en la Ciudad de México, la que marcó el inicio de la descentralización educativa y en la que se obtuvieron conclusiones que reflejan el fortalecimiento de la estructura organizativa que requiere la Integración Educativa, la atención al medio rural y la capacitación del personal docente (Valdespino, 2014). Posteriormente la educación especial, primaria, secundaria y normal para maestros se basó en la política de la descentralización resultando en un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial (Castro, 2017).

Por lo cual, a partir de 1996 la Secretaría de Educación Pública adoptó las ideas de la *Integración Educativa* en las escuelas, específicamente en el nivel básico y dirigido hacia la educación especial, con lo que se crearon leyes, reglamentos, instituciones, programas, materiales, reconocimientos profesionales y una serie de medidas políticas y escolares para promover la inserción de alumnos con discapacidades diversas en las escuelas regulares (Cárdenas, 2014). Dentro de ello, se formuló la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), que guió hacia un proceso que pretendió incrementar la participación democrática de los niños con necesidades educativas especiales y su familia en la cultura del centro y del aula eliminando los obstáculos que impidieran su acceso al currículo ordinario de las escuelas (Castro, 2017). Así que la SEP, dio marcha al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual buscó favorecer el acceso y permanencia de los niños con Necesidades Educativas Especiales [NEE], enfatizando las relacionadas a discapacidad. Así, en 1994 la DGEE se convirtió en la Dirección de Educación Especial (Castro, 2017).

Gracias a lo anterior, el modelo de atención de la educación especial transitó hacia la integración de los alumnos con discapacidad a planteles de educación básica, procurando satisfacer las necesidades de aprendizaje para la convivencia autónoma y productiva de los

alumnos en estos escenarios. Con ello la reorganización resultó en que los servicios de educación especial indispensables se convirtieran en Centros de Atención Múltiple [CAM], y los de carácter complementario en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular [USAER] (Castro, 2017). Como resultado de la Integración Educativa gran cantidad de alumnos que asistían a escuelas de Educación Especial se integraron a escuelas regulares, en su mayoría en educación básica (preescolar, primaria y unos cuantos en secundaria) (Cárdenas, 2014).

La USAER se definió como la instancia técnica/operativa y administrativa de la educación especial, la cual se creó para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular, con lo que se buscaría fomentar la integración y elevar la calidad de la educación que se realizaba en las escuelas regulares. Las modalidades de atención eran dos: primero la atención al alumno como servicio complementario, canalización, intervención psicopedagógica, evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento – pero ante lo cual se denota claramente el énfasis técnico operativo --. Y, en segundo lugar, la orientación a padres y personal de la escuela para poder darles los elementos técnicos y operativos que pudieran permitirles participar en la atención de los alumnos, considerando además las propias necesidades de padres y docentes (Sánchez, et al., 2003).

Por su parte los CAM ofrecerían atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo (SEP, 2006).

Pero esta reorientación y esta transición hacia el enfoque de la integración enmascara algo más que el permitir un trato más humano y menos estigmatizador a este sector poblacional. Fue una respuesta que el Estado dio al crecimiento tan acelerado y casi imposible de sostener de los servicios de educación especial. La pretensión era frenar este crecimiento tan abrupto que tuvieron estos servicios durante la década de los ochentas y parte de los noventas. Y esta necesidad se vio respaldada, por un lado, por el impulso de los derechos de las personas con discapacidad, al ser declarado en 1981 por la Organización de

las Naciones Unidas [ONU], el año internacional de la discapacidad, y por otro, por la adopción, a conveniencia, del programa Mundial para las Personas con Discapacidad aprobado por la Asamblea general de la ONU en diciembre de 1982, en el cual se hacía énfasis de la igualdad de oportunidades y el pleno goce de los derechos humanos para todas las personas, además de evitar la discriminación y preservar la dignidad de aquellas personas con alguna discapacidad.

Dichas declaraciones fueron un antecedente internacional importante sobre las políticas respecto al trato de las personas con discapacidad, pero desafortunadamente también fueron la justificación de malos manejos e incluso excesos en el país en los años noventa y comienzos del año 2000, para supuestamente fomentar la integración (Sánchez et al., 2003).

Con todo ello, el enfoque de integración educativa avanzó, originando también que en el 2000 se inauguraron tres Centros Regionales de Recursos de Información y Orientación para la Integración Educativa [CREO] (Castro, 2017; SEP, 2006). Y a partir de 1995 y hasta el 2001, las acciones impulsadas para promover la integración educativa en el país se realizaban desde tres instancias de la SEP: una fue la Oficina del Secretario de Educación Pública, a través de la Coordinación de Asesores; otra la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, específicamente a través del proyecto de investigación e innovación: Integración Educativa que se desarrolló en la Dirección General de Investigación Educativa; y también de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial (SEP, 2006).

En 1997 la SEP y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación [SNTE] convocaron a la conferencia nacional: *Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad* (Castro, 2017). El propósito de esta conferencia era entablar un diálogo entre diferentes actores educativos para unificar criterios en torno a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en diferentes entidades del país (SEP, 2006). Participaron tanto responsables de educación especial, educación preescolar y educación primaria de todas las entidades federativas, así como asociaciones de padres de familia, universidades públicas y privadas.

Las conclusiones principales de dicha conferencia, se dieron bajo cuatro líneas de trabajo: 1) población, 2) operación de servicios educativos, 3) actualización y formación del magisterio y 4) materia de trabajo; fueron, primero la necesidad de tener mayor compromiso de ofrecer educación básica a todos los alumnos, sin importar condición social o física pero haciendo énfasis en los que están en situaciones vulnerables; segundo, la necesidad de mejorar la comunicación y acción entre la educación especial y la educación regular evitando que sean dos sistemas paralelos, al mismo tiempo que involucrar a la familia; tercero, la condición necesaria de la formación y actualización de los maestros para que se logre la integración; y finalmente, la aclaración de que esta reorientación más que la desaparición de la educación especial permitiría la ampliación de la cobertura en función de las necesidades (SEP, 2006), sin embargo, en la práctica no se observa claramente que esto se esté logrando.

Con la nueva concepción se reconoció que las personas con discapacidad no eran ni son sujetos que necesiten rehabilitarse para eliminar las condiciones que les impiden incorporarse a la vida en sociedad, sino como seres sociales que podían llegar a ser sujetos independientes capaces de integrarse al medio social (Castro, 2017). Sin embargo, este avance en la concepción de las personas con discapacidad no fue suficiente para superar los obstáculos que presentaba o que incluso sigue presentando la educación especial en el país. Fue entonces que se transitó a un modelo de Inclusión el cual también contó con referentes internacionales y fue retomado por México.

La inclusión surge, a nivel internacional, de su antecedente: la integración. Esto constituye una evolución conceptual sustentada en razones psicológicas, pedagógicas, sociales y éticas (Cárdenas, 2014). El *Índice de Inclusión*, publicado en Gran Bretaña en el año 2000 (SEP, 2011) es un documento que promueve todo un proceso de transformación escolar con la participación del equipo docente, del Consejo Escolar, de la familia y de otros miembros de la comunidad; fue producto de una investigación que buscó reconocer los procesos por los que la escuela regular podría facilitar la participación de alumnos que habían sido excluidos y sobre las formas que habían sido eficaces para mejorar la escuela (Cárdenas, 2014). Fue debido a esta publicación que se pretendió superar el concepto de NEE y se pasó al de Barreras para el Aprendizaje y la Participación [BAP], y así con él, hacer referencia a las dificultades que podría experimentar cualquier alumno, no solo

aquellos con requerimientos de educación especial, ya que estas barreras podrían surgir de la interacción entorno-estudiante.

A partir de lo anterior, en 2011 se publicó, en México, la Ley Federal para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la cual tiene por objetivo establecer las bases para asegurar la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de responsabilidades (Diario Oficial de la Federación, 2011). En este mismo año se concretó la Reforma Integral de la Educación Básica [RIEB], dentro de la cual se pretendió tener un currículo integral, pertinente, nacional y flexible en su desarrollo, orientado a mejorar los procesos y resultados del sistema educativo, abierto a la innovación y a la actualización continua, coherente, gradual, progresivo y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el país (SEP, 2011).

Posteriormente, en 2013, el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa, dejó de operar con reglas propias, y pasó a formar parte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (Romero, 2014b). El objetivo general de dicho programa es contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos, para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinscripción y el egreso oportuno en educación básica con énfasis en la niñez en riesgo y exclusión y contexto de vulnerabilidad.

Así los servicios de educación especial (CAM y USAER) se guiaron hacia una atención más integral, flexible y sensible a las exigencias del mundo actual, a partir de construir comunidades inclusivas, dando oportunidades dentro de ellas bajo los principios de la *Educación para Todos* con énfasis en la Atención a la Diversidad (SEP, 2011). Con ello, la atención no solo se enfoca a beneficiar a los alumnos con alguna discapacidad, sino también a aquellos pertenecientes a otros grupos vulnerables (minorías étnicas, extrema pobreza, migrantes, entre otros), con lo que se espera beneficiar a todos los alumnos y no sólo a unos cuantos. El modelo de Inclusión es el que actualmente está vigente y a partir del cual se busca sustituir a la educación especial, en el siguiente apartado se hace el análisis pertinente de ello.

Estatus Actual de la Educación Especial en México

En la actualidad es complejo definir claramente el estado de la educación especial, debido a que el país se encuentra en un momento de cambios legislativos a nivel educativo, y los cuales como ha pasado en la historia de la educación en general, en lugar de ofrecer pautas, definiciones y modos de actuar claros, específicos y útiles, se muestran ambiguos, repetitivos y hasta cierto punto extremos. Por ello, en el presente apartado se intenta ofrecer un panorama general de las pautas que rigen a la educación especial en México y las posibilidades que ésta tiene en un futuro próximo.

Desde 2014 se comenzó a impulsar la Reforma Educativa, la cual tiene como fin instaurar una educación de calidad con equidad, en la cual el aprendizaje y formación de los niños y jóvenes estén al centro (SEP, 2017a). Este proceso comenzó en 2014, con foros y reuniones para revalorar el currículo y sus planteamientos, dando como resultado que, en 2016, la SEP presentara un planteamiento para modernizar el modelo educativo actual, dicha propuesta se llevó a revisión a través de diversas modalidades y con diversos actores, teniendo como resultado en 2017 la publicación de este Nuevo Modelo Educativo, que pretende reorganizar el sistema educativo en cinco grandes ejes y con ello contribuir a que niños y jóvenes desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI, y es en el ciclo escolar 2018-2019 que se comienza a llevar a la práctica.

Resalta el hecho de que la *calidad educativa* es el eslogan que está caracterizando los argumentos para las reformas que se han impulsado, sin embargo, autores como Andere (2013) y Reimers (2016), han planteado que, respecto a la forma de mejorar la calidad educativa, no solo en educación especial sino en la educación en general, se deben cambiar las políticas, las organizaciones, pero además, se deben cambiar las actitudes y costumbres que limitan la plena atención de los alumnos. En lo que respecta al cambio de políticas, es cierto que el país ha avanzado de cierta forma, pues ha impulsado la inclusión y atención de la diversidad, pero todavía no se logra superar el gran obstáculo que representa el uso de un lenguaje muy amplio e incluso ambiguo dentro de estas leyes o disposiciones oficiales, lo cual ocasiona que cada uno, llámese instancia, entidad, o persona, interprete de formas muy variadas lo que significa llevarlo a la práctica en un aula. Debido a ello, es notorio que aún queda mucho trabajo por hacer para promover el cambio que estos lineamientos

plantean, ya que se ha comprobado especialmente en nuestro país que “...ordenar legalmente algo no hace que se cumpla” (p. 87, Andere, 2013).

En lo que respecta a los otros dos aspectos que se requieren modificar para la mejora de la calidad educativa, que son cambiar las organizaciones, y cambiar las actitudes y costumbres, también se tiene otro lastre que impide la aplicación del modelo inclusivo como debería de ser, a causa de que, incluso profesionales del área educativa tienen concepciones arraigadas que dificultan entender realmente lo que la educación inclusiva implica, costumbres o hábitos inadecuados respecto al trato de los alumnos con requerimientos de educación especial, o incluso estereotipos que ensombrecen las “buenas intenciones” de ofrecerles educación dentro de las escuelas regulares.

Por lo que, a pesar de los avances antes presentados, en cuestión legislativa, organizativa y actitudinal, hoy en día, se encuentran testimonios bien documentados de casos de abuso y abandono en niños con discapacidad, tanto en países del Tercer Mundo como en los países desarrollados. México no es la excepción. Las cifras, poco claras, pero aun así alarmantes, son evidencia de la poca cobertura de los servicios de educación especial. Ya en 2003, Sánchez y colaboradores señalaban que para el final del ciclo escolar 1997- 1998 el índice de inclusión nacional fue de 0.23% de la matrícula total (DEE, 1999; como se citó en Sánchez et al., 2003).

De acuerdo con estos mismo autores estas cifras además encierran una sobreestimación de las condiciones de discapacidad que son visibles y esto se reafirma en la actualidad al revisar los datos que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2014) describe al considerar cinco de sus ocho categorías sobre tipos de discapacidad como manifestaciones visibles de la misma: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; bañarse, vestirse o comer; y Hablar o comunicarse. Además, desde la década del 2000 a la fecha, se subestima a las personas con discapacidad intelectual, al ser ambiguas estas mismas categorías, ya que esta condición pudiera entrar en más de una: aprender, recordar o concentrarse; bañarse, vestirse o comer (por las dificultades en las habilidades adaptativas); problemas emocionales o mentales; o hablar o comunicarse.

Lo anterior se debe también a lo que representó una pérdida para poder tener una estimación más certera del índice de atención de los servicios de educación especial, que se

ha arrastrado desde 1997, cuando por decreto se anuló el hecho de establecer un diagnóstico, dificultando además el poder ofrecer una intervención eficaz. En los datos arrojados por el INEGI (2014) se observa algo similar, ya que es claro que el clasificar a una persona dentro de determinada categoría podría traer consecuencias negativas o interpretarse como discriminante, y a pesar de que se basa en lineamientos internacionales como los establecidos por el Grupo de Washington sobre estadísticas de discapacidad [WG, por sus siglas en inglés], no permite vislumbrar de forma clara, y se va al extremo de ser demasiado amplio y general, para poder delimitar la demanda que existe de servicios de educación especial realmente, ya que identifica a población con diversos grados de limitación, pero el hecho de presentar una discapacidad no implica necesariamente la atención de un servicio de educación especial.

Es casi nula la existencia de lineamientos actualizados que guíen las acciones de los servicios de educación especial. A pesar de ello, es un hecho que estos servicios tienen gran demanda y la población que los requiere cada vez es mayor, debido tal vez al crecimiento poblacional, pero las malinterpretaciones de lo que implica la educación inclusiva y el hecho de que las decisiones en materia educativa obedecen más a intereses políticos que a necesidades reales (Acle, 1995) ocasiona que estos servicios, ya sean CAM, USAER, o UDEEI (Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva) están saturados por la falta de recursos económicos, presupuestales, físicos, humanos y materiales. Los lineamientos que estos servicios siguen son los que la SEP ha publicado desde hace más de diez años, tal es el caso de la publicación de García y colaboradores (2000), o de la publicación *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006) o la más reciente la publicación de la SEP en 2011: *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*.

Esto resalta la importancia que tiene, hoy más que nunca, el hecho de hacer investigación en esta área que permita desarrollar lineamientos y programas actualizados con bases sólidas y que se acerquen a la realidad que viven los jóvenes y niños que requieren los servicios de la educación especial. Ahora que, si se trata de vislumbrar el futuro de la educación especial, a partir de lo que plantea el Nuevo Modelo Educativo, el panorama no luce más alentador. Como ya se mencionó la reorganización que plantea el modelo es en cinco ejes: el planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación

y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad y, por último, la gobernanza del sistema educativo. Se podría hacer una crítica amplia a las pretensiones de cada uno de estos ejes, sin embargo, se analizará un poco más el referente a la Inclusión.

El eje Inclusión y Equidad aborda de forma teórica y superficial, que un currículo que es inclusivo debe permitir a sus alumnos "...recibir una educación equitativa de calidad y pertinente para desarrollarse plenamente." (p. 153) y que "Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo." (p. 153, SEP, 2017a). Sin embargo, no explica claramente cómo, ni menciona si quiera en el caso de aquellos alumnos con discapacidad o algún requerimiento de educación especial, es que se pretende ofrecerles aquella atención que sus características personales y contextuales ameritan; hace énfasis en el impulso de diseño de espacios, mobiliario y equipamiento, pero no habla de acciones dentro de las aulas para fomentar esa inclusión. Sólo hay un breve apartado que menciona que se debe transitar de la educación especial a la Educación Inclusiva, pero igualmente solo nombra de forma muy sucinta que los espacios físicos son la clave de esta transición, sin argumentar claramente por qué ni el cómo. Y hace también la breve mención de que los docentes "...puedan adquirir, como parte de su preparación inicial, las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva." (p. 161, SEP, 2017a), pero nuevamente no aclara cuáles son esas herramientas.

El panorama que actualmente tiene de frente la educación especial, lejos de debilitar, debe fortalecer las acciones de todo profesional para revalorar la labor de este campo educativo. La investigación es una herramienta que debe servirle a estos profesionales para resolver las interrogantes que hasta ahora siguen presentes. Dichas interrogantes, de acuerdo con Acle (1995) son: definición de las categorías, los procesos del desarrollo humano que se ven afectados; aquellos factores que inciden en la presentación, mantenimiento y/o eliminación de estas alteraciones; la población foco; aquellas necesidades prioritarias; y la investigación de mejores y más adecuadas maneras de evaluación, intervención y prevención.

Una vez comprendida la historia de la educación especial, tanto en el mundo como en México, es necesario esclarecer cual es el papel del psicólogo en esta área educativa, el

cual muchas veces suele desvanecerse en funciones propias de otros profesionales, como el profesor de educación especial, lo cual debe evitarse, pues existen responsabilidades trascendentales del psicólogo de las cuales no se deben prescindir; por ello se describen a continuación las generalidades del profesional de psicología.

El Papel del Psicólogo en la Educación Especial

En los apartados precedentes se ha descrito y analizado el panorama general de la educación especial. Y se ha señalado, implícitamente, la necesidad de diversos profesionales que deben ser partícipes para ofrecer una atención integral, dentro de estos profesionales está el psicólogo, que dejando de lado el papel clínico que se le había atribuido inicialmente, tiene un papel psicopedagógico invaluable, pero quizá en ocasiones poco claro o que llega, sin desearlo, a usurpar funciones o atribuciones propias de un docente de educación especial o incluso labores administrativas que limitan su funcionalidad en el área. A continuación, se mencionan las principales dificultades que el psicólogo ha enfrentado en la educación especial, y posteriormente se describen las funciones que realmente le son requeridas, sin perder su identidad profesional.

Es un hecho que actualmente, existe aún poco reconocimiento de la labor del psicólogo en el área educativa. Se le tiende a centrar en actividades tradicionales como son la aplicación de pruebas y tratar a niños *problema*, es decir, que se le sigue dando un papel clínico (Macotela y Jiménez, 1995).

Macotela y Jiménez (1995) reconocieron que la intervención del psicólogo en la educación en general, ha sido limitada junto con el impacto social que pudiera haber generado debido, principalmente a seis razones: 1) un uso desmedido de avances de otros países sin análisis profundos de alcances y limitaciones en nuestro contexto, 2) el estereotipo del psicólogo como aplicador de pruebas, junto con el uso excesivo de instrumentos para clasificar a las personas, sin que esto se traduzca en cómo mejorar la educación de los mismos, 3) falta de consenso respecto a metas y tecnología entre psicólogos y otros agentes de la comunidad educativa, 4) falta de claros vínculos entre la investigación, la formación y la práctica profesional, 5) falta de integración entre los diferentes tipos de investigaciones, como la básica, la aplicada y/o la tecnológica, y 6) énfasis excesivo en corregir en lugar de prevenir.

A estas dificultades Vázquez y Miranda (2015) agregaron las siguientes: la formación casi exclusivamente clínica de muchos psicólogos que laboran en ésta modalidad, la incertidumbre nacional respecto a las funciones que implica asumir el enfoque de inclusión, las desafortunadas interpretaciones de algunas autoridades educativas que consideraron que a partir de ese momento el psicólogo debería realizar acciones prácticamente pedagógicas, desvirtuándose de esa manera su rol como especialista y generando oposición, inconformidad y en otras ocasiones el sometimiento de algunos integrantes de esta área.

Todo ello exige un cambio en la concepción tradicional del rol del psicólogo en la educación, y por ende en la Educación Especial. La alternativa que propusieron Macotela y Jiménez (1995) es adoptar una concepción sistémica, la cual es entendida como el integrar factores que determinan la problemática del alumno, así como de las acciones encausadas a su solución y prevención, con esto se favorecería la diversificación del papel del psicólogo y la efectividad de su intervención. Y si a ello se le agrega el que se pueda asumir un enfoque preponderantemente educativo en la psicología aplicada a la educación especial (Vázquez y Miranda, 2015) se le permite al psicólogo, salir del encasillamiento que hasta ahora ha tenido.

El conocimiento que se tiene actualmente sobre el desarrollo y la conducta del niño, la amplia investigación sobre las capacidades y habilidades, sobre procesos como motivación, atención, memoria, aprendizaje y lenguaje; además de los avances en tecnologías de la enseñanza, son factores que permiten ampliar el campo de acción de los psicólogos en la educación (Macotela y Jiménez, 1995). Dentro de estos conocimientos, más específicamente desde los arrojados por la perspectiva interaccionista, se considera que las NEE no tienen su origen sólo en el sujeto que las presenta, sino en el resultado de la interacción entre sus características y las variables del contexto social-escolar donde se desarrolla, de ahí la necesidad de que los psicólogos evalúen e intervengan sobre ambas variables al mismo tiempo (Vázquez y Miranda, 2015).

Dichos factores han contribuido a que se generen propuestas de funciones de los psicólogos educativos, entre estas propuestas están las siguientes, que se desprenden de la guía profesional de la Asociación Americana de Psicología [APA, por sus siglas en inglés] (Wenger, 1982; como se citó en Macotela y Jiménez, 1995): 1) evaluación psicológica,

psicoeducativa y valoración del funcionamiento escolar de niños y adolescentes, 2) intervención para facilitar el funcionamiento de la persona y del grupo, basándose en el modelo en el que la escolaridad influye y está influida por el desarrollo cognitivo, afectivo y social, 3) intervención para facilitar el funcionamiento de los servicios educativos y de cuidado al propio niño, al personal escolar, a los padres, y al resto de la comunidad, 4) colaboración y consultas con personal educativo y con los padres, 5) programas de desarrollo de los servicios y evaluación de los mismos, y 6) supervisión de los servicios psicológicos que ofrece en la escuela.

Estas funciones se relacionan con las propuestas por la SEP (2006), las cuales las divide de acuerdo con la fase de atención o intervención que se esté brindando al alumno. En la *detección inicial o exploratoria* el psicólogo: participa en la elaboración del proyecto escolar de aquellas escuelas, que, según su especialidad, requieren mayor acompañamiento; realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior y apoya en el desarrollo de ajustes metodológicos de acuerdo con su área, en los grupos que lo requieren, conjuntamente con el maestro de apoyo y los maestros de grupo. En la fase de *evaluación psicopedagógica e informe de evaluación psicopedagógica*, se encarga de: realizar visitas al aula y otras áreas de la escuela para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con su área que le ofrezcan información sobre el contexto escolar del alumno y de participar en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados.

Y para la *elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada*, con base en los resultados obtenidos de todo el equipo, el psicólogo, junto con los otros especialistas, ofrece propuestas del apoyo que el maestro de grupo, la familia y/o el alumno necesita y se compromete a brindar los apoyos de su área específica para responder a las necesidades educativas especiales del alumno. Ya en la fase de *puesta en marcha de dicha propuesta* se indica que el psicólogo realiza visitas de observación a las aulas para trabajar con el maestro de grupo, ofreciéndole algunas estrategias que, desde su área, pueden favorecer la participación y el aprendizaje del alumno que presenta necesidades educativas especiales; mantiene vinculación con el maestro de grupo y con el maestro de apoyo en aquellos casos en que se brinda apoyo específico. En cuanto a *al seguimiento y evaluación de la propuesta*, participa en coordinación con el maestro de grupo y el de apoyo, en las reuniones de

evaluación de las propuestas curriculares adaptadas; y establece nuevos acuerdos con el director de la escuela, el maestro de grupo, la familia y el personal del servicio de apoyo.

Pero tal como resaltan Macotela y Jiménez (1995), no es suficiente con enlistar las funciones del psicólogo, sino que se deben llevar a la práctica en función de la pertinencia, adecuación y eficacia que requiera cada caso. Además, resaltan que la responsabilidad de mantener estrecha vinculación entre las funciones potenciales del psicólogo en la educación y la formación es de los agentes sociales involucrados en todo este proceso educativo. Y aquí se recuerda lo mencionado anteriormente, actualmente el hablar de una necesidad educativa especial, que implique o no una discapacidad, o viceversa, se debe abordar desde un enfoque interactivo, el cual implica que la atención y prevención se deben dar en todos los sistemas y ambientes implicados, es decir, en un entorno social, escolar y familiar (Macotela y Jiménez, 1995). Por lo que, Vázquez y Miranda (2015) identifican como agentes de acción del psicólogo, principalmente a los alumnos, los padres de familia, y tanto a los maestros como a los compañeros y personal de educación especial.

Las concepciones arriba mencionadas son congruentes con los enfoques actuales: sistémico, interactivo, multifactorial o ecológico que consideran que la aparición de algún problema en el niño no es resultado de algo que el niño posea, sino de la interacción entre el niño y los aspectos críticos de los ambientes que le rodean (Macotela y Jiménez, 1995) y es precisamente de este enfoque que se desprende otra función fundamental de los psicólogos: la preventiva. De acuerdo con Graham y Scott (1988; como se citó en Gargiulo, 2015), existen tres niveles de prevención: primaria, que se refiere a la eliminación del problema antes de que ocurra; secundaria, que se enfoca en la eliminación o minimización de los factores de riesgo potenciales; y terciaria, la cual implica limitar las consecuencias adversas de la existencia del problema mientras se maximiza el potencial de la persona. Por lo tanto, el psicólogo tiene un rol primordial en todos esos niveles preventivos.

Con esto no se quiere decir que el psicólogo es el único de accionar en todos los ambientes o niveles, sino que junto con los demás profesionales de la educación, articularán acciones conjuntas que favorezcan el desarrollo integral del niño, esto se ve reflejado en los que menciona la SEP (2006) al resaltar que los apoyos se ofrecen a los alumnos tanto en el ámbito escolar como en el familiar y que por ello, se requiere de un trabajo vinculado y

cercano entre el servicio escolarizado y la familia, donde el psicólogo es parte de ese servicio escolarizado.

Por lo tanto, lo que se pretende en realidad es que el psicólogo colabore armónicamente con los demás profesionistas que se encargan del proceso educativo de los alumnos, pero respetando rigurosamente su formación, al mismo tiempo que contribuye a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes al desarrollar las capacidades psicológicas que facilitan su aprendizaje (Vázquez y Miranda, 2015). Así, un plan de atención efectivo implica siempre el trabajo colaborativo y profesional del psicólogo con la familia y el contexto escolar específico de cada estudiante. Pero se debe resaltar que el trabajo psicológico desde una perspectiva psicoeducativa no implica ofertar psicoterapia a los padres (ni a los profesores), en lugar de ello el psicólogo tiene la responsabilidad de diseñar programas para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas que permitan a los padres afrontar de mejor manera la crianza de un hijo con NEE. Finalmente se agrega que el psicólogo puede fungir como un asesor experto en las necesidades especiales de los alumnos, programando espacios de asesoramiento individual o grupal donde se capacite a los padres y profesores para la aplicación de estrategias psicológicas que faciliten el aprendizaje escolar (Vázquez y Miranda, 2015).

Todo lo anterior es acorde con el perfil de egreso que se espera que tenga el psicólogo formado en la Maestría de Psicología con residencia en educación especial, de la UNAM, del cual se destaca: que debe contar con competencias profesionales en los aspectos de análisis, diseño, evaluación, intervención e investigación en el ámbito de la educación especial; mantener una evaluación crítica permanente en cuanto a la pertinencia de las acciones propias, así como de las repercusiones de las mismas; diseñar, elaborar y aplicar, de acuerdo a una metodología específica, instrumentos de evaluación, programas de intervención y materiales didácticos acordes con las características y necesidades de los usuarios y de la problemática específica de los escenarios (Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2018).

Ahora bien, una vez aclarada la labor psicopedagógica de los psicólogos en educación especial, es importante abordar un tema crucial que se relaciona de forma íntima con estas funciones, el uso de sistemas clasificatorios, ya que, de acuerdo con Kirk y Gallagher (1989, como se citó en Acle, 1995) al usar adecuadamente las categorías se

favorece una mejor comunicación entre los profesionales, entre ellos, el psicólogo. Claro que, tal como se señaló en la introducción, existen pros y contras al respecto, y es precisamente lo que se procede a discutir.

Categorías en Educación Especial

Tal como se reconoció en el apartado introductorio, la educación en general tiene el reto doblemente importante de, por un lado, asegurar aprendizajes básicos para todos los alumnos y, por el otro, dar respuestas a las necesidades que cada uno presenta (Hirmas, 2008); pero para lograr superar ambos, primero se requiere reconocer e identificar claramente qué necesidades tienen esos alumnos. A causa de ello, en educación especial se suelen utilizar categorías para asignar etiquetas a las personas que comparten características comunes, lo cual permite que puedan recibir soporte y servicios especializados (Gargiulo, 2015). Sin embargo, Gargiulo y Acle (1995) reconocieron a la par, que utilizar categorías también puede contribuir a la estigmatización y llevar incluso al aislamiento social y educativo, y esta es la principal crítica que se hace al respecto; por lo tanto, uno de los principales estandartes de la Educación Inclusiva resulta en combatir el uso de etiquetas para estos chicos, ocasionando que se critique severamente ubicarlos en categorías. Pero, así mismo, el hecho de usar en su lugar programas no categoriales que se enfoquen en necesidades instruccionales similares en lugar de en la etiología de la discapacidad, no impide que siga siendo necesario, frecuentemente, clasificar a los estudiantes con base en la severidad del impedimento (Gargiulo, 2015).

Tal como señaló Acle (1995) tanto si se clasifica o no, existen beneficios como daños potenciales, así que lo crucial es poner en tela de juicio cómo y con qué fin se clasifica. Una clasificación adecuada permitirá que haya una mejor planeación tanto a nivel de prevención, diagnóstico, prescripción, investigación y búsqueda de financiamiento. Pero en contraparte, si hay una clasificación inadecuada se impide que se realicen de forma eficiente los aspectos antes mencionados, además de que puede haber consecuencias personales y sociales, en muchos casos irreversibles y no benéficas.

Entonces, es necesario reconocer que, si se realiza un proceso de detección y diagnóstico adecuados con el fin de ofrecer los apoyos y programas que la persona requiere, a la vez que se favorece una concepción positiva de ver a la persona antes que, a la categoría,

la categorización presenta diversas ventajas. Entre las cuales Gargiulo (2015) resaltó: proveer fundamentos para saber qué programas de educación administrar, permitir a los profesionales comunicarse eficientemente de forma significativa, establecer la elegibilidad para servicios especializados, favorecer que las características de la intervención se basen en las características diferenciales, permitir tener datos estadísticos más precisos, entre otras. Lo anterior es apoyado por la AAIDD (2010), al señalar que el definir es explicar de forma precisa el o los términos en cuestión, y permite establecer el significado y las limitaciones de este, agregando que todo ello puede tener consecuencias importantes.

En síntesis, de lo que se trata no es de evitar mencionar y reconocer las características que diferencian a la persona sino, reconocerla, valorarla y apreciarla (Hirnas, 2008), implicando entonces un cambio de actitud de la sociedad en general con esta población, y favorecer que se reconozca y defina a la persona por sus cualidades y valor como ser humano, que por la categoría donde se le pudiera ubicar.

Bajo esta línea de ideas, al haber establecido que un sistema de clasificación, en lugar de etiquetar o estigmatizar, tiene como objetivo primordial ofrecer un esquema organizado para categorizar varios tipos de observaciones, y que dicha organización, en cualquier ámbito, es esencial para avanzar en la adquisición de conocimientos y en la provisión de prácticas adecuadas (AAIDD, 2010); se procede a enlistar aquellas categorías de educación especial reconocidas internacionalmente y en México.

La Ley para Individuos con Discapacidades Educativas (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) de Estados Unidos de América, reconoció 13 categorías de discapacidad (Gargiulo, 2011):

- Autismo
- Sordoceguera
- Retraso en el desarrollo
- Problemas emocionales
- Impedimentos de la audición, incluyendo sordera
- Discapacidad intelectual
- Discapacidades múltiples
- Impedimentos ortopédicos
- Otros impedimentos de salud

- Problemas específicos de aprendizaje
- Problemas del habla o del lenguaje
- Lesión cerebral por trauma
- Impedimentos visuales, incluyendo ceguera

A pesar de que en dicha ley no se considera a los niños dotados o con aptitudes sobresalientes, es evidente que presentan una excepcionalidad, pero no son considerados individuos con discapacidad, sin embargo, en muchos estados de ese país se reconocen las habilidades únicas de estos menores y se les ofrecen servicios de educación especial (Gargiulo, 2011).

En el caso de México, tal como se revisó en el primer capítulo, se han hecho cambios respecto a las categorías tomadas en cuenta para ofrecer servicios educativos especializados. En la actualidad, con base en el formato de la Estadística 911 para el ciclo escolar 2017-2018 (SEP, 2017b), tanto para educación primaria como para los niveles de educación inicial, primaria, secundaria, y media superior, la SEP considera como categorías de educación especial a las siguientes:

- Ceguera
- Baja visión
- Sordera
- Hipoacusia
- Sordoceguera
- Discapacidad motriz
- Discapacidad intelectual
- Discapacidad psicosocial
- Trastorno del espectro autista
- Discapacidad múltiple
- Dificultad severa de conducta
- Dificultad severa de comunicación
- Dificultad severa de aprendizaje
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

- Aptitudes sobresalientes
- Otras condiciones

Es necesario resaltar las lagunas conceptuales en las definiciones de las condiciones antes enlistadas, a pesar de reincorporarse desde el ciclo escolar 2016-2017 el que los centros educativos lleven un registro estadístico de las condiciones de los alumnos atendidos, no existen lineamientos claros de cómo se ubica en determinada categoría a los estudiantes, lo que ocasiona ubicaciones erróneas, o que ciertos alumnos pasen desapercibidos, pues no muestran rasgos evidentes de alguna discapacidad.

Tal es el caso de los alumnos que presentan características relacionadas con BRI y con PEC. Tal como se resaltó en la introducción, ambas categorías son algunas de las cuales no son reconocidas en todos los sistemas de clasificación, sin embargo, en la práctica existen y son casos que deben ser atendidos. Precisamente por esa falta de reconocimiento universal, presentan diversas ambigüedades, existen múltiples clasificaciones y prevalecen desacuerdos para definir científicamente a las conductas o trastornos que se pudieran incluir dentro de éstas (Martínez, 1999; León y Salvador, 2017), lo que limita las posibilidades de ofrecer la atención necesaria a los estudiantes que la necesitan, atención no solo educativa, sino también médica, social y/o de rehabilitación que realmente favorezcan su desarrollo pleno.

Sin embargo, se debe de tener en cuenta, además, que el poder establecer la categoría a la cual el alumno pertenece es sólo una parte del proceso que se requiere para identificar sus necesidades específicas, ya que tal como señalaron Hallahan y colaboradores (2009) los estudiantes con excepcionalidades son un grupo extraordinariamente diverso, en comparación con la población en general, por lo tanto, pocas generalizaciones se pueden aplicar a estos grupos. Existen estudios (Infante, 2006; Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artilles, 2009; Foley-Nicpon y Assoukline, 2010; Johnson et al., 2010; Nag y Snowling, 2010) que han incluido como parte fundamental, la identificación de las características específicas de los estudiantes dentro de una categoría, especialmente las que se refieren a las habilidades cognitivas y académicas, los cuales han encontrado diferencias que impactan en la atención de los alumnos. Ello se relaciona con lo señalado por Kauffman y colaboradores (2018), sobre la importancia de tener en cuenta los perfiles cognitivos y

académicos de los pupilos con requerimientos de educación especial, pues estos tienen implicaciones en las prácticas educativas que se les deben brindar.

Todo lo expuesto hasta aquí cobra mayor sentido al tener como modelo de referencia el llamado ecosistémico de riesgo/resiliencia, ya que en este modelo se destaca la importancia que tiene la influencia ambiental en el individuo, y el individuo en sí, los cuales se influyen mutuamente, por lo tanto, no sólo se debe intervenir en el alumno en cuestión sino, en la medida de lo posible, en sus contextos. A continuación, se explica de forma más amplia el sustento teórico de este modelo, así como la forma de llevarlo a la práctica en educación especial.

Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia (Acle, 2012b) es un modelo que ha favorecido enormemente la forma de concebir a la discapacidad y a la posible existencia de requerimientos de educación especial, ya que deja atrás la concepción tradicional de que el niño o joven es quién presenta el *problema* y por ende quien debe ser tratado, sino que es la interacción de la persona con los contextos donde se desarrolló lo que puede originar, mantener o prevenir dificultades. Dicho modelo toma como referencia los principios del paradigma ecológico y la aplicación de los principios de la resiliencia en el ámbito educativo. A continuación, se hace una breve revisión de dichos principios.

Bases Teóricas

De acuerdo con los planteamientos de Bronfrenbrenner (1987), el ambiente ecológico se puede concebir como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, se hace una comparación con las muñecas rusas, ya que cada una contiene a la otra. En el nivel más interno se encuentra al entorno inmediato, que contiene a la persona en desarrollo, como podría ser la casa, la clase o incluso el laboratorio. Este complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato se denomina *microsistema*. En el siguiente nivel, se va más allá, se debe mirar a las relaciones que existen entre ellos. Los *mesosistemas* son precisamente esos vínculos entre los entornos en los que la persona en desarrollo participa realmente. Ya en el tercer nivel se va aún más lejos que en los anteriores, este nivel se refiere a hechos que ocurren en entornos donde la persona ni siquiera está presente, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona, y se denominan *exosistemas*. Por último, se considera el complejo de sistemas seriados e interconectados cuyas manifestaciones de la ideología y de la organización de las instituciones sociales son comunes a una determinada cultura o subcultura y a estos patrones generalizados se les denomina *macrosistemas*.

Bronfrenbrenner (1987) define a la *ecología del desarrollo humano* como “el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive esa

persona, en cuanto a este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.” (p. 40).

Ante esta definición existen tres características importantes que se deben puntualizar. La primera, es que no se considera a la persona como una *tabula rasa* sobre la cual influye sólo el ambiente, sino que el individuo es una entidad creciente, dinámica, quien va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive. En segundo lugar, existe *reciprocidad* entre la interacción de la persona con el ambiente, en otras palabras, la influencia es bidireccional, tanto el ambiente influye a la persona, como la persona al ambiente. Y, por último, el ambiente no se limita solo a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos y las influencias externas que emanan de estos entornos más amplios, por lo tanto, el *ambiente ecológico* se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida dentro de la siguiente, y estas estructuras, como ya se mencionó, se denominan micro, meso, exo y macrosistemas.

Un *microsistema* es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente (el hogar, la guardería, la escuela, entre otros), los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema (Bronfrenbrenner, 1987). El sistema familiar y el sistema escolar tienen un papel relevante en lo que se refiere a la regulación de los intercambios sociales, sean dichos sistemas abiertos o cerrados, estos poseen reglas, asignan roles y tiene el poder de determinar las actividades y el uso de los recursos (Fraser, 2004; como se citó en Acle, 2012a)

Un *mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (por ejemplo, para un niño, relaciones entre el hogar, la escuela y sus amigos del barrio; o para un adulto, las relaciones entre la familia, el trabajo y la vida social). Por lo tanto, un mesosistema es un sistema de microsistemas (Bronfrenbrenner, 1987). Aquí es importante señalar que esos factores y actores que comprenden el mesosistema en el proceso escolar, se interrelacionan de manera circular y no lineal, aspecto clave para entender la perspectiva ecológica, y conceptos relacionados

tales como: las alianzas, las triangulaciones, las coaliciones, la reciprocidad, la complementariedad y el dinamismo que se da entre los participantes de estos sistemas; todo lo cual será la base para tomar decisiones respecto a aquellos cambios que en educación especial se reporten. (Desatnik, 2009; como se citó en Acle, 2012a).

Un *exosistema* se refiere a uno o más entornos que no incluyen al individuo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a los que ocurren en el entorno que sí comprende a la persona o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfrenbrenner, 1987). Este sistema, tradicionalmente no se había considerado para ofrecer atención o plantear acciones que favorecieran al alumno en cuestión, pues no se consideraba relevante tomar en cuenta, por ejemplo, la falta de estabilidad laboral del padre en su empleo, lo que ocasionaba una influencia en el ambiente familiar y, por ende, en el trato al alumno, creando así, una red de influencias importantes para el progreso de este.

El *macrosistema* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfrenbrenner, 1987). Con la nueva concepción de la discapacidad, que implica un referente social esperado, éste es un sistema que no se debe pasar por alto, ya que las creencias, exigencias, costumbres y patrones de cierta cultura difieren considerablemente con otra, y esto ocasiona que una persona con características individuales similares aparentemente, en dos culturas diferentes, puedan ser consideradas de formas muy diversas.

Ésta forma de ver el desarrollo tiene implicaciones importantes en la educación especial. De acuerdo con Acle, Roque y Contreras (2005), al ser parte de las redes ecológicas contextos tales como las comunidades, familias, escuelas e individuos, una intervención apropiada se fundamentará en el adecuado entendimiento de todas estas redes, no sólo en la atención e intervención en el individuo, diversificando así las acciones en pro del desarrollo del potencial de cada individuo, considerando su contexto. Ello es respaldado además con las ideas de Shea y Bauer (2000) sobre el amplio alcance que puede tener la aplicación de la teoría ecológica en la educación especial, ya que permite que se pueda integrar la información derivada de otras teorías; lo cual, a su vez, favorecer que se estudien

y analicen todas las facetas de la persona y de su entorno, y así explicar el desarrollo humano de aquellos alumnos con requerimientos de educación especial.

En este sentido, a los sistemas propuestos por Bronfrenbrenner, Shea y Bauer (2000) añadieron el sistema ontogénico propuesto por Tinbergen (1951; como se citó en Shea y Bauer, 2000) dentro de la perspectiva ecológica. Dicho sistema incluye las características personales de la persona, es decir, las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y físicas que ponen en práctica en los escenarios en los que funcionan, las cuales se traducen en atributos de personalidad, habilidades, capacidades y aptitudes. En la figura 1 se muestran los sistemas de la propuesta de Shea y Bauer, que incluyen los sistemas de Bronfrenbrenner.

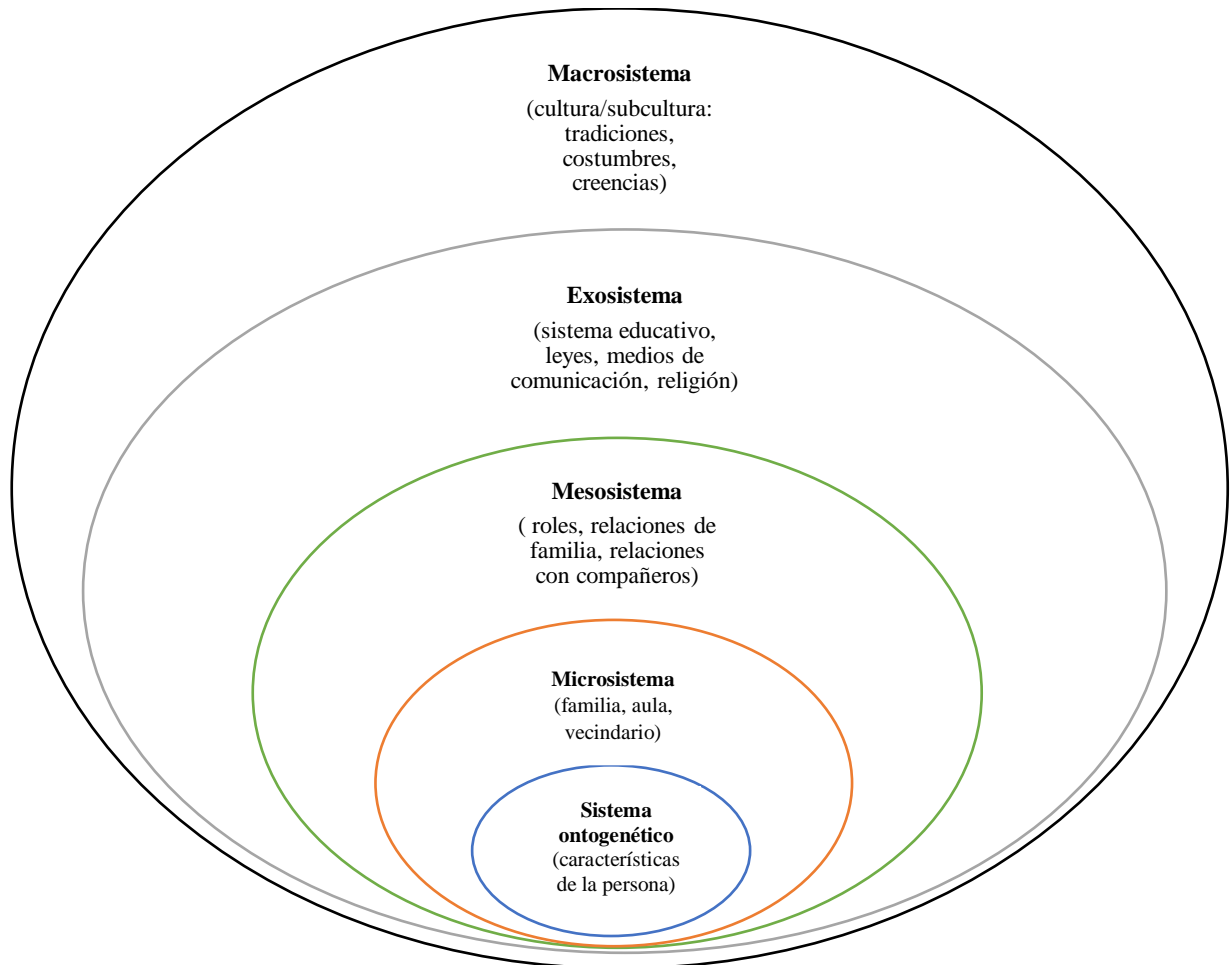


Figura 1. Modelo Ecológico en Educación Especial (Elaboración propia)

Kauffman (1995; como se citó en Acle et al., 2005) por su parte, también indicó que los principios ecológicos son importantes en educación especial, pues con las políticas

actuales de integración educativa y de inclusión, se afirma la necesidad de construir un sistema social general que sea hospitalario e incluya una variedad de ambientes, dirigidos a la diversidad de las características de la población. Por lo tanto, de acuerdo con Acle y colaboradores (2005), las orientaciones ecológicas actuales deberían buscar, en primer lugar, describir los contextos en los que está inmerso el individuo, para así conceptualizar el ambiente ecológico desde múltiples niveles de análisis. Y a partir de ello, reconocer las diferencias entre los diversos ambientes, a la vez que se acepta que la conducta del individuo es transaccional y no puede ser entendida fuera del contexto en que ocurre y, en consecuencia, las intervenciones deben construirse para ecologías específicas.

De acuerdo con Mu, Hu, y Wang (2017), la conceptualización ecológica de la resiliencia como proceso dinámico de interacciones y negociaciones entre los niños y sus ambientes, que incluye la escuela, tuvo su interés inicial por estudiar a personas vulnerables (hijos de padres alcohólicos, víctimas de deportaciones o guerras, por ejemplo) y cómo, a pesar de estas circunstancias, lograban tener una calidad de vida aceptable (Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik, 2001; Werner, 1989, como se citó en Kotliarenko, Cáceres, & Fontecilla, 1997); sin embargo, poco a poco los investigadores fueron más allá y comenzaron a tener la noción de que tal vez esto no se debía solo a una característica única de ciertos individuos, sino a la interacción de la persona con quienes les rodean, con sus condiciones de vida y con el ambiente en el cual se desarrollaban (Manciaux et al., 2001). Dichas inquietudes se desplazaron al campo educativo para conocer principalmente por qué ciertos estudiantes provenientes de ambientes adversos logran tener éxito mientras otros no lo logran (Waxman, Padrón y Gray, 2004; como se citó en Acle, 2012b). Con ello se pasó a interesarse más en los aspectos predictores de éxito que en los de fracaso y a diseñar intervenciones educativas más efectivas que permitieran establecer los factores protectores que influyen en la disminución de los factores de riesgo.

Los *factores protectores* hacen referencia a las condiciones que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante el peligro (Rutter, 1993; como se citó en Acle, 2012a). Es importante considerar que un factor protector no necesariamente es algo agradable, ya que depende de la circunstancia, alguna situación estresante puede contribuir a fortalecer a la persona (tal como la discapacidad de un hijo que provoque al padre movilizarse e incluso organizarse para ofrecerle la atención requerida) (Acle, 2012a). Un

factor de riesgo es una característica, susceptible de ser medida, de un grupo de personas o de su situación que puede permitir hacer predicciones sobre un resultado negativo en algún aspecto específico (O'Dougherty y Masten, 2006; como se citó en Acle, 2012a).

Roque y Acle (2013) concluyeron entonces, que en el enfoque ecosistémico se parte de la idea de que el desarrollo es un proceso continuo de adaptación que no sucede en el vacío, sino que es producto de transacciones continuas entre el individuo y los contextos físicos, sociales y culturales en los cuales se desarrolla. Esto es apoyado por la idea de Rutter (1979, como se citó en Klotiarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997; y en García, 2015), al señalar que en el estudio de la resiliencia se debe destacar el papel de las interacciones entre los atributos intra-psíquicos del sujeto y los atributos sociales.

En resumen, los modelos ecológicos a partir de los cuales se busca aplicar sus principios a la educación, plantean que los alumnos están inmersos en diversos ambientes en los que tienen diversos roles, y en cada uno de ellos se espera muestren ciertos comportamientos, lo que puede ocasionar, que haya conflictos que pueden deberse a la discrepancia entre la habilidad de la persona para cumplir los requisitos del ambiente, o bien, porque es el ambiente el que no satisface las necesidades del sujeto (Swartz & Martin, 1997; como se citó en Acle et al., 2005). Y en este sentido el conformar un modelo que considere esas interacciones y que identifique los factores de riesgo y protección permite ver con optimismo el uso del modelo de riesgo/resiliencia, pues suponen que, al identificar los factores promotores de resiliencia, se favorecerá la intervención con niños que presenten discapacidad o necesidades de educación especial y sus familias (Bryan, 2003; Cosden, 2003; Murray, 2003; como se citó en Acle, 2012a).

Como resultado, concebir las interrelaciones del individuo con sus contextos tendrá repercusiones en la forma de llevar a cabo el proceso de identificación, evaluación e intervención del alumno. A continuación, se describen las fases que componen a la puesta en práctica del modelo presentado en la educación especial.

Fases del Modelo

Para poder llevar a la práctica los principios del modelo ecológico de riesgo/resiliencia se parte de las bases de la evaluación, la cual debe ofrecer una visión comprehensiva del problema, además de no descartar formas tradicionales de evaluación

sino, integrarlas para que puedan conocerse todos los contextos que interactúan; y, proponer como meta principal identificar la relación entre las expectativas del ambiente y los individuos, para así lograr enfocarse en las conductas, escenarios y condiciones en las que se tendrá que intervenir (Adelman y Taylor, 1994). En ese sentido, Forns (1993) reconoció que en la evaluación infantil se deben analizar los comportamientos del pupilo como individuo, pero también en grupo, pues están vinculados a los contextos en los que se hallan inmersos y de los cuales toman su pleno sentido evolutivo y/o de alteración.

Berdine y Meyer (1987) definen a la evaluación educativa como cualquier proceso de recopilación de datos del rendimiento interpersonal o intrapersonal de las habilidades actuales del alumno, en cualquier entorno que implique una parte del programa educativo actual o planificado. Dicho proceso de reunión de datos debe hacerse más allá del salón de clases y debe incluir los ambientes de aprendizaje tales como el hogar y la comunidad. Por su parte, Sattler (2003), señala que la evaluación es un recurso que sirve para hacerse cierta idea del niño, y así, tomar decisiones bien fundamentadas y que entre los propósitos de la evaluación se encuentran: examinar, resolver problemas, diagnosticar, asesorar y rehabilitar, así como evaluar los progresos. En ocasiones podría considerarse equivalente la evaluación con la aplicación de pruebas psicológicas, sin embargo, no es así. La evaluación psicológica es más amplia y se vale de múltiples herramientas clínicas, ya sea pruebas formales o informales, observaciones, entre otras. Y además se debe hacer uso de habilidades clínicas para interpretar los datos y sintetizar los resultados (Sattler, 2003).

Bajo ese orden de ideas, los programas de intervención fundamentados en el Modelo Ecológico de riesgo-resiliencia son estructurados y llevados a la práctica a partir de cuatro fases de evaluación (Acle, Martínez, Lozada y Ordaz, 2015). La primera fase es la evaluación exploratoria, la cual tiene el propósito de identificar y ubicar a los estudiantes con necesidades de educación especial. En la segunda, la evaluación diagnóstica, dependiendo del tipo de necesidad educativa especial se utilizan instrumentos diferentes, se determina el perfil de riesgo/resiliencia individual, familiar, escolar y social; el cual es el punto de referencia para desarrollar el programa de intervención que busca impactar positivamente en las interacciones escolares y familiares que influyen el desempeño escolar del estudiante. En la tercera etapa se diseñan e implementan los programas de intervención enfocados en los estudiantes, los padres y los profesores. Finalmente, en la última fase se

hace la evaluación final, es esta se hace la comparación pre y post intervención, se incluyen procedimientos de evaluación formativa y sumativa, y una parte fundamental es la validez social del programa a cargo del niño, los padres y los profesores.

A continuación, se describen de forma más amplia cada una de estas fases y en la figura 2 se puede observar el diagrama del modelo.

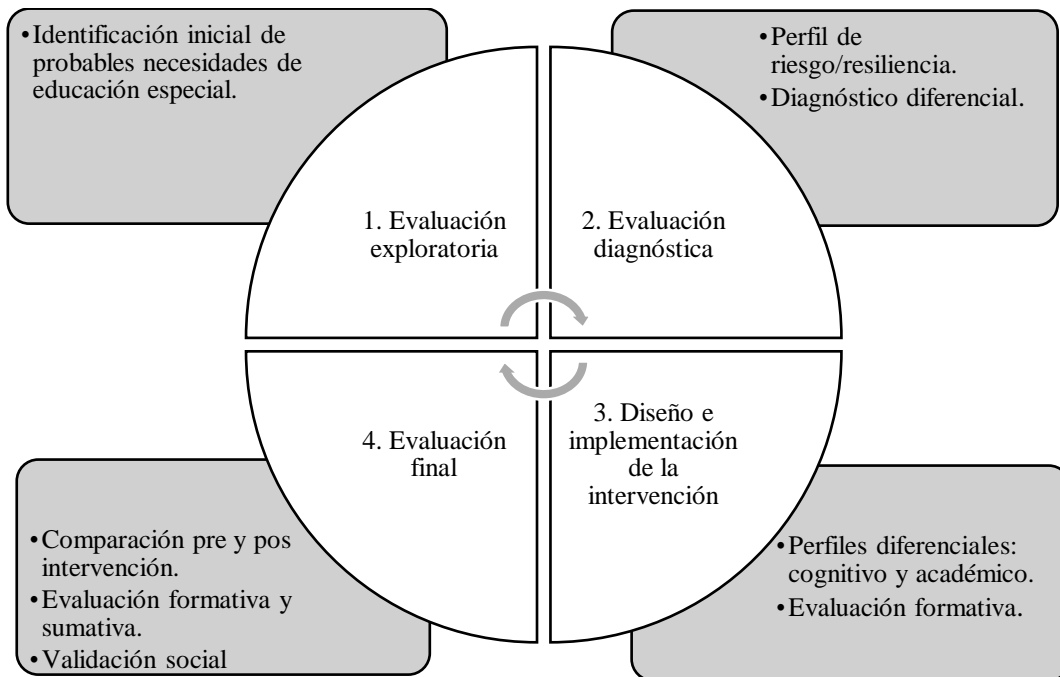


Figura 2. Fases del modelo ecológico de riesgo/resiliencia en educación especial (elaboración propia).

Evaluación exploratoria. De acuerdo con Sattler (2003) la evaluación exploratoria consiste en la valoración relativamente breve para identificar a: quien reúne los requisitos de idoneidad para ciertos programas; padece algún trastorno o discapacidad que necesita remedio o rehabilitación; o necesita una evaluación más completa. Las decisiones que se toman con base en esta evaluación no serán permanentes y tiene que modificarse radicalmente o explorarse más a fondo, si es necesario. Por su parte Tymitz-Wolf (1984, como se citó en Berdine y Meyer, 1987) indicó que la fase de *screening* consiste en actividades de exploración para determinar si existen problemas de aprendizaje, conducta, o del desarrollo. Generalmente es el profesor de aula regular y el personal de diagnóstico escolar, en caso de que lo haya, quienes recaban los datos de esta etapa. El propósito es

determinar si el alumno puede ser considerado para ser atendido por los servicios de educación especial.

En el modelo ecológico de riesgo/resiliencia, en esta fase no sólo se evalúa al alumno, sino que se recaba información de los profesores de grupo respecto a sus observaciones de los alumnos y las interacciones familia-escuela. A partir de la identificación inicial de aquellos estudiantes con posibles necesidades de educación especial, se pasa a la siguiente fase para ahondar más en las necesidades existentes y las posibilidades de ofrecer atención.

Evaluación diagnóstica. Es la valoración detallada de las fortalezas y debilidades del niño en diversas áreas, tales como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social. No solo abarca al propósito diagnóstico, sino también ayuda a determinar enfermedades mentales o discapacidades para el aprendizaje, permitiendo así sugerir ubicaciones e intervenciones (Sattler, 2003). Tymitz-Wolf (1984, como se citó en Berdine y Meyer, 1987) señaló que para realizar esta evaluación se debe contar con un equipo multidisciplinario el cual toma la decisión sobre la elegibilidad para los servicios educativos, un diagnóstico o una clasificación educativa. En ese sentido, los profesores de grupo y los padres son participantes fundamentales de esta parte del proceso, ya que con base en sus comentarios, observaciones y aprobación es que se elige finalmente a los alumnos a quienes se les ofrecerá la intervención y por ende los que pasan a la siguiente fase.

Tymitz-Wolf (1984, como se citó en Berdine y Meyer, 1987) agregó que es crucial el acceso a un amplio rango de información para tomar la decisión, y también depende de las regulaciones que existan en la escuela, estado o país. Adelman y Taylor (1994), quienes llaman a una parte del proceso *clasificación del problema*, coinciden en que se debe ser cuidadoso en esta etapa, pues se debe determinar el alcance y naturaleza tanto de lo que se estudia como de lo que se hará en la intervención; por lo tanto, se cuestiona para qué se clasificará y el impacto ético de realizar dicha clasificación, pero se evita en la medida de lo posible las consecuencias negativas que pudiera tener el etiquetar a la persona, y se elevan al máximo los beneficios.

Debido a todo lo anterior, en esta etapa se incluyen procedimientos para el diagnóstico diferencial, el cual permitirá establecer las diferencias interindividuales, las

cuales dan bases para indicar el porqué y el cómo una persona se ubica en determinada categoría; y, además, permite precisar las diferencias intraindividuales, es decir, el nivel de desarrollo del estudiante en diversas áreas. Por lo tanto, con base en el análisis de la información recabada de los diferentes sistemas: ontogenético (características del alumno), microsistema (características del grupo escolar, ambiente escolar, características familiares), mesosistema (interacciones alumno-familia-escuela), y el macrosistema (condiciones socio culturales del contexto) se establece el perfil de riesgo/resiliencia de los estudiantes, así como el perfil intraindividual para establecer el diagnóstico diferencial; información que se toma como guía para el diseño de la intervención.

Diseño e implementación de la intervención. A partir de la información obtenida de las fases anteriores se procede a delimitar el problema, dicha delimitación incluye crear un marco teórico, legal, empírico y ético que sustente la intervención y los procesos de ésta, para que así también se guíen las acciones (Adelman y Taylor, 1987). Es decir, que se debe partir de prácticas basadas en evidencia científica, ya que tal como señalaron Cook y colaboradores (2008), el uso de éstas representa la única y más poderosa opción de mejorar la efectividad de la instrucción que se brinda a los estudiantes con discapacidad. En este sentido, lo que se requiere no sólo es que existan los fundamentos teóricos que avalen la forma de proceder ante necesidades educativas, sino que se necesita que haya un puente entre la investigación y la práctica (Ambrose, Bridges, Lovett, Di Prieto y Norman, 2010). Por lo tanto, en esta fase, se debe reconocer que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades únicas y muy diversas, se debe entender que no hay un enfoque único, sin importar las evidencias que lo fundamentan, que funcione para todos los niños (Cook, Tankersley y Harjusola-Webb, 2008; Hallahan, Kauffman y Pullen, 2009). Por ello, antes de determinar los elementos que serán parte de la intervención se debe hacer el análisis de los perfiles diferenciales de los alumnos.

Diversas investigaciones (Infante, 2006; Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009; Foley-Nicpon y Assouline, 2010; Johnson et al., 2010; Nag y Snowling, 2011) han incluido como parte fundamental, la identificación de las características específicas de los estudiantes dentro de una categoría, especialmente las que se refieren a las habilidades cognitivas y académicas, los cuales han encontrado diferencias que impactan en la atención de los alumnos; por lo tanto en esta fase se deben tener en cuenta los perfiles cognitivos y

académicos que impactarán en las prácticas educativas de los alumnos a quienes se dirigirá la intervención (Hallahan, Kauffman y Pullen, 2009).

En la propuesta de Adelman y Taylor (1987) también se presentó la fase de *la planeación e instrumentación*. En ella se deben tomar en cuenta no solo las decisiones de la clasificación, sino también los factores personales, profesionales, socioeconómicos y políticos. Por lo que al diseñar la intervención dentro del modelo ecológico de riesgo/resiliencia se toman en cuenta, además de lo ya mencionado, las características contextuales que pueden contribuir en la atención a los alumnos como son los recursos materiales y los espacios disponibles. Con base en la información recabada, se establecen los objetivos instruccionales específicos, los métodos de evaluación e intervención, el personal responsable de cada aspecto, y el tiempo para la implementación del plan de intervención (Tymitz-Wolf, 1984, como se citó en Berdine y Meyer, 1987).

Dentro de esta etapa se incluye lo que Sattler (2003) denominó *evaluación para valorar el progreso*, ya que esta se enfoca en la evaluación diaria, semanal, mensual o anual del niño; se debe incluir la revisión sistemática y modificación del plan de intervención, además de la evaluación de la efectividad de los programas instruccionales adicionales empleados por los profesionales de educación (Tymitz-Wolf, 1984, como se citó en Berdine y Meyer, 1987).

Evaluación final. Como se mencionó al inicio de la descripción de las fases, en esta última etapa se incluyen tres aspectos primordiales. Uno es la evaluación de la intervención, la cual es esencial para garantizar que estas prácticas cubran satisfactoriamente las necesidades y expectativas, y para mejorar el conocimiento básico sobre la intervención como un fenómeno (Adelman y Taylor, 1987). Esta evaluación se hace al comparar el desempeño del alumno en las mismas áreas (cognitiva, socioemocional, académica, entre otras) que antes de recibir la intervención, pero además al comparar los cambios en las dinámicas de interacción entre los diferentes sistemas. El realizar la evaluación antes y después de la intervención se sustenta en lo establecido por Tankersley, Harjusola-Webb, & Landrum (2008) al mencionar que en las investigaciones de un solo grupo se busca establecer si existe una relación funcional entre una práctica y los resultados de los estudiantes a nivel individual en cada participante, lo cual se logra al comparar la conducta

o desempeño de cada participante con su propia conducta o desempeño a través de múltiples condiciones.

Otro aspecto que se incluye en esta fase es incluir procedimientos y herramientas de evaluación formativa y sumativa (Acle et al., 2015), los cuales no necesariamente sólo se utilizan al final, sino tal como se mencionó en párrafos anteriores, se realiza el monitoreo constante de los progresos de los alumnos, padres y profesoras participantes, para realizar las modificaciones pertinentes. Lo que se hace en esta fase es analizar los resultados de tales progresos y las modificaciones que se realizaron.

El tercer aspecto que se incluye en la evaluación final es fundamental: la *validación social*. Wolf (1978; como se citó en Acle et al., 2015; Elliot, 2017) fue pionero en afirmar que la importancia social de las intervenciones es un objetivo clave del análisis del comportamiento. Wolf sugirió que los programas de intervención deben tener aceptación en tres niveles: 1) la significancia social de las metas, 2) la adecuación de los procedimientos, y 3) la importancia social de los resultados. La aceptabilidad del programa alude a los juicios que los participantes pueden hacer sobre los programas y está relacionado con que si la persona piensa que son justos, apropiados y razonables para atender un problema dado (Acle et al., 2015). Elliot (2017) confirmó la preocupación de Wolf (1978) de que la validez social involucra construcciones subjetivas, pero a la vez resaltó que cuando una intervención se describe en detalle y se contextualiza dentro de situaciones detalladas en el aula, se utiliza un método de medición ordinal mediante declaraciones simples y un formato de respuesta (con opciones de totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo) puede proporcionar relatos relativamente objetivos de las percepciones de los beneficiarios.

El término validación social es equivalente a términos como: importancia clínica, importancia aplicada, cambio cualitativo, relevancia educativa, validez ecológica y validez cultural, los cuales están relacionados con la validez de los procedimientos de intervención y la importancia del cambio en los participantes (Foster y Masch, 1999; como se citó en Acle et al., 2015). La evaluación de la validez social permite lograr la identificación de las variables que afectan las percepciones de quienes reciben una intervención y ayuda a lograr comprender mejor los programas (Reimers, Wacker, Derby y Cooper, 1995, como se citó en Acle, et al., 2015; Elliot, 2017).

La investigación de aceptabilidad del tratamiento claramente se reconoce como un aspecto fundamental de los servicios de tratamiento justos y éticos para niños y adultos en muchas culturas (Elliot, 2017). Se resalta así la importancia de incluir la validez social en programas de educación especial enfocados en población escolar en riesgo social y educativo, particularmente en aquellos basados en el modelo ecológico de riesgo resiliencia (Acle, 2012b). Actualmente existen muchos psicólogos del comportamiento e investigadores de educación especial que consideran que la medición subjetiva de las intervenciones, es decir, la validación social de las intervenciones es posible y es un aspecto social importante para ayudar a los educadores y padres a apoyar a los niños. Por lo tanto, Elliot (2017) aseguró que la validez social de las intervenciones ha mejorado junto con el crecimiento de las investigaciones y prácticas de intervención.

Como se puede notar, las fases del modelo se relacionan entre sí, ya que cada uno responde a diferentes conjuntos de cuestionamientos sobre el aprendiz y agrupa condiciones para el uso de los datos recolectados (Berdine y Meyer, 1987), los cuales no pueden ser interpretados de forma aislada, sino que nutren la información necesaria para la toma de decisiones. Además, cabe señalar que no es un proceso que tenga un fin, sino que constantemente se retroalimenta y ayuda, conforme se evalúan los resultados, a hacer las modificaciones pertinentes en la intervención.

En resumen, el proceso de evaluación en educación especial va más allá de aplicar un test psicológico a un niño, o de ver el registro de calificaciones a lo largo de cierto periodo, sino que incluye ver más allá, y de considerar tanto al alumno como a las características de los contextos en los cuales se desarrolla, desde el hogar hasta la sociedad y cultura a la que pertenece. Además, es necesario que este proceso se dé de forma organizada y consensuada, en la cual sean partícipes diversos actores de la comunidad educativa, los padres y si, el caso lo permite, el propio alumno sea un agente activo, para que a través de las fases que se vayan dando se tomen las decisiones precisas para satisfacer las necesidades que se requieran y se determine de forma certera la necesidad o no se servicios de educación especial. Por lo tanto, en este trabajo siguiendo los supuestos del modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, y lo que Forns (1993) planteó se considera a la evaluación desde una perspectiva plural que incluya multi informantes, el análisis de multicontextos y uso de pluritécnicas.

Las fases de la evaluación propuestas, tanto por Sattler (2003), Tymitz-Wolf (1984, como se citó en Berdine y Meyer, 1987), así como por Adelman y Taylor (1987), consideradas para llevar a la práctica el modelo ecológico de riesgo/resiliencia, coinciden en la importancia de clasificar, diagnosticar o ubicar a la personas evaluada, con el fin de poder determinar fortalezas y debilidades, así como para la elegibilidad para una atención más especializada, y para también tomar decisiones respecto al tipo de intervención que más será conveniente, y en todas ellas está presente la consideración no sólo del alumno sino de los contextos significativos que ejercen influencia sobre ellos. Sin embargo, ese proceso es general, y como se pudo notar, a partir de la fase diagnóstica, es necesario atender a las diferencias y matices tanto de las categorías identificadas como de los perfiles cognitivos y académicos dentro de cada grupo, por lo que se proceden a describir de forma específica las consideraciones al identificar y al atender alumnos dentro de las categorías de BRI y de PEC.

Bajo Rendimiento Intelectual

Antes de profundizar en la definición, la evaluación y la intervención específica en las categorías de BRI y de PEC, es importante recordar que la clasificación en educación especial es un tema controversial. Se reconoce que existen daños potenciales, así como beneficios tanto si se clasifica o no, por lo tanto, lo imprescindible es justificar cómo y con qué fin es que se clasifica (Acle, 1995). Una clasificación adecuada permitirá que haya una mejor planeación tanto a nivel de prevención, diagnóstico, prescripción, investigación y búsqueda de financiamiento. Pero en contraparte, si hay una clasificación inadecuada se impide que se realicen de forma eficiente los aspectos antes mencionados, además de que puede haber consecuencias personales y sociales, en muchos casos irreversibles y no benéficas.

Debido a lo anterior, se reconoce que, si se realiza un proceso de detección y diagnóstico adecuados con el fin de ofrecer los apoyos y programas que la persona requiere, a la vez que se favorece una concepción positiva de ver a la persona antes que, a la categoría, la categorización presenta diversas ventajas. Algunas de las mayores ventajas de utilizar sistemas categoriales son: permite a los profesionales comunicarse eficientemente de forma significativa, además permite establecer la elegibilidad para servicios especializados al mismo tiempo que favorece que las características de la intervención se basen en las características diferenciales (Gargiulo, 2015). A lo anterior la AAIDD (2010) agregó que al definir se debe hacer una explicación de la forma más precisa posible, lo cual a su vez permite establecer el sentido de la clasificación y también el reconocer las limitaciones. Es bajo ese orden de ideas que se procede a explicar lo que se considera Bajo Rendimiento Intelectual, así como la forma de evaluar e intervenir en dicha condición. Posteriormente, se procede a esclarecer de igual forma lo referente a la categoría de Problemas emocionales y de conducta a nivel escolar.

Definición

Como se puede observar en el apartado de las categorías en educación especial, la Discapacidad Intelectual, es reconocida tanto a nivel internacional como nacional, y de acuerdo con la AAIDD (2010), dicha discapacidad se caracteriza por limitaciones

significativas tanto a nivel intelectual como a nivel adaptativo, manifestándose en dificultades en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, además de que se origina antes de los 18 años. Dentro de los criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual, el que se refiere al funcionamiento intelectual implica que la puntuación de Coeficiente Intelectual [CI], obtenido a través de pruebas estandarizadas que midan la inteligencia general, sea aproximadamente de dos desviaciones típicas por debajo de la media, es decir, que el CI de la persona sea de 69 o menos (en la Escala de Inteligencia de Weschler). Pero ¿qué pasa con aquellos individuos que cumplen con los criterios de dificultades en la conducta adaptativa y la edad de aparición, pero no con la puntuación de CI?, ¿simplemente no se les debe brindar atención porque no cumplen con los criterios para ser considerados personas con Discapacidad Intelectual?, o ¿existe alguna forma de caracterizar a este sector poblacional?

En esta cuestión, desde 2003, Artigas-Pallarés, advirtió que no existía ninguna definición que permitiera identificar a aquellas personas con una inteligencia límite como pertenecientes a alguna categoría nosológica, que fuera más allá de ubicarlos precisamente en el límite de discapacidad intelectual. Por lo tanto, abordar el tema del BRI plantea diversos retos, de inicio porque no se considera oficialmente como parte de las categorías de la educación especial (Meléndez, 2012), además de que son personas que no muestran características físicas que los diferencien de otros (Artigas-Pallarés, 2003).

Precisamente, este tipo de población que se ubica en la zona intermedia entre la discapacidad intelectual y la población regular cada vez es más reconocida, ya que comparte desafíos y vulnerabilidades con aquellas personas que sí pertenecen a la categoría de discapacidad intelectual (AAIDD, 2010). Para referirlo, se han empleado términos como capacidad de inteligencia límite, cociente intelectual limítrofe, inteligencia *borderline*, bajo rendimiento intelectual, entre otros (Artigas-Pallarés, 2003; AAIDD, 2010; Martínez, 2012). Debido al desconocimiento de su presencia en las aulas, pueden ser confundidos o catalogados como alumnos con problemas de aprendizaje, emocionales, de conducta o etiquetados como desmotivados o lentos. Sin embargo, el hecho de que suelen pasar desapercibidos, aunque no siempre para sus profesores, no implica que los alumnos que se ubican en el rango entre la discapacidad intelectual y la inteligencia promedio, no deban recibir la intervención adecuada, ya que es evidente que si no se les identifica y atiende

oportunamente, al experimentar constantes fracasos escolares, afrontan el desconocimiento o incomprensión del problema por parte de educadores, profesionales de la salud y padres (Artigas-Pallarés, 2003).

Los alumnos que presentan BRI no sólo manifiestan un funcionamiento intelectual bajo, también presentan dificultades sociales y académicas (León y Salvador, 2017). Los niños que presentan estos rasgos, además de aprender menos a causa de la dificultad cognitiva que presentan, tienden a desmotivarse para aprender, y es frecuente que se den por vencidos fácilmente, por las constantes experiencias de fracaso y falta de comprensión del entorno ante su condición (Artigas-Pallarés, 2003). El hecho de que quienes presentan BRI, no reúnan las condiciones necesarias para considerarse personas con discapacidad, junto con sus limitaciones funcionales ocasiona múltiples desafíos que deben enfrentar, los cuales, como se ha señalado antes, son similares a aquellos que enfrentan quienes sí presentan una discapacidad intelectual, pero están dentro del rango leve.

De los desafíos que identifica el Comité del Presidente para Personas con Discapacidades Intelectual ([PCPID], 1999; como se citó en AAIDD, 2010), destacan el deseo de evitar el posible estigma adicional de un sistema de servicios especiales, pero al mismo tiempo, la falta de habilidades necesarias para recibir apoyos en otro tipo de servicios; vulnerabilidad de dificultades, o incluso discapacidades, secundarias como resultado del escaso o nulo acceso a los servicios educativos especializados; aumento del estrés, la soledad, la ansiedad, la depresión, la victimización, la violencia y el maltrato debido a una preparación inadecuada para la vida independiente, a la carencia de apoyos, juicios erróneos, la ingenuidad y la explotación por parte de otros; además de oportunidades de empleo restringidas que se relacionan con sus habilidades académicas limitadas y falta de conexiones sociales, e índices superiores de abandono escolar. Claro está, por tanto, que la población con BRI requiere ser identificada y atendida debidamente, para disminuir al máximo los desafíos anteriormente descritos.

Por lo que es necesario detectar y atender a quienes lo presenten ya que si se hace desde los primeros años escolares (primero, segundo e incluso tercer grado de primaria), al estar aún en desarrollo, las probabilidades de fomentar su potencial intelectual pueden contribuir a mejorar el aprendizaje escolar futuro (Acle, Martínez y Lozada, 2016). Esto es sustentado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], en 2006 (como

se citó en Atuesta, Vásquez y Urrego, 2008) al señalar a factores como la detección temprana, el acompañamiento y preparación de la familia, así como ofrecer programas de rehabilitación pertinentes, como favorecedores de un mejor futuro en niños con alguna discapacidad cognitiva.

Evaluación Específica

Como ya se comentó, la evaluación sirve para tener una idea sobre el alumno, y con base en ello tomar decisiones con fundamentos sólidos (Sattler, 2003), también se describió la forma en que se realiza el proceso de evaluación con base en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia, el cual se compone de varias etapas que tienen propósitos específicos. En la primera etapa se busca identificar de forma inicial aquellos alumnos que pueden estar presentando dificultades de aprendizaje, sin embargo, es necesario profundizar más y llevar a cabo una evaluación más detallada que identifique con exactitud los problemas específicos referentes a una o varias áreas de desarrollo (Dockell y McShane, 1997). Esa etapa de profundización es la de evaluación diagnóstica, la cual implica valorar a detalle las fortalezas y debilidades del niño en varias áreas, por ejemplo, cognitiva, académica, lingüística, y social. Es precisamente en esa etapa que se pone especial énfasis en las habilidades y destrezas del niño, pues de acuerdo con Dockell y McShane (1997) son las variables cruciales para la evaluación diagnóstica y para el desarrollo de la intervención.

En este sentido, es importante conocer el nivel, tanto intelectual, de aprendizaje y de habilidades adaptativas, en que los alumnos se encuentran, para ofrecerles estrategias que les permitan desenvolverse de forma apropiada en la escuela (Martínez, 2012), además que es imprescindible poder diferenciar entre la discapacidad intelectual leve y la capacidad intelectual límite, para lo cual se requiere una cuidadosa consideración de toda la información disponible. Debido a que los alumnos están en edad de desarrollo, se debe partir de diagnósticos abiertos que den cabida a la evolución o cambio del niño, tanto a la intervención como a sus características específicas de edad y evolución (Forns, 1993). Por lo tanto, en el caso específico del diagnóstico diferencial entre la discapacidad intelectual y el BRI, se debe tener siempre presente que la evaluación debe enfocarse en la descripción del comportamiento actual del estudiante, las pruebas de inteligencia deben aplicarse de forma individual, el diagnóstico debe ligarse a descripciones conductuales con referencia a

la edad del alumno, no se descarta la posible presencia de otras dificultades coexistentes y la dificultad cognitiva no se supone irreversible (Sattler, 2003).

De acuerdo con Gargiulo (2015), la forma más común de determinar la habilidad cognitiva de un alumno es a través de una prueba de inteligencia o de Coeficiente Intelectual (CI). Dentro de las pruebas más usadas para este fin están la Escala de Inteligencia de Weschler para niños WISC-IV (Weschler, 2007), y la quinta edición de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet (Roid, 2003). Pero es importante tener en cuenta que los datos que se obtengan de alguno de estos instrumentos representan sólo una muestra de las habilidades intelectuales de la persona, y aunque son un buen predictor de que tan bien puede desempeñarse el niño en la escuela, sólo son una pieza de todo el rompecabezas que el diagnóstico implica (Sattler, 2003; Gargiulo, 2015). Por lo que, de acuerdo con las recomendaciones que la AAIDD (2010) hizo sobre la evaluación del funcionamiento intelectual, se deben considerar también datos provenientes de entrevistas con los padres y profesores, listas de verificación de conducta y observaciones en el aula, además de que la evaluación debe realizarse de manera individual y seguir estrictamente las guías de una práctica profesional reconocida.

Aunado a lo anterior, es importante reconocer que, el CI, como una medida de inteligencia, es el reflejo de la capacidad de actuación del individuo en tareas de tipo escolar y en tareas semejantes a las que presentan las pruebas; sin embargo, la cognición va más allá (Dockell y McShane, 1997). De acuerdo con estos autores, “la cognición es el conjunto de habilidades mentales subyacentes a la actuación en éstas [tareas escolares] y en otras tareas” (p. 157). Desde este punto de vista, las dificultades a nivel intelectual se definen no sólo a partir de una puntuación de CI, sino que se parte de un enfoque funcional y cognitivo. Desde el primero, la conducta cognitiva o inteligencia se identifica como la capacidad de adaptarse a situaciones problemáticas, por lo tanto, es modificable. Desde el punto de vista cognitivo, se considera que las dificultades en el aprendizaje se deben a una disfunción en los procesos cognitivos (Mata, 1999).

Por lo tanto, se deben identificar tanto las fortalezas como habilidades de los alumnos a nivel cognitivo, tanto a nivel básico como a nivel superior. El nivel básico abarca los procesos necesarios para el registro y almacenamiento de información, como son la atención, la percepción y la memoria. Los superiores se relacionan con la utilización de

dicha información, es decir, el lenguaje y el pensamiento (León y Salvador, 2017). En este sentido y de acuerdo con Mata (1999), los objetivos generales en la evaluación de la dimensión cognitiva son:

- 1) Detectar la relación entre la conducta que es manifestada y los fenómenos cognitivos que subyacen a ésta.
- 2) Descubrir cómo se desarrollan los problemas en el alumno y la forma en que los afrontan.
- 3) Evaluar la intervención, cuyo objetivo es modificar la cognición de la persona.

Poner especial atención al nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas se sustenta en el hecho de que éstas pueden concebirse como el fundamento y la raíz de las habilidades lingüísticas, sociales y profesionales, ya que son necesarias para desenvolverse en diferentes ámbitos y decidir sobre dicho entorno modificándolo de ser necesario. (Loarer et al., 1998; como se citó en Mata, 1999; León y Salvador, 2017).

Por lo tanto, es importante realizar un análisis profundo respecto a los procesos y estrategias que los alumnos utilizan para ejecutar las tareas. En ese sentido, se debe hacer un intento de descomponer los pasos de aprendizaje y de identificar los procesos inmersos en las tareas cognitivas. En la investigación de León y Salvador (2017) se encontró que los alumnos con BRI presentaron mayor dificultad en el razonamiento conceptual, percepción, expresión verbal, dificultades para asumir responsabilidades, memoria limitada, razonamiento abstracto y concreto. Y en contraparte, observaron mayores habilidades en la coordinación visomotora, concentración, memoria visual, atención y capacidad para diferenciar detalles. Razón por las cuales es necesario reconocer establecer el perfil de las habilidades cognitivas de los alumnos.

Otro aspecto fundamental en la evaluación de esta condición es el nivel de desempeño que el niño presenta en la conducta o funcionamiento adaptativo y determinar, con base en lo esperado para su contexto y edad, si existen dificultades. La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (AAIDD, 2010), en otras palabras, hace referencia a la eficacia con que las personas pueden satisfacer los estándares

de independencia y responsabilidad social esperados para su edad y contexto sociocultural (Sattler, 2003). En la tabla 3 se muestran las habilidades específicas que componen cada dimensión de la conducta adaptativa.

Tabla 3

Habilidades específicas que componen a la conducta adaptativa (AAIDD, 2010)

| Dimensión | Habilidades específicas |
|--------------------------|--|
| Habilidades conceptuales | Lenguaje, lectura y escritura, y conceptos relativos al dinero, el tiempo y los números. |
| Habilidades sociales | Habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, candidez, ingenuidad, seguimiento de reglas y normas, evitar victimización y resolución de problemas sociales. |
| Habilidades prácticas | Actividades de la vida diaria (cuidado personal), habilidades ocupacionales, manejo del dinero, seguridad, cuidado de la salud, viajes/desplazamientos, programación/rutinas y uso del teléfono. |

Para conocer el nivel de funcionamiento adaptativo, en el caso de niños en edad escolar y de adolescentes, se valoran las habilidades académicas básicas, el razonamiento y juicio apropiado en la interacción con su entorno, así como las habilidades sociales (Sattler, 2003). Sin embargo, Gargiulo (2015) y la AAIDD (2010) reconocieron que no siempre es fácil evaluar la conducta adaptativa, y que por lo común para evaluarla se utiliza la observación directa, entrevistas estructuradas, o escalas estandarizadas, en las cuales los informantes pueden ser padres, profesores, cuidadores, u otros profesionales. Lo cual es fundamental pues al obtener información de varias fuentes se puede tener mayor certeza de que la información corresponde con el nivel de funcionamiento adaptativo del estudiante. Sattler (2003) reconoció también que en la mayoría de los casos la inteligencia puede evaluarse con mayor precisión que la conducta adaptativa, ya que existen pocos instrumentos estandarizados para evaluar la conducta adaptativa durante el periodo de desarrollo que satisfagan estándares psicométricos aceptables. Debido a ello, se pueden

seguir las recomendaciones realizadas por la AAIDD (2010), en caso de no poder utilizar una medida estandarizada de conducta adaptativa:

- Utilizar varias fuentes para obtener información relativa a las limitaciones de la persona en comparación con sus pares.
- Ser prudentes a la hora de contrastar la información cualitativa que sea contradictoria.
- Interpretar los resultados obtenidos a través de la observación directa con precaución.
- Analizar críticamente todos los tipos de información en función de su precisión e idoneidad.

Además de realizar la evaluación propia del funcionamiento intelectual y adaptativo, tal como se planteó en apartados anteriores, se debe considerar información sobre los factores del entorno que podrían modificarse para mejorar el funcionamiento (Sattler, 2003). Por lo tanto, el análisis del contexto es de excepcional importancia tanto para categorizar la conducta en sí misma, como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo social de referencia (Forns, 1993). Diversos autores desde perspectivas muy distintas (Vigotsky, 1965, 1978; Bruner, 1972; Olerón et al., 1981; Doise y Mugny, 1984; Piaget, 1936; Stenberg, 1982; como se citó en Forns, 1993), han destacado el carácter social del desarrollo humano, sobre todo en las primeras fases del desarrollo del niño y comprometen en gran medida su equilibrio futuro. Por lo que, el contexto familiar y escolar son los dos contextos que van a coadyuvar al desarrollo del niño de una manera especialmente intensa, pues ambos están socialmente diseñados y preparados para ejercer una explícita acción formativa, educativa y de la transmisión cultural sobre los sujetos.

Directrices Particulares de la Intervención

La prevención de la discapacidad intelectual ha sido un objetivo de científicos, médicos, investigadores y muchos otros profesionales por décadas. Sin embargo, las principales acciones se han centrado en el área médica, y donde los logros han sido enormes. Por su lado, en el área educativa puede haber también prevención. Tal como se señaló en el apartado de las funciones del psicólogo en educación especial, se puede ser partícipe de

cada uno de los niveles de prevención (Graham y Scott, 1988; como se citó en Gargiulo, 2015): *primaria* (eliminación antes de que aparezca la dificultad), *secundaria* (eliminación o minimización de factores de riesgo) y *terciaria* (ofrecer el apoyo necesario para disminuir las consecuencias negativas por las dificultades existentes, así como potencializar las habilidades). En ese sentido una vez detectados los alumnos con BRI, se puede atender la prevención secundaria, es decir, disminuir los factores de riesgo detectados para así prevenir la aparición de una posible Discapacidad Intellectual, o alguna otra condición que limite cada vez más su pleno desarrollo.

Tal como se puede relacionar con la evaluación de esta categoría, las necesidades de atención más evidentes que presenta la población con BRI se ubican a nivel cognitivo. Al considerar que la percepción, memoria, atención y lenguaje son aspectos básicos relacionados con la inteligencia, se puede deducir que al intervenir en estas habilidades se repercutirá en la inteligencia. Por lo tanto, en la medida en que se mejoren la memoria de trabajo, la capacidad de inhibición de respuesta y el lenguaje, entre otras habilidades cognitivas, durante el período de desarrollo se evitaría, al menos en parte, una disminución del CI (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007). De acuerdo con Mata (1999) para atender el nivel cognitivo y determinar qué estrategias deben incluirse en la intervención, es necesario establecer:

- 1) Qué estrategias necesita adquirir el alumno.
- 2) Qué procesos cognitivos están implicados en la estrategia.
- 3) Qué relación tiene la estrategia con las exigencias del entorno educativo.

Mata (1999) también señala que en este tipo de atención es imprescindible incluir estrategias que fomenten la metacognición. Definió a ésta como el proceso cognitivo de más alto nivel, que se refiere al conocimiento del propio conocimiento, es decir, el conocimiento y control que una persona tiene de sus procesos y estados cognitivos (Ariel, 1992; como se citó en Mata, 1999).

Sin embargo, también existen otros factores que contribuyen a que el desarrollo cognitivo se frene, de acuerdo con los hallazgos de Artigas-Pallarés (2003), los niños con inteligencia límite, además de aprender menos a causa de su dificultad específica, se motivan menos para aprender, y suelen desmotivarse ante el reiterado fracaso y la falta de

comprensión del entorno. Hinton, Miyamoto, & Della-Chiesa (2008), con los resultados de su investigación sobre el cerebro, también apoyan la necesidad de que sería mejor que las escuelas proporcionen un ambiente de aprendizaje positivo que motive a los estudiantes, y maestros entrenados para enseñar a los niños habilidades de regulación emocional, no solamente habilidades académicas o cognitivas. Atuesta, Vázquez y Urrego (2008) indicaron que algunos de los niños categorizados con capacidades intelectuales limítrofes pueden presentar problemas disciplinarios y de convivencia con pares, deficiencias en lectoescritura y cálculo, baja autoestima al establecer vínculos afectivos e incluso intentos de suicidio.

A este respecto es interesante la aportación de Shure (1996; como se citó en Ison y Morelato, 2002) respecto al término *habilidades socio-cognitivas*, las cuales define como las habilidades para organizar las cogniciones y conductas dirigidas hacia metas interpersonales. Además, Ison y Morelato (2002), reconocieron que la adaptación escolar y social del niño están relacionadas íntimamente, ya que los aprendizajes escolares requieren tanto de las capacidades intelectuales como de las habilidades sociales. Gracias a su investigación, estos mismos autores concluyeron que es básico el conocer cómo operan los procesos cognitivos en los alumnos, a través de los cuales interpretan o dan sentido a las situaciones. Dicho argumento es la base de los llamados programas de entrenamiento en estrategias cognitivas para la resolución de problemas interpersonales. Estos programas se suelen aplicar en dos modalidades. La primera es la *asistencial*, es decir, se aplica a grupos de niños o jóvenes que tiene una problemática común. La otra modalidad es la *preventiva*, la cual se aplica a grupos sin una problemática en particular, pero con el fin de facilitar la adquisición de habilidades interpersonales.

Por lo tanto, el hecho de implementar intervenciones con enfoque en las habilidades cognitivas; tanto a nivel básico (percepción, atención, memoria), como superior (razonamiento, adquisición, uso y regulación de estrategias de aprendizaje, en el plano cognitivo y metacognitivo) no está peleado con también incluir intervenciones en habilidades no cognitivas, como lo son aspectos motivacionales, emocionales y sociales (Mata, 1999). Con lo cual se destaca que para favorecer el desarrollo integral de los alumnos con BRI, es necesario incluir aspectos cognitivos y socioemocionales que cumplen un papel igual de importante en el aprendizaje.

La intervención no sólo se recomienda con el alumno directamente, sino que, tal como el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia enmarca, es necesario atender a los contextos donde el alumno está inmerso. Lo deseable es que las intervenciones en los alumnos que presentan dificultades relacionadas con el aprendizaje, tal como es el caso del BRI, sean diseñadas teniendo en cuenta el mesosistema, es decir, que deben considerar las interacciones entre los microsistemas (contextos donde el alumno se relaciona directamente) y deben además incluir actuaciones para cada sistema (Dockell y McShane, 1997). Tal como ya se ha señalado, las habilidades cognitivas actúan como reguladoras de la conducta infantil, pero se debe reconocer que éstas son aprendidas durante la interacción entre los miembros de una familia y en la calidad de las prácticas de crianza (Ison y Morelato, 2002). Es decir, que los padres son el primer modelo para el desarrollo del repertorio sociocognitivo del niño, y éste puede favorecer u obstaculizar futuras relaciones interpersonales. Dockell y McShane (1997) reconocieron que la eficacia en la intervención puede verse afectada si los microsistemas no se complementan entre ellos.

Otro aspecto por considerar, desde la intervención bajo el modelo ecosistémico, es que se tiene la posibilidad de ajustarla a un niño en particular (considerando claro a sus entornos) o bien, puede realizarse con un grupo de niños (Dockell y McShane, 1997). Además, no se deben perder de vista los sistemas restantes, como el exosistema y el macrosistema, los cuales de forma indirecta pueden tener efectos en el alumno o alumnos en cuestión.

Una vez explicitadas tanto la definición, como la forma de evaluar e intervenir en esta categoría, se procede a hacer esa misma exposición, pero respecto a la categoría de Problemas emocionales y de conducta en la escuela. Posteriormente se presentarán los fundamentos que sustentan la propuesta de intervención conjunta en alumnos que presentan alguna de estas dos condiciones.

Problemas Emocionales y de Conducta en la Escuela

Dentro de los retos que la educación especial enfrenta, está poder brindar sus servicios a las personas que presentan Problemas Emocionales y de Conducta [PEC], de forma adecuada y temprana, ya que esta categoría representa uno de los grupos más heterogéneos (Gargiulo, 2015). Pero al mismo tiempo existen dificultades para definir qué manifestaciones y comportamientos pueden ser considerados dentro de este grupo, lo que limita la distribución adecuada de los servicios educativos que se pudieran ofrecer (Martínez, 1999). Por lo tanto, la categoría de PEC es una de las condiciones más controversiales.

En primera instancia esa controversia se debe al término que se utiliza para denominar a las dificultades socioemocionales y conductuales que algunos alumnos presentan en las aulas y que los hacen sobresalir del resto del grupo. Las dificultades de la terminología se relacionan directamente con la gran variedad de definiciones existentes, las cuales van de acuerdo con el modelo en el que se base. Todo lo anterior ocasiona que tanto la detección e intervención en esta condición sea más compleja. A continuación, se abordan los aspectos críticos tanto la definición como la forma de detectar e intervenir en esta categoría, enfocándose en el marco escolar.

Definición

De acuerdo con Hallahan y Kauffman (1991) los términos: discapacidad emocional, dificultades emocionales, dificultades conductuales, discapacidades socioemocionales, conflictos emocionales, problemas de ajuste personal y social, y discapacidad conductual severa son algunos de los que se han utilizado para denominar a los niños que presentan problemas inter o intrapersonales. Estos autores reconocieron que la variedad en la terminología representa la diversidad de preferencias personales y a su vez las diferentes orientaciones teóricas. En el presente trabajo se eligió utilizar el término problemas emocionales y de conducta [PEC], Y más adelante se justificará dicha elección.

Los principales problemas para que se logre tener una buena definición de los PEC (Hallahan y Kauffman, 1991) son:

- Falta de definiciones adecuadas sobre salud mental y conducta normal.
- Diferencias a través de los diferentes modelos teóricos en los que se basa.

- Dificultades en la medición de conductas y emociones.
- Relación entre los problemas emocionales y de conducta con otras discapacidades o condiciones.
- Diferencias en los puntos de vista de las personas que categorizan y atienden a los niños.

Diversos autores coinciden con alguno de esos factores o agregan algunos otros. Por su parte Martínez (1999) reconoció como la principal razón de la vaguedad en la definición de esta categoría a que en las definiciones se tienden a destacar criterios sociales para definir un problema de conducta. Además, se reconoce que cada persona ve el comportamiento a través de su propia perspectiva, la cual está influenciada por estándares, valores y creencias personales (Gargiulo, 2015), ocasionando así que lo que para una persona puede representar una conducta desviada, para otra puede ser simplemente normal. Lo anterior cobra relevancia en el ámbito escolar, ya que generalmente el profesor es quien identifica qué alumnos pueden ser candidatos para los servicios de educación especial (Kerr, & Nelson, 1998), y esta identificación está claramente influenciada por su opinión, experiencia e incluso habilidades, sin que estas estén libres de sesgos.

Este hecho lo reconocen Frola y Velázquez (2011) al definir como problema de conducta “a cualquier comportamiento que desde **nuestro punto de vista personal** salga de lo esperado o de lo aceptable como *buena conducta* o *conducta deseable*” (p.11), pues enfatizaron en el *propio punto de vista* que existe ambigüedad y podrán aparecer diversas interpretaciones de lo que es una conducta problema y, ante lo cual plantearon la posible alternativa de, con base en lo expuesto en estándares internacionales, como el DSM-IV, se intente llegar a un acuerdo. Para lograr una delimitación más clara respecto a los problemas de conducta, es necesario, considerar factores tales como la edad, el contexto y la situación, pues influyen en que un comportamiento sea *normal* y no represente necesariamente la presencia de algún trastorno o problema severo, o, por el contrario, que indique cierto grado de *desviación* (Gargiulo, 2015; Martínez, 1999; Train, 2003).

Tabla 4
Definiciones de problemas de conducta en México (elaboración propia)

| DEFINICIÓN | CRÍTICAS |
|---|---|
| <p>... en esta categoría se incluyen a las personas que exhiben desórdenes en su comportamiento lo cual denota un amplio rango de problemas profundos y persistentes que reflejan una desviación importante. Algunos problemas a tratar serían los niños que roban, que mienten, menores infractores, etc. (p. 5, Dirección General de Educación Especial; como se citó en Martínez, 1999).</p> <p>Se presenta un problema de conducta cuando la persona actúa de manera marcadamente diferente a lo esperado. El origen de dicha conducta puede deberse a causas internas del niño (factores psicológicos, emocionales o de estructura y funcionamiento de su organismo, etcétera), a causas externas (encontrarse inmerso en un ambiente que le exige demasiado, que no comprende, y que le dificulta expresar sus sentimientos, etcétera), o a la interacción de ambos. Para que se identifique plenamente como un problema, se requiere que la manifestación de la conducta sea frecuente, persistente e intensa. Puede expresarse de diferentes maneras: como una necesidad de ser el mejor o peor en algo, a través de la agresión, ausentismo, depresión, etcétera (p. 30, Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, s. f.).</p> <p>Los problemas de conducta adaptativa/social se definen como la presentación de un conjunto de comportamientos interactivos que NO se ajustan suficientemente a las normas mínimas de convivencia exigidas por un contexto social dado, y que por su frecuencia, intensidad y persistencia resultan desadaptativas y perjudiciales para el aprendizaje del alumno y para las personas que forman su entorno (p. 13, Vázquez, s. f.).</p> | <p>Falta de precisión y delimitación en términos tales como <i>desórdenes en el comportamiento, problemas profundos y persistentes, o desviación</i>.</p> <p>Intento de hacerla más específica, al agregar la etiología, donde se considera la posible interacción de factores externos e internos del niño, aspecto muy importante, que no había sido considerado, pero que es un factor clave para poder determinar la existencia de un problema de conducta (Gargiulo, 2015; Vázquez, s. f.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vaguedad en lo referente a la frecuencia, persistencia o intensidad de la conducta, ya que no es más clara o específica. • Acercamiento al cumplimiento del segundo criterio que Gresham (1985, como se citó en Kerr, & Nelson, 1998) identifica para la utilidad de una definición de esta categoría. • Reconocimiento de la necesidad de que se considere no sólo al alumno, sino también al contexto bajo el cual manifiesta la conducta. |

Otro factor que contribuye a la dificultad de definir esta categoría es que se tiende a poner atención únicamente en conductas externalizadas (Frola y Velázquez, 2011; Kerr, & Nelson, 1998), tales como habla excesiva, hiperactividad, conducta disruptiva, negativismo desafiante y conductas violentas; por lo notorio y problemático en clase que pueden llegar

a ser. En contraparte, se tienden a pasar por alto las conductas internalizadas (Frola y Velázquez, 2011; Gargiulo, 2015), como la depresión, ansiedad o aislamiento, debido a que éstas no alteran el orden de la clase e incluso podrían llegar a ser deseables por algunos profesores (Frola y Velázquez, 2011). Todas las anteriores dificultades no son ajenas a las definiciones que se han utilizado en México. En la tabla 4 se reproducen tres definiciones utilizadas en México, con las críticas a cada una.

Para que una definición de la categoría de PEC sea útil, Gresham (1985, como se citó en Kerr, & Nelson, 1998) propuso los siguientes criterios: 1) especificar los excesos, déficit o situaciones inapropiadas de la conducta en términos operacionales; 2) especificar las características objetivas de la conducta y sus dimensiones (la frecuencia, la duración y la intensidad, por ejemplo); 3) especificar los sistemas conductuales mediante los cuales los excesos y déficit son expresados (verbal cognitivo, motor, fisiológico, emocional, por mencionar algunos); 4) demostrar que la conducta ocurre a través de situaciones y del tiempo; 5) establecer que los múltiples métodos de evaluación sean acordes con la ocurrencia de la conducta; y 6) establecer que el comportamiento continúa en un nivel inaceptable fuera de la escuela.

Al tomar como base el cumplimiento de dichos criterios y reconocer que no existe una definición universal de esta categoría, en la presente investigación se toma como referencia la definición que se presenta en la Ley para Individuos con Discapacidades Educativas (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], (como se citó en Gargiulo, 2015), la cual refiere a una condición que exhibe una o más de las siguientes características durante un largo período de tiempo y un grado marcado que afecta negativamente el rendimiento educativo del niño: inhabilidad para aprender que no se explica por factores intelectuales, sensoriales o de salud; inhabilidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus pares y profesores; sentimientos o conductas inapropiadas bajo circunstancias normales; estado de ánimo general de infelicidad o depresión; tendencia a desarrollar síntomas físicos o fobias asociadas con problemas personales o escolares.

La elección de esa definición obedece al hecho de que en la presente investigación se centra el interés en las dificultades conductuales que pueden ser atendidas desde el contexto escolar, sin desligarse claro del apoyo de la familia. Se busca atender los casos

que no tengan necesariamente relación con un trastorno clínico, pero donde se reconoce que existe relación con la parte emocional. Ello se sustenta con las consideraciones mencionadas por la Coalición de Salud Mental y Educación Especial (1990, como se citó en Gargiulo, 2015) para hablar de un problema emocional y de conducta: debe incluir respuestas conductuales o emocionales tan diferentes de las apropiadas según la edad, cultura o con el grupo étnico y estas respuestas afectan negativamente el rendimiento educativo, incluyendo las habilidades académicas, sociales, vocacionales y personales. Dichas respuestas son más que conductas esperadas ante eventos estresantes, deben presentarse consistentemente en más de dos ambientes, uno de ellos será la escuela, las intervenciones a nivel regular son infructíferas.

En las anteriores consideraciones se hace más evidente la relación con cuestiones educativas que clínicas, las cuales pueden ser tratadas por otros medios, pero que en este trabajo no se abarcan. En este punto es importante mencionar que de la definición general de los PEC se desprenden subcategorías, y al igual que las definiciones, existen una gran variedad como modelos teóricos. Sin embargo, una de las subclasificaciones más utilizada es la propuesta por Achenbach (Quay, 1986; como se citó en Hallahan y Kauffman, 1991) la cual identifica a dos dimensiones de los PEC: conductas externalizadas y conductas internalizadas. La conducta externalizada implica atacar a otros. La conducta internalizada refiere conflictos emocionales o mentales tales como ansiedad o depresión. Se resalta que los alumnos suelen presentar características de más de una dimensión, es decir, que no son mutuamente excluyentes. Razones por las cuales en este trabajo no se hace referencia a subtipos, pues como ya se mencionó, los alumnos presentan características de más de una dimensión y para la intervención se incluyen aspectos que atiendan tanto conductas externalizadas como internalizadas. Es decir, más que atender a subtipos de PEC, lo que se busca es identificar los perfiles de los alumnos, en cuestiones cognitivas, académicas, conductuales y socioemocionales a partir de las cuales se diseñen e implementen programas que favorezcan el desarrollo integral del niño.

Un paso previo para diseñar e implementar la intervención adecuada es identificar las necesidades y perfiles, a continuación, se describe la forma de realizar esa evaluación para descartar o confirmar la existencia de PEC.

Evaluación Específica

Antes de describir los procedimientos que se suelen utilizar para identificar a los alumnos con PEC, es importante resaltar que entra más pequeño sea el niño, más difícil será juzgar si su conducta representa un problema serio (Hallahan y Kauffman, 1991). También es necesario recordar, como ya se ha mencionado, que algunos alumnos con PEC no son identificados por sus profesores, no debido a que no tengan experiencia o sensibilidad, sino porque tienen estilos de disciplina y grados de tolerancia a conductas o comportamientos muy diversos, los cuales pueden ser muy flexibles, es decir, mientras algunos profesores permiten considerable libertad de movimiento o ruido durante clase, otros no (Smith, 1989). Aunado a esa variación no todos los niños con esta condición presentan problemas a nivel académico, es decir, no necesariamente presentan bajas calificaciones, e incluso una vez evaluada el área intelectual, no necesariamente presentan CI bajos.

Existen alternativas de detección, como la que plantearon Kerr y Nelson (1998) la cual consiste en tres etapas: 1) detección (screening) para determinar alumnos en riesgo de presentar problemas conductuales; 2) implementar estrategias de intervención en la educación regular, previas a la referencia (con la documentación adecuada de los efectos de estas modificaciones en el desempeño del alumno); y 3) uso de evaluaciones más intensivas para determinar si el alumno debe ser certificado como elegible para servicios de educación especial por presentar problemas emocionales y de conducta. Dentro de esta estrategia debe estar implicado un equipo multidisciplinario, el cual incluya a los padres y al maestro de aula regular, no sólo a personal de educación especial (Forns, 1993; Shea, 1998).

Por su parte Hallahan y Kauffman (1991) mencionaron que en estos casos se suele utilizar un proceso de tres pasos. Primero, el profesor enlista a aquellos estudiantes con problemas de conductas externalizadas o internalizada, los cuales son ordenados desde el más relacionado al menos relacionado con la descripción de dichos problemas. En un segundo momento el profesor complementa dos listas de chequeo para los tres primeros lugares de cada tipo de problema (externalizado e internalizado). Finalmente, los estudiantes que hayan puntuado en el máximo son observados tanto en el aula como en el área de juegos por un profesional diferente al profesor de grupo.

Para complementar dichas alternativas, Gargiulo (2015) expuso las opciones que se pueden utilizar para la fase de evaluación, las cuales son tres: 1) la planificación centrada

en la persona, la cual busca tener una visión futura del alumno, analizando sus fortalezas, preferencias y necesidades; 2) la evaluación basada en fortalezas, que se enfoca en medir habilidades emocionales y sociales, además de las competencias y características del individuo; y finalmente, 3) la evaluación del comportamiento funcional, el cual pretende develar las razones por las cuales el estudiante manifiesta comportamientos inadecuados y así prevenir o modificar proactivamente éstos factores. De ellas, la tercera propuesta, se considera podría ser la más efectiva, ya que considera no solo analizar características de la persona sino también considerar la interacción con los contextos donde está inmerso y el cómo estos podrían representar factores *disparadores* de estos comportamientos inadecuados (Train, 2003), ya que en la investigación se ha encontrado que la persistencia de un problema emocional se relaciona con la naturaleza de la dificultad y con el ambiente en que funciona el individuo (Clarizio y McCoy, 1976; como se citó en Shea, 1998).

Una vez detectados los alumnos dentro de esta categoría, es necesario reconocer que al igual que en el caso del BRI o de cualquier otra categoría, los estudiantes presentan una gran variedad de características. Por lo tanto, no es suficiente con ubicarlos dentro de los PEC para saber qué aspectos atender, pues hay que tener presente que sólo se está tomando como base una fotografía general de estos chicos, y por lo tanto en su individualidad diferirán dependiendo de factores tales como inteligencia, logros, circunstancias de vida y características conductuales y emocionales (Hallahan y Kauffman, 1991). Además, a pesar de que puedan ubicarse en alguna de las dimensiones de los PEC, es decir, con conductas externalizadas o internalizadas, es necesario reconocer que será común encontrar chicos que presenten tanto conductas agresivas como de aislamiento.

Directrices Particulares de la Intervención

De acuerdo con Shea (1998), el niño que presenta deficiencias ya sea de una categoría u otra, enfrenta dificultades a nivel funcional en uno o más dominios del aprendizaje, tales como el psicomotriz, cognoscitivo y afectivo; por lo cual, el realizar una evaluación e intervención pertinente exige poner en práctica y evaluar programas instruccionales que respondan tanto a las cualidades como a los defectos funcionales de los alumnos. Dentro de estos dominios, es evidente que los niños con PEC, suelen presentar mayor afectación en el afectivo, pero eso no excluye las dificultades en los otros dominios, por ello, el reto es

ofrecer primero una identificación certera, que tome en cuenta la frecuencia, intensidad, duración y tipo de comportamiento exhibido, para proceder a identificar las fortalezas y debilidades del alumno y así poder diseñar e implementar programas adecuados que contribuyan a mejorar su desarrollo integral.

Además de lo anterior, existe un vacío respecto en las descripciones de buenos programas para atender a esta condición. Por lo tanto, los profesionales tienen relativamente pobre guía y parámetros de operación y evaluación de los programas. Por lo tanto, una de las grandes necesidades en este campo es mejorar la literatura respecto al desarrollo y mejora de los programas de intervención en estos casos (Hallahan y Kauffman, 1991). Tal como se ha mencionado, las alternativas existentes son diferentes de acuerdo con el modelo conceptual y teórico del que se parte. Como se comentó en el capítulo anterior, la presente investigación se fundamenta en el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, el cual retoma las ideas del enfoque ecológico. De acuerdo con el enfoque ecológico, los PEC se deben a la interacción entre varios elementos del ambiente y el niño. Es decir, que el problema no sólo está en la conducta del niño o en el ambiente, sino que surge debido a que las interacciones y transacciones sociales entre el niño y sus contextos son inapropiadas (Hallahan y Kauffman, 1991).

Autores como Frola y Velázquez (2011) y Kerr y Nelson (1998) mencionaron que en la atención de esta categoría se tiende a poner mayor énfasis en conductas externalizadas, tales como habla excesiva, hiperactividad, conducta disruptiva, negativismo desafiante y conductas violentas; por lo notorio y problemático que pueden llegar a ser en clase. En contraparte, se tienden a pasar por alto las conductas internalizadas (Frola y Velázquez, 2011; Gargiulo, 2015), como la depresión, ansiedad o aislamiento, debido a que éstas no alteran el orden de la clase e incluso podrían llegar a ser deseables por algunos profesores.

Razones por las cuales la intervención a estos alumnos suele centrarse en modificar las conductas inadecuadas, pero se pasa por alto que el desarrollo de competencias emocionales, especialmente las capacidades de comprensión y regulación emocional pueden ser predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales y cotidianos, y además se relacionan con mayores niveles de bienestar y de ajuste psicológico y con una mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000; como se citó en Filella-Guiu, Pérez-Escoda,

Agulló y Oriol, 2014). Gargiulo (2015), resaltó que las habilidades sociales adecuadas son precursores críticos para la instrucción académica, pero ello no implica tampoco que sólo se pueda estimular la parte socioafectiva, sino que pueden ir de la mano tanto la intervención académica o cognitiva con la socioemocional.

Sin embargo, existen propuestas como la de Smith (1989) en la cual, sí se consideran aspectos relacionados con mejorar el autocontrol y las habilidades sociales. Esta propuesta se organiza como una escalera, la cual va de las intervenciones más simples dentro de la organización del aula regular, hasta intervenciones más específicas en ambientes más controlados e individualizados. Se avanza en el continuo de las intervenciones en la medida que el alumno no mejora su conducta y desempeño conforme se interviene. De dicha propuesta se resaltan aspectos dentro de las intervenciones preliminares como: el uso de elogios, enseñanza de autocontrol, fomento de adecuadas habilidades sociales, fomento de la cognición social (similar a la empatía), desarrollo de la asertividad e instrucción en la toma de decisiones.

Todo lo anterior apoya el hecho de que el reconocimiento de emociones, regulación emocional y empatía, son competencias básicas, pueden ser una piedra angular para un mejor desarrollo en distintos ámbitos, como el académico, el desarrollo de habilidades sociales y la conducta prosocial (Jennings & Greenberg, 2009; como se citó en Riquelme-Mella y Montero, 2016). Ya desde 1995, Zigler (como se citó en Sattler, 2003) advirtió que todos los niños requieren tener la oportunidad de poder aprender habilidades académicas sin importar el CI o nivel de conducta adaptativa que presenten, reconoció que necesitan recibir instrucción y entrenamiento que promuevan el uso de sus potencialidades; además de que precisan recibir los apoyos para reafirmar su autoestima y sus expectativas de éxito. Debido a todo lo anterior es evidente que, en ambas categorías, tanto en el BRI como en los PEC existe la necesidad de diseñar e implementar programas que atiendan sus necesidades, a la vez que se debe buscar el desarrollo integral. Razones por las cuales se procede a describir los componentes que se tomaron en cuenta para poner en práctica la propuesta de atención conjunta a alumnos que se ubican en alguna de estas dos categorías.

Fundamentos para la Intervención Conjunta de Habilidades Cognitivas y Socioemocionales

En las páginas anteriores se han descrito las características de los alumnos que presentan BRI y de los alumnos que presentan PEC. El énfasis puesto en estas dos categorías es justificado por las cifras cada vez mayores de la existencia de estas condiciones en las aulas, pero al mismo tiempo, por la falta de atención oportuna y especializada a estos grupos, ya que suelen pasar desapercibidos pues no presentan características físicas evidentes de una necesidad educativa especial. Además, en capítulos anteriores, ha quedado patente que en estos grupos existen necesidades de atención diversas, tanto a nivel cognitivo como a nivel socioemocional. Ante ello surgen diversas interrogantes, entre las cuales se destacan: ¿de qué forma se pueden atender las necesidades específicas de cada grupo sino se cuenta con los espacios o el personal suficiente?, ¿a qué aspecto se le debe dar mayor prioridad?, ¿se debe elegir sólo a una categoría a pesar de que ambas muestran un alto índice de incidencia?, ¿cómo incluir a los profesores y a los padres?, ¿qué metodología se debe seguir?, ¿cómo atender la diversidad de características de los alumnos en estas categorías aparentemente tan diferentes?, entre otras.

En el presente trabajo se busca dar una alternativa que pueda responder a las preguntas antes planteadas, en la que se ofrezca atención psicopedagógica a ambos grupos sin dejar de lado las características específicas tanto de cada categoría como de cada alumno, y así aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles. Como ya se ha establecido, se parte del modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, el cual enmarca la estructura general de realizar la evaluación e intervención. En este capítulo se ofrece el fundamento teórico que se retomó al diseñar e implementar la intervención, es decir, hallazgos en investigaciones referentes a la educación emocional, las habilidades sociales y las habilidades del pensamiento o cognitivas; además de retomar postulados del aprendizaje cooperativo y del juego educativo.

Educación Emocional y Atención a las Habilidades Socioemocionales.

En la educación en general se tiene como finalidad el pleno desarrollo integral de la persona y en este desarrollo se distinguen, entre otros, dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo

y el desarrollo emocional (Bisquerra, 2003). Así, para cumplir con dicha finalidad, de acuerdo con el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, et al. 1996; como se citó en Bisquerra, 2003) la educación debe organizarse con base en cuatro pilares: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos, y d) aprender a ser. Al tomar en consideración dichos pilares para ofrecer educación especial, sin importar la discapacidad o necesidades que se atiendan, es necesario reconocer que se suele poner mayor énfasis en el primero, y en ocasiones en el segundo; sin embargo, los últimos dos suelen dejarse de lado. Precisamente estos son los que tienen mucho en común el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las cuales pueden favorecerse a través de la educación emocional.

En ese sentido, la educación emocional busca ofrecer respuesta a una serie de necesidades sociales que la educación formal no atiende de forma suficiente (Bisquerra, 2003). Dichas necesidades se relacionan con disminuir los comportamientos de riesgo que pueden prevenirse si se ofrece atención desde edades tempranas. Algunos de los comportamientos de riesgo que se destacan son: violencia, depresión, suicidio y consumo de drogas; los cuales suelen coocurrir, y además cuanto mayores comportamientos problemáticos existan, puede haber un menor ajuste social. Aunado a lo anterior, existen otros factores de la escuela, la familia y la comunidad que ejercen gran influencia en potenciar o limitar el desarrollo de comportamientos saludables. En ese sentido, las competencias emocionales, se han evidenciado como factor de prevención importante (Bisquerra, 2003).

Es en este punto donde se relacionan de forma estrecha los fundamentos de la educación emocional y los postulados del modelo ecológico de riesgo/resiliencia. Ya que ambos plantean la existencia de factores de protección y factores de riesgo, que como su nombre lo indica, los primeros son condiciones o características que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante el peligro (Rutter, 1993; como se citó en Acle, 2012a), y los segundos son aquellas características de un grupo de personas o de su situación que pueden medirse y a través de las cuales se pueden hacer predicciones sobre un resultado negativo en algún aspecto específico (O'Dougherty y Masten, 2006; como se citó en Acle, 2012a).

Otro aspecto donde coinciden la educación emocional y el modelo ecológico de riesgo/resiliencia es que dichos factores están presentes en diferentes niveles o en diferentes contextos. Bisquerra (2003) destacó como factores de protección o preventivos personales a las competencias sociales y emocionales: habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas. En lo que respecta a los factores ambientales de protección, Bisquerra (2003) y Aron y Milisic (1999; como se citó en Ison y Morelato, 2000): compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

Para poder ofrecer educación emocional es imprescindible, primero, identificar los factores de riesgo y los factores de protección, ya que este tipo de atención tiene implicaciones importantes (Bisquerra, 2003). Una de ellas es que la fundamentación teórica para la prevención efectiva y el desarrollo de competencias socioemocionales debe centrarse en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores, y no sólo limitarse a un solo comportamiento problemático. Además, la prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debe incluir intervenciones en todos los niveles: el alumno, la familia, los iguales, la escuela, la comunidad, etc. Finalmente, las competencias socioemocionales se reconocen como factores protectores para una variedad de comportamientos ajustados y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

Justo aquí puede surgir la pregunta de porqué ofrecer educación emocional o porqué retomar aspectos de esta propuesta a la atención de los alumnos que presentan BRI o que presentan PEC. En el caso de los alumnos con PEC, puede ser más evidente la adecuación de este tipo de educación o intervención pues favorecería las habilidades sociales y conductuales que presentan. Sin embargo, en el caso de los alumnos con BRI, puede parecer menos lógico buscar mejorar sus habilidades socioemocionales, pues aparentemente sus necesidades se enfocan sólo a nivel cognitivo o de aprendizaje. Sin embargo, es necesario retomar lo establecido en el capítulo de BRI.

Hallazgos provenientes de diversas investigaciones (Ison y Morelato, 2002; Artigas-Pallarés, 2003; Hinton, Miyamoto, y Della-Chiesa, 2008; Atuesta, Vázquez y Urrego,

2008), aportaron evidencia de que los alumnos que presentan inteligencia límite, requieren que se favorezcan además de sus habilidades cognitivas, otros aspectos sociales y emocionales, ya que suelen presentar problemas disciplinarios y de convivencia, baja autoestima, poca motivación, y debido a sus limitaciones cognitivas se les dificulta comprender y expresar tanto sus propias emociones como la de los demás. En este sentido las propuestas de la educación emocional pueden ser parte de la respuesta que se les puede ofrecer a este grupo de alumnos.

El tomar como base las propuestas de la educación emocional para favorecer las habilidades socioemocionales se fundamenta al considerar cuales son los objetivos generales que ésta persigue. De acuerdo con Bisquerra (2003) esos objetivos se pueden acotar en: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otros. En pocas palabras lo que se busca es el desarrollo de la competencia emocional.

Por competencia emocional se entiende al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22, Bisquerra, 2003). La estructura de las competencias emocionales a considerar en programas de educación emocional, de acuerdo con el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica [GROP] del Departament de Mètodes de Investigació y Diagnòstic en Educació [MIDE] de la Universitat de Barcelona (Bisquerra, 2000), que debe seguirse está compuesto por cinco competencias.

La primera de las competencias es la conciencia emocional, que consiste en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el contexto emocional. La segunda es la regulación emocional, la cual consiste en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. La tercera competencia es la autonomía personal o autogestión, la cual incluye la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. La cuarta competencia es la inteligencia interpersonal, es decir, aquella capacidad para

mantener buenas relaciones con otras personas, dentro de las cuales están las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Finalmente está la última competencia, las habilidades de vida y bienestar, las cuales se relacionan con la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

Además de considerar los componentes de la estructura anterior, para que se logren efectos positivos de la educación emocional en el desarrollo integral de las personas, se debe procurar que cumpla con condiciones mínimas de calidad y de tiempo de dedicación (Bisquerra, 2013). Este mismo autor señaló que es recomendable realizar sesiones semanales de 45 a 60 minutos durante todo el curso y a lo largo de todos los cursos. Las principales recomendaciones que hizo Bisquerra (2013) para poner en práctica programas de educación emocional son: incluir espacios y tiempos específicos donde se favorezca la expresión de emociones positivas a través de diversas modalidades (fotos, escritos, agradecer), hacer las actividades divertidas revalorando al juego como medio para el aprendizaje, crear un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, incluir actividades en grupo (aprendizaje cooperativo, *role playing*, entre otros), fomentar una organización flexible donde haya consenso y cooperación, tener expectativas positivas de los alumnos, y finalmente, utilizar un lenguaje positivo.

Además de lo anterior, es necesario implementar intervenciones con fundamentos. Bisquerra (2013) propuso un modelo ecológico de intervención que se estructura en tres fases. La primera es utilizar programas con fundamentos sólidos y con evaluaciones basadas en instrumentos válidos y fiables, que apoyen la relación entre educación emocional y bienestar. La segunda implica que se desarrollen métodos para la evaluación del proceso de la educación emocional, centrados en el alumnado, que incluya tiempo de dedicación, tipo de actividades, desarrollo de competencias, contexto de aplicación, clima del aula, prácticas en casa, aplicaciones en la vida personal, familiar, profesional, tiempo libre, etc. Por último, llevar a cabo la aplicación de dichos hallazgos a la práctica.

Por su parte, López (2013) reconoció que los programas de intervención de educación especial se fundamentan en diversos modelos y enfoque educativos, entre los cuales están el enfoque constructivista, el modelo sistémico y la orientación humanista. De acuerdo con el enfoque constructivista la participación e implicación del niño en el

aprendizaje es lo que hace posible que construya su conocimiento, por lo tanto, al llevar este enfoque a la práctica se deben considerar los conocimientos previos, intereses y necesidades del alumno para que pueda construir significativamente los nuevos conocimientos y favorezca un aprendizaje significativo. Por su parte, en el modelo sistémico se destaca tanto al papel del niño como del adulto y el poder de comunicación como mecanismo de relación interpersonal, debido a lo cual se debe tener en cuenta las características de la escuela, la familia y el entorno para que el aprendizaje sea funcional.

Por lo tanto, específicamente en los programas de educación emocional, el adulto debe tener ciertas consideraciones para relacionarse con el alumno (López, 2013). Una de esas consideraciones es que debe hacerlos sentir queridos y aceptados a pesar de las emociones que sientan. También debe observar y propiciar el uso y comprensión del lenguaje emocional a través del cuerpo y del habla. Una consideración más es que el adulto permita que los niños conozcan y practiquen estrategias que fomenten el bienestar, por ejemplo: masajes, cantar, bailar, dialogar, reír, entre otras. Esta autora también recomendó que el adulto permita que el infante se equivoque y que a través de ello aprenda a ser cada vez más autónoma emocionalmente. Es necesario también, que se le ayude a los niños a comprender que un estado emocional no debe derivarse siempre en el mismo comportamiento, es decir, que pueden regular sus emociones. Finalmente, es importante que se favorezca que el alumno tenga en cuenta la perspectiva de la otra persona, que se le ayude a comprender puntos de vista, sentimiento y emociones diferentes, lo cual permitirá mejorar la convivencia y las relaciones con los demás.

Hasta aquí se han comentado los argumentos que apoyan y dan forma a la educación emocional, sin embargo, es importante señalar que en la presente propuesta se consideraron como referencia y como una de las partes de la intervención. A continuación, se describen los otros aspectos que se consideraron para complementarla.

Intervención en las Habilidades Cognitivas o Habilidades del Pensamiento.

Es importante reconocer que el hecho de favorecer las habilidades socioemocionales no es garantía de mejora, pues dentro de esas habilidades, tal como ya se ha descrito, existe un componente cognitivo, el cual no debe ser descuidado. Aunado a lo anterior, y al hacer eco en lo ya dicho sobre los cuatro pilares de la educación, es importante incluir en la

intervención que los alumnos aprendan a conocer y aprendan a hacer. Estos pilares pueden ser atendidos al considerar el componente cognitivo del aprendizaje, más aún cuando dentro de las características que tiene la población a quien va dirigida la atención, presenta dificultades específicas en esa área.

Ya en los capítulos de las categorías de BRI y de PEC, ha quedado sustentada la necesidad de ofrecer una atención integral que incluya tanto componentes socioemocionales como cognitivos. En el apartado anterior se recordaron los fundamentos de la atención socioemocional en los alumnos con BRI, donde se suele sólo atender los aspectos cognitivos; pero ahora es necesario resaltar las bases que sostienen la inclusión de aspectos cognitivos en alumnos con PEC. De acuerdo con Ison y Morelato (2002), la adaptación escolar y social del niño están relacionadas íntimamente, ya que los aprendizajes escolares requieren tanto de las capacidades intelectuales como de las habilidades sociales. Y tal como Gross (2004) apuntó, las necesidades especiales relativas al aprendizaje y las relacionadas con la conducta están **impenetrablemente** unidas, por lo tanto, en lugar de negar importancia a una u otra, se propone abordar ambas.

Debido a que dentro de las principales características de los alumnos con PEC se encuentran dificultades para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus pares y profesores, además de conductas y/o sentimientos inapropiados bajo circunstancias normales (Gargiulo, 2015) entre otras; las conclusiones de la investigación de Ison y Morelato (2002) cobran gran relevancia pues apuntaron que es básico conocer cómo operan los procesos cognitivos en los alumnos, a través de los cuales interpretan o dan sentido a las situaciones, pues gracias a esa interpretación, aunado claro a otros factores (tanto protectores como de riesgo, provenientes de los diferentes contextos o sistemas donde el niño esté inmerso) será como puedan hacer o no frente a las mismas. Por lo tanto, el hecho de implementar intervenciones con enfoque en las habilidades cognitivas; tanto a nivel básico (percepción, atención, memoria), como superior (razonamiento, adquisición, uso y regulación de estrategias de aprendizaje, en el plano cognitivo y metacognitivo) no está peleado con también incluir intervenciones en habilidades no cognitivas, como lo son aspectos motivacionales, emocionales y sociales (Mata, 1999).

Existen múltiples enfoques que pueden ser utilizados para la mejora de habilidades cognitivas o del pensamiento, por ejemplo, Dewey y Bento (2009) señalaron que se pueden

separar en tres tipos principales. El primero se refiere a aquellas propuestas que enseñan el pensamiento como una habilidad separada del plan de estudios, ejemplos de ellos son el enriquecimiento instrumental de Feuerstein (IE) o las habilidades de pensamiento Somerset (Blagg, 1991; Feuerstein, Hoffman y Miller, 1980; como se citó en Dewey y Bento, 2009). Un segundo tipo es el llamado de infusión, en el cual se favorecen las habilidades del pensamiento como parte del currículo. Y un tercer tipo incluye las propuestas que desarrollan el pensamiento en temas específicos, es decir, que buscan enseñar procesos cognitivos a través de programas diseñados especialmente en una lección separada. El elegir algún tipo de enfoque para la intervención en las habilidades cognitivas dependerá de los objetivos y de los recursos con que se cuente, tanto humanos como materiales.

En la presente propuesta se consideró retomar un enfoque del tercer tipo, ya que este tipo de programas se basan en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Piaget, 1972) y los principios de la construcción social del conocimiento de Vygotsky (Vygotsky, 1978). El objetivo es generar conflictos cognitivos a través de una serie de lecciones para estimular el pensamiento de orden superior y acelerar las cogniciones de los niños a la siguiente etapa de desarrollo (Adey, Robertson y Venville, 2002; como se citó en Dewey y Bento, 2009). Otra razón para elegir este tipo de enfoque es que, tal como sugiere Gross, (2004), es preferible hacer un plan a pequeña escala que otro más ambicioso que no pueda llevarse a la práctica, y debido tanto a la inversión de tiempo como de recursos que requiere ejecutar un programa del primero o segundo tipos mencionados por Dewey y Vento (2009) es mayor, el tercer tipo se acopla a las características tanto del contexto como de las necesidades por atender.

Ahora bien, para llevar a la práctica un programa que busque atender tanto necesidades en el área cognitiva como en el área emocional, es necesario partir de enfoques didácticos que las favorezcan y que sean compatibles con el marco conceptual general, que en este caso es el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, dichos fundamentos didácticos se retoman principalmente del aprendizaje cooperativo y del juego como recurso educativo.

Principios del Aprendizaje Cooperativo

El trabajo cooperativo es una forma de llevar a la práctica el enfoque ecosistémico, debido a que permite trabajar con niños, padres y maestros, favoreciendo una red de apoyo para

los infantes, quienes además pueden intercambiar experiencias y trabajar en conjunto. (Domínguez, 2008). Los hallazgos de Meléndez (2012) indicaron que metodologías tales como el aprendizaje cooperativo, pueden contribuir a que los alumnos con BRI alcancen sus logros con mayor facilidad y rapidez. Respecto a los PEC, es importante considerar lo que Solter (2013) señaló: “El juego cooperativo estimula las regiones del cerebro involucradas en el control de las conductas agresivas, y la risa hace desaparecer la ira y la ansiedad reduciendo la hormona del estrés” (p. 14). Se ha demostrado, además, que la actividad colaborativa, que tiene como base la intersubjetividad entre los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar tareas de diversa índole, además de que el papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etc.) del estudiante (Hernández, 2012).

Johnson y Johnson (2004) mencionaron que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, estos autores definieron al aprendizaje cooperativo como: el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (p. 14). El aprendizaje cooperativo implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo (Ferreiro y Calderón, 2009).

Para diseñar intervenciones, es necesario tener en cuenta que, en cada situación de aprendizaje, existe una distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo próximo o potencial que Vygotsky llamó Zona de Desarrollo Potencial (Ferreiro y Calderón, 2009). Desde esta perspectiva, se puede decir que la enseñanza implica la ayuda y enseñanza eficaz que esté ajustada a la persona, es decir, que las acciones se orienten en esa zona de desarrollo próximo (Coll, 2010), además que estas propuestas están relacionadas con el tipo de enfoque para las habilidades cognitivas que se buscó implementar.

La fundamentación vygotskyana del aprendizaje cooperativo se puede evidenciar en la práctica, en primer lugar, por la importancia que le da a las relaciones sociales entre iguales para aprender y, por tanto, para el desarrollo de la personalidad; en segundo lugar por el énfasis en propiciar las relaciones entre iguales, el fomento de la intersubjetividad, la comunicación y el diálogo, lo que hace posible el proceso de internalización; y en último

lugar, por el papel que desempeña el maestro, como mediador entre el aprendiz y el contenido de enseñanza, la cual incluye tanto habilidades intelectuales y sociales, como actitudes y valores (Ferreiro y Calderón, 2009).

El Juego Como Recurso Educativo

El juego es parte inherente del niño porque es un integrante biológico de éste y no una adherencia que le impone el educador. Al utilizar el juego como medio educativo, el educador condiciona y canaliza hábilmente esta fuerza que nace del niño, para revertirlo sobre sí, en beneficio formador. Esa fuerza interior que emerge del niño se encuentra en el camino con esa otra fuerza equilibradora que trae el maestro (Calero, 2006).

Los juegos educativos tienen por finalidad principal ofrecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño (Decroly, 2006). El juego como elemento educativo influye en (Calero, 2006) el desarrollo físico, el desenvolvimiento psicológico y la socialización. De acuerdo con Battlori (2001), las capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades que se pueden desarrollar con los juegos son:

- Estimular la comunicación
- Fomentar la diversión individual y en grupo
- Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos
- Desarrollar la lógica y el sentido común
- Estimular la aceptación de jerarquías y el trabajo en equipo
- Fomentar la confianza y comunicación
- Establecer y revisar valores
- Ayudar al desarrollo mental
- Agilizar el razonamiento verbal, numérico, visual y abstracto
- Fomentar el respeto a la diversidad
- Aprender a resolver problemas o dificultades y a buscar alternativas
- Estimular la aceptación de normas

El juego puede intervenir de un modo más directo como medio para facilitar la adquisición y repetición de ciertos conocimientos indispensables, merced a procedimientos de autoeducación y de individualización (Decroly, 2006). Por lo tanto, se trata de buscar juegos y actividades recreativas que sirvan para alcanzar objetivos concretos de aprendizaje, adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de capacidades cognitivas y sociales (Battlori, 2001). Como resultado de todo ello, el juego en la escuela presenta ventajas sobre el juego en la familia, ya que el niño juega con otros, de diversas procedencias y culturas, lo que implica socialización.

Los planteamientos anteriores hacen evidentes las ventajas de utilizar el juego como medio de enseñanza, a través del cual se pueden favorecer múltiples habilidades y conocimientos, por lo que esta herramienta es parte central del programa de intervención que se propone. Finalmente, es importante señalar que a pesar de las críticas y desventajas que se hacen al ofrecer apoyo fuera del aula de clases, las cuales no se ignoran, es necesario valorar las ventajas que esta modalidad de atención puede ofrecer. Gross (2004) destaca las siguientes: 1) facilita el trabajo centrado en objetivos específicos individualizados en una atmósfera de tranquilidad y concentración, 2) puede ayudar a economizar el escaso tiempo de apoyo, cuando se reúne en un grupo aparte a niños de diferentes clases, pero con necesidades similares y 3) puede constituir una ruptura positiva a la rutina escolar, tanto para el maestro como para el niño, cuando la conducta o la relación es problemática, y aporta al alumno la experiencia de distintos docentes.

Una vez establecida la importancia de atender tanto las necesidades cognitivas como socioemocionales de los alumnos con BRI y de los alumnos con PEC, y de explicar los fundamentos teóricos de los cuales se parte; en las páginas siguientes se procede a describir la propuesta del programa de intervención, dirigido a niños de educación primaria, con edades de seis a ocho años, detectados con alguna de estas dos categorías, a través del cual se busca favorecer sus habilidades cognitivas y socioemocionales, lo cual busca disminuir los factores de riesgo y aumentar los factores protectores.

Método

Contexto

La presente investigación se desarrolla en una escuela primaria perteneciente a la alcaldía Iztapalapa, en la Ciudad de México. Dicha delegación se localiza en el oriente de la capital, ocupando la porción sur del vaso del lago de Texcoco (figura 3). Está dividida en 230 colonias, y de acuerdo con el censo de población y vivienda realizado por el INEGI en el año 2010 registró una población de 1 815 786 habitantes, por lo que es la demarcación más poblada de todo el país, esto debido a que Iztapalapa fue el destino de numerosas familias que abandonaron las delegaciones centrales y residencia ahora, de familias procedentes de otras entidades federativas. En los últimos años ha alojado el 83.7% del crecimiento de la Ciudad de México, agotando prácticamente su reserva de suelo urbanizable. De acuerdo con los resultados del Censo General de Población y Vivienda 2010 del total de su población, el 48.52% (880,998 habitantes) estaba constituido por hombres y el restante 51.48% (934,788 habitantes) por mujeres.

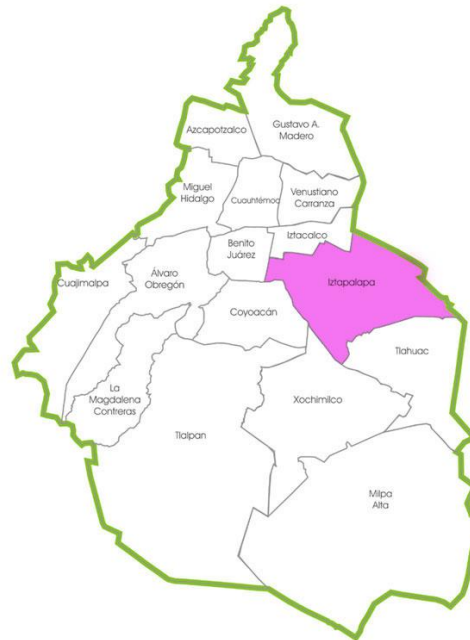


Figura 3. Mapa de la Ciudad de México, indicando a la alcaldía Iztapalapa. (<https://cahrlgdcreative.wordpress.com/>)

Respecto a las condiciones educativas de la demarcación, al recabar los datos correspondientes se tomó en cuenta a la población mayor de cinco años; población que se considera apta para educarse, y que representa el 89.10% del total de sus habitantes (INEGI, 2010). De esta proporción un 23.94% cuenta con educación Primaria. También se determinaron los grados promedios de escolaridad de la población de 15 y más años: el 9.60% para Iztapalapa y un 10.50% para la Ciudad de México-nótese la diferencia de menos del 1%- lo cual denota que existe suficiente infraestructura educativa en la demarcación y que pudiera haber mayor respuesta por parte del alumnado.

Las escuelas en Educación Básica y Media Superior son en total 1,620, las cuales representan el 18.31% del total de las que hay en la Ciudad de México. Dentro de estas instituciones se encuentra la Facultad de Estudios Zaragoza (perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México), la Universidad Autónoma Metropolitana [UAM plantel Iztapalapa], el Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] plantel oriente, dos Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica [CONALEP] y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos [CECyT] No. 7.

La alcaldía contaba con atención hospitalaria del Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS] en el Hospital de Ginecopediatría con Medicina Familiar No. 25, sin embargo, sufrió daños por el sismo del 19 de septiembre del 2017, por lo que su servicio es intermitente. Se cuenta con atención en el Hospital Regional Zaragoza del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado [ISSSTE] y un centro de salud (Romero, 2014a).

En comparación con el resto de la Ciudad de México, Iztapalapa presenta indicadores socioeconómicos menos favorables. A pesar de que en ella vive aproximadamente la quinta parte de la población de la capital, su participación en la economía es mucho menor. El sector de los servicios constituye el componente más importante de su Producto Interno Bruto, y un número importante de sus habitantes deben trasladarse fuera de la demarcación para conseguir trabajo. La infraestructura y los servicios urbanos se encuentran menos desarrollados o son deficientes, particularmente en el caso de la distribución del agua potable. En términos generales, la delegación posee un desarrollo humano alto, pero hay muchos contrastes en su interior. La marginación de los vecindarios en la zona poniente es mucho menor en comparación con las colonias populares de la sierra

de Santa Catarina. Además, que esta delegación cuenta con altos índices de violencia y criminalidad, considerándose una de las delegaciones más peligrosas (Rosales, Montero y Melgoza, 2005).

La demarcación cuenta con diversos espacios públicos de recreación, entre ellos el Parque Cuitláhuac, la Unidad Deportiva Iztapalapa, el Parque Ecológico el Salado, entre otros. También cuenta con diversos museos, como el Museo de las Culturas, el museo Cabeza de Juárez, museo Fuego Nuevo y el museo de San Miguel Teotongo; también cuenta con espacios culturales donde se imparten talleres diversos como el Faro de Oriente y 17 casas de cultura. En Iztapalapa está ubicado el reclusorio Oriente y el Penal de Santa Marta Acatitla. Cuenta además con dos panteones, una planta de aguas residuales y una central de abastos. En cuestión de movilidad, en ella existen dos líneas de la red del metro, trolebús, autobuses urbanos, y el Metrobús (Romero, 2014a).

Desde el año 1993, esta delegación cuenta con su propia Dirección General de Servicios Educativos, esto debido a los acuerdos de descentralización, por lo que es la única delegación con esta organización independiente. Por lo tanto, también cuenta con una organización propia de los servicios de Educación especial, esto dependen de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa [USEI], la cual tiene como objetivo el poder generar acciones en los diferentes niveles de la educación básica, principalmente a través de la supervisión de los docentes, y así desempeñen adecuadamente sus labores. A cargo de la USEI están 13 CAM y 88 USAER. (Directorio de escuelas, 2018).

Escenario

La primaria donde se trabajó se ubica al oriente de la delegación Iztapalapa. La primaria cuenta con dos plantas, las cuales se organizan en siete aulas, la dirección, un aula de cómputo, una pequeña bodega para materiales de educación física, dos bodegas de uso múltiple, biblioteca, baños para niños y niñas, y el patio techado. Desafortunadamente con el sismo del 19 de septiembre del 2017, la escuela sufrió daños por lo que la biblioteca está inhabilitada.

La escuela cuenta con la directora y dos administrativos, además de siete docentes de grupo, ya que en segundo grado hay dos grupos, el profesor de educación física y la

conserje. Cuenta con servicios de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva [UDEEI], además del programa de desayunos escolares.

Los grupos de segundo están en la planta alta y el grupo de primero está en la planta baja. Las aulas cuentan con mesas y sillas, en las cuales los alumnos están en pares, los profesores de cada grado son quienes determinan en donde se sientan los alumnos. En las paredes de las aulas hay material visual de apoyo, además en segundo, hay carteles o láminas que los propios alumnos realizan como parte de las actividades académicas. En la figura 4 se puede observar de forma ilustrativa la distribución de la escuela primaria.

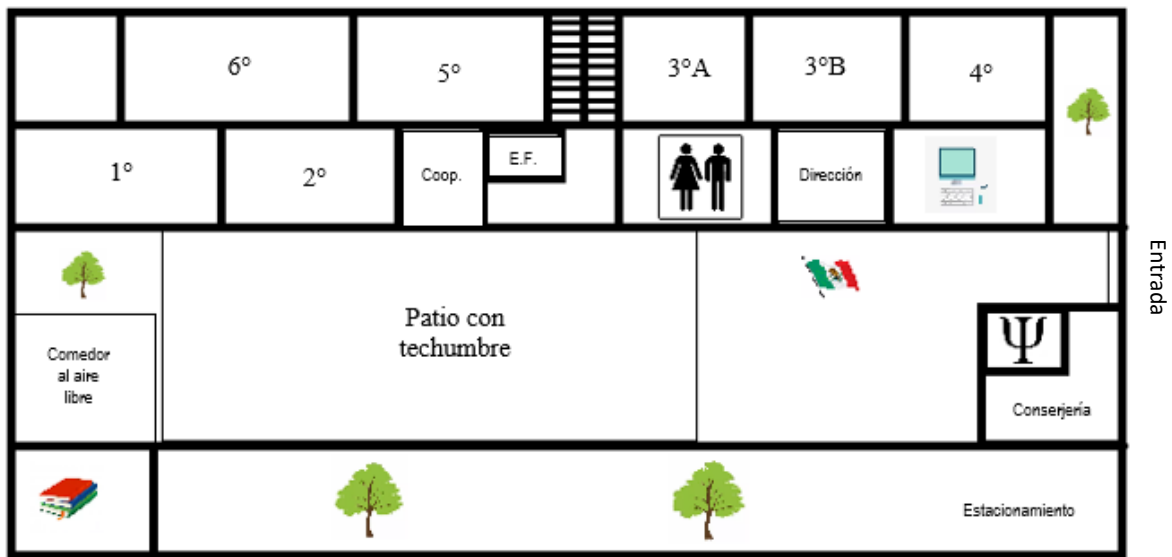


Figura 4. Croquis de la primaria JR (Elaboración propia).

Diseño de investigación y tipo de estudio

El presente estudio es de diseño mixto, debido a que implementa procedimiento tanto cuantitativos como cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es un estudio no experimental, pues las variables a estudiar no son manipuladas por la investigadora. Es de tipo evaluación inicial-intervención-evaluación final, porque realiza una evaluación antes y después de llevar a cabo una intervención (Creswell, 1994).

Objetivo general

Evaluar los cambios en los perfiles cognitivos, académicos y socioemocionales de alumnos con bajo rendimiento intelectual y de alumnos con problemas emocionales y de conducta

después de la intervención en las habilidades cognitivas y socioemocionales, en el marco del modelo ecológico de riesgo/resiliencia.

Fase de Evaluación Inicial

Objetivos específicos.

1. Identificar a estudiantes de primero y segundo grado que presenten alguna necesidad de educación especial, a través de una evaluación exploratoria.
2. Elaborar el perfil de riesgo/resiliencia de estudiantes con Bajo Rendimiento Intelectual y/o Problemas Emocionales y de Conducta a través de una evaluación diagnóstica.

Participantes.

Alumnos. Para llevar a cabo el primer objetivo, participaron 99 alumnos, 37 de primer grado y 62 de segundo (pertenecientes a dos grupos). En el caso de primer grado fueron 21 niñas y 16 niños; de segundo A fueron 17 niñas y 15 niños, y de segundo B fueron 16 niñas y 14 niños.

Para la consecución del segundo objetivo participaron 28 alumnos. De estos alumnos cinco fueron niños y cuatro niñas. Las edades de estos fueron de 6 años 5 meses a 7 años 4 meses. De segundo grado se evaluó a 19 alumnos, 11 fueron niñas y ocho niños. Sus edades oscilaron entre 7 años 5 meses a 8 años 4 meses.

Profesoras. Se contó con la participación de cuatro docentes, las profesoras de estos mismos grupos. De las cuales el promedio de años de servicio fue de 15.6, además de que la formación profesional de todas era la Escuela Normal Superior, como docentes de educación primaria, la media de edad fue de 37.6 años. Adicionalmente, la directora brindó apoyo para tener los espacios necesarios y para citar a los tutores.

Tutores. En la primera parte participaron los 99 tutores de los alumnos para ofrecer su consentimiento de participación, posteriormente participaron los tutores de los alumnos evaluados específicamente, es decir, 24 madres, un padre y una abuela en las entrevistas realizadas. Las edades de los tutores oscilaron entre los 23 y 61 años, con una media de 33.63 (DE=9.7).

Herramientas.

Para la primera parte de la evaluación inicial se utilizaron en todos los alumnos, con información de sus tutores y profesoras:

- Consentimiento informado. Consta de un cuestionario muy breve en el cual el padre proporciona los datos personales del alumno, enlista las fortalezas y debilidades de este, y finalmente firma, dando la aprobación al equipo de trabajo para realizar la evaluación de su hijo.
- Ficha de identificación del alumno (de elaboración propia). La cual consiste en un formato breve para la recopilación de datos socio familiares y demográficos, que es llenada por el padre o tutor del alumno.
- Fichas de identificación del docente (de elaboración propia). La cual consiste en un formato breve para la recopilación de datos personales y laborales, que es llenada por el propio docente.
- Escala Weschler de inteligencia para niños, cuarta edición [WISC-IV] (Weschler, 2007). Es un instrumento clínico de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognoscitiva de niños desde los 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses de edad. En esta versión actualizada se proporcionan 15 subpruebas (de las cuales 10 son obligatorias y cinco opcionales), así como puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios específicos (Comprensión Verbal- CV, Razonamiento perceptivo- RP, Memoria de trabajo- MT y Velocidad de Procesamiento- VP), y a través de una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general, es decir, el CI total. Las subescalas optativas aportan información adicional sobre el funcionamiento cognitivo e intelectual del sujeto y pueden utilizarse para sustituir alguna de las subescalas principales. Cada índice (VP, RP, MT y CV) sólo permite una sustitución por una prueba optativa.

Para realizar la evaluación específica de los alumnos detectados se utilizaron tanto pruebas formales como informales, con los alumnos, los tutores y las profesoras de grupo; los cuales se especifican a continuación.

Con todos los alumnos se utilizaron las siguientes herramientas:

- Prueba grafo proyectiva Casa-Árbol-Persona [HTP] (Buck & Warren, 1994). Es una prueba gráfica que permite reconocer aspectos relevantes sobre la personalidad, tales como deseos, miedos, gustos y aversiones.
- Lista de Verificación de Conducta y Actitud (Sattler, 2003). Es un instrumento informal destinado a registrar el comportamiento y actitud del niño durante la evaluación, la cual completa el psicólogo. Incluye 13 áreas relacionadas con la actitud observada, los hábitos y habilidades en los estudiantes.
- Evaluación del desempeño en lectura y escritura [EDLE] (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015) es una prueba informal que explora las habilidades de lectura y escritura, incluye comprensión lectora, expresión oral y organización de ideas.

A los tutores de todos los alumnos se les aplicaron:

- Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez, Lozada y Acle, 2013). Es una prueba informal que indaga en las habilidades de aprendizaje de los niños, fortalezas, debilidades, habilidades académicas, gustos y disgustos.
- Guía de entrevista a padres (Acle y Roque, 2004; 2006). Se usa con el propósito de conocer información importante sobre los estudiantes y las características del ambiente familiar que influyen en su aprendizaje, permite identificar los factores de riesgo y de protección a nivel familiar, social y escolar.

La residente realizó el registro de observaciones a través de:

- Diario de campo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Es un registro de aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, que realiza el propio investigador. Es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.
- Hojas de supervisión. Son formatos que se utilizan para registrar las actividades realizadas y que se planean realizar en las sesiones consecuentes, así como para el registro de observaciones pertinentes sobre estas actividades.

Alumnos con probable Bajo Rendimiento Intelectual (BRI).

En el caso específico de los alumnos detectados en riesgo de presentar Bajo Rendimiento Intelectual, en los cuales debe ser analizada su competencia intelectual (ya cubierta por el WISC-IV), y si presenta dificultades en la conducta adaptativa, se implementaron además de los ya mencionados, los siguientes instrumentos con sus tutores y profesora:

- Inventario de conducta adaptativa versión para padres (Meléndez, 2008). Instrumento informal destinado a indagar qué tareas pueden realizar los niños en las áreas de conducta adaptativa: académica funcional, comunicación, autocuidado, vida independiente, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, y ocio. Consiste en 52 declaraciones con una respuesta de cinco opciones de Escala tipo Likert, donde uno es nunca y cuatro es siempre, cinco significa que no se le ha pedido.
- Inventario de conducta adaptativa versión para maestros (Meléndez, 2008), el cual ayuda a conocer qué tareas realizan los niños en las áreas: académicas funcionales, comunicación, autocuidado, vida independiente, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, y ocio. Consiste en 44 declaraciones con una respuesta de cinco opciones de Escala tipo Likert, donde uno es nunca y cuatro es siempre, cinco significa que no se le ha pedido.

Hubo una alumna en la cual, por presentar pobre vocabulario y comunicación oral limitada, no se pudo analizar el WISC-IV, y por lo tanto se utilizó, sólo con ella, el test de Matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual, escala especial de Raven (1995).

Alumnos con probables Problemas Emocionales y de Conducta (PEC).

Para los alumnos con indicadores de problemas emocionales y de conducta, se implementaron las siguientes herramientas diagnósticas:

- Sociograma (Moreno, 1954). Consiste en una herramienta que permite distinguir la estructura básica de las relaciones internas de un grupo a través de las respuestas de sus miembros sobre sus propias atracciones y rechazos. Se administra en grupo. Consiste en que los estudiantes nominen a tres compañeros con quienes juegan, con quienes no juegan, con quienes estudian, con quienes no estudian, así como tres

compañeros que se meten en problemas y tres que se comportan de manera apropiada.

- Test de la familia (Corman, 1967). Prueba proyectiva que tiene por objetivo detectar posibles conflictos internos, a partir del análisis de aspectos afectivos. Se le pide al niño que dibuje a una familia y al terminar se le hace un cuestionario adicional acerca de su producción, además se registran observaciones sobre la ejecución y conducta durante la prueba.
- Test de la Escena Escolar (Martínez, 1999). Parte de las bases de las pruebas proyectivas que tiene como finalidad el encontrar posibles conflictos en el ámbito escolar. Consiste en solicitar al alumno que dibuje algún conflicto que haya tenido en la escuela y se le realiza un breve cuestionario adicional sobre su dibujo.
- Test de Apercepción Infantil con figuras animales [CAT-A], (Bellak y Bellak, 1973). Esta es una prueba proyectiva que busca explorar la personalidad y comprender la relación del niño con sus figuras más importantes, por medio de la percepción de estímulos estándar. Se compone por 10 láminas con escenas con animales, con base en las cuales se le pide al niño relatar historias.
- Entrevista a niños (Sattler, 2004; adaptada por Domínguez, 2008). Contiene 130 preguntas cerradas que exploran diferentes áreas de la vida de los estudiantes, entre las cuales está la escuela, la familia, gustos personales, sentimientos, salud e intereses.

Además de los anteriores instrumentos se elaboraron guías de interpretación donde se pudiera analizar de forma individual la información de las pruebas proyectivas y del Inventario de Conducta adaptativa. En el caso de la guía para interpretar el CAT-A (apéndice A), se utilizaron como referencia dos materiales, el de Escorcía (2008-2009) y el de Maladesk (2010). Para la guía de la prueba de la familia de Corman (apéndice B), se utilizaron las pautas resumidas por Escorcía (2008-2009). En el caso de la guía para interpretar la prueba del HTP (apéndice C), se utilizaron las propuestas de Psicodiagnóstico, psicoterapia y capacitación. (s.a.). Para el formato de análisis del Inventario de Conducta Adaptativa (apéndice D), se tomaron como base los factores establecidos por Martínez-Vargas (2015). Para realizar el análisis cualitativo y determinar el perfil intraindividual y

grupal se realizó una adaptación (apéndice E), del formato del Perfil intraindividual para establecer el diagnóstico diferencial de Acle (2010).

Procedimiento.

La evaluación inicial se llevó a cabo en dos partes, en la primera se realizó la aplicación de forma individual del WISC-IV a todos los alumnos de 1° y 2°, previo consentimiento informado de los tutores y asentimiento de los alumnos. Para obtener el consentimiento de los padres de familia, se convocó a una reunión en la que se les brindó toda la información necesaria, se resolvieron dudas y se les hizo énfasis en que su participación era voluntaria, durante la misma se dieron los formatos de fichas de identificación de los alumnos a los padres. Se inició con los alumnos de 2° sin dificultades, es decir, aquellos que no fueron reportados por las profesoras. En el caso de los alumnos referidos por las profesoras, se registraron sus observaciones como antecedente y en su caso, contrastarlas con la evaluación individual de la escala. Dichas observaciones fueron fundamentales para guiar la toma de decisiones sobre los alumnos que continuarían en la siguiente parte de la evaluación inicial.

Es importante señalar, además, que para aplicar la escala del WISC-IV se utilizaron procedimientos de prueba límite, ello fundamentado en Sattler (2010), quien resalta que este procedimiento no estandarizado proporciona información más amplia sobre las capacidades cognitivas que el alumno puede presentar para aprender, sus habilidades de procesamiento, así como del tipo y cantidad de apoyo que pueden requerir para la solución de problemas. Al emplear este procedimiento se ofrecen pasos extra de ayuda al evaluado, más tiempo para responder, o indicaciones adicionales que permitan identificar si logra resolver los reactivos con estos pasos extra. Es imperativo señalar que la prueba límite se diferencia claramente de la aplicación estándar, y que la información adicional que se obtiene sirve como guía para comprender el potencial que tiene el alumno y no para el cálculo de puntuaciones estándar.

Una vez aplicados los WISC-IV, se analizaron los resultados de forma cualitativa y cuantitativa. Para el análisis cuantitativo, se realizó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 21, y se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo para obtener las frecuencias, porcentajes, puntuaciones máximas y mínimas, medias y

desviación estándar de los puntajes obtenidos en los índices del WISC-IV. Para el análisis cualitativo se analizaron las observaciones tanto de las evaluadoras como de las profesoras. Con base en ello se conformó una tabla con las medias, así como los índices mayores y menores de cada grupo, y así identificar fortalezas y debilidades grupales. Posteriormente se hizo una reunión para la validez ecológica, es decir, dar a conocer los resultados a las docentes de grupo, y contrastarlos con la información de retroalimentación que proporcionaron, para así identificar a los alumnos que continuarían en la siguiente parte de la evaluación inicial, y conformar las listas provisionales por categoría de educación especial.

La segunda parte de la evaluación inicial consistió en realizar la evaluación específica de los alumnos identificados previamente, una vez realizada la validez ecológica. Se les aplicaron de forma individual la escala EDLE, así como el HTP, además de las pruebas específicas a su categoría. La única prueba que se aplicó de forma grupal fue el sociograma. Esta parte del proceso se realizó a finales del ciclo escolar 2017-2018.

Además de aplicar las pruebas a los alumnos, y de solicitar a las profesoras de grupo, que respondieran los instrumentos pertinentes, se citó a los padres de familia para realizar la entrevista, y para que respondieran los instrumentos específicos a la categoría del alumno. Las entrevistas a padres se realizaron a principios del ciclo escolar 2018-2019, por lo tanto, los alumnos pasaron a 2° y 3° (los resultados se exponen en estos grados, correspondientes con ese ciclo escolar).

Posteriormente se analizaron los resultados de cada alumno de forma cualitativa y cuantitativa. Para el análisis cualitativo se utilizaron las guías de interpretación de las pruebas proyectivas, del ICA, además de los resultados del WISC-IV, información que se resumió en el perfil intraindividual de diagnóstico diferencial. Para el análisis cuantitativo se realizó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 21, y se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo para obtener las frecuencias, porcentajes, puntuaciones máximas y mínimas, medias y desviación estándar de los puntajes obtenidos en los índices del WISC-IV y en el ICA, tanto la versión de profesores como de padres. También se utilizó el programa Excel para capturar los datos cualitativos y con base en una clave de colores (verde: sin dificultades, azul: dificultades leves, amarillo: dificultades moderadas y rojo: dificultades severas) analizar el perfil de riesgo grupal, donde se consideraron las

diferencias en los perfiles cognitivos, académicos y socioemocionales entre los alumnos con bajo rendimiento intelectual y con PEC.

A partir de las bases de datos y de los perfiles intraindividuales se determinaron las necesidades detectadas, las necesidades percibidas (por profesores y padres principalmente) y las necesidades prescriptivas (con base en los aprendizajes clave del programa educativo para 2° y 3° de primaria de la SEP, 2017), las cuales se corroboraron en la reunión de validez ecológica con el personal de la primaria. Una vez realizada la validez ecológica y a partir de dicho perfil riesgo/resiliencia, se procedió a la siguiente fase, el diseño e implementación del programa de intervención.

Resultados.

Primera parte de la evaluación inicial.

En la tabla 5 se muestran los datos grupales de los alumnos evaluados en la primera parte. Con base en las observaciones conductuales de las psicólogas, así como de las observaciones y comentarios de los tutores en el consentimiento informado y en los alumnos reportados por las profesoras de grupo, se identificaron a los alumnos que continuaron en la siguiente parte de la evaluación inicial, los datos se muestran en la tabla 6.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los alumnos evaluados inicialmente (primera parte)

| Grado/grupo | Total de alumnos | Datos grupales | | | | |
|-------------|------------------|---------------------------------------|-------|-------|------------------|-------------------|
| | | Rango de edad | Niños | Niñas | M _{CIT} | DE _{CIT} |
| 1°A | 36 | 5a 11m - 7a 3m (M=6.3, DE=0.3) | 15 | 21 | 93.7 | 9.3 |
| 2° A | 32 | 6a 9m - 8a 2m (M=7.2, DE=0.3) | 15 | 17 | 95.4 | 12.2 |
| 2° B | 30 | 6a 11m - 7a 11m (M=7.3, DE=0.3) | 14 | 16 | 92.4 | 12.5 |

Tabla 6
Alumnos que continúan en la evaluación inicial (segunda parte)

| Grado/grupo | Alumnos del grupo | Alumnos identificados inicialmente | Alumnos identificados con la validez ecológica |
|-------------|-------------------|------------------------------------|--|
| 1°A | 36 | 22 | 16 |
| 2° A | 32 | 15 | 12 |
| 2° B | 30 | 17 | 16 |

Es importante señalar que se identificaron alumnos que probablemente presentaban necesidades educativas especiales asociadas no solo a las categorías de bajo rendimiento intelectual y PEC, sino también a Problemas de Lenguaje Oral y Escrito, Potencial Sobresaliente, e incluso alumnos con indicadores de más de una condición. En la figura 5 se muestran las categorías en las cuales se ubicaron dichos alumnos. Como se puede observar del total de alumnos evaluados, se detectaron indicadores de requerimientos de educación especial en el 43% de la población.

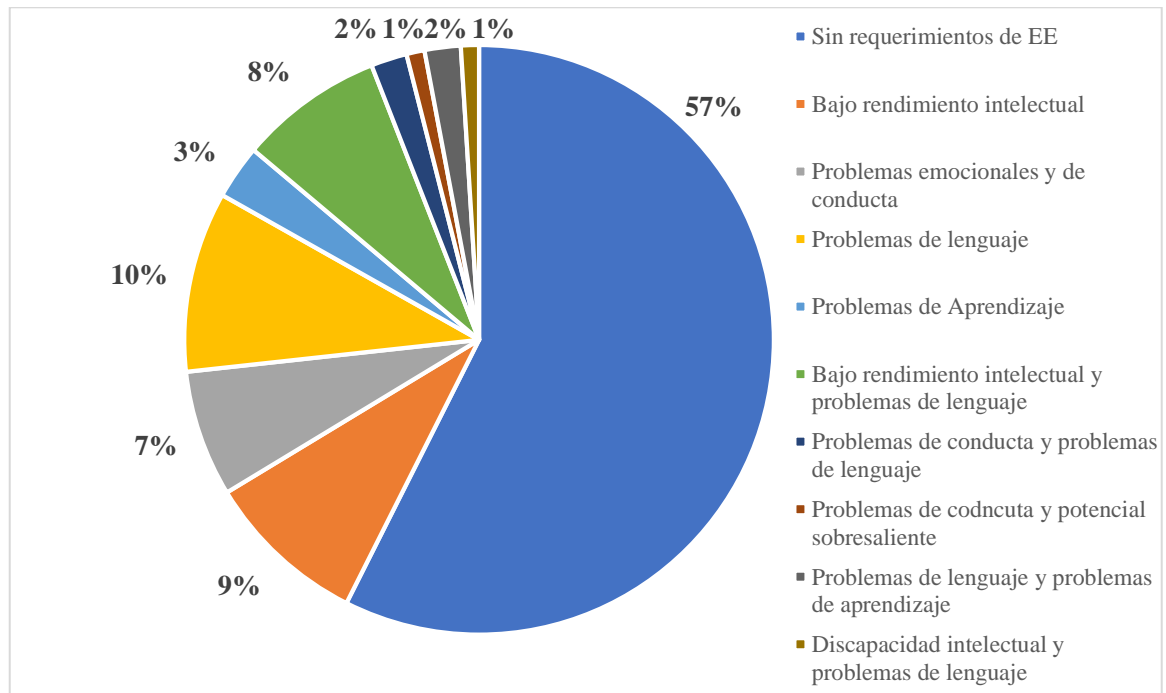


Figura 5 Perfil de riesgo detectado en los alumnos de 1° y 2°

Sin embargo, después de la validación ecológica, de los 44 alumnos detectados, sólo continuaron en la siguiente parte de la evaluación inicial 28 alumnos. De primer grado

fueron evaluados nueve alumnos en total, de los cuales dos por probable bajo rendimiento intelectual, dos por bajo rendimiento intelectual y problemas de lenguaje, tres por problemas de conducta y dos más por problemas de conducta y problemas de lenguaje. De segundo grado se evaluó a 19 alumnos, de los cuales siete por bajo rendimiento intelectual, seis por bajo rendimiento intelectual y problemas de lenguaje, una alumna por discapacidad intelectual y problemas de lenguaje, otro alumno por problemas de conducta y potencial sobresaliente, y cuatro más por problemas de conducta.

Segunda parte de la evaluación inicial.

Los resultados que a continuación se van a exponer corresponden únicamente a los 19 alumnos que quedaron seleccionados para pasar a la siguiente fase (la intervención), con base en lo observado y en la validez ecológica realizada. Por lo tanto, se describen los resultados de los alumnos por grado y ubicados con bajo rendimiento intelectual y de los alumnos ubicados con problemas emocionales y de conducta de forma comparativa y organizados en los perfiles correspondientes: cognitivo, socioemocional y de lecto escritura, con base en la adaptación del perfil intraindividual para establecer diagnóstico diferencial. Además de incluir los resultados de la conducta adaptativa de los alumnos con bajo rendimiento intelectual, y de las características del contexto familiar de todos los alumnos.

Perfil cognitivo.

Una alumna tuvo un CI muy bajo, nueve alumnos se ubicaron en un CI límite y tres en promedio bajo, en la prueba de WISC-IV, y una alumna obtuvo un percentil inferior al término medio en la prueba de Raven; estos 14 alumnos, fueron detectados con probable bajo rendimiento intelectual. Cuatro alumnos mostraron un CI promedio para su edad, y una alumna obtuvo un CI bajo (de 89), estos cinco alumnos fueron ubicados con probable Problemas emocionales y de conducta. A pesar de que la mayoría de los alumnos con problemas emocionales y de conducta mostraron un nivel intelectual promedio, se detectaron algunas áreas que podrían mejorarse, por lo tanto, se realizó el análisis cognitivo de los 19 alumnos, de forma comparativa entre categorías.

La media del CIT del grupo de bajo rendimiento intelectual fue de 76.69, con una desviación típica de 4.1, el valor mínimo se ubicó en 68 y el máximo en 84; por su parte el grupo de problemas emocionales y de conducta, obtuvo una media de CIT de 95.60, con una desviación típica de 6.4, con un valor mínimo de 89 y un valor máximo de 105. Con estos datos se puede observar que los alumnos con problemas emocionales y de conducta se ubicaron dentro del promedio, y por su parte los alumnos con bajo rendimiento intelectual, se encontraron en una puntuación límite. Lo cual hace notar de primera impresión que los alumnos con bajo rendimiento intelectual sí necesitaban reforzar ampliamente sus habilidades cognitivas, sin embargo, en el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta en un análisis más profundo también se observaron áreas de oportunidad en este aspecto.

En la tabla 7 se observan las puntuaciones medias obtenidas en los índices de la escala del WISC-IV por parte de los alumnos con bajo rendimiento intelectual. En la cual se puede observar que el puntaje más alto fue en velocidad de procesamiento, lo cual implica que, a pesar de sus dificultades, estos alumnos tenían mejor desarrolladas las habilidades para realizar una síntesis de manera adecuada, seguir una secuencia y discriminar información visual a simple vista. El puntaje más bajo lo obtuvieron en memoria de trabajo, lo cual confirma que los alumnos podrían tener dificultades para retener información en la conciencia inmediata y manipularla o transformarla de alguna manera.

Tabla 7
Índices del WISC-IV obtenidos por los alumnos con bajo rendimiento intelectual

| Estadísticos | Índices | | | |
|-------------------------|---------|-------|---------|---------|
| | ICV | IRP | IMT | IVP |
| Media | 79.92 | 80.50 | 76.21 ↴ | 88.29 ↱ |
| Desv. típ. | 8.3 | 7.6 | 9.3 | 6.9 |
| Valor mínimo encontrado | 67 | 67 | 59 | 78 |
| Valor máximo encontrado | 93 | 96 | 91 | 100 |

Por su parte las puntuaciones de los índices obtenidos por los alumnos con problemas emocionales y de conducta, se muestran en la tabla 8, donde se puede resaltar que la puntuación más alta la obtuvieron en el índice de razonamiento perceptual, lo cual puede ser indicador de que este grupo presentaba mayores habilidades para el razonamiento perceptual y el razonamiento fluido, del procesamiento espacial y de la integración visomotora. Al presentar el puntaje más bajo en el índice de memoria de trabajo se puede inferir que al igual que el grupo de bajo rendimiento intelectual, aunque tal vez no en el mismo grado, tenían ciertas dificultades para retener temporalmente en la memoria, información que se utiliza o se manipula para producir un resultado.

Tabla 8
Índices del WISC-IV obtenidos por los alumnos con problemas emocionales y de conducta

| Estadísticos | Índices | | | |
|-------------------------|---------|------------------|-----------------|-------|
| | ICV | IRP | IMT | IVP |
| Media | 94.60 | 101 [↑] | 93 [↓] | 97.60 |
| Desv. típ. | 4 | 11.6 | 11.6 | 4.4 |
| Valor mínimo encontrado | 89 | 84 | 80 | 91 |
| Valor máximo encontrado | 100 | 115 | 110 | 103 |

En la figura 6 se puede observar que los alumnos con bajo rendimiento intelectual obtuvieron las puntuaciones medias más altas en vocabulario y en comprensión, por su parte los alumnos con problemas emocionales y de conducta, también obtuvieron la media más alta en comprensión, esto indica que como grupo presentaban fortalezas en la comprensión y expresión verbal, así como en el razonamiento y conceptualización verbales, y en la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, y para demostrar información práctica. Sin embargo, como es evidente el grupo de bajo rendimiento intelectual podría mejorar en esta área. El grupo de bajo rendimiento intelectual obtuvo la media más baja en semejanzas, lo que implica que presentaban dificultades en el razonamiento verbal y formación de conceptos, así como en la habilidad de distinguir entre características esenciales de las no esenciales. Por su parte, los niños con problemas emocionales y de conducta, al obtener la media más baja en información mostraron algunas dificultades en su capacidad para adquirir, conservar y recuperar conocimiento objetivo general.

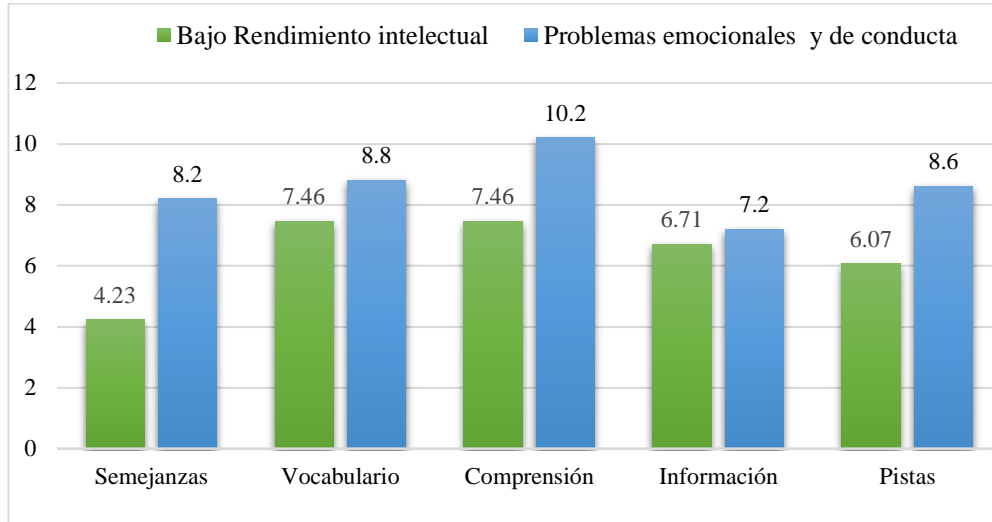


Figura 6. Puntuaciones medias en las subpruebas de ICV

Respecto a las puntuaciones medias que los grupos obtuvieron en las subpruebas que componen el índice de razonamiento perceptual, se encontró que los alumnos con bajo rendimiento intelectual presentaban dificultades en todas las habilidades que se miden con este índice, pues como se puede observar en la figura 7, sus puntuaciones medias iban de 7.14 a 6.57, por su parte, los alumnos con problemas emocionales y de conducta mostraron un mejor desempeño en diseño con cubos y conceptos con dibujos, lo cual se tradujo en adecuada capacidad de análisis y síntesis de estímulos visuales abstractos, así como un adecuado razonamiento abstracto y categórico.

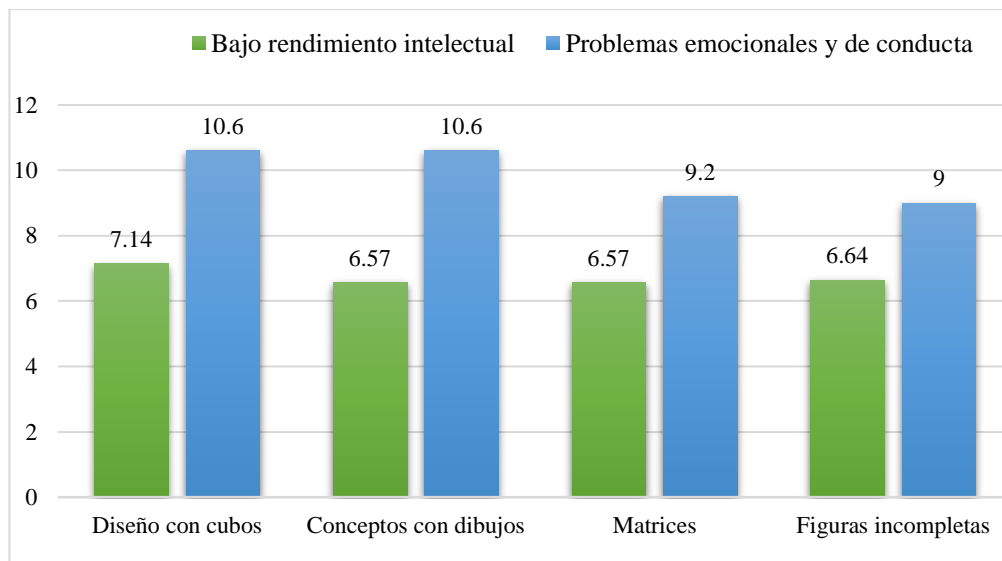


Figura 7. Puntuaciones medias en las subpruebas de ICV

Como se observa en las tablas 7 y 8, ambos grupos de alumnos obtuvieron las medias más bajas en el índice de memoria de trabajo, y a pesar de que los alumnos con bajo rendimiento intelectual, se desempeñaron en un nivel más bajo que los alumnos con problemas emocionales y de conducta, ambos presentaron las puntuaciones más bajas en retención dígitos y las más altas en aritmética (véase figura 8). Esto indica que ambos grupos presentaban dificultades (en diversos grados) en la memoria auditiva a corto plazo, las habilidades de secuenciación, atención, concentración, codificación, transformación de la información, manipulación mental y formación de imágenes visoespaciales; a la vez que presentaban mejor capacidad de razonamiento numérico, sucesión, razonamiento fluido y razonamiento lógico.

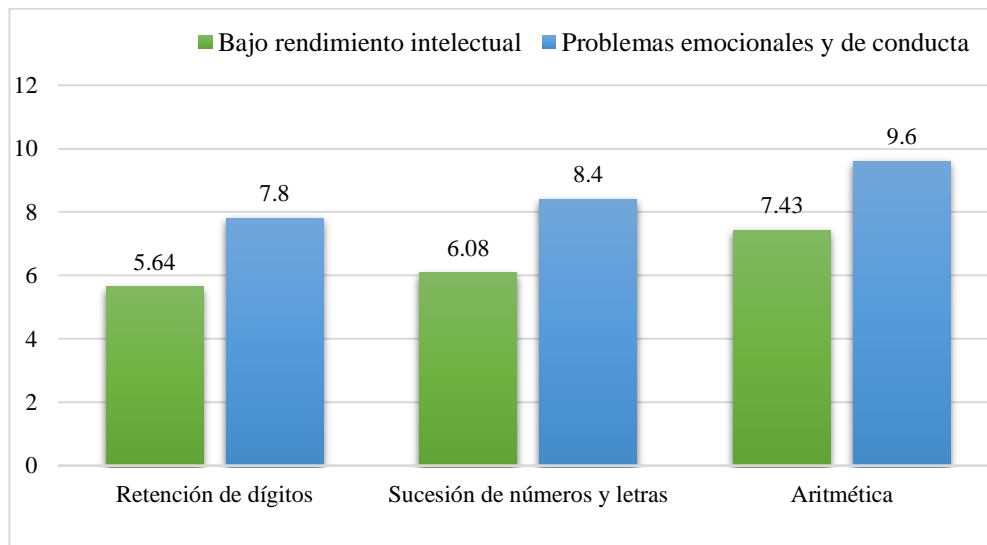


Figura 8. Puntuaciones medias de las subpruebas de IMT

En la figura 9 se puede observar que, de acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo de alumnos en las subpruebas del índice de velocidad de procesamiento, presentaban un desempeño similar en la memoria a corto plazo, capacidad de aprendizaje, percepción visual, coordinación visomotora, capacidad de rastreo visual, flexibilidad cognitiva y motivación. Sin embargo, la capacidad de discriminación visual, comprensión auditiva, organización perceptual, y capacidad de planificación y aprendizaje; era una de las puntuaciones más bajas para los alumnos con bajo rendimiento intelectual, mientras que para los alumnos con problemas emocionales y de conducta era la puntuación más alta.

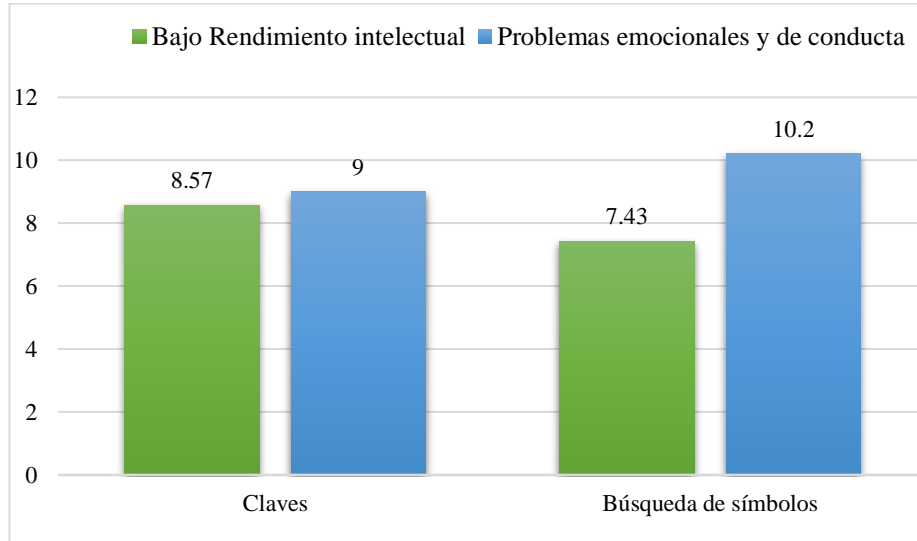


Figura 9. Puntuaciones medias en las subpruebas de IVP

Además del análisis cuantitativo de las puntuaciones obtenidas en cada índice y sus correspondientes subpruebas del WISC-IV, que se acaba de exponer; se realizó un análisis cuantitativo de estas mismas puntuaciones en cada subprueba (se obtuvieron las puntuaciones medias), para conocer el nivel de desarrollo en las habilidades de organización perceptivo-visual (planeación, integración, síntesis, análisis, coordinación y memoria visual) y en las habilidades cognitivas básicas (percepción, atención, memoria a largo plazo y abstracción) retomadas de Sattler (2010) y de Esquivel, Heredia y Lucio (2007). En la tabla 9 se muestran las subpruebas que se consideraron para obtener los niveles de desarrollo de cada una de las habilidades de organización perceptivo-visual y habilidades cognitivas básicas.

Tabla 9

Subpruebas del WISC-IV consideradas para obtener el nivel de desarrollo de las habilidades de organización perceptivo-visual y habilidades cognitivas básicas (elaboración propia)

| Habilidades | Subpruebas | |
|--------------------------------|---------------------|---|
| Organización perceptivo visual | Planeación | Figuras incompletas, diseño con cubos, matrices, claves. |
| | Integración | Diseño con cubos, palabras en contexto, claves, matrices. |
| | Síntesis | Diseño con cubos y palabras en contexto. |
| | Análisis | Semejanzas y diseño con cubos |
| | Coordinación | Claves y búsqueda de símbolos |
| | Memoria corto plazo | Figuras incompletas, claves, búsqueda de símbolos |

Tabla 9 (continuación)

Subpruebas del WISC-IV consideradas para obtener el nivel de desarrollo de las habilidades de organización perceptivo-visual y habilidades cognitivas básicas (elaboración propia)

| Habilidades | Subpruebas | |
|--------------------------------|--------------------------------|---|
| Habilidades cognitivas básicas | Percepción | Figuras incompletas, vocabulario, información, diseño con cubos. |
| | Atención | Aritmética, retención de dígitos, claves, búsqueda de símbolos, sucesión de números y letras, matrices. |
| | Memoria de trabajo/largo plazo | Información, vocabulario, semejanzas, aritmética, comprensión, retención de dígitos. |
| | Abstracción | Semejanzas, diseño con cubos, vocabulario, palabras en contexto, conceptos con dibujos, matrices. |

En la tabla 10 se puede observar que las mayores dificultades de los alumnos con bajo rendimiento intelectual fueron en análisis, memoria de trabajo/largo plazo y abstracción; mientras que donde se presentaron menores dificultades fue en coordinación. Sin embargo, se puede notar que sus puntuaciones medias no son mayores a ocho.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de las habilidades del área intelectual de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

| Habilidades | Media | DE | Valor mínimo encontrado | Valor máximo encontrado | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------|-------------------------|-------------------------|----|
| Organización perceptivo visual | Planeación | 7.23 | 1.18 | 5 | 9 |
| | Integración | 7.09 | 1.20 | 5 | 10 |
| | Síntesis | 6.61 | 1.86 | 3 | 10 |
| | Análisis | 5.54 ↓ | 1.70 | 2 | 8 |
| | Coordinación | 8 ↑ | 1.22 | 6 | 10 |
| | Memoria corto plazo | 7 | 0.95 | 6 | 9 |
| Habilidades cognitivas básicas | Percepción | 6.86 | 1.40 | 4 | 10 |
| | Atención | 6.85 | 0.95 | 5 | 8 |
| | Memoria de trabajo/largo plazo | 6.24 | 1.65 | 3 | 9 |
| | Abstracción | 6.16 | 1.40 | 2 | 8 |

En el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, de forma general no se observaron dificultades, ya que las puntuaciones medias se encontraron cerca de nueve, la puntuación más alta se ubicó en análisis, sin embargo, también fue la habilidad con mayor variación. La puntuación más baja fue memoria a corto plazo (véase tabla 11).

Tabla 11
Estadísticos descriptivos de las habilidades del área intelectual de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

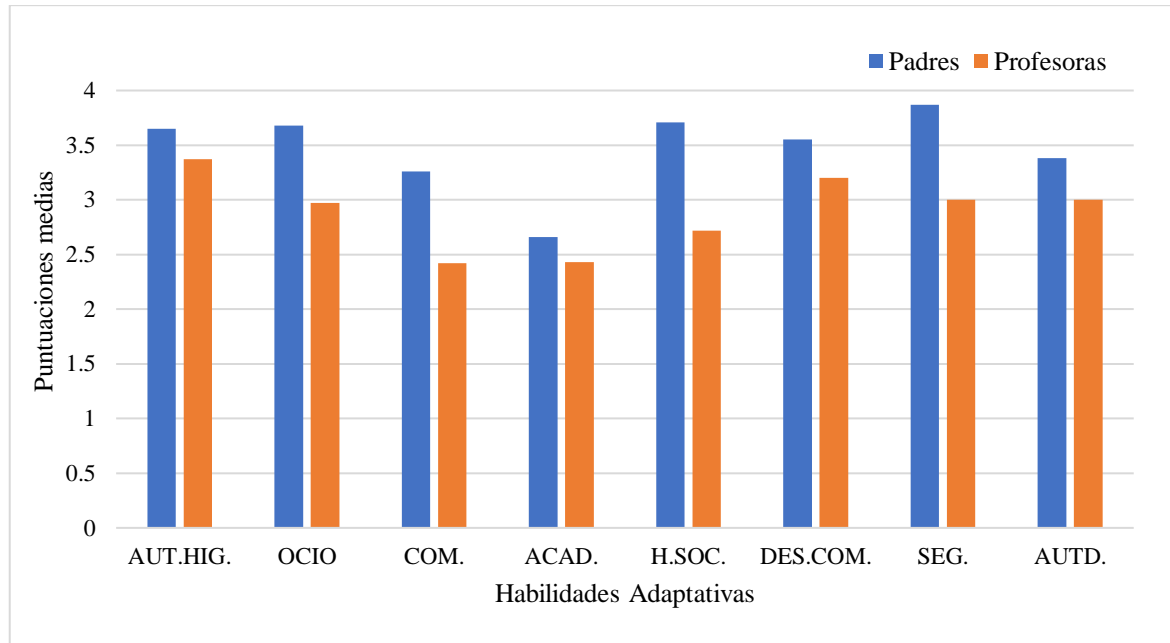
| Habilidades | | Media | DE | Valor mínimo encontrado | Valor máximo encontrado |
|--------------------------------|--------------------------------|--------|------|-------------------------|-------------------------|
| Organización perceptivo visual | Planeación | 9.30 | 1.11 | 8 | 11 |
| | Integración | 9.30 | 1.39 | 8 | 11 |
| | Síntesis | 9.50 | 2.42 | 7 | 13 |
| | Análisis | 9.60 ↑ | 1.02 | 9 | 11 |
| | Coordinación | 9.50 | 0.70 | 9 | 11 |
| | Memoria corto plazo | 8.95 ↓ | 0.32 | 9 | 9 |
| Habilidades cognitivas básicas | Percepción | 9.05 | 0.59 | 9 | 10 |
| | Atención | 9.26 | 0.61 | 9 | 10 |
| | Memoria de trabajo/largo plazo | 9 | 0.66 | 8 | 10 |
| | Abstracción | 9.42 | 1.40 | 8 | 11 |

Habilidades adaptativas.

Con base en las respuestas de los tutores en el Inventario de Conducta Adaptativa para Niños [ICAN], se encontró que la media más alta fue en al área de seguridad, y la más baja en el área académica, lo cual indica que los tutores eran conscientes sobre las dificultades que sus hijos presentaban en la escuela (véase figura 10). Es importante señalar que se contó únicamente con los datos de 12 alumnos, ya que dos tutores no asistieron a la cita para la entrevista y para responder el ICAN, a pesar de que se les envió citatorio en tres ocasiones.

Los resultados anteriormente expuestos contrastan con las respuestas de las profesoras al ICAN, versión profesores. En la figura 10, en las columnas de color anaranjado, se puede notar que las medias más bajas corresponden al área de comunicación y al área académica, lo que indica que las profesoras observan debilidades en las habilidades tanto para la comunicación verbal como escrita, así como en las habilidades para lectura,

escritura y cálculo. Pero también se observa que las profesoras ven como fortaleza que los alumnos son capaces de cuidar su aspecto personal y mantener su higiene.



Nota: AUT.HIG. = autocuidado e higiene, OCIO = ocio y tiempo libre, COM. = comunicación, ACAD. = académicas, H.SOC. = habilidades sociales, DES.COM. = desenvolvimiento en la comunidad, SEG. = seguridad y AUTD. = autodirección.

Figura 10. Comparativo de medias del Inventario de Conducta Adaptativa versión Padres contra versión Profesoras

Al contrastar los resultados del ICAN de los padres con el de las profesoras es evidente que las medias más bajas están en la versión de profesoras, lo cual indica que observan mayores dificultades en los niños en el ámbito escolar, en comparación con el ámbito familiar (véase figura 10). Por parte de las profesoras hubo cuatro cuestionarios que no fueron devueltos, por lo tanto, los datos mostrados corresponden sólo a 10 de los 14 alumnos.

Perfil socioemocional.

A pesar de que el sociograma se aplicó con el objetivo de identificar las redes sociales de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, al aplicarse a todo el grupo regular, se pudieron notar dificultades de relación también en los alumnos con bajo rendimiento intelectual. De forma general se encontró que a la mayoría de los alumnos los escogieron pocos compañeros, o que se escogían entre los mismos alumnos con bajo rendimiento

intelectual o problemas emocionales y de conducta. Para el caso específico de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, en el gráfico de la figura 11 se puede observar que el mayor porcentaje de nominaciones que recibieron fue para no estudiar y que se metían en problemas, mientras el menor número de elecciones fueron para jugar o por no meterse en problemas, lo cual hizo evidente que este grupo de alumnos mostraba dificultades para relacionarse con sus pares e incluso con sus profesoras, ello de acuerdo con la opinión de sus compañeros de grupo.

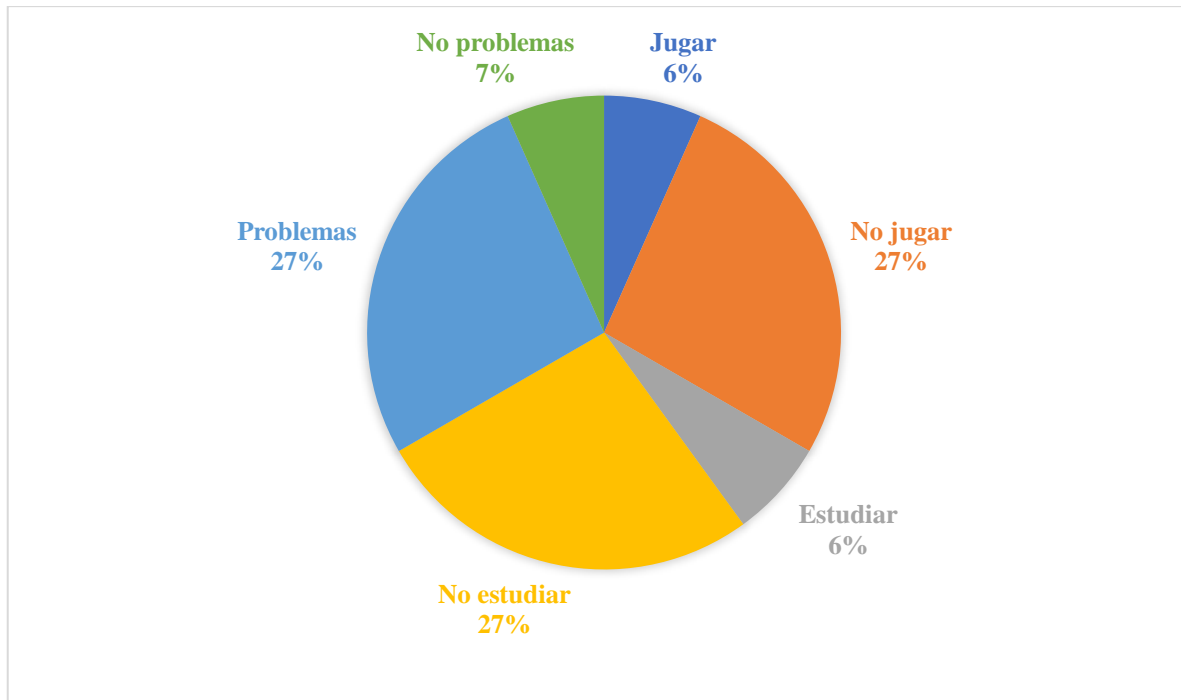


Figura 11. Porcentaje de alumnos con problemas emocionales y de conducta nominados en el sociograma

Con base en los datos del HTP se encontró que los alumnos tanto de bajo rendimiento intelectual como de problemas emocionales y de conducta, presentaban rasgos de impulsividad, inseguridad, aislamiento, sentimientos de inadecuación al ambiente, dependencia, rigidez y sensación de presiones ambientales. De los 19 alumnos nueve hicieron sus dibujos pequeños o muy pequeños, tres dibujaron con pocos detalles, 10 narraron historias de breves a muy breves.

Respecto a las pruebas proyectivas aplicadas a los alumnos con problemas emocionales y de conducta, específicamente en el CAT-A y en el test de la familia, se hallaron indicadores de agresión familiar y escolar, vínculos afectivos con la figura materna

(madre y abuela), agresividad reprimida, dificultades de relación con las figuras de autoridad, temores, buenas relaciones entre hermanos y dificultades con la figura paterna. En el test de la escena escolar se hallaron episodios de tristeza, enojo y alegría ante actos de ayuda por accidentes en la escuela, o por conflictos entre compañeros que generaron consecuencias negativas como castigos, regaños o represión.

En las entrevistas a los niños se detectó que ninguno se concebía a sí mismo con algún problema. También indicaron que escasas veces los padres o cuidadores dedicaban tiempo para jugar con ellos, en ocasiones sólo los apoyaban con tareas o conversaban sobre seguir reglas, pero no compartían tiempo agradable juntos. También se observó que los niños pasaban mucho tiempo viendo televisión o con aparatos electrónicos, y que muchas veces los programas que veían no son aptos para su edad. Los alumnos expresaron agrado por sus profesores, en especial por la clase de educación física. Con excepción de una alumna que presentaba alopecia, los niños no requerían tomar medicamento regularmente.

Con base en las observaciones de la psicóloga, de los padres y de las profesoras, a través del comportamiento en el aula, en casa y en la situación de evaluación, se identificaron características del autoconcepto, de la autorregulación emocional, de las habilidades sociales, del seguimiento de reglas y del estilo de relación de los alumnos. El autoconcepto era positivo solamente en cuatro estudiantes, aunque en dos de ellos irreal, es decir, no eran conscientes de sus dificultades, y el resto mostró un autoconcepto negativo, ya que daban mayor peso a sus dificultades sin reconocer sus virtudes.

Respecto a la autorregulación emocional, también se identificaron dificultades en los estudiantes de ambas categorías. Se detectó que sólo dos alumnos no presentaban problemas, pero el resto no contaba con estrategias efectivas para manejar sus estados emocionales, en casa y/o en la escuela. Esto mismo ocurrió en las habilidades sociales; dos alumnos no mostraron dificultades, pero en el resto en diversos grados, se observaron necesidades de intervención, ya sea por aislamiento o dificultades para relacionarse pacíficamente.

El seguimiento de reglas fue un aspecto donde sólo un alumno lo hacía de forma eficiente, pero el resto aún con apoyo era ineficiente. En este aspecto, ocho alumnos mostraron dificultades, ya sea por no comprenderlas y por tanto tener dificultades para seguirlas, o por no seguirlas deliberadamente a pesar de comprenderlas. En cuanto al estilo

de relación, todos los alumnos presentaron estilos agresivos, pasivos o pasivo-agresivos, pero ninguno asertivo.

Perfil académico.

Respecto al área de cálculo matemático los alumnos con bajo rendimiento intelectual evidenciaron mayores dificultades que los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Esto con base en las puntuaciones medias en la subprueba de aritmética del WISC-IV (véase figura 8), los alumnos con bajo rendimiento intelectual, obtuvieron una media de 7.43, con una DE=2.3, un valor mínimo de tres y un valor máximo de 12. El grupo de problemas emocionales y de conducta, obtuvo una media de 9.6, con una DE=1.5, y los valores mínimo y máximo fueron ocho y 12 respectivamente. Lo cual indica que existía mayor variación en las habilidades de los alumnos con bajo rendimiento intelectual, que con los alumnos con problemas emocionales y de conducta.

En lo que se refiere al área de lectoescritura del grupo de bajo rendimiento intelectual, tres alumnos mostraron adecuadas habilidades precurrentes para la lectura, sin embargo, mostraban dificultades para comprender lo que leían; seis estudiantes aún mostraban dificultades en los precurrentes de lectura y tres más no contaban ni con las habilidades de reconocimiento de vocales. Respecto a la escritura, siete alumnos lograban contar con las habilidades visomotoras y de reconocimiento de las letras, sin embargo, sólo cuatro de ellos escribían aún con diversos errores (adición, sustitución y omisión principalmente), y los otros tres aún no escribían palabras, solo con apoyo algunas sílabas. Mientras tres alumnos mostraban dificultades moderadas tanto para las precurrentes de escritura como para las habilidades, dos alumnas más presentaban dificultades severas pues sus dificultades eran tan severas que no contaban con las habilidades de control visomotor para escribir letras de forma clara. En la figura 12 se pueden observar las puntuaciones medias que este grupo obtuvo en la prueba EDLE, la cual evalúa el desempeño de lectura y escritura acorde al grado escolar de los alumnos.

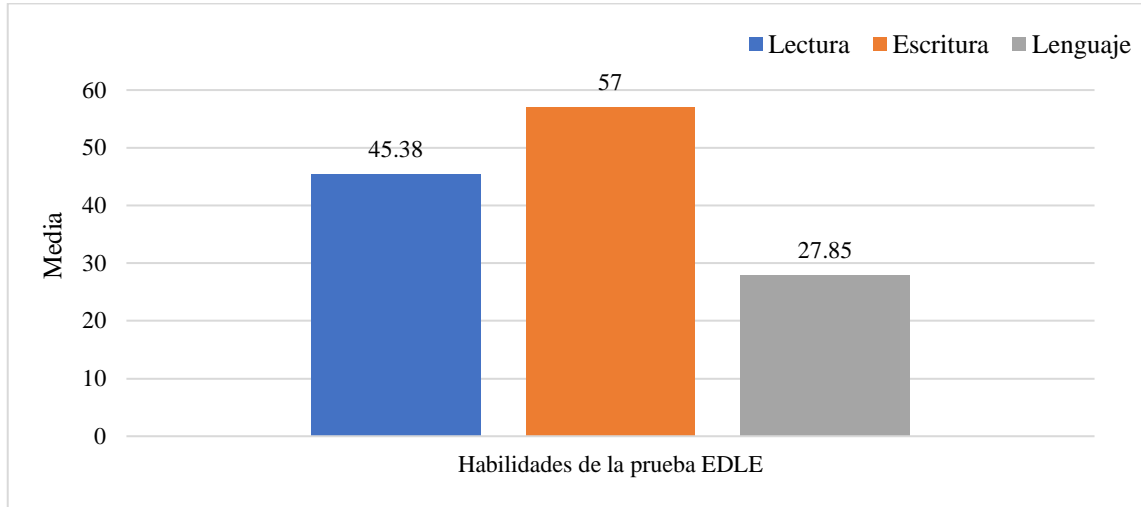


Figura 12. Puntuaciones medias en la prueba EDLE, de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

De los alumnos del grupo de problemas emocionales y de conducta presentaba, uno no presentaba dificultades en lectura y en escritura sólo cometía errores ocasionales de omisión. Una alumna tenía adecuadas habilidades precurrentes tanto para lectura como escritura, pero aún presentaba dificultades en la comprensión y fluidez de lectura, así como en la escritura cometía errores de omisión y sustitución. Una alumna más presentaba dificultades leves en los precurrentes de lectura y escritura, además de que necesitaba mejorar su comprensión y fluidez de lectura, así como su escritura. Dos alumnos presentaban dificultades de severas a moderadas ya que no habían consolidado la lecto-escritura. En la figura 13 se pueden observar las medias que obtuvieron en las habilidades que explora la prueba EDLE.

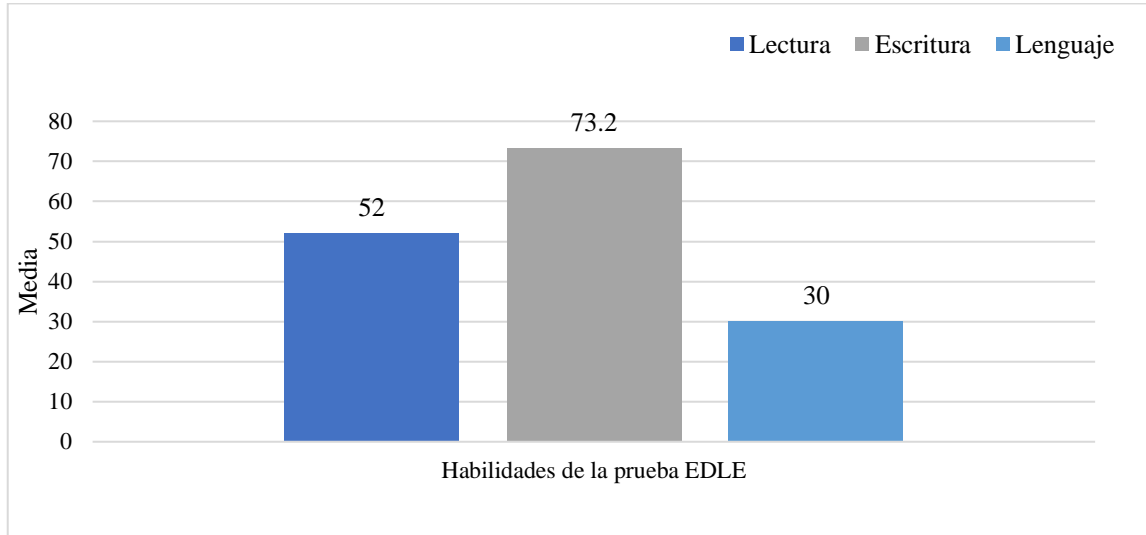


Figura 13. Puntuaciones medias en la prueba EDLE, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Respecto a las observaciones que los tutores realizaron en el formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela, se halló lo siguiente: ocho madres reportaron que sus hijos aun presentaban graves dificultades en la lectura y escritura, pues apenas estaban aprendiendo o a pesar de ya leían, seguían omitiendo, cambiando o confundiendo palabras; cuatro más reportaron que sus hijos presentaban dificultades moderadas, pues no leían con fluidez o sólo lo hacían bien cuando el niño tenía disposición; dos madres comentaron que sus hijas leían bien y únicamente había algunas letras que a veces cambiaban pero era poco frecuente. Una tutora reportó que su hijo tenía dificultades en las multiplicaciones, dos indicaron que la principal dificultad al realizar la tarea era que los niños se desesperaban rápido y se enojaban por no entender; siete madres indicaron que las dificultades estaban en español, para escribir correctamente, en orden y con limpieza; cuatro tutoras más señalaron que quien les ayudaba a sus hijos a hacer sus tareas era algún hermano, por lo tanto, desconocían en qué aspectos presentaban dificultad.

Contexto familiar

Como parte de la evaluación, al tomar como base el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia y las consideraciones propuestas por Zabalza (2009), y como se estableció en el marco teórico, se deben considerar como parte de la evaluación e intervención a los padres de los alumnos participantes y las profesoras de grupo. Por lo tanto, se identificaron

factores del ambiente familiar que pueden influir como nivel de estudios, pautas de crianza, acceso a servicios de salud, ingresos e infraestructura de los hogares.

El nivel de estudios con que contaban los tutores de los alumnos va de primaria trunca hasta estudiante de licenciatura. En la figura 14 se puede observar que el nivel de estudios más frecuente fue secundaria completa.

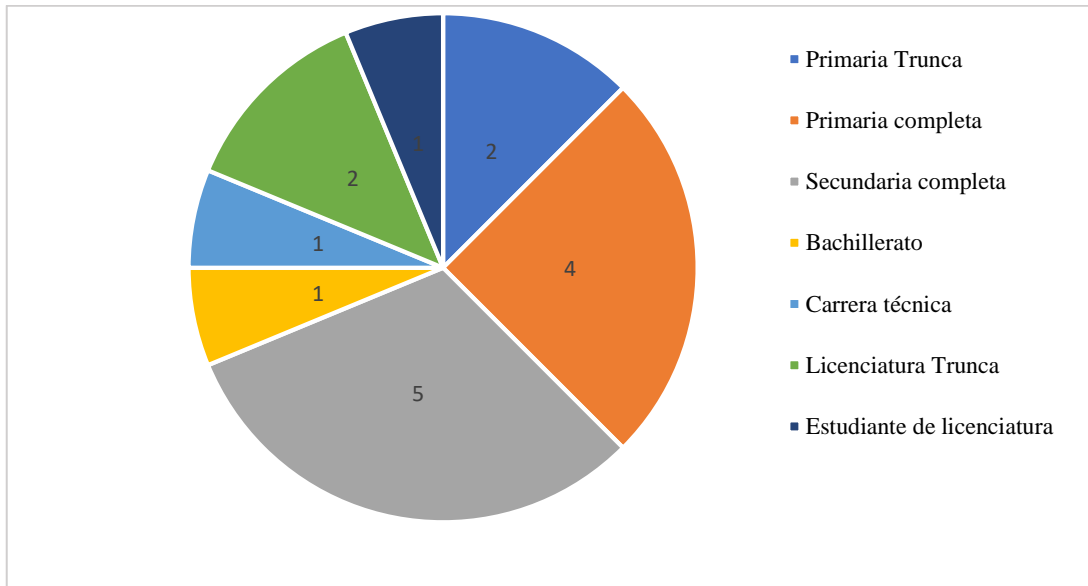


Figura 14. Nivel de estudios de los tutores

Los padres implementaban modelos permisivos o autoritarios de educación, con el uso desde golpes hasta platicar respecto a la disciplina. La actitud de casi todos los padres (17 de 19) fue de disposición a participar en la educación de sus hijos y tenían el compromiso de apoyar en lo que ésta les requiera. De las 16 tutoras, 11 se dedicaban al hogar, tres eran empleadas y dos trabajaban de forma independiente. En el caso de las madres que se dedicaban al hogar y que trabajaban de forma independiente, se consideraban implicadas en actividades escolares que se les solicitaban, pero quienes eran empleadas tenían dificultad para participar en actividades escolares o asistir a reuniones cuando se les solicitaba, y sólo en ocasiones otro familiar asistía a las reuniones escolares (las abuelas o tías).

Del total de 16 familias de quienes se realizaron las entrevistas se halló que cinco contaban con servicios médicos del Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS], dos acudían a recibir servicio médico al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado [ISSSTE], seis acudían al Seguro Popular y tres a consultorios

privados para consulta médica. Las viviendas eran en su mayoría propias (siete), seguida por prestada (seis) y tres eran rentadas. La mayoría de los hogares estaban construidos con techo y piso de cemento, con paredes de ladrillo (nueve), seis hogares tenían además loseta en el piso, y un hogar tenía el techo de lámina. La media de ingresos se ubicó en \$8053.33 mensuales, con una DE=6342.9, ya que el valor mínimo fue \$1200 y el valor máximo fue \$24000. Estas cifras indicaron la gran variación que existía respecto a los ingresos de las familias y a las posibles dificultades que en algunas hay por la falta de recursos económicos suficientes para cubrir las necesidades de alimentación y vestido.

Perfil grupal de riesgo/resiliencia.

Con los resultados de esta fase se determinaron los factores de riesgo y los factores de protección de los alumnos de ambas categorías, en la tabla 12 y en la tabla 13 se muestran estos factores. Como se puede observar, en ambos casos existía la necesidad de mejorar las habilidades socioemocionales, y a pesar de que los alumnos con problemas emocionales y de conducta, obtuvieron puntuaciones medias cerca del promedio, también se podían fortalecer las habilidades cognitivas. Es importante considerar los factores aquí descritos para el diseño del programa, y para que las profesoras y los padres de familia participaran activamente.

Tabla 12
Factores protectores y factores de riesgo que presentan los alumnos detectados con bajo rendimiento intelectual

| Sistema | Factores protectores | Factores de riesgo |
|----------|--|---|
| Personal | Adecuado desarrollo sensorial y motor Buen estado de salud Son afectuosos Adecuados cuidados de higiene y alimentación Motivación por realizar actividades lúdicas, físicas y artísticas. Actitud favorable ante el trabajo con la psicóloga Puntuaciones más altas en el índice de velocidad de procesamiento | Nivel intelectual por debajo de lo esperado para su edad Nacimiento prematuro con bajo peso al nacer Bajas calificaciones Aún no consolidan la lectoescritura o presentan dificultades moderadas a severas para el grado que cursan Falta de desarrollo de habilidades cognitivas: percepción, atención, memoria, razonamiento. Inseguridad Autoconcepto negativo Falta de control de impulsos |
| Familiar | Vínculo positivo con la figura materna Redes de apoyo de la familia extensa Interés por saber cómo ayudar a sus hijos a aprender mejor Viviendas con todos los servicios básicos | Falta de recursos económicos Bajos niveles educativos Inconsistencia en la disciplina Bajas expectativas escolares Antecedentes de violencia intrafamiliar |

Tabla 12 (continuación)

Factores protectores y factores de riesgo que presentan los alumnos detectados con bajo rendimiento intelectual

| Sistema | Factores protectores | Factores de riesgo |
|--------------------|---|---|
| Escolar/ social | Interés por favorecer el aprendizaje Servicio de UDEEI en la primaria Acceso a programas como Niño talento Programa de desayunos escolares Disposición a brindar los espacios para el trabajo de las residentes | Grupos numerosos Falta de espacios amplios para las actividades de las residentes Ambientes de violencia, inseguridad y pobreza |

Tabla 13

Factores protectores y factores de riesgo que presentan los alumnos detectados con problemas emocionales y de conducta

| Sistema | Factores protectores | Factores de riesgo |
|--------------------|--|---|
| Personal | Adecuado desarrollo sensorial y motor Buen estado de salud Adecuados cuidados de higiene y alimentación Motivación por realizar actividades lúdicas, físicas y artísticas Actitud favorable ante el trabajo con la psicóloga Nivel intelectual dentro del promedio Consolidación de lectoescritura (excepto un alumno) | Falta de flexibilidad cognitiva Inseguridad Autoconcepto negativo Falta de control de impulsos Dificultades leves en habilidades cognitivas: atención, síntesis, análisis, razonamiento lógico. Bajas calificaciones Aislamiento Falta de habilidades sociales |
| Familiar | Vínculos positivos con miembros de la familia (abuelas, mamás, hermanos o tíos) Redes de apoyo de la familia extensa Interés por saber cómo ayudar a sus hijos a aprender mejor Viviendas con todos los servicios básicos Recursos económicos suficientes Interés por mejorar la integración de sus hijos | Exigencias muy altas a los alumnos Falta de recursos económicos (algunos casos) Variación en el nivel educativo de los tutores Inconsistencia en la disciplina Antecedentes de violencia intrafamiliar (algunos casos) |
| Escolar/ social | Interés por favorecer el aprendizaje Servicio de UDEEI en la primaria Acceso a programas como Niño talento Programa de desayunos escolares Disposición a brindar los espacios para el trabajo de las residentes | Grupos numerosos Falta de espacios amplios para las actividades de las residentes Ambientes de violencia, inseguridad y pobreza |

Discusión.

Con base en los resultados expuestos, se puede decir que se logró realizar la evaluación inicial y así detectar a los alumnos con bajo rendimiento intelectual y/o problemas emocionales y de conducta. Dentro de dicha evaluación se identificaron los perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos de ambos grupos de alumnos, con lo cual

también se logró establecer el perfil de riesgo/resiliencia de cada grupo. Información que sirvió como base para el diseño del programa de intervención.

Para que fuera posible realizar la identificación de los alumnos con requerimientos de educación especial, como se pudo observar, se llevó a cabo un proceso multisistémico, el cual incluyó el uso de diversas herramientas y técnicas para recabar y analizar la información. Ello se sustenta en la necesidad de que como psicólogo educativo se debe tomar una concepción sistémica, es decir, se deben integrar todos los factores posibles que podrían determinar alguna problemática en el alumno, para poder identificar las acciones orientadas a la solución, pero además a la prevención (Macotela y Jiménez, 1995). Bajo esa misma línea, al considerar a la evaluación educativa como la recopilación y análisis de la información sobre el estado *actual* del estudiante (Berdine y Meyer, 1987), para poder hacerse cierta idea de este, y con base en ello tomar decisiones fundamentadas que incluirán examinar, resolver problemas, diagnosticar, asesorar y rehabilitar, así como evaluar los progresos (Sattler, 2003); la forma en que se llevó a cabo la identificación de los alumnos con bajo rendimiento intelectual y de los alumnos con problemas emocionales y de conducta permitió identificar los perfiles diferenciales de estos grupos de alumnos para guiar la posterior intervención.

Como se puede recordar, los alumnos con problemas emocionales y de conducta obtuvieron las puntuaciones medias promedio y más altas en comparación con los alumnos con bajo rendimiento intelectual, sin embargo, como también se señaló, ambos grupos obtuvieron las puntuaciones más bajas en el índice de memoria de trabajo, lo cual, de acuerdo con Flanagan y Kaufman (2012) podría indicar la existencia de problemas para retener la información en mente el tiempo suficiente para usarla y también podría implicar que haya un desempeño diferente en tareas que requieran trabajar con información conocida o sobre aprendida en comparación con información aprendida recientemente. En ese sentido las recomendaciones que hicieron estos autores son, primero que nada, dar instrucciones breves, una a la vez, y cuando se den instrucciones más extensas acompañarlas con guías por escrito. En segundo lugar, recomendaron escribir la información importante o los puntos clave en el pizarrón durante la clase, para que se reduzca la carga cognitiva sobre la memoria auditiva de los estudiantes.

También señalaron que es importante repetir información constantemente y alentar la repetición y la revisión de lo aprendido recientemente, ya que la atención dividida puede verse afectada si la memoria está afectada, y como consecuencia resulta esencial que se minimice el número de tareas que requieren ese tipo de atención o conceder más tiempo para la realización de tareas específicas, como copiar del pizarrón. Recomendaron además que se haga una revisión previa del texto por leer o de la sección donde se encuentre el nuevo concepto por aprender.

Al identificar en ambos grupos indicadores de falta de control, impulsividad, aislamiento y sentimientos de inadecuación, se hace evidente que los alumnos además de fortalecer las habilidades cognitivas requieren reforzar sus habilidades socioemocionales. Bisquerra (2012) concibió a las habilidades socioemocionales como el conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales, donde a su vez, las relaciones sociales están compuestas por emociones. Estas competencias emocionales son parte del modelo del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica [GROP] de la Universitat de Barcelona, es en el cual este autor basa su propuesta de educación emocional. Dicha propuesta incluye cuatro competencias: la conciencia emocional, la regulación de emociones, la autonomía emocional, las habilidades socioemocionales y las competencias para la vida y el bienestar. En este sentido, es que se considera pertinente retomar la propuesta de Bisquerra (2012) para el diseño de la intervención.

Lo anterior es apoyado por los hallazgos de Hinton, Miyamoto, & Della-Chiesa (2008), los cuales plantearon que es evidente la necesidad de que en las escuelas se proporcione un ambiente de aprendizaje positivo que motive a los estudiantes, y maestros entrenados para enseñar a los niños habilidades de regulación emocional, no solamente habilidades académicas o cognitivas. Además, el reconocimiento de emociones, regulación emocional y empatía, como competencias básicas, pueden ser una piedra angular para un mejor desarrollo en distintos ámbitos, como el académico, desarrollo de habilidades sociales y conducta prosocial (Jennings & Greenberg, 2009; como se citó Riquelme-Mella y Montero, 2016).

Finalmente, con base en los hallazgos en el sociograma, se hace evidente la gran necesidad de modificar los estereotipos bajo los cuales el grupo de alumnos con bajo rendimiento intelectual y con problemas emocionales y de conducta están siendo tratados;

y de fortalecer las habilidades sociales y seguridad de los niños para que sepan cómo relacionarse y sean más aceptados y percibidos de forma más positiva.

Fase de Diseño y Aplicación del Programa de Intervención

Objetivo específico.

Diseñar y aplicar un programa de intervención acorde con los perfiles identificados en la fase de evaluación inicial.

Participantes.

Alumnos. Participaron 19 alumnos de educación primaria, que cursaban 2° y 3°, de los cuales siete fueron niños y 12 niñas, cuya media de edad fue de 7 años 10 meses (DE=6.92), el estudiante de menor edad tenía 6 años 9 meses, y el de mayor edad 8 años 6 meses. En el apartado de organización de las sesiones del programa se especifican las características de estos alumnos y la forma de organizarlos.

Profesoras. Participaron tres profesoras titulares de grupo, una de segundo y dos de tercero. La profesora de 2° participó en el proyecto desde la fase inicial pues en ambos ciclos escolares estuvo con el mismo grupo, una profesora de 3° también participó en el estudio desde el inicio, sin embargo, en la fase de intervención lo hizo con un grupo diferente de alumnos, mientras que la otra profesora de 3° comenzó su participación en la evaluación específica y en la intervención.

Tutores. A lo largo del programa participaron 19 tutores, de los cuales fueron 13 mamás, otras dos mamás que alternaban asistencia con dos abuelas maternas, y un papá con una mamá (matrimonio) que también alternaban asistencias. La media de edad fue de 35.7, la edad menor fue de 23 años y la mayor de 68.

Herramientas.

- Consentimiento informado de la fase de intervención. Consiste en un formato con los horarios, días y periodo del programa de intervención, el cual el padre o tutor firma dando autorización y comprometiéndose para que su hijo o hija y él o ella participen en las actividades del mismo.

- Diario de campo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Es un registro de aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, que realiza el propio investigador. Es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.
- Hojas de supervisión. Son formatos que se utilizan para registrar las actividades realizadas y que se planean realizar en las sesiones consecuentes, así como para el registro de observaciones pertinentes sobre estas actividades.
- Material de papelería, didáctico y de cómputo. Durante las sesiones de intervención se utilizaron materiales diversos que los alumnos, tutores y profesoras manipularon o utilizaron. Las características de éstos se especifican en las fichas de las sesiones del programa.
- Programa de intervención *Jugamos, nos conocemos y nos superamos* (en el apéndice F se puede ver un extracto de este). Se diseñó el programa de intervención a partir de los perfiles identificados en la fase inicial, a continuación, se describe su estructura.

Objetivo general del programa. Fortalecer las habilidades cognitivas y las habilidades socioemocionales necesarias para la mejora del aprendizaje e integración social de dos grupos de estudiantes (con bajo rendimiento intelectual y con problemas emocionales y de conducta) del primer ciclo de educación primaria.

Objetivos específicos.

- Mejorar las habilidades cognitivas: percepción, atención, memoria, clasificación, análisis, síntesis y razonamiento lógico.
- Mejorar el autoconocimiento de los participantes.
- Aumentar la comprensión de estados emocionales propios y ajenos.
- Estimular la autorregulación de las emociones.
- Propiciar relaciones sociales amistosas y cooperativas.
- Orientar a los tutores y a las profesoras sobre estrategias para que fomenten el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de los alumnos.

Estructura del programa.

De acuerdo con el contenido, fue un programa educativo porque contenía una secuencia de aprendizaje para la adquisición de habilidades; con base en su finalidad fue de desarrollo; y de acuerdo con su nivel de integración fue un programa modular, ya que se aplicó en tiempos específicos designados para el programa y no como parte de la instrucción ordinaria que se daba en la escuela (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero y Rodríguez, 2002).

El programa estuvo organizado en cuatro bloques de trabajo, en los cuales se abordaron temáticas del área cognitiva y del área socioemocional, simultáneamente. Por lo tanto, en cada bloque hubo objetivos específicos de cada área y a su vez cada sesión tuvo objetivos particulares. En los cuatro bloques se realizaron sesiones con los alumnos, con los padres y con las profesoras de forma independiente. En la tabla 14 se muestra la estructura general del programa con los objetivos específicos de cada bloque, las temáticas que se abordaron, así como el número de sesiones.

Tabla 14

Estructura general del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera, 2018)

| Bloque | Temas | Objetivos | No. De sesiones |
|---------------------|---|--|-----------------|
| 1. Me conozco mejor | A. Percepción y atención B. Autoconcepto e identificación de emociones | A1. Los alumnos ejercitarán su capacidad para captar información sensorial externa e interna, centrando sus sentidos en tareas específicas por un tiempo definido y fin definido. B1. Los estudiantes reconocerán sus cualidades y defectos, definiendo sus emociones de forma adecuada, para hacerse un juicio positivo de sí mismos | 8 |
| | | A2. Los tutores conocerán estrategias lúdicas para estimular que sus hijos usen su capacidad de captar información sensorial externa e interna, centrando sus sentidos en tareas específicas por un tiempo definido y fin definido. B2. Los tutores reconocerán sus propias emociones y el efecto de éstas en la relación con sus hijos, a partir de lo cual, conocerán formas de favorecer el autoconcepto y reconocimiento de emociones en los niños. | 1 |
| | | A3. Las profesoras conocerán estrategias lúdicas para estimular que los alumnos usen su capacidad de captar información sensorial externa e interna, centrando sus sentidos en tareas específicas por un tiempo definido y fin definido. B3. Las profesoras reconocerán la importante relación entre el autoconcepto y el aprendizaje, así como estrategias para favorecer el autoconcepto positivo en los alumnos. | 1 |

Tabla 14 (continuación)

Estructura general del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera, 2018).

| Bloque | Temas | Objetivos | No. De sesiones |
|---------------------------|--|---|-----------------|
| 2. Aprendo a regularme | C. Memoria y clasificación D. Autorregulación emocional | C1. Los alumnos almacenarán información específica, para evocarla posteriormente. C2. Los estudiantes identificarán semejanzas y diferencias entre elementos para formar categorías. D1. Los estudiantes utilizarán estrategias lúdicas para regular sus propias emociones. | 6 |
| | | C3. Los tutores seleccionarán formas adecuadas para fortalecer en sus hijos su habilidad de almacenar información específica, para evocarla posteriormente; así como para encontrar semejanzas y diferencias entre elementos para formar categorías. D2. Los tutores identificarán estrategias para regular sus emociones y para dirigir la autorregulación emocional de sus hijos de forma más eficiente. | 1 |
| | | C4. Elegirán estrategias adecuadas para fortalecer en los alumnos, la habilidad de almacenar información específica, para evocarla posteriormente; así como para encontrar semejanzas y diferencias entre elementos para formar categorías. D3. Identificarán estrategias para regular sus emociones y para dirigir la autorregulación emocional a sus alumnos. | 1 |
| | | E1. Los alumnos examinarán información de situaciones para comprenderlos mejor y para proponer otras formas de actuar ante estos. F1. Los estudiantes compartirán y contrastarán formas de sentir ante situaciones problemáticas, sensibilizándose ante estos estados emocionales. | 8 |
| 3. Nos comprendemos mejor | E. Síntesis y análisis F. Empatía | E2. Los tutores identificarán estrategias didácticas que fomenten la habilidad de síntesis y análisis en sus hijos. F2. Los tutores experimentarán estados emocionales similares a los que sus hijos sienten en situaciones difíciles y se sensibilizarán ante esos estados emocionales. F3. Los tutores reforzarán su compromiso de favorecer la autorregulación y empatía desde casa. | 1 |
| | | E3. Las profesoras identificarán estrategias didácticas que fomenten la habilidad de síntesis y análisis en los alumnos F4. Las profesoras conocerán estrategias didácticas para mejorar la empatía entre los alumnos. | 1 |

Tabla 14 (continuación)

Estructura general del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera, 2018).

| Bloque | Temas | Objetivos | No. De sesiones |
|---------------------------|--|---|-----------------|
| 4. Nos relacionamos mejor | G. Razonamiento lógico | G1. Los alumnos aplicarán las habilidades precurrentes ejercitadas en el programa, para resolver acertijos, problemas o juegos mentales. | 8 |
| | | G2. Los estudiantes inferirán e integrarán información para establecer relaciones coherentes entre distintos elementos. | |
| | H1. Los estudiantes distinguirán los estilos de relación (pasivo, agresivo, asertivo) y las emociones implicadas en cada uno para valorar qué estilo de relación suelen emplear con sus pares y con los adultos, tanto en casa o como en la escuela. | | |
| | H2. Propiciar que los estudiantes decidan practicar el estilo de relación que beneficie más la convivencia sana | | |
| H. Asertividad | G3. Los tutores conocerán actividades o estrategias que puedan realizar con sus hijos para reforzar la habilidad de razonamiento lógico. | 1 | |
| | H3. Los tutores analizarán tres estilos de relación: asertivo, pasivo y agresivo, para seleccionar aquel que desean propiciar en casa; juzgando que tanto lo han estado haciendo. | | |
| | | G4. Las profesoras conocerán actividades o estrategias que pueden realizar con los alumnos para reforzar la habilidad de razonamiento lógico. | 1 |
| | | H4. Las profesoras analizarán tres estilos de relación: asertivo, pasivo y agresivo, para seleccionar aquel que desean propiciar en el aula. | |

Los temas que se consideraron para organizar el programa partieron de los hallazgos hechos en el perfil cognitivo de los alumnos en la fase de evaluación inicial, realizado con base en el formato de perfil intraindividual para establecer el diagnóstico diferencial de Acle (2010; versión adaptada por Rivera, R. E. y Silva, M. S., 2018), y con base en las competencias emocionales del modelo de educación emocional de Bisquerra (2012).

Organización de las sesiones.

Tal como se observa en la tabla 14, para los alumnos se realizaron ocho sesiones (a excepción del bloque dos, en el cual por acontecimientos fuera de las manos de la residente se hizo solo de seis sesiones). Dichas sesiones se realizaron dos días a la semana, y la duración fue de 50 a 60 minutos por día. Es importante señalar, que adicional a las sesiones regulares de cada bloque, los alumnos asistieron una sesión extra de repaso para cada

bloque. Las sesiones de repaso del bloque 1 y 2 se desarrollaron antes de iniciar el bloque 3, mientras que las sesiones de repaso del bloque 3 y 4, se realizaron al finalizar el bloque 4.

Para un mejor manejo de grupo y para poder ofrecer atención más personalizada se dividieron a los alumnos en tres grupos, los cuales fueron acorde con los perfiles académicos principalmente. Es decir, que se dividieron con base en el nivel de consolidación de lectura y escritura para hacer adecuaciones del nivel de complejidad o de forma de respuesta en las actividades, sin embargo, se buscó que a la vez tuvieran características heterogéneas respecto a las habilidades socioemocionales y cognitivas para fomentar el aprendizaje cooperativo. En la tabla 15 se muestran las características de los alumnos que conforma los grupos.

Tabla 15
Organización inicial de los grupos de trabajo

| Grupo | Estudiante | Sexo | Grado y grupo | Categoría |
|-------|------------|-----------|---------------|-----------|
| A | Daniel | Masculino | 2°A | BRI |
| | Katia | Femenino | 2°A | BRI+PL |
| | Lourdes | Femenino | 2°A | BRI+PL |
| | José | Masculino | 2°A | BRI |
| | Carolina | Femenino | 3°A | BRI+PL |
| | Jaqueline | Femenino | 3°B | BRI+PL |
| B | Valentina | Femenino | 2°A | PEC |
| | Alondra | Femenino | 3°A | BRI |
| | Mónica | Femenino | 3°A | BRI |
| | Luis | Masculino | 3°A | PEC+PL |
| | Cecilia | Femenino | 3°B | BRI |
| | Fernanda | Femenino | 3°B | BRI |
| | Iliana | Femenino | 2°A | PEC |
| C | Marcela | Femenino | 3°A | BRI |
| | Jonathan | Masculino | 3°A | BRI |
| | Paulina | Femenino | 3°B | BRI+PL |
| | Dante | Masculino | 3°B | BRI |
| | Santiago | Masculino | 3°B | PEC |
| | Joel | Masculino | 3°B | PEC |

Nota: las categorías se refieren a BRI= Bajo Rendimiento Intelectual, PEC= Problemas emocionales y de conducta, BRI+PL= Bajo Rendimiento Intelectual y Problemas de Lenguaje. Los nombres han sido modificados para preservar la identidad de los estudiantes.

Como se puede observar, hubo seis alumnos que además de presentar bajo rendimiento intelectual presentaban problemas de lenguaje, y debido a ello, también participaron en otros horarios, en un programa que atendió esas necesidades. Además, para estimular el aprendizaje cooperativo a lo largo de todas las sesiones, se asignaron roles a cada participante y el material se distribuyó de manera tal que los alumnos se comunicaran, compartieran y se apoyaran para poder utilizarlo, fortaleciendo así la interdependencia (Johnson y Johnson, 2004).

De forma general, las sesiones con los alumnos siguieron la siguiente organización:

1. Bienvenida y pase de lista.
2. Breve introducción con la explicación de los objetivos y actividades.
3. Juego inicial fuera o dentro del aula.
4. Actividad manual o escrita dentro del aula.
5. Reflexión final sobre lo aprendido.

Con los tutores se realizó una sesión grupal por cada bloque, la duración aproximada fue de 90 minutos y tuvieron la siguiente organización general:

1. Bienvenida y pase de lista.
2. Introducción con la explicación de los objetivos de la sesión.
3. Evaluación del impacto de las estrategias revisadas en la sesión anterior con el cuestionario de evaluación del bloque correspondiente, versión para padres. En el cual se indagaba sobre los temas y actividades revisadas en la sesión anterior, si las habían aplicado, con qué frecuencia; en caso negativo, las razones por no haberlas implementado, y si los niños habían tendido dificultad para tus actividades con su grupo por asistir al programa y finalmente contaban con un espacio para plasmar observaciones, comentarios u observaciones para la mejora de las futuras sesiones.
4. Juegos y dinámicas sobre las temáticas del bloque alternados con explicaciones apoyados en material electrónico y/o didáctico. En algunos casos los alumnos participaban con sus papás en las dinámicas.
5. Reflexión final sobre lo revisado en la sesión y evaluación individual de la sesión a través del cuestionario de evaluación de la sesión (apéndice G).
6. Despedida y entrega del tríptico con la información vista en la sesión.

Además de las cuatro sesiones que los padres tuvieron correspondientes a los cuatro bloques, se realizó una sesión extra para la evaluación intermedia del programa, la cual se realizó entre el bloque 2 y 3, es decir a la mitad del programa. En dicha sesión se les mostró el portafolio de los alumnos y se les dieron observaciones escritas sobre el desempeño de los estudiantes; con ello se buscó favorecer la reflexión sobre los avances tanto en la escuela como en casa, así como de los posibles costos-beneficios de asistir al programa. Con base en ello se les solicitó decidir si sus hijos permanecían en el programa o no.

En el caso de las profesoras se realizó una sesión por bloque, y la duración promedio fue de 15 minutos, ya que se hacía de forma individual con cada una y acorde con la disponibilidad de tiempo de cada una, el cual era poco. En el caso de las sesiones con profesoras el orden general fue el que sigue:

1. Introducción con la explicación de los objetivos del bloque y de la sesión.
2. Evaluación del impacto de las estrategias revisadas en la sesión anterior con el formato de evaluación del bloque correspondiente, versión para profesoras. En el cual, al igual que con la versión con padres, se les preguntaba sobre los temas y actividades del bloque anterior, la utilidad, pertinencia y frecuencia de uso, o las razones por no implementarlas, además si algún alumno se había atrasado en sus actividades dentro del aula por asistir al programa y sus comentarios u observaciones para mejorar las siguientes sesiones.
3. Explicación de las temáticas abordadas en el bloque y su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje.
4. Entrega de material impreso y/o digital para que los utilicen en su aula, en algunos casos se mostró el portafolios de los alumnos para ejemplificar la forma de utilizar las estrategias.

Con ellas no se hizo propiamente una sesión de evaluación intermedia por dificultades de tiempo, sin embargo, se les mostraron las observaciones del desempeño de los alumnos (los mismos que a los tutores) y se les pidió opinar si los estudiantes, con base en los avances que observaban en el aula, continuaban o no asistiendo al programa.

Evaluación durante el programa de intervención.

La evaluación es un proceso que permite no sólo identificar las necesidades o los resultados de la intervención, sino que es un elemento primordial para monitorear el desarrollo de cualquier programa de atención, por lo que se diseñaron y utilizaron diversas herramientas para realizar la evaluación formativa.

Para la evaluación formativa de los alumnos se diseñaron rúbricas específicas para cada sesión, las cuales sirvieron para llevar el registro del desempeño de cada alumno de acuerdo con los objetivos específicos de éstas. En cada rúbrica se especificaban los criterios de evaluación, así como los rangos para ubicar a cada estudiante, además de ello se utilizaron símbolos neutros (figuras geométricas y formas sencillas) para representar el rango correspondiente y así al realizar las anotaciones durante las sesiones los alumnos no se percatarán si su desempeño fue mejor o peor que otro compañero. Los rangos eran insatisfactorio, moderadamente satisfactorio, satisfactorio y excelente. En el apéndice H se puede observar un ejemplo del tipo de rúbricas utilizadas. A partir del bloque 2 se incluyó un formato de evaluación grupal de la sesión (apéndice I), el cual se adaptó de Garaigordobil (2005). Dicho formato consistió en una escala estimativa utilizada para valorar el nivel de cumplimiento de la sesión criterios como: grado de placer, participación, seguimiento de reglas, clima del grupo, comunicación-escucha e interacciones entre los participantes y la residente, además de poder hacer observaciones diferenciales entre los grupos y sus integrantes.

Además de los instrumentos ya descritos, se utilizaron algunas estrategias del portafolios con el objetivo de que tanto los alumnos, como los tutores y las profesoras pudieran valorar los avances o logros, a través de los trabajos realizados por los niños durante el programa. La revisión y organización de los portafolios se tenía planeada para realizar al finalizar cada bloque, sin embargo, sólo se pudo hacer en el primer bloque debido a falta de tiempo pues las sesiones eran máximo de 60 minutos y los alumnos requerían de mayor tiempo para analizarlo, debido a ello, se decidió que el análisis profundo lo realizaran hasta el final de las sesiones de intervención, de forma individual. Los padres revisaron los portafolios de los alumnos en la sesión de evaluación intermedias mientras que las profesoras los revisaron un par de ocasiones en las sesiones del bloque 3 y 4.

En el caso de las sesiones con padres y profesoras, como ya se mencionó en la organización general de las mismas, se utilizaron dos tipos de cuestionarios, uno para evaluar el impacto y utilización de las sugerencias dadas en cada bloque y otro para evaluar la forma en que percibían la forma de desarrollar la sesión por parte de la residente. En el caso específico de las sesiones con tutores se utilizó además una rúbrica para valorar su desempeño, comprensión y participación en las dinámicas (apéndice J). Todo ello con el fin de considerar las observaciones y desempeño de los participantes para las siguientes sesiones y actividades por desarrollar.

Procedimiento.

A partir de los resultados de la fase anterior, es decir de los perfiles académicos, cognitivos y socioemocionales así como del perfil de riesgo/resiliencia identificados, y de la validación ecológica, se diseñó la carta descriptiva del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez, 2018) con los respectivos objetivos. Posteriormente se llevó a cabo la reunión informativa con los padres en la cual se les explicó la estructura del programa y los objetivos. Además, se les informó sobre el horario, días de trabajo, se reiteró la participación voluntaria y se aclararon dudas; para solicitar su consentimiento para que sus hijos participaran y además para que ellos se comprometieran a participar en las actividades requeridas. Una vez firmados los consentimientos, en esa misma ocasión se llevó a cabo la primera sesión de trabajo con padres, donde se les entregó la calendarización prevista para las sesiones con ellos.

El programa se llevó a cabo de octubre del 2018 a marzo del 2019. En total se desarrollaron 34 sesiones con alumnos, 30 regulares correspondientes a los cuatro bloques y cuatro de repaso, una por bloque. Con los tutores se desarrollaron cinco sesiones, una de cada bloque (en promedio cada mes y medio) y una sesión de evaluación intermedia (en enero del 2019). Con las profesoras se realizaron cinco sesiones también, una sesión previa para organizar tiempos y formas de comunicación y las cuatro siguientes correspondientes a los bloques del programa. Durante la sesión previa se les solicitó responder un cuestionario de observaciones iniciales por alumno y al finalizar el programa se les solicitó responder el cuestionario de observaciones finales (los cuales fueron iguales y solicitaban información sobre fortalezas y debilidades en conducta, habilidades académicas y

relaciones alumno-alumno y alumno-profesora, así como el nivel de apoyo y participación de los tutores y las posibles adaptaciones que la profesora había hecho a respecto, también se solicitaba información sobre rango de calificaciones en el último periodo y expectativas sobre el alumno) también por alumno, para que la comparación de las respuestas en ambos instrumentos enriqueciera la evaluación del impacto de la intervención.

Al finalizar las sesiones de cada bloque se aplicaba un cuestionario de evaluación del mismo a cada participante, por lo que se utilizaron tres versiones: tutores, profesoras y alumnos, los cuales indagaban sobre los temas y actividades abordadas y la utilidad de estas. En la evaluación del primer bloque se detectaron dificultades en el desempeño del grupo A debido al horario en el cual se trabajaba con ellos, por lo tanto, se cambiaron los horarios, pero no a los integrantes de los grupos. En la evaluación intermedia, es decir al finalizar el segundo bloque, se identificaron dificultades de relación en los integrantes del grupo B, además que un alumno mostraba dificultades para mejorar su desempeño pues las actividades eran muy complejas para él, por lo tanto, se cambió a un alumno del grupo B al grupo A. En la tabla 16 se muestra la nueva disposición de esos grupos, el grupo C no tuvo cambios por lo tanto no está en esa tabla.

Tabla 16
Reorganización de los grupos de trabajo A y B

| Grupo | Estudiante | Sexo | Grado y grupo | Categoría |
|-------|------------|-----------|---------------|-----------|
| A | Daniel | Masculino | 2°A | BRI |
| | Katia | Femenino | 2°A | BRI+PL |
| | Lourdes | Femenino | 2°A | BRI+PL |
| | José | Masculino | 2°A | BRI |
| | Carolina | Femenino | 3°A | BRI+PL |
| | Jaqueline | Femenino | 3°B | BRI+PL |
| | Luis | Masculino | 3°A | PEC+PL |
| B | Valentina | Femenino | 2°A | PEC |
| | Alondra | Femenino | 3°A | BRI |
| | Mónica | Femenino | 3°A | BRI |
| | Cecilia | Femenino | 3°B | BRI |
| | Fernanda | Femenino | 3°B | BRI |
| | Iliana | Femenino | 2°A | PEC |

Durante la evaluación intermedia una profesora señaló que había observado avances en una de sus alumnas por lo que recomendaba que saliera del programa, sin embargo, como la tutora no asistió a la sesión de evaluación no se conoció su punto de vista hasta la sesión del bloque 3, en donde autorizó la salida de su hija del programa. La alumna Iliana salió del programa a partir de ese momento (en la sesión 6 del bloque 4).

El resto de los alumnos continuó en el programa hasta que finalizó. Una vez finalizadas las sesiones del programa de intervención se realizó junto con los alumnos el análisis del portafolios de forma individual con apoyo de un formato que indagaba sobre lo que cada alumno aprendió en el programa, los trabajos que consideraba mejores y en dónde podría aplicar dichos aprendizajes.

Resultados.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación formativa del programa de intervención “*Jugamos, nos conocemos y nos superamos*”. Primero se presentan los correspondientes a los alumnos, posteriormente a los tutores y finalmente de las profesoras.

Alumnos.

Del total de las 34 sesiones que conformaron el programa de intervención, el alumno que más asistió tuvo 32 asistencias, mientras que la alumna que menos asistió tuvo 15 asistencias. Es importante señalar que, en el caso de esa alumna, la mayoría de las inasistencias se debieron a que tuvo una cirugía. En la tabla 17 se muestran las medias y porcentajes de asistencia por alumno y por bloque, los estudiantes están ordenados en los grupos de trabajo que se conformaron (para recordar las características de cada uno consultar las tablas 15 y 16). Se puede observar que, en promedio, los alumnos asistieron al 74.9% de las sesiones del programa, además que los bloques con mayor porcentaje de asistencia fueron el bloque 2 y el bloque 3, mientras que las sesiones de repaso fueron a las que menos asistieron.

Tabla 17

Asistencia de los alumnos al programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos”

| Estudiante | Número de asistencias | | | | | Total por alumno | Porcentaje por alumno |
|---------------------|-----------------------|----------|----------|----------|--------------------|------------------|-----------------------|
| | Bloque 1 | Bloque 2 | Bloque 3 | Bloque 4 | Sesiones de repaso | | |
| Daniel | 8 | 6 | 8 | 7 | 3 | ↑ 32 | 94.12 |
| Katia | 7 | 4 | 4 | 5 | 1 | 21 | 61.76 |
| Lourdes | 6 | 4 | 8 | 6 | 2 | 26 | 76.47 |
| José | 3 | 4 | 6 | 6 | 0 | 19 | 55.88 |
| Carolina | 1 | 0 | 7 | 5 | 2 | ↓ 15 | 44.12 |
| Jaqueline | 6 | 6 | 6 | 6 | 3 | 27 | 79.41 |
| Luis | 7 | 6 | 6 | 4 | 4 | 27 | 79.41 |
| Valentina | 8 | 6 | 8 | 6 | 2 | 30 | 88.24 |
| Alondra | 7 | 6 | 7 | 7 | 4 | 31 | 91.18 |
| Mónica | 6 | 6 | 6 | 8 | 4 | 30 | 88.24 |
| Cecilia | 6 | 3 | 7 | 7 | 4 | 27 | 79.41 |
| Fernanda | 7 | 4 | 5 | 4 | 3 | 23 | 67.65 |
| Iliana | 6 | 6 | 8 | 3 | 1 | 24 | 70.59 |
| Marcela | 7 | 5 | 7 | 8 | 4 | 31 | 91.18 |
| Jonathan | 6 | 6 | 7 | 7 | 4 | 30 | 88.24 |
| Paulina | 5 | 5 | 6 | 6 | 4 | 26 | 76.47 |
| Dante | 4 | 6 | 5 | 6 | 4 | 25 | 73.53 |
| Santiago | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 22 | 64.71 |
| Joel | 6 | 2 | 3 | 5 | 2 | 18 | 52.94 |
| Promedio del bloque | 5.8 | 4.7 | 6.3 | 5.8 | 2.8 | 25.5 | |
| Porcentajes totales | 73 | 79 | 78 | 73 | 70 | 75 | |

Además de lo ya mencionado sobre la alumna Iliana quien se dio de alta del programa por decisión de la mamá y de la profesora en la sesión 6 del bloque 4; la alumna Fernanda a partir del bloque 3 asistía sólo a las sesiones del miércoles, debido a que el lunes se retiraba temprano de la escuela y su mamá no quería que saliera totalmente del programa.

Tal como se observó en la tabla 14 y de acuerdo, tanto a las necesidades detectadas como a los perfiles identificados de los alumnos; el programa se diseñó en bloques y en cada uno de ellos se abordaron actividades diversas con base en dos áreas: la cognitiva y la socioafectiva. En ese sentido en las rúbricas de cada sesión se registró el desempeño de cada alumno en esas mismas dos áreas, los rangos utilizados para ubicar el desempeño siempre fueron de 1 a 4 (1: insatisfactorio, 2: moderadamente satisfactorio, 3: satisfactorio

y 4: excelente), pero los criterios correspondientes a cada área fueron distintos en cada sesión, en algunas incluso sólo se enfocaban en una. Por lo tanto, para poder analizar el desempeño de cada alumno a lo largo del programa, se obtuvieron las puntuaciones medias por sesión y por área, dichas puntuaciones medias se muestran a continuación y se toman como referencias para el orden los grupos de trabajo en los cuales los alumnos participaron posterior a la reorganización. Pero antes de mostrar dichos puntajes, primero se describen las observaciones grupales que se tuvieron con base en los registros del formato de evaluación grupal de la sesión (apéndice I).

En el grupo A se ubicó a los alumnos con mayores dificultades a nivel de lectoescritura, por lo tanto, fue el grupo al que se le hacían mayores adaptaciones en las actividades que requerían leer o escribir. De forma general fue un grupo al que se le dificultaba centrar su atención por largos periodos de tiempo y mostraban mayor interés y mejor desempeño cuando las actividades eran más lúdicas, al inicio se les dificultaba cooperar y comunicarse entre ellos, pero conforme el programa avanzó fueron adquiriendo mayores habilidades para interactuar, cooperar, escucharse y confianza para hablar.

En el bloque 1 era el grupo que trabajaba en el horario de las nueve de la mañana, sin embargo, al observar el desarrollo de las sesiones se notó que al ser el primer grupo y al ser los alumnos que mayor apoyo necesitaban para comprender las indicaciones y centrarse en las actividades, ocurrían inconvenientes respecto a la organización inicial del material o situaciones no previstas en la planeación de la sesión que alteraban el desarrollo fluido de la misma. Así que a partir del bloque 2 se cambió el horario de trabajo para el final, y así se podían prever un poco mejor las posibles dificultades que los alumnos llegarán a tener, al verlas en los grupos anteriores con mayores habilidades de independencia y lecto-escritura, y hacer las modificaciones pertinentes antes de trabajar con ellos.

En este grupo de trabajo participaron siete alumnos (véase tabla 16), sólo uno de ellos presentaba problemas emocionales y de conducta y el resto bajo rendimiento intelectual. En las figuras 15 a la 21 se muestran las puntuaciones medias por sesión que los alumnos obtuvieron a lo largo del programa. En los casos donde no aparezca la columna correspondiente, se debe a que el alumno no asistió a la sesión o a que esa área no se trabajó en ese día.

El alumno Daniel fue el alumno con el mayor porcentaje de asistencia (94.12%) a la totalidad de las sesiones, y tal como se observa en la figura 17 su desempeño a lo largo de las mismas fue generalmente en aumento. Al inicio su desempeño en el bloque era insatisfactorio o moderadamente satisfactorio e iba incrementando a la mitad, pero al final decrementaba. Sin embargo, en el bloque 4 se mantenía más estable en el nivel satisfactorio. Es importante resaltar que su desempeño en el área socioafectiva fue un poco mejor que en la cognitiva, pero hacia el final del programa el desempeño en estas dos áreas fue un poco más equilibrado, y los mayores avances que se observaron fueron en el área cognitiva pues de presentar un desempeño de insatisfactorio a moderadamente satisfactorio en el bloque 1, en el bloque 4 obtuvo desempeños de moderadamente satisfactorio a excelente. Su profesora, además, señaló que observó cambios significativos en el niño, pero en su opinión fueron más notorias a nivel socioafectivo, pues era más tolerante y aunque se llegaba a enojar se controlaba más que al inicio.

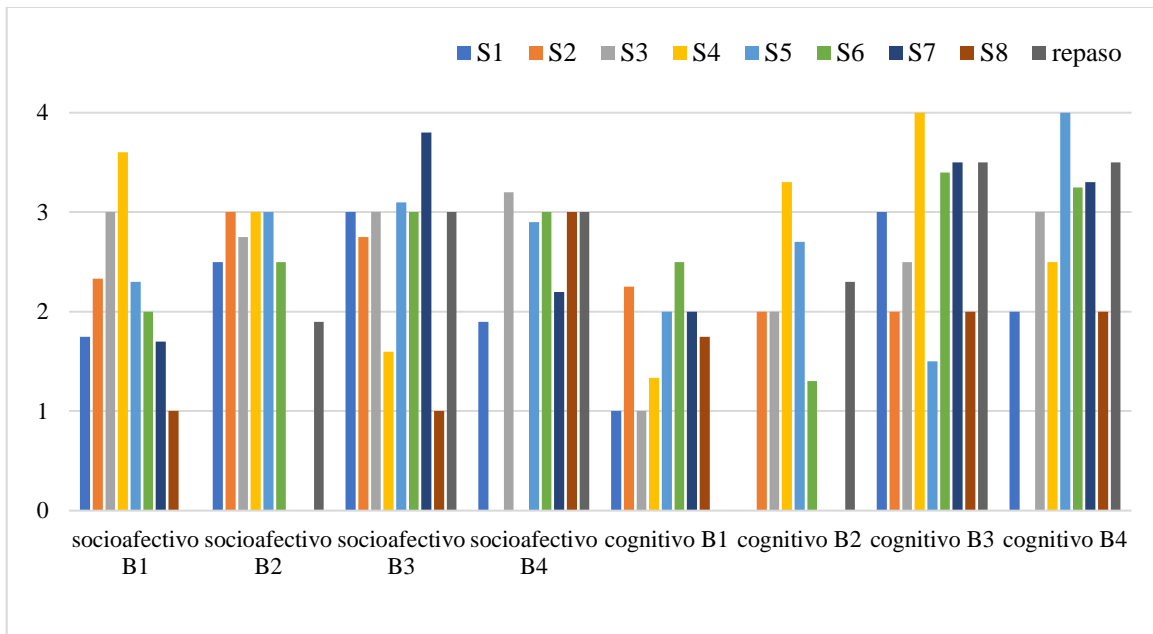


Figura 15. Puntuaciones medias por sesión de Daniel

Por su parte, la alumna Katia tuvo un porcentaje de asistencia del 61.7%, por lo tanto, en la figura 16 se observan menos columnas que representan sus puntuaciones medias, debido a ello no se puede establecer con certeza un patrón de desempeño claro. Pese a ello, se observa que su desempeño en el área socioafectiva se mantuvo más o menos estable, y en el bloque 3 fue donde obtuvo puntuaciones un poco mayores. Respecto al área

cognitiva, tuvo un desempeño un poco más constante en el bloque 4. Katia además de presentar bajo rendimiento intelectual, presentaba problemas de lenguaje, por lo tanto, participó también en otro programa de intervención que buscó atender dicha condición. Aunado a lo anterior, la alumna pasó por el fallecimiento de un familiar cercano, y posiblemente tanto las inasistencias como las variaciones en su desempeño estuvieron influenciadas por ese suceso, se infiere ello debido a que posterior al suceso, la actitud de la alumna fue de apatía y en ocasiones de enojo, algo esperado, aunque se trató de darle apoyo en las sesiones dentro de las posibilidades y oportunidades con base en las actividades planeadas. La profesora de grupo observó algunos cambios a nivel de participación en trabajos en equipo y mayor claridad al responder cuestionamientos directos.

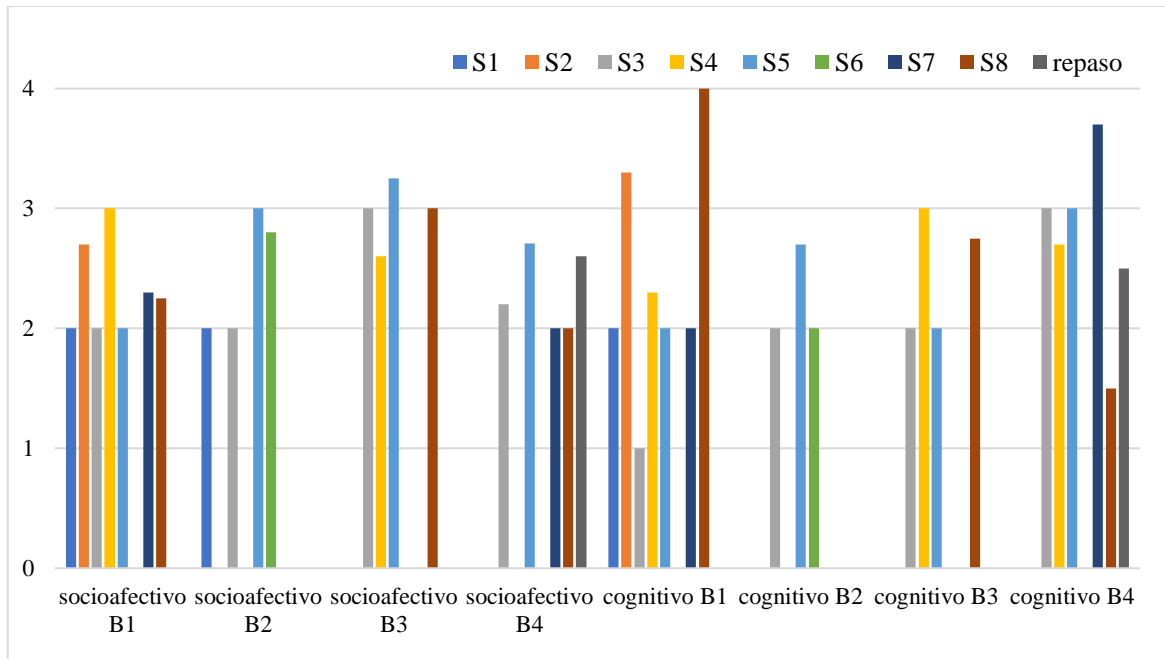


Figura 16. Puntuaciones medias por sesión de Katia

La alumna Lourdes asistió al 76. 4% de las sesiones y con base en la figura 17, se observa que tuvo un mejor desempeño en el área socioafectiva conforme avanzó el programa, y en el área cognitiva su desempeño se mantuvo más estable en el bloque 4 ubicándose en el rango de moderadamente satisfactorio, pero en el bloque 3 obtuvo las puntuaciones más altas, puede ser debido a que fue en el bloque donde no faltó a ninguna sesión. Es importante señalar que ella fue una de las alumnas con mayores dificultades

encontradas en la fase de evaluación inicial, y que también participó simultáneamente en otro programa de intervención enfocado en el área de lenguaje verbal y escrito. Por lo tanto, se observaron avances también a nivel de seguridad al expresarse, aunque su profesora señaló que aún requería de motivación para comunicarse tanto con ella como con sus compañeros.

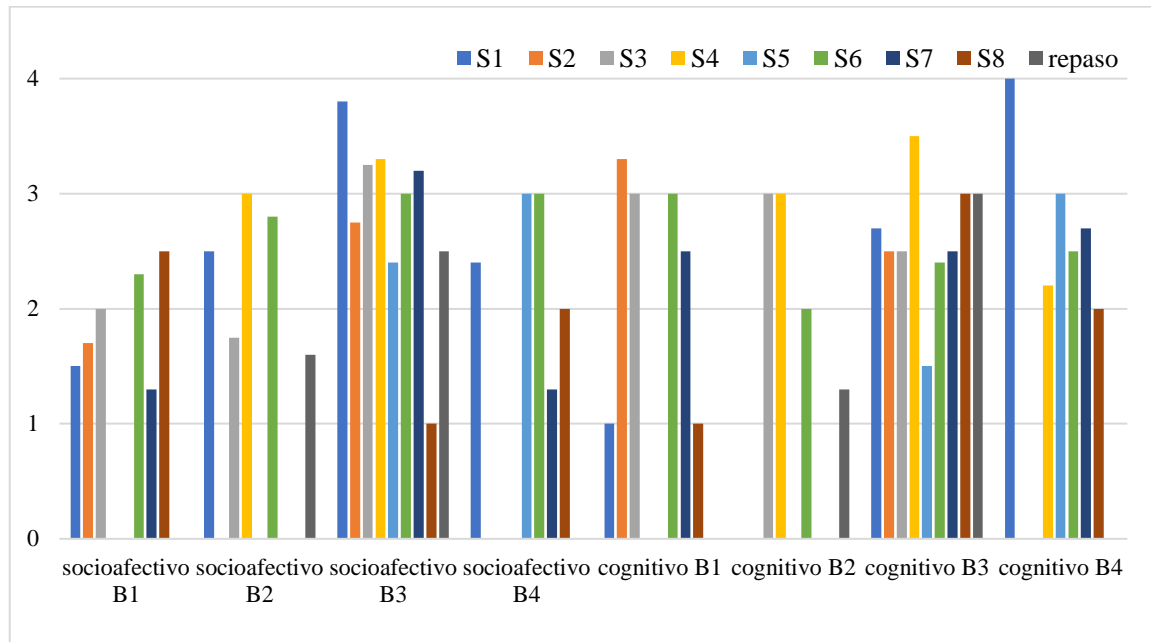


Figura 17. Puntuaciones medias por sesión de Lourdes

En lo que respecta al alumno José su porcentaje de asistencia fue de 55.8%. A pesar de ello, en la figura 18 se muestra que tuvo cierto avance en el desempeño a lo largo de las sesiones. En el área socioafectiva su desempeño fue más estable, sobre todo en el bloque 3, en el cual fue de satisfactorio a excelente. Mientras que en el área cognitiva mostró también cierta estabilidad a lo largo del programa, a excepción del bloque 2, donde se desempeñó de forma moderadamente satisfactoria. Es importante señalar que, de su grupo, José era de los alumnos más atentos y quien ofrecía las reflexiones más profundas que el resto de sus compañeros, fue quien primero comenzó a mostrar conductas de compañerismo, solidaridad y empatía; y posteriormente los demás exhibían conductas similares. Curiosamente, la profesora no observó cambios significativos e incluso comentó que llegaba a pegarle a sus compañeros en el salón de clases, sin embargo, mencionó que era

más explicativo al responder preguntas y que uno de los principales obstáculos para su avance fue las inasistencias que tuvo no sólo al programa sino a la escuela.

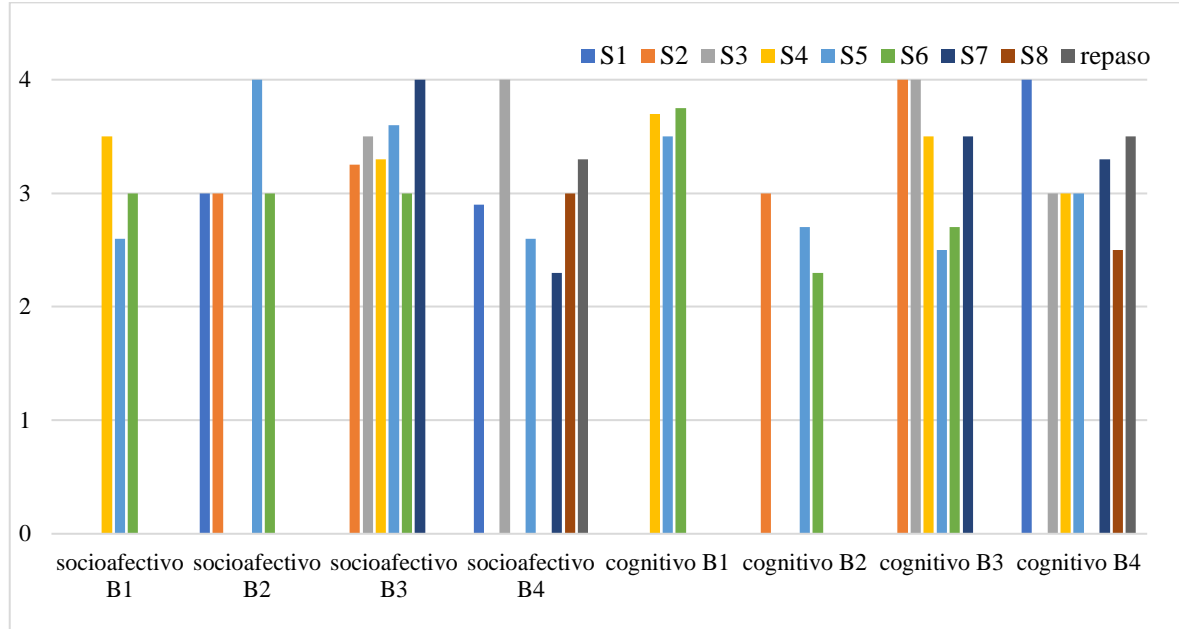


Figura 18. Puntuaciones medias por sesión de José

En el caso de Carolina, fue la alumna con el menor porcentaje de asistencia (44.1%), asistió sólo a una sesión del bloque 1, ninguna del bloque 2 y fue más regular a partir del bloque 3. Ello debido a que le practicaron una cirugía de emergencia y tuvo que recuperarse de ella. A pesar de las inasistencias, su actitud y participación fueron mejorando con el paso de las sesiones. En la figura 19 se observa que su desempeño fue más constante en el bloque 3 en el área socioafectiva, mientras que en el área cognitiva fue más irregular, ya que mostró un desempeño de insatisfactorio a excelente. Carolina fue otra de las alumnas que presentaba problemas de lenguaje además de bajo rendimiento intelectual, por lo tanto, asistió simultáneamente a otro programa sobre esa temática. Respecto a las observaciones de la profesora, sólo se contó con las finales, en ellas se reportó que la alumna mostraba mayores fortalezas en las habilidades sociales y mayores dificultades en las habilidades académicas.

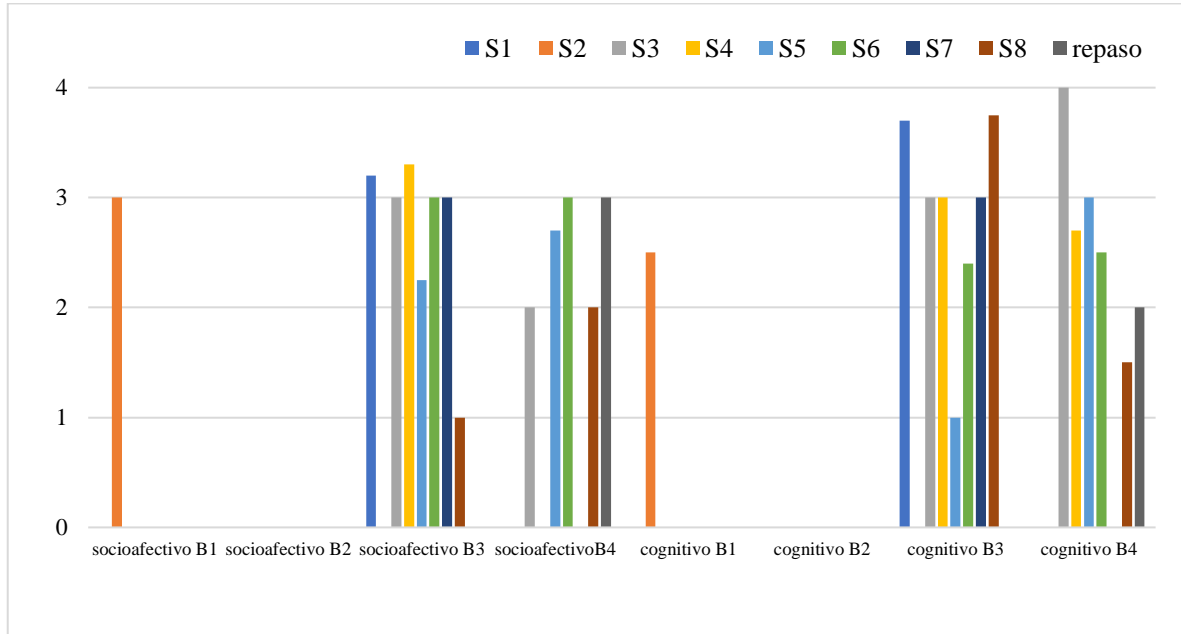


Figura 19. Puntuaciones medias por sesión de Carolina

Jaqueline tuvo un 79.4% de asistencia al programa, y fue otra alumna que, por presentar además de bajo rendimiento intelectual, problemas de lenguaje, así que ella también participó en otro programa además de este. Respecto a su desempeño en el área socioafectiva en la figura 20 se observa que fue mejor en el bloque 2, en el cual fue satisfactorio, mientras que en el bloque 3 y 4 fue de moderadamente satisfactorio a excelente. En el área cognitiva se observaron mejoras a lo largo del programa, pero en el que presentó un desempeño excelente en más sesiones fue en el bloque 3 y en bloque 4 su desempeño fue en promedio satisfactorio. Ella era la alumna de mayor edad en su grupo de trabajo, por lo que mostró actitudes de apoyo y cuidado al resto de sus compañeros, tuvo incluso gran afinidad con el alumno Daniel, era ella quien lo ayudaba a estar concentrado en las actividades y a mejorar su desempeño en las actividades socioafectivas, mientras él la ayudaba a realizar actividades cognitivas que le resultaban complicadas. La profesora observó cambios y mejoras en el seguimiento de instrucciones, motivación por el trabajo escolar, relación alumna-profesora, se ponía menos nerviosa al expresarse e incluso mejoraron sus calificaciones, pero también mencionó que aún necesitaba mejorar su autoestima.

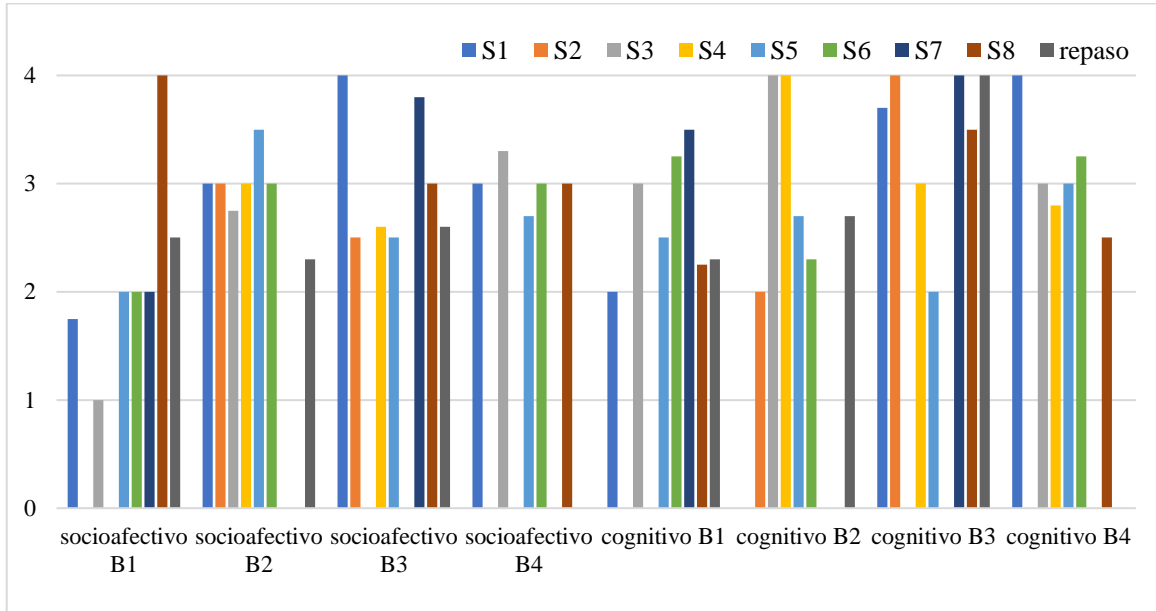


Figura 20. Puntuaciones medias por sesión de Jaqueline

El alumno Luis fue a quien se le cambió de grupo después de la evaluación intermedia, debido a que se observaba que algunas actividades se le dificultaban por sus habilidades de lecto-escritura, además tenía dificultades de relación con otra alumna, y a pesar de que se les ayudó a llevarse mejor, se sentía incómodo. Por lo tanto, en el bloque 1 y 2 estuvo en el grupo B y en el bloque 3 y 4, así como en las sesiones de repaso de los cuatro bloques trabajó en el grupo A. Él era el único alumno con problemas emocionales y de conducta del grupo A. En la figura 21 se observa como el desempeño del alumno en el área cognitiva mejoró en el transcurso del programa, sobre todo en el bloque 3 y 4, lo cual pudo deberse al cambio de grupo donde las actividades eran más lúdicas y se les ofrecían medios de expresión de menor complejidad que en el grupo B. En el área socioafectiva se observa un desempeño más estable, aunque en el bloque 3 en la mayoría de las sesiones mostró un desempeño satisfactorio. La profesora no observó cambios significativos en el alumno, pero mencionó que sus fortalezas estaban en el área de matemáticas y que cuando se le preguntaba algo que sí sabía participaba con entusiasmo y soltura, pero que uno de los principales obstáculos que el alumno seguía enfrentando era la falta de apoyo en casa.

Como se puede observar, en general, los alumnos del grupo A mostraron mejores desempeños tanto del área cognitiva como socioemocional en el bloque 3, lo cual puede deberse a que fue uno de los bloques con mayor asistencia. También se observa que en el

bloque 4 contrario a lo esperado, en algunos casos hubo un menor desempeño, esto puede deberse a que las actividades subieron el nivel de complejidad.

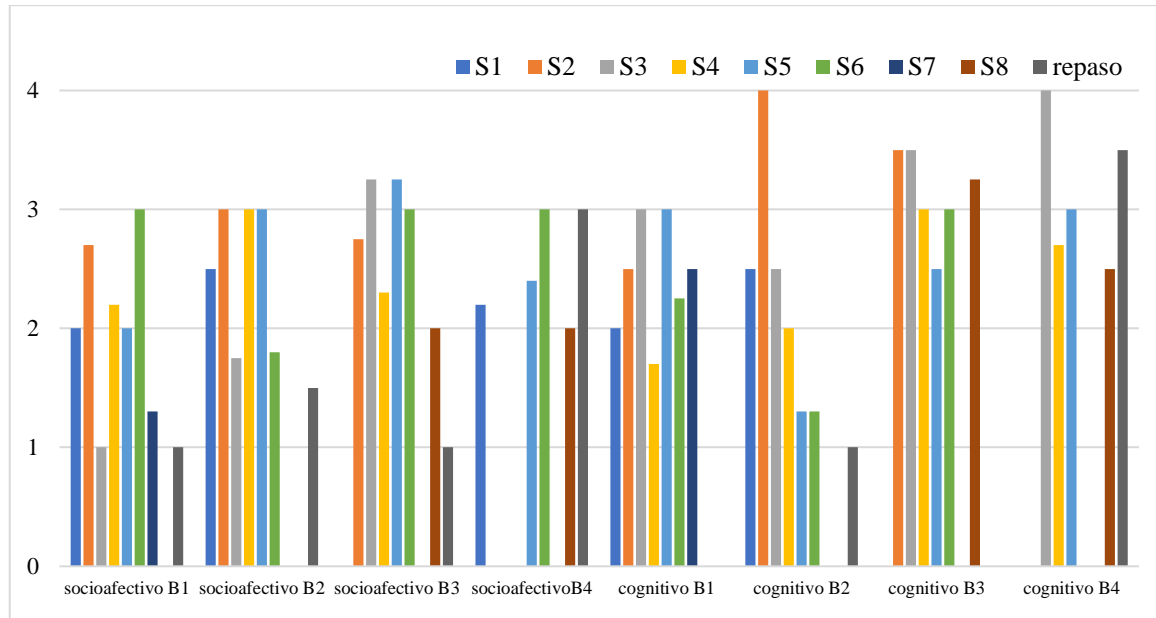


Figura 21. Puntuaciones medias por sesión de Luis

En lo que respecta al grupo B, estuvo integrado por seis alumnas a partir de la reorganización, a partir de allí el desarrollo de las sesiones fue de mayor intercambio comunicativo y de conductas de apoyo espontáneas. Las alumnas fueron muy participativas y entusiastas durante las actividades, sobre todo las manuales, sin embargo, en ocasiones debido a ello tardaban más de lo planeado en terminar sus trabajos, limitando el tiempo disponible para la reflexión final de las sesiones. Este grupo se conformó por alumnas que tuvieran habilidades precurrentes de lectura y escritura consolidadas, pero con mayor heterogeneidad en la consolidación de estas, había tres alumnas que aún no las consolidaban, pero estaban en el proceso, mientras otras dos alumnas ya la habían consolidado, pero aún cometían errores de distorsión, adición u omisión. En las tablas 22 a la 27 se puede observar el desempeño de las alumnas a lo largo de las sesiones.

Valentina asistió al 88.2% de las sesiones, y era la alumna con mayores dificultades para la lecto escritura, además que era una de las que presentaba problemas emocionales y de conducta. En la figura 22 se observa como su desempeño a lo largo de las sesiones fue mejorando en el área socioafectiva, pues en el primer bloque incluso obtuvo un desempeño insatisfactorio, en los bloques 3 y 4 su desempeño era moderadamente satisfactorio a

excelente. Respecto al área cognitiva no tuvo el mismo avance progresivo, pero se observa que su desempeño fue más constante en el bloque 3, el cual fue satisfactorio. La profesora no observó cambios evidentes, pero mencionó que en sus debilidades ya no estaban las habilidades académicas, y que requería mayor motivación para mejorar su autoestima. Sin embargo, es importante señalar que la alumna presenta alopecia y que a lo largo del programa esta disminuyó considerablemente, claro que existen factores externos que pudieron haber influido en la mejora, sin embargo, la mamá de la alumna mencionó que la niña mostró grandes cambios anímicos a lo largo del programa, pues la veía más alegre, con mayor apertura al comunicar sus emociones y con mayor motivación por asistir al programa y a la escuela.

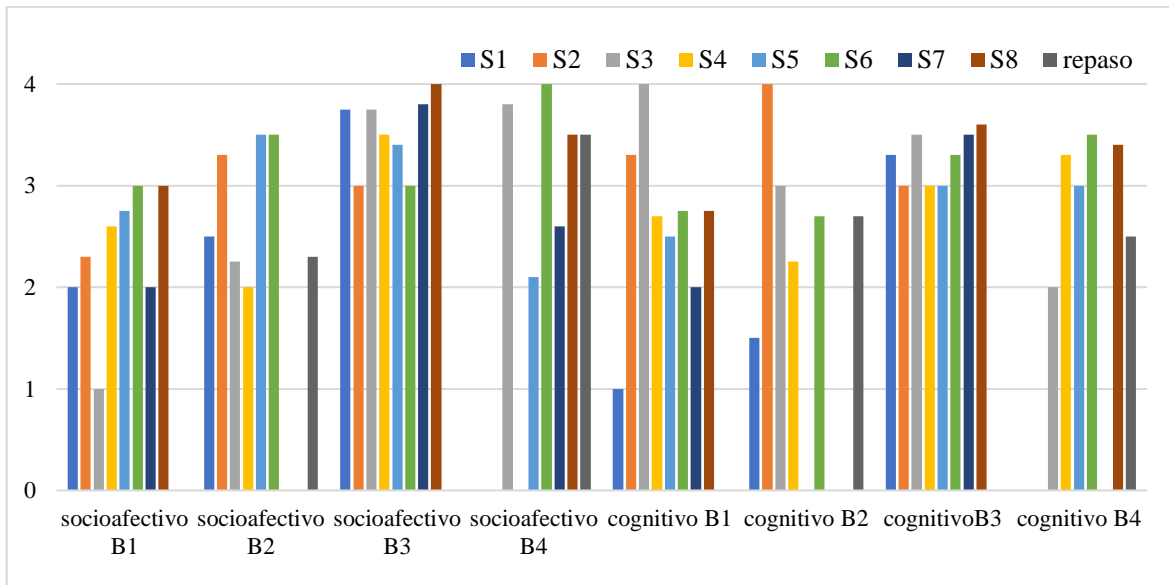


Figura 22. Puntuaciones medias por sesión de Valentina

Alondra fue una de las alumnas con mayor porcentaje de asistencia después de Daniel, ella asistió al 91.1% de las sesiones. Como se puede notar en la figura 23, su desempeño en el área socioafectiva mejoró con el pasar de los bloques, sobre todo en el bloque 3 en el cual sus puntuaciones fueron de satisfactorio a excelente. En el caso del área cognitiva se observa que su desempeño fue más estable y mejor en los bloques 3 y 4, ya que en la mayoría de las sesiones fue de satisfactorio a excelente. Además, en las observaciones cualitativas se pudo notar que la alumna fue aumentando su seguridad al participar, pues al inicio era muy tímida y callada, pero con el paso del programa ganó

seguridad y era de las que respondía los cuestionamientos y las reflexiones con mayor certeza. Sin embargo, su profesora no observó cambios significativos en el área socioafectiva, sólo mencionó que estaba en el proceso de consolidar la lecto-escritura, aunque en las sesiones de trabajo logró escribir de forma independiente en las actividades que así lo requerían.

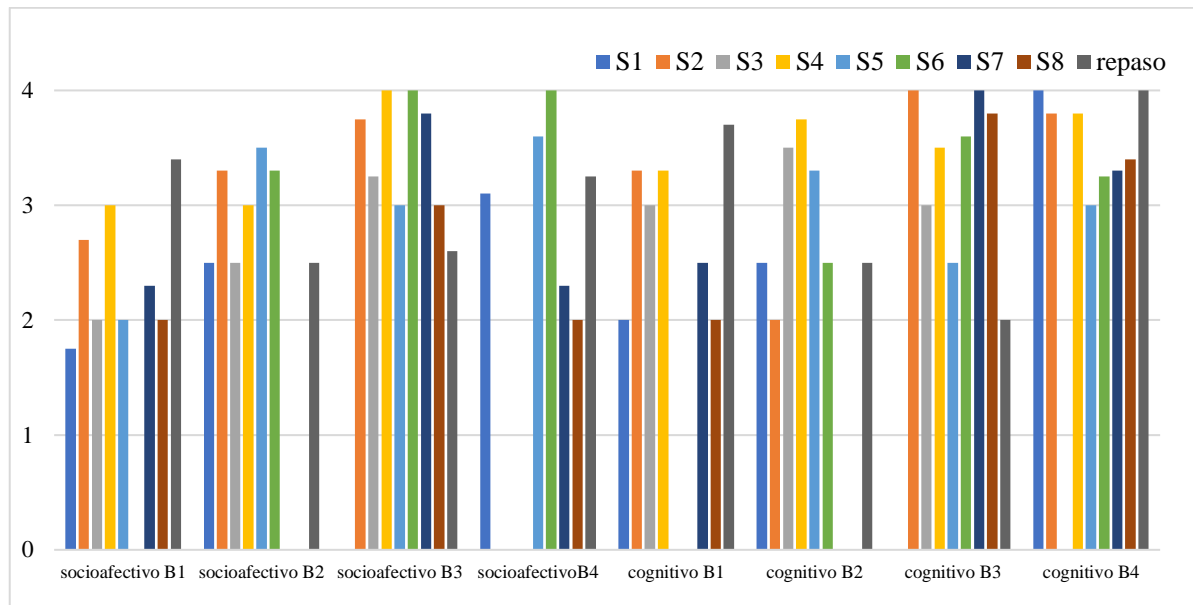


Figura 23. Puntuaciones medias por sesión de Alondra

Mónica asistió a un 88.2% de las sesiones del programa y era una de las alumnas con mayores habilidades de lecto-escritura de su grupo. A pesar de ello su desempeño no mostró mejoras a lo largo del programa. Como se observa en la figura 24, en el bloque 1 y 2 en el área socioafectiva obtuvo puntuaciones más constantes que fueron satisfactorias en su mayoría, mientras que en los bloques 3 y 4 sus puntuaciones variaron más y fueron moderadamente satisfactorias en su mayoría. Respecto al área cognitiva su desempeño no mejoró notablemente pero sí fue más constante, ya que en los bloques 3 y 4 fue satisfactorio en su mayoría. Esto puede deberse a que la alumna mostró cierto recelo ante las actividades socioafectivas y a pesar de que se le motivaba a participar, no le agradaban y solía convivir más con otra compañera del grupo que era su prima y si no asistía, Mónica se notaba triste y apática. La profesora no observó cambios significativos en el aula, pero mencionó que la lectura ya no era una debilidad y que se involucraba más en las actividades de equipo.

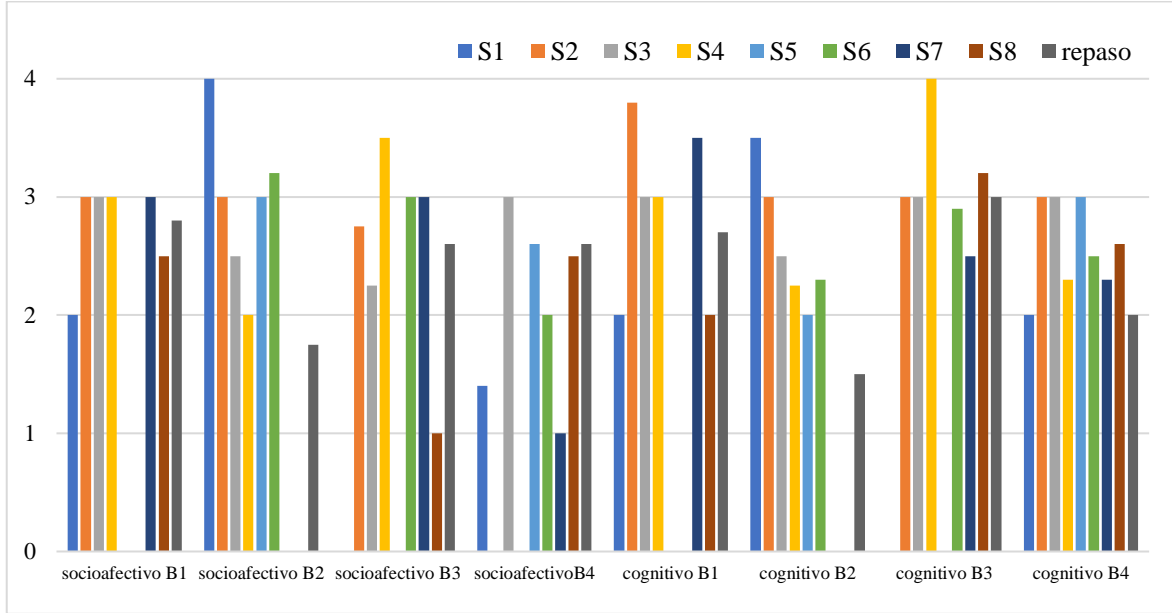


Figura 24. Puntuaciones medias por sesión de Mónica

Por otro lado, la alumna Cecilia asistió al 79.4% de las sesiones y era otra de las alumnas que aún no consolidaba la lecto-escritura al inicio de la intervención. Tal como se observa en la figura 25, el desempeño de la alumna en el área socioafectiva fue mejorando a lo largo de las sesiones del bloque 1, 2 y 3, y aunque bajó un poco en el bloque 4, éste fue satisfactorio. En el área cognitiva su desempeño fue más constante, y en su mayoría se ubicó entre satisfactorio y excelente. Esta alumna pasó por el fallecimiento de un familiar cercano también, sin embargo, no se observó algún impacto negativo en su actitud y participación en las sesiones, pero sí en la asistencia al programa. La profesora de Cecilia observó que después de la intervención las relaciones con otros fueron su fortaleza y que, a diferencia de antes, ya no era violenta con sus compañeros, pero también comentó que no recibía mucho apoyo en casa para superar sus dificultades.

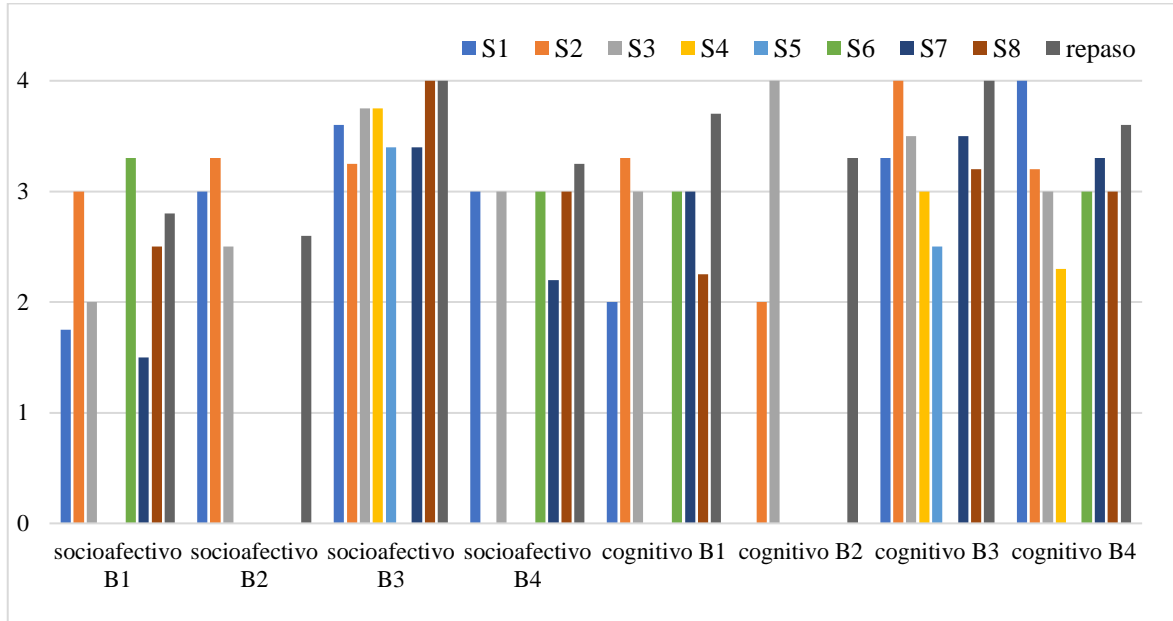


Figura 25. Puntuaciones medias por sesión de Cecilia

La alumna Fernanda asistió al 67.6% de las sesiones, ello debido a que en el bloque 3 y 4 asistía sólo una vez a la semana debido a que en la evaluación intermedia la mamá lo pidió así, ya que al otro día de que se realizaba el programa la alumna se retiraba temprano y si también asistía al programa perdía la mayor parte de la jornada escolar. Ella era una de las alumnas con mayores habilidades en la lecto-escritura, y por lo tanto mostraba conductas espontaneas de apoyo a sus compañeras de grupo con dificultades. Con base en el desempeño que la alumna tuvo a lo largo del programa se puede decir que tuvo mejoras, ya que tanto el área socioafectiva como en el área cognitiva, en los primeros bloques llegó a tener desempeños insatisfactorios, pero en los últimos bloques se ubicó en los rangos de satisfactorio a excelente, además se puede observar que su desempeño fue constante (véase figura 26). La profesora no comentó sobre cambios significativos observados, sin embargo, no era una alumna que presentara dificultades de comunicación, sino más bien se aislaba y socializaba poco, aspectos en los cuales se observó más segura en las sesiones del programa, pero no así en su aula.

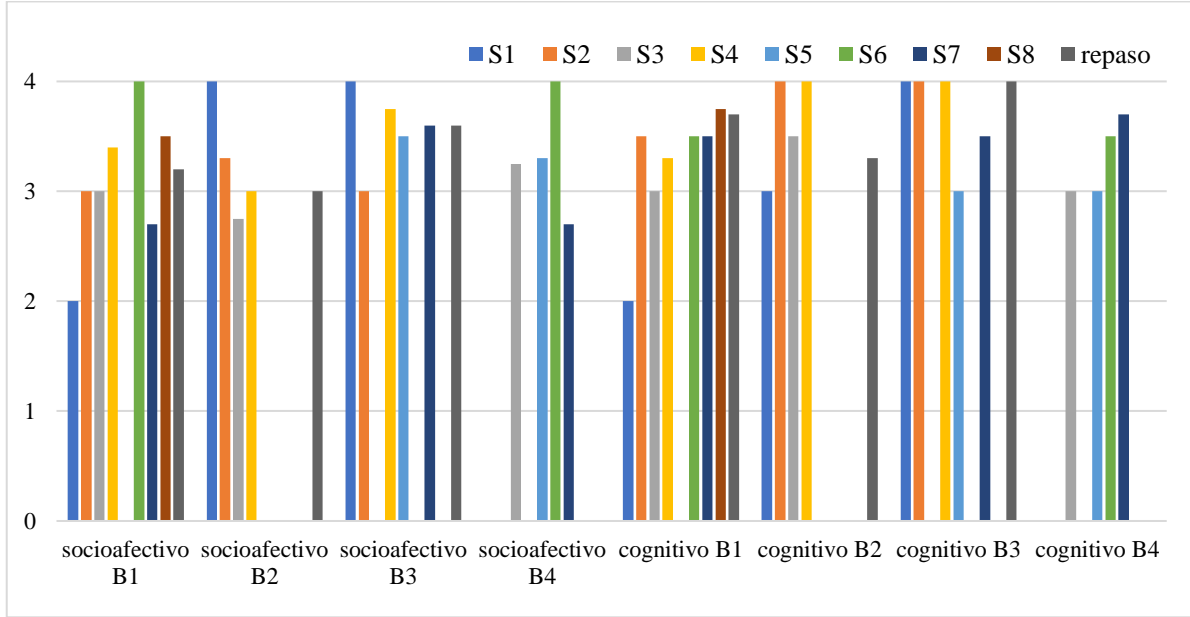


Figura 26. Puntuaciones medias por sesión de Fernanda

Finalmente, la alumna Iliana asistió al 70.5% de las sesiones del programa, en parte debido a que su tutora y profesora observaron avances en la alumna y decidieron que podía darse de alta antes de terminada la intervención. Ella era otra de las alumnas con mejores habilidades de lecto-escritura del grupo y como se puede observar en la figura 27 su desempeño en el área cognitiva fue constante y en general satisfactorio. Mientras que en el área socioafectiva en el bloque 3 se observa que al inicio del bloque su desempeño disminuyó, pero conforme avanzó fue mejorando nuevamente. Esto pudo deberse a que el bloque 3 inició en el periodo posterior al receso vacacional de invierno y la alumna regresó de vacaciones algo aletargada y poco entusiasta. Es importante mencionar que ella era prima de Mónica y que solía influenciarse mutuamente el ánimo y disposición de participar en las actividades, y a pesar de que Iliana era más entusiasta que Mónica, Iliana prefería estar con su prima que convivir más con el resto de las compañeras, pero conforme avanzó el programa se logró que ambas se integraran más con el resto de las compañeras del grupo de trabajo. Como se mencionó al principio, tanto la mamá como la profesora observaron cambios en la alumna, pero contradictoriamente la profesora también mencionó que en ocasiones la alumna seguía pegándole a sus compañeros en el aula.

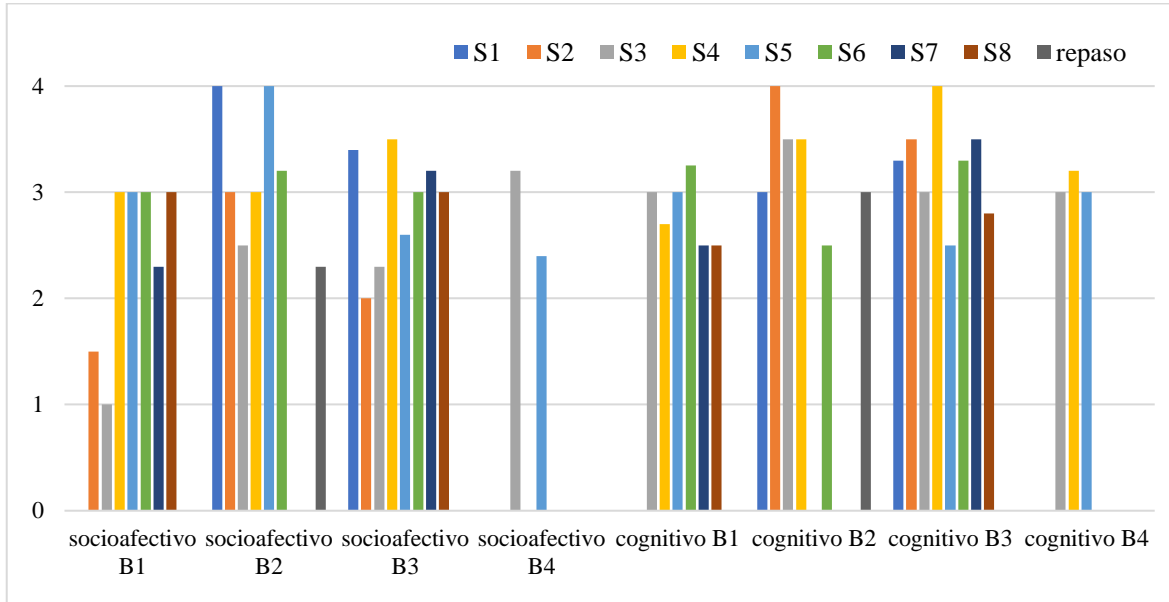


Figura 27. Puntuaciones medias por sesión de Iliana

Tal como se acaba de revisar, el grupo B obtuvo en general puntuaciones más constantes en ambas áreas, sin embargo, en algunos casos las profesoras de grupo no mencionaron que hayan observado cambios significativos en las alumnas. La falta de cambios evidentes en el aula puede deberse a que las alumnas se desenvuelven mejor en grupos reducidos donde sienten mayor seguridad de expresar dudas, comentarios, ideas, además de que tal vez sintieron afinidad con sus compañeras de grupo de trabajo que las hizo demostrar mayores habilidades de solidaridad y por ende sociales que en sus grupos escolares regulares, algo a considerar posteriormente.

Respecto al grupo de trabajo C, estuvo conformado por seis alumnos, los cuales contaban con mayores habilidades de lecto-escritura que el resto de los estudiantes de los grupos A y B. Todos sabían leer y escribir, aunque dos presentaban dificultades de fluidez y comprensión al leer, además de que cometían errores de adición, omisión o sustitución al escribir; mientras dos más leían y escribían con un nivel acorde con su grado escolar; y los otros dos leían con un nivel acorde a su grado, pero en la escritura presentaban dificultades de caligrafía. A lo largo del programa de intervención los alumnos de este grupo se mostraron entusiastas, participativos y con interés por las actividades, era un grupo ordenado la mayor parte del tiempo y con un alto grado de independencia para realizar las

actividades. El desempeño que cada alumno tuvo a lo largo del programa se muestra en las figuras 28 a la 33.

Marcela era una de las alumnas con un nivel de lecto-escritura acorde con su grado escolar, además que es otra de las alumnas con mayor porcentaje de asistencia después de Daniel, ella asistió al 91.1% de las sesiones. En la figura 28 se puede notar que el desempeño de Marcela en el área socioafectiva inicialmente era variable de insatisfactorio a satisfactorio, y que en el bloque 3 fue donde alcanzó un desempeño excelente en algunas sesiones, para finalmente en el bloque 4 tener un desempeño más constante entre moderadamente satisfactorio y satisfactorio. Es importante señalar que de su grupo de trabajo era la alumna más tímida y con menor disposición por cooperar con sus compañeros, se le dificultaba confiar en los demás y ser más abierta respecto a sus emociones e ideas, pero conforme avanzó la intervención, logró establecer mayores vínculos con algunos de sus compañeros. Respecto al área cognitiva también se observa que tuvo variaciones en su desempeño, pero que en el bloque 2 fue donde disminuyó, pero en el bloque 4 fue de moderadamente satisfactorio a excelente, y cabe resaltar que fue en el bloque donde las actividades tenían mayor grado de complejidad. La profesora de grupo indicó que la alumna subió de calificaciones en algunas materias, sin embargo, que cada vez se le dificultaba interactuar con sus compañeros de grupo y que requería apoyo para poder integrarse en equipos de trabajo.

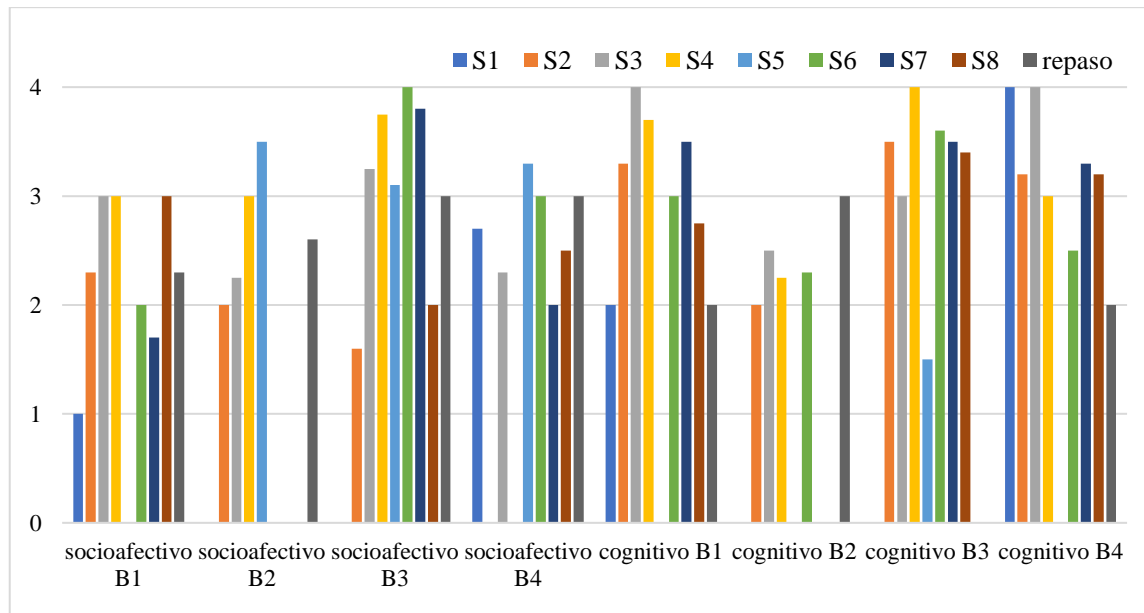


Figura 28. Puntuaciones medias por sesión de Marcela

Jonathan asistió al 88.2% de las sesiones. En la figura 29 se observa que su desempeño a lo largo de las sesiones fue variable. En el área socioafectiva aún con esas variaciones, se nota que su desempeño fue en general satisfactorio, mientras que en el área cognitiva se observa que también su desempeño fue en su mayoría satisfactorio e incluso excelente. Aunque el alumno en general era introvertido y solía trabajar de forma independiente y silenciosa, era uno de los niños que más participaba en las reflexiones de las actividades socioafectivas y quien ofrecía apoyo a sus compañeros cuando no comprendían algunas indicaciones o ejercicios del área cognitiva. Su profesora de grupo indicó que el alumno subió de calificaciones y tomaba mayor iniciativa en trabajos en equipo, además de que la relación que tenía con ella era mejor pues le tenía mayor confianza y comunicación.

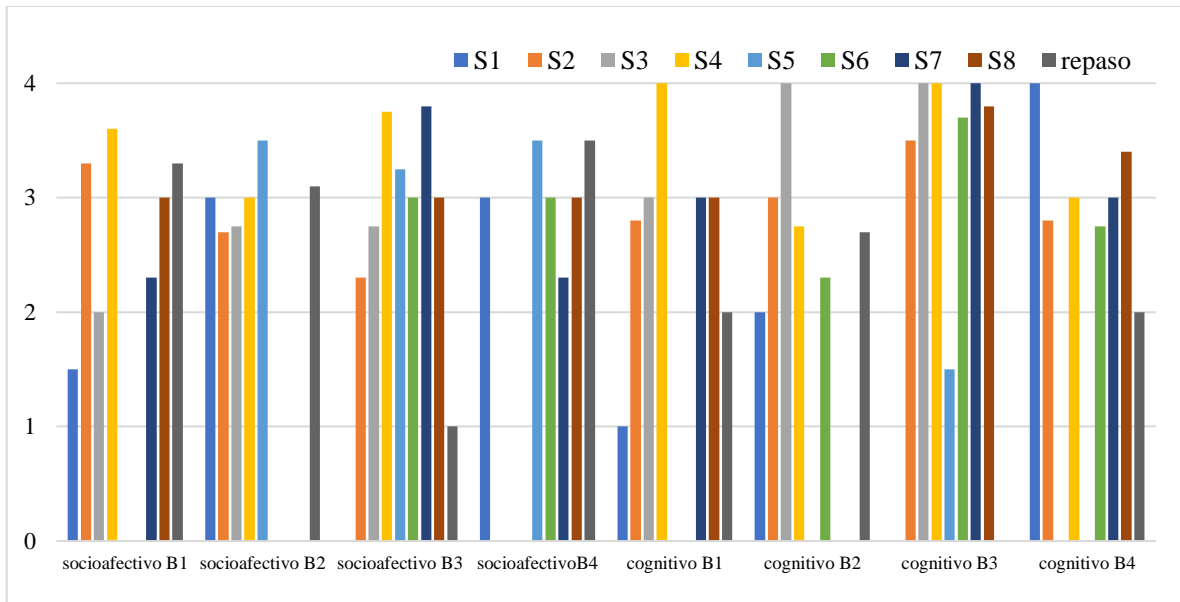


Figura 29. Puntuaciones medias por sesión de Jonathan

La alumna Paulina asistió al 76.4% de las sesiones. En la evaluación inicial se encontraron indicadores no sólo de bajo rendimiento intelectual, sino de discapacidad intelectual, sin embargo, durante las sesiones tuvo un desempeño en su mayoría satisfactorio en el área cognitiva y que se volvió más constante en el último bloque. Por su parte, en el área socioafectiva su desempeño fue moderadamente satisfactorio de forma general (véase figura 30). Era una alumna muy entusiasta y participativa, cuando tenía alguna dificultad para desarrollar alguna actividad, además de pedir apoyo a la residente,

buscaba apoyo de otro compañero (Santiago). La profesora de grupo indicó que la alumna tuvo grandes cambios a nivel de actitud y disposición por el trabajo escolar, ya que se preocupaba más por cumplir con sus trabajos y participaba más en la clase.

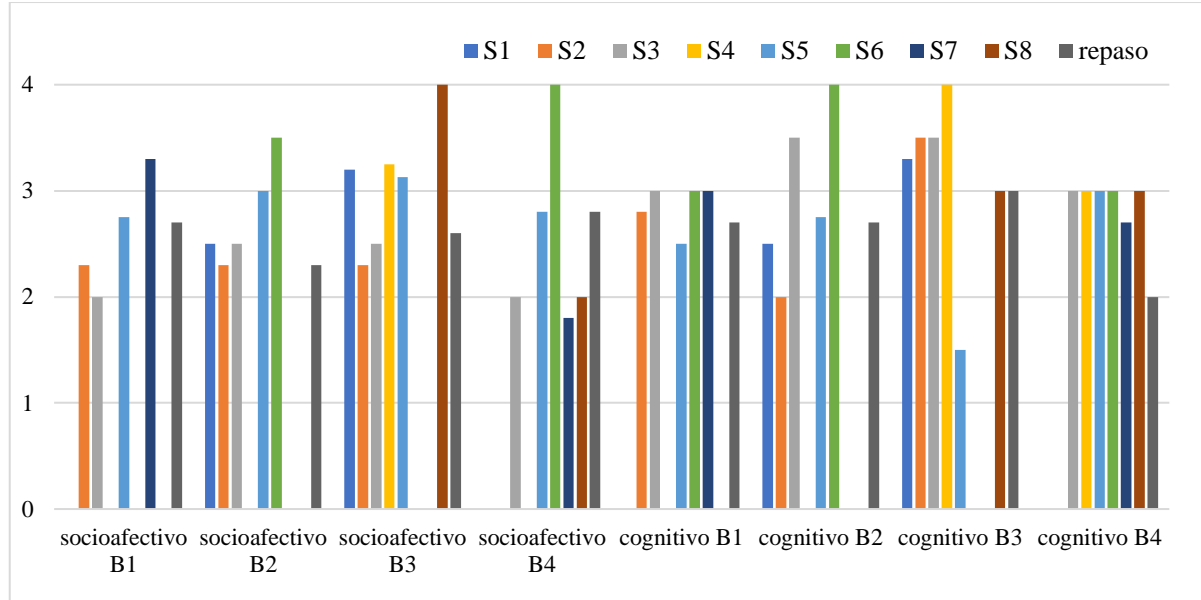


Figura 30. Puntuaciones medias por sesión de Paulina

El alumno Dante asistió al 73.5% de las sesiones del programa. Dicho alumno era uno de los que presentaba mayores dificultades en lectoescritura en su grupo de trabajo. Sin embargo, tal como se puede apreciar en la figura 31, su desempeño cognitivo estuvo en moderadamente satisfactorio a excelente, e incluso en el 4 cuatro estuvo en satisfactorio a excelente. Por otro lado, en el área socioafectiva se observa que conforme el programa avanzó su desempeño fue más constante en el nivel de satisfactorio. La profesora de grupo mencionó que el alumno tuvo cambios a nivel de interacción pues ya no se aislaba y en lugar de pelear en los trabajos en equipo se involucraba más; además indicó que relacionarse con otros y comunicar ideas ya no eran sus debilidades, sin embargo, la falta de apoyo y de asistencia de los padres a las reuniones y actividades escolares era un obstáculo que aún no se superaba.

Por su parte, Santiago asistió al 64.7% de las sesiones, esto debido en su mayoría a problemas de salud por el estado del tiempo. A pesar de ello, el desempeño que tuvo a lo largo del programa fue mayor a moderadamente satisfactorio en las sesiones. Como se muestra en la figura 32, en el área cognitiva tuvo un mejor desempeño y más constante,

mientras que en el área socioafectiva fue más variable. Su profesora comentó que observó algunos cambios en el alumno a lo largo del programa, sobre todo que ya no presentaba problemas de comportamiento y expresaba sus ideas y opiniones al trabajar en equipo en lugar de hacer lo que los demás le dijeran, pero también indicó que su principal obstáculo para continuar mejorando era que faltaba mucho a clases.

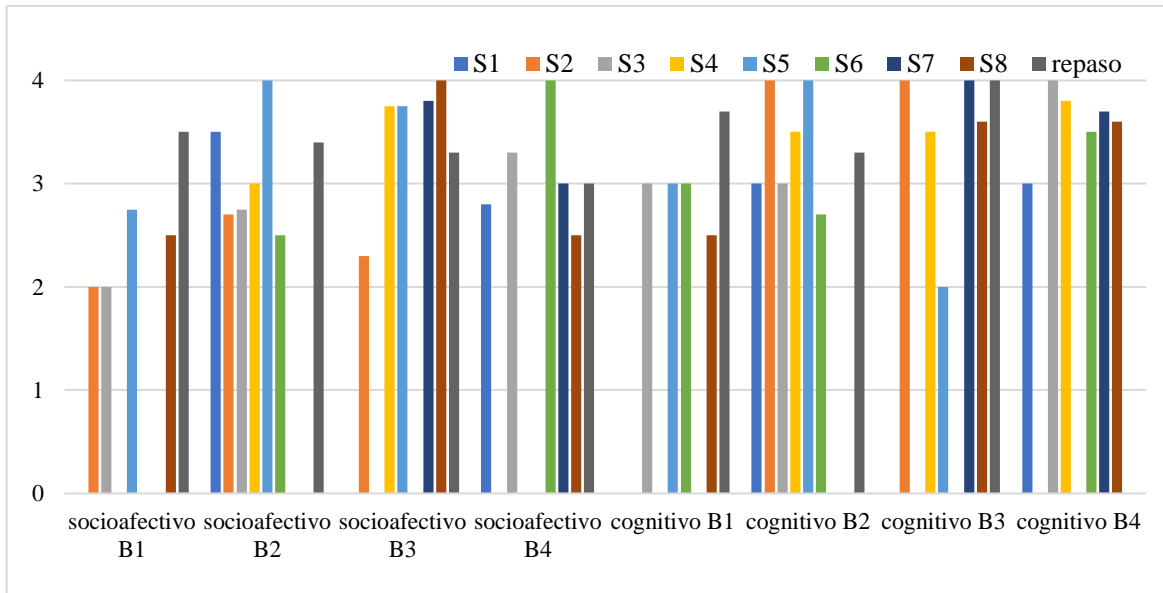


Figura 31. Puntuaciones medias por sesión de Dante

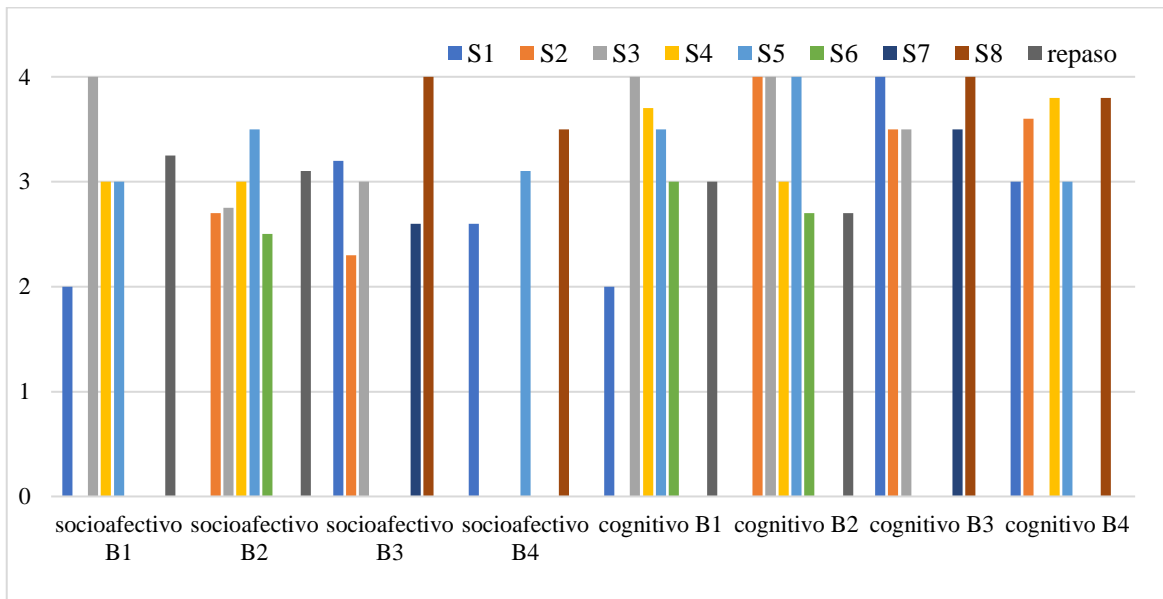


Figura 32. Puntuaciones medias por sesión de Santiago

Finalmente, Joel asistió al 52.9% de las sesiones, fue el segundo alumno con menor asistencia al programa, ello debido a que sufrió un accidente y tuvo que ausentarse por un tiempo de la escuela para recuperarse. En la figura 33 se puede observar que al bloque que asistió menos fue al 2. El desempeño de Joel fue ligeramente más constante y superior en el área cognitiva que en la socioemocional, en esta última, incluso se puede notar un patrón de decremento. Tal vez por la inconsistencia de su participación en el programa por su accidente, se notó que le costó trabajo integrarse completamente en las actividades socioafectivas, mostraba cierto rechazo a expresar sus ideas y necesitaba de motivación para compartir sus opiniones respecto a los temas tratados, con quien sentía mayor afinidad y solía trabajar era con Dante, pero al jugar lo hacían de forma brusca y se distraían fácilmente. En las actividades cognitivas su participación fue mejor, pues se solía trabajar con ejercicios que no implicaban contacto físico o cercano con los compañeros y en ellas participaba con más entusiasmo. La profesora de su grupo reportó que en su aula mejoró su control de emociones, así como la comprensión y seguimiento de instrucciones; además que en los trabajos en equipo se involucraba más, aunque seguía peleando en ocasiones; también mencionó que aún requería mejorar sus relaciones con sus compañeros.

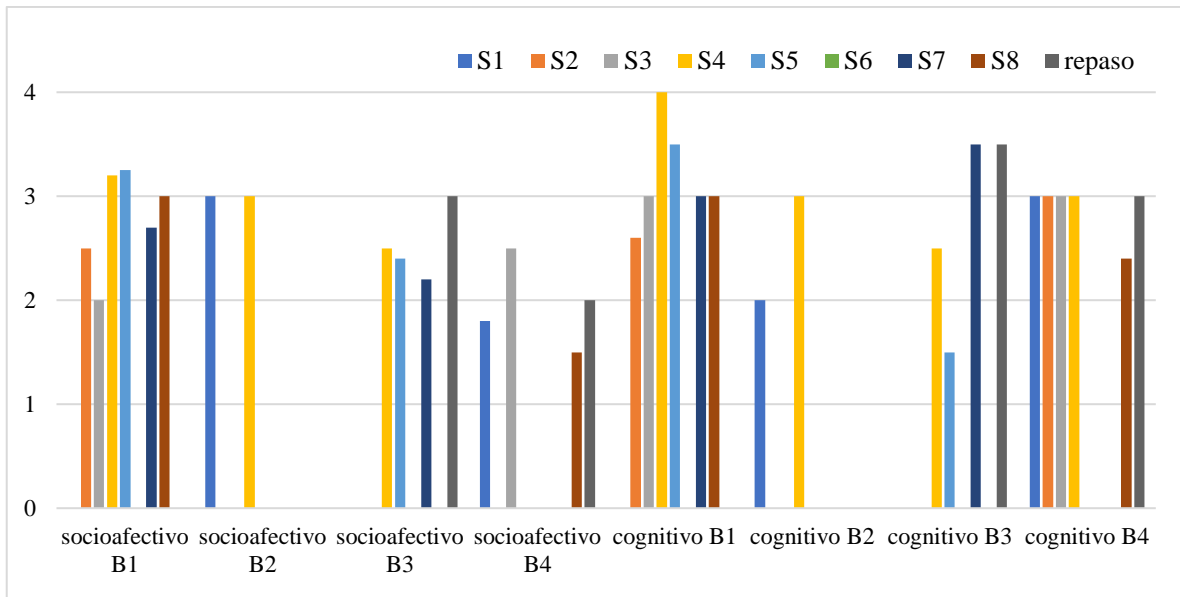


Figura 33. Puntuaciones medias por sesión de Joel

De forma general, el grupo C tuvo mejor desempeño en el área cognitiva y en el área socioafectiva hubo más variaciones. Sin embargo, las profesoras de grupo observaron

cambios dentro del aula en cinco de los seis alumnos, respecto a la motivación por tareas académicas, relaciones con otros e implicación en trabajo de equipo.

Tutores.

Tal como se describió en el apartado de organización de las sesiones, con los tutores se realizaron cinco a lo largo del programa de intervención, cuatro correspondientes a los cuatro bloques del programa y una de evaluación intermedia. Desafortunadamente en ninguna sesión se tuvo la asistencia de todos los tutores, tal como se muestra en la tabla 18, el mayor porcentaje de asistencia fue del 68.4% en la sesión del bloque 1 y en la cual se les explicó la dinámica de trabajo de la fase de intervención y se solicitó el consentimiento informado. En esa ocasión se realizó una reseña de la información dada en la sesión y se les envió el formato del consentimiento para participar en el programa de intervención y si deseaban firmarlo lo reenviaron a la escuela, todos los tutores dieron su consentimiento. En el resto de las sesiones, cuando los tutores no asistían se les enviaba en la libreta de tareas de los alumnos el tríptico correspondiente de la sesión, así como una reseña de lo abordado y una invitación para asistir a la siguiente ocasión y así poder realizar las actividades con sus hijos, los ejemplos de los trípticos se encuentran en el apéndice F, donde se muestra un extracto de las sesiones con alumnos, tutores y profesoras, del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez, 2018). De los 19 tutores tres no asistieron a ninguna de las sesiones, a pesar de que se les enviaba el citatorio con anticipación, y solamente los padres de un alumno asistieron a todas las sesiones.

Tabla 18

Asistencia de los tutores al programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos”

| Tutorado | Asistencia | | | | | Total por alumno | Porcentaje por alumno |
|-----------|------------|----------|-----------------------|----------|----------|------------------|-----------------------|
| | Bloque 1 | Bloque 2 | Evaluación intermedia | Bloque 3 | Bloque 4 | | |
| Daniel | No | No | No | Sí | No | 1 | 20 |
| Katia | No | No | No | No | No | 0 | 0 |
| Lourdes | Sí | Sí | Sí | Sí | No | 4 | 80 |
| José | Sí | No | No | No | Sí | 2 | 40 |
| Carolina | Sí | No | Sí | Sí | Sí | 4 | 80 |
| Jaqueline | Sí | No | Sí | No | No | 2 | 40 |
| Luis | No | Sí | No | Sí | No | 2 | 40 |
| Valentina | Sí | Sí | Sí | No | No | 3 | 60 |
| Alondra | Sí | No | Sí | Sí | No | 3 | 60 |
| Mónica | Sí | No | Sí | Sí | Sí | 4 | 80 |

Tabla 19 (continuación)

Asistencia de los tutores al programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos”

| Tutorado | Asistencia | | | | | Total por alumno | Porcentaje por alumno |
|------------|------------|----------|-----------------------|----------|----------|------------------|-----------------------|
| | Bloque 1 | Bloque 2 | Evaluación intermedia | Bloque 3 | Bloque 4 | | |
| Cecilia | Sí | No | Sí | No | No | 2 | 40 |
| Fernanda | Sí | Sí | Sí | No | No | 3 | 60 |
| Iliana | Sí | No | Sí | No | Sí | 3 | 60 |
| Marcela | No | No | Sí | Sí | No | 2 | 40 |
| Jonathan | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | 5 | 100 |
| Paulina | No | No | No | No | No | 0 | 0 |
| Dante | No | No | No | No | No | 0 | 0 |
| Santiago | Sí | Sí | Sí | No | Sí | 4 | 80 |
| Joel | Sí | No | No | No | No | 1 | 20 |
| Total | 13 | 6 | 12 | 8 | 6 | | |
| Porcentaje | 68.4 | 31.6 | 63.2 | 42.1 | 31.6 | | |

Con base en los cuestionarios de evaluación de las sesiones, éstas les parecieron excelentes, tanto las explicaciones de las dinámicas como de los temas fueron claras y útiles, además que mostraron mayor agrado y comprensión cuando las actividades se realizaban junto con sus hijos.

Así mismo, en el desarrollo de cada sesión se hizo el registro del desempeño de los tutores con el fin de mejorar en las próximas sesiones. En la sesión del bloque 1 se utilizó una lista de cotejo, en la tabla 19 se muestran los resultados de ese registro.

En las sesiones siguientes se utilizó una rúbrica con cuatro rangos, la cual va de 1 a 4 (1: insatisfactorio, 2: moderadamente satisfactorio, 3: satisfactorio y 4: excelente) para registrar el desempeño de los asistentes, en las tablas 20 a la 22 se muestran los resultados.

Tabla 20

Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 1

| Tutorado | Criterios de evaluación | | | |
|-----------|--------------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| | Participó con entusiasmo | Actitud favorable | Expresó opinión sobre los videos | Expresó opinión sobre las dinámicas |
| Lourdes | Sí | Sí | No | No |
| José | Sí | No | No | Sí |
| Carolina | Sí | No | Sí | Sí |
| Jaqueline | Sí | Sí | No | No |
| Valentina | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Alondra | Sí | No | Sí | Sí |

Tabla 21 (continuación)

Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 1

| Tutorado | Criterios de evaluación | | | |
|----------|--------------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| | Participó con entusiasmo | Actitud favorable | Expresó opinión sobre los videos | Expresó opinión sobre las dinámicas |
| Mónica | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Cecilia | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Fernanda | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Iliana | Sí | Sí | No | Sí |
| Jonathan | Sí | Sí | No | No |
| Santiago | Sí | Sí | No | No |
| Joel | Sí | No | Sí | Sí |

Tabla 22

Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 2

| Tutorado | Criterios de evaluación | | | | |
|-----------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|
| | Disposición a participar | Atención en las actividades | Comprensión de las indicaciones | Atención a las explicaciones de la presentación | Disposición a realizar ejercicios |
| Lourdes | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| Luis | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 |
| Valentina | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| Fernanda | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| Jonathan | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| Santiago | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Debido a que, en la comprensión de indicaciones, así como en la atención prestada a la explicación con apoyo en una presentación power point, algunos asistentes presentaron un desempeño moderadamente satisfactorio, en la siguiente sesión se decidió eliminar la presentación y mejor explicar las sugerencias y temáticas a través de dinámicas y juegos e incluir a los estudiantes en las mismas, ello fue benéfico y en la tabla 21 se pueden ver los resultados.

Tabla 23
Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 3

| Tutorado | Criterios de evaluación | | | |
|----------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | Disposición a participar | Atención en las actividades | Comprensión de las indicaciones | Actitud al realizar los juegos |
| Daniel | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Lourdes | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Carolina | 4 | 3 | 3 | 4 |
| Luis | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Alondra | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Mónica | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Marcela | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Jonathan | 2 | 3 | 3 | 3 |

Debido a los buenos resultados al hacer más dinámicas las sesiones y a los comentarios de los tutores sobre integrar a sus hijos se continuó con ello en la última sesión y a pesar de que asistieron pocos los resultados fueron aceptables (véase tabla 22).

Tabla 24
Desempeño de los tutores en la sesión del bloque 4

| Tutorado | Criterios de evaluación | | | |
|----------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | Disposición a participar | Atención en las actividades | Comprensión de las indicaciones | Actitud al realizar los juegos |
| José | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Carolina | 4 | 3 | 2 | 4 |
| Jonathan | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Mónica | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Iliana | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Santiago | 4 | 4 | 4 | 4 |

Respecto a las evaluaciones por bloque, se hacían en la sesión siguiente, es decir, en la sesión del bloque 2 se aplicó el cuestionario de evaluación del bloque uno, en la sesión del bloque 3 se aplicaba el cuestionario de evaluación del bloque 2, y así sucesivamente por lo que ya no se aplicó evaluación del bloque 4. Debido a ello, un inconveniente fue que la asistencia de los padres no fue regular, como se puede observar en la tabla 18, y había padres que respondían el cuestionario del bloque pero que no habían asistido a la sesión de este.

Con esa consideración, en la figura 34 se puede observar que el nivel de recuerdo de las actividades fue mucho menor en el bloque 3, debido a que quienes respondieron no habían asistido en la sesión donde se dieron dichas sugerencias. Sin embargo, también se observa que la práctica de sugerencias la realizó la mayoría de las participantes, habrá que recordar que, aunque no asistieran se les enviaba el tríptico de la sesión y la reseña de esta. Otro aspecto que se puede resaltar es que tanto en el bloque 2 como en el 3 todos los respondientes notaron cambios en los alumnos, dichos cambios fueron diversos, algunos a nivel de expresión y control de emociones, otros respecto a seguridad y autoestima y otros tantos en habilidades académicas (lectura y escritura), aunque este último no era un aspecto directamente abordado en el programa. En el bloque 1 no se preguntó sobre posibles cambios en los propios tutores, pero en los posteriores sí y la mayoría de ellos indicó que sí los hubo. Respecto al rubro de dificultades para anotar tareas o terminar trabajos, con base en los comentarios y sugerencias que hacían los padres, se realizaron ajustes en horarios y acuerdos con las profesoras, y se puede notar que sí disminuyeron, aunque no se eliminaron por completo.

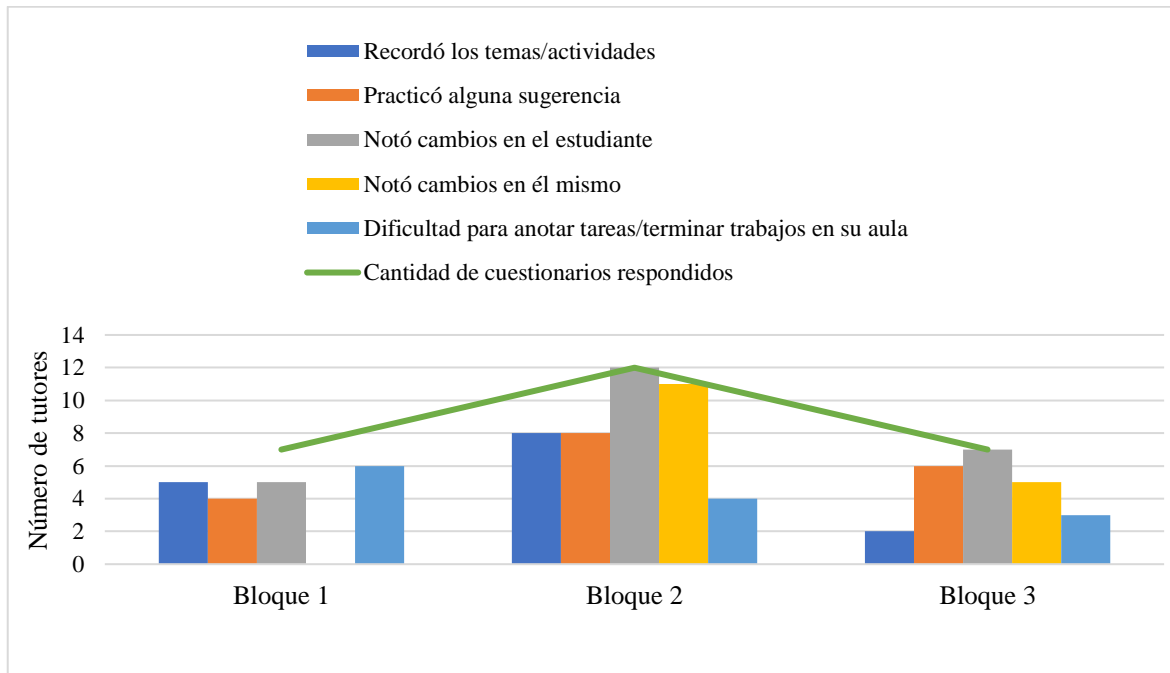


Figura 34. Resultados de la evaluación de los bloques, de los tutores

Profesoras.

Tal como ya se explicó, las sesiones con profesoras se realizaron de forma individual en el horario y tiempos que cada una tuvo disponibles, por lo tanto, fueron variables. Las tres profesoras mostraron interés en las sugerencias que se les brindaron y cada una las retomó y las adaptó a su grupo. No todas aplicaron las mismas sugerencias ni con la misma frecuencia, pero cada una tomó las que le parecían más útiles y acordes con las necesidades de todo su grupo, no solamente de los alumnos asistentes al programa.

La profesora de segundo grado recordó las sugerencias o temas de tres de los cuatro bloques, además de que también en tres de los cuatro bloques aplicó al menos una de las sugerencias dadas, en promedio una vez al mes. En los tres bloques notó cambios de alguno de sus alumnos asistentes al programa, sobre todo en su comportamiento pues mencionó que eran más tolerantes con sus compañeros o que se relacionaban mejor. En una ocasión mencionó que también hubo cambios en ella misma pues las estrategias sugeridas les daban una visión diferente de los alumnos. Respecto a posibles dificultades en las actividades del aula que los alumnos llegaron a tener por participar en el programa, mencionó que sólo en dos bloques un par de alumnos no alcanzaban a anotar las tareas, pero ella se las escribía.

Por su parte, la profesora de un grupo de tercer grado respondió a tres de los cuatro cuestionarios de los bloques. En dos bloques recordó las temáticas o las actividades que se le habían sugerido, en dos de ellos aplicó las actividades que se le sugirieron, incluso en una ocasión solicitó que se le prestara el material (rompecabezas de palabras y de secuencias numéricas) para poder mostrarlo a las mamás y así lo hicieran de tarea para trabajarlo tanto en casa como en la escuela, ya que se le dio de manera digital para que lo pudiera imprimir y armar. En las tres ocasiones reportó que hubo cambios favorables en algunos de los alumnos asistentes al programa, e incluso en el resto de su grupo, sobre todo en tener más confianza para leer, relacionarse con los demás y en atreverse a preguntar si no entendían algo. Indicó que sólo en el bloque uno era donde los alumnos llegaban a tener dificultades en concluir actividades del aula o en copiar la tarea por participar en el programa, pero posteriormente se fueron haciendo ajustes y eso ya no sucedía.

Finalmente, la profesora del otro grupo de tercero logro recordar las temáticas y/o actividades sugeridas de tres de los cuatro bloques. Practicó al menos una de las sugerencias de cada bloque y reportó que observó cambios tanto en los alumnos asistentes al programa

como en otros de sus alumnos, pues eran más participativos, atentos, con mayor confianza y consideraban a los demás no sólo a ellos mismos. Respecto a posibles cambios en ella misma indicó que pudo darse cuenta de que hay más formas de trabajar con los niños las cuales pueden ser más lúdicas. Además, indicó que en dos bloques un par de alumnos se atrasaron un poco en las actividades del salón, pero en su mayoría fue porque no asistían a la escuela por varios días.

Discusión.

Con base en los resultados expuestos se puede decir que se cumplió el objetivo de la fase que fue diseñar y aplicar un programa de intervención acorde con los perfiles identificados en la fase de evaluación inicial. Es decir, que al identificar los perfiles de ambos grupos de alumnos y tomar como referencia las aportaciones de diversas investigaciones (Ison y Morelato, 2002; Artigas-Pallarés, 2003; Bisquerra, 2003; Gross, 2004; Atuesta, Vázquez y Urrego, 2008; Hinton, Miyamoto, & Della-Chiesa, 2008), tanto en una como en otra condición es patente la necesidad de fortalecer en diversos grados, tanto las habilidades cognitivas como socioafectivas que permitan el desarrollo integral de los alumnos. De ahí que el objetivo particular del programa de intervención fue fortalecer las habilidades cognitivas y las habilidades socioemocionales necesarias para la mejora del aprendizaje e integración social de dos grupos de estudiantes (con bajo rendimiento intelectual y con problemas emocionales y de conducta) del primer ciclo de educación primaria. El cual, con base en los resultados formativos del programa, también se puede decir que se cumplió, en diversos grados.

Aunado al sustento teórico de la intervención conjunta en los estudiantes, también se enmarca la atención de los alumnos con requerimientos de educación especial dentro del modelo ecológico de riesgo-resiliencia, en el cual se consideran las interacciones del estudiante en los diferentes sistemas donde se desarrolla y con los diferentes actores que participan en los mismos, para determinar los factores protectores y los factores de riesgo que influyen en el desarrollo del alumno. De ahí que en el programa se incluyeran sesiones de trabajo con alumnos, con sus tutores y con sus profesoras, ya que tal como apuntaron Roque y Aclé (2013) en el enfoque ecosistémico la idea primordial sugiere considerar al

desarrollo como un proceso continuo que, en lugar de darse en el vacío, es producto de las continuas transacciones de la persona y sus contextos culturales en los cuales vive.

En ese orden de ideas, al analizar los resultados de forma integral, tanto de los alumnos, de las profesoras y de los tutores se infiere que el desarrollo y por ende el desempeño que cada participante fue mostrando a lo largo del programa se pudo haber influido mutuamente, tanto positiva como negativamente. Respecto a las influencias negativas en algunos casos la poca asistencia a las sesiones de los alumnos o de los tutores pudieron haber sido el factor que mermó el cambio (por ejemplo en el caso de Katia y Joel); en otros casos, las dificultades familiares y/o de salud que los estudiantes experimentaron durante la intervención pudieron haber influido en que el cambio o avance no fuera el esperado (por ejemplo con Carolina, Katia, Luis y Cecilia); las propias carencias ya sea educativas o económicas del contexto familiar pudieron haber sido otro factor de riesgo que no se podía disminuir con las sugerencias o acciones en el programa las cuales ocasionaban que las sugerencias no se realizaran por falta de comprensión o por falta de tiempo debido a largas jornadas laborales (en casos como el de Lourdes, Luis, Dante, Alondra e Iliana); e incluso las características propias de cada alumno que son indicador de la necesidad de atención más especializada (por ejemplo, con Lourdes, Carolina o José).

Respecto a las influencias positivas que se observaron a lo largo de la intervención está en primera instancia la disposición y buena actitud durante las actividades de la mayoría de los alumnos, de la mayoría de tutores asistentes a las sesiones y de las tres profesoras; también el interés de los tutores asistentes por colaborar en el avance de sus hijos y la consciencia de las dificultades académicas y de relación que presentaban; conforme el programa avanzaba y los alumnos se mostraban más motivados por actividades académicas las profesoras también cambiaban de actitud con esos alumnos y lograban ver más fortalezas y aptitudes; así como el compromiso de dos de las tres profesoras por favorecer el mejor entendimiento de las actividades escolares y por ofrecer adaptaciones a los alumnos con mayores dificultades.

A lo largo del programa de intervención, con base en los comentarios y respuestas de los diferentes participantes en los cuestionarios de evaluación se trataba de hacer las modificaciones en la organización y en las actividades siguientes, sin embargo, aspectos como los espacios disponibles para realizar las actividades estaban fuera del control total

de la residente, y ese es otro factor que pudo haber influido en el desarrollo de estas, y por ende en el desempeño de los alumnos. En los primeros dos bloques el aula donde se trabajaba era pequeña, con poca iluminación y no muy buena ventilación, además que el espacio era muy reducido, por lo tanto, se realizaban las actividades la mitad de la sesión en el patio; pero a pesar de esas condiciones los alumnos lograron adaptarse rápidamente. A partir del bloque 3 se contó con un aula mucho más grande, con buena iluminación y ventilación, sin embargo, con mobiliario que tendía a distraer a los alumnos, en dicho período la adaptación llevó más tiempo, pero se notó que los alumnos estaban mucho más cómodos. Ello pudo ser otro factor que influyó a lo largo del programa.

Tal como se dijo al inicio, el objetivo del programa se alcanzó, sin embargo, como es de esperarse no en los mismos niveles en todos los alumnos y algunos de los factores que pudieron haber influido ya se han expresado; pero existen limitaciones que se deben considerar. Como ya se explicó, se partió de los perfiles de los alumnos, es decir, bajo rendimiento intelectual y problemas emocionales de conducta y éstos se organizaron en tres grupos de trabajo donde se buscaba tanto agrupar a los alumnos con similitudes en las habilidades académicas, específicamente de lecto-escritura, como permitir la heterogeneidad de edades e intereses para que los niños se enriquecieran entre ellos al conocerse y apoyarse. Pero, con base en los resultados de la evaluación formativa del programa y a pesar de que a lo largo de las sesiones con el monitoreo del desempeño de cada alumno se hacían modificaciones, éstas eran grupales y si bien se le ofreció apoyo a los alumnos que tenían dificultades para desarrollarse en las actividades, el avance de algunos alumnos no fue el esperado, debido a que tal vez en esos casos la atención que necesitan debe ser más individualizada y especializada. En futuros proyectos esa podría ser una consideración que se deberá tomar en cuenta, decidir entre darle prioridad a alumnos con mayores dificultades a través de intervenciones individualizadas en lugar de intervenir en un mayor número de alumnos que presenten dificultades similares.

Fase de Evaluación Final

Objetivo específico.

Evaluar los efectos del programa de intervención dirigido a los alumnos con bajo rendimiento intelectual y a los alumnos con problemas emocionales y de conducta, a través del análisis de sus perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos.

Participantes.

Alumnos. Participaron 19 alumnos de educación primaria, que cursaban 2° y 3°. De los cuales 14 presentaban bajo rendimiento intelectual: nueve niñas y cinco niños, la media de edad fue de 8 años 8 meses (DE=6.67), el alumno mayor tenía 9 años 3 meses y el menor 7 años 6 meses. Mientras que cinco estudiantes presentaban problemas emocionales y de conducta: tres eran niñas y dos niños, la media de edad fue de 8 años 5 meses (DE=7.75), el alumno con mayor edad tenía 9 años 3 meses y el menor 7 años 6 meses.

Profesoras. Participaron las tres profesoras titulares de grupo, una de segundo y dos de tercero. Las mismas profesoras que participaron en la fase de intervención.

Tutores. Participaron 14 tutores, de los cuales 13 fueron mujeres, mamás de los estudiantes y un hombre que era papá. La media de edad fue de 33.93 (DE=6.37), la edad menor fue de 24 y la mayor de 47 años.

Herramientas.

Para poder realizar la comparación de los perfiles de los estudiantes se utilizaron diversas herramientas implementadas tanto en la fase de evaluación inicial como en la fase de intervención, además de algunas más. Todas ellas se encuentran enlistadas a continuación, en el caso de las que no están descritas es debido a que ya se describieron en la sección de herramientas de la fase de evaluación inicial (señaladas con el subíndice FI) o en la fase del diseño y aplicación del programa de intervención (señaladas con el subíndice FP).

Para todos los alumnos se utilizaron las siguientes:

- Escala Weschler de inteligencia para niños, cuarta edición [WISC-IV] (Weschler, 2007) ^{FI}

- Prueba grafo proyectiva Casa-Árbol-Persona [HTP] (Buck & Warren, 1994) ^{FI}
- Lista de Verificación de Conducta y Actitud (Sattler, 2003) ^{FI}
- Evaluación del desempeño en lectura y escritura [EDLE] (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015) ^{FI}
- Cuestionario de observaciones finales del profesor de grupo (Rivera-Ramírez, 2019). Contiene 20 preguntas, algunas abiertas y algunas de opción múltiple, a través de las cuales se solicitaba información sobre fortalezas y debilidades en conducta, habilidades académicas y relaciones alumno-alumno y alumno-profesora, así como el nivel de apoyo y participación de los tutores y las posibles adaptaciones que la profesora había hecho a respecto, también se solicitaba información sobre el rango de calificaciones obtenidas en el último periodo y las expectativas que se tenían sobre el alumno. ^{FP}
- Formato de evaluación final del portafolios (Rivera-Ramírez, 2019). Formato en el cual, con apoyo de la residente, los alumnos registran en una tabla los mejores trabajos que realizaron a lo largo del programa, mencionan porqué los eligieron y qué aprendieron con ellos, además responden a seis preguntas abiertas sobre lo más importante que aprendieron en el programa, lo más inesperado que aprendieron, así como en dónde lo pueden aplicar, qué les hace sentirse más orgullosos de sus portafolios, así como su trabajo favorito de todos.

A los tutores de todos los alumnos se les aplicó:

- Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez, Lozada y Acle, 2013) ^{FI}
- Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial, versión para padres (Acle, 2013). El cual contiene 25 preguntas cerradas para ser respondidas con una escala Likert de cinco opciones (que van de nada a muchísimo), y una pregunta abierta donde puedan plasmar comentarios adicionales. A dicha escala se le agregaron dos reactivos cerrados relacionados con las temáticas específicas abordadas en el programa “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez, 2018).

En el caso específico de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual se implementaron además de los ya mencionados, los siguientes instrumentos con sus tutores y profesora:

- Inventario de conducta adaptativa versión para padres (Meléndez, 2008)^{FI}
- Inventario de conducta adaptativa versión para maestros (Meléndez, 2008)^{FI}

Para los alumnos con problemas emocionales y de conducta, se implementaron las siguientes herramientas:

- Sociograma (Moreno, 1954)^{FI}
- Test de la familia (Corman, 1967)^{FI}
- Test de la Escena Escolar (Martínez, 1999)^{FI}
- Test de Apercepción Infantil con figuras animales [CAT-A], (Bellak y Bellak, 1973)^{FI}

La residente realizó el registro de observaciones a través de:

- Diario de campo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006)^{FI/FP}
- Hojas de supervisión^{FI/FP}

Además de los anteriores instrumentos se utilizaron nuevamente las guías de interpretación diseñadas y/o adaptadas en la fase de evaluación inicial: la guía para interpretar el CAT-A (apéndice A), la guía de la prueba de la familia de Corman (apéndice B), la guía para interpretar la prueba del HTP (apéndice C) y el formato de análisis del Inventario de Conducta Adaptativa (apéndice D).

Procedimiento.

Una vez que concluyó el periodo de aplicación del programa de intervención se realizó el análisis y organización del portafolios con los alumnos de forma individual. Posteriormente se realizó la aplicación de la batería de pruebas de forma individual, la cual fue aproximadamente de mayo a junio del 2019. Para poder aplicar todas las herramientas correspondientes a los alumnos se llevaron, en promedio, tres sesiones por estudiante y debido a que algunos faltaban a clases, durante ese periodo también se citaban a los tutores de forma individual para que respondieran los protocolos correspondientes. Cuando se estaba realizando la evaluación de un alumno se le daban las herramientas correspondientes

a las profesoras para que pudieran responderlos poco a poco, pero hubo casos en los cuales las profesoras ya no regresaron algunos instrumentos.

Hubo casos en los cuales los tutores no podían ir a la cita, por lo que en esos casos se les daban los cuestionarios para que los respondieran en casa y los mandaran con sus hijos a la brevedad, sin embargo, cinco tutores no los devolvieron y no se contó con información de los padres en esos casos. Por otro lado, en algunos estudiantes, sobre todo a los que se evaluó a finales de junio, no se pudieron aplicar todos los instrumentos debido a que, como ya habían dado evaluaciones del ciclo escolar, comenzaron a faltar de forma más constante.

Por lo anterior, se contó con la totalidad de herramientas aplicadas a tutores, profesora y estudiante de 13 alumnos; de tres alumnos se contó con los datos de las herramientas aplicadas a ellos y a la profesora, pero no de sus tutores; de otra alumna se contó con los datos de las herramientas aplicadas a ella y algunas de su profesora, pero ninguna de sus tutores; de una alumna más se contó con los datos de los instrumentos aplicados a su profesora y su tutor, pero de los aplicados a la estudiante faltaron las pruebas proyectivas; finalmente con otra alumna se contó con los datos de los instrumentos aplicados a su profesora y algunos aplicados a la niña, pero con ninguno de los tutores.

Una vez aplicadas las pruebas y herramientas correspondientes con profesoras, estudiantes y tutores se procedió a capturar los datos y analizar los resultados de cada alumno de forma cualitativa y cuantitativa. Para el análisis cualitativo se recabaron los comentarios y opiniones de los participantes a través de los diversos cuestionarios que respondieron y de las observaciones plasmadas en el diario de campo. Para el análisis cuantitativo se realizaron bases de datos en el programa estadístico SPSS versión 21, y se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos en algunos casos (índices del WISC-IV, puntajes del ICA versión padres y versión profesoras) para obtener las frecuencias, porcentajes, puntuaciones máximas y mínimas, medias y desviación estándar y en otros casos (índices del WISC-IV y puntuaciones escalares en las subpruebas) se aplicó además la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon. También se utilizó el programa Excel para capturar los datos cualitativos y con base en una clave de colores (verde: sin dificultades, azul: dificultades leves, amarillo: dificultades moderadas y rojo: dificultades severas) analizar los posibles cambios con base en los perfiles cognitivos, académicos y

socioemocionales tanto en cada alumno con entre los grupos de bajo rendimiento intelectual y de problemas emocionales y de conducta.

En una última visita a la primaria, se conversó con la directora para agradecerle el apoyo para el desarrollo de este proyecto, así como a los profesores. A los alumnos se les entregaron sus portafolios y también se les agradeció su participación, se agradeció de igual manera de forma personal a los tutores presentes en esa última visita. Dentro del portafolios se anexaron las recomendaciones finales las cuales incluían los principales avances del niño o niña, así como las recomendaciones y sugerencias para seguir apoyando el desarrollo integral de sus hijos.

Resultados.

A continuación, se describen los resultados de los alumnos ubicados con bajo rendimiento intelectual y de los alumnos ubicados con problemas emocionales y de conducta de forma comparativa y organizados en los perfiles correspondientes: cognitivo, socioemocional y de lecto escritura; también se muestran los resultados de la conducta adaptativa de los alumnos con bajo rendimiento intelectual. Para posteriormente mostrar los resultados de la validación social de programa de intervención.

Perfil cognitivo.

Del total de 14 alumnos con bajo rendimiento intelectual y con base en el Coeficiente Intelectual Total [CIT] del WISC-IV, dos alumnos se ubicaron en el rango límite, nueve en promedio bajo y tres en promedio. Es importante señalar el caso de una alumna quien, durante la evaluación inicial y debido a las dificultades de lenguaje verbal que presentaba, no se le pudieron aplicar las subpruebas de semejanzas, vocabulario y comprensión; por lo tanto, no se pudo obtener su índice de comprensión verbal ni el coeficiente intelectual total. Pero tal como se acaba de exponer, en la evaluación final sí se le pudo aplicar toda la prueba. La media del CIT grupal fue de 84.86 (DE=6.66), el valor mínimo se ubicó en 71 y el máximo en 96. Esto contrasta con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial, ya que la media del CIT grupal fue de 76.69 (DE=4.1), el valor mínimo se ubicó en 68 y el máximo en 84.

Para conocer si hubo diferencias estadísticamente significativas, entre los índices del WISC-IV obtenidos en la evaluación final y los obtenidos en la evaluación inicial, se realizó un análisis estadístico con el Paquete Estadístico para la Ciencias Sociales [SPSS, por sus siglas en inglés], versión 21, a través de la prueba no paramétrica de los rangos con signos de Wilcoxon. Los resultados de esta prueba comprueban que hubo diferencias estadísticamente significativas entre el CIT inicial ($Md=77$) y el CIT final ($Md=84$) del grupo de bajo rendimiento intelectual ($z= -3.113$, $p < 0.05$). Con lo cual se puede inferir que este grupo de alumnos presentó cambios en su funcionamiento intelectual general, cambio que se presume fue para mejorar debido a que de estar en un rango límite, pasaron al rango de promedio bajo (Weschler, 2007).

Respecto al grupo de problemas emocionales y de conducta los cinco estudiantes se ubicaron en el rango promedio con base en el CIT. La puntuación media de este grupo fue de 95.60 ($DE=5.77$), el valor mínimo se ubicó en 90 y el máximo en 102. Lo anterior es muy similar a los puntajes de estos alumnos en la evaluación inicial, ya que la media del CIT fue de 95.60 ($DE=6.4$), con un valor mínimo de 89 y un valor máximo de 105. Y con base en el análisis a través de la prueba de Wilcoxon, se comprueba que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el CIT inicial ($Md=94$) y el CIT final ($Md=95$) de los alumnos con problemas emocionales y de conducta ($z= -.135$, $p > 0.05$). Esto es un indicador de que los alumnos de este grupo mantuvieron en un rango promedio su funcionamiento intelectual general (Weschler, 2007).

En la figura 35 se puede ver la comparación entre la evaluación inicial y la evaluación final de las puntuaciones medias en los índices que componen el WISC-IV del grupo con bajo rendimiento intelectual. En la cual se puede observar que en todos los índices hubo incremento en los puntajes, pero el índice donde hubo un mayor incremento fue en el de Comprensión Verbal [ICV] y en el cual hubo un menor incremento fue en el Índice de Velocidad de Procesamiento [IVP]. De acuerdo con el análisis a través de la prueba Wilcoxon, en este grupo de alumnos hubo diferencias estadísticamente significativas en dos índices, el ICV ($Md_{inicial}=81$, $Md_{final}=94$; $z = -3.182$, $p < 0.05$) y el IMT ($Md_{inicial}=77$, $Md_{final}=84.5$; $z = -2.439$, $p < 0.05$). De dicha diferencia estadísticamente significativa, en el ICV puede inferirse como mejora en la formación de conceptos verbales, en el razonamiento verbal y en el conocimiento adquirido del ambiente; y en el Índice de

Memoria de Trabajo [IMT] como un aumento en la habilidad para retener temporalmente en la memoria, información que se utiliza o se manipula para producir un resultado (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007; Weschler, 2007).

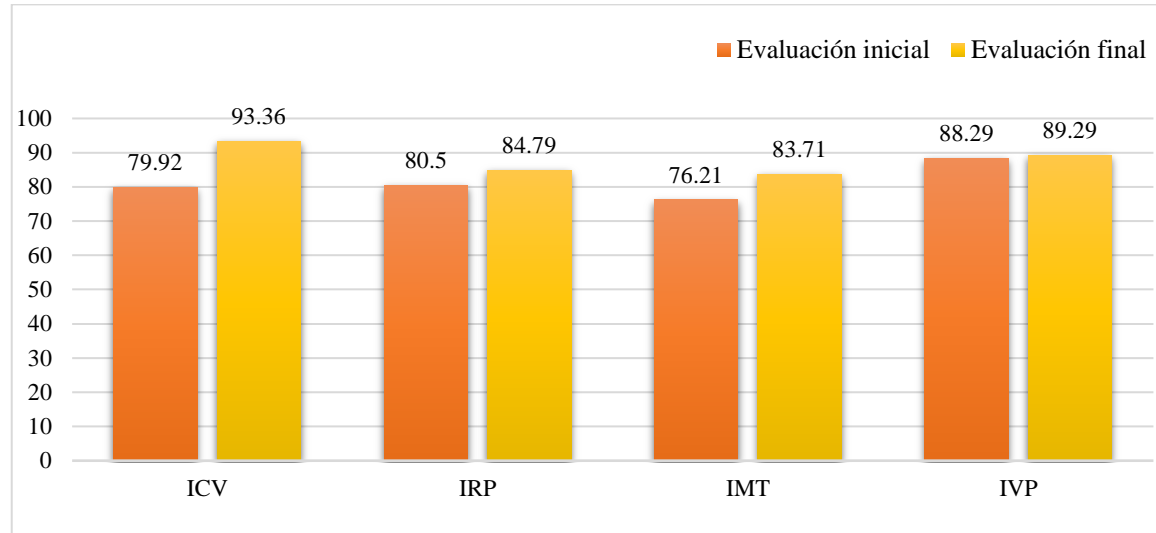


Figura 35. Puntuaciones medias de los índices del WISC-IV de la evaluación inicial y final, de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

Por su parte, en los alumnos con problemas emocionales y de conducta también hubo cambios en las puntuaciones, sin embargo, tal como se aprecia en la figura 36 sólo en el índice de comprensión verbal hubo incremento en las puntuaciones, mientras en el resto las puntuaciones disminuyeron. En el Índice de Razonamiento Perceptual [IRP] y de Memoria de Trabajo [IMT] fue de tres puntos o menos la diferencia, pero en el Índice de Velocidad de Procesamiento [IVP] la diferencia fue de 11 puntos. Con base en el análisis de la prueba Wilcoxon, ningún índice muestra diferencias estadísticamente significativas (los valores de z van de 1.000 a -1.761, $p > 0.05$). Lo anterior es un indicador de que, grupalmente, los alumnos mantuvieron constantes sus habilidades de formación de conceptos verbales, el razonamiento verbal y el conocimiento adquirido a través de la experiencia; también el razonamiento perceptual y el razonamiento fluido, del procesamiento espacial y de la integración visomotora; además de la habilidad para retener información temporalmente en la memoria, que se utiliza para un fin; y también las habilidades para realizar una síntesis de manera adecuada, seguir una secuencia y discriminar información visual a simple vista. Pero a nivel particular algunos alumnos incrementaron las habilidades de razonamiento verbal, a la vez que algunos otros mostraron

dificultades en la memoria visual a corto plazo, la atención y la coordinación visomotora (Weschler, 2007).

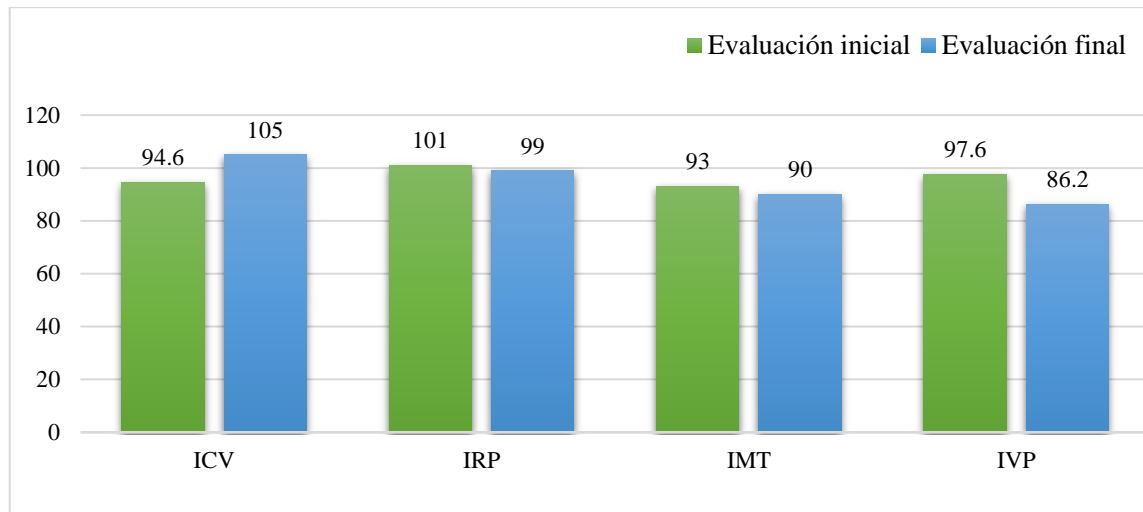


Figura 36. Puntuaciones medias de los índices del WISC-IV de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Al realizar el análisis de las subescalas que componen cada índice del WISC-IV, se puede observar que también hubo cambios. En el caso de los alumnos con bajo rendimiento intelectual, se puede observar en la figura 37 que de las subpruebas que comprenden el ICV en cuatro presentaron un incremento de puntuaciones, el cual fue mayor en comprensión. Mientras que el grupo de problemas emocionales y de conducta también tuvo mejorar en las puntuaciones medias, pero en todas las subescalas que componen el ICV, y el mayor incremento se presentó en Vocabulario y en Comprensión. Los valores de la prueba Wilcoxon comprueban que las subescalas en las cuales hubo diferencias significativas fueron en semejanzas ($Md_{inicial}=4$, $Md_{final}=7$; $z=-2.710$, $p<0.05$) y en comprensión ($Md_{inicial}=8$, $Md_{final}=11$; $z = -2.993$, $p< 0.05$). Confirmar la diferencia estadística en ambas subescalas podría ser indicador de que estos alumnos mostraron mejoras en razonamiento verbal y formación de conceptos, a través de mejor comprensión auditiva, memoria, distinción entre características esenciales y no esenciales, y expresión verbal; además de la comprensión, el razonamiento y conceptualización verbales, la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, y para demostrar información práctica. Cabe resaltar que también se pudo relacionar con un mejor conocimiento de las normas sociales de comportamiento,

juicio y madurez sociales, así como sentido común (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007; Weschler, 2007).

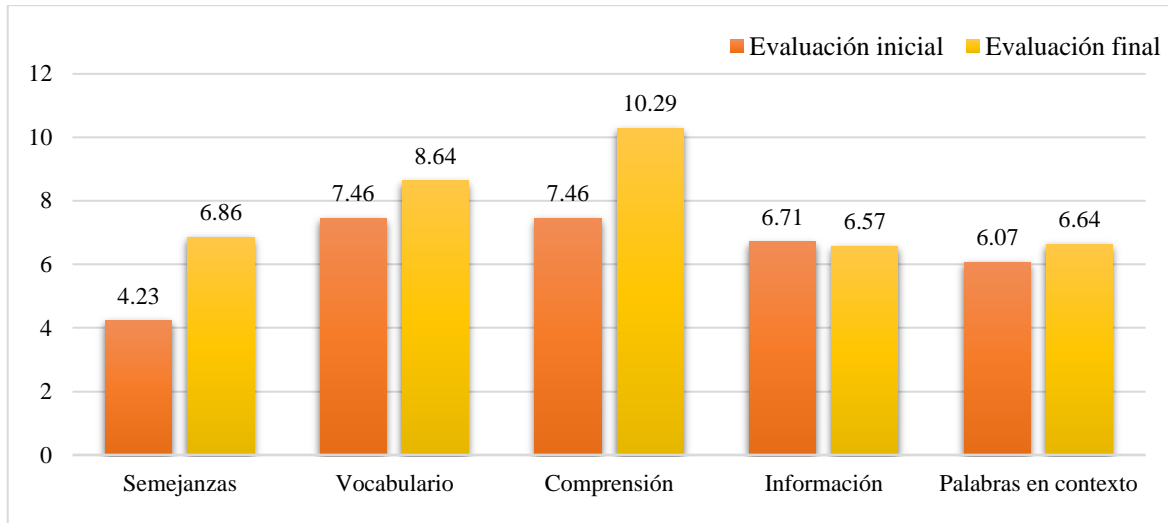


Figura 37. Puntuaciones medias de las subescalas del ICV de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

En los alumnos con problemas emocionales y de conducta, tal como se observa en la figura 38, también hubo incrementos en las puntuaciones medias de todas las subescalas del ICV, sin embargo, en Vocabulario y Comprensión la diferencia inicial y final fue mayor. La prueba no paramétrica de Wilcoxon indicó que ninguna de las puntuaciones de las subescalas presentó diferencias estadísticamente significativas ya que el valor z se ubicó entre -0.756 y -1.841, $p > 0.05$. Ello, de acuerdo con Esquivel, Heredia y Lucio (2007) y Weschler (2007), indica que si bien a nivel grupal no hubo cambios significativos, a nivel individual hubo estudiantes en los cuales mejoraron habilidades tales como conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales del niño, además que al igual que en el grupo de bajo rendimiento intelectual, algunos alumnos con problemas emocionales y de conducta hubo cambios positivos en la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, y para demostrar información práctica, relacionadas con un mejor entendimiento de las normas sociales para comportarse, mejor juicio y madurez sociales.

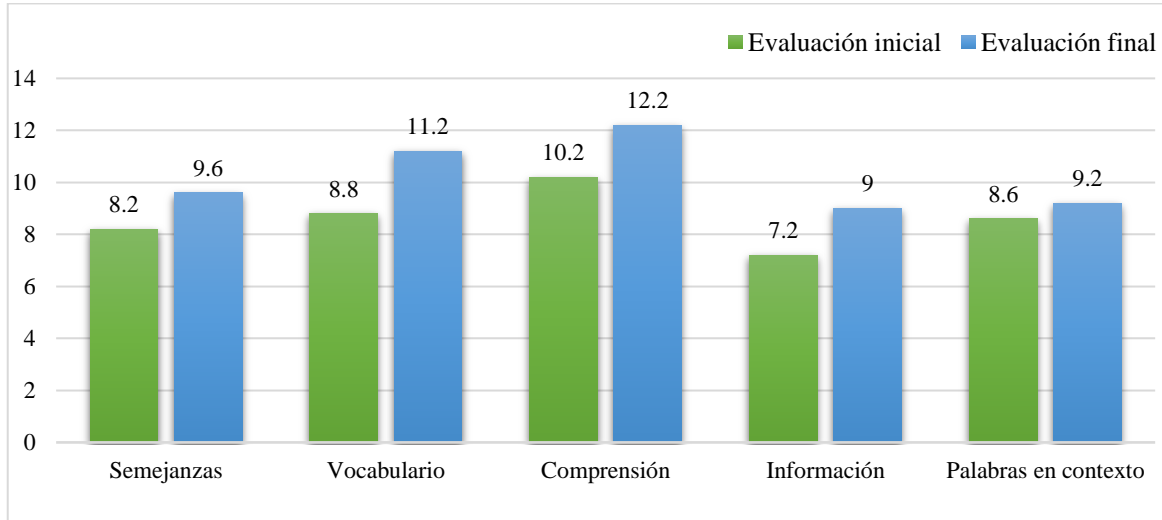


Figura 38. Puntuaciones medias de las subescalas del ICV de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Respecto a las subescalas que componen el Índice de Razonamiento Perceptual [IRP] los alumnos con bajo rendimiento intelectual mostraron incremento en todas, pero Figuras Incompletas fue en la que la diferencia fue mayor, mientras que Matrices fue la menor (véase figura 39). El análisis a través de la prueba Wilcoxon confirma que Figuras Incompletas fue la única subescala con diferencias estadísticamente significativas ($M_{\text{inicial}}=6$, $M_{\text{final}}=7.5$; $z= -2.611$, $p < 0.05$). Con base en dichos datos estadísticos puede decirse que como grupo los alumnos tuvieron mejora en la percepción y organización visuales, en la concentración y en el reconocimiento de los detalles esenciales de los objetos (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007). De forma particular se destaca que la mayoría de los alumnos mejoraron en todas las habilidades relacionadas con el razonamiento fluido, con el procesamiento espacial y con la integración visomotora.

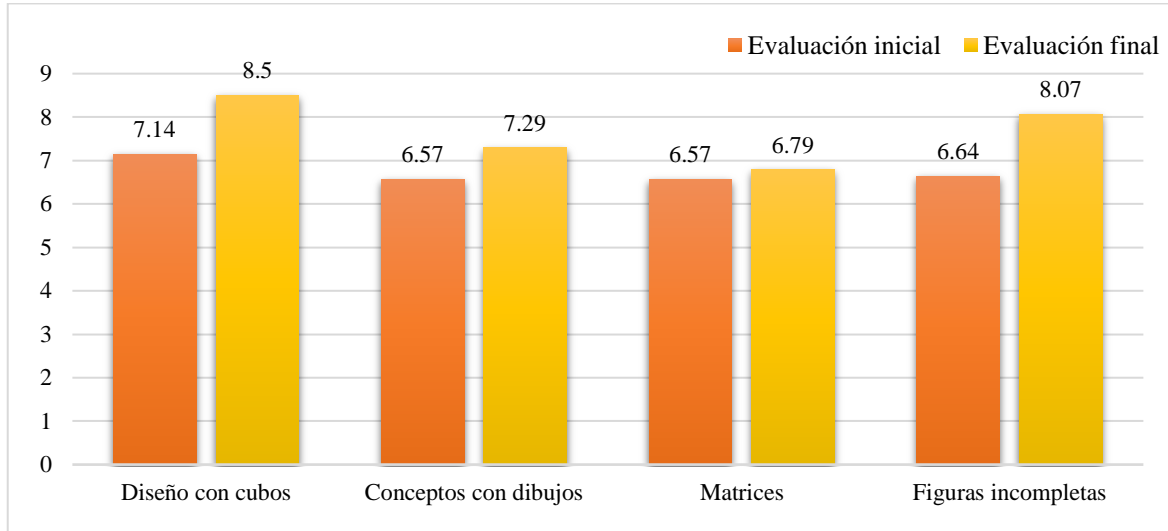


Figura 39. Puntuaciones medias de las subescalas del IRP de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

Para el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, en las subescalas que integran el IRP, tal como muestra la figura 40, hubo algunos cambios. Sin embargo, en el caso de Diseño con cubos y Matrices las puntuaciones medias disminuyeron levemente, mientras en Conceptos con dibujos se mantuvieron igual y en Figuras Incompletas fueron levemente mayores. Al realizar el análisis Wilcoxon, se confirma que en ninguna subescala hubo diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final, ya que los valores z van de 0.000 a -1.089, $p > 0.05$. Lo cual confirma que los alumnos a pesar de mostrar algunas variaciones en las puntuaciones de la evaluación inicial y la evaluación final sus habilidades de razonamiento fluido, de procesamiento espacial y de integración visomotora se mantuvieron constantes.

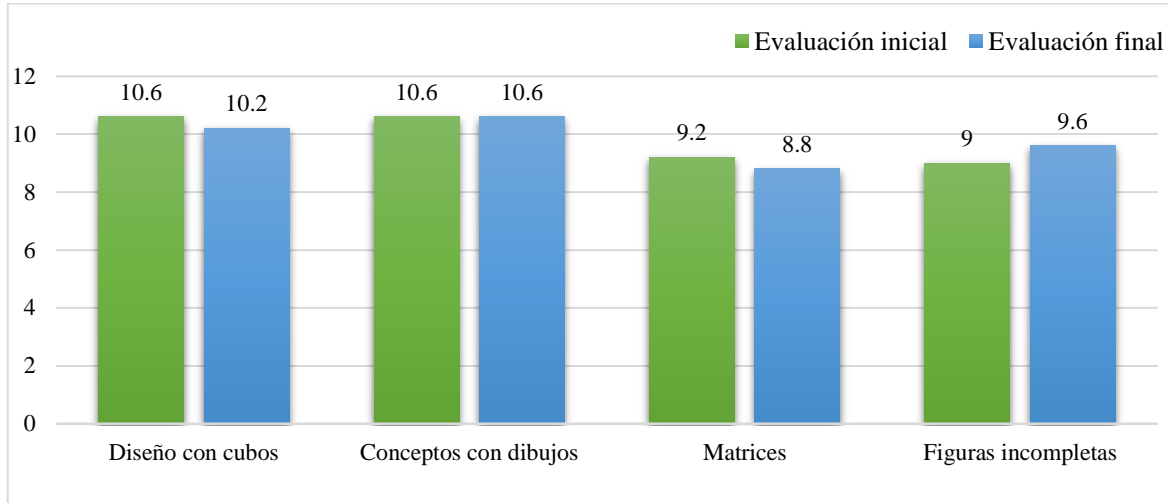


Figura 40. Puntuaciones medias de las subescalas del IRP de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

En las subescalas que componen el Índice de Memoria de Trabajo [IMT], los alumnos con bajo rendimiento intelectual, tal como la figura 41 refleja, mostraron incremento en todas las puntuaciones medias, de las cuales la mayor diferencia estuvo en Aritmética. El análisis a través de la prueba Wilcoxon confirmó que dicha subescala fue la única con diferencias estadísticamente significativas, ya que la mediana inicial fue de 6.50 y la mediana final de 9 ($z = -2.310$, $p < 0.05$). Mientras que en los alumnos con problemas emocionales y de conducta se identificó que también hubo cambios, en Sucesión de Números y Letras hubo un leve decremento y en Retención de Dígitos y Aritmética hubo un aumento, se resalta que es esta última la diferencia fue mayor de dos puntos escalares (véase figura 42). En ese caso la prueba Wilcoxon indicó que no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones iniciales y finales de las subescalas (puntajes z de -0.736 a -1.625 , $p > 0.05$). Lo anterior permite inferir que a nivel grupal en los alumnos con bajo rendimiento intelectual hubo una mejora en las habilidades de manipulación mental, de concentración, de atención, de memoria a corto y largo plazo, de la capacidad de razonamiento numérico y de la atención mental; mientras que en los alumnos con problemas emocionales y de conducta hubo esas mejoras, pero sólo en algunos casos (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

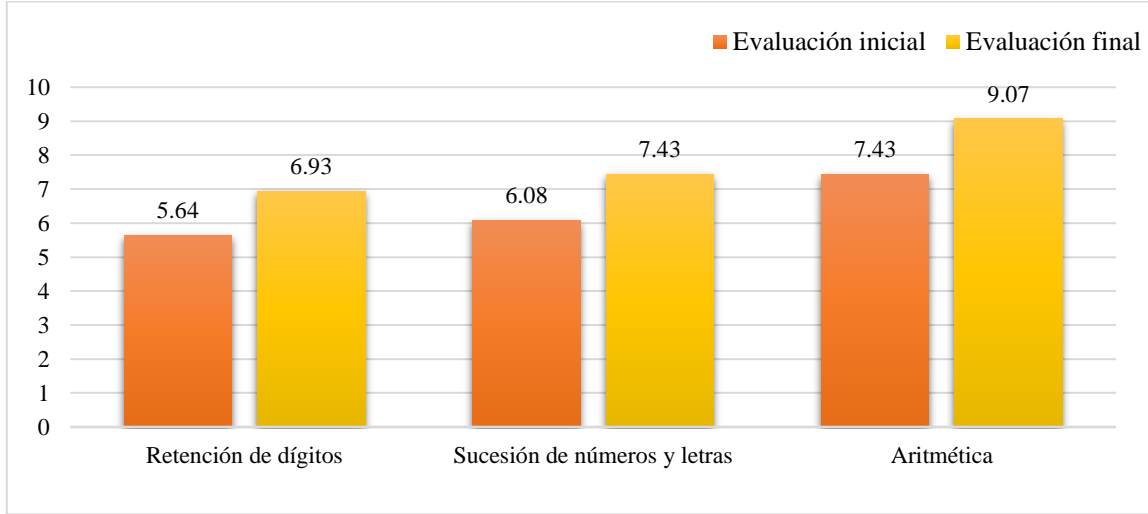


Figura 41. Puntuaciones medias de las subescalas del IMT de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

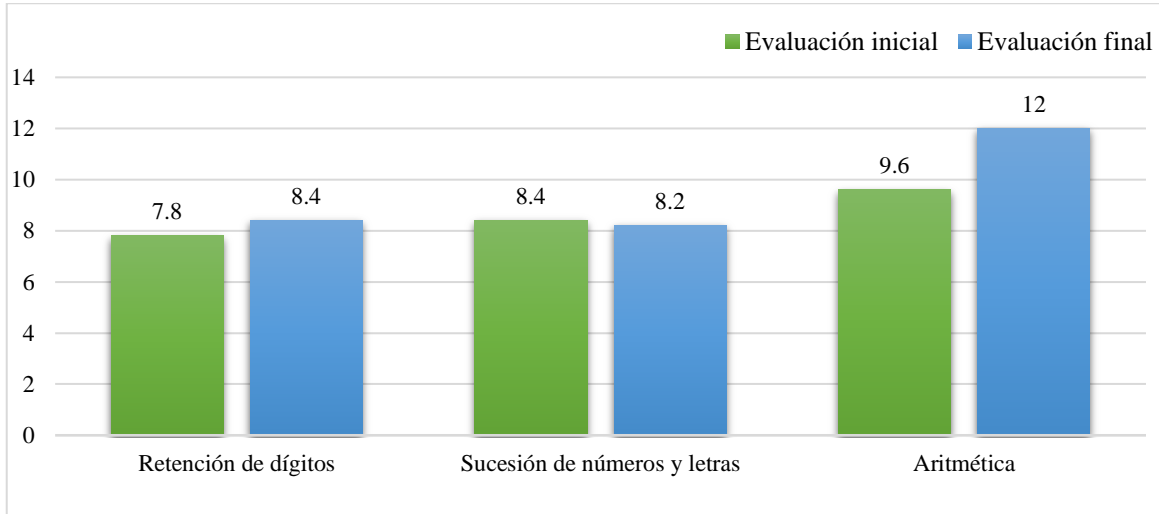


Figura 42. Puntuaciones medias de las subescalas del IMT de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Finalmente en las subescalas que comprenden el Índice de Velocidad de Procesamiento [IVP], los alumnos con bajo rendimiento intelectual mostraron cambios en ambas, pero en claves la puntuación decrementó, mientras que en búsqueda de símbolos aumentó (véase figura 43), al realizar el análisis con la prueba Wilcoxon, se identificó que en ambas subescalas hubo diferencias estadísticamente significativas, ya que la mediana inicial de claves fue 8, y la mediana final de 7 ($z = -1.965$, $p < 0.05$) mientras que la mediana inicial de búsqueda de símbolos fue de 7 y la mediana final de 9 ($z = -2.326$, $p < 0.05$). Estos datos de acuerdo con Esquivel, Heredia y Lucio (2007) y Weschler (2007) respecto a lo que

cada subescala mide, pueden interpretarse como un mejor desarrollo de las habilidades de discriminación visual, concentración, comprensión auditiva, organización perceptual, y capacidad de planificación; mientras que también podrían evidenciar un menor desarrollo en la memoria a corto plazo, capacidad de aprendizaje, percepción visual, coordinación visomotora, capacidad de rastreo visual, flexibilidad cognitiva, atención y motivación.

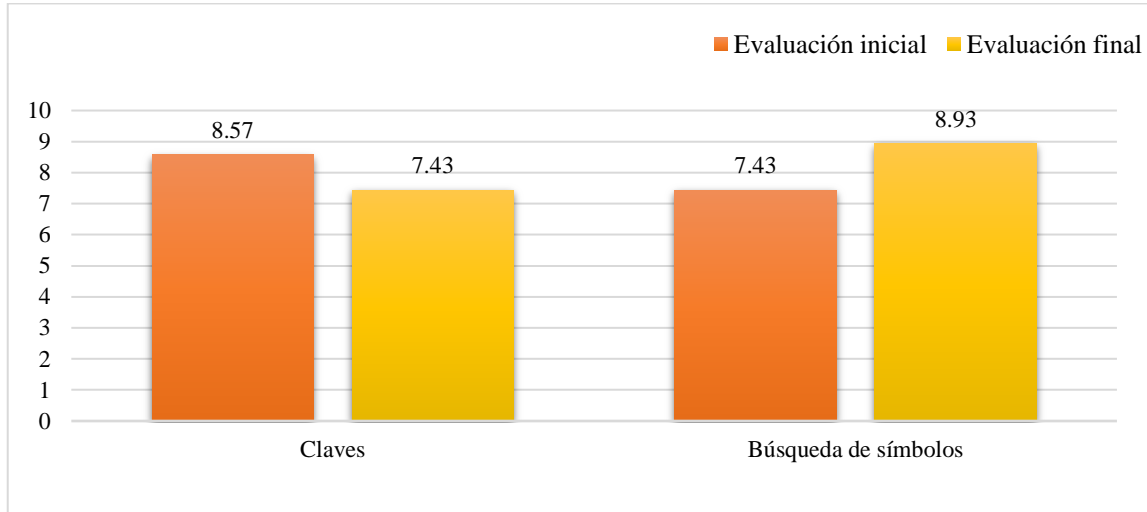


Figura 43. Puntuaciones medias de las subescalas del IVP de la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

En el caso de los alumnos con problemas emocionales y de conducta, en ambas subescalas que componen el IVP se observó un decremento en las puntuaciones medias iniciales y finales (véase figura 44), y al realizar el análisis estadístico con la prueba Wilcoxon se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones iniciales y finales en este índice, ya que los valores z se ubicaron en -1.841 y -1.355 , $p > 0.05$). Ello puede ser indicador, de que, si bien a nivel grupal no hubo cambios significativos en las habilidades de rastrear, secuenciar, discriminar rápida y correctamente información visual simple, a nivel individual hubo alumnos que mostraron menor desarrollo de dichas habilidades (Weschler, 2007).

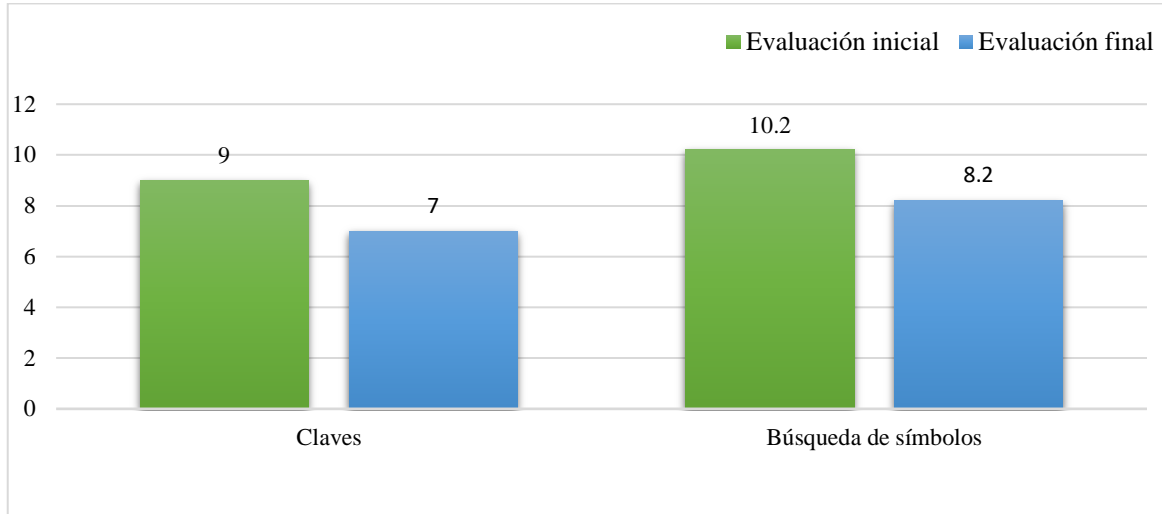


Figura 44. Puntuaciones medias de las subescalas del IVP de la evaluación inicial y final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Para identificar los posibles cambios en los perfiles cognitivos de los grupos, además del análisis estadístico de los índices y puntuaciones escalares del WISC-IV que se acaban de expresar y como ya se comentó en la fase de evaluación inicial; se realizó un análisis cuantitativo (al promediar las puntuaciones medias de las subpruebas indicadas en la tabla 9 del capítulo de evaluación inicial) para conocer el nivel de desarrollo en las habilidades de organización perceptivo-visual (planeación, integración, síntesis, análisis, coordinación y memoria visual) y de las habilidades cognitivas básicas (percepción, atención, memoria a largo plazo y abstracción) retomadas de Sattler (2010) y de Esquivel, Heredia y Lucio (2007).

En la tabla 23 se muestra la comparación de las puntuaciones obtenidas por los alumnos con bajo rendimiento intelectual, en la cual se puede observar que en todas las habilidades hubo incremento en las puntuaciones medias. Sin embargo, se puede observar que en la que hubo mayor diferencia fue en análisis, y en la que hubo menor cambio fue en coordinación. Con ello en la evaluación final la habilidad con menor desarrollo se ubicó en integración y la habilidad más desarrollada siguió ubicándose en coordinación.

Tabla 25

Comparación de las puntuaciones medias de las habilidades del área intelectual en la evaluación inicial y en la evaluación final, de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

| Habilidades | Media inicial | DE inicial | Media final | DE final | Diferencia | |
|--------------------------------|--------------------------------|------------|-------------|----------|------------|--------|
| Planeación | 7.23 | 1.18 | 7.71 | 1.03 | 0.48 | |
| Integración | 7.09 | 1.20 | 7.34 ↓ | 0.86 | 0.25 | |
| Organización perceptivo visual | Síntesis | 6.61 | 7.57 | 1.21 | 0.96 | |
| | Análisis | 5.54 ↓ | 1.70 | 7.68 | 1.75 | 2.14 ↑ |
| | Coordinación | 8 ↑ | 1.22 | 8.18 ↑ | 1.03 | 0.18 ↓ |
| Memoria corto plazo | 7 | 0.95 | 7.89 | 0.91 | 0.89 | |
| Percepción | 6.86 | 1.40 | 7.93 | 1.23 | 1.07 | |
| Habilidades cognitivas básicas | Atención | 6.85 | 7.76 | 0.98 | 0.91 | |
| | Memoria de trabajo/largo plazo | 6.24 | 1.65 | 8.04 | 1.86 | 1.8 |
| | Abstracción | 6.16 | 1.40 | 7.45 | 1.30 | 1.29 |

Al realizar el análisis a través de la prueba Wilcoxon, se identificó que en las habilidades de organización perceptivo espacial, hubo diferencias significativas en análisis y en memoria a corto plazo; mientras que en las habilidades cognitivas básicas hubo diferencias estadísticamente significativas en las cuatro, ello se puede observar en la figura 45, en la cual también se muestran los valores z de cada habilidad.

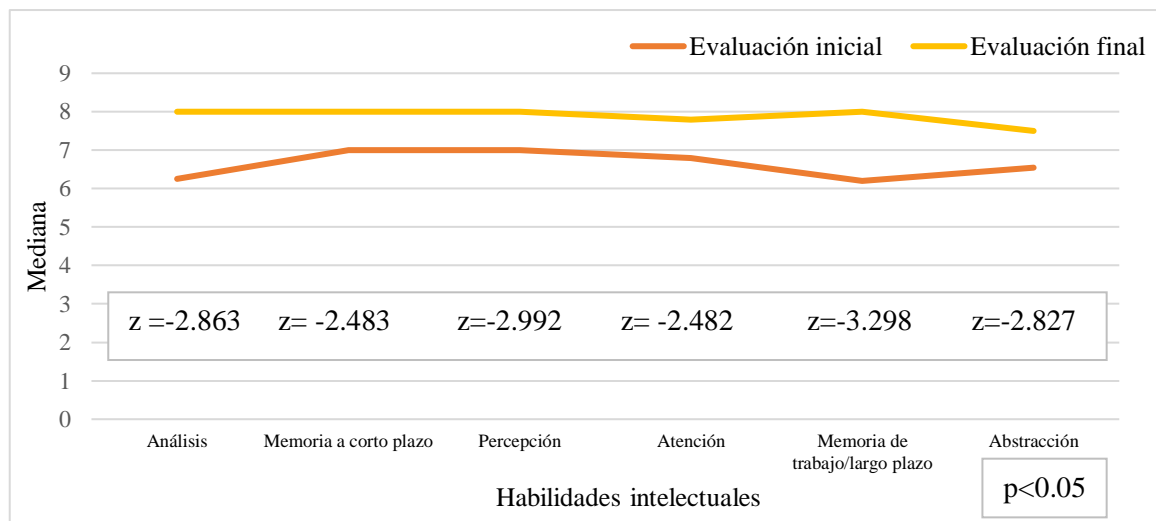


Figura 45. Comparación de puntuaciones en las habilidades cognitivas con diferencias estadísticamente significativas en la evaluación inicial y final de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

En lo concerniente a los alumnos con problemas emocionales y de conducta, se observa que las habilidades intelectuales tuvieron cambios, aunque no todos positivos. De las habilidades que componen la organización perceptivo visual, hubo un decremento en cuatro, pero el más evidente fue en coordinación; mientras que, en las habilidades cognitivas básicas, el decremento fue en una: atención. También se observó que, en las puntuaciones de la evaluación final, la habilidad con mayor puntaje fue memoria de trabajo/largo plazo y la de menor puntaje fue coordinación (véase tabla 24). Al comparar los puntajes iniciales y finales a través de la prueba Wilcoxon se pudo constatar que la única habilidad con diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final fue memoria a largo plazo ($Md_{inicial}=9$, $Md_{final}=10.5$; $z= -2.032$, $p < 0.05$).

Tabla 26

Comparación de las puntuaciones medias de las habilidades del área intelectual en la evaluación inicial y en la evaluación final, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

| Habilidades | Media inicial | DE inicial | Media final | DE final | Diferencia | |
|--------------------------------|--------------------------------|------------|-------------|----------|------------|--------|
| Organización perceptivo visual | Planeación | 9.30 | 1.11 | 8.90 | 1.29 | -0.4 |
| | Integración | 9.30 | 1.39 | 8.80 | 1.74 | -0.5 |
| | Síntesis | 9.50 | 2.42 | 9.70 | 2.52 | 0.2 ↓ |
| | Análisis | 9.60 ↑ | 1.02 | 9.80 | 2.25 | 0.2 ↓ |
| | Coordinación | 9.50 | 0.70 | 8 ↓ | 1.90 | -1.5 ↑ |
| | Memoria corto plazo | 8.95 ↓ | 0.32 | 8.30 | 0.98 | -0.65 |
| Habilidades cognitivas básicas | Percepción | 9.05 | 0.59 | 10 | 0.81 | 0.95 |
| | Atención | 9.26 | 0.61 | 8.74 | 0.86 | -0.52 |
| | Memoria de trabajo/largo plazo | 9 | 0.66 | 10.38 ↑ | 0.99 | 1.38 |
| | Abstracción | 9.42 | 1.40 | 9.90 | 1.64 | 0.48 |

Habilidades adaptativas.

Como se puede recordar, en el caso de los alumnos con bajo rendimiento intelectual, se evaluó, además, el nivel de desarrollo de las habilidades adaptativas con base en las observaciones de sus tutores y de sus profesoras a través del Inventario de Conducta Adaptativa para Niños [ICAN] (Meléndez, 2008). En la figura 46 se puede observar el comparativo de las puntuaciones medias obtenidas en la fase de evaluación inicial con las obtenidas en esta fase de evaluación final de la versión padres, desafortunadamente no se contó con la participación de todos los tutores, en la fase inicial respondieron 12 y en la final respondieron 10. Se puede notar que principalmente, la puntuación de las habilidades académicas incrementó notablemente, al mismo tiempo que las puntuaciones de las habilidades de comunicación y de autodirección, aunque en estas dos el incremento fue poco. A la vez se observa que hubo ligeros decrementos en las puntuaciones de autocuidado e higiene, así como ocio y tiempo libre, pero en las habilidades sociales, de desarrollo en la comunidad y de seguridad el decremento fue más notable. Para identificar si dichos cambios fueron estadísticamente significativos se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, con la cual se encontró que ninguna de las habilidades mostró diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

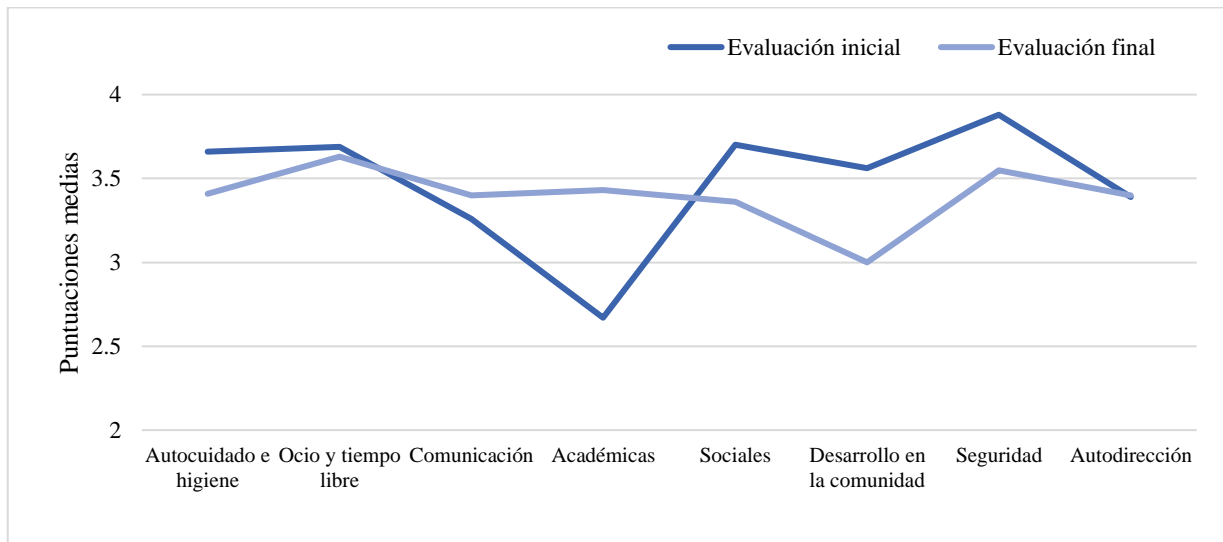


Figura 46. Comparativo de las puntuaciones iniciales y finales del ICAN versión padres

En la versión para profesoras de este mismo inventario tampoco se contó con la totalidad de datos de los 14 alumnos del grupo de bajo rendimiento intelectual, ya que en

la evaluación inicial se tuvo información de 10 estudiantes y en la final de 13. Al realizar el comparativo, tal como se muestra en la figura 47, se encontró que hubo incrementos en las puntuaciones de las habilidades de ocio y tiempo libre, de comunicación, en las académicas, en las sociales, y en las de desarrollo en la comunidad, mientras que en las de autocuidado e higiene, así como en seguridad, las puntuaciones fueron muy similares, y finalmente en autodirección hubo un ligero decremento. Al realizar el análisis a través de la prueba Wilcoxon se confirma que las puntuaciones de las habilidades de ocio y tiempo libre ($z = -2.539$), de comunicación ($z = -2.810$), académicas ($z = -1.916$) y sociales ($z = -2.203$); fueron estadísticamente diferentes ($p < 0.05$); por lo tanto, con base en las puntuaciones medias se infiere que las profesoras observaron mejor desarrollo en dichas habilidades.

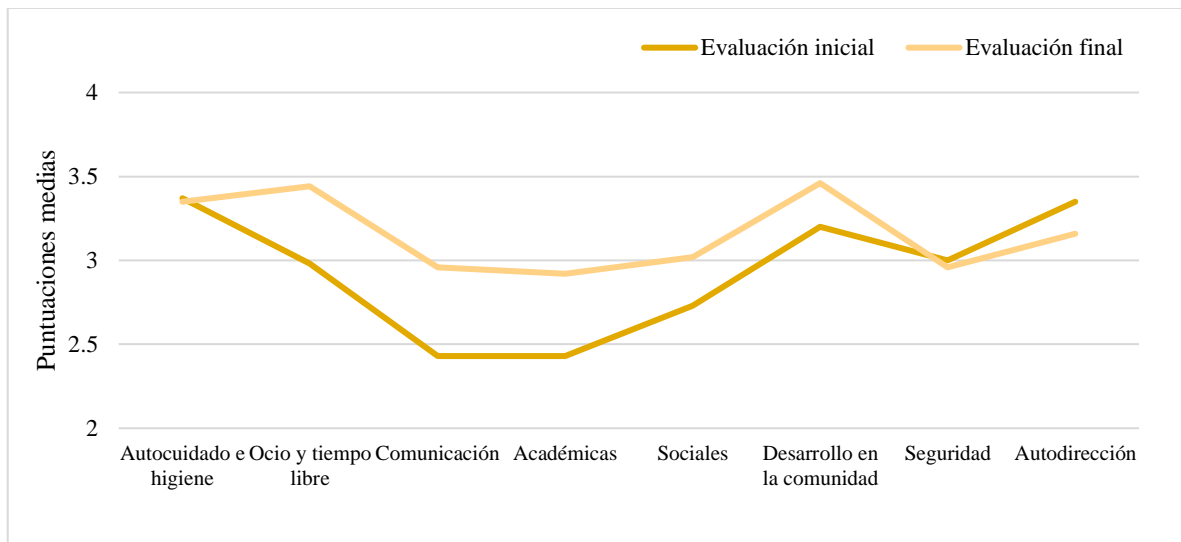


Figura 47. Comparativo de las puntuaciones iniciales y finales del ICAN versión profesoras

Cabe resaltar, además, que al ver de forma comparativa las figuras 46 y 47, las profesoras confirieron puntuaciones medias menores que las conferidas por los tutores, lo cual puede ser un indicador de que, o los alumnos muestran de forma diferente sus habilidades adaptativas en casa y en la escuela, o de que las profesoras suelen ser más críticas al momento de evaluar el desarrollo de sus alumnos pues cuentan con mayor experiencia al tener parámetros de comparación más amplios en el total de alumnos que atienden, aunado a la experiencia docente que presentan.

Perfil socioemocional.

Para conocer los posibles cambios en la estructura básica de las relaciones interpersonales de los alumnos con problemas emocionales y de conducta se analizaron los datos del sociograma. En la figura 48 se observa el porcentaje de nominaciones que los alumnos recibieron en la evaluación inicial y en la evaluación final, se puede notar que el porcentaje del rubro *lo elegiría para jugar* aumentó, así como el de *lo elegiría para estudiar*, y el de *no se mete en problemas*; aunado a ello se observa que las nominaciones que recibieron en *no jugaría con el/ella* y *se mete en problemas* disminuyeron; todo lo cual es un indicador de mejora en la forma de percibir a los alumnos y en las intenciones de relacionarse positivamente con ellos. Sin embargo, también se puede observar que el porcentaje mayor se ubicó en la evaluación final en el rubro *no lo elegiría para estudia*, dato que puede ser indicador de que aún existe la necesidad de reforzar las habilidades de trabajo escolar en grupos, para que los alumnos puedan ser elegidos por sus compañeros para realizar tareas académicas.

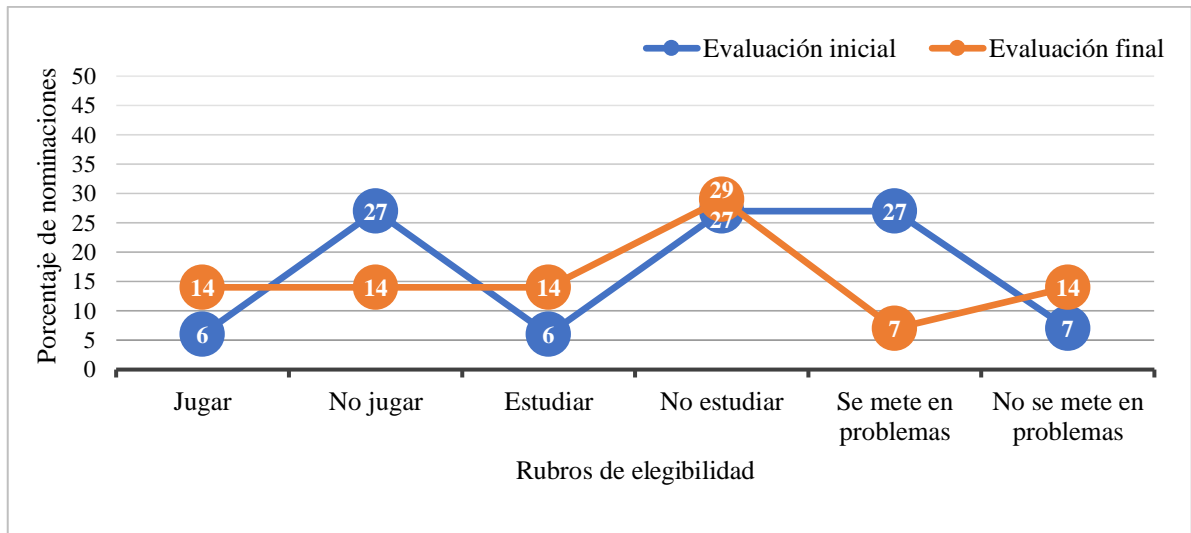


Figura 48. Comparación del porcentaje de nominaciones en el sociograma de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Respecto a los resultados de la prueba proyectiva HTP (Buck & Warren, 1994) se encontró que de los 12 alumnos con bajo rendimiento intelectual que inicialmente presentaban indicadores diversos y conjunto de impulsividad e inseguridad, en la evaluación final sólo 10 presentaron algunos indicadores de ello. Es importante resaltar que

no se contó con datos de dos alumnas, pero que de los alumnos que sí se contó, a pesar de seguir mostrando rasgos de inseguridad o impulsividad eran menores y ya no se presentaron combinados, es decir, o presentaban indicadores de inseguridad o de impulsividad, pero ninguno los presentó ambos. De estos alumnos, todos realizaron dibujos con tamaño regular combinados con pequeños o grandes, pero ninguno hizo sólo dibujos grandes o sólo dibujos pequeños, lo cual contrasta con los nueve alumnos que en la evaluación inicial dibujaron muy pequeños o pequeños los elementos solicitados; también se observó que en la evaluación final sólo una alumna dibujo escasos detalles, mientras que en la evaluación inicial fueron tres estudiantes. Las historias narradas en la evaluación final fueron ocho de breves a muy breves, lo cual se asimiló a la evaluación inicial en la cual fueron nueve con esa extensión.

De los alumnos con problemas emocionales y de conducta, en la evaluación final, se contó con información de cuatro de los cinco estudiantes de este grupo en esa misma prueba del HTP. Una alumna mantuvo características similares en sus dibujos e historias iniciales y finales (dibujos pequeños, detalles escasos e historias muy breves), pero los otros tres alumnos sí mostraron cambios, el tamaño fue de regular a grande, los detalles fueron de esenciales a extras (ya no hubo detalles extravagantes) y las historias fueron de breves a regulares. Además de ello se notó que a diferencia de la evaluación inicial donde todos mostraron por lo menos algún rasgo de inseguridad o impulsividad, o incluso de ambas, en la evaluación final sólo una alumna mostró algunos indicadores de inseguridad, ninguno mostro rasgos de impulsividad e incluso una alumna mostro rasgos de estabilidad y control.

Como se puede recordar, con los alumnos con problemas emocionales y de conducta, se aplicaron algunas otras pruebas proyectivas, las cuales fueron el CAT-A, el test de la familia de Corman, y el test de la escena escolar. En lo referente al CAT-A, de los datos de los tres alumnos de los cuales sí se pudo hacer contraste, ya que en uno no se contó con datos de la evaluación inicial y con otra alumna con datos de la evaluación final; se hallaron menores indicadores de conflictos con la figura de autoridad, así como de agresividad reprimida, hubo mayores indicadores de sentirse apoyados, ya sea por los pares, por los padres o por mamá, sin embargo, también las historias reflejaron la falta de vínculos afectivos más cercanos con su familia y miedo al castigo.

Perfil académico.

Para determinar posibles cambios en las habilidades de cálculo matemático se presentan en la tabla 25 las puntuaciones medias de la subescala *aritmética* del WISC-IV, obtenidas por los estudiantes de ambos grupos, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final. En ella se puede notar que en ambos grupos hubo incremento en las puntuaciones medias, y al realizar el análisis con la prueba Wilcoxon, se confirma que en el caso de los alumnos con bajo rendimiento intelectual esa diferencia es estadísticamente significativa ($z = -2.31$, $p < 0.05$). Con lo anterior se infiere que como grupo estos alumnos mostraron mejoras en sus habilidades necesarias para manipulación mental, concentración, atención, memoria a corto y largo plazo, además de en la capacidad de razonamiento numérico y atención mental. Mientras que estas mismas habilidades se mantuvieron constantes en el grupo de problemas emocionales y de conducta, pero hubo alumno en quienes también se observaron mejoras considerables.

Tabla 27

Comparación de las puntuaciones medias de aritmética en la evaluación inicial y en la evaluación final de los alumnos

| Grupo | Media inicial | DE inicial | Media final | DE final |
|-------------------------------------|---------------|------------|-------------|----------|
| Bajo rendimiento intelectual | 7.43 | 2.3 | 9.07 | 2.8 |
| Problemas emocionales y de conducta | 9.6 | 1.5 | 12 | 1.4 |

Respecto a las habilidades de lectoescritura, se encontró que, de los 14 estudiantes del grupo de bajo rendimiento intelectual, ocho no tenían ninguna dificultad en las precurrentes de lectura, cuatro presentaban dificultades leves y dos presentaban dificultades moderadas. Pero en las habilidades de lectura todos presentaban dificultades en diversos grados: siete leves sobre todo respecto a la comprensión del texto, cinco moderadas (tanto de comprensión como de fluidez) y dos severas, ya que leían sílabas y con apoyo palabras. En cuanto a la escritura, seis alumnos no mostraban ninguna dificultad en la precurrentes, otros seis mostraban dificultades leves en las habilidades precurrentes de escritura y sólo uno presentaba dificultades moderadas. En las habilidades de escritura sólo un alumno no presentaba ninguna dificultad, cuatro alumnos más tenían dificultades leves, sobre todo

porque confundían algunas letras o por dificultades ortográficas, ocho alumnos presentaban dificultades moderadas y sólo una alumna presentaba dificultades severas ya que aun requería de guía y apoyo para escribir sílabas o palabras.

Al analizar los datos de la Evaluación del desempeño en lectura y escritura [EDLE] (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015) en los alumnos con bajo rendimiento intelectual se encontró que hubo incrementos en los tres componentes de esta, sobre todo en escritura, además de que en la escala total también hubo incrementos considerables (véase figura 49). Al realizar el análisis a través de la prueba Wilcoxon se comprobó que hubo diferencias estadísticamente significativas en todas las puntuaciones ($p < 0.05$), en la tabla 26 se muestran los valores obtenidos para z . Por lo tanto, se puede inferir, con base en las puntuaciones medias mostradas en la figura 49, que los alumnos mejoraron sus habilidades de lectura y escritura.

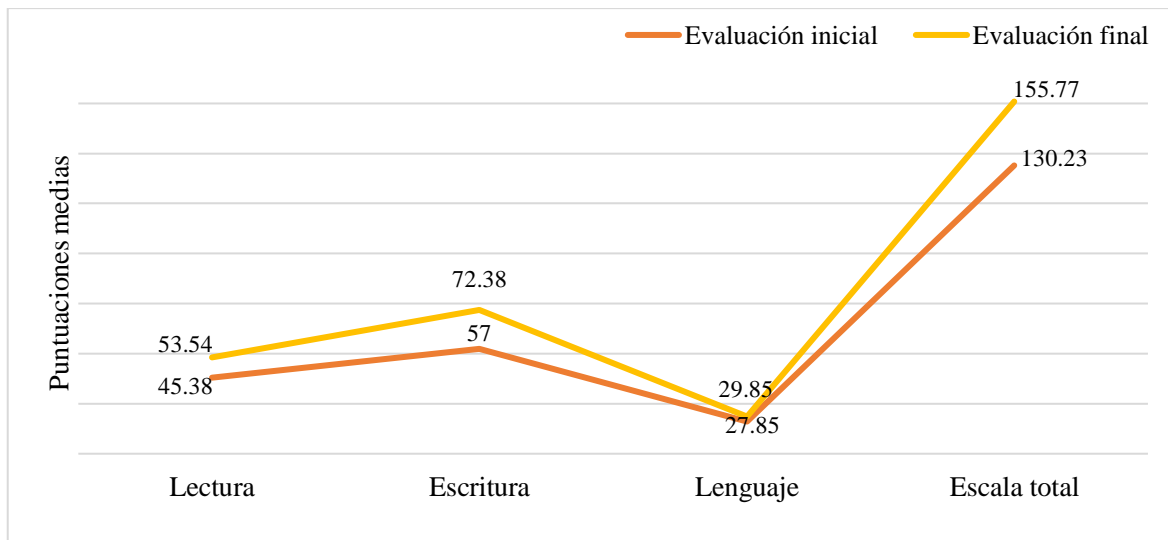


Figura 49. Comparación de las puntuaciones medias iniciales y finales en la Evaluación de Lectura y Escritura de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

Tabla 28

Estadísticos de contraste de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de las puntuaciones del EDLE de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

| | Total Lectura final - Total Lectura inicial | Total Escritura final - Total Escritura inicial | Total Hablado final - Total Hablado inicial | Puntaje total de la prueba final - Puntaje total de la prueba inicial |
|------------------------------|---|---|---|--|
| Z | -2.591 ^b | -2.746 ^b | -2.452 ^b | -2.825 ^b |
| Sig. asintót. (bilateral) | .010 | .006 | .014 | .005 |

b. Basado en los rangos negativos.

Lo anterior se respalda al comparar las frecuencias de los rangos de la escala total propuestos por las autoras de la prueba, estas se muestran en la figura 50, y se puede notar que la mayoría de los alumnos se encontraba en los rangos de insuficiente y en desarrollo inicialmente; pero en la evaluación final se ubicaron en el nivel de excelente, sin dejar de considerar claro que aún hubo alumnos en el rango de insuficiente.

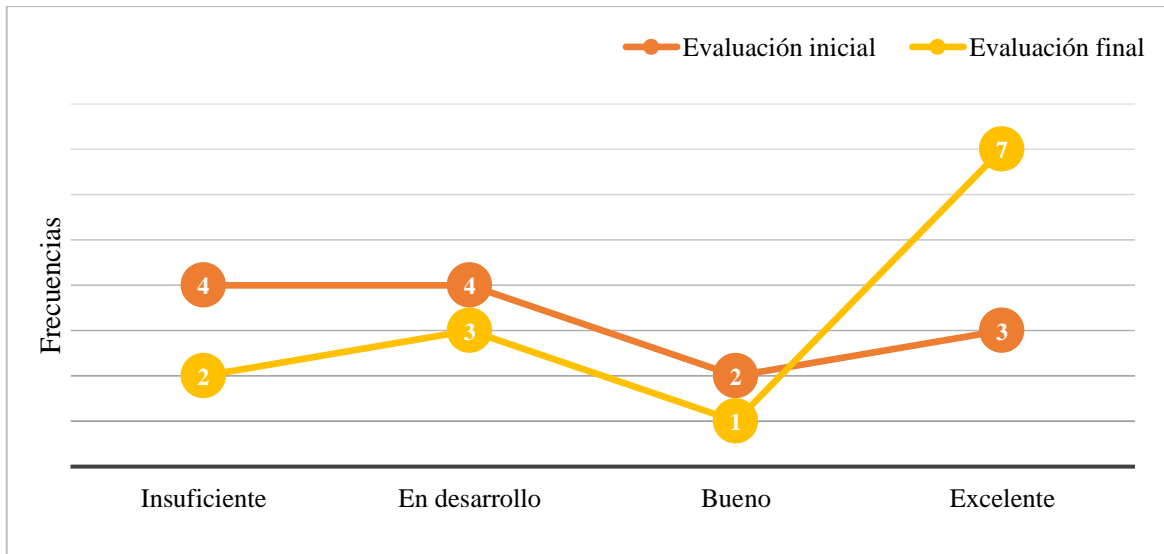


Figura 50. Comparación de los rangos totales iniciales y finales de la EDLE de los alumnos con bajo rendimiento intelectual

Al continuar con la revisión de los resultados de las habilidades de lectura y escritura, pero respecto a los estudiantes del grupo de problemas emocionales y de conducta, se encontró que en la precurrentes para lectura tres de los cinco estudiantes no presentaban ninguna dificultad, y los otros dos sí las presentaron pero leves; en las habilidades propias para leer, tres presentaron dificultades leves, sobre todo por no comprender claramente las ideas o mensajes del texto, mientras que los otros dos

presentaban dificultades moderadas, es decir, tanto en la comprensión como en la fluidez y certeza para leer. De este mismo grupo, ninguno de los estudiantes presentó dificultades en las precurrentes de escritura, mientras que en las habilidades para escribir cuatro presentó dificultades leves y sólo uno dificultades moderadas. Al realizar el análisis de la EDLE, tal como se muestra en la figura 51, se puede observar que todas las puntuaciones aumentaron, sobre todo la escala total, pero para confirmar o descartar que esas puntuaciones eran estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Wilcoxon, con la cual se confirma que las puntuaciones de lectura y de la escala total sí presentan diferencias estadísticamente significativas y los valores obtenidos en la prueba se muestran en la tabla 27. Al analizar las frecuencias de los rangos en la escala total no se encontraron cambios, ya que un alumno se mantuvo en el nivel de insuficiente y cuatro en el nivel consolidado.

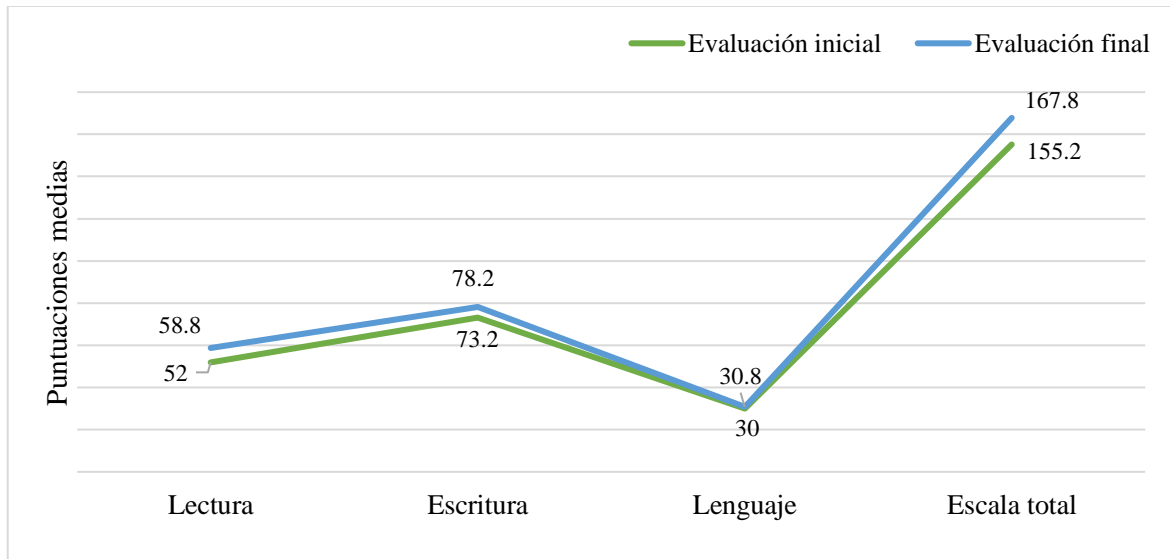


Figura 51. Comparación de las puntuaciones medias iniciales y finales de la Evaluación de Lectura y Escritura, de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

Tabla 29

Estadísticos de contraste de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de las puntuaciones de la EDLE de los alumnos con problemas emocionales y de conducta

| | Total Lectura final - Total Lectura inicial | Puntaje total de la prueba final - Puntaje total de la prueba inicial |
|---------------------------|---|---|
| Z | -2.023 ^b | -2.023 ^b |
| Sig. asintót. (bilateral) | .043 | .043 |

b. Basado en los rangos negativos.

Respecto a las observaciones que los tutores realizaron a través del formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela, se contó con información de diez de los 19 alumnos. Se encontró que cinco mamás comentaron mejoras considerables en la lectura, cuatro también reportaron mejoras, pero también identificaron aspectos por mejorar y sólo una mamá reportó que a su hija aún se le dificultaban diversos aspectos para leer de forma adecuada al grado escolar. Respecto a la escritura, tres mamás reportaron que sus hijos habían mejorado bastante, seis identificaron avances, pero notaron que aún existían dificultades para separar adecuadamente las palabras o para que la letra fuera clara, mientras que una madre indicó que a su hija se le dificultaban aspectos de separación, orden, alineación y claridad. En el área de lenguaje siete mamás reportaron que los estudiantes tenían un nivel muy bueno a bueno al expresarse, mientras que tres indicaron dificultades con fonemas específicos, sobre todo con la /r/.

Respecto a las tareas y el apoyo que les solicitan y brindan a sus hijos, ocho mamás sí los apoyan y supervisan, y generalmente las dudas son en operaciones matemáticas o en comprensión de indicaciones; las otras dos mamás indicaron que no ven cuando los niños hacen tarea o que incluso no les dejan. Respecto a las dificultades observadas en sus hijos, seis tutoras indicaron que se presentan generalmente en lectura, matemáticas o comprensión de indicaciones, una en cuestiones de regulación emocional y dos más reportaron que no han visto dificultades en los estudiantes.

Validación social.

Como se podrá recordar, en esta última fase de evaluación se utilizó el Cuestionario de Validación Social de Programas de Intervención en Educación Especial, en dos versiones, una para profesoras y una para padres (Acle-Tomasini, 2013), el cual como su nombre lo indica se busca evaluar el impacto social que tuvieron los programas de intervención implementados en escenarios naturales. A continuación, se muestran los resultados de dicha herramienta.

Se contó con las respuestas de 14 de los 19 tutores considerados. En lo referente a los procedimientos de evaluación inicial, específicamente el nivel de claridad, pertinencia, lenguaje correcto, información para la mejora del aprendizaje de los alumnos, así como

posibles cambios en los estudiantes en esta etapa, el 35.7% consideró que fue mucho, y el 28.6% consideró que muchísimo, mientras en 7.1% consideró que fueron de poco impacto.

Los datos obtenidos sobre el proceso de intervención indicaron que el 42.9% de tutores indicó que asistir al programa de atención cambió mucho el desempeño de sus hijos en clase, mientras que otro 42.9% indicó que el cambió fue muchísimo. El 50% de padres señaló que durante el tiempo en que los estudiantes asistieron al programa mejoraron mucho su comportamiento en casa, y otro 21.4% indicaron que incluso fue muchísimo el cambió. En cuanto a la mejoría en la relación con los compañeros del estudiante durante el tiempo que duró el programa, el 71.4% señaló que fue mucho, y el 21.4% que fue regular. Justo, sobre la duración del programa, el 35.7% señaló que la pertinencia fue mucha, otro 35.7% que fue muchísima y el 28.6% indicó que fue regular. En el aspecto de que tanto cambió lo que los padres pensaban sobre el rendimiento en clase de sus hijos con la información otorgada de las necesidades educativas de estos, el 50% señaló que fue mucho, el 28.6 que muchísimo y el 14.3 que regular. Al explorar las percepciones de los padres sobre las actividades realizadas directamente con ellos, se encontró que al 42.9% le agradó muchísimo asistir a las sesiones con padres y a otro 42.9% le agradó mucho. En relación con ello, el 42.9% indicó que las sesiones con padres le ayudaron muchísimo a entender las necesidades educativas de sus hijos, y otro 42.9% le ayudaron mucho. En ese mismo sentido al preguntarles sobre la utilidad de los ejercicios proporcionados para practicar en casa y así mejorar las habilidades del pensamiento (cognitivas) y las habilidades socioemocionales, el 35.7% reportó que la utilidad fue mucha, 28.6% mucho y 21.4% regular. Posteriormente, al cuestionarlos sobre qué tanto recomendarían a otros padres que acepten participar en programas como el realizado, el 57.1% indicó que mucho y 35.7% muchísimo.

Finalmente, también se exploró el impacto que los padres observaron posterior a la intervención, en esa parte se encontró que el 50% indicó que los cambios en el aprendizaje escolar de sus hijos después del programa tuvieron mucha significancia y el 35.7% muchísima. El 50% también reportó como mucho la forma en que se dieron cuenta de ellos mismos pueden colaborar en el aprendizaje de sus hijos, y el 35.5% como muchísimo. También señalaron que los alumnos asisten contentos a la escuela después del programa: muchísimo 28.6%, mucho 50% y regular 21.4%. Los tutores también señalaron que con

este tipo de programas se contribuye muchísimo (42.9%) a mucho (42.9%) a la mejora del desempeño académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela. Además de los reactivos para responder con la escala Likert, los tutores realizaron comentarios adicionales respecto al programa (véase tabla 28).

Tabla 30

Comentarios de las madres sobre la validez social del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez, 2018)

-
- “gracias por apoyar a los niños que lo necesitan” (mamá de Alondra, abril del 2019)
 - “fue importante para mí y una ayuda para los niños” (mamá de Jonathan, abril del 2019)
 - “me gustaría que haya más ejercicios de comprensión” (mamá de Marcela, abril del 2019)
 - “solo agradecer su ayuda para elevar su autoestima y ayudarla a entender muchas cosas que le pasan, de antemano muchas gracias” (mamá de Valentina, abril del 2019)
 - “agradezco el empeño y trabajo para ayudar a mi niño en tantos aspectos, desde los escolares hasta socioemocionales, fue un excelente programa, ¡muchas gracias!” (mamá de Santiago, mayo 2019)
 - “la verdad me gustó que trabajaran con mi hijo y les doy las gracias” (mamá de Luis, mayo de 2019)
 - “que está muy bien el trabajo con las psicólogas y mi hijo se empezó a desenvolver con su trabajo y ahora ya hace sus trabajos solo y su dictado” (mamá de José, mayo de 2019)
 - “personalmente me ayudó mucho, me ayudaron a hacer ejercicios como platicar con ella y le ayudó mucho” (mamá de Lourdes, junio del 2019).
-

En cuanto a la información de las profesoras se contó con datos de dos de las tres participantes. Ellas indicaron que la claridad en la presentación de los procedimientos de evaluación e intervención, la pertinencia de éstos procedimientos para conocer las necesidades educativas especiales de los alumnos, la pertinencia de la información para los propósitos educativos, los cambios favorables durante los procedimiento de evaluación e intervención, la relevancia educativa de los resultados de evaluación así como la claridad en el lenguaje al presentar los resultados de evaluación; se ubicaron fueron de mucha a muchísima. Indicaron que los procedimientos de evaluación afectaron de forma regular el desempeño de los alumnos en clase.

Respecto a la intervención las profesoras señalaron que la mejora en el desempeño y conducta en clase fue mucha, que estos procedimientos mejoraron de mucho a muchísimo su relación con los padres de los alumnos participantes, que la comunicación permanente con las psicólogas respecto a los resultados les agradó muchísimo y que el monitoreo deseable fue de mucho a muchísimo. También indicaron que en cuanto a la pertinencia del

tiempo en que se desarrolló el programa fue mucha, que la información que se les brindó constantemente sobre los logros de sus alumnos mejoraron mucho sus expectativas de desempeño y conducta en clase, que el costo-beneficio de ese tipo de procedimientos es a favor de la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en un nivel de mucho, que las sesiones con ellas le ayudaron mucho a entender las necesidades educativas de sus estudiantes.

En cuanto a los efectos posteriores a la intervención las profesoras comentaron que los alumnos participantes aprendieron mucho a hacer sus actividades solos, que ven de muchísimo a mucho más contentos a los alumnos al asistir a la escuela, que ese tipo de programas contribuyen mucho a la mejora del desempeño académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales y que recomendarían mucho a otros maestros el llevar a cabo estos procedimientos de evaluación e intervención.

Para conocer el punto de vista de los estudiantes respecto a lo que aprendieron a lo largo del programa y de lo que más les gustó se presentan las respuestas que dieron al formato de evaluación final del portafolios. Las respuestas de los alumnos en cuanto a los más importante que aprendieron en el programa fueron: dos alumnos indicaron que aprendieron a convivir, aprendieron mucho más y a demostrarse que sí pueden, además de que aprendieron a estar atentos y a seguir indicaciones; una alumna indicó que aprendió a pintar, a trabajar y a escribir; otros dos alumnos indicaron que aprendieron a leer, el abecedario, y a escribir un poco más; mientras que 13 alumnos mencionaron que aprendieron a compartir, a convivir, a respetar a sus compañeros, sobre las emociones, los estilos de relación, a no pegar y jugar bien con los demás y a concentrarse. Al cuestionarlos sobre los lugares donde podrían aplicar lo que aprendieron seis alumnos señalaron que tanto en casa con su familia, hermanos, y/o padres, como en la escuela en su salón con sus maestras y con las psicólogas; siete alumnos indicaron que lo podrían aplicar sólo en la escuela o en el salón; cuatro estudiantes dijeron que lo podrían aplicar en casa con su mamá o algún familiar; un alumno dijo que lo podría aplicar con las psicólogas y una más dijo que en ningún lado.

Discusión.

Con base en los resultados expuestos anteriormente, de forma general, se puede afirmar que se cumplió con el objetivo de evaluar los efectos del programa de intervención dirigido a los alumnos con bajo rendimiento intelectual y a los alumnos con problemas emocionales y de conducta, lo cual se hizo a través del análisis de sus perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos. El programa tuvo efectos en ambos grupos de estudiantes los cuales fueron benéficos en diversa medida.

El análisis de los perfiles cognitivos permitió identificar cambios en ambos grupos, sin embargo, se pudo constatar que en los estudiantes con bajo rendimiento intelectual los cambios fueron estadísticamente significativos, y que al estar inicialmente en el rango *límite* del CIT obtenido en el WISC-IV, en la evaluación final se ubicaron en el rango *debajo del promedio*, es decir, un rango más arriba, con lo cual se infiere que los cambios fueron para mejorar. En el caso del grupo de problemas emocionales y de conducta inicialmente no presentaron dificultades pues se ubicaron en el rango *promedio* del WISC-IV y en la evaluación final se ubicaron en ese rango también, sin embargo, a nivel particular algunos alumnos presentaron puntuaciones de subescalas o índices que se ubicaron en el rango *por encima del promedio*, al mismo tiempo que en esos mismos alumnos hubo puntuaciones *por debajo del promedio*. Con lo anterior se puede inferir que el programa también tuvo efectos a nivel cognitivo en este grupo de estudiantes.

Al hacer un análisis más específico en los cambios en los índices que componen el WISC-IV, se puede decir que el programa tuvo mayores efectos a nivel de comprensión verbal, pues en ambos grupos fue el índice donde las puntuaciones medias finales fueron mayores, es decir, que los alumnos mejoraron en sus habilidades de formación de conceptos verbales, en el razonamiento verbal y en el conocimiento adquirido a través de la experiencia, además de que es el más confiable de los cuatro índices de la prueba (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007). También es importante señalar que en el caso de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta hubo índices donde en lugar de aumentar, las puntuaciones disminuyeron, pero con base en los análisis estadísticos se comprueba que no hubo cambios estadísticamente significativos, por lo tanto, esas disminuciones pudieron deberse a factores contextuales de cada estudiante, pero no implican necesariamente disminución en el razonamiento perceptual, la memoria de trabajo o la velocidad de

procesamiento. Sin embargo, en el caso de la velocidad de procesamiento sí hubo casos en los cuales la disminución fue notable y ello puede indicar que los alumnos mostraron un menor desarrollo en las habilidades de memoria visual a corto plazo.

Complementario a lo anterior, con base en los resultados de las habilidades intelectuales, los alumnos con bajo rendimiento intelectual mostraron incremento en todas las puntuaciones medias, pero en la que hubo mayor avance fue en análisis, con lo cual se infiere que los estudiantes lograron un mejor desarrollo de la habilidad de identificar la información primordial y reinterpretarla. Los resultados en el grupo de problemas emocionales y de conducta son congruentes con lo dicho en el párrafo anterior, pues la puntuación media menor la obtuvieron en coordinación y memoria a corto plazo, habilidades implicadas en el índice de velocidad de procesamiento. Ello puede estar relacionado, además, con el énfasis que se hizo a lo largo del programa de analizar y reflexionar sobre sus actos o posibles soluciones a los problemas antes de actuar, entonces los alumnos en lugar de precipitarse a realizar las tareas se toman su tiempo para verificar que sea correcto, y en ese subíndice las tareas implican ir contra reloj.

Claro está, por lo tanto, que los avances a nivel cognitivo no fueron uniformes, y son indicador de que este tipo de programas además de servir como medidas preventivas (Macotela y Jiménez, 1995) para evitar mayores dificultades e incluso revertirlas, pueden servir como parte de la identificación más precisa de los estudiantes que requieren de atención más especializada. Pero para poder realizar dicha identificación más certera es necesario analizar de forma integral la situación, en este caso, los posibles cambios en los demás perfiles.

En el perfil socioafectivo también se observaron cambios en ambos grupos. Aquellos estudiantes con bajo rendimiento intelectual, presentaban inicialmente un autoconcepto académico negativo, un estilo de relación pasivo o agresivo y dificultades de autorregulación emocional, perfil muy similar al que presentaban los alumnos con problemas emocionales y de conducta, con la diferencia de que estos últimos además se aislaban o eran aislados del grupo, no expresaban ideas, emociones u opiniones y sus profesoras y padres señalaban este tipo de dificultades también en casa. Los resultados tanto de las pruebas como de las observaciones de las profesoras, los padres y la psicóloga, muestran que la mayoría de los alumnos de ambos grupos mejoraron su motivación ante

tareas académicas, al recibir apoyo para resolver sus tareas con éxito mejoraban su autoconcepto académico, mostraban mayor seguridad y claridad al expresar sus emociones y sentimientos, además de intentos por regularse y evitar conductas violentas o sumisas. Lo anterior es congruente con los hallazgos de Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa (2008), quienes indicaron que las investigaciones sobre el cerebro sugieren que puede ser mejor tener escuelas que provean de un ambiente de aprendizaje positivo que se motivante para los estudiantes y tener profesores entrenados para enseñar a los estudiantes habilidades de regulación emocional.

Cabe señalar que, sobre todo, en los alumnos con problemas emocionales y de conducta, y en casos específicos de alumnos con bajo rendimiento intelectual; hubo presencia de mayores indicadores de ansiedad y falta de vínculos afectivos más fuertes, así como de sentimientos de inseguridad y aislamiento. Esto puede deberse a que en esos casos es necesario abordar de forma más específica las dificultades emocionales, no sólo con el estudiante sino también con el contexto familiar, pero debido a la asistencia inconstante de los tutores no se pudo establecer un vínculo escuela-familia más fuerte a través del cual se les pueda orientar y sensibilizar sobre la importancia no sólo al apoyo académico o material a sus hijos, sino también ofrecer apoyo emocional y afectivo, pues tal como Bisquerra (2003) afirmó, la educación se compone de cuatro pilares: a) aprender a saber, b) aprender a hacer, c) aprender a vivir juntos y d) aprender a ser; y no basta con que la escuela tenga presente atender a todos, sino que el apoyo de la familia es fundamental para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas.

Algo similar a lo anterior sucedió en el perfil académico de los estudiantes, si bien ambos grupos mostraron avances, hubo casos específicos donde no fueron los deseados, y en su mayoría esos casos fueron también en los que los tutores no asistieron a las sesiones del programa o asistieron una o dos ocasiones. En este aspecto un factor que jugó un papel primordial fue el apoyo y compromiso de las profesoras de grupo, ya que además de dar la oportunidad a sus alumnos de participar en el programa y ellas mismas recibir con disposición y entusiasmo las sugerencias dadas, en el aula realizaron actividades específicas y diferenciadas para los estudiantes con mayores dificultades, los motivaban y los integraban estimulando su aprendizaje. Al igual que en el caso del perfil cognitivo, los resultados son indicadores por una parte de la función preventiva de este tipo de programas,

pues permite que los estudiantes al ser atendidos desde tempranas edades o ante tempranos indicadores no tengan mayor rezago y desarrollen habilidades académicas básicas posiblemente no consolidadas en etapas anteriores; y por otra parte, también puede tener la función de identificación más específica de aquellos estudiantes que necesitan de atención o estrategias de enseñanza más específicas, ya que hubo casos en los cuales a pesar de los apoyos brindados a través del programa y de las profesoras no alcanzaron los niveles de lectura o escritura acordes al grado escolar.

Finalmente, se comprobó que el programa contó con la validación social de los participantes. En ella se pudo dar cuenta de la pertinencia y claridad de los procedimientos de evaluación, de la utilidad y pertinencia del proceso de intervención y del impacto posterior del mismo. Respecto al impacto del programa posterior a su implementación se encontró que este tuvo mayores efectos en el contexto escolar, sin embargo, en el contexto familiar no hubo tantos. Lo anterior pudo deberse a que hubo poca asistencia a las sesiones con padres y a pesar de que se buscó la forma de llevar la información a las familias al enviar la información por medio de los trípticos, el efecto no es el mismo que si viven la experiencia en persona.

Discusión final

El Nuevo Modelo Educativo plantea que los aprendizajes clave son aquellos que favorecen el desarrollo integral de los alumnos y les permiten seguir aprendiendo a lo largo de su vida, además destaca que debe hacerse a través del fortalecimiento de una perspectiva de inclusión y equidad (SEP, 2017a). Independientemente de la controversia que se ha generado respecto a lo que la educación inclusiva se refiere, investigaciones recientes realizadas en México dentro de escuelas públicas ha revelado que cerca del 54% de la población estudiantil de los primeros grados de educación primaria puede estar en riesgo de presentar alguna necesidad educativa especial (Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García, 2016). En aquellos estudiantes en quienes la educación regular suele no cubrir exitosamente sus requerimientos educativos es claro que no han alcanzado una inclusión escolar, educativa y social completa, lo cual puede derivarse en una situación de vulnerabilidad y riesgo educativo; además de las posibles adversidades de los contextos donde se desarrollan, como el familiar o social (Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García, 2016).

En ese sentido, la presente investigación buscó favorecer el desarrollo integral de dos grupos de estudiantes que suelen pasar desapercibidos tanto por la educación regular como por los servicios de educación especial; ya sea por las características propias de esas condiciones las cuales no son visibles (Artigas-Pallarés, 2003; Gargiulo, 2015), o por la falta de recursos profesionales que puedan atender a este creciente número de alumnos. Para llevar a cabo esa misión, se tomó como base el Modelo Ecológico de Riesgo/Resiliencia de Acle (2012b), dentro del cual se consideran los contextos en los cuales el estudiante se desarrolla y a través de un proceso sistematizado se identifican los factores de riesgo y los factores protectores, para poder diseñar y aplicar un programa de intervención que minimice los primeros y potencie los segundos. El hecho de que, dentro de ese proceso, se analicen las interacciones del alumno con requerimientos de educación especial con otros miembros de su familia y de su contexto escolar, es debido a que pueden proporcionar indicadores más precisos que puedan utilizarse para decidir en qué aspectos se puede y debe intervenir con mayor certeza.

Dentro de ese proceso y previo a la intervención la identificación de los perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos de los estudiantes es un elemento clave. Ya que, en primera instancia, tal como señaló Sattler (2003), es necesario valorar de forma detallada las fortalezas y debilidades del estudiante en las diferentes áreas como son: funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social; todo ello para que la intervención se diseñe con base en los requerimientos de la tarea, el comportamiento y las habilidades cognitivas del niño, así como las características del contexto (Dockrell y McShane, 1997). Aunado a lo anterior, identificar las necesidades educativas especiales de los estudiantes dentro de una categoría no es suficiente para poder ajustar la intervención ya que no siempre está claro si esas necesidades son iguales para todos los estudiantes en quienes se va a intervenir (Foley-Nicpon y Assoukline, 2010) y es de suma importancia que se consideren los perfiles diferenciales (cognitivos y académicos, por ejemplo) pues ello tendrá implicaciones en las prácticas educativas (Kauffman et al., 2018). Las condiciones identificadas y abordadas fueron el Bajo Rendimiento Intelectual y los Problemas Emocionales y de Conducta. En la evaluación inicial se pudo caracterizar el perfil de ambos grupos al tomar como base los fundamentos teóricos e investigaciones realizadas al respecto.

Las razones para establecer al primer grupo como bajo rendimiento intelectual fueron debido a los datos identificados y analizados en los perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos. El perfil cognitivo grupal indicó que se ubicaban en el rango de límite de acuerdo con el Coeficiente Intelectual Total [CIT] del WISC-IV, donde el valor mínimo se ubicó en 68 y el máximo en 84 (el puntaje de 68 de acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-V corresponde a Discapacidad Intelectual, puntaje obtenido por una de los 14 estudiantes), y de acuerdo con diversos autores (Artigas-Pallarés, 2003; Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera, y García-Nonell, 2007; Atuesta, Vásquez, y Urrego; 2008; Martínez, 2012; Meléndez, 2012) esta condición tiene como una de las principales características un CI de 70 a 84; aunado a ello se identificaron habilidades cognitivas básicas, así como habilidades de orientación perceptual que estaban menos desarrolladas.

Es interesante mencionar que de los resultados hallados en esos análisis hubo algunas discrepancias con los hallazgos de León y Salvador (2017), respecto a las puntuaciones medias mayores y menores tanto en los índices como en las subescalas,

probablemente ello se debió a que en la muestra utilizada por estas investigadoras los puntajes mínimos y máximos estuvieron en un rango más alto (mínimo=72, máximo=89) que en los de esta investigación. En donde sí hubo coincidencias fue en las subescalas con mayores y con menores puntajes medios del IMT y del IVP. En el primero, Aritmética fue la subescala que obtuvo el puntaje mayor, mientras que Retención de Dígitos la menor. En el segundo índice Claves fue en la subescala que se ubicaron las medias mayores y en Búsqueda de Símbolos las menores. Lo anterior se traduce en que los alumnos presentaban más desarrolladas las habilidades del razonamiento numérico y mayores dificultades en la memoria auditiva y en la atención; además tenían mayor capacidad en la memoria a corto plazo para aprender a la vez que falta de motivación, ansiedad, dificultad en la velocidad de procesamiento, comprensión auditiva y discriminación perceptual. Otra coincidencia fue que en el ICV la subescala con el puntaje medio menor fue Semejanzas, lo cual indicó que los alumnos presentaban dificultades en razonamiento verbal, la formación de conceptos, la habilidad para distinguir entre características esenciales, no esenciales y para percibir relaciones.

Sin embargo, los resultados iniciales del perfil cognitivo sí fueron similares a los hallados por Artigas-Pallarés et al. (2007) respecto a la media del CIT (76.5 en su investigación y 76.6 en la presente), además también señalaron que sus participantes presentaron mayores dificultades en la memoria de trabajo, y como se puede recordar el IMT fue el índice donde los alumnos presentaron la puntuación media menor de los cuatro índices que componen el WISC-IV. Resalta entonces que esta área es una de las prioritarias en la intervención en los estudiantes con bajo rendimiento intelectual. Como característica de esta condición también se hallaron dificultades en las habilidades adaptativas, en las cuales los tutores identificaron mayor desarrollo en comparación con las profesoras, y en ambos casos las habilidades académicas fueron las que ubicaron con menor desarrollo, lo cual es congruente con lo hallado por León y Salvador (2017), quienes también señalaron que los padres son conscientes de las dificultades que presentan los alumnos en las tareas escolares.

El perfil socioemocional de este grupo de estudiantes se caracterizó por un autoconcepto negativo, poca tolerancia a la frustración, especialmente ante tareas académicas, dificultades para expresar ideas y/o emociones, además de signos de

aislamiento; todo lo cual es congruente con los hallazgos de Atuesta, Vázquez y Urrego (2008). Lo anterior, se reflejó también en el perfil académico de los estudiantes de este grupo, ya que la mayoría no había consolidado aún la lectoescritura y además presentaba falta de desarrollo en las habilidades precurrentes de la misma. Es interesante resaltar que en los factores de riesgo de este grupo se hallaron varios de los identificados en investigaciones anteriores (Ison y Morelato, 2002; Artigas-Pallarés, 2003; Atuesta, Vázquez y Urrego, 2008; Martínez, 2012; Meléndez, 2012; Acle-Tomasini et al., 2016) como limitantes del desarrollo integral de los estudiantes, éstos fueron: bajos recursos económicos, bajo nivel educativo de los tutores, violencia intrafamiliar, falta de inconsistencia en la disciplina, altos índices de delincuencia, falta de comprensión de sus necesidades y falta de espacios para recreación.

Una vez que se realizó la intervención y al analizar los resultados, tanto de esa fase como de la evaluación final se puede inferir que el programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez, 2018) tuvo efectos positivos en este grupo de estudiantes y permitió identificar cambios tanto en el perfil cognitivo, como en el socioafectivo y el académico. Dichos cambios a nivel cognitivo fueron estadísticamente significativos en cuanto al puntaje del CIT grupal se refiere, y también en los avances ya reseñados de las subescalas; y aunque no fueron tan amplios como en lo expuesto por Acle-Tomasini et al. (2016), sí son un reflejo de que el impacto en el rendimiento cognitivo de los estudiantes fue alto.

En cuestión socioemocional y académica también se pudieron observar grandes avances, los cuales no sólo se constataron cuantitativamente, sino que también se reflejan en las observaciones y comentario tanto de los tutores como de las profesoras. Un aspecto que fue determinante para lograr los cambios y avances en los perfiles de estos estudiantes fue la motivación que se les dio, ya que tal como señalaron Acle-Tomasini y colaboradoras (2016), ése es un aspecto clave que influye en el avance de esta condición; en ese sentido Martínez y Semrud-Clikeman, (2004; como se citó en Atuesta, Vázquez y Urrego, 2008) hallaron indicadores sobre la existencia, en el bajo rendimiento intelectual, de dificultades no sólo cognoscitivas, sino también de otras áreas que afectan su funcionamiento escolar y social, que pueden tener repercusiones emocionales que influyan a mediano y largo plazo, en consecuencia abordar estos aspectos es de suma importancia pues incluso en

investigaciones donde sólo se abordaron habilidades del pensamiento hubo cambios a nivel del desarrollo social, emocional y social (McGuinness et al., 1997; Fisher, 1998; Skuy, Mentis, Durbach, Cockcroft y Frodjhon, 1995; como se citó en Dewey y Bento, 2009), y en este caso el área socioemocional tuvo un gran peso, los resultados fueron más evidentes y se espera que puedan tener un efecto positivo a mediano y largo plazo.

En cuanto al grupo de problemas emocionales y de conducta tal como la literatura lo señala, se debe de prestar especial atención al identificar sus perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos, ya que es una de las categorías con mayor heterogeneidad en cuanto a sus características emocionales/conductuales, inteligencia, desempeño, así como en las circunstancias de vida (Hallahan y Kauffman, 1991; Gargiulo, 2015), Por lo tanto, identificar los perfiles diferenciales de los estudiantes en este grupo cobró aún mayor relevancia para ajustar la intervención a sus necesidades específicas. En ese sentido lo hallado en el perfil cognitivo indicó que se encontraban en el rango de promedio, de acuerdo con la media del CIT grupal obtenido del WISC-IV. Sin embargo, al realizar el análisis más profundo de los puntajes medios de los índices de esta misma prueba, se encontró que al igual que el grupo de bajo rendimiento intelectual, aunque tal vez no en el mismo grado, tenían dificultades para retener temporalmente en la memoria, información que se utiliza o se manipula para producir un resultado (Esquivel, Heredia, y Lucio, 2007; Weschler, 2007). También se encontró que en las habilidades cognitivas básicas y en las habilidades de organización perceptual tenían áreas de oportunidad. Al respecto, en investigaciones anteriores se ha encontrado que generalmente este grupo de alumnos se ubica en los puntajes o medidas de la inteligencia en un rango promedio bajo (Kauffman y Landrum, 2009; Vaughn, et al., 2002; como se citó en Gargiulo, 2015) o normal bajo (Hallahan y Kauffman, 1991), sin embargo, también se reconoce que dentro de esta categoría pueden encontrarse alumnos con aptitudes sobresaliente hasta aquellos con discapacidad intelectual (Gargiulo, 2015).

En el perfil socioemocional de este grupo se encontraron rasgos característicos enunciados por Hallahan y Kauffman (1991), los cuales fueron autoconcepto negativo, baja autoestima, falta de control de impulsos, estilo de relación agresivo y/o pasivo, aislamiento, dificultad para relacionarse positivamente con sus pares e incluso con adultos, rechazo por parte de sus pares. Debido a que los alumnos mostraban tanto indicadores de conductas

externalizadas como internalizadas no se les subdividió en estos tipos propuestos por Achenbach (Quay, 1986; como se citó en Hallahan y Kauffman, 1991), ya que precisamente una de las dificultades para la identificación de estos estudiantes es que se suele poner mayor atención a las conductas externalizadas, pasando por alto a quienes se muestran pasivos, callados, tímidos y aislados, cuando en realidad esos comportamientos pueden ser igual de riesgosos que la agresividad e impulsividad (Frola y Velázquez, 2011).

Respecto al perfil académico, se encontraron dificultades académicas, sobre todo para consolidar la lecto escritura, lo cual fue reportado por Hallahan y Kauffman (1991), quienes indicaron que estos alumnos no se suelen desempeñar en el nivel esperado para su edad mental y que incluso presentan un bajo desarrollo en las habilidades básicas para lectura o aritmética, y que quienes sí son competentes en esas asignaturas suelen ser incapaces de aplicar esas habilidades en los problemas cotidianos. Con lo cual se confirma que era menester ofrecer herramientas para que estos alumnos fueran capaces de fortalecer esas habilidades académicas básicas y de aplicarlas. Además de lo anterior, otro aspecto clave en la identificación de estos alumnos fue la consideración de las interacciones y transacciones sociales con sus contextos escolares y familiares, ya que es precisamente en éstas que surgen las dificultades conductuales y emocionales (Hallahan y Kauffman, 1991; Acle, 2012b). Al respecto se hallaron factores como rechazo de sus pares, falta de comprensión del entorno, desconocimiento de formas de motivarlos, problemas intrafamiliares, violencia, estilos de crianza permisivos o autoritarios.

Al igual que con los alumnos con bajo rendimiento intelectual, en los alumnos con problemas emocionales y de conducta se analizaron sus perfiles y se encontró que requerían fortalecer tanto aspectos cognitivos, socioemocionales y académicos, lo cual fue considerado para el diseño y aplicación del programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez, 2018). Al analizar los resultados posteriores a la intervención se pudo constatar que el programa tuvo efectos importantes y positivos sobre todo en cuestión socioemocional. A nivel cognitivo este grupo de alumnos no presentaba tantas dificultades como el grupo de bajo rendimiento intelectual, pero sí áreas de oportunidad, sobre todo en casos específicos, y fue precisamente en esos casos donde se hallaron avances, pues incrementaron tanto su CIT como las puntuaciones medias de los índices y las subescalas del WISC-IV; pero cabe señalar que aún en esos casos, y en

general en este grupo no fue posible determinar un patrón de cambios o avances, ello pudo deberse a que, como se reconoció anteriormente, en esta categoría es un reto para caracterizarla pues es de las que cuenta con variaciones mayores que otra (Hallahan y Kauffman, 1991; Gargiulo, 2015).

Sin embargo, de las variaciones antes señaladas, en el perfil socio emocional fue en el cual hubo un poco más de uniformidad en los cambios. Los alumnos mostraron un autoconcepto notablemente más positivo, mayor motivación y seguridad, no sólo ante tareas académicas, sino también en las relaciones con otros, se mostraron más abiertos al expresarse, con mayor disposición de aceptar el apoyo de otros y de regular sus conductas y emociones. Esto pudo ser posible gracias a que durante la intervención se propiciaron relaciones afectivas, un clima positivo, además de modelos de relación con resolución constructiva de los problemas, tal como Arón y Milicic (1999; como se citó en Ison y Morelato, 2002) sugirieron. Si bien, en esta etapa, es decir, entre los 7 y 11 años los niños y niñas aún requieren de la guía de un adulto para poder generalizar sus aprendizajes de un área a otra, o para poder prever consecuencias (Piaget, 1972; Adey 2008; Morris et al. 2012; como se citó en Hotulainen, Mononen, & Aunio, 2016), el que ellos puedan a partir de modelos concretos y situaciones específicas aprender a ser más asertivos, empáticos y con ellos desarrollen mayor seguridad y motivación es un gran avance.

Los cambios en el perfil académico de los estudiantes pudieron deberse a dos variables básicamente, por un lado, el esfuerzo y compromiso que sus profesoras mostraron a lo largo del programa para ofrecerles actividades adaptadas a su nivel de competencia, y por otro a que tal como se ha demostrado, la interacción social tiene un efecto positivo en el aprendizaje (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) y en las habilidades del pensamiento (Adey et al., 2002; Higgins et al., 2004; Joiner, Littleton, Faulkner y Miell, 2000; Mercer et al., 1999; Wegerif, Mercer y Dawes, 1999; como se citó en Dewey y Bento, 2009).

Tal como se acaba de reflexionar el proceso que se llevó a cabo para poder identificar los perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos, dentro de los cuales se consideraron los factores de riesgo y de protección presentes en el contexto familiar, escolar y social; tanto de los estudiantes con bajo rendimiento intelectual como de aquellos con problemas emocionales y de conducta, fue fundamental para poder diseñar e implementar el programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos” (Rivera-Ramírez,

2018). Programa que a su vez permitió generar cambios en esos mismos perfiles de ambos grupos de estudiantes. Para que el programa tuviera los efectos mencionados hubo elementos clave que se consideraron.

Uno de esos aspectos fue la organización del programa y los elementos que se retomaron para su estructura. En ese sentido se buscó seguir las sugerencias de Mata (1999), sobre los principios didácticos que se deben considerar: conocimientos previos de los alumnos, la adquisición del conocimiento (a través del establecimiento de las relaciones con esos conocimientos previos), facilitar el recuerdo del conocimiento, propiciar el aprendizaje autorregulado o metacognición y considerar el contexto social. Lo cual se ve reflejado en la forma en que se organizaron las sesiones con los alumnos. Además de ello, se buscó que primero se abordaran las habilidades básicas y que el nivel de dificultad de las actividades fuera en nivel creciente. Al seleccionar las habilidades a tratar se tomó en consideración cuáles eran aquellas que los alumnos necesitaban adquirir, qué procesos cognitivos estaban implicados y la relación de las habilidades con las exigencias curriculares de los grados escolares (Mata, 1999) con lo cual se seleccionaron algunas de las habilidades de otras investigaciones y proyectos al respecto tanto cognitivas o del pensamiento (Batlori, 2001; Dewey y Bento, 2009; Hu1 et al., 2010; Hotulainen, Mononen, & Aunio, 2016) como de habilidades socioemocionales (Bisquerra, 2003; Bisquerra, 2013).

Otro elemento clave fue que no sólo se consideró la participación de los alumnos, sino que también se consideró la participación de los tutores y de las profesoras. Lo anterior debido a los postulados del Modelo Ecológico de Riesgo/Resiliencia (Acle, 2012b), que además son congruentes con los de otros autores (Ison y Morelato, 2002), ya que las habilidades cognitivas pueden ser reguladores de la conducta y se aprenden dentro del contexto familiar, además que como ya se mencionó los niños y niñas de esta edad requieren de guía para poder transferir los conocimientos de una situación a otra (Piaget, 1972; Adey 2008; Morris et al. 2012; como se citó en Hotulainen, Mononen, & Aunio, 2016) y en ese sentido los padres o tutores y los profesores son el modelo por excelencia para ello. Sin embargo, para poder ser el guía o mediador, el profesor como agente de cambio debe estar capacitado en cuestiones tanto cognitivas como metodológicas, éticas y humanas (Velarde, 2008). También se ha comprobado que al intervenir en aspectos cognitivos y hacer partícipe a los profesores existen cambios tanto en los prejuicios que puedan tener respecto a las

dificultades de los estudiantes como en los estilos de enseñanza (Velarde, 2008; Dewey y Bento, 2009).

Al respecto del papel del mediador, a lo largo del programa se constató lo que Acle-Tomasini et al. (2016) encontraron, ya que en este tipo de intervención es significativo el papel que éste agente ejerce ya que es quien media entre las necesidades por abordar y las expectativas de los padres y maestros, al responder a cuestiones como en qué sistema o contexto se debe enfocar y cuál de ellos presenta más factores de protección que permitan disminuir los de riesgo.

Un aspecto más para que la intervención tuviera efectos positivos en ambos grupos, fue el uso del aprendizaje cooperativo y del juego en el diseño de las actividades con los alumnos y con los tutores. Tal como Dewey y Bento (2009) corroboraron, ya que usar actividades del pensamiento colaborativo y cooperativo para propiciar cambios a nivel cognitivo es propicio, además de que este tipo de aprendizaje resulta benéfico para los alumnos que presentan un bajo autoconcepto (Mata, 1999). Este tipo de aprendizaje fue especialmente considerado debido a que, al tener en un mismo grupo de trabajo alumnos con características diferentes, en cuestión cognitiva y académica, sobre todo, se buscó fortalecer la interacción novato-experto entre pares y con ello favorecer el desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo, tal como el paradigma sociocultural (Vygotsky, 1978; Hernández, 2012) planteó. Es bien conocido el valor del juego como elemento educativo pues precisamente a través de éste se relacionan y emplean habilidades afectivas e intelectuales, pues al plantear actividades divertidas y de exploración, se movilizan los sentidos, la motricidad, la expresión corporal y verbal (Puig, 2007). Puig reconoce el valor del juego individual pero también identifica muchas ventajas del juego grupal como son: resolver conflictos, corroborar datos, compartir, autoafirmarse, sentirse parte de un grupo, reforzar lazos de confianza y seguridad además de propiciar la comunicación.

Conclusiones

La presente investigación cobra gran relevancia ya que tomó en consideración aspectos que diversos autores han sugerido para la mejora del conocimiento sobre intervenciones a nivel cognitivo y socioemocional. Por ejemplo, al realizarse en un escenario educativo natural, se pudo tener un acercamiento más real que en escenarios clínicos o experimentales, pues es en dónde se han realizado investigaciones sobre todo al respecto de la población con bajo rendimiento intelectual (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera, y García-Nonell, 2007). Además, en la investigación se examinaron las habilidades cognitivas o del pensamiento y el impacto social, emocional y comportamental de ello, recomendación hecha por Dewey y Bento (2002), pues se suele atender sólo uno de esos aspectos a la vez. En este proceso también se incluyeron técnicas de evaluación dinámica para comprender de mejor forma los antecedentes del bajo nivel de los estudiantes y proporcionar un conocimiento detallado sobre sus características y ser consideradas en la intervención, tal como Phye y Johnson sugirieron (2009; como se citó en Hotulainen, Mononen, & Aunio, 2016). Y también, al tomar como punto de partida la identificación específica de los perfiles mencionados, se trató de hacer un abordaje integral del cual de acuerdo con Atuesta, Vásquez y Urrego (2008) dependerá el pronóstico a largo plazo.

La detección e intervención dentro de los primeros grados escolares es primordial por lo que este proyecto se ubicó en esa etapa escolar. En el caso de los niños con bajo rendimiento intelectual, la identificación temprana se debe a que, en primera instancia, es una edad en la que se están desarrollando (6 y 8 años), en segundo, los factores adversos de su alrededor pueden ejercer una influencia en los resultados y, por último, el poder fomentar su potencial intelectual puede ayudar a mejorar su aprendizaje escolar (Acle-Tomasini, Martínez-Basurto & Lozada-García, 2016). A las anteriores razones, se les pueden añadir otras más aplicables también a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta que también presentan dificultades cognitivas y académicas: primero, está comprobado que si no hay una intervención adecuada el desarrollo *natural* de las habilidades cognitivas o del pensamiento es inestable y lento; segundo, incluso si la intensidad de la atención específica es modesta los efectos positivos pueden llegar a ser de gran impacto y utilidad en el aprendizaje; y tercero que la intervención en casos de bajo desempeño académico

(originado por la condición que sea) debe hacerse en los primeros años escolares (Atuesta, Vásquez, y Urrego, 2008; Hu1 et al., 2010; Hotulainen, Mononen, & Aunio, 2016).

Además de poder mejorar aspectos cognitivos, socioemocionales y académicos, el hecho de implementar programas de intervención en edades tempranas y ante condiciones poco visibles como el bajo rendimiento intelectual y los problemas emocionales y de conducta, la prevención del fracaso académico tiene efectos a nivel social. Tal como apuntaron Acle-Tomasini y colaboradoras (2016) las dificultades académicas pueden tener implicaciones futuras no sólo para el alumno sino para su entorno, ya que al no adquirir las habilidades mínimas correspondientes a la educación primaria en la juventud se les exigirá usarlas para funcionar adecuadamente en la sociedad, pero posiblemente no lo logren.

Implementar un programa que aborde tanto aspectos cognitivos como socioafectivos puede parecer muy ambicioso, sin embargo, los resultados son un reflejo de que se puede llevar a la práctica y traer beneficios a los participantes. En la práctica se suelen abordar de forma independiente estos aspectos o se da mayor peso a uno mientras se deja casi en el olvido al otro. Sin embargo, están íntimamente relacionados ya que las habilidades cognitivas son la base de las habilidades lingüísticas sociales y profesionales (Mata, 1999) y los aprendizajes escolares requieren tanto de las capacidades intelectuales como de las habilidades sociales, por lo tanto, la educación primaria no sólo debería tener como objetivo el logro académico sino también el desarrollo personal y social (Ison y Morelato, 2002). Es importante resaltar lo que Piaget (2005, p. 19; como se citó en Parada-Trujillo y Avendaño, 2013) reconoció desde hace años: "...las funciones cognitivas están relacionadas, y de una manera indisoluble, con las funciones afectivas, por lo tanto, los elementos cognitivos no serán desarrollados si no existen elementos afectivos y viceversa".

Se afirma que el programa fue eficaz con base en la valoración de algunos aspectos que Mata (1999) mencionó para ese fin. El primero es que los alumnos presentaron mejora en su desempeño de la prueba de inteligencia utilizada (WISC-IV), el segundo es que, con base en las observaciones de las profesoras, los alumnos llegaron a evidenciar la transferencia de las habilidades adquiridas en situaciones cotidianas, y el tercero y más evidente fue que se observaron efectos positivos en la motivación de los niños y niñas. Claro está que los cambios no fueron uniformes en todos los estudiantes ni en todas las áreas, sobre todo en lo que se refiere a nivel cognitivo en el grupo de problemas emocionales

y de conducta, ello pudo deber a que, tal como Morales, Benítez y Agustín (2013) sugirieron, las habilidades sociales son más susceptibles de cambio y mejora, dada su naturaleza a diferencia de las habilidades cognitivas que requieren de procesos más complejos y de mayor tiempo para su mejora.

Dentro de las limitaciones que se tuvieron están que los efectos positivos no se transfirieron o manifestaron de igual forma en el contexto familiar que en el escolar. Ello pudo deberse a que a pesar de que se intentó incidir en el contexto familiar a través de las sesiones con tutores la asistencia a las mismas fue poca, y tal como Artigas-Pallarés (2003) reconoció, el entorno familiar tiene un papel muy importante y que incluso hay casos donde los padres o tutores también llegan a presentar condiciones como las de los estudiantes (Atuesta, Vásquez y Urrego, 2008), limitante así la posibilidad de comprensión y aplicación de las sugerencias a pesar de haberlas recibido. Otra limitación fue que sólo se realiza la intervención con los alumnos identificados con requerimientos de educación especial, pero si se hicieran además con el resto de los compañeros, el impacto podría ser más duradero y amplio pues las relaciones entre pares son vitales pues proporcionan oportunidades esenciales e intransferibles para el aprendizaje y práctica de diversas habilidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y sociales (Ison y Morelato, 2002).

En ese sentido, una recomendación para futuros proyectos de este tipo es que se incluyan actividades con todo el grupo de forma periódica, previa autorización de la profesora y padres, para poder ofrecer mayores oportunidades de desplegar sus habilidades a los estudiantes detectados. Ya que los programas no sólo se pueden aplicar para atender problemáticas comunes, sino también como prevención aplicándolos a un grupo sin una problemática en particular, pero con el fin de facilitar la adquisición de habilidades interpersonales (Ison y Morelato, 2002).

Otra recomendación es que en futuros programas se pueda reforzar el trabajo multidisciplinario, en el cual los profesores no sólo participen para aportar información sobre los alumnos y reciban sugerencias u orientaciones, sino que también puedan involucrarse en el diseño y planeación de algunas actividades en la medida de lo posible ya que de acuerdo con Atuesta, Vásquez y Urrego (2008), ello permitiría la modificación de más factores individuales y sociales desfavorables concomitantes.

Para finalizar, se resalta la necesidad de que la educación no debe perder como objetivo final que los estudiantes desarrollen sus habilidades en la escuela, alcancen su máximo potencial y alcancen el éxito en la vida (Hotulainen, Mononen, & Aunio, 2016) independientemente de las características o necesidades que presenten, pero para que ello sea posible es necesario implementar mecanismos de evaluación, identificación e intervención que brinden a los estudiantes en riesgo la posibilidad de realmente lograrlo. Para ello la Educación Especial cuenta tanto con los profesionales como con los conocimientos para lograrlo, sólo falta que las familias, las escuelas, la sociedad y en especial las autoridades educativas tengan la apertura de brindar los recursos necesarios.

Referencias

- Acle, G. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación. En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (p. 13-50). México: UNAM.
- Acle, G. (2012a) Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (Comp.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp 23- 55). España: Gedisa.
- Acle, G. (2012b). Evaluar la resiliencia, los factores de riesgo y protección desde un enfoque ecosistémico. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 57-61), Barcelona: Paidós.
- Acle, G. Martínez, L. M., Lozada, R. & Ordaz, G. (2015). Validación social de programas de educación especial basados en el modelo ecológico de riesgo resiliencia. *Acta colombiana de Psicología*, 18 (2), 151-161. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.2.3
- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M., & Lozada-García, R. (2016). Bridging the Gap between Theory and Practice: Ecological Risk/Resilience Model Contributions to Special Education. *Creative Education*, 7, 1093-1110. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- Acle, G., y Roque, M. P. (2004; 2006). *Guía de entrevista para padres de familia*.
- Acle, G., Roque, M. P. y Contreras, E. (2005). Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5 - 3 (1), 57-76.
- Adelman, H., & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. United States of America: Praeger.
- Ambrose, S., Bridges, M., Lovett, M., Di Prieto, M. & Norman, M. (2010) *How learning Works. Seven research-based principles for smart teaching*. Ed. A-OssseJ y-B.

- Andere, E. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del Aprendizaje en México*. México: Siglo XXI editores.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. *Fronteras del retraso mental. Revista de Neurología*, 36 (Supl. 1), S161-S167.
- Artigas-Pallarés, J., Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, 44 (Supl. 2), S67-S69.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2010). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11a Ed. España: Alianza Editorial.
- Atuesta, J., Vásquez, R., y Urrego, Z. (2008). Aspectos psicopatológicos del coeficiente intelectual limítrofe: un estudio en el Hospital de la Misericordia, 2000-2005. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37 (2), 182-194.
- Battlori, J. (2001). *Gimnasia mental. El juego como elemento de desarrollo*. Barcelona: Alfaomega.
- Bellack, L., & Bellak, S. (1973). *Test de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A) para niños de 4 a 10 años*. Argentina: Paidós.
- Berdine, W. H., & Meyer, S. A. (1987). *Assesment in Special Education*. Boston: Brown and company.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (pp 24-35). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2013). Educación emocional y bienestar. En R. Bisquerra (coord.) *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. 2º Ed (pp.15-27). Sevilla, España: Desclée De Brouwer.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Buck, J. & Warrem, W. (1994). *HTP: Manual y guía de interpretación*. México: Manual moderno.
- Calero, M. (2006). *Educación jugando*. Lima: Alfaomega.
- Cárdenas, T. J. (2014). México: Integración/Inclusión. En T. J. Cárdenas y A. Barraza, *Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México* (pp. 30-51) México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Castro, B. F. (2017). *La educación especial en México: un marco teórico de análisis para el estudio de las dificultades de aprendizaje* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coll, C. (2010) Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coord). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.
- Cook, B., Tankersley, M & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: putting it all together. *Intervention in School and Clinic* 44 (2), 105-111. DOI: 10.1177/1053451208321566
- Cook, B., Landrum, T., Cook, L. & Tankersley M (2008). Introduction to the Special Issue: Evidence-based practices in Special Education. *Intervention in School and Clinic* 44 (2), 67-68. DOI: 10.1177/1053451208321599
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Argentina: Kapelusz.
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s. f.) *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: Autor. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/1glosario_discapacidad.pdf
- Creswell, John W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Decroly, O. (2006). *El juego educativo*. 7º ed. Lima: Alfaomega.

- Deustch, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de Educación Especial. 4ta ed.* España: Pearson Educación.
- Dewey, J., & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 329–351. DOI:10.1348/000709908X344754
- Diario Oficial de la Federación (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.* México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2017) *Principales cifras 2015-2016.* México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf
- Dockrell J., y McShane J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia.* España: Paidós.
- Domínguez, D. L. (2008). *Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta* (Reporte de experiencia profesional). No publicado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elliot, S. (2017) The Social Validity of “Acceptability of Behavioral Interventions Used in Classrooms”: Inferences From Longitudinal Evidence. *Behavioral Disorders 43* (1), 269–273. DOI: 10.1177/0198742917739021
- Escorcía, J. L. (Comp.) (2008-2009) Manual de pruebas psicológicas para 4° y 5° semestre, así como servicio social. Programa de Educación Especial Grupal [PEEG]. UNAM. No publicado.
- Esquivel, F., Heredia, M. C. y Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño.* 3ra ed. México: Manual Moderno.
- Flanagan, D. y Kaufman, A. (2012). *Claves para la evaluación con WISC-IV.* 2da. ed. México: Manual moderno.

- Foley-Nicpon, M. & Assouline, S. (2010). Atendiendo a las necesidades de alumnos talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 202-223.
- Frola, P., y Velásquez, J. (2011). *Estrategias de intervención para los problemas de conducta en el aula*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Filella-Guiu, G., Agullo, M. J., Pérez-Escoda, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Foley-Nicpon, M. & Assouline, S. (2010) Atendiendo a las necesidades de alumnos talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 2002-223.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- García, J. M. (2015) *Modelo predictivo del potencial resiliente con padres con hijos que consumen alcohol*. (Tesis de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gargiulo, R. (2015). *Special Education in a contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Thompson Learning.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid, España: Morata.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1991) *Exceptional Children: Introduction to Special Education*, 5th Edition. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Hallahan, D., Kauffman, J, & Pullen, P. (2009) *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*, 11th Edition. United States: Pearson.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.

- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008), Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice1. *European Journal of Education, 43*, 87-103. doi:[10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x)
- Hirmas, C. (2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina. Chile: OREALC/UNESCO.
- Hotulainen, R., Mononen, R. & Aunio, P. (2016). Thinking skills intervention for low-achieving first graders, *European Journal of Special Needs Education, 31*:3, 360-375, DOI: 10.1080/08856257.2016.1141541
- Hu1, W., Adey P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J. and Dong, X. (2010). Effects of a ‘Learn to Think’ intervention programme on primary school students. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 531–557. DOI:10.1348/2044-8279.002007
- Instituto Nacional De Estadística y Geografía (2014). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: Autor.
- Infante, M. D. (2006), Las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y su relación con habilidades lingüísticas en contextos socioeconómicos diversos. *Revista Chilena de Fonoaudiología, 7* (1), 29-44.
- Ison, M. S. y Morelato, G. S. (2002). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Psykhé, 11*(1), p. 149-157.
- Jiménez, E. J., Guzmán, R., Rodríguez, C. & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología, 25* (1), 78-85.
- Johnson, E. S., Humprhey, M., Mellard, D. L., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: a selective metanalysis of the literatura. *Learning Disability Quaterly, 33* (1), 3-18.

- Johnson, D. y Johnson, R. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. 3rd ed. U. S. A.: Prentice Hall.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). Estado del arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud: Centro de Estudios de atención al niño y a la mujer: OMS. Recuperado de: <http://www1.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- León, J. y Salvador, J. (2017). *Características cognoscitivas en alumnos con bajo rendimiento intelectual*. Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2854.pdf>
- López, E. (2013). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (coord.) *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. 2° Ed (pp.71-88). Sevilla, España: Desclée De Brouwer.
- Macotela, S. y Jiménez, E. (1995). Una perspectiva sistémica para la participación del psicólogo en problemas asociados al fracaso escolar. En G. Acle (Ed.), *Educación Especial. Evaluación, intervención e investigación*, (pp. 418-431) México: UNAM.
- Maladesk, F. A. (2010) Test de Apercepción Infantil C.A.T.-A y C.A.T. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/36259331/Manual-CAT-A>.
- Manciaux, M, Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2001) La resiliencia: el estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.), *La Resiliencia: Resistir y rehacerse* (pp. 14-28) Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez, A. L. (1999). *Problemas emocionales y de conducta en el aula: una aproximación ecológica* (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura*. (Reporte de experiencia profesional). No publicado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Martínez, M. T. (2012). *Detección e intervención temprana con niños que presentan bajo rendimiento intelectual: un estudio de caso* (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez-Vargas, I. (2016). *Validación social de un programa de intervención para consolidar la lectoescritura en estudiantes con bajo rendimiento intelectual* (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, L., Lozada, R. y Acle, G. (2013). *Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (versión para padres)*.
- Mata, F. S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga, España: Aljibe
- Meléndez, J. (2008). *Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular* (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meléndez, J. (2012). Programa par a niños con Discapacidad Intelectual y Bajo Rendimiento Intelectual: Un enfoque resiliente. En: G. Acle Tomasini (Coord). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 132-165). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017) Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 125-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.004>
- Nag, S., & Snowling, M. (2011). Cognitive profiles of poor readers in Kannada. *Reading and writing*, 24 (6), 657-767.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Resumen del Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: Autor. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf

- Patton, J., Payne, J., Kauffman, J., Brown, G. y Payne, R. (2000). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Piaget, J. (1972). *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. Human Development, (Extraído de los actos de la 3ª convención internacional FONEME sobre educación humana desde la adolescencia hasta la edad adulta, recuperado de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP70_Evolut_Intellect_Adoles_Adulte.pdf
- Psicodiagnóstico, psicoterapia y capacitación. (s.a.) *Técnica de dibujo proyectivo H-T-P, Guía de interpretación*.
- Raven, J. C. (1995). *Test de Matrices progresivas, escala coloreada. Cuaderno de matrices series A, AB y B*. México: Paidós.
- Reimers, F. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México: Fondo de cultura económica.
- Riquelme-Mella, E. y Montero, I. (2016) Efectos largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales. *Cultura y Educación*, 28 (3), 435-467, DOI: 10.1080/11356405.2016.1196900
- Romero, F. (2014a). *Autorregulación: estrategia para disminuir los factores de riesgo en estudiantes con problemas de aprendizaje y de conducta*. (Tesis de maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, F. (2014b). *La Educación Especial en México*. [Presentación en power point] Innovación de la enseñanza de la ciencia. Recuperada de: <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especialmexico%20fabiana%20romero.pdf>
- Roque, M. P. y Acle, G. (2013). Resiliencia materna, funcionamiento familiar y discapacidad intelectual de los hijos en un contexto marginado. *Universita Psychologica*, 12 (3), 811-820.

- Sánchez, P., Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, Z. y Rivera, A. (2003). Importancia de la investigación en educación especial. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo*. Vol. 4 (pp. 199-272). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. Volumen I y II. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación Infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. 5ta Ed. México: El Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Estadística 911. Ciclo escolar 2017-2018*. México: Autor. Recuperado de: https://drive.google.com/uc?id=0B_3RrymLZF6hcmxhTWxRMUppMFk&export=download
- Shea, T. (1998). *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Shea, T. y Bauer, A. M. (2000) *Educación especial: un enfoque ecológico*. México: Mc Graw-Hill.
- Smith, D. D. (1989). *Teaching students with learning and behavior problems*. U.S. A.: Prentice-Hall.
- Solter, A. J. (2013). *Juegos que unen. Cómo solucionar los problemas de comportamiento de los niños mediante el juego, la risa y la conexión*. Barcelona: Medici.

- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S, & Landrum, T. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic* 44 (2), 83-90. DOI: 10.1177/1053451208321600
- Train, A. (2003). *Niños agresivos ¿qué hacer?* México: Alfaomega.
- Valdespino, L. E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En T. J. Cárdenas y A. Barraza, *Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México* (pp. 6-29) México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Vázquez, M. A., y Miranda, M. L. (2015). *Las funciones del Psicólogo (a) de Educación Especial*. Taller impartido en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, Acapulco, Guerrero.
- Vázquez, M. A. (s. f.). *Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores*. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/4libro_conducta.pdf
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa.*, 12 (22), 203 – 221. ISSN 17285852
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher order psychological processes*. (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. Trans. and Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weschler, D. (2007). *Escala Weschler de inteligencia para niños*. 4º edición. México: Manual moderno.
- Zabalza, M. A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Apéndices

A. Guía de interpretación para el test de apercepción infantil con figuras animales

CAT-A

(Bellak y Bellak, 1973; guía adaptada por Rivera, E. y Lozada, R., 2018)

| | | |
|--|----------------|-----------------------|
| Nombre del niño: | | |
| Edad: | Grado Escolar: | Escuela: |
| Fecha de aplicación: ____/____/____ | | Nombre del Aplicador: |

| | |
|---|---|
| <p>Lámina 1. Pollitos sentados alrededor de una mesa, que tiene apoyado un recipiente de comida. En el cuadrante superior izquierdo la figura difusa de una gallina.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Relaciones fraternas (solidaridad o celos). Satisfacción, frustración, problemas, castigos o premios relacionados con la alimentación. Figura paterna/materna: (atenta o ausente).</p> |
| <p>Lámina 2. Dos osos y un osito tirando de una cuerda. Uno grande de un extremo y los dos restantes en el otro.</p> | <p>Temas mencionados por el niño:</p> <p>Respuestas/temas típicos: Afinidad con algún padre. Miedo al castigo si se rompe la cuerda. Cooperación o ejercicios de poder en la familia.</p> |
| <p>Lámina 3. Un león sentado en un sillón con pipa y bastón. En el cuadrante inferior derecho se asoma un ratón de un agujero.</p> | <p>Temas mencionados por el niño:</p> <p>Respuestas/temas típicos: Figura paterna o de autoridad (benévola, fuerte o peligrosa). Calidad de relación con la figura paterna o la figura de autoridad más cercana. Bastón como instrumento de agresión.</p> |
| <p>Lámina 4. En un paisaje campestre se observa un canguro con sombrero,</p> | <p>Temas mencionados por el niño:</p> <p>Respuestas/temas típicos: Relación con la madre y los hermanos. Identificación con el canguro bebé: regresión; o identificación con el canguro mayor: deseo de independencia y autoridad* *Dependiendo del lugar que ocupa entre sus hermanos.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>cartera y un canasto con leche y alimentos. De su bolsa asoma un cangurito con un globo y atrás un cangurito más grande en bicicleta.</p> | <p>Temas mencionados por el niño:</p> |
| <p>Lámina 5. En el interior de un dormitorio oscurecido hay una cama matrimonial, una mesa con una lámpara, un ventanal con la cortina descorrida, y una cuna en la que se encuentran dos ositos.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Partes más íntimas de las relaciones fraternas y entre sus padres.</p> <p>Temas mencionados por el niño:</p> |
| <p>Lámina 6. Se observa el interior de una cueva donde se encuentran dos osos en la parte posterior y un osito al frente más claramente delineado.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Celos del padre o la madre. Complementaria de la lámina 5. Exterior.</p> <p>Temas mencionados por el niño:</p> |
| <p>Lámina 7. En un paisaje selvático se observa un tigre con colmillos y garras visibles, abalanzándose sobre un mono.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Contenido agresivo, surgiendo miedo y reacciones frente a esto (culpa y castigo). Ansiedad inmanejable si rechaza la lámina o relata una historia sin agresión (negación).</p> <p>Temas mencionados por el niño:</p> |
| <p>Lámina 8. En una sala dos monos adultos sentados sobre un sillón beben de una taza. Mono adulto sentado en un puf dialoga con un monito. Se observa un cuadro en la pared.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Forma en que los padres educan frente a la sociedad.</p> <p>Temas mencionados por el niño:</p> |
| <p>Lámina 9. Dormitorio oscurecido, hay un conejo sentado en una camita que mira a través de la puerta abierta.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Temores o inseguridades: a la oscuridad, a ser dejado solo, abandono de los padres.</p> <p>Temas mencionados por el niño:</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Lámina 10. En el interior de un baño un perro adulto sentado en un banquito sostiene sobre sus rodillas a un perro pequeño.</p> | <p>Respuestas/temas típicos: Indicadores de abuso sexual, de violencia o agresividad. Hábitos de limpieza.</p> <hr/> <p>Temas mencionados por el niño:</p> |
|---|--|

Observaciones:

Impresión global:

B. Guía de interpretación del Test de la familia

(Corman, 1967; guía adaptada por Rivera, E. y Lozada, R., 2018)

| | | |
|-------------------------------------|----------------|-----------------------|
| Nombre del niño: | | |
| Edad: | Grado Escolar: | Escuela: |
| Fecha de aplicación: ____/____/____ | | Nombre del Aplicador: |

1. Tiempo empleado para dibujar: _____
2. Lugar de la página donde empezó el dibujo: _____
3. Orden en que son dibujados los miembros de la familia:

4. Se tarda más en dibujar a algún personaje: Sí () No () ¿Cuál? _____
5. ¿Pone más cuidado en los detalles de algún personaje o tiende a volver a él? No () Sí ()
¿Cuál? _____
6. Muestra incomodidad o evasión ante una pregunta o personaje específico: No () Sí ()
¿Cuál? _____
7. Indicadores de análisis:
 - a) Tamaño _____ b) Sector de la página _____ c) Fuerza del trazo _____
 - d) Sombreado: Sí () No () ¿Dónde o en quién? _____ e) Ritmo del trazo _____
 - f) Borraduras: Sí () No () ¿Dónde o en quién? _____
 - g) Detalles de los personajes _____
 - h) Personajes rígidos y separados unos de otros Sí () No ()
 - i) Supresión de algún miembro de la familia Sí () No () ¿Cuál? _____
 - j) Reducciones del tamaño real o deformado que presenta el personaje Sí () No ()
¿Cuál? _____
 - k) Reducción del tamaño real o supresión de algunas partes del dibujo que lo representa a él mismo Sí () No () ¿Cuál? _____
 - l) Supresión de sí mismo Sí () No ()
 - m) Dibujo de animales Sí () No ()
 - n) El padre o la madre dibujados en primer lugar (identificación) Sí () No () ¿Cuál? _____
 - ñ) Padres dibujados con bastante esmero y muchos atributos Sí () No ()
 - o) El padre o padres son dibujados en último lugar Sí () No ()
 - p) Supresión del padre del mismo sexo Sí () No ()

- q) Se intercalan otros personajes entre los personajes que representan a los padres Sí () No ()
- r) Personajes del dibujo encerrados en círculo o cuadrados Sí () No ()
- s) El niño acusa a uno de sus hermanos Sí () No () ¿Cuál? _____
- t) El niño se identifica con un bebé Sí () No ()
- u) El niño no le pone nombre a uno de los personajes Sí () No ()
- v) El niño se identifica con el padre dibujado en primer lugar Sí () No ()
- w) El niño se identifica con el personaje menos bueno y menos feliz Sí () No ()
- x) El niño se identifica con un personaje del sexo opuesto Sí () No ()

Interpretación global del dibujo:

C. Guía de interpretación para la Prueba grafo proyectiva casa-árbol-persona

[HTP]

(Buck & Warren, 1994; guía adaptada por Rivera, E. y Lozada, R., 2018)

| | | |
|-------------------------------------|----------------|-----------------------|
| Nombre del niño: | | |
| Edad: | Grado Escolar: | Escuela: |
| Fecha de aplicación: ____/____/____ | | Nombre del Aplicador: |

CASA Tiempo empleado para dibujar: _____

Tamaño/proporción: _____

Perspectiva: _____

Detalles: _____

Respuestas relevantes del cuestionario adicional: _____

Temas de la historia: _____

ÁRBOL Tiempo empleado para dibujar: _____

Tamaño/proporción: _____

Perspectiva: _____

Detalles: _____

Respuestas relevantes del cuestionario adicional: _____

Temas de la historia: _____

PERSONA 1 Tiempo empleado para dibujar: _____

Tamaño/proporción: _____

Perspectiva: _____

Detalles: _____

Respuestas relevantes del cuestionario adicional: _____

Temas de la historia:

PERSONA 2 Tiempo empleado para dibujar:

Tamaño/proporción:

Perspectiva:

Detalles:

Respuestas relevantes del cuestionario adicional:

Temas de la historia:

ANIMAL Tiempo empleado para dibujar:

Tamaño/proporción:

Perspectiva:

Detalles:

Respuestas relevantes del cuestionario adicional:

Temas de la historia:

Descripción global:

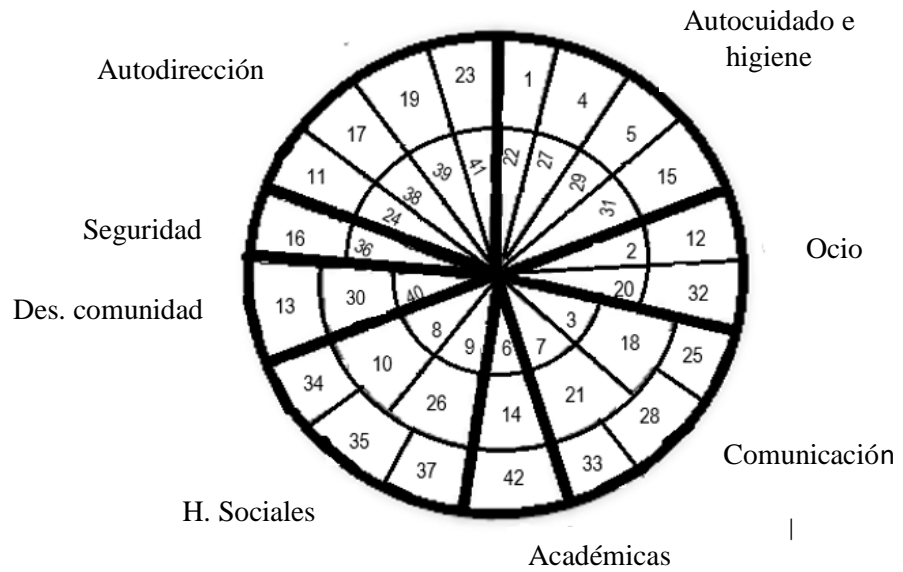
D. Formato de resultados del Inventario de conducta adaptativa para niños ICAN

(Martínez-Vargas, 2015; formato de Rivera, E. y Lozada, R., 2018)

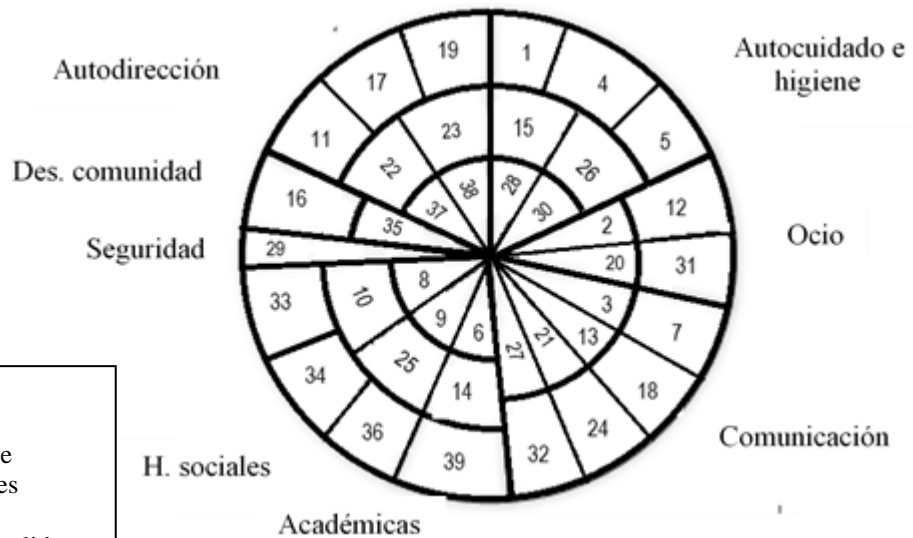
| | | |
|-------------------------------------|----------------|-----------------------|
| Nombre del niño: | | |
| Edad: | Grado Escolar: | Escuela: |
| Fecha de aplicación: ____/____/____ | | Nombre del Aplicador: |

Instrucciones: Con base en las respuestas de cada informante en el inventario, colorear el espacio del gráfico correspondiente al reactivo indicado con el número (utilizar la clave de colores indicada al final de la página).

Versión padres de familia



Versión profesores



| |
|----------------------------|
| CLAVE |
| Verde: siempre |
| Azul: frecuentemente |
| Amarillo: pocas veces |
| Rojo: nunca |
| Blanco: no se le ha pedido |

E. Perfil intraindividual para establecer el diagnóstico diferencial

Acle, T. G. 2010

(versión adaptada por Rivera, E., Silva, S. y Lozada, R., 2018)

Nombre: _____ Sexo: _____ Fecha: _____
 Edad: _____ Grado: _____ Evaluadores: _____
 Referido por: _____ Formato completado por: _____
 Problemas señalados: _____
 Instrumentos aplicados: _____

| ÁREA COGNITIVA | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-----|-------------|-----|-----|--------------------------------|--|----------------|--|------------------|--|---------------|---------|
| Estado y/o puntuación | Coeficiente intelectual (estándar/límite) | | | | | Organización perceptivo-visual | | | | Procesos básicos | | Observaciones | |
| | ICV | IRP | IMT | IVP | CIT | Planeación | | Análisis | | Percepción | | Padre/tutor | Docente |
| Breve descripción/ Observaciones | Fortalezas | | Debilidades | | | Síntesis | | Memoria visual | | Memoria | | | |
| | | | | | | | | | | Abstracción | | | |
| Instrumentos Utilizados | <input type="checkbox"/> Wechsler, D. (2003). Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV. México: Manual Moderno. <input type="checkbox"/> Raven, J. C. (1989) Test de Matrices Progresivas Para la Medida de la Capacidad Intelectual. Madrid: TEA ediciones. <input type="checkbox"/> Otro: _____ | | | | | | | | | | | | |
| Claves | Color de Estado <i>Verde= sin dificultades Azul= dificultades leves</i> <i>Amarillo= dificultades moderadas Rojo=dificultades severas</i> | | | | | | | | | | | | |

| ÁREA DE LENGUAJE HABLADO | | | | | | |
|--------------------------|---|---|--|--|--|---------|
| Área Instrumento | Fonología <i>Melgar, ELER y EDLE.</i> | Morfosintaxis <i>EMSI, ELER, EDLE</i> | Semántica <i>ELER, EDLE</i> | Pragmática <i>ELER, EDLE</i> | Observaciones | |
| | | | | | Padre/tutor | Docente |
| Estado | | | | | | |
| Breve descripción | <input type="checkbox"/> Articulación correcta <input type="checkbox"/> Dificultades en algunos fonemas <input type="checkbox"/> Ininteligible Fonemas: | <input type="checkbox"/> Estructura de la oración <input type="checkbox"/> Genero <input type="checkbox"/> Número <input type="checkbox"/> Conexiones Adverbiales <input type="checkbox"/> Tiempos Verbales | <input type="checkbox"/> Conoce y define palabras <input type="checkbox"/> Confunde palabras y conceptos <input type="checkbox"/> Desconoce palabras y conceptos | <input type="checkbox"/> Comprende instrucciones <input type="checkbox"/> Confunde instrucciones <input type="checkbox"/> No realiza instrucciones | | |
| Observaciones | | | | | | |
| Instrumentos Utilizados | <input type="checkbox"/> Melgar, G. M. (2007). <i>Cómo detectar al niño con problemas del habla</i> . México: Trillas <input type="checkbox"/> Lozada, Martínez, Ordaz y Acle (2015) <i>Evaluación del desempeño en lectura y escritura</i> . <input type="checkbox"/> Bernal (2009) <i>Evaluación del Lenguaje Expresivo y Receptivo</i> . | | | | | |
| Claves | <i>Casillas</i> ✓ Realiza la actividad X No realiza actividad | Color de Estado Verde= sin dificultades Azul= dificultades leves Amarillo= dificultades moderadas Rojo=dificultades severas | | | Estado EE= acorde con su edad BE= por debajo de su edad AE= arriba de su edad | |

| ÁREA SOCIOEMOCIONAL | | | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|---|---------------|---------|---|
| Estado/ claves | Afectividad | | Relaciones interpersonales | | Conducta | Observaciones | | |
| | Autoconcepto <input type="checkbox"/> Negativo <input type="checkbox"/> Positivo Realista <input type="checkbox"/> Irreal | Estado de ánimo <input type="checkbox"/> Alegre <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Irritable <input type="checkbox"/> Triste <input type="checkbox"/> Otro: _____ | Estilo de solución de problemas | | Seguimiento de reglas <input type="checkbox"/> Las comprende <input type="checkbox"/> Las sigue <input type="checkbox"/> No las comprende <input type="checkbox"/> No las sigue | Padre/tutor | Docente | |
| | | | Empatía | | | | | Estilo de relación <input type="checkbox"/> Asertivo <input type="checkbox"/> Pasivo <input type="checkbox"/> Agresivo |
| | | | Independencia | | | | | |
| Habilidades sociales | | | | | | | | |
| Regulación emocional | | Actitudes: _____ | | | | | | |
| Observaciones | | | | | | | | |
| Instrumentos utilizados | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bellack, L., & Bellak, S. (1973). Test de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A) para niños de 4 a 10 años. Argentina: Paidós. <input type="checkbox"/> Buck, J. & Warrem, W. (1994). HTP: Manual y guía de interpretación. México: Manual moderno. <input type="checkbox"/> Corman, L. (1967) El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica. Argentina: Kapelusz. <input type="checkbox"/> Martínez, A. L. (1999). Test de la Escena Escolar. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <input type="checkbox"/> Sattler, J. M. (2010). Lista de verificación de conducta y actitud. En Evaluación Infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas. 5ta Ed. (pp. 220). México: El Manual Moderno. | | | | | | | |
| Claves | <i>Casillas</i> ✓ <i>Presenta esa característica</i> | | Color de Estado <i>Verde= sin dificultades</i> <i>Azul= dificultades leves</i> <i>Amarillo= dificultades moderadas</i> <i>Rojo= dificultades severas</i> | | | | | |

| ÁREA ACADÉMICA | | | | | | |
|----------------------------|---|--|---|---|---------------|---------|
| Área <i>Instrumento</i> | Escritura <i>EDLE</i> | Lectura <i>EDLE</i> | Cálculo <i>WISC IV</i> | Estilo de aprendizaje | Observaciones | |
| | | | | | Padre o tutor | Docente |
| Estado | | | | | | |
| Precurrentes | <input type="checkbox"/> Coordinación ojo mano. <input type="checkbox"/> Alineación de la escritura. <input type="checkbox"/> Tamaño uniforme de letras. | <input type="checkbox"/> No lee palabras <input type="checkbox"/> Lectura de sílabas <input type="checkbox"/> Lectura de palabras <input type="checkbox"/> Lectura fluida de palabras | <input type="checkbox"/> Cuenta del 1 al 10 | <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Auditivo <input type="checkbox"/> Kinestésico | | |
| Habilidades | <input type="checkbox"/> Copia <input type="checkbox"/> Toma dictado <input type="checkbox"/> Escribe | <i>Comprensión lectora</i> <input type="checkbox"/> No comprende la lectura <input type="checkbox"/> Comprende algunos aspectos de la lectura <input type="checkbox"/> Comprende la lectura | <input type="checkbox"/> Realiza sumas <input type="checkbox"/> Realiza restas <input type="checkbox"/> Resuelve problemas de dos operaciones | | | |
| Observaciones relevantes | Tipos de error: <input type="checkbox"/> Ortográficos (Avi) <input type="checkbox"/> Omisión (Av) <input type="checkbox"/> Unión (Avifue) <input type="checkbox"/> Sustitución (Ati) <input type="checkbox"/> Adición (Abic) <input type="checkbox"/> Transposición (Adi) | | | | | |
| Instrumentos Utilizados | <input type="checkbox"/> Lozada, Martínez, Ordaz y Acle (2015) Evaluación del desempeño en lectura y escritura. <input type="checkbox"/> Wechsler, D. (2003). Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV. México: Manual Moderno. | | | | | |
| Claves | <i>Casillas</i> ✓ Realiza la actividad X No realiza actividad | Color de Estado Verde= sin dificultades Azul= dificultades leves Amarillo= dificultades moderadas Rojo=dificultades severas | | Estado NN= nivel de acuerdo con el grado que cursa NB= nivel bajo de acuerdo con el grado que cursa NA= nivel alto de acuerdo con el grado que cursa | | |

| ASPECTOS SENSORIALES Y MOTORES | | | | | |
|--------------------------------|--------|----------|------------|---------------|---------|
| Estado | VISIÓN | AUDICIÓN | MOTRICIDAD | Observaciones | |
| | | | | Padre/tutor | Docente |
| Observaciones relevantes | | | | | |

F. Extracto del Programa de intervención “Jugamos, nos conocemos y nos superamos”

(Rivera-Ramírez, E. G., 2018)

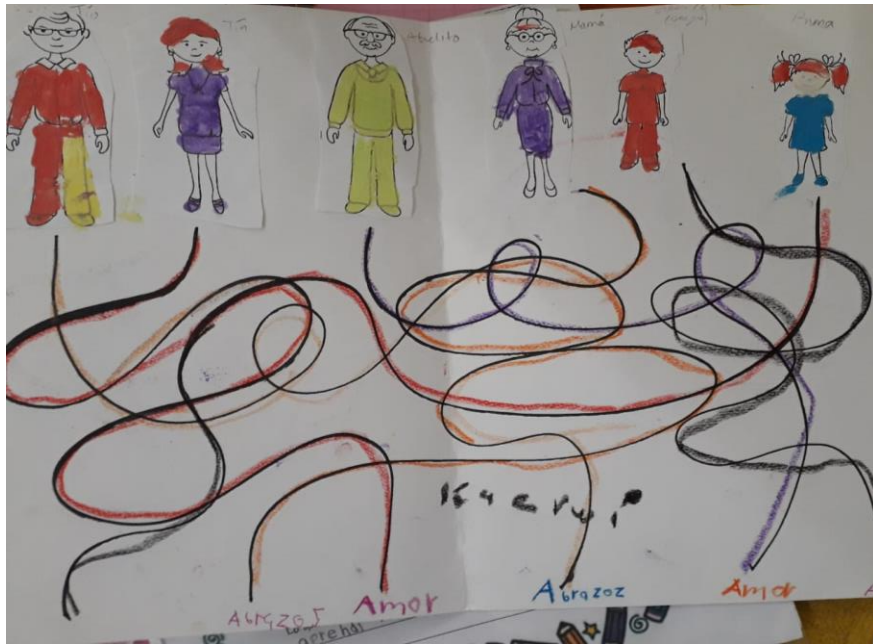
Ejemplo de Sesiones con Alumnos

| | | |
|---|---|------------------|
| BLOQUE 1: Me conozco mejor | | |
| OBJETIVOS DEL BLOQUE: | | |
| A1. Los alumnos ejercitarán su capacidad para captar información sensorial externa e interna, centrando sus sentidos en tareas específicas por un tiempo definido y fin definido. | | |
| B1. Los estudiantes reconocerán sus cualidades y defectos, definiendo sus emociones de forma adecuada, para hacerse un juicio positivo de sí mismos | | |
| PARTICIPANTES: alumnos | TEMÁTICAS: Percepción, atención, autoconcepto, identificación de emociones. | No. DE SESIÓN: 4 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Que los alumnos, | | |
| A1.1 Enfoquen su atención en estímulos visuales y así ejerciten su velocidad de reacción. | | |
| B1.1 Identifiquen a las personas que les ofrecen apoyo y cariño, y a partir de ello comprendan que estas personas le ayudan a sentirse seguro en todo momento. | | |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | MATERIALES | DISPOSICIÓN DEL ESPACIO Y DEL GRUPO | EVALUACIÓN |
|---|---|--|--|
| <p>INICIO</p> <p>Se da la bienvenida, se pasa lista. Posteriormente se les pide salir al patio para hacer un juego: <i>Buenos días a todos, el día de hoy vamos a comenzar con un juego un poco diferente el cual es para ejercitar su atención, vamos a colocarnos todos frente a la lámina, el juego se llama “Abecedario”, consiste en ir diciendo la cada letra de color negro, a la vez que levantamos la mano que indica cada letra roja, es decir que si es una d, levantan el brazo derecho, si es una i, levantan el brazo izquierdo, y si es una a, levantan ambos brazos.</i></p> <p>Una vez que se realizó el juego, se hace una pequeña reflexión: <i>¿qué les pareció el juego?, ¿se les hizo fácil o difícil? ¿qué fue lo que les ayudaba a hacer el ejercicio sin equivocarse?, ¿por qué es importante poner atención?</i></p> <p>DESARROLLO</p> <p>De regreso al salón se asignan los roles del día de hoy e se les explica la actividad a desarrollar. <i>Ahora que ya ejercitaron su atención, vamos a continuar trabajando con nuestro olfato y además vamos a hacer una actividad para reconocer qué personas</i></p> | <p>Lámina “abecedario”.</p> <p>Gafetes de los roles</p> | <p>De pie frente a la lámina.</p> <p>En parejas, sentados lado a lado.</p> | <p>Rúbrica de la sesión con los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atención en las indicaciones. 2. Efectividad al responder a cada estímulo. 3. Grado de comprensión de la importancia de enfocar su atención. 4. Grado de facilidad para elegir a las personas. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p><i>nos dan su apoyo y cariño, a pesar de todo. Para ello, primero van a pensar en qué personas los quieren y cuidan, les dan cariño y comparten su tiempo con ustedes, y van a escoger un dibujo para representar a cada persona, puede ser alguien de su familia o algún amigo (se les muestran las imágenes), la van a recortar a escribir debajo quién es, y a pintarla; van a trabajar con una pareja porque el material se debe compartir (las parejas se asignarán con base en sus características de atención, un niño que se le dificulte concentrarse con otro que suela centrarse mejor). Después que ya tengan a todas las personas seleccionadas y decoradas les voy a dar estos caminitos enredados, para que en cada extremo peguen a cada persona, y pinten el caminito que la une con lo que les brinda esa persona (en el pizarrón se escriben palabras para guiarlos: amor, cariño, juega conmigo, me escucha, me abraza, me cuida, me compra cosas, etc.).</i></p> <p style="text-align: center;">CIERRE</p> <p>Cada quién expondrá su trabajo al grupo, comentando a quién eligieron y qué les brinda. <i>Ahora por turnos, mostrarán su trabajo a sus compañeros y nos van a platicar brevemente a qué personas tienen de apoyo.</i> Se les motiva para participar. De forma grupal se hacen algunos cuestionamientos para reflexionar: <i>¿aprendieron algo nuevo de las personas que los apoyan?, ¿para qué nos sirve saber que personas nos apoyan?, ¿existen otras personas que los apoyan aparte de su familia?, ¿cómo los hace sentir saber que hay todas esas personas que los apoyan?</i></p> <p>Se despide al grupo y se destaca lo positivo que cada quién hizo hoy.</p> | <p>Fotocopias suficientes de los caminos enredados, y de personas de distintas edades y género Pintura digital Godetes Pinceles Pasta dental Sal de uvas Cartulinas blancas Pegamento Pizarrón Marcadores para pizarrón Trabajos realizados durante la sesión</p> | <p>Sentados alrededor de la mesa de trabajo.</p> | <p>5. Grado de facilidad para asociar a las personas con el tipo de apoyo que le brindan. 6. Disposición al trabajo cooperativo. 7. Actitud al exponer su trabajo.</p> |
|---|---|--|---|

Fotografías de la actividad “mi red de apoyo” realizada en la sesión 4 del bloque 1.



Arriba: Producto realizado por una alumna con bajo rendimiento intelectual.

Abajo: Alumnos del grupo A realizando la actividad.

| BLOQUE 2: Aprendo a regularme | | | |
|--|--|--|--|
| <p>OBJETIVOS DEL BLOQUE:</p> <p>C1. Los alumnos almacenarán información específica, para evocarla posteriormente.</p> <p>C2. Los estudiantes identificaran semejanzas y diferencias entre elementos para formar categorías.</p> <p>D1. Los estudiantes utilizarán estrategias lúdicas para regular sus propias emociones.</p> | | | |
| PARTICIPANTES: alumnos | | TEMÁTICAS: Clasificación, autorregulación emocional | No. DE SESIÓN: 6 |
| <p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Que los alumnos:</p> <p>C1.1 Identifiquen similitudes y diferencias entre las estrategias de relajación.</p> <p>C1.2 Asocien las emociones con las estrategias de relajación para controlarlas.</p> <p>D1.1 Conozcan técnicas para relajarse ante estados emocionales negativos.</p> <p>D2.2 Practiquen técnicas de relajación.</p> <p>D3.3 Experimenten una atmósfera de generación de emociones positivas (alegría y humor).</p> <p>✓ Evalúen su experiencia sobre los temas, actividades y herramientas utilizadas en el bloque.</p> | | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | MATERIALES | DISPOSICIÓN DEL ESPACIO Y DEL GRUPO | EVALUACIÓN |
| <p>INICIO (15 min.)</p> <p>Se asignan los roles del día de hoy y se pasa lista, preguntando a cada niño cómo se siente hoy, y porqué se siente así, mientras pone el sello de la emoción en su formato de asistencia. Después se les explican brevemente los objetivos y actividades por realizar, enfatizando que hoy es la última sesión del bloque 2.</p> <p>En el aula de cómputo (o en el patio) se organiza la actividad “Mi masaje”.</p> <p><i>Buenos días, vamos a aprender una nueva forma para relajarnos. Imaginen que están muy enojados porque no les compraron lo que querían o los regañaron en su casa y tienen ganas de pegarle a alguien, pero en lugar de hacer eso van a darse un masaje para relajarse. Tomen asiento en los tapetes, y pónganse en una posición cómoda. Descubran sus brazos y les voy a poner un poco de crema en las manos, voy a apagar la luz y a poner música tranquila. Ahora froten sus manos y súbense un brazo, suavemente froten la crema, ahora repitan el masaje en el otro brazo. Mientras se soban pueden cerrar sus ojos, pensar en cosas agradables y respirar profundamente.</i></p> | <p>Formatos de asistencia</p> <p>Sellos: fechador, de emociones</p> <p>Gafetes de roles.</p> <p>Letreros de las responsabilidades de cada rol</p> <p>Bocina, pistas de sonidos de la naturaleza o música clásica, tapetes, crema corporal.</p> | <p>Sentados alrededor de la mesa de trabajo.</p> <p>En un salón sin distractores, sentados en círculo.</p> | <p>Rúbrica de la sesión con los criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Destreza al darse el masaje a sí mismo. 2. Reacciones al darse el masaje así mismo. 3. Reacciones al recibir y proporcionar contacto físico. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Posteriormente, se les pide colocarse viendo a la espalda de algún compañero en el círculo y pedir que se vayan dando el masaje como se indica. <i>Ahora que están viendo la espalda del compañero le van a dar un masaje con las palmas de la mano formando círculos desde el centro hacia afuera. Ahora de arriba hacia abajo, después con los dedos pulgares formando círculos en el cuello, ahora en la cabeza suavemente van a hacer círculos con las yemas de los dedos.</i> Durante los masajes la psicóloga debe preguntar continuamente a los niños cómo se sienten y corregirá los movimientos de los que no estén logrando relajar al compañero. La duración de los masajes debe ser breve (1-2 minutos cada uno) y se promoverá un ambiente agradable, ágil y al mismo tiempo relajante. Se finaliza con una breve reflexión en plenaria con base en las preguntas: <i>¿Cómo se sintieron durante los masajes? ¿Quién consiguió relajarse con el masaje? ¿A quién se le dificultó o no lo logró? ¿Por qué?</i></p> <p style="text-align: center;">DESARROLLO (30 min.)</p> <p>Se retoma la actividad de la sesión 3 sobre completar la frase y quienes no la hayan terminado, se les pide que llenen sólo la fila de alegría y desagrado. Posteriormente se recuerda la importancia de controlar las emociones y se piden participaciones para recordar los ejercicios aprendidos hasta hoy. Posteriormente se les explica la actividad “EmoSanta”. <i>Ahora que ya saben formas de relajarse y de controlar algunas emociones, van a hacer una manualidad para que lo recuerden y lo practiquen en las vacaciones. Van a hacer unos adornos para su arbolito de navidad. Con estos materiales van a armar varios Santa Clos: van a pintar los palitos de color rojo, después van a recortar las caras de santa y los nombres de las estrategias de relajación, y al final van a pegar la carita en el palito y le van a poner los detalles, como el cinturón. Van a elegir qué estrategias pueden usar para manejar esa emoción y la van a pegar atrás, se vale elegir más de una en alguna emoción, o si creen que alguna emoción no necesita ninguna de esas estrategias, también se vale dejarla así.</i> Se hace énfasis en compartir el material y en evitar usar demasiada pintura para que se seque a tiempo. Conforme están trabajando se les preguntan las elecciones de las estrategias para cada emoción</p> | <p>Ejercicio: completa la frase (sesión 3) Palos de abatelenguas con un cordón, pintura acrílica roja, pinceles, godetes, plumones negros, un juego de caras de santa expresando las emociones (alegría, tristeza, temor, enojo, desagrado, sorpresa y vergüenza), por alumno, Fotocopias con los nombres de las estrategias revisadas, tijeras, pegamento.</p> | <p>Sentados en círculo alrededor de la mesa de trabajo.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidad para aplicar masaje, mantenerse constante y corregir los movimientos. 5. Nivel de relajación alcanzada en los masajes. 6. Consciencia sobre si se relajó o no. 7. Grado de facilidad para identificar a las emociones que se deben controlar. 8. Grado de facilidad para asociar las estrategias con las emociones. 9. Calidad de argumentos al elegir las estrategias. |
|--|---|---|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>y por qué: ¿qué emociones crees que necesitas controlar?, ¿qué estrategias usarías con cada una? ¿Por qué?, y se registran las respuestas en la rúbrica.</p> <p style="text-align: center;">CIERRE (5 min.)</p> <p>Para finalizar se les pide que respondan el formato de Evaluación del bloque 2, y se les invita a decorar con sus adornos su arbolito o su casa y así recuerden las estrategias que practicarán para manejar sus emociones en las vacaciones, pues al regresar se comentará cómo les fue.</p> | <p>Formatos de evaluación del bloque.</p> | | <p>Formato de evaluación del bloque 2, versión alumnos.</p> |
| <p>VARIACIONES POR GRUPO/ALUMNO:</p> <p>Durante todas las actividades, colocar al alumno DA cerca de la psicóloga para motivarlo a estar atento y a participar en las actividades. Los alumnos que saben leer responden por sí mismos el formato, los alumnos que aún están en proceso de consolidar la lectoescritura reciben apoyo para responder el formato de evaluación.</p> | | | |
| <p>APRENDIZAJES ESPERADOS FAVORECIDOS:</p> <p>Lengua materna:</p> <p>2º: Sigue un instructivo sencillo para elaborar un objeto. 3º: Sigue un instructivo sencillo para elaborar un juguete.</p> <p>Educación socioemocional:</p> <p>2º: Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos en diferentes objetos relacionados con los cinco sentidos, para identificar los efectos de la agitación y la tranquilidad. Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales. Explica por sí solo el procedimiento que realizó para afrontar un problema y las emociones asociadas a este proceso. Utiliza de manera autónoma técnicas de atención y regulación de impulsos provocados por emociones aflitivas. Reconoce el sentido del humor como una estrategia para reducir la tensión.</p> <p>3º: Identifica las sensaciones corporales asociadas a las emociones aflitivas y aplica estrategias para regresar a la calma y enfocarse. Identifica cómo se manifiestan diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta; analiza sus causas y consecuencias. Reconoce cuándo las emociones ayudan a aprender y a estar bien, y cuándo dañan las relaciones y dificultan el aprendizaje. Evalúa la pertinencia de experimentar las distintas formas de expresión emocional en diversos contextos. Emplea técnicas de atención y regulación de impulsos para regresar a un estado de bienestar ante una situación aflitiva. Genera productos originales de tipo científico, artístico o lúdico utilizando sus conocimientos y habilidades.</p> | | | |

Fotografías de algunos productos de la actividad “emo-santa” realizada en la sesión 6 del bloque 2.



| BLOQUE 3: Nos comprendemos | | | |
|---|---|---|---|
| OBJETIVOS DEL BLOQUE: E1. Los alumnos examinarán información de situaciones para comprenderlos mejor y para proponer otras formas de actuar ante estos. F1. Los estudiantes compartirán y contrastarán formas de sentir ante situaciones problemáticas, sensibilizándose ante estos estados emocionales. | | | |
| PARTICIPANTES: alumnos | | TEMÁTICAS: empatía | No. DE SESIÓN: 5 |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Que los alumnos, F1.1 Asocien sus conductas, gestos, expresiones y trato hacia los demás con la forma cómo hace sentir a esas personas. F.1.2 Modifiquen sus conductas, gestos, expresiones y tratos negativos hacia los demás. | | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | MATERIALES | DISPOSICIÓN DEL ESPACIO Y DEL GRUPO | EVALUACIÓN |
| <p>INICIO (10 min.)</p> <p>Se da la bienvenida, se explican los objetivos y actividades de hoy mientras los niños toman los palitos de roles y se pasa lista. <i>Buenos días, hoy vamos a realizar dos juegos conectados, uno se llama “dulces emociones” y otro “sillas musicales cooperativas”;</i> con estos juegos vamos a expresar a través de unos dulces, las emociones que los demás nos hacen sentir mientras jugamos a las sillas musicales y al final vamos a registrar cuantos dulces recibimos y por qué fue así, para hacer propuestas para mejorar.</p> <p><i>Para comenzar vamos a recordar las emociones que hemos visto.</i> Se les van mostrando las expresiones faciales en fomi y se les pregunta: nombre, sensaciones corporales y algún ejemplo de una situación que los haga sentir así. Se les indica que sólo se trabajará con cinco de esas emociones.</p> <p><i>Ahora que ya recordamos a las emociones, vamos a representarlas con dulces de diferentes colores,</i> (se les muestra la lámina donde se representa la equivalencia de colores y emociones), <i>cada dulce representa a una emoción porque cada quien repartirá dulces de acuerdo a las emociones que les hacen sentir sus compañeros durante el juego de las sillas musicales. Es importante que conozcan las reglas sobre la forma de repartir los dulces:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Traten de repartirlos no sólo a sus amigos o a las mismas personas, traten de darlo a diferentes compañeros.</i> | Formatos de asistencia Palitos de roles Cojín de sellos Sello fechador Sellos de las emociones lámina de la representación de colores (morado: temor, miedo, angustia, preocupación; amarillo: alegría, felicidad, gusto; verde: desagrado, fastidio, rechazo; anaranjado; enojo, ira, desesperación; azul: tristeza, lástima, desgano). | En el aula sentados alrededor de la mesa de trabajo | Rúbrica con los criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de facilidad para identificar el nombre de la emoción. 2. Grado de facilidad para identificar las sensaciones corporales en la emoción. 3. Grado de facilidad para identificar alguna causa de la emoción. 4. Grado de comprensión de la forma de repartir los dulces. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>- <i>Denlo porque realmente esa persona los hizo sentir así, no porque el compañero les dé a ustedes algún dulce.</i></p> <p>- <i>Se debe aceptar el dulce del color que sea y del compañero que sea, no se vale rechazarlo.</i></p> <p>- <i>Los dulces se los podrán comer hasta que acabe la sesión de trabajo, no antes.</i></p> <p>DESARROLLO (20 min.)</p> <p>Una vez que todos hayan comprendido la forma de repartir los dulces se les explica el juego de las sillas y se procede a realizarlo en el patio. <i>El juego de las sillas se parece al que tal vez ya han jugado, cuando haya música van a bailar alrededor de la fila de sillas, cuando la música pare, deben buscar un asiento, pero la diferencia con el juego que ya conocen es que aquí nadie debe quedarse de pie, aunque haya menos sillas, van a ayudarse para que todos se sienten en algún lugar, tal vez compartiendo silla, o cargándose, el objetivo es que sin importar el número de sillas, nadie se quede parado, si alguien se queda de pie, todos pierden, pero si todos logran sentarse, el juego continúa hasta que ya sea imposible que todos tengan lugar, pues cada ronda voy a ir quitando una silla. Recuerden que durante el juego van a repartir sus dulces, dependiendo lo que les hagan sentir.</i></p> <p>Se solicita a los responsables de repartir material les den 5 dulces de cada color a cada compañero, y se sale al patio para realizar el juego.</p> <p>CIERRE (20 min.)</p> <p>Después de un par de rondas o de que los niños ya no tienen dulces por repartir se regresa al aula para hacer el registro y reflexión de los juegos.</p> <p><i>Ahora, por favor cuenten cuántos dulces de cada color les dieron y lo van a registrar en esta hoja. Observen su gráfica y díganme: ¿Cuál es la emoción que más hicieron sentir a los demás?, ¿cuál es la que menos sienten respecto a lo que hicieron?, ¿se esperaban que fuera así?, ¿les afecta o no lo que los demás sienten?, ¿están dispuestos a comprometerse en cambiar algo para cambiar eso?</i></p> | <p>suficientes dulces de colores (dragoncitos y burbusodas)</p> <p>Sillas</p> <p>Bocina</p> <p>Pistas de músicaailable</p> <p>Formato para el registro de los resultados (Gráfica).</p> <p>Colores</p> | <p>En el patio, de pie alrededor de las sillas (en fila, alternadas).</p> <p>En el aula sentados alrededor de la mesa de trabajo.</p> | <p>5. Disposición a ofrecer apoyo a sus compañeros.</p> <p>6. Disposición a recibir apoyo.</p> <p>7. Actitud al repartir los dulces.</p> <p>8. Actitud al recibir los dulces.</p> <p>9. Grado de comprensión entre el color que más recibió y su trato a los demás.</p> <p>10. Disposición a mejorar.</p> <p>Formato de evaluación grupal de la sesión.</p> |
|--|---|--|--|

VARIACIONES POR GRUPO/ALUMNO:

Establecer límites y consecuencias específicas a DA para evitar que salga del salón sin autorización o esté fuera del área del trabajo. Dar ejemplos de cómo repartir los dulces a los alumnos del grupo A, y si es necesario a algún otro alumno de los demás grupos.

APRENDIZAJES ESPERADOS FAVORECIDOS:**Matemáticas:**

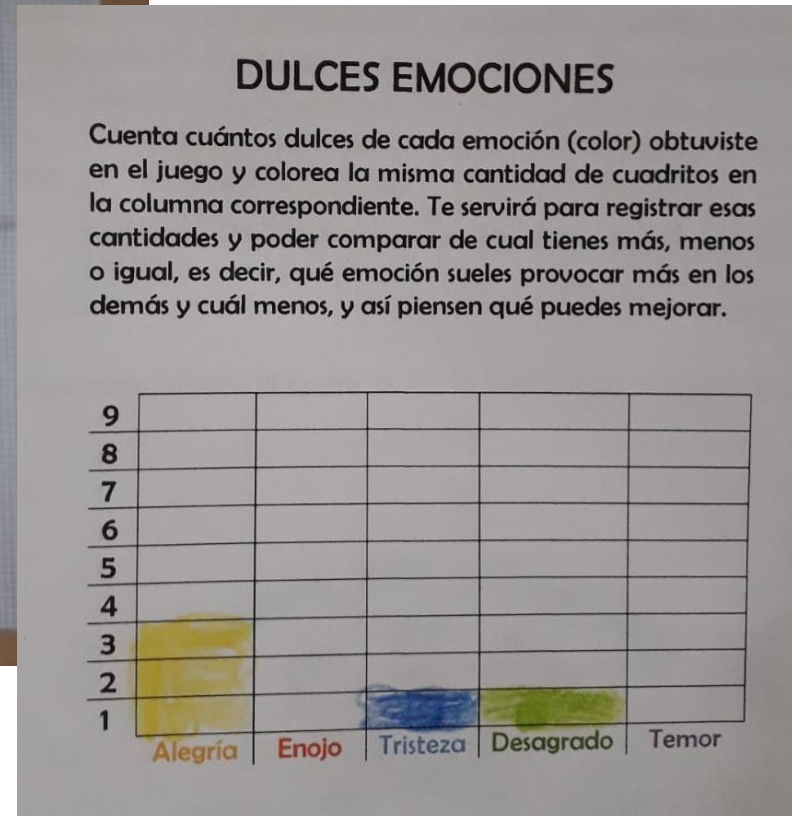
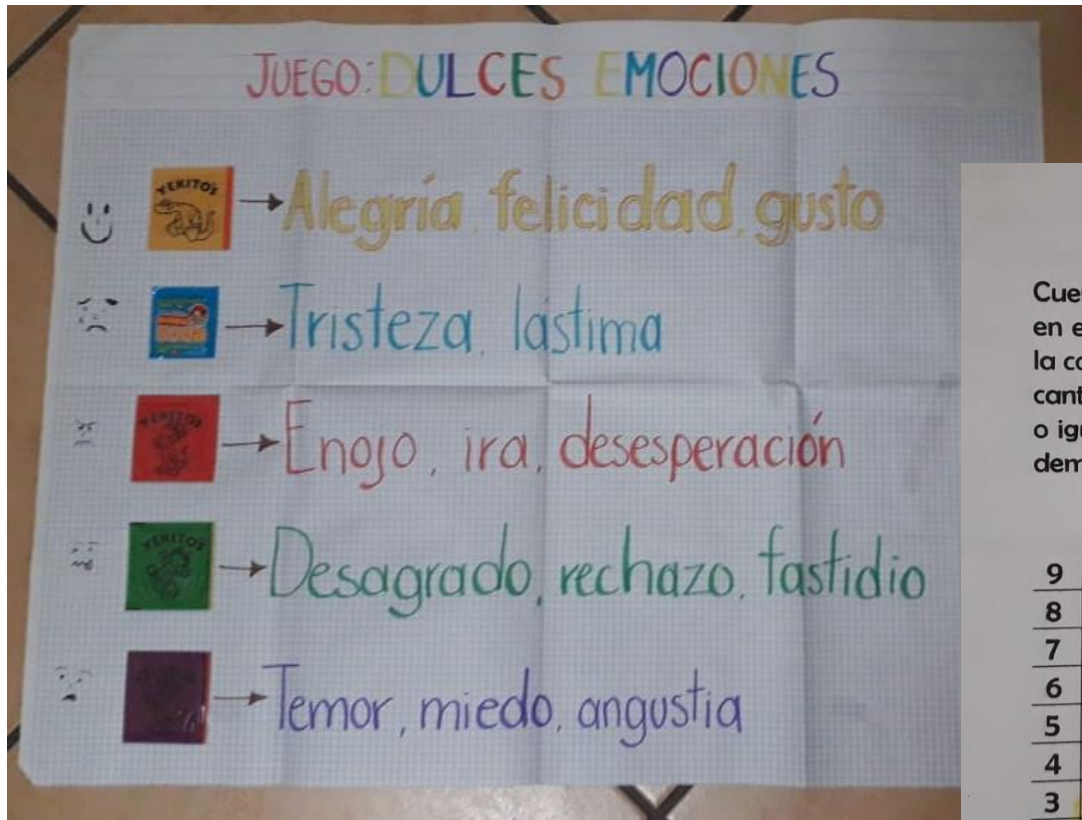
2° y 3°: Recolecta, registra y lee datos en tablas.

Educación socioemocional:

2°: Identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las respectivas sensaciones corporales. Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios. Identifica las situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas, y las comparte con los demás. Identifica las causas y efectos en la toma de decisiones. Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal. Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo. Reconoce que las personas experimentan malestar o dolor emocional en situaciones de maltrato, discriminación o exclusión. Cumple puntualmente con la tarea específica que le corresponde en un trabajo colaborativo. Muestra disposición al dar y recibir ayuda de los demás para la realización de un proyecto en común. Identifica la manera en que cada uno contribuye positivamente a la consecución de una meta común.

3°: Identifica cómo se manifiestan diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta; analiza sus causas y consecuencias. Reconoce cuándo las emociones ayudan a aprender y a estar bien, y cuándo dañan las relaciones y dificultan el aprendizaje. Identifica que se puede aprender del error y la dificultad, y lo vive con optimismo. Contribuye a proponer soluciones a través de normas sociales y de convivencia. Lleva a cabo acciones cotidianas en colaboración con otros que demuestran respeto a las normas de convivencia. Es capaz de pedir, recibir y ofrecer ayuda, y de explicar las emociones que surgen al apoyar y ser apoyado. Compara las semejanzas y diferencias propias y de otros: físicas, de personalidad, edad, género, gustos, ideas, costumbres, lugares de procedencia, situación socioeconómica. Toma el uso de la palabra respetando los turnos de participación y tiempos de espera en un ambiente de colaboración. Reconoce y asume las consecuencias de sus errores y contribuciones al trabajar en equipo. Promueve que todos los integrantes de un equipo queden incluidos para definir y asignar las tareas en un trabajo colaborativo. Reflexiona acerca de actitudes y comportamientos que conllevan a una situación conciliadora o conflictiva. Corresponde de manera solidaria a la ayuda y aportaciones que recibe de los demás.

Fotografías sobre materiales utilizados en la actividad “dulces emociones” realizada en la sesión 5 del bloque 3.



Arriba: Lámina utilizada para el juego.

Abajo: Formato utilizado por los alumnos (ejemplo de una alumna con problemas emocionales y de conducta).

| BLOQUE 4: Nos relacionamos mejor | | | |
|--|--|--|---|
| <p>OBJETIVOS DEL BLOQUE:</p> <p>G1. Los alumnos aplicarán las habilidades precurrentes ejercitadas en el programa, para resolver acertijos, problemas o juegos mentales.</p> <p>G2. Los estudiantes inferirán e integrarán información para establecer relaciones coherentes entre distintos elementos.</p> <p>H1. Los estudiantes distinguirán los estilos de relación (pasivo, agresivo, asertivo) y las emociones implicadas en cada uno para valorar qué estilo de relación suelen emplear con sus pares y con los adultos, tanto en casa o como en la escuela.</p> <p>H2. Propiciar que los estudiantes decidan practicar el estilo de relación que beneficie más la convivencia sana</p> | | | |
| PARTICIPANTES: alumnos | | TEMÁTICAS: asertividad- razonamiento lógico | No. DE SESIÓN: 5 |
| <p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Que los alumnos,</p> <p>G2.1 Infieran formas de moverse a partir de información verbal.</p> <p>G2.2 Demuestren esa inferencia a través de sus movimientos corporales.</p> <p>H2.1 Contrasten las formas de sentirse cuando dan y cuando reciben algo.</p> <p>H2.2 Discutan las posibilidades que existen ante la falta de equilibrio entre dar y recibir en las relaciones sociales.</p> <p>H2.3 Asocien a las buenas relaciones sociales con el equilibrio entre dar y recibir (apoyo, afecto, atención, correcciones).</p> | | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | MATERIALES | DISPOSICIÓN DEL ESPACIO Y DEL GRUPO | EVALUACIÓN |
| <p>INICIO (15 min.)</p> <p>Se da la bienvenida, se explican los objetivos de hoy y se pasa lista. <i>Buenos días, bienvenidos a la sesión de hoy en la cual vamos a realizar dos juegos; el primero es para que ustedes imaginen cómo deberían moverse ante lo que les voy a describir y lo haga; y el segundo para que discutan cómo se sienten cuando reciben y cuando dan algo, en este caso serán dulces, y para analizar la importancia de encontrar el equilibrio entre dar y recibir para llevarnos mejor.</i></p> <p><i>Vamos a comenzar con el primer juego en el patio. Se llama “Maneras de caminar”, y como el nombre lo indica les voy a decir superficies imaginarias y ustedes van a pensar cómo caminarían si estuvieran en cada una de ellas y van a hacer esos movimientos, después por turnos cada uno dirá otras superficies y los demás caminaremos como si estuviéramos en ella.</i></p> <p>Maneras de caminar: en una placa de hielo, en un camino de barro, en la arena de la playa, en un campo de hierba muy alta, en el suelo caliente. Al finalizar se establece un breve</p> | <p>Formatos de asistencia del bloque</p> <p>Cojín de sellos</p> <p>Sello fechador</p> <p>Sellos de las emociones</p> | <p>En el patio de pie, dispuestos libremente en el espacio señalado.</p> | <p>Rúbrica con los criterios:</p> <p>1. Nivel de logro para moverse acorde con la superficie.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>diálogo para comentar lo vivido en el juego, con preguntas como: <i>¿les gustó el juego?, ¿fue fácil o difícil pensar en cómo moverse en cada superficie?, ¿por qué?, ¿qué habilidades ejercitamos en el juego?, ¿en qué creen que les puedan ser útiles?</i></p> <p>DESARROLLO (25 min.) <i>Ahora vamos a realizar el segundo juego que se llama “Caramyva”.</i> <i>Cada uno va a tener 5 dulces, éstos tienen un valor simbólico ya que representa valores y sentimientos que compartimos con los demás como: respeto, amistad, solidaridad, cariño, apoyo, alegría, etc.). Así, que vamos a hacer dos rondas. La primera ronda consiste en que durante 5 minutos cada uno ofrecerá y dará los dulces que desee a los compañeros. Se toma el tiempo y se les indica repartir los dulces, después se organiza un breve diálogo procurando que todos participen, con las siguientes preguntas: ¿quiénes les dieron dulces?, ¿por qué?, ¿qué sintieron mientras los daban?, ¿tuvieron preferencias?, ¿qué sintieron cuando recibían algo?</i> <i>Ahora vamos a hacer la segunda ronda: cada quién va a poner sus dulces en las palmas de su mano mostrándolos a todos, y por turnos cada quién tomará los dulces que quiera de las personas que quiera, no se vale negarse ni esconder los dulces. Una vez que todos pasan se vuelve a hacer un breve diálogo sobre el juego, con los siguientes cuestionamientos: ¿a quienes les tomaron dulces?, ¿por qué?, ¿qué sintieron mientras los tomaban?, ¿los tomaron por partes iguales?, ¿qué sintieron cuando alguien agarraba de sus dulces?</i></p> <p>CIERRE (10 min.) <i>Para continuar compartiendo sus experiencias en el juego y reflexionar más sobre el dar y recibir, vamos a terminar la sesión comentando las posibilidades que existen en diferentes situaciones en casa y en la escuela cuando no sabemos pedir, dar, o recibir cariño, apoyo, ayuda o regaños. Primero pensemos en cuatro posibilidades:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Parece posible y puede suceder.</i> 2. <i>Parece posible, pero no puede suceder.</i> 3. <i>No parece posible, pero puede suceder.</i> 4. <i>No parece posible ni puede suceder.</i> <p><i>Les voy a decir ejemplos, y en cada uno, si están de acuerdo en que parece posible van a poner el puño con el pulgar hacia arriba, pero si creen que no parece posible, van a</i></p> | <p>Dulces (5 por cada alumno)</p> <p>Ejemplos para analizar (incluidos en el desarrollo)</p> | <p>De pie para moverse libremente en el salón</p> <p>De pie alrededor de la mesa</p> <p>Sentados alrededor de la mesa</p> | <ol style="list-style-type: none"> 2. Actitud al repartir y recibir los dulces. 3. Disposición a repartir los dulces a todos los compañeros. 4. Actitud al tomar y dejar que otros tomen los dulces. 5. Disposición a que cualquiera tome sus dulces. 6. Nivel de logro para comparar sus sensaciones en ambas rondas. 7. Facilidad para identificar las posibilidades. 8. Nivel de comprensión de la importancia del |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p><i>poner el puño y con el pulgar hacia abajo. Después darán su opinión igual con pulgar arriba si creen que puede suceder, o pulgar abajo si creen que no puede suceder, y voy a hacer algunas preguntas adicionales a algunos. Se pide que expliquen con sus propias palabras la indicación para comprobar que entendieron y se prosigue a realizar el análisis de cada ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo le pegue a la maestra por gritarme. • Mis amigos adivinen cuando quiero su ayuda. • Un compañero me rechace cuando le doy un abrazo. • Nadie se enoje cuando agarro cosas sin permiso. • Mi hermano se alegre cuando lo regañó. • Yo empuje a quien me comparte de su almuerzo. • Yo adivino cuando alguien quiere que lo ayude. • Mis compañeros del salón saben cuándo no estoy de buen humor. • Los demás saben las cosas que me hacen sentir triste. <p><i>Para concluir se invita a reflexionar sobre la importancia del equilibrio en las relaciones personales sobre el dar y recibir pedir, dar, o recibir cariño, apoyo, ayuda o regaños de una forma asertiva.</i></p> | | | <p>equilibrio en las relaciones.</p> <p>Formato de evaluación grupal de la sesión</p> |
| <p>VARIACIONES POR GRUPO/ALUMNO: Para que el tiempo sea suficiente para todas las actividades se omite el uso de los palitos de las responsabilidades. En el caso de grupo A se les hacen cuestionamientos directos y más sencillos para facilitar su comprensión de los juegos. Si en el juego de cierre se les dificulta comprender las cuatro posibilidades se trabaja sólo con la 1 y la 4.</p> | | | |
| <p>APRENDIZAJES ESPERADOS FAVORECIDOS: Educación socioemocional: 2°: Reconoce el apoyo que le brindan personas de su comunidad, agradece y aprecia su trabajo. Reconoce y expresa qué acciones generan bienestar y malestar en diferentes escenarios. Identifica las situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas, y las comparte con los demás. Reconoce cómo se sienten sus compañeros cuando alguien los trata bien o mal. Reconoce lo que sienten los demás en situaciones de desacuerdo. Reconoce y nombra aspectos que tiene en común con otras personas distintas a él. 3°: Reconoce cuándo las emociones ayudan a aprender y a estar bien, y cuándo dañan las relaciones y dificultan el aprendizaje. Escucha a sus compañeros para enriquecer los propios procedimientos para resolver un problema. Contribuye a proponer soluciones a través de normas sociales y de convivencia. Toma decisiones en distintos escenarios considerando las consecuencias para sí mismo y los demás. Es capaz de pedir, recibir y ofrecer ayuda, y de explicar las emociones que surgen al apoyar y ser apoyado. Reflexiona acerca de actitudes y comportamientos que conllevan a una situación conciliadora o conflictiva. Corresponde de manera solidaria a la ayuda y aportaciones que recibe de los demás.</p> | | | |

Ejemplo de Sesión con Tutores

| BLOQUE 4: Nos relacionamos mejor | | |
|---|---|--|
| <p>OBJETIVOS DEL BLOQUE:</p> <p>G3. Los tutores conocerán actividades o estrategias que puedan realizar con sus hijos para reforzar la habilidad de razonamiento lógico.</p> <p>H3. Los tutores analizarán tres estilos de relación: asertivo, pasivo y agresivo, para seleccionar aquel que desean propiciar en casa; juzgando que tanto lo han estado haciendo.</p> | | |
| PARTICIPANTES: tutores | TEMÁTICAS: asertividad, razonamiento lógico | SESIÓN: única |
| <p>OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Que los tutores,</p> <p>G3.1 Ordenen secuencias temporales.</p> <p>G3.2 Expliquen el por qué ordenaron de determinada forma las imágenes.</p> <p>G3.3 Asocien información dada de forma visual o verbal.</p> <p>G3.4 Usen esa información para llegar a una conclusión lógica.</p> <p>H3.1 Identifiquen las características de cada estilo de relación (asertivo, agresivo, pasivo).</p> <p>H3.2 Nombren los estilos de relación.</p> <p>H3.4 Interpreten los estilos de relación.</p> <p>H3.5 Identifiquen el estilo de relación que ellos mismos suelen implementar.</p> <p>H3.6 Expliquen las ventajas y desventajas de cada estilo de relación.</p> <p>H3.7 Definan al estilo de relación asertivo como el de mayores ventajas en la convivencia.</p> | | |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | MATERIALES | DISPOSICIÓN DEL ESPACIO Y DEL GRUPO |
| <p>INICIO (10 min)</p> <p>Conforme van llegando, se les pide firmar su asistencia en la lista. Se da la bienvenida y se les recuerda el objetivo general y nombre del programa, así como el nombre y objetivos del bloque y la sesión de hoy. <i>Buenos días, muchas gracias por asistir el día de hoy, les recuerdo que el programa que estoy implementando se llama... y el objetivo general es... La sesión de hoy corresponde al último bloque que se llama “nos relacionamos mejor” y así como los niños lo han estado haciendo, vamos a realizar juegos para que los hagan en casa y fortalezcan el razonamiento lógico y el asertividad. Si a lo largo de la sesión tienen dudas por favor coméntenlas con confianza. Antes de comenzar con las actividades de hoy les pido que me contesten el cuestionario de evaluación de las sugerencias que se les dieron en febrero.</i></p> | <p>Lista de asistencia</p> <p>Cuestionario de evaluación del bloque 3</p> <p>Bolígrafos</p> | <p>Sentados de frente a la mesa en semicírculo</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>DESARROLLO (60 min)</p> <p><i>Vamos a comenzar con los juegos para estimular el razonamiento lógico.</i></p> <p><i>El primer juego es en equipo (dependiendo del número de asistentes se forman equipos de 3 o 4 personas o incluso parejas). Les voy a dar unas tarjetas que forman una historia, así que deben ordenar las tarjetas de izquierda a derecha para que formen una secuencia lógica, y cuando terminen van a narrarnos la historia (a cada equipo se les dan tarjetas correspondientes a tres historias). Al finalizar se comentan las experiencias en el juego con preguntas como: ¿fue fácil o difícil ordenar las historias?, ¿por qué?, ¿para qué creen que sea importante que los niños realicen este tipo de actividades?</i></p> <p><i>Para poder estimular el razonamiento lógico temporal, es decir, la habilidad de sus niños para encontrar un orden lógico de los hechos, pueden hacer juegos como este, no es necesario imprimir imágenes. Pueden contarles un cuento o incluso una anécdota personal y después pedirles que dibujen lo que pasó en orden. También pueden inventar juntos historias donde los orienten a narrar cosas que pasan en orden lógico. Pueden practicar también mientras las ayudan a cocinar, decirles una receta y cuestionarlos sobre el orden de los pasos y qué pasaría si ponen primero en el horno la charola y después lo ponen los ingredientes dentro, por ejemplo.</i></p> <p><i>Ahora vamos a realizar otro juego que se llama “si-entonces”. Vamos a dividirnos en dos equipos, uno es el equipo “si” y el otro es el equipo “entonces”. los que son “si”, por turnos van a tomar un objeto o imagen de la mesa, por ejemplo, un caballo y dice: - si yo fuera caballo ...-, y le arroja la pelota a un integrante del equipo “entonces”, y quien la recibe debe completar la frase, por ejemplo – entonces correría por el bosque -. Y le devuelve la pelota a otro integrante del otro equipo, quien tomará un nuevo objeto para repetir lo anterior. Se verifica que hayan comprendido la indicación pidiendo que ellos mismos la expliquen y una vez que no haya dudas se comienza el juego. Una vez que todos los integrantes participaron se invierten los equipos y se hace una segunda ronda. Se finaliza el juego con una breve reflexión con ayuda de preguntas como: ¿Cuándo dices “si” se infiere que “entonces” ?, ¿Cuándo empezamos una frase con “si”, esa palabra quiere decir que estamos seguros?, ¿a casa “si” le corresponde un “entonces” o puede haber varias opciones?, ¿por qué?, ¿qué creen que los niños puedan aprender con juegos como este?</i></p> | <p>Tarjetas con episodios de 12 historias.</p> <p>Imágenes que se han utilizado en las sesiones con los alumnos (emociones-causas de emociones).</p> <p>Animales de juguete.</p> <p>Objetos de uso común (tijeras, goma, pluma, sacapuntas)</p> <p>Objetos poco comunes (antifaz, dientes de juguete, títere, retazo de tela).</p> <p>Pelota</p> | <p>Sentados en equipos</p> <p>De pie frente a frente, divididos en dos equipos.</p> |
| <p><i>Vamos a pasar a los juegos para estimular el asertividad.</i></p> <p><i>Pero, primero es importante que conozcan los tres estilos de relación más comunes, para ello les voy a narrar una historia llamada “La malteada de la discordia”. Se narra la historia y se les muestran los títeres con que se les narró a los niños, se hace la analogía de los personajes de cuento con los tres estilos de relación y con una lluvia de ideas sobre las características de cada uno se hace un cuadro comparativo en el pizarrón. Después se hace la reflexión en torno al tema con preguntas como: ¿qué les pareció la historia?, ¿qué estilos de relación revisamos? ¿cuáles son las diferencias entre los tres?, ¿conocen a alguien que corresponda a cada uno de los estilos?</i></p> | <p>Cuento: “La malteada de la discordia”</p> <p>Títeres: monstruo, ratón, niña.</p> <p>Pizarrón blanco</p> <p>Marcadores para pizarrón</p> | <p>Sentados en semicírculo</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>(monstruo/ratón/persona) ?, ¿en cuál estilo de relación se ubican ustedes?, ¿Para qué nos sirve darnos cuenta de nuestro estilo de relación?, ¿qué desventajas y ventajas les ha traído ese estilo?, ¿les convendría cambiar su estilo de relación?, ¿quieren cambiar su estilo de relacionarse con las personas?, ¿qué ventajas y desventajas creen que tenga el estilo asertivo?, ¿qué podemos hacer para ser más asertivos?. En caso de que no quieran responder en voz alta, se les invita a reflexionar de forma personal esos cuestionamientos y tener en cuenta que son el ejemplo para sus hijos y de que, si desean que sean más asertivos, comiencen por serlo ellos mismos.</p> <p><i>Ahora que ya conocen los tres tipos de estilos de relación vamos a practicar cada uno, para ello voy a ir por sus hijos para que nos ayuden</i> (previamente se avisa a las profesoras que se trabajará unos 20 minutos con los alumnos). <i>Bienvenidos chicos, como pueden ver hoy es el turno de hacer algunos juegos con sus mamás. Les he estado hablando sobre los estilos de relación que representan estos títeres, ¿alguien recuerda cómo se llama el que representan el monstruo... el ratón... y la niña?, como pueden ver ya escribimos las características de cada uno, así que lo que ahora van a hacer es pasar por turnos al frente a representar una escena con cada estilo de relación. Para ello van a escoger una tarjeta que dice la situación a representar y algunos ejemplos de cómo actuar en cada estilo.</i></p> <p>Una vez que todos pasaron a realizar las representaciones se invita a reflexionar sobre cual estilo es el que trae mayores ventajas y por qué, y se solicitan participaciones tanto de los alumnos como de las madres sobre ejemplos de cómo ser más asertivos.</p> <p>CIERRE (20 min.)</p> <p><i>Para finalizar con los juegos de hoy vamos a hacer la actividad “Abrazos”. Para ello vamos a formar un círculo y jugar a las estatuas de marfil, el que no se mueva nadita va a tomar un papelito de esta caja, lo leerá en voz alta y todos van a realizar ese abrazo con su mamá. Una vez que ya no haya papelitos en la caja, se solicitan un par de participaciones de los niños sobre su experiencia en el juego y si les gustaría jugarlo en casa con el resto de la familia, se hace la invitación a las mamás de realizarlo, pues al final se les entregará una hoja con las formas de los abrazos. Se agradece a los niños su participación, se pide que se despidan y pasen a sus salones.</i></p> <p>Se propicia una reflexión en plenaria con las mamás sobre los juegos realizados. <i>¿cómo se sintieron al jugar con sus hijos?, ¿cómo creen que se sintieron los niños?, ¿les gustaría seguir practicando alguno de esos juegos en casa? Para que lo puedan hacer les entrego el tríptico que contiene la explicación de los juegos que realizamos, así como los tipos de abrazos del juego final.</i></p> | <p>15 tarjetas con las situaciones a representar</p> <p>Caja de cartón forrada Papeletas con los tipos de abrazos</p> <p>Tríptico de la sesión Anexo: tipos de abrazos Cuestionario de evaluación de la sesión. Bolígrafos</p> | <p>Sentados en semicírculo, voluntarios al centro.</p> <p>De pie formando un círculo, dentro del aula</p> <p>Sentados en semicírculo.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>Se reitera que es de suma importancia el aplicar lo que se ofrece en las sesiones para que ellos mismos puedan identificar aquello que les es funcional y al reforzar en casa lo visto en el programa en la escuela, contribuyan a mejorar el avance y desarrollo de sus hijos.</p> <p>Finalmente, se agradece su asistencia, se les da el tríptico y anexo de la sesión, además se solicita que respondan el cuestionario de evaluación de la sesión.</p> | | |
| <p>EVALUACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rúbrica de evaluación con los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición para participar en los juegos. 2. Grado de atención a la actividad que se está desarrollando. 3. Grado de comprensión de las indicaciones 4. Actitud al realizar los juegos. ○ Cuestionario de evaluación de la sesión. | <p>COMENTARIOS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN:</p> | |

Fotografía de los títeres que se utilizaron para representar los estilos de relación:



Cuento para presentar los estilos de relación

La malteada de la discordia

Érase una vez en un reino mágico una escuela muy peculiar donde asistían todo tipo de criaturas mágicas como hadas, duendes, animales parlantes, niños y hasta monstruos. Pero en especial había tres personajes que sobresalían del resto, pero no precisamente por agradar a todo mundo.

Uno de ellos era un enorme monstruo con una expresión que aterrorizaba a cualquiera, su nombre era Grumpy. Cuando había algo que no le gustaba no tardaba en decirlo, pero sin importarle lo que los demás sentían, siempre quería imponer su opinión, no sabía llegar a acuerdos y se defendía insultando e incluso pegándoles a los demás. Solía romper las reglas y se enojaba si alguien le señalaba algún error. Frecuentemente interrumpía las conversaciones y quería ser el único en ser escuchado. Caminaba con la cabeza en alto y como retando a todos, solía acercarse demasiado y de forma incómoda a los demás. Por todas esas razones siempre estaba solo, y los demás lo evitaban por tener miedo de que reaccionara contra ellos.

Otro peculiar personaje de esa escuela era un pequeño ratoncito de nombre Shy. Ese pequeño amigo era todo lo opuesto a Grumpy, de apariencia inofensiva, caminaba con la cabeza baja, los hombros encogidos y solía pasar desapercibido por muchos, aunque era muy invasivo del espacio de los demás. Cuando alguien lo molestaba o le hacía alguna travesura no decía nada, o si acaso se atrevía lo hacía con timidez, de forma insegura, pero lo ignoraban porque su vocecita apenas se escuchaba, pedía disculpas por todo, aunque no fuese su culpa. Su carita expresaba preocupación o vergüenza. Todo eso ocasionaba que frecuentemente sufriera los malos tratos de los demás, que en clase no le hicieran caso, y que siempre quedara en último lugar sin que consideraran sus ideas, si alguien le pedía hacer cosas que a él no le gustaban, era demasiado tímido para negarse y lo hacía contra su voluntad. Shy era un ratoncito igual de solitario e infeliz que Grumpy.

Pero, había un tercer personaje que ayudaría a estos dos amigos a mejorar su forma de llevarse con los demás. Era una niña llamada Poise, la cual sabía defenderse cuando algo no le parecía, pero lo hacía sin agredir ni lastimar a los demás, arreglaba los problemas hablando y llegando a acuerdos, escuchaba al otro, pero también se hacía escuchar. Cuando estaba en medio de una discusión aceptaba que le dijeran si se había equivocado, pero también decía con seguridad lo que le molestaba. Caminaba con la cabeza en alto, pero sin menospreciar a los demás. Ella sabía decir que no a situaciones que no le parecían cómodas o justas, y sabía respetar el espacio personal de sus compañeros y amigos.

Un día en la hora del recreo, había una gran fila para poder comer la deliciosa y refrescante malteada sabor arcoíris. Casi era el turno de Shy, pero Grumpy desesperado por querer probar ese manjar, se metió a la fila y le ganó el lugar al pequeño ratón, incluso pisando su pobre colita, Shy sintió mucho coraje y dolor, y con voz tímida exclamó: -cuidado pisas mi colita-, pero Grumpy no le hizo caso y al contrario, se burló de él y lo pisó aún más fuerte, Shy avergonzado, prefirió no discutir y guardar para sí mismo su dolor y enojo; pero Poise que estaba formada justo detrás, observaba tal penosa escena y decidió intervenir en tan injusto acto, diciendo con voz firme: -Grumpy te has metido a la fila y eso no es correcto, todos estamos esperando pacientemente nuestro turno debes formarte también, además haz lastimado a Shy debes disculparte-, ante la firmeza y seguridad de Poise, tanto

Grumpy como Shy quedaron asombrados. Pero Grumpy no tardó en ponerse más colorado que de costumbre por el enojo que lo dominaba y estaba a punto de echarse encima de Poise, mientras Shy se sintió muy culpable por haber provocado la furia de ese gran monstruo y de que Poise sufriera las consecuencias de ello, pero justo en ese instante Poise tomó del brazo a Grumpy y le dijo: - tranquilízate, entiendo que estés enojado y desesperado, pero no eres el único que desea probar la malteada, si quieres podemos charlar mientras esperamos juntos y así la espera sea menos larga-, Grumpy quedó desconcertado porque al fin alguien no le temía e incluso le había ofrecido compartir una charla. Poise, también consoló a Shy y le dijo: - ¿está bien tu colita?, debes decirle a Grumpy que te ha lastimado y que no importa si eres pequeño o grande, debe respetarte y disculparse por lo que hizo-. Shy sintió gran alegría de que alguien considerara sus sentimientos y que le ofreciera apoyo y con un poco más de seguridad que le daba el consuelo y consideración de la niña dijo: -gracias por tu apoyo, nunca nadie me ha comprendido- a lo que Poise agregó: - tal vez tampoco haz hecho el intento de que así sea, eres pequeño sí, pero el tamaño no importa para que te hagas escuchar y respetar, es bueno que consideres a los demás pero también es importante que digas cuando algo no está bien, y que lo hagas con voz firme para que los demás te presten atención-. Shy se quedó reflexionando un momento aquellas palabras. Con la ayuda de Poise, Grumpy se tranquilizó y pidió disculpas a Shy, a quien incluso acompañaron a recibir atención para su colita lastimada. Además, Shy pudo expresar su sentir a Grumpy y demostrar que podía expresarse con mayor seguridad. Al final, los tres pudieron disfrutar de la deliciosa malteada mientras conversaban y reían juntos.

Desde ese entonces, los tres se han vuelto muy amigos y han aprendido mucho de cómo convivir de forma más sana y pacífica con los demás, pues el ser demasiado agresivo como Grumpy puede generar muchos conflictos, pero también el ser demasiado pasivo como Shy puede generar que se aprovechen de ti, lo mejor es poder encontrar el equilibrio como lo hace Poise, es decir ser más asertivos.

FIN (Autora: Estefhany Rivera)

Tríptico de la sesión del bloque 4 (anverso)

3. Asertivo

Es capaz de expresar de manera directa, honesta y respetuosa sus pensamientos, sentimientos y deseos, respetando y teniendo en cuenta los pensamientos, sentimientos y deseos de los demás. Se muestra amable con las personas y soluciona los problemas mediante el diálogo, intenta llegar a acuerdos con la otra persona. Es una persona sociable y educada en sus relaciones, y sabe rodearse de buenas amistades.



Aunque ninguna persona es totalmente asertiva, pasiva o agresiva; pues dependerá de la situación; sí existe una tendencia a comportarse de una manera en la mayoría de las situaciones.

Para poder favorecer que sus hijos sean más asertivos es necesario, primero comenzar por uno mismo. Además es importante que sus hijos se sientan amados, aceptados y escuchados, para que le digan cuando algo les molesta o molesta. Para ello, mejorar los lazos afectivos es la base.

Para ello, se le sugiere realizar en casa el juego "abrazos", no sólo entre usted y su hijo, sino con toda la familia para que se estrechen los lazos de cariño y le brinden mayor seguridad a los pequeños.

Abrazos

Al igual que se practicó en la sesión, consiste en que cada miembro de la familia tome una papeleta y lea el abrazo que realizará, ya sea con cada uno o con alguien es especial, también puede ser que todos hagan con todos ese abrazo. En el anexo a este folleto, encontrará los tipos de abrazos, listos para recortarlos y meterlos dentro de una cajita o frasco y jugar, pueden incluso agregar nuevos tipos de abrazos.



Responsable del programa /tutora

Lic. En Psic. Estefhany Gpe. Rivera Rmz./

Mtra. Rosalinda Lozada García

**UNAM—FES ZARAGOZA
PROGRAMA DE MAESTRIA Y
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
GENERACIÓN 2018**

Programa de intervención:



**Cuarta sesión de trabajo con tutores
08/03/2019**

Tríptico de la sesión del bloque 4 (reverso).

Bloque 4: Nos relacionamos mejor

RAZONAMIENTO



Razonar es un proceso mental que permite ordenar y coordinar la información, tanto la que llega como la que se tiene almacenada en la memoria. Gracias al contacto de los nuevos conocimientos con los que ya se poseen es posible el aprendizaje. Por lo tanto, estimular el razonamiento no sólo con tareas escolares, es muy importante. A continuación se describen los juegos que se practicaron en la sesión para que los pueda seguir practicando en casa.

Ordenar historias:

Para poder estimular el razonamiento lógico temporal, es decir, la habilidad de su hijo para encontrar un orden lógico de los hechos, pueden hacer juegos donde tenga que ordenar los episodios de historias. cosas



No es necesario imprimir imágenes. Puede contarle un cuento o incluso una anécdota personal y después pedirle que dibuje lo que pasó pero en orden. También pueden inventar juntos historias donde lo oriente a narrar las cosas en un orden real. Pueden practicar también mientras lo ayudan a cocinar, decirle una receta y cuestionarlos sobre el orden de los pasos, por ejemplo, al cocinar un pastel ¿qué pasaría si ponen primero en el horno la charola y después lo ponen los ingredientes dentro?



Si... Entonces

Al igual que se practicó en la sesión, consiste en darle algún objeto, mostrarle alguna imagen o simplemente decirle una frase, por ejemplo, si no uso suéter cuando hace frío... y el niño la complete con una consecuencia lógicas, en este caso podría ser: entonces me voy a enfermar. El punto es que estimulemos que el niño piense en relaciones entre dos cosas, pero relaciones reales.

ASERTIVIDAD

En las relaciones sociales existen tres tipos de comportamiento:

1. Pasivo

No le gusta ser el centro de atención, su timidez y vergüenza hace que le cueste mostrarse tal como es, se deja influir por los demás y no expresa sus sentimientos, opiniones y deseos. Siente que los demás lo mandan y se aprovechan de él y tiende a evitar los problemas porque no sabe solucionarlos.



2. Agresivo



Utiliza un lenguaje grosero y ofensivo en sus relaciones, intenta quedar por encima imponiendo su manera de ver las cosas y tratando de presionar a los demás para conseguir lo que quiere. Se preocupa más de sí mismo que de los demás, por eso, ante un problema su objetivo es su propio beneficio sin importarle lo que tiene que decir el otro. Su comportamiento no hace sentir bien a los que le rodean.

Ejemplo de Sesión con Profesoras

| BLOQUE 2: Aprendo a regularme | | |
|--|---|---|
| <p>OBJETIVOS DEL BLOQUE:</p> <p>C4. Elegirán estrategias adecuadas para fortalecer en los alumnos, la habilidad de almacenar información específica, para evocarla posteriormente; así como para encontrar semejanzas y diferencias entre elementos para formar categorías.</p> <p>D3. Identificarán estrategias para regular sus emociones y para dirigir la autorregulación emocional a sus alumnos.</p> | | |
| PARTICIPANTES: profesoras | TEMÁTICAS: Memoria, clasificación, autorregulación emocional. | No. DE SESIÓN: única |
| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | MATERIALES | EVALUACIÓN |
| <p>Se inicia la sesión con una breve retroalimentación sobre las recomendaciones que se les dieron en la sesión del bloque anterior, con base al cuestionario de evaluación del bloque 1.</p> <p>Después se les explican las temáticas y objetivos del bloque bajo los cuáles se ha estado trabajando con los alumnos.</p> <p>Se les explican y muestran los juegos propuestos sobre memoria y clasificación para que los trabajen en el aula con su grupo, dependiendo de la disponibilidad de tiempo se practica alguno.</p> <p>Posteriormente, con el apoyo del tríptico de la sesión, se les explica a qué se refiere la autorregulación emocional y las recomendaciones generales para estimularla en el aula.</p> <p>Se finaliza la sesión enfatizando que la implementación de las estrategias sugeridas será de gran ayuda no sólo para los alumnos que son parte del programa sino para el grupo en general; y se abre la posibilidad de que, si tienen dudas, pueden hacérmelas saber antes de la siguiente sesión</p> | <p>Cuestionario de evaluación del bloque 1, versión profesoras.</p> <p>Memorama de emociones, un ejemplo por profesora (anexo 1)</p> <p>Tarjetas de animales.</p> <p>Guía de ejercicios de relajación, uno por profesora (anexo 2).</p> <p>Cuento: La tortuga, uno por profesora (anexo 3).</p> <p>Tríptico de la sesión.</p> | <p>Respuestas en el cuestionario.</p> <p>Registro de observaciones en el diario de campo.</p> |

Tríptico de la sesión del bloque 2 (anverso).

• **Rincón deja salir todo:**

Consiste en destinar un espacio del salón con este nombre. En ese espacio habrá una caja con calcetines anudados, papel reciclado, plastilina y pequeñas almohadas. Cuando algún alumno está muy ansioso, enojado, agresivo, o frustrado; para evitar que pegue o agrede se le manda al rincón para que rasgue y arrugue el papel, pellizque la plastilina, desanude los calcetines o golpee la almohada. Se puede dar un tiempo específico, desde un minuto hasta cinco. La indicación es que a la vez que descarga sus emociones con los materiales, respire y se intente calmar, poco a poco.



• **Garabatos en la pared:**

Es otra opción para destinar un espacio específico en el aula para que cuando los niños estén enojados, o frustrados, tengan una alternativa para expresarlo sin lastimarse, ni lastimar a nadie. Consiste en pegar varias hojas recicladas o un pliego de papel bond o cartulina, y tener en ese mismo espacio, crayolas o colores. Cuando los niños sean enviados a ese espacio, podrán hacer garabatos, rayones o dibujos para expresar sus emociones negativas. Se les puede dar la opción de arrancarlo, estrujarlo y tirarlo a la basura, como forma de sacar esos sentimientos que los estaban alterando.

Tanto en el Rincón deja salir todo o Garabatos en la pared, se deben explicar previamente para que sirven, y las reglas al utilizar esos espacios:

- ◊ La maestra puede indicar el momento y la persona que irá al rincón a descargar sus emociones negativas.
- ◊ Los propios alumnos pueden solicitar permiso a la maestra de ir al rincón pues sienten deseos de descargar sus emociones.

Una vez que el alumno regresa a su lugar o a la actividad que estaba realizando más tranquilo, se recomienda acercarse a él y felicitarlo por haber logrado regularse.



Responsable del programa de intervención:

Psic. Estefhany Gpe. Rivera Ramírez

Tutora: Mtra. Rosalinda Lozada García

UNAM—FES ZARAGOZA

PROGRAMA DE MAESTRIA Y
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN:



Segunda sesión con profesoras

13/12/18

*Tríptico de la sesión del bloque 2 (reverso).***Bloque 2: Aprendo a regularme****JUEGOS PARA MEJORAR LA MEMORIA Y LA HABILIDAD DE CLASIFICACIÓN**

- **Recuerda el color:**

Asignar a cada color una acción para realizar al escucharlo. Se comienza sólo con dos colores, y se van aumentando conforme va recordando los anteriores. Cuando recuerda lo que debe hacer con cada color, se aumenta la velocidad al nombrarlos. Pueden jugar en casa hijos, abuelos, tíos, pueden inventar las reglas que se deseen, incluso puede salir del juego quién se equivoque.

Ejemplo de acciones a realizar por color:

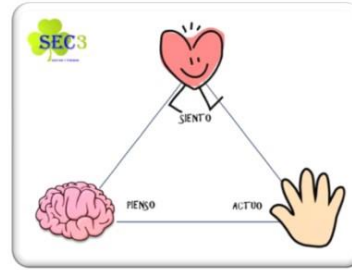
- ◊ Rosa=saltar para atrás
- ◊ Azul= saltar para adelante
- ◊ Rojo= agacharse
- ◊ Verde=levantarse
- ◊ Blanco=girar
- ◊ Negro=cambiar de lugar

- **Armando grupos:**

Se pueden utilizar los materiales o juguetes que se tienen en el salón, y jugar a armar grupos de cosas que compartan algo similar, como la forma, el color, el tamaño o para que se usen. Lo importante es que los niños piensen qué similitudes o diferencias tienen los materiales para que pertenezcan o no al mismo grupo.

- **Memoramas:**

Como su nombre lo indica, es un juego de mesa que permite estimular la memoria visual, y a corto plazo, donde los niños deben encontrar pares de tarjetas. Se le entregan en el **anexo 1** dos ejemplos.

¿QUÉ ES LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL?

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. No implica reprimir sino saber la forma adecuada de expresar la emoción.

Implica:

- ◊ Disminuir la impulsividad (enojo, violencia, conductas riesgosas).
- ◊ Controlar la frustración (estrés, nerviosismo, tristeza).
- ◊ Generar emociones positivas (alegría, amor, sentido del humor).

**SUGERENCIAS PARA MEJORAR LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL**

- **Ejercicios de relajación:**

Es importante ser un modelo de autorregulación para los niños, por ello, se le invita a practicar los ejercicios de relajación del **anexo 2**, junto con ellos. Además cuando usted misma se sienta enojada, preocupada, tensa, estresada o frustrada, háganlos para relajarse y poder manejar la situación de forma más tranquila.

- **Cuento La tortuga:**

Es una técnica que los niños que asisten al programa ya conocer, consiste en tomar la posición similar a la de una tortuga dentro de sus caparazón (recargarse en la mesa, cubrir la cabeza con los brazos, y respirar, mientras se piensan en cosas positivas o se dice así mismo palabras como: calma, tranquilo, relájate) para poder calmarse ante situaciones de enojo, estrés, tensión, frustración, entre otras, para tomarse su tiempo y en lugar de agredir, gritar, o descontrolarse, encerrarse en su “caparazón” y tranquilizarse, para después resolver el problema.

Se recomienda contar el cuento del **anexo 3** a todo el grupo de forma que les parezca llamativo, y así cuando algún alumno esté a punto de perder el control decirle alguna palabra clave previamente acordada como: tortuga o caparazón; y así el alumno realice la posición y se tranquilice.

Anexo 1 de la sesión del bloque 2: memorama de emociones.

JUEGO DE MEMORIA DE SENTIMIENTOS (hoja 1/2)

Pega la lámina en un cartón, recorta las piezas y juega al JUEGO DE MEMORIA DE SENTIMIENTOS.



Copyright © www.dibujosdidacticos.com
Todos los derechos reservados.

JUEGO DE MEMORIA DE SENTIMIENTOS (hoja 2/2)

Pega la lámina en un cartón, recorta las piezas y juega al JUEGO DE MEMORIA DE SENTIMIENTOS.



Copyright © www.dibujosdidacticos.com
Todos los derechos reservados.

Anexo 2 de la sesión del bloque 2: Guía de ejercicios de gimnasia cerebral para relajación y autorregulación emocional.

El objetivo general de los ejercicios es manejar y disminuir el estrés, frustración o enojo, así como relajar el cuerpo y la mente.

| Ejercicios | DESARROLLO |
|--------------------|--|
| El espantado | Abre las piernas un poco, abre totalmente los dedos de las manos y de los pies hasta sentir un poquito de dolor. Sobre la punta de los pies estira los brazos hacia arriba lo más alto que puedas y al estar muy estirado, toma aire y guárdalo durante diez segundos, estírate más echando tu cabeza hacia atrás. A los diez segundos expulsa el aire con un grito y afloja hasta abajo tus brazos y tu cuerpo, como si te dejaras caer. |
| Tensar y distensar | Sentado en una silla, en una postura cómoda, con la columna recta y sin cruzar las piernas. Tensa (aprieta) los músculos de los pies, junta los talones, luego las pantorrillas, tensa los muslos, los glúteos, el estómago, el pecho, los hombros. Aprieta los puños, tensa tus manos, tus brazos crúzalos y apriétalos contra tu pecho. Tensa el cuello, aprieta la mandíbula, tensa el rostro, cerrando los ojos, frunciendo el ceño, incluso el cuero cabelludo. Una vez que todo el cuerpo este en tensión, toma aire, retenlo diez segundos y mientras cuentas, tensa hasta el máximo todo el cuerpo. Después de los diez segundos exhala el aire aflojando totalmente el cuerpo. |
| Cuenta hasta diez | Procura una posición cómoda, puede ser en una silla., manteniendo una postura recta en tu columna y apoyando tus pies en el piso. Coloca las palmas de tus manos hacia arriba al frente, a la altura de tu cintura, apoyándolas sobre tus piernas. Cierra por un momento los ojos, y mientras, presta atención a tu respiración. Toma aire y cuenta hasta diez; reten el aire en tu interior y cuenta hasta diez otra vez. Exhala el aire contando hasta diez, quédate sin aire mientras cuentas hasta diez lenta y suavemente. Repite el ejercicio varias veces. Puedes complementarlo usando alguna palabra o frase corta como: paz, amor, me siento muy bien; puedes repetirla mientras inhalas y después de exhalar. Si no aguantas los diez segundos, aplaza tu respiración contando hasta cinco. |
| Nudos | De pie, cruza tus pies en equilibrio, estira tus brazos al frente, separados unos de otros, coloca las palmas de tus manos hacia afuera y los pulgares hacia abajo. Entrelaza las manos llevándolas hacia tu pecho, formando un nudo, y pon tus hombros hacia abajo. Mientras mantienes esa posición apoya tu lengua arriba en la zona media de tu paladar. |
| El Cuatro | Levántate y cierra los ojos. Levanta los dos brazos estirándolos hacia los lados. Ahora levanta el pie que más utilizas y pon lo en forma de cuatro (No abras los ojos, a menos que pierdas el equilibrio). Realiza una respiración profunda y suelta lentamente el aire. Manteniendo tus brazos levantados, muévelos hacia adelante, permanece unos cinco segundos en esta posición. Repite el ejercicio ahora con el pie contrario. |
| Grito energético | Abriendo la boca todo lo que puedas, grita fuerte: ¡aaahhh!, grita durante un minuto con todas tus fuerzas, o lo más que puedas. |
| El perrito | Con una mano estira el cuero de tu cuello, por la parte de atrás, sostenlo durante diez segundos con fuerza y suéltalo tres segundos. Repite el ejercicio cinco veces. |

Anexo 3 de la sesión del bloque 2: Cuento para trabajar el autocontrol y la autorregulación emocional

Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía _____ años y justo acababa de empezar el _____ grado de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su mamá y su hermanito, No quería ni estudiar ni aprender nada; sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela.

En clase, nunca escuchara a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba muy a menudo, interrumpía la clase diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loca de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Así pasaban los días...

Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo, que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezada a rondarle por la cabeza: -soy una tortuga mala-, y pensando esto cada día, se sentía muy mal.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme, la gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarla le preguntó qué le pasaba: -¡Hola!- le dijo con una voz profunda -te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas-.

Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de que le hablaba: -¡tú caparazón!- exclamo la tortuga sabia. -Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce enojo. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te enojas, escóndete rápidamente-.

A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente y de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una suma. Empezó a sentir furia y enojo, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y de arrugar la hoja, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón. Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar que era lo mejor que podía hacer para resolver su problema, Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar.

Cuando salió, se quedó sorprendido de ver a la maestra que le miraba sonriendo, contenta porque había podido controlarse. Después entre los dos resolvieron el error. Juan-tortuga siguió poniendo en práctica su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso a la hora del recreo. Pronto, todos los niños que habían dejado de jugar con él por su mal carácter descubrieron que ya no se enfadaba cuando perdía un juego, ni pegaba sin motivos. Al final del año escolar, Juan-tortuga lo aprobó todo y nunca más le faltaron amiguitos.

Adaptado por Fundación Privada ADANA de Déficit de Atención con Hiperactividad. I, Orjales, 1999

G. Cuestionario de Evaluación de la sesión con padres

(Rivera-Ramírez, E. G., 2018)

1. ¿Qué le pareció la sesión de hoy?
 Excelente
 Buena
 Regular
 Deficiente

2. ¿Los juegos y actividades propuestas le parecieron útiles?
 Sí No

3. ¿Las indicaciones para las dinámicas fueron claras?
 Sí No

4. ¿Recuerda para qué son los juegos y actividades propuestos hoy?
 Sí ¿Para qué? _____
 No

5. Finalmente le agradecería si tiene alguna recomendación, sugerencia u observación que desee hacer para mejorar las siguientes sesiones:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN!

H. Ejemplo de rúbrica de las sesiones con alumnos

BLOQUE 3- SESIÓN 1

Objetivos de la sesión:

Que los alumnos

- ψ Comparen los colores de los elementos que les rodean.
- ♥ Relaten razones que hacen que la gente se sienta triste.
- ♥ Demuestren formas de consolar a las personas cuando se sienten tristes.

Objetivos de la rúbrica:

- Valorar la habilidad de cada alumno para comparar las partes (colores) de elementos a su alrededor.
- Valorar el nivel de logro de cada alumno para expresar situaciones que les causan tristeza.
- Valorar la disposición que tiene cada alumno de dar y recibir apoyo ante la tristeza.

Instrucciones:

Con base en los rangos que se describen en el cuadro “Criterios de evaluación”, y a partir de la simbología dada para cada rango, registrar el desempeño de cada alumno en cada criterio (numerado del 1 al 8), en el cuadro “Registro de evaluación”. Escribir observaciones individuales en caso de que se desee añadir información adicional y relevante del desempeño de cada participante en la sesión.

| CUADRO DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Criterios | Rangos y simbología | | | |
| | Insatisfactorio | Moderadamente satisfactorio | Satisfactorio | Excelente |
| | ○ | △ | □ | ♥ |
| 1. Nivel de logro para decir el color correcto. | No dice el color correctamente. | En ocasiones dice el color correctamente, requiere ayuda. | Dice el color correctamente con ayuda. | Dice el color correctamente sin ayuda. |
| 2. Nivel de logro para seleccionar un elemento del mismo color. | Selecciona elementos de colores diferentes. | Selecciona elementos de colores similares con o sin ayuda. | Selecciona elementos del mismo color con ayuda. | Selecciona elementos del mismo color sin ayuda. |
| 3. Nivel de logro para acertar el color al ver los objetos del salón. | No acierta el color. | Dice colores similares, con o sin ayuda. | Acierta el color con ayuda. | Acierta el color sin ayuda. |
| 4. Participación para expresar razones por sentirse triste (oso). | No dice nada, aún con motivación. | Con mucha motivación dice porque el oso está triste. | Con apoyo dice porque el oso está triste. | Sin apoyo dice por qué cree que el oso está triste. |
| 5. Disposición a expresar apoyo al oso. | No dice o hace nada con el oso. | Expresa apoyo verbal o físico con apoyo. | Expresa apoyo verbal o físico al oso, sin apoyo. | Expresa apoyo verbal y físico al oso, sin apoyo. |
| 6. Participación para expresar razones por sentirse triste (él mismo). | No dice nada, aún con motivación. | Con mucha motivación dice porque él estaría triste. | Con apoyo dice porque él estaría triste. | Sin apoyo dice por qué él estaría triste. |
| 7. Disposición a recibir apoyo de sus compañeros. | Prefiere que no le digan ni hagan nada. | Requiere de motivación para recibir el apoyo verbal, el físico lo evita. | Recibe con agrado el apoyo verbal, pero en el físico muestra un poco de resistencia. | Con agrado recibe las muestras de apoyo verbal y físico. |
| 8. Disposición al expresar apoyo a sus compañeros. | Prefiere no decir ni hacer nada. | Requiere de motivación para expresar el apoyo verbal, el físico lo evita. | Expresa con agrado el apoyo verbal, pero en el físico muestra un poco de resistencia. | Con agrado expresa muestras de apoyo verbal y físico. |

| REGISTRO DE EVALUACIÓN | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------|---|---|-------------------------------|---|---|---|---|----------------------|--|
| BLOQUE: 3. Nos comprendemos | | | | Participantes: alumnos | | | | | Sesión: 1 | |
| Alumno | <i>Crterios</i> | | | | | | | | <i>Observaciones</i> | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

I. Formato de evaluación grupal de la sesión

(Garaigordobil, 2005; adaptado por Rivera-Ramírez, E.G., 2019)

Bloque: _____ **Sesión:** _____

Objetivos del formato de evaluación:

- Valorar el nivel de cumplimiento de la sesión en cada criterio a través de una escala estimativa.
- Describir las observaciones pertinentes respecto del desarrollo de la sesión.

Instrucciones:

Con base en el desempeño de todos los alumnos que asistieron a la sesión, puntuar el nivel de cumplimiento de cada indicador descrito en el cuadro “Descripción de indicadores”, colocando una X en la casilla correspondiente del 1 al 10, donde 10 es cumplimiento total y 1 es cumplimiento nulo, en el cuadro “Evaluación de indicadores”, en el caso de que el desempeño de los alumnos de cada subgrupo sea muy diverso, en lugar de colocar una X, colocar la letra del subgrupo (A, B, C) en el nivel de cumplimiento. Escribir las observaciones relevantes de la sesión en el espacio “Elementos positivos y dificultades”, respecto a lo que hizo que la sesión se desarrollara adecuadamente o respecto a los factores que dificultaron la misma, en los espacios correspondientes para cada subgrupo. En el espacio “Recomendaciones para la mejora”, escribir que posibles variaciones o adaptaciones pueden implementarse para mejorar las siguientes sesiones.

| CUADRO DE DESCRIPCIÓN DE INDICADORES | |
|--------------------------------------|---|
| Grado de placer | Se refiere a las manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute y diversión, como risas, sonrisas, expresiones faciales y/o verbales de satisfacción; durante los juegos y actividades. |
| Participación | Grado de participación de los miembros del grupo, a lo largo de los juegos y actividades. |
| Seguimiento de reglas | Grado de respeto a las reglas e indicaciones, tanto a las generales como a las propias de los juegos y actividades. |
| Clima del grupo | <u>Organizado</u> : muestran atención a las indicaciones, siguen la secuencia de actividades planteadas. |
| | <u>Pacífico</u> : clima amistoso, sin intercambios hostiles ni físicos, ni simbólico ni verbales, no existen confrontaciones a lo largo de la sesión. |
| Comunicación-escucha | Los alumnos escuchan a quién está hablando en el momento, piden la palabra de forma organizada, respetan turnos para participar. |
| Interacciones | <u>Amistosas</u> : los alumnos se muestran afecto a través de expresiones físicas o verbales. |
| | <u>Asociación flexible</u> : tanto al elegir libremente pareja o grupo, como cuando se les asignan muestran una actitud favorable, no existe rechazo a alguien. |
| | <u>Conductas de ayuda y cooperación</u> : manifestación espontánea de ayuda y apoyo entre los miembros del grupo. No existe competencia entre los alumnos, sino ayuda mutua. |

| EVALUACIÓN DE INDICADORES | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------|--|-------------------------------|---|---|---|---|----------------|---|---|---|----|--|
| BLOQUE: | | | PARTICIPANTES: alumnos | | | | | SESIÓN: | | | | | |
| INDICADOR | | | PUNTUACIÓN | | | | | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Grado de placer | | | | | | | | | | | | | |
| Participación | | | | | | | | | | | | | |
| Seguimiento de reglas | | | | | | | | | | | | | |
| Clima del grupo | Organizado | | | | | | | | | | | | |
| | Pacífico | | | | | | | | | | | | |
| Comunicación-escucha | | | | | | | | | | | | | |
| Interacciones | Amistosas | | | | | | | | | | | | |
| | Asociación flexible | | | | | | | | | | | | |
| | C. ayuda y cooperación | | | | | | | | | | | | |
| ELEMENTOS POSITIVOS Y DIFICULTADES | | | | | | | | | | | | | |
| Subgrupo A | | | | | | | | | | | | | |
| Subgrupo B | | | | | | | | | | | | | |
| Subgrupo C | | | | | | | | | | | | | |
| RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

J. Ejemplo de rúbrica de la sesión con padres y tutores

BLOQUE 3

Objetivos de la sesión:

Que los padres y tutores

- ψ Comparen las partes (colores) de un todo (objetos del salón).
- ψ Integren las partes de una imagen.
- ♥ Interpreten los estados emocionales de los niños en un juego de dramatización.
- ♥ Analicen la relación entre lo que sus hijos sienten y el trato que les dan.
- ♥ Valoren la importancia de la expresión de afecto y comunicación con sus hijos como forma de mejorar sus vínculos afectivos.

Objetivos de la rúbrica:

- Valorar el nivel de competencia de cada padre para enfocar su atención, y comprender las indicaciones de los ejercicios sugeridos.
- Valorar la disposición de participación de los padres en las dinámicas de la sesión.

Instrucciones:

Con base en los rangos explicitado en el cuadro “Criterios de evaluación” y tomando como referencia la simbología dada para cada rango, registrar el desempeño de cada padre/tutor en cada criterio (numerado del 1 al 4), en el cuadro “Registro de evaluación”. Escribir observaciones individuales en caso de que se desee añadir información adicional y relevante del desempeño del padre en la sesión.

| CUADRO DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Criterios | Rangos y simbología | | | |
| | Insatisfactorio | Moderadamente satisfactorio | Satisfactorio | Excelente |
| | ○ | △ | □ | ♥ |
| 1. Disposición para participar en los juegos. | Prefiere no participar. | Instiga a otros a participar. | Con instigación de otros participa en algún juego. | Voluntariamente participa en algún juego. |
| 2. Grado de atención a la actividad que se está desarrollando. | Está disperso durante todas las actividades. | Observa ocasionalmente la actividad/en actividades específicas está atento. | En la mayoría de las actividades está atento. | Enfoca su mirada y se observa atento durante todas las actividades. |
| 3. Grado de comprensión de las indicaciones. | No comprende las indicaciones, copia a otros. | Comprende parcialmente las indicaciones o las confunde. | Comprende la mayoría de las indicaciones. | Comprende las indicaciones e incluso les explica a otros. |
| 4. Actitud al realizar los juegos. | Es apático, hostil y/o tímido. | Es entusiasta, aunque también hostil. | Es entusiasta y amistoso, aunque también tímido. | Es entusiasta, amistoso y seguro. |

| REGISTRO DE EVALUACIÓN | | | | | |
|------------------------------------|-----------|--------------------------------------|---|---|----------------------|
| BLOQUE: 3, Nos comprendemos | | Participantes: padres/tutores | | | Sesión: única |
| Padre/tutor | Criterios | | | | Observaciones |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |