



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAestrÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PERFILES COGNITIVOS Y ACADÉMICOS DE NIÑOS CON BAJO RENDIMIENTO INTELECTUAL Y SU RELACIÓN CON LOS FACTORES DE RIESGO

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

ANA LIZBETH HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

TUTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI. FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM.

COMITÉ TUTORIAL: MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA. FACULTAD
DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM.

DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO. FACULTAD
DE PSICOLOGÍA. UNAM.

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA.
UNAM.

MTRA. OFELIA DESATNIK MIECHIMSKY.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNAM.

CDMX.

ENERO 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



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

Al programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de pertenecer a dicho programa y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el financiamiento otorgado a través de la beca No. 631089, para la realización de mis estudios.

Se agradece al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e innovación Tecnológica (PAPIIT) por el proyecto “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” IN307419, por el apoyo otorgado y por la beca para la obtención de grado.

Con afecto y admiración a la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, por ser un apoyo académico incondicional al compartir sus conocimientos y amor al campo de la Educación Especial. A la Mtra. Laura María Martínez Basurto por su acompañamiento en el escenario de prácticas, así como por ser un ejemplo de dedicación a la comunidad escolar. Asimismo, agradezco a la Mtra. Rosalinda Lozada García por su apoyo en la culminación de este trabajo y a las profesoras de la Maestría en Psicología con Residencia en Educación Especial por sus enseñanzas.

A la comunidad escolar de la primaria: directores, personal docente, trabajadores, alumnos y padres de familia, por su colaboración y apoyo para llevar a cabo las actividades de evaluación e intervención del equipo de psicólogas en sus instalaciones, lo cual me permitió estar en contacto con un escenario real de intervención.

Dedicatorias

A mi esposo Thamir, por su amor incondicional, por ser un ejemplo de responsabilidad y dedicación, por motivarme siempre a dar lo mejor de mí y por las experiencias que vienen con la llegada de nuestra hija Amelia Danalí.

A mis padres, hermanas y sobrinos por su amor y apoyo.

A los amigos que han permanecido a través de los años y a quienes fueron más que compañeros de la maestría y me brindaron su amistad en este trayecto.

ÍNDICE

Resumen	X
Abstract	XI
Introducción	XII
Definición de inteligencia	1
Medición de la inteligencia	2
Modelos explicativos de la inteligencia	8
Teoría de las Inteligencias Múltiples	11
Programas de intervención desde el modelo de IM de Gardner	14
Bajo Rendimiento Intelectual (BRI)	20
Modelo Ecosistémico de Riesgo-Resiliencia	24
Resiliencia	27
Factores de riesgo y factores protectores	29
Evaluación desde el modelo ecológico de riesgo/resiliencia	31
Evaluación exploratoria	33
Evaluación diagnóstica	36
Relevancia del establecimiento del perfil de riesgo/resiliencia	37
Método	41
Planteamiento del problema	41
Objetivo general	43
Diseño de estudio	43
Tipo de estudio	43
Contexto	44
Escenario	46
Fase 1. Caracterización del perfil de riesgo/resiliencia a nivel individual, escolar, familiar y social de niños de primer ciclo de primaria	48
Objetivo general	48
Etapa 1. Evaluación exploratoria.	48
Objetivo	48
Participantes	48
Factores éticos	49
Herramientas	49
Procedimiento	51
Resultados	52
Área cognitiva	53
Etapa 2. Evaluación diagnóstica.	57
Objetivo	57
Objetivos particulares	58

Participantes	58
Herramientas	59
Procedimiento	64
Resultados	64
Perfil cognitivo	64
Perfil académico	69
Perfil afectivo	79
Perfil escolar	82
Perfil familiar y social	84
Perfil de riesgo/resiliencia de los alumnos detectados con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), en los niveles individual, escolar, familiar y social	86
Fase 2. Validación social de un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples para niños con Bajo Rendimiento Intelectual	90
Objetivo	90
Etapa 1. Instrumentación de un programa de intervención	90
Objetivo	90
Participantes	90
Herramientas	91
Procedimiento	102
Resultados	105
Etapa 2. Valoración de los efectos del programa de intervención en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI	112
Objetivo	112
Paso 1. Cambios en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI en la evaluación final	112
Objetivo	112
Participantes	112
Herramientas	113
Procedimiento	113
Resultados	114
Perfil cognitivo	114
Perfil académico	119
Perfil afectivo	131
Perfil escolar	134
Cambios en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI en la evaluación final	136
Paso 2. Validación social del programa por docentes y padres de familia	140
Objetivo	140
Participantes	140
Herramientas	140

Procedimiento	141
Resultados	141
Discusión y conclusiones	145
Referencias	150

Apéndices	155
Apéndice A. Evaluación del desempeño (versión para alumnos)	156
Apéndice B. Ejemplo de carta descriptiva de una sesión del programa de intervención	158
Apéndice C. Ejemplo de carta descriptiva del programa de intervención dirigido a padres de familia	162
Apéndice D. Hoja de evaluación del desempeño (versión para padres)	165
Apéndice E. Ejemplo de hoja de evaluación del desempeño de los alumnos a raíz del programa de intervención (versión para docentes)	167

Tablas y figuras

Tablas

1. Características para estimular las Inteligencias Múltiples.	15
2. Clasificación de la discapacidad intelectual de acuerdo con la inteligencia medida.	22
3. Indicadores de factores de riesgo y protección relacionados con el desarrollo del niño.	37
4. Población atendida en Educación Especial por Discapacidad Intelectual y por otras condiciones.	42
5. Indicadores sociodemográficos de la Alcaldía Iztapalapa.	45
6. Participantes en la evaluación exploratoria.	48
7. Estructura de la escala WISC-IV.	49
8. Distribución de los alumnos de acuerdo con los valores de CI para la WISC-IV.	53
9. Porcentaje de casos en cada índice en la WISC-IV.	54
10. Participantes de la evaluación diagnóstica.	58
11. Características de los padres de familia.	59
12. Perfil por alumno de acuerdo con los índices, CIT y Clasificación de la WISC-IV.	65
13. Calificaciones totales obtenidas por los alumnos según el grado en cada dimensión de la prueba EDLE.	71
14. Estadísticas generales obtenidas por los alumnos en la dimensión lectura de la prueba EDLE.	72
15. Estadísticas generales obtenidas por los alumnos según el grado en la	73

dimensión escritura de la prueba EDLE.	
16. Estadísticas generales obtenidas por los alumnos en la dimensión de lenguaje hablado de la prueba EDLE.	75
17. Percepción de padres de familia acerca del lenguaje oral y escrito, socialización y escuela.	76
18. Porcentaje del nivel de desempeño por área de la Conducta Adaptativa por alumno (percepción padres y profesoras).	77
19. Perfil emocional por alumno de acuerdo con las observaciones de la aplicación del HTP.	80
20. Número de elecciones de los compañeros del grupo de los participantes respecto a tres actividades.	82
21. Características familiares y sociales de los alumnos.	84
22. Factores de protección y de riesgo identificados en el grupo de alumnos con BRI.	86
23. Organización del bloque 1.	92
24. Organización del bloque 2.	93
25. Organización del bloque 3.	95
26. Organización del bloque 4.	97
27. Distribución de los grupos de trabajo para el programa de intervención con niños.	103
28. Porcentaje del nivel de desempeño por alumno en cada Bloque respecto a las Inteligencias trabajadas.	103
29. Evaluación de los padres de familia respecto al desempeño de los alumnos por bloque.	109
30. Perfil por alumno en la evaluación inicial y final de acuerdo con los índices, CIT y Clasificación de la WISC-IV.	115
31. Perfil por grado escolar en la evaluación inicial y final de acuerdo con las dimensiones de lectura, escritura y lenguaje hablado del EDLE.	120
32. Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con los totales de las dimensiones Lectura, Escritura y Lenguaje Hablado.	121
33. Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con la dimensión Lectura.	122
34. Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con la dimensión Escritura.	123
35. Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con la dimensión Lenguaje hablado.	124
36. Percepción de padres de familia acerca del lenguaje oral y escrito, socialización y escuela antes y después de su participación en el programa de intervención.	124

37. Porcentaje del nivel de desempeño por alumno percibido por los padres de familia en cada área de la Conducta Adaptativa.	127
38. Porcentaje del nivel de desempeño por alumno percibido por las profesoras en cada área de la Conducta Adaptativa.	129
39. Perfil emocional por alumno de acuerdo con las observaciones de la aplicación del HTP antes y después de su participación en el programa de intervención.	131
40. Número de elecciones de los compañeros del grupo de los participantes respecto a tres actividades antes y después de su participación en el programa de intervención.	134
41. Factores de protección y de riesgo identificados en los perfiles cognitivo, académico y afectivo del grupo de alumnos con BRI antes y después del programa de intervención.	136
42. Datos descriptivos de la validación social versión padres.	142
43. Comentarios de los padres sobre el programa de intervención.	142
44. Datos descriptivos de la validación social versión profesores.	143
45. Comentarios de la maestra sobre el programa de intervención.	144

Figuras

1. Clasificación de los niveles intelectuales de acuerdo con el CI.	20
2. Histograma de la distribución de puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total (CIT).	53
3. Histograma de la distribución de puntuaciones del ICV.	55
4. Histograma de la distribución de puntuaciones del IRP.	55
5. Histograma de la distribución de puntuaciones del IMT.	56
6. Histograma de la distribución de puntuaciones del IVP.	56
7. Categorización de alumnos con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE).	57
8. Distribución de puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total.	66
9. Distribución de puntuaciones del Índice de Comprensión Verbal.	67
10. Distribución de puntuaciones del Índice de Razonamiento Perceptual.	67
11. Distribución de puntuaciones del Índice de Memoria de Trabajo.	68
12. Distribución de puntuaciones del Índice de Velocidad de Procesamiento.	69
13. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en la prueba Total EDLE	70
14. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en cada dimensión de la prueba EDLE	71
15. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en cada área de la dimensión lectura de la prueba EDLE.	73
16. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo	74

grado en cada área de la dimensión escritura de la prueba EDLE.	
17. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en la dimensión hablado de la prueba EDLE.	75
18. Distribución de puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total antes y después del programa de intervención.	116
19. Distribución de puntuaciones del Índice de Comprensión Verbal antes y después del programa de intervención.	117
20. Distribución de puntuaciones del Índice de Razonamiento Perceptual antes y después del programa de intervención.	117
21. Distribución de puntuaciones del Índice de Memoria de Trabajo antes y después del programa de intervención.	118
22. Distribución de puntuaciones del Índice de Velocidad de Procesamiento antes y después del programa de intervención	119
23. Gráfica de desempeño de los alumnos en la Prueba Total EDLE antes y después del programa de intervención.	121

Resumen

La identificación de los perfiles cognitivo, académico y afectivo permite conocer las Necesidades Educativas Especiales de los niños y tomar decisiones para la intervención. No obstante, para Meléndez (2012) las categorías establecidas en Educación Especial son insuficientes porque existen alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI) que se ubican en una zona intermedia entre la discapacidad intelectual y los alumnos regulares. Por ello, el objetivo fue evaluar los efectos de un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de niños con BRI. Se realizó un estudio mixto transversal de dos fases basado en el modelo riesgo-resiliencia de Acle (2012): 1) caracterización del perfil de riesgo/resiliencia; 2) validación social del programa de intervención. Participaron siete niños de primer ciclo de una primaria pública de tiempo completo de la Alcaldía Iztapalapa ($M= 6.14$ años, $DE= .69$), sus padres y maestras. Para recabar la información se utilizaron diversos instrumentos, entre los que se encuentran la Escala de Inteligencia para niños WISC-IV (Weschler, 2006) y la Evaluación de Lectura y Escritura (EDLE) (Lozada et al., 2016). Los resultados mostraron un perfil con un Coeficiente Intelectual (CI) de 78.43 ($DE = 4.57$) y dificultades para leer y escribir. Después de la intervención se encontraron aumentos estadísticamente significativos en el CI ($Z= -2.37, p= .01$) y la lectoescritura ($Z= -2.37, p= .02$) con tamaños del efecto mediano (.43) y pequeño (.23) respectivamente. Los padres y maestras reportaron estar satisfechos con los procedimientos de evaluación e intervención realizados con los alumnos y reconocieron el desarrollo de habilidades académicas. En consecuencia, el programa de intervención de Inteligencias Múltiples basado en el perfil cognitivo, académico y social demostró su efectividad en la atención integral de las necesidades educativas especiales de niños con BRI.

Palabras Clave: perfil diferencial; bajo rendimiento intelectual, coeficiente intelectual, lectura, escritura.

Abstract

The identification of cognitive, academic and affective profiles allows knowing the Special Educational Needs of children and making decisions for intervention. However, for Meléndez (2012), the categories established in Special Education are insufficient because there are students with Low Intellectual Performance (BRI) that are in an intermediate zone between intellectual disability and regular students. Therefore, the objective was to evaluate the effects of an intervention program based on the model of multiple intelligences in the cognitive, academic and affective profiles of children with BRI. A two-phase mixed cross-sectional study was carried out based on the Aclé risk-resilience model (2012): 1) characterization of the risk/resilience profile; 2) social validation of the intervention program. Seven first-cycle children from a full-time public elementary school of the Iztapalapa City Hall ($M = 6.14$ years, $SD = .69$), their parents and teachers participated. Various instruments were used to collect the information, including the WISC-IV Intelligence Scale for Children (Weschler, 2006) and the Reading and Writing Assessment (EDLE) (Lozada et al., 2016). The results showed a profile with an Intellectual Coefficient (CI) of 78.43 ($SD = 4.57$) and difficulties in reading and writing. After the intervention, statistically significant increases were found in IC ($Z = -2.37$, $p = .01$) and reading-writing ($Z = -2.37$, $p = .02$) with medium (.43) and small (.23) effect sizes respectively. Parents and teachers reported being satisfied with the evaluation and intervention procedures performed with the students and recognized the development of academic skills. Consequently, the multiple intelligence intervention program based on the cognitive, academic and social profile demonstrated its effectiveness in the comprehensive care of the special educational needs of children with BRI.

Keywords: differential profile; low intellectual performance, intellectual coefficient, reading, writing.

Introducción

Con el paso del tiempo, los psicólogos se han encargado de estudiar diversos aspectos del pensar, sentir y actuar de las personas. Dentro de este espectro de posibilidades, la inteligencia ha jugado un papel de especial interés para su estudio. Como en cualquier otra disciplina científica, en Psicología existen debates en torno a los modelos, predicciones y aplicaciones de diferentes procesos, y en este caso, la inteligencia no es la excepción (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

Históricamente, el abordaje de dicho constructo, de acuerdo con Molero, Saiz y Esteban (1998) se ha realizado a través de los trabajos de las distintas escuelas tradicionales en psicología, de cuyo resultado ha surgido una amplia diversidad de teorías sobre los diferentes aspectos de la ejecución inteligente, las cuales, en consideración de Zavala y Vargas (2009) pueden ser agrupadas en tres bloques: general, genético y diferencial. El primero de ellos, y el de mayor interés según Salmerón (2002), se ha centrado en el estudio de la naturaleza de la inteligencia, es decir, en la identificación de los aspectos fundamentales o principios. De acuerdo con Molero et al. (1998) dentro de dicha clasificación general se ubica la teoría Conductual, que concibe la inteligencia como asociaciones entre estímulos y respuestas, y, por otro lado, se encuentra la teoría de la Gestalt, que caracteriza a la inteligencia por el pensamiento productivo con discernimiento y no por uno de tipo memorístico de simple reproducción.

Por otra parte, el segundo bloque denominado genético, centra su interés en el desarrollo de la inteligencia y en cómo ésta evoluciona y se desarrolla (Salmerón, 2002). Dentro de la corriente genética se ubica a Jean Piaget como principal representante y precursor, quien se ocupó por describir el desarrollo intelectual a través de patrones universales establecidos y caracterizados por una secuencia de estados en orden fijo (Molero et al. 1998). Finalmente, el tercer bloque llamado diferencial, para Fuentes, Reyes y Camarena (2009) estudia la forma en que se dan las inteligencias según los sujetos y los grupos. Dentro de este último, se encuentra la psicología cognitiva que investiga cómo las personas procesan la información por medio de la manipulación de símbolos y datos, además de entender que éstas son capacidades que pueden medirse con tests de inteligencia (Molero, et al. 1998).

No obstante, con el paso del tiempo las concepciones tradicionales han sido complementadas, restructuradas o consideradas para la elaboración de nuevos enfoques teóricos, tales como la teoría Triárquica o la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Con base en Peña (2004) la teoría Triádica de la Inteligencia de Sternberg es una propuesta con fuertes implicaciones cognitivas, pero que a su vez la complementa con la influencia que el ambiente tiene para los sujetos, ya que dicha teoría propone la existencia de una interacción entre tres tipos básicos de inteligencias, estas son: componencial, experiencial y contextual. La componencial comprende las habilidades propias del procesamiento de la información, por su parte, la experiencial manifiesta que los individuos muy inteligentes procesan mejor la información, es decir, interiorizan, realizan y automatizan lo aprendido con mayor rapidez, finalmente, la contextual propone que las personas inteligentes se adaptan mejor de acuerdo con sus deseos personales y en relación con sus contextos.

Desde esta mirada, Maturana (2004, como se citó en Fuentes, et al., 2009) apunta que el comportamiento inteligente es necesariamente contextual e influenciado por una serie de variables como pueden ser: riqueza o pobreza del medio ambiente, factores alimentarios, educación, estimulación y desarrollo de procesos psicológicos, herencia y motivación.

En segunda instancia, la teoría de Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner afrontó la idea tradicional monolítica que se tenía del concepto (Colom y Andrés-Pueyo, 1999; Fuentes, et al., 2009), según Peña (2004), su aportación modificó el modo de considerar la inteligencia debido a que amplió la conceptualización al incluir ocho áreas separadas del conocimiento: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica-corporal, pictórica, naturalista y personales (interpersonal e intrapersonal); que según la teoría, funcionan de manera relativamente independiente. De forma complementaria, Montes y Castro (2005) comentan que, a partir de este enfoque, las personas poseen todas las inteligencias sólo que desarrolladas unas más que otras, y son usadas principalmente para tres propósitos; resolver problemas de la vida cotidiana, crear un producto valioso para su cultura, y para encontrar o crear problemas como base de nuevos conocimientos.

Para los autores que apoyan el enfoque de la contextualización, la inteligencia es el resultado de la interacción de las potencialidades personales con las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural, por ello, desde los puntos de vista de Montes y Castro (2005) y Salmerón (2002), el desarrollo armónico de la vida de las personas, el éxito social, académico, afectivo y profesional no puede ser explicado únicamente a partir de una concepción monolítica o parcial, ya que también se debe reconocer la importancia de los factores genéticos y del entorno, puesto que si el entorno no tuviera influencia alguna, la inteligencia sería algo estático e invariable.

Con base en lo anterior, a pesar de la diversidad de teorías, Colom y Andrés-Pueyo (1999), consideran que el problema de la existencia de diferentes modelos de inteligencia se ha resuelto, y se ha llegado a la formulación de un modelo integrador y aceptado mayoritariamente, que considera la inteligencia como estructurada por diversos componentes relacionados con la resolución de problemas y la adaptabilidad, donde tanto el factor genético como el ambiental influyen de manera significativa.

Definición de inteligencia

El término “inteligencia” proviene de las raíces latinas *intellegere*, *intellexi*, *intellectum*, que significan discernir, comprender y experimentar. Sus orígenes etimológicos según Fuentes, et al. (2009) la ciñen como un elemento del sujeto para entender, comprender, enfrentar, resolver problemas y adaptarse a situaciones comunes y novedosas. No obstante, como ocurre con muchos de los conceptos en psicología, existe desacuerdo y polémica acerca de qué es la inteligencia y cómo puede medirse (Molero, et al., 1998; Salmerón, 2002), disparidad que lógicamente ha provocado la creación de distintas definiciones (Colom y Andrés-Pueyo, 1999; Fuentes, et al., 2009).

En un principio Molero, et al. (1998) describen que la inteligencia se consideraba como un constructo biológico y hereditario que se hallaba dentro de la mente del individuo. Sin embargo, con el transcurrir de la ciencia dicha concepción reduccionista cambió por una versada en reconocer una amplia gama de habilidades estructurantes de la capacidad inteligente (Fuentes, et al., 2009; Garnica y Acle, 2006).

Sobre esa base, Wechsler (citado en Esquivel, Heredia & Lucio, 2007) concibe la inteligencia como multifacética y multideterminada. Para el autor de las famosas escalas, la inteligencia no es una habilidad en particular, sino una capacidad global que permite a los sujetos darle sentido y lógica al mundo que le rodea, y, en consecuencia, superar los retos que le representan.

Con base en Molero, et al. (1998), las definiciones comunes de inteligencia han incluido una variedad de elementos entre las que resaltan las capacidades de aprender, de adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos y de resolver problemas. Asimismo, la conceptualización del constructo también se ha caracterizado por incluir el manejo del lenguaje a través de la emisión y comprensión de ideas complejas, y por una actitud abierta a la innovación (Colom y Andrés-Pueyo, 1999).

A partir de los postulados anteriores, Gregory (2001, como se citó en Fuentes, et al., 2009) realizó un extensa revisión de las diversas definiciones existentes, para lo cual tanto él como Colom y Andrés-Pueyo (1999) y Molero et al. (1998) consideran que tres son las

capacidades que deben ser incluidas en cualquier conceptualización de inteligencia: adquisición de conocimientos, aprendizaje por medio de la experiencia (que se refleja en la resolución de problemas) y la adaptación al propio medio. Por tanto, la inteligencia se define con base en estas capacidades (Fuentes, et al., 2009).

De acuerdo con la concepción de la inteligencia, la evaluación de diferentes habilidades permite conocer el rendimiento intelectual general del individuo y el desarrollo de sus diferentes funciones cognoscitivas. Actualmente las escalas Wechsler gozan de gran impacto en el campo de la evaluación psicológica y han sido las pruebas de inteligencia usadas con mayor frecuencia a la hora de evaluar el funcionamiento intelectual de niños, adolescentes y adultos. Sin embargo, conocer el Cociente Intelectual (CI) no basta, se debe enfatizar aquí una interpretación psicodinámica en la que no importa tanto un determinado CI, sino más bien cómo se estructura éste y qué hace el niño con sus capacidades intelectuales (Esquivel, et al., 2007).

A pesar de lo anterior, aún no sabemos cómo manipular la inteligencia para evaluarla de manera permanente (Colom y Andrés-Pueyo, 1999), precisión que cobra especial importancia cuando se trata de menores en desarrollo, o cuando los sujetos son incluidos en programas especiales de estimulación cognitiva, por lo que, como se mencionó anteriormente, la inteligencia es susceptible a modificaciones por el propio desarrollo madurativo de los individuos y por el ambiente que les influye.

Medición de la inteligencia

El interés por medir las diferencias entre los sujetos data del año 2200 a. C., cuando el emperador chino implementó un sistema de exámenes para conocer las capacidades laborales de los funcionarios gubernamentales, no obstante, fue hasta finales del siglo XIX cuando realmente se inició el estudio científico de las diferencias individuales en cuanto a personalidad y habilidades (Aiken, 2003). Entre los años 1810 y 1850 Du Bois-Reymond y Helmholtz se ocuparon por medir los tiempos de reacción nerviosa a través de estrategias experimentales, hazaña que los convirtió en pineros del campo (Tortosa y Civera, 2006).

Gracias a la fuerte influencia de la fisiología experimental y el positivismo, fue como en el año 1879 Wilhelm Wundt, alumno de Helmholtz, institucionalizó la Psicología en su laboratorio, y le otorgó estatus científico e identidad como disciplina académica autónoma e independiente tanto de la Filosofía como de la Fisiología o la Educación (Whittaker & Whittaker, 1989). Dentro de este desarrollo científico, se intentaron elaborar pruebas mentales y de inteligencia, aunque no dieron buen resultado y pronto fueron rechazadas por la comunidad científica. Por ejemplo, en 1890 Cattell publicó una prueba mental sin éxito y con serias deficiencias (Davidoff, 1979), asimismo Galton se interesó en las bases hereditarias de la inteligencia (Aiken, 2003).

Es así como L. A. J. Quetelet y Francis Galton observaron que muchos atributos humanos tendían a distribuirse según la curva normal o Gaussiana, y Galton fue el primero que propuso distribuir la capacidad mental de los seres humanos en escala, a lo largo de esa curva. Distinguió 14 etapas o grados, la parte superior y la parte inferior, pero carecía de medios objetivos para evaluar los grados individuales. Se interesó, sobre todo en el parecido entre padres e hijos, esperando demostrar que, en su mayor parte, la capacidad se determinaba hereditariamente (Vernon, 1982).

A pesar de los intentos fracasados por Galton, los autores Molero, et al. (1998) consideran que el científico inglés merece un lugar prominente en la historia de la psicología debido a sus esfuerzos iniciales en el desarrollo de la medición objetiva y sistemática de las diferencias individuales. De forma similar, Tortosa y Civera (2006) lo consideran el iniciador de una corriente de investigación psicológica fundamentalmente en la medición y la estadística. Asimismo, Styles (2008) señala que el foco de atención en la psicometría, al igual que ahora, estaba entonces en la variabilidad del desempeño, y, por consiguiente, por inferencia, en la variabilidad de las características fundamentales entre las personas.

Un paso importante en el desarrollo de la psicometría en general y su aplicación al campo de la inteligencia en particular se produjo con el trabajo de Alfred Binet y su colega, Theodore Simon, a principios del siglo XX (Styles, 2008). De acuerdo con Aiken (2003) el psicólogo francés Alfred Binet construyó el primer instrumento de medición de la inteligencia que contribuyó en forma significativa a la predicción del aprovechamiento

académico. En 1904 el ministro de educación pública en París se interesó en identificar a los niños con dificultades para desempeñarse adecuadamente en las aulas regulares, por ello, comisionó a Binet y a su socio Théodore Simon para que elaboraran un procedimiento de identificación de la inteligencia, situación que influyó activamente en la sensibilización de que aquella sociedad ante la problemática asociada con la discapacidad intelectual (Tortosa y Civera, 2006).

Así, la primera prueba de inteligencia para usos prácticos la produjeron Alfred Binet y Theodore Simon, entre 1905 y 1911. La escala de Binet Simon fue también el primer intento de proporcionar una escala numérica de niveles de inteligencia que se denominaron posteriormente Edades Mentales (Vernon, 1982). De acuerdo con el concepto de un continuo, los reactivos se ordenaban según su dificultad y las edades en que se podía esperar que los niños los contestaran en forma correcta. Por tanto, el suyo fue el primer intento de elaboración de pruebas de adaptación, en el que se presentaban solo aquellos reactivos que se consideraban cercanos al nivel intelectual de quien respondía. Las calificaciones de los reactivos se asignaban de acuerdo con el nivel o la calidad de la respuesta, es decir, había respuestas “mejores” y “peores” en lugar de que simplemente se juzgaran como correctas o incorrectas (Styles, 2008).

Además, Styles (2008) y Anastasi (1982) describen que Binet y Simon intentaron desarrollar reactivos que fueran de una naturaleza general para que reflejaran la capacidad de adquirir conocimientos (es decir, inteligencia) en lugar de comprobar conocimientos muy específicos que algunas personas pudieran adquirir como resultado de una enseñanza determinada y, por tanto, otras no. Debido a esas características psicométricas, el desempeño en las pruebas se podía interpretar de acuerdo con normas relacionadas con la edad y también podía usarse para poner en claro y, así, establecer las categorías para la deficiencia mental.

El trabajo de Binet y Simon constituye un ejemplo de la estrecha relación que existía en aquella época entre el desarrollo de la medición y la teoría. Las pruebas de Binet y Simon eran tareas apropiadas para edades desde un año hasta la edad adulta y, por tanto, suponían el desarrollo de la inteligencia de acuerdo con la edad. A través del posterior desarrollo de mediciones de inteligencia, se mantuvieron los requisitos básicos de la

psicometría, iniciados por Binet y Simon: las pruebas consistían en grupos de reactivos que se estimaba podían medir alguna habilidad considerada importante en el funcionamiento intelectual, los cuales se ordenaban de acuerdo con la dificultad, con las edades, que se estandarizaron en grandes grupos de personas para proporcionar normas representativas de diferentes edades y, más tarde, grupos ocasionales u otros de diagnósticos (Styles, 2008).

El cambio en la percepción sobre la inteligencia y sobre los niños con dichas problemáticas se transformó principalmente debido a que Binet creía que la inteligencia no era una cantidad fija, y que incluso era posible aumentarla si se actuaba educativamente sobre los procesos implicados. Por ello, Tortosa y Civera, (2006) indican que parte de su trabajo también consistió en el diseño de una serie de ejercicios que denominó “ortopedia mental”.

Dichas concepciones se vieron reflejadas en la estructuración de la prueba, instrumento que logró por primera vez una aceptación y éxito importantes, ya que también contaba con ciertas características que le adjudicaron su adecuación y pertinencia. Entre sus particularidades se hallaba que se administraba individualmente, que constaba de problemas dispuestos en orden creciente de dificultad (Aiken, 2003; Whittaker & Whittaker, 1989), que concebía la velocidad de aprendizaje como manifestación de la inteligencia (Salmerón, 2002), y que el término inteligencia fue entendido como un factor estructurado por aptitudes relacionadas entre sí, entre las que se destacaron las habilidades para juzgar, comprender, razonar (Aiken, 2003).

Con base en Davidoff (1979), la prueba de Binet incluía la medición de muchas funciones diferentes, tanto verbales como no verbales, en las que se incluyeron tareas destinadas a medir imaginación, atención, memoria, juicios morales, estéticos, lógica y lenguaje. Sin embargo, con el paso del tiempo se fueron realizando diversas modificaciones a la llamada Escala de Inteligencia de Binet-Simon, entre las que destacó la introducción del concepto de edad mental como una forma de cuantificar el desempeño general de una persona en la prueba a través de la comparación del rendimiento de los niños con otros de la misma edad (Tortosa y Civera, 2006).

Con el paso del tiempo, en consideración de Aiken (2003) y Vernon (1982) la evolución en la medición del proceso se vio propiciada por otros pineros en pruebas psicológicas como Bingham, Yerkes, Arthur Otis, Goddard, Spearman, Wilhelm Stern y Lewis Terman de los que destacan los últimos tres gracias a sus aportaciones.

Por su parte, Charles Spearman señaló que no había consenso entre los psicólogos en lo que se refería a la definición de inteligencia, y dicho problema no se podía resolver mediante argumentos especulativos o teóricos, sino que era necesario descubrir cómo se correlacionaban entre sí las mediciones reales de las diferentes capacidades. Sus propias investigaciones lo condujeron en 1904 a la llamada teoría de los dos factores (Vernon, 1982). Con el propósito de explicar qué tenían en común todos los test de inteligencia, él propuso al factor “g” como sustancia general de inteligencia, y, por otro lado, también introdujo el concepto de factores específicos “s”, los cuales, según la teoría, están implicados en toda actividad intelectual (Peña, 2004). Asimismo, Spearman contribuyó en la publicación del primer libro de texto importante sobre medición educativa (Aiken, 2003).

Así, el tipo de análisis de Spearman proporcionó cierta justificación para la escala Binet-Simon, puesto que cada una de las tareas reactivas sería una medida parcial de *g*. Así pues, el desempeño general o la edad mental tendían a proporcionar una medida adecuada del factor general, puesto que los elementos específicos de los diversos reactivos no están correlacionados: o sea, tienden a cancelarse unos a otros y no introducen desviaciones en las puntuaciones totales, en cualquier sentido dado. Spearman evitó el término controvertido de inteligencia. Su *g* era un componente común definido matemáticamente como el más alto que, según se podía suponer, representaba el núcleo de lo que constituye la inteligencia (Vernon, 1982).

Por otro lado, Stern creó el concepto de cociente de inteligencia como un indicador de ésta (Davidoff, 1979; Peña, 2004, Gardner, 2001), definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica, se estableció que el sujeto medio fuese de 100 en cada edad cronológica, y se niveló la variación entre los individuos introduciendo una desviación típica de 15 puntos en cada edad (Tortosa y Civera, 2006).

Finalmente, el psicólogo norteamericano Terman elaboró una revisión ampliamente aceptada de la prueba de Binet, versión que desde entonces se conoce como Stanford-Binet (Davidoff, 1979) una de las pruebas más utilizadas junto con las escalas de inteligencia de Wechsler (Aiken, 2003), que a pesar de aplicarse como tests individuales y destinarse a muchos de los mismos usos que la Stanford-Binet difieren en varios aspectos importantes.

De acuerdo con Gregory (2012), los orígenes de las pruebas Wechsler se remontan a 1932, cuando el autor buscaba diseñar un instrumento adecuado para examinar a pacientes de la sección psiquiátrica del Bellevue Hospital en Nueva York. Sustituyó la fórmula común de $CI = \text{Edad mental} / \text{edad cronológica}$ por $CI = \text{Puntuación obtenida} / \text{Puntuación media esperada para esa edad}$.

Así, las escalas Wechsler en vez de estar organizadas por niveles de edad, están agrupadas en subtests y dispuestas por orden de dificultad dentro de cada subtests, a partir de los cuales se calculan los CI por separado. El procedimiento de puntuación consiste en que las puntuaciones directas en cada subtest se transforman primero en puntuaciones típicas normalizadas dentro del grupo de edad propio de cada sujeto (Anastasi, 1982). Todas las escalas Wechsler utilizan el mismo formato: de 10 a 15 subpruebas, una medida común para el CI, con media de 100 y desviación estándar de 15; y un conjunto común de subpruebas. Las fechas de revisión más recientes de este instrumento son: Escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario-III (2002), Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar-IV (2003) y Escala Wechsler de Inteligencia para adultos IV (2008). En el caso de la WISC-IV, para niños de seis a dieciséis años y medio de edad, el análisis factorial de la escala produce una solución de cuatro factores: Comprensión verbal, Razonamiento perceptual, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento (Gregory, 2012).

Cabe señalar que, en gran parte del mundo, las pruebas de medición de diferentes habilidades y procesos poseen una importante influencia en la vida contemporánea de las personas, puesto que brindan información valiosa para tomar decisiones y, en tal caso, la inteligencia juega un papel relevante para la psicología y la educación (Aiken, 2003). Para Salmerón (2002), es a través de la historia que se observa que conforme las definiciones y

las investigaciones sobre la inteligencia evolucionan, paralelamente a ellas, se ha impuesto cada vez más la necesidad de crear la instrumentación adecuada para medirla.

La relevancia obtenida, en opinión de Colom y Andrés-Pueyo (1999) es debido a las múltiples utilidades que ello conlleva. Por ejemplo, para el autor existen muchas evidencias empíricas que demuestran la validez predictiva de los tests de inteligencia dentro de los ámbitos educativos y laborales, puesto que se ha encontrado en numerosas ocasiones que el nivel intelectual se correlaciona de forma estadísticamente significativa con el rendimiento en contextos sociales, económicos, ocupacionales, académicos, e incluso en la vida cotidiana, ya que en todos esos ambientes se requiere de algún tipo de razonamiento y toma de decisiones. Asimismo, de acuerdo con Aiken (2003) la inteligencia influye de manera considerable en la adaptación de los sujetos, la forma en que resuelven problemas, o para la adquisición de aprendizajes, no obstante, es importante aclarar que un alto Coeficiente Intelectual (CI) no garantiza el éxito, así como un bajo CI no garantiza el fracaso en las áreas antes mencionadas.

Por otro lado, conocer el nivel de inteligencia del niño y saber cómo lo utiliza en su desempeño escolar, es un factor importante para iniciar cualquier proceso evaluativo en el área psicoeducativa (Esquivel, et al., 2007; Garnica y Acle, 2006). La medición de la inteligencia permite conocer de manera significativa el potencial del individuo (Villanueva, 1997; como se citó en Garnica y Acle, 2006), información necesaria para tomar decisiones oportunas con la finalidad de programar o proponer el trabajo posterior, el desarrollo de las técnicas didácticas adecuadas y las adaptaciones pertinentes de acuerdo con las características específicas.

Modelos explicativos de la inteligencia

Tal como ha sido señalado anteriormente, desde que la psicología desarrolló el concepto de inteligencia general o de factor *g*, han surgido debates relacionados con la existencia o lo adecuado de este punto de vista, al apoyar la idea de una inteligencia general o de otros factores separados y relativamente independientes de la habilidad general. Con dicho planteamiento surgen diferentes modelos explicativos que van desde la teoría de los

factores jerárquicos hasta la más reciente teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1992) quien propone ocho tipos de inteligencia, cada una de las cuales necesita clases distintas de intervención y respaldo (Hay, 2008). Los cuales se describirán brevemente a continuación.

Para comenzar, en la teoría factorial de la inteligencia, Charles Spearman (1904, 1923, 1927) propuso que la inteligencia consistía en dos tipos de factores; un solo factor general g y varios factores específicos s (Gregory, 2012). El factor general interviene en todas las fases del pensamiento y de la conducta y existen capacidades específicas que tienen un papel determinante en cada actividad (Sánchez y Andrade, 2010). La correlación positiva entre dos funciones cualesquiera se atribuía al factor general, cuanto más saturadas estuvieran dos funciones con el factor g , más alta sería la correlación entre ellas. Aunque en esta teoría se afirman dos tipos de factores, el general y el específico, solo el factor g explica la correlación, por tanto, esta teoría se podría describir más característicamente como la teoría del factor único. Entre los ejemplos de tests contruidos como medidas de factor g cabe citar las matrices progresivas de Raven y el Culture Fair Intelligence Test, de Cattell (Anastasi, 1982).

Posteriormente, en 1924 surge la teoría multifactorial de Thurstone, quien considera a la inteligencia como una capacidad general heredada que se manifiesta en numerosos factores (Sánchez y Andrade, 2010). En 1931 el autor desarrolló procedimientos de análisis factorial capaces de mostrar matrices de correlación para la existencia de factores grupales, donde Thurstone concluyó que varios factores grupales generales, y no un solo factor general, podían ser la mejor explicación de los resultados empíricos (Gregory, 2012). De acuerdo con Anastasi (1982) Thurstone inicialmente propuso alrededor de una docena de factores de grupo, que denominó aptitudes mentales primarias, los más frecuentes corroborados en su obra son: comprensión verbal, fluidez verbal, número, espacio, memoria asociativa, rapidez perceptiva, inducción (o razonamiento general). Para 1938 Thurstone publicó la Prueba de Habilidades Mentales Primarias que constaba de varias subpruebas independientes, con lo cual reconoció la existencia del factor g como un factor de orden superior.

En este punto, los autores Spearman y Thurstone afirmaban la prioridad del factor general y los factores específicos. Así, en 1950 Vernon facilitó una reconciliación entre estas dos perspectivas al proponer una teoría de factores grupales jerárquicos (Gregory, 2012).

Por otra parte, Guilford en 1958 continuó con la búsqueda de los factores de la inteligencia que Thurstone había iniciado y en 1967 propuso un modelo semejante a una caja, al cual denomina modelo de la estructura del intelecto (EI). Este modelo clasifica los rasgos intelectuales en tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos (Anastasi, 1982, Gregory, 2012) los cuales se describen a continuación:

- Operaciones. Tipo de operación intelectual que requiere la prueba: cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación.
- Contenidos. Naturaleza de los materiales o la información presentados al individuo evaluado, éstos se dividen en cinco categorías: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual.
- Productos. Diferentes tipos de estructuras mentales que debe producir el cerebro para obtener una respuesta correcta. Los seis tipos son: unidad, clase, relación, sistema, transformación e implicación.

De acuerdo con Gregory (2012), en total, Guilford identificó cinco tipos de operaciones, cinco tipos de contenidos y seis tipos de productos para obtener un total de 150 factores del intelecto. Cada combinación de una operación, un contenido y un producto representa un factor diferente del intelecto. Guilford afirma haber verificado más de 100 de estos factores en su investigación. Esta perspectiva ha provocado que los autores de pruebas reflexionen y amplíen su comprensión acerca de la inteligencia al considerar la producción divergente, creación de numerosas respuestas apropiadas para una sola situación estímulo.

En 1985 Sternberg enfatiza que la inteligencia implica la adaptación al ambiente del mundo real (Gregory, 2012). A partir de dicho postulado, el autor estructura la teoría triárquica de la inteligencia humana (Sánchez y Andrade, 2010), la cual trata tres aspectos de la inteligencia:

1. Componencial, plantea que los individuos difieren en sus ejecuciones, resolver problemas y los mecanismos utilizados, todo esto con tres tipos de procesos mentales: los meta componentes, los componentes de ejecución y los componentes de adquisición de conocimiento.

2. Experiencial que se refiere a la acción inteligente del sujeto, su proceso de la teorización en determinados momentos de la vida y la oportunidad de activar procesos relacionados a la ejecución de tareas y la solución de problemas incluye procesos relacionados con el tratamiento de situaciones novedosas y la automatización de procesos mentales.

3. Contextual, explica el papel de la inteligencia con el mundo exterior, y las condiciones que la liberan o detienen. Identifica los procesos de adaptación al ambiente, selección de ambientes y su transformación.

Según Gregory (2012) la insistencia de Sternberg en que la inteligencia posee varios componentes que no miden las pruebas tradicionales, parece correcta para cualquiera que haya estudiado o aplicado dichas pruebas.

Otro de los modelos explicativos de la inteligencia es la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner en 1983, el autor identifica tres grandes elementos en su teoría: la inteligencia, ámbitos y campos. La inteligencia entendida como las áreas del cerebro que corresponden a ciertas formas de cognición. El ámbito entendido como aquellos elementos diseñados expresamente u ofrecidos en las diferentes actividades del ser humano y los campos entendidos como los elementos contextuales propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto (Sánchez y Andrade, 2010). Así, se profundiza la explicación de esta teoría en el siguiente apartado.

Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner (2001) se planteó considerar la mente humana como una serie de facultades relativamente separadas. que mantienen unas relaciones vagas e imprevisibles entre sí, que como una máquina única y de uso general funciona continuamente con una potencia dada independientemente del contenido y del contexto. Definió la inteligencia como un potencial

biopsicológico para procesar información que se pueda activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tengan valor para una cultura. Así, los tipos de inteligencias son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y las decisiones tomadas por cada persona.

Algunas de las preguntas planteadas por Gardner fueron ¿Cómo está organizada la mente para enfrentar tareas diversas? ¿Tiene un sistema único, centralizado, o un grupo de mecanismos cognitivos separados y preparados para tipos particulares de información o tareas? De acuerdo con Torff y Gardner (2008) existe un debate ya antiguo y muy difundido sobre lo adecuado de dividir el intelecto humano en partes. Muchas disciplinas cuentan adeptos considerados como “horizontalistas” quienes creen en una sola facultad y otros los “verticalistas” que argumentan a favor de un grupo de facultades especializadas. La teoría de Howard Gardner, enfoque vertical de Inteligencias Múltiples (IM) contrasta con el enfoque basado en pruebas, él está interesado en considerar las habilidades intelectuales que nunca se tomaban en cuenta en el desarrollo de los instrumentos. Gardner intenta explicar la amplia gama de desempeños inteligentes que son valorados en diferentes sociedades. Su modelo de las Inteligencias Múltiples constituye una teoría amplia del intelecto que no sólo trace gráficas, sino que también resuelva problemas educativos y culturales.

Recientes investigaciones en neurobiología sugieren la presencia de zonas en el cerebro humano que corresponden, al menos de modo aproximado, a determinados espacios de cognición: esas zonas, según Howard Gardner (que publicó por primera vez sus investigaciones en 1983), serían ocho y, por tanto, el ser humano poseería ocho puntos diferentes de su cerebro donde se albergarían diferentes inteligencias. Serían la inteligencia lingüística o verbal, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la cinestésica-corporal, la naturalista y las inteligencias personales, esto es, la intrapersonal y la interpersonal (Antunes, 2012).

La teoría de las IM presenta una amplia definición de la inteligencia: la capacidad de solucionar problemas o productos de moda que son de importancia en un ambiente o comunidad cultural en particular. Inteligencia es un término para organizar y describir las

capacidades humanas en relación con los contextos culturales en que se desarrollan, se usan y se les da un significado. Al aprovechar diversas fuentes de evidencias, Gardner definió ocho criterios que tiene que cumplir la inteligencia de un aspirante (Torff y Gardner, 2008). A continuación, se presentan éstos:

1. Aislamiento potencial por daño cerebral.
2. La existencia de savants idiotas, prodigios y otras personas excepcionales.
3. Respaldo derivado de tareas psicológicas experimentales.
4. Respaldo proveniente de hallazgos psicométricos.
5. Un historial definido del desarrollo, junto con un conjunto definible del desempeño de la condición final.
6. Una historia evolucionista y la posibilidad evolucionista.
7. Un jefe identificable, o un conjunto de operaciones.
8. Susceptibilidad para codificar en un sistema de símbolos.

Esos criterios y sus fuentes de evidencia convergen para describir las ocho inteligencias:

1. La inteligencia lingüística describe la capacidad de percibir o producir lenguaje hablado o escrito.
2. La inteligencia lógica/matemática incluye el uso y la apreciación numérica causal, abstracta, o las relaciones lógicas.
3. La inteligencia espacial describe la capacidad de percibir información visual o espacial (en gran escala o más local), transformar y modificar esta información, además de recrear imágenes visuales incluso sin referencia a un estímulo físico original.
4. La inteligencia musical se refiere a la capacidad de crear, comunicar y comprender significados obtenidos del sonido.

5. La inteligencia corporal/cinestésica incluye controlar todo o parte del propio cuerpo para solucionar problemas o productos de moda.
6. La inteligencia interpersonal incluye la capacidad de reconocer y hacer distinciones entre los sentimientos, las creencias y las intenciones de otras personas.
7. La inteligencia intrapersonal permite a las personas formarse un modelo mental de sí mismas y aprovecharlo para tomar decisiones sobre cursos de acción viables. Entre estos ejes está la capacidad para distinguir los sentimientos propios y prever reacciones a cursos de acción futuros.
8. La inteligencia naturalista incluye la capacidad de comprender y trabajar en forma efectiva en el mundo natural.

Así, si se considera que estos tipos de inteligencias se originan en sistemas sensoriales, y más de un sistema sensorial puede conducir a una inteligencia o alimentarla, e incluyen microcircuitos sensoriales corticales; al mismo tiempo, las propias inteligencias incluyen cortezas de asociación o modalidades cruzadas (lóbulo parietal, lóbulo frontal). Por consiguiente, los tipos de inteligencias son universales en el sentido de que todas las personas normales muestran alguna capacidad para cada una de ellas, pero hay una considerable variación individual en el perfil inicial de las inteligencias. Las personas comienzan la vida con un perfil de inteligencias en particular que tendrá alguna influencia sobre los logros de esa persona, pero el cual cambiará en el curso del desarrollo como resultado del historial de experiencias en contextos culturales en particular (Torff y Gardner, 2008).

Programas de intervención desde el modelo de IM de Gardner.

Los modos formales de estimulación considerando los tipos de inteligencias incluyen, desde los sistemas simbólicos articulados y las disciplinas curriculares, hasta la diversidad creciente de medios: manuales, libros didácticos, mapas, revistas y periódicos, cintas de video y computadoras. Es imprescindible analizar los medios disponibles para elaborar de modo adecuado el programa de estimulación deseado; es importante una reflexión sobre el lugar donde se da la educación y los momentos en que ese lugar está siendo utilizado para

la educación. Asimismo, para quienes asumen como su misión la tarea de estimular las IM, en casa, los padres, los abuelos y los hermanos mayores, pueden asumir la función de agentes estimuladores si adoptan también la idea de un programa asociado a las actividades de la vida cotidiana del niño (Antunes, 2012).

La implantación de un proyecto de estimulación de las IM necesita de un programa en el que se definan los objetivos generales, específicos e inmediatos y se relacionen los recursos disponibles, el personal involucrado, los calendarios, las fuentes de investigación y orientación bibliográfica, las estrategias, las políticas de interacción con la familia y con la comunidad, las nociones temporales y sistemáticas, las estrategias y otros presupuestos relacionados con las metas propugnadas. Así, el estímulo de las IM no debe limitarse a una valoración que toma como referencia el valor máximo y que tiene como punto central la expresión de resultados en forma de calificaciones o conceptos. Mucho más válida parece ser la opción de un sistema de evaluación que use como punto de referencia el rendimiento óptimo del alumno y así se le perciba en relación con los progresos que muestra y no con los resultados que logra.

De este modo, las calificaciones que indican resultados estáticos tienen que sustituirse por informes, gráficos de frecuencia, comentarios personales y otros elementos de los logros de los alumnos (Antunes, 2012).

A continuación, en la tabla 1 se presenta información propuesta para tomar en cuenta la elaboración de programas y planes de intervención desde la teoría de las IM.

Tabla 1

Características para estimular las Inteligencias Múltiples

Inteligencia	Descripción	Habilidad	Objetivos	Juegos y/o estrategias
Lingüística	Capacidad de procesar con rapidez mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido lúcido a los mensajes.	Vocabulario Fluidez verbal Gramática Alfabetización Memoria verbal	Describir Narrar Observar Comparar Relatar Valorar Sacar conclusiones Resumir	Combinar, ordenar, rompecabezas, juegos de memoria o juego del teléfono.

Tabla 1

Continuación

Lógico-matemática	Facilidad para el cálculo y la percepción de la geometría espacial, Placer específico en resolver problemas insertos en crucigramas, charadas o problemas lógicos como los del tangram, los juegos de damas y de ajedrez.	Conceptuación Sistema de numeración Operaciones y conjuntos Instrumentos de medida Pensamiento lógico Materiales específicos Material Montessori	Enumerar Hacer series Deducir Medir Comparar Sacar conclusiones Verificar	Juego con cubos, dominó, dados, tarjetas coloreadas, el reloj, etc.
Espacial	Capacidad de distinguir formas y objetos incluso cuando se presentan en ángulos insólitos, capacidad de percibir el mundo visual con precisión, llevar a cabo transformaciones sobre las percepciones, imaginar movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración, recrear aspectos de la experiencia visual y percibir las direcciones en el espacio concreto y en el abstracto.	Lateralidad Orientación espacial Orientación temporal Creatividad Alfabetización cartográfica	Localizar en el espacio Localizar en el tiempo Comparar Observar Deducir Relatar Combinar Transferir	Simetría, ordenar palitos, juego de la sucesión, memoria, etc.
Musical	Facilidad para identificar sonidos diferentes, percibir matices en su intensidad y direccionalidad. Reconocer sonidos naturales y, en la música, percibir la dirección entre tono, melodía, ritmo, timbre y frecuencia. Aislar sonidos en agrupamientos musicales.	Percepción auditiva Discriminación de ruidos Comprensión de sonidos Discriminación de sonidos Estructura rítmica	Observar Identificar Relatar Reproducir Conceptualizar Combinar	Escenificación de sonidos, sonidos del patio, etc.
Cinestésica corporal	Capacidad de usar el propio cuerpo de manera diferenciada y hábil para fines expresivos. Capacidad de trabajar con objetos, tanto los que implican una motricidad específica como los que estudian el uso integral del cuerpo.	Motricidad-coordinación manual Coordinación visomotora y táctil Percepción de formas y estereografía Percepción de peso y tamaño Gusto y oído	Comparar Medir Relatar Transferir Demostrar Interactuar Resumir Interpretar Clasificar	Saltando en el camino, geometría, figura-fondo, mosaico, etc.

Tabla 1

Continuación

Pictórica	Capacidad de expresión mediante trazo, dibujo o caricatura. Sensibilidad para dar movimiento y belleza a dibujos y pinturas, autonomía para captar y volver a transmitir los colores de la naturaleza, moverse con facilidad en diferentes niveles de informática gráfica.	Reconocimiento de objetos Reconocimiento de colores Percepción de formas y tamaños Percepción de fondo Percepción viso espacial	Observar Reflejar Reproducir Transferir Criticar Sacar conclusiones	Tubos coloreados, acuarelas, botones de colores, formas geométricas, cuerdas de colores, etc.
Naturalista	Atracción por el mundo natural y sensibilidad en relación con el mismo, capacidad de identificación del lenguaje natural y capacidad de éxtasis ante el paisaje humanizado o no.	Juegos para la curiosidad Juegos de exploración Juegos de descubrimiento Juegos de interacción Juegos de aventuras	Relatar Demostrar Seleccionar Plantear hipótesis Clasificar Revisar	Colecciones naturales, la cocina mágica, etc.
Personales: Interpersonal e intrapersonal	Interpersonal: capacidad de percibir y comprender a otras personas, descubrir las fuerzas que las impulsan y sentir gran empatía por el prójimo indistinto. Intrapersonal: capacidad de autoestima, automotivación, de formación de un modelo coherente y verdadero de sí mismo y del uso de ese modelo para llevar a cabo la creación de la felicidad personal y social.	Percepción corporal Autoconocimiento y relaciones sociales Administración de emociones Ética y empatía Automotivación, comunicación interpretación	Interactuar Percibir Relacionarse con empatía Mostrar autoestima y autoconocimiento Ser ético/a	Alfabeto/ rompecabezas, figuras humanas, muñecos articulados, quien cuenta un cuento, etc.

Nota: Elaboración propia retomada de C. A. Antunes (2012) *Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*, México: Alfaomega.

Tras la explicación del modelo de IM de Gardner, se considera relevante porque se trata de una teoría que toma en cuenta el contexto en que se desarrollan las personas. De tal forma, se explica cómo la inteligencia se ve influida por las oportunidades que se les brinde a las personas en sus ambientes familiares, educativos y sociales para desarrollar habilidades que en otros modelos de inteligencia no se tomaban en cuenta. En el caso del presente trabajo, se destaca la congruencia de brindar dichas oportunidades a los niños identificados con un bajo rendimiento intelectual a través de un programa de estimulación

asociado a actividades de su vida cotidiana, en el que se consideren sus necesidades personales, sociales, familiares y escolares; así como sus progresos, en lugar de enfocarse sólo en los resultados.

El diseño de un programa de intervención para niños con BRI, resulta conveniente debido a que se puede promover la adquisición de aprendizajes. De acuerdo con los docentes, la mayor preocupación se refiere a las dificultades que muestran para adquirir la lectoescritura. Por ende, se necesita un enfoque que considere los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, que según Ambrose et al. (2010) incluye la atención, percepción, cognición, memoria, motivación e interacción. Para tal fin, de acuerdo con Barbosa (1971), en los métodos para la enseñanza de la lectura-escritura, desde los métodos de deletreo y silabeo, hasta los llamados globales y fonéticos, es evidente la importancia de facilitar el aprendizaje de los alumnos, sin forzar sus facultades.

Para ello, previamente a la organización de cada sesión, se propone realizar propuestas pedagógicas basadas en casos (Díaz Barriga, 2006) que sean de interés para los niños, información que puede ser obtenida en asambleas, y se aterrizan en la planeación de actividades que promuevan la lectoescritura. De esta manera, se pretende fomentar el aprendizaje activo al vincular los contenidos del presente programa con los problemas de la vida real. Así, se busca obtener una disposición favorable al aprendizaje y una voluntad de aprender (Ambrose et al., 2010). A partir de lo anterior, se propone realizar un diagrama como lo sugiere Johnson et al. (1999) para mostrar todos los pasos a llevar a cabo durante la sesión.

A partir de lo anterior, se formará un grupo de aprendizaje cooperativo, donde trabajen juntos para alcanzar el objetivo grupal, que Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) es maximizar el aprendizaje de todos los miembros, y al mismo tiempo, motivar a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos al prestarse apoyo. En la organización de las sesiones se debe planear previamente la selección de materiales didácticos y su distribución con el método de rompecabezas, que consiste en darles la información distribuida en diferentes partes como piezas de un rompecabezas, para que cada alumno obtenga información necesaria para realizar las actividades (Johnson et al., 1999).

En cuanto a la organización del aula, se incluirá un área de acuerdos de convivencia donde se resaltarán el respeto a los turnos de participación, así como el respeto de las opiniones de los demás compañeros. Además, conforme el alumno incremente su competencia y se muestre capaz de asumir un mayor nivel de autonomía, se realizará una retirada progresiva de las ayudas que se le brindaron (Ambrose et al., 2010). Otro aspecto en la organización tiene que ver con la asignación de roles, que de acuerdo con Johnson et al. (1999) pueden reducir la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva o dominante. Para esto, se emplearán fichas de roles para asignarlos deliberadamente y enfocarlos a desarrollar sus habilidades de expresión oral y lectoescritura.

Respecto a la estructura de las sesiones, optar por comenzar a fomentar la expresión oral de las ideas de los niños con BRI, puede contribuir a motivarlos para participar en el desarrollo de las siguientes sesiones. Además de tomar en cuenta temáticas de su interés para acercarlos al proceso de lectoescritura sin forzarlos. Basarse en el aprendizaje cooperativo, propuesto por Ferreiro y Espino (2009) y Johnson et al. (1999), propicia a que los niños se apoyen unos a otros y se logre que poco a poco requieran menos ayudas para realizar sus actividades, y adquirir aprendizajes significativos (Paris & Ayres, 1994).

Para concluir, se debe realizar una evaluación constante del impacto o las desventajas de las estrategias empleadas, da la pauta para realizar cambios en el momento que se requiera y no esperar hasta el final. Lo anterior, con el objetivo de modificar, complementar o interrumpir las actividades planeadas. Así, se realizará una evaluación auténtica para destacar la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Entre las estrategias que se utilizarán, se incluirán las rúbricas. Para la evaluación individual, con las rúbricas se pretende observar el modo progresivo de desempeño de los niños respecto con aspectos cualitativos del desempeño esperado (Díaz Barriga, 2006).

Bajo Rendimiento Intelectual (BRI)

Uno de los aspectos más relevantes de la Educación Especial (EE), tiene que ver con la manera en que se evalúa a los niños, para identificar si tienen alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) y tomar decisiones respecto a la intervención. Como profesionales de la educación, es posible percatarse que la importancia de la identificación e intervención temprana radica en garantizar que los alumnos alcancen todo su potencial (OMS, 2011). Sin embargo, de acuerdo con el campo de la EE, existen estudiantes en riesgo con características específicas que pertenecen a diversas categorías, como lo son; discapacidad intelectual, personas sobresalientes y problemas de aprendizaje, lenguaje o conducta (Acle, 2006).

En relación con el desempeño intelectual en el ámbito de EE se ubica a los niños con un alto rendimiento y a los que presentan una discapacidad intelectual, sea ésta leve, moderada o severa. Las clasificaciones respecto a los niveles intelectuales obtenidos varían según la prueba de inteligencia que se emplee, de acuerdo con Weschler los niveles se pueden clasificar según el CI obtenido en una prueba de inteligencia (ver Figura 1).

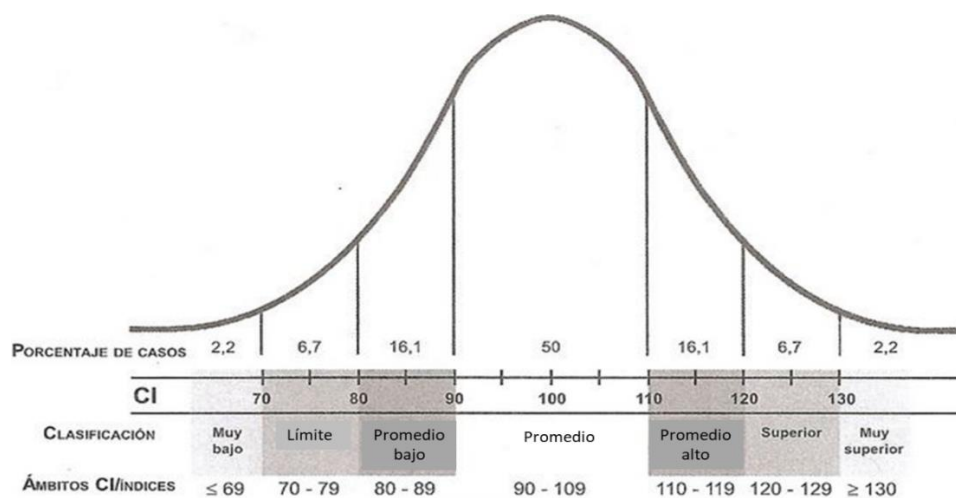


Figura 1. Clasificación de los niveles intelectuales de acuerdo con el CI.

No obstante, para Meléndez (2012) las categorías comúnmente establecidas son insuficientes para un grupo particular de niños, por lo que propone la clasificación de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI). De acuerdo con la autora, estos niños no pueden ser diagnosticados con Discapacidad Intelectual (DI), aunque presenten características

similares y requieran de atención por sus dificultades para el aprendizaje. Al respecto, la Discapacidad Intelectual (DI), definida por la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, Gargiulo, 2012), en 2010 está caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. La importancia de esta definición es que no se centra sólo en al CI que un individuo obtenga, sino que considera la manera en que se adapta a su ambiente (conducta adaptativa).

Respecto a funcionamiento intelectual, para Gargiulo (2012) éste es inferido con base en el desempeño de una persona en ciertos tipos de tareas cognitivas. La forma más común de determinar la habilidad cognitiva de un individuo es a través de la evaluación del coeficiente intelectual (CI) por medio de una prueba de inteligencia, sin embargo, un promedio del CI solo debe ser una pieza del diagnóstico, ya que se pueden tomar en cuenta otros indicadores de desempeño, como son: muestras de trabajo, entrevistas con padres y maestros, listas de chequeo de conducta y observaciones de clase. A pesar de lo anterior, Colom y Andrés-Pueyo (1999) sugieren considerar que se trata de menores en desarrollo, por lo cual, la inteligencia es susceptible a modificaciones por el propio desarrollo madurativo de los individuos y por el ambiente que les influye.

Con base en Molero, Saiz y Esteban (1998), las definiciones comunes de inteligencia han incluido las capacidades de aprender, de adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos y de resolver problemas. Asimismo, Colom y Andrés-Pueyo (1999) incluyen el manejo del lenguaje a través de la emisión y comprensión de ideas complejas, y por una actitud abierta a la innovación. A partir de los postulados anteriores, Gregory (como se citó en Fuentes, Reyes & Camarena, 2009) realizó un extensa revisión de las diversas definiciones existentes de inteligencia, para lo cual tanto él como Colom y Andrés-Pueyo (1999) y Molero et al. (1998) concuerdan en que son tres las capacidades que deben ser incluidas en cualquier conceptualización de inteligencia, éstas son: adquisición de conocimientos, aprendizaje por medio de la experiencia (que se refleja en la resolución de problemas) y la adaptación al propio medio; esta última considerada como un elemento importante en la caracterización de la DI.

Por otra parte, la conducta adaptativa (CA) se entiende la eficacia con la cual un individuo cumple con los estándares de madurez, aprendizaje, independencia personal y/o responsabilidad social, que son esperados para su nivel de edad y grupo cultural; ésta se puede dividir en diferentes áreas: conceptual (lenguaje expresivo y receptivo, autodirección, lectura y escritura), social (interpersonal, responsabilidad, autoestima, reglas, leyes), práctica (comer, movilidad, vestido, medicación, transporte), habilidades ocupacionales y mantenerse seguro en el ambiente. (Gargiulo, 2012). De acuerdo con Sattler (2003) la conducta adaptativa reflejará, por lo tanto, la competencia de una persona para satisfacer las necesidades independientes y las demandas sociales de su ambiente.

Según Salvia y Ysseldyke (1997) la importancia de las conductas adaptativas radica en que requieren más que una respuesta apropiada ante las demandas del ambiente inmediato; una preparación para respuestas ante probables ambientes futuros. Es decir, la conducta adaptativa es en el presente y el futuro, se deben tomar en cuenta los requerimientos del ambiente físico que rodea a la persona y las expectativas de la cultura en que se encuentra. Así, la conducta adaptativa, parte del contexto y está influenciada fuertemente por factores culturales, edad y situaciones adecuadas al lugar en que ocurren. Debido a lo anterior, es fundamental evaluar tanto la capacidad intelectual, como la conducta adaptativa y el desempeño escolar y social, tomando en cuenta el contexto del individuo.

De acuerdo con Gargiulo (2012), conocer la categorización de las personas que se encuentran por debajo de la inteligencia promedio, puede facilitar la identificación de sus necesidades educativas, es así como se muestra la tabla 2 de clasificación.

Tabla 2

Clasificación de la discapacidad intelectual de acuerdo con la inteligencia medida

Nivel de clasificación	Coficiente Intelectual	DE por debajo de la Media.
Retraso leve	55 – 70	2 a 3
Retraso moderado	40 – 55	3 a 4
Retraso severo	25 – 40	4 a 5
Retraso profundo	< 25	> 5

En la misma línea, la evaluación de la conducta adaptativa al depender del informe de una tercera persona (informante), puede ser susceptible a errores y prejuicios. A pesar de lo anterior, una de las razones más importantes para evaluar la conducta adaptativa es la planificación de programas (Salvia & Ysseldyke, 1997).

A partir de este punto, es necesario detallar que el Bajo Rendimiento Intelectual de acuerdo con Meléndez (2012) es considerado cuando el niño al momento de la evaluación presenta un CI bajo o limítrofe, esto es, que se ubica entre una o dos desviaciones por debajo de la norma, entre una puntuación de 85 a 70; reflejándose dicha limitación en dificultades en el aprendizaje, pero también en distintas actividades de su vida cotidiana. Así, se puede observar que abordar el tema de BRI plantea retos puesto que no se considera como parte de las categorías de educación especial.

Existe población que se ubica en una zona intermedia entre la discapacidad intelectual y la población regular, lo cual indica la posibilidad de un riesgo educativo si además estos menores habitan en zonas de riesgo social (Meléndez, 2012) como lo es la población de la delegación Iztapalapa.

Desde esta perspectiva, el modelo riesgo-resiliencia de Acle (2012) ha mostrado ser efectivo en la atención de alumnos con BRI, dado que de él se deriva un perfil específico que considera aspectos personales, familiares, escolares y sociales, que sirven de base en la elaboración de programas de intervención. Como resultado de ello se resaltan mejoras en la conducta adaptativa e incrementos en los puntajes del CI sí como en las habilidades de lectoescritura (Meléndez, 2012). Debido a lo anterior, se considera importante identificarlos a partir de establecer un perfil en el que se incluyan los factores de riesgo y protección en los niveles personal, escolar, familiar y social, a fin de ofrecerles la atención que requieran, sobre todo si inician su vida escolar y se encuentran en proceso de desarrollo (Forns, 1993), ya que la falta de atención puede ponerlos en riesgo de rezagarse en la adquisición de aprendizajes y en el desarrollo de las habilidades a la par de sus compañeros de aula. De aquí a importancia del modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia que a continuación se describe.

Modelo Ecosistémico de Riesgo-Resiliencia

De acuerdo con Giné (2005), en las últimas décadas han sido numerosos los autores (Schaffer, 1977 y 1993; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987; Wertsch, 1979 y 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1993) que han coincidido en señalar la naturaleza social del desarrollo humano. Sin embargo, para contextualizar el presente marco de referencia se considera importante describir el modelo ecológico del desarrollo humano, propuesto por el autor Bronfenbrenner, pues como Shea y Bauer (1999) lo refieren, aunque el punto de vista ecológico no es la única perspectiva desde la cual se puede ver el desarrollo humano y los aprendices con NEE, la teoría ecológica tiene un amplio alcance y permite que se integre mucha de la información derivada de otras teorías, así como permite estudiar y analizar todas las facetas del individuo y de su entorno, para explicar el desarrollo humano.

En el año 1979, Bronfenbrenner publica su libro más conocido: “La ecología del desarrollo humano”, en el que expone su teoría con el objetivo de construir una ciencia del desarrollo humano con una orientación ecológica, lo cual implica entender a la persona como una identidad en desarrollo y dinámica que se involucra progresivamente en el ambiente y se relaciona de manera bidireccional (Bronfenbrenner, 1994). En efecto, el autor propone que es necesario situar el desarrollo “dentro de un contexto”, es decir, estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en los que viven (Bronfenbrenner, 1987b: 38, como se citó en Gifre & Esteban, 2012). En otras palabras, una perspectiva ecológica es aquella donde se concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica como parte inseparable de los escenarios en los que funciona toda su vida (Shea & Bauer, 1999).

En primer lugar, el desarrollo humano de acuerdo con Bronfenbrenner es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y su contenido. Es importante destacar que en esta definición sobresalen dos supuestos. En primer lugar, el desarrollo psicológico implica una reorganización de la conducta que tiene una cierta continuidad en el tiempo y en el

espacio. En segundo lugar, el cambio psicológico tiene lugar, a la vez, en el campo de la percepción (como un experimento al entorno) y de la acción (como uno actúa) (Bronfenbrenner, 1987a como se citó en Gifre & Esteban, 2012).

A partir de aquí, lo que se propone Bronfenbrenner es describir el contexto, lo que llamaba “ambiente ecológico” entendiéndolo como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas”. El desarrollo psicológico se sucede como resultado de la participación en estos microsistemas, donde llevan a cabo sus roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades (Gifre & Esteban, 2012). Dichas estructuras concéntricas de acuerdo con Bronfenbrenner (1994) son las siguientes:

- **Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa de forma directa. El ejemplo más representativo del sistema es la familia. Los autores Shea y Bauer (1999) lo distinguen como las relaciones interpersonales y destacan que la canalización a educación especial por lo general comienza cuando se presenta un problema o falta de congruencia en la interacción niño-maestro o niño-semejante en el ámbito de tales relaciones interpersonales.
- **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio). Pueden incluir las interrelaciones entre el hogar y la escuela, el hogar y una institución de servicio, el hogar y el vecindario, y la escuela y el grupo de iguales. Las relaciones entre escenarios incorporan la consideración de las transiciones, o los movimientos del aprendiz con NEE entre escenarios de aprendizaje.
- **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida (para el niño podría ser el lugar donde trabajan los padres y la propuesta del consejo escolar). Los escenarios de interacción grupal no implican al individuo en forma

directa. Sin embargo, los acontecimientos afectan o son afectados por lo que le sucede al individuo. Factores como la disponibilidad de educación especial, las metas de los programas educativos en la comunidad y la selección de materiales instruccionales y libros de texto que abarquen todo el sistema escolar son escenarios de interacción grupal.

- **Macrosistema:** se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes. Los autores Shea y Bauer (1999) describen este contexto como la sociedad, la cual incluye la mayor parte del sistema de creencias de la cultura. Esto comprende amplios factores sociales que afectan los escenarios en los que está contenido el individuo. La perspectiva general que la sociedad tiene de los aprendices con NEE, los maestros, la educación especial, la función social de los estudiantes y los valores de la comunidad, por ejemplo, repercuten en la educación de cada estudiante.

En resumen, desde la perspectiva ecológica, el desarrollo humano es la acomodación mutua y progresiva, o adaptación o ajuste, entre un ser humano activo en crecimiento y los escenarios siempre cambiantes en los que funciona, así como las relaciones entre esos escenarios y los contextos ecológicos más amplios (los entornos donde se desarrolla el individuo) en los que se insertan (Shea & Bauer, 1999).

En el caso del campo educativo, específicamente en el proceso de identificación de las NEE de los alumnos, Giné (2005) considera que han de considerar tanto el propio individuo, con su equipo biológico de base y su historia personal de relación con el medio, como los diversos contextos de desarrollo de los alumnos, y, sobre todo, la relación que se establece entre ellos. Así pues, tanto el individuo, como la familia y la escuela se convierten en los ámbitos propios de evaluación; interesa conocer las condiciones personales del alumno y la naturaleza de las experiencias que se le brindan en casa y en la escuela, a partir de la interacción con los adultos y compañeros en estos contextos y con los elementos materiales presentes.

Es así como el desarrollo de un programa educativo requiere necesariamente de un grupo colaborativo, que involucre a los padres, maestros y profesionales en EE (Gargiulo, 2012). Sin embargo, debido a la falta de una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas de los alumnos con NEE en México, es como es traslapa la idea del modelo al ámbito educativo y surge el Enfoque Ecosistémico riesgo/resiliencia (Acle, 2012). En este sentido, la misma autora complementa que el estudio de la manera en que se dan las interrelaciones del menor con estos ambientes brinda indicadores más precisos para identificar en cuáles de ellas se debe intervenir para mejorar los aprendizajes de los niños, de aquí que, la manera de abordar el trabajo en EE, implica estudiar a las personas o niños dentro de esa compleja interacción con las fuerzas ambientales que les rodean.

Para la autora el propósito al utilizar como fundamento el modelo ecosistémico riesgo/resiliencia se orienta a desarrollar los componentes que fomentan las habilidades y comportamientos resilientes de los alumnos que están en riesgo educativo y de todos los individuos involucrados en su aprendizaje escolar –padres y maestros–, con la finalidad de favorecer los procesos de inclusión e integración educativa. En este caso, fomentar los comportamientos resilientes significa disminuir los factores de riesgo individuales, escolares y familiares e incrementar los protectores, siendo todos ellos los elementos característicos del modelo que aquí se retoma.

Resiliencia

El vocablo resiliencia proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Este término, fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas (Rutter, 1993 como se citó en Acle, 2012). Por lo que desde hace algún tiempo los investigadores comenzaron a observar e interesarse por este tipo de personas que lograban superar condiciones severamente adversas y que inclusive, lograban transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social (González-Arratia y Valdez, 2007).

Aunque se le ha definido de diversas maneras, no obstante, la mayoría consiste en señalar a la resiliencia como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva al realizar un afrontamiento efectivo ante eventos y circunstancias muy estresantes, que transforman la capacidad humana. Así, la resiliencia, se refiere a un estado de bienestar personal ante un riesgo o a las características y mecanismos por los cuales dicho estado se alcanza (Ungar, 2003 como se citó en Acle, 2012)

Dentro del área de educación especial, con base en Acle (2012) el estudio de la resiliencia es relativamente reciente y surge ante el cuestionamiento de ¿por qué algunos estudiantes que provienen de los mismos ambientes y comunidades en situación de adversidad son exitosos y otros no? Es por ello que en opinión de la misma autora parte de la pregunta se resuelve con el entendimiento de cómo operan los factores de riesgo y protección en el desarrollo y capacidades del alumno. Por esa razón, se reitera la importancia de abordar las condiciones en que se dan las relaciones del niño con las diversas fuerzas ambientales que le rodean, pues, es en esas interacciones que pueden encontrarse tanto los factores de riesgo como los protectores que se toman en cuenta para las decisiones posteriores.

De ahí nace la estrecha correspondencia del modelo ecológico y la resiliencia, pues el estudio de esta última también entrelaza la relación de las habilidades del niño con sus contextos familiares, escolares y sociales. Así, desde este modelo Acle (2012) hace hincapié sobre la importancia de identificar las NEE que los niños presentan, para así saber qué procesos psicológicos requieren ser estimulados y hacia qué interacciones del niño con los contextos principales conviene modificar a fin de construir la resiliencia. En este punto cabe resaltar que los factores ambientales ante la discapacidad mencionados por la OMS (2011) tienen un profundo efecto en la prevalencia y magnitud de la discapacidad. Por esa razón, se reitera la importancia de abordar las condiciones en que se dan las relaciones del niño con las diversas fuerzas ambientales que le rodean, pues, es en esas interacciones que pueden encontrarse tanto los factores de riesgo como los protectores que se toman en cuenta para las decisiones posteriores.

Factores de riesgo y factores protectores

Conocer los factores de riesgo y los factores protectores ayuda a entender las características de los niños, favoreciendo su adaptación positiva ante situaciones de adversidad (Acle, 2012), tanto para el apoyo en cuestiones que requieran alguna mejora, ya sea en el ámbito educativo, o incluso en cualquier otra área de implicación con el niño. De acuerdo con Fraser, Kirby y Smokowski (como se citó en Acle, 2012), identificar los factores comunes que producen riesgos, así como los protectores que favorecen los comportamientos resilientes es el primer paso para llevar a cabo una evaluación ecológica que conduzca hacia el diseño de intervenciones orientadas ecológicamente.

Para comenzar, las autoras O'Dougherty y Masten (2006) refieren que los factores de riesgo son aquellos obstáculos que aumentan la vulnerabilidad o predicen un resultado negativo en el desarrollo del niño en un aspecto específico. De la revisión de diversos estudios por parte de las mismas autoras, encontraron un mayor acuerdo entre los investigadores respecto a la definición de las siguientes palabras clave referentes a los factores de riesgo.

Riesgo: se refiere a una probabilidad elevada de que se presente un resultado no deseable.

Factor de riesgo: es una característica mensurable de un grupo de individuos o de su situación que permite predecir un resultado negativo en un aspecto específico.

Riesgo acumulado: se presenta cuando el riesgo se incrementa porque: a) existen múltiples factores de riesgo; b) un mismo factor de riesgo se presenta en múltiples ocasiones; o c) porque la acumulación de factores conduce a la adversidad.

Riesgo proximal: es aquel que es experimentado de forma directa por el niño.

Riesgo distal: es aquel que se encuentra en el contexto ecológico del niño porque es mediado por procesos proximales.

Asimismo, los factores al igual que los contextos, pueden tener mayor poder influyente debido a su cercanía, o pueden tener menos implicaciones directas debido a su lejanía. Acle (2012) los llama riesgo proximal y distal. El primero, por su parte se

experimenta de forma directa por el niño, en cambio, el distal es el que se encuentra en el contexto ecológico del niño pero que es mediado por procesos proximales.

Así, los factores de riesgo se encuentran cuando los niños desde edades muy tempranas han vivido en contextos vulnerables y se han enfrentado a una amplia variedad de riesgos que influyen en el crecimiento del menor como lo son la edad de la madre, bajo peso al nacer, bajo ingreso económico y bajos niveles educativos (Acle, 2012). Cabe señalar que un factor por sí solo no es suficiente para condicionar negativamente el futuro de un niño, pero si la conjunción de varios de ellos.

Por otra parte, los factores protectores se refieren a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante un peligro (Rutter, 1993 como se citó en Acle, 2012). Así, en palabras de Acle (2012) el factor protector, es la cualidad de una persona (o contexto o su interacción) que predice mejores resultados, particularmente cuando se está en situaciones de adversidad. En este caso O'Dougherty y Masten (2006) también indican la definición de palabras clave respecto a los factores de protección como son:

Factor protector: es la cualidad de una persona o contexto o su interacción que predice mejores resultados, particularmente cuando se está en situaciones de adversidad.

Protección acumulada: es la presencia de múltiples factores protectores en la vida de un individuo.

Factor compensatorio: es una característica mensurable de un grupo de individuos o de su situación que predicen resultados positivos generales o particulares.

A pesar de que los factores protectores comúnmente son asociados a elementos positivos del contexto, un factor protector puede surgir en circunstancias desagradables o difíciles, ya que eventos estresantes pueden conducir a fortalecer a los individuos, por ejemplo, esto puede suceder en los grupos de padres cuyos hijos presentan discapacidad (Acle, 2012). Así, considerar un factor como protector o de riesgo no reside en si son elementos agradables o desagradables, sino en las posibles consecuencias que provocan en las personas en su interacción.

En la investigación de González-Arratia y Valdez (2007) para llegar a la conceptualización del constructo resiliencia, dos de las dimensiones encontradas se denominaron: factores protectores internos y factores protectores externos. En dicha investigación, los factores protectores se refieren a las características individuales capaces de minimizar, en el individuo o en el grupo, los efectos de los desórdenes emocionales en situaciones de riesgo y adversidades. Mientras que los factores protectores externos son aquellos protectores del ambiente y redes de apoyo con las que cuenta el niño para enfrentarse a la adversidad, especialmente familia, amigos, profesores, escuela y comunidad.

Finalmente, se puede decir que estudiar los factores de riesgo y protección, así como los mecanismos y mediadores que se dan entre ellos, sirven de base para elaborar programas de prevención e intervención, ya que ellos favorecerán o no el proceso de desarrollo de cualquier estudiante (Acle, 2012). En otras palabras, es importante conocer las características individuales de los niños y sus contextos más próximos y de mayor influencia como el hogar, la familia y la comunidad escolar desde una mirada ecológica.

Evaluación desde el modelo ecológico riesgo/resiliencia

Si bien es cierto que no toda necesidad individual es especial y que algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través del trabajo habitual que realiza el profesor en su aula: dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc. En algunos casos, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos.

Lo anterior plantea la necesidad de la intervención del psicólogo educativo como elemento clave en la fase de evaluación de alumnos para saber si requieren atención por parte de la EE. Con base en Acle (2012) dicha evaluación implicaría recopilar datos epidemiológicos sobre las adversidades, los recursos y los problemas que prevalecen en una

comunidad dada y que posteriormente podrán ser utilizados para seleccionar estrategias de intervención específicas de evaluación.

Al respecto, Giné (2005) considera que la evaluación de las posibles necesidades educativas del alumnado se revela como uno de los componentes más críticos de la intervención psicopedagógica, porque en ella se fundamentan las decisiones orientadas a la prevención y, si es el caso, solución de las posibles dificultades del alumnado y en definitiva a la promoción de las mejores condiciones para su desarrollo.

En la misma línea, las autoras López y Roque (2006) hacen referencia a identificar el contexto sociofamiliar y contexto escolar del niño, lo cual remite al modelo ecológico de riesgo-resiliencia. Para el contexto socio-familiar se consideran y analizan los aspectos generales de la familia que han afectado o afectan el desarrollo del alumno, así como las manifestaciones conductuales más importantes de la familia misma, ello a partir de que hay una vinculación entre las pautas de crianza y educativas que el niño con NEE recibe en el seno familiar, mismas que pueden repercutir en su integración al centro: ¿cómo organiza la familia la vida del niño?, ¿cuáles son las creencias y valores que predominan en el ámbito familiar?, ¿cómo es y cómo actúa la familia en relación con su hijo?, ¿cómo es y cómo actúa la familia en relación con su hijo?, ¿cómo es y cómo se manifiesta el niño en el seno familiar?

Ciertamente, para el modelo ecosistémico riesgo-resiliencia, valorar estos logros y dificultades en los alumnos corresponde con la necesidad de evaluar los factores protectores y de riesgo que están presentes en la situación de fragilidad escolar, puesto que son los responsables de favorecer a no los procesos de adaptación. Desde ese punto de vista, para Acle (2012) la evaluación implica la identificación de factores de riesgo y protección los cuales brindan información necesaria para elaborar las estrategias de intervención específicas. Además, incluir en la evaluación los contextos de los alumnos puede ayudar a que como lo menciona Gargiulo (2012) los padres participen en las decisiones educativas que influirán en sus hijos, idea que también plasma la OMS (2011), ya que la familia es la primera fuente de educación de los niños y la mayor parte del aprendizaje ocurre en el hogar.

Es a partir de este punto que cabe cuestionarse ¿Cómo realizar una evaluación? Y ¿qué procesos involucra efectuarla desde un punto de vista ecológico? Puesto que como lo rescata la OMS (2011) el funcionamiento de un niño no debe observarse de manera aislada, sino en el contexto de la familia y el entorno social, debido a que la educación es fundamental en sí misma pero también es crucial para participar en el empleo y en otras esferas de la actividad social.

Evaluación exploratoria.

Uno de los aspectos más relevantes de la Educación Especial, tiene que ver con la manera en que se evaluará a los niños con o sin discapacidad, para identificar si tienen alguna NEE. Así, con la identificación y la intervención tempranas se pueden reducir el nivel de apoyo educativo que los niños con discapacidad requerirán a lo largo de sus años escolares y garantizar que alcancen todo su potencial (OMS, 2011).

De acuerdo con Sattler (2003) la evaluación es un recurso que sirve para hacerse cierta idea del niño y, así tomar decisiones bien fundadas. Entre los propósitos de la evaluación se encuentran: examinar, resolver problemas, diagnosticar, asesorar y rehabilitar, así como evaluar los progresos. En algunos casos, una evaluación puede servir para varios propósitos, por ejemplo, la evaluación exploratoria, que de acuerdo con el autor es una valoración relativamente breve que se realiza para identificar a quien: a) reúne los requisitos de idoneidad para ciertos programas; b) padece algún trastorno o discapacidad que necesite remedio o rehabilitación; o, c) necesita una evaluación más completa.

Para llevar a cabo la evaluación se puede recurrir a diferentes técnicas. Para Sattler (2003) existen cuatro fundamentos que se denominan en sentido amplio “pruebas”. Sin embargo, para ser preciso, el autor considera que la palabra prueba se aplica a cualquier procedimiento estándar que se utiliza para medir una manifestación de la conducta. Por procedimiento estándar se entiende el uso del mismo contenido del reactivo (elegido para representar el campo de interés), procedimiento de aplicación (instrucciones, redacción de los reactivos, preguntas de sondeo, registro de respuestas y límites de tiempo, cuando así conviene, que se especifican y se detallan estrictamente) y los criterios de calificación

(pautas objetivas que se proporcionan para evaluar las respuestas). Así, existen: pruebas con referencia a la norma; entrevistas; observaciones y procedimientos informales de evaluación.

Pruebas con referencia a la norma: Cuantifican en cierta medida el funcionamiento psicológico del niño, también ofrecen un índice que sirve para valorar cambios en muchos aspectos diferentes del mundo físico y social.

Entrevistas: Constituyen un medio para obtener información acerca del niño, sus padres, maestros y otras personas familiarizadas con el niño. Hay entrevistas estructuradas, no estructuradas o semiestructuradas, las dos últimas son menos rigurosas por lo que dan la oportunidad al entrevistado de transmitir la información en sus propias palabras.

Observaciones: Se puede obtener información valiosa al observar al niño durante la evaluación formal, lo mismo que en sus entornos naturales, por ejemplo, el hogar, la escuela, entre otros. La observación directa del comportamiento del niño permite concentrarse en comportamientos meta específicos. Las observaciones en entornos naturales también pueden ayudar a conocer: a) el funcionamiento del niño en situaciones que exigen: planeación, toma de decisiones, memoria, atención y funciones relacionadas; (b) la reacción del niño ante los estresores sociales y las tensiones ambientales; y, (c) los cambios en su comportamiento durante el día.

Procedimientos informales de evaluación: Se utilizan para complementar las pruebas estandarizadas que hacen referencia a la norma como: pruebas con referencia a criterio, muestras de lenguaje escrito, exámenes fónicos o de velocidad de lectura, registros escolares anteriores y actuales, documentos personales, registros de auto monitoreo y, por último, el juego de roles que puede ayudar a presenciar el comportamiento del menor en una situación artificial o simulada.

Entre tanto, Sattler (2003) sugiere seguir un enfoque de evaluación múltiple, el cual consta de: a) obtener información de diversas fuentes y revisar el expediente y evaluaciones anteriores del niño; b) utilizar diversos métodos de evaluación; y c) evaluar diversas áreas, por ejemplo, inteligencia, memoria, desempeño, visión, audición, lenguaje oral,

comportamiento adaptativo y personalidad social y emocional; ya que con esto se logrará determinar las fortalezas y debilidades del niño. Así, en concordancia con Esquivel, Heredia y Lucio (2007), resulta de vital importancia la elección de una batería de prueba adecuada que integre y logre una “comprensión” objetiva, con la cual se llegará a un diagnóstico que se dará a los padres o a la escuela.

Para los autores Esquivel, et al. (2007) en un comienzo es necesario explorar las habilidades intelectuales del niño. Sin embargo, conocer el Coeficiente Intelectual (CI) no basta, sino que se debe enfatizar en conocer el desarrollo de sus diferentes funciones cognoscitivas. Con base en lo anterior, Gargiulo (2012) y Sattler (2003) mencionan que las Escalas Wechsler constituyen uno de los instrumentos más convenientes, puesto que son pruebas de inteligencia multidimensional, estandarizadas y de aplicación individual que mejor información proporciona sobre el nivel cognitivo y de aprendizaje.

Así, la medición de la inteligencia, entendida por Colom y Andrés-Pueyo (1999) como un atributo tan relevante de la actividad cognitiva, de acuerdo a Villanueva (1997; como se citó en Garnica y Acle, 2006) permite conocer de manera significativa el potencial del individuo, información necesaria según Esquivel, et al. (2007) para tomar decisiones oportunas con la finalidad de programar o proponer el trabajo posterior, el desarrollo de las técnicas didácticas adecuadas y las adaptaciones pertinentes de acuerdo con las características específicas. En palabras de Colom (1999; como se citó en Colom y Andrés-Pueyo, 1999), la eficacia en la medición de inteligencia permite a los psicólogos disponer de una información sólida y especialmente útil para generar una práctica profesional rigurosa, necesaria sobre todo en el momento de realizar evaluaciones.

Por otra parte, además de considerar la batería de pruebas, también se requiere estar preparado para realizar la aplicación. Por ejemplo, en el caso concreto de la prueba WISC-IV que se utilizó para realizar la evaluación exploratoria, Sattler (2003) y Esquivel, et al. (2007) recomiendan leer cuidadosamente el manual de aplicación, conocer los protocolos de registro y tomar en cuenta las recomendaciones para el llenado de estos, así como revisar que los materiales estén completos. Tomar en cuenta dichos aspectos permitirá que en el proceso de evaluación se obtenga información relevante para establecer el perfil de los alumnos con Bajo Rendimiento Intelectual.

Evaluación diagnóstica.

Para realizar esta evaluación se sugiere seguir un enfoque de evaluación múltiple, el cual consta de: a) obtener información de diversas fuentes; b) utilizar diversos métodos de evaluación; y c) evaluar diversas áreas (por ejemplo, lenguaje oral, comportamiento adaptativo y personalidad social y emocional); ya que con esto se logrará determinar las fortalezas y debilidades del niño (Sattler, 2003; Esquivel et al., 2007). El resultado de esta evaluación ayuda a determinar discapacidades para el aprendizaje y permite sugerir ubicaciones e intervenciones.

En esta fase, la evaluación de los niños también se da a través de una aproximación ecológica, que tiende a analizar las conductas con base en sus ambientes de interacción, ya que una pequeña parte de información proviene del propio niño y una mayor parte de información es aportada por los padres y educadores (Forns, 1993). De tal forma, la intervención debe estar basada en la identificación los factores de riesgo y los protectores.

Por otra parte, la evaluación psicológica infantil debe adoptar necesariamente, como estrategia de análisis, la formulación de diagnósticos abiertos que examinen la evolución o cambio del niño, no solo frente al tratamiento determinado, sino según sus características específicas de edad y evolución (Forns, 19993). En concordancia con Esquivel, et al. (2007), resulta de vital importancia la elección de una batería de prueba adecuada que integre y logre una “comprensión” objetiva, con las cuales llegará a conclusiones y hará un diagnóstico que dará a los padres o a la escuela.

En conclusión, entre las etapas del proceso de evaluación desde la perspectiva del modelo ecológico de riesgo/resiliencia en Educación Especial, Acle (2012) plantea que a lo anterior se añadirá la consideración de los factores tanto protectores como de riesgo presentes no sólo a nivel individual, sino también, escolar, familiar y social, que proveerán la base para diseñar e instrumentar la intervención, cuyo fin será disminuir los factores de riesgo e incrementar los protectores para lograr la inclusión educativa de los niños con requerimientos de educación especial. Tal como lo dice Sattler (2003), esto se lleva a cabo al considerar la influencia que ejercen otras personas importantes en la vida del menor.

En esta fase, la evaluación de la persona en el contexto se refiere a una aproximación ecológica de la evaluación que tienda a analizar las conductas en los lugares en los que esta se produzca. Se trata de dotar a la evaluación de mayor validez ecológica en la fase de análisis, para basar con mayor certeza las decisiones de tratamiento e intervención. En la evaluación psicológica infantil una pequeña parte de información proviene del propio niño y una mayor parte de información es aportada por los padres o por los educadores (Forns, 1993).

Relevancia del establecimiento del perfil de riesgo/resiliencia

Dado que de la información obtenida de una evaluación, desde el modelo de riesgo/resiliencia de Acle (2012) se deriva un perfil específico que considera aspectos personales, familiares, escolares y sociales, es de vital importancia para distinguir factores tanto protectores como de riesgo presentes no sólo a nivel individual, sino también, escolar, familiar y social, que proveerán la base para diseñar e instrumentar la intervención, cuyo fin será disminuir los factores de riesgo e incrementar los protectores para lograr la inclusión educativa de los niños con requerimientos de educación especial. Para dicho fin, en la Tabla 3 se presenta un listado de factores de riesgo y de protección elaborada por la autora a partir de diversas investigaciones consultadas.

Tabla 3

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

Sistema	Factores de riesgo	Factores protectores
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento prematuro con bajo peso al nacer. • Bajo nivel de autoeficacia. • Presencia de discapacidad. • Problemas en el desarrollo físico y psicológico. • Problemas de conducta y emocionales. • Falta de madurez social. • Dificultad para solucionar problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuada nutrición y cuidados de salud. • Altos niveles de competencia social. • Autoeficacia y autoconcepto positivo. • Capacidad de solucionar problemas. • Poseer la sensación de seguridad y bienestar. • Niveles intelectuales normales o superiores. • Ser afectuosos.

Tabla 3

Continuación

Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos materiales y económicos. • Divorcio o separación. • Falta de empleo y bajos niveles educativos. • Desórdenes mentales de los padres. • Drogadicción. • Violencia intrafamiliar. • Inconsistencia en la disciplina. • Familia numerosa. • Vivir en aislamiento social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Armonía familiar y marital. • Cohesión familiar. • Redes de apoyo de la familia extensa y de otras amistades. • Vivir en comunidades seguras. • Seguridad económica. • Acceso de la familia a los sistemas de salud y educativos. • Modelos positivos de los adultos que les rodean. • Padres competentes y responsables, con alta autoestima.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Limitadas oportunidades de empleo y educación. • Vivir en ambientes de violencia y pobreza. • Falta de acceso a los cuidados de salud. • Carencia de relaciones de apoyo en la comunidad. • Acceso a los sistemas educativos y de salud. • Oportunidades de empleo. • Vivir en comunidades seguras. • Estabilidad económica. • Políticas que favorezcan el bienestar social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a los sistemas educativos y de salud. • Oportunidades de empleo. • Vivir en comunidades seguras. • Estabilidad económica. • Políticas que favorezcan el bienestar social.

Nota: Citado de “Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes”, por G. Acle 2012, Resiliencia en educación especial una experiencia en la escuela regular, p. 36. México: Gedisa.

En efecto, el establecimiento del perfil diferencial desde un enfoque ecológico permitirá analizar las complejas interacciones entre el niño y sus contextos ambientales (Acle, 2012). Tal como lo dice Sattler (2003), esto se lleva a cabo al considerar la influencia que ejercen otras personas importantes en la vida del menor, así, a continuación, se presentan los resultados encontrados en trabajos realizados bajo este enfoque en estudiantes con características de BRI y en contextos en los que interactúan los niños de escuelas regulares.

En los aspectos personales, cabe destacar que, al detectar necesidades específicas de las poblaciones evaluadas, así como las características de los niños se pueden favorecer las

áreas más debilitadas a nivel cognitivo y de conducta adaptativa, tales como deficiencias en atención, memoria y percepción (Meléndez, 2008; Martínez, 2012), lo que a la vez que favorece mayores logros académicos en los menores repercute en sus relaciones con compañeros y maestros (Girón, 2016).

Posteriormente, respecto a los aspectos familiares Martínez (2012) encontró un ambiente violento en casa, falta de límites en el hogar, familias desintegradas con nivel bajo de instrucción y socioeconómico. En cambio, como factores protectores está el apoyo de la familia extensa, así como el interés de los padres en apoyar las actividades escolares.

En los aspectos sociales Martínez (2012) enumera las bajas expectativas de los profesores, rechazo de sus pares, aprender en grupos numerosos e inconsistencia en la disciplina del aula. Además, considera como factores protectores el tener acceso a servicios de salud y asistir a una escuela de tiempo completo que ofrecía programas complementarios e instalaciones adecuadas.

Por último, entre los aspectos escolares encontrados se puede mencionar que dentro de la escuela regular existe un porcentaje considerable de niños con bajo rendimiento intelectual que no poseen los requisitos necesarios para la adquisición de la lectoescritura o matemáticas, o bien tienen problemas para la formación de conceptos, dificultad para comprender las clases o realizar actividades que promuevan el aprendizaje escolar (Meléndez, 2008; Martínez, 2012; Girón, 2016). Para Lara (2019) al detectar los factores de riesgo en esta población, e instrumentar un programa de intervención basado en la teoría de Inteligencias Múltiples, le permitió que los niños tuvieran un aumento de su capacidad intelectual y la mejora de sus habilidades de lectoescritura.

Por su parte, Meléndez (2008) resalta la importancia de la detección temprana de alumnos con discapacidad intelectual o bajo rendimiento intelectual a través de una evaluación dinámica, plural y ecológica, que no sólo se base en la aplicación de pruebas estandarizadas, sino que además retome la opinión de múltiples informantes que dieron cuenta del desempeño de los niños evaluados en sus diferentes ambientes. Así, el análisis de los múltiples escenarios pone al descubierto los factores de riesgo y protectores individuales, familiares y escolares que incidían en el desarrollo de los niños (Martínez,

2012), lo cual acorde con Barrera (2016) traería una intervención oportuna desde un modelo ecológico de riesgo/resiliencia que ha mostrado efectos positivos para los niños, sus familias y docentes para abrir el camino en el desarrollo de políticas y programas educativos basados en investigación científica. Al tomar en cuenta los elementos anteriores Lara (2019) destaca que los resultados encontrados a partir de instrumentar un programa basado en la teoría de las IM se enriquecieron con la colaboración de la comunidad escolar y de los padres de familia aportando así elementos para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación a los que están expuestos.

Es así como establecer un perfil cognitivo y académico de niños con bajo rendimiento intelectual permitirá conocer su relación con factores de riesgo y de protección. Para Gardner (1994) detectar este perfil a edad temprana, permite realizar una intervención educativa para mejorar sus opciones educacionales, de acuerdo con su teoría de las Inteligencias Múltiples, lo cual brinda la posibilidad de operar procesos específicos para la potenciación de la de los distintos tipos de inteligencia, que desde otras teorías sería difícil proyectar. Gardner incluye a los diferentes “campos”, como los elementos contextuales propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto, los cuales interactúan con factores protectores y de riesgo. Así, se debe considerar que, si bien la inteligencia se puede estimular de diferentes formas, un programa de intervención basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples podrá enfocarse en las características particulares de los alumnos para potencializar sus habilidades.

Método

Planteamiento del problema

Debido a que los estudiantes con Bajo Rendimiento intelectual (BRI) se ubican en una zona intermedia entre la discapacidad intelectual y los alumnos regulares, se presenta un riesgo educativo al no ser considerados como niños con NEE, ya que los puntajes que obtienen en las pruebas de inteligencia no son suficientemente bajos para diagnosticarlos con DI, pero tampoco son bastante altos para considerarlos alumnos que puedan obtener los conocimientos y habilidades propuestos por el currículo regular. Además, dicho riesgo aumenta cuando estos niños habitan en zonas de riesgo social (Meléndez, 2012) como lo es la población de la alcaldía Iztapalapa.

Así, identificar a los niños con BRI y ofrecerles la atención temprana al iniciar su escolarización, puede disminuir el riesgo de rezagarse en la adquisición de aprendizajes y habilidades a la par de sus compañeros de aula. Entre los conflictos que ellos enfrentan, los docentes identifican la dificultad para escribir, leer y comprender lo que leen. Al respecto, la SEP (2016) plantea que la lectura, producción de textos escritos y el cálculo mental, son las principales fuentes de información sobre el avance educativo de los alumnos, por esa razón, promover el desarrollo de esas habilidades constituye la base esencial de la calidad educativa. Asimismo, la UNESCO (2008) plantea que leer, escribir y manejar operaciones matemáticas básicas son los componentes fundamentales para tomar decisiones adecuadas, fomentar la participación en la sociedad global, así como para el desarrollo personal y social.

Debido a lo anterior, llevar a cabo un programa de intervención fundamentado en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner para niños con BRI en su primer ciclo de primaria, resulta pertinente para que desarrollen diversas habilidades (Antunes, 2010) y se adapten lo mejor posible al trabajo en el aula regular.

Respecto a la incidencia, en las estadísticas oficiales publicadas por la SEP en el 2018, se puede observar que el total de la población atendida por el área de Educación Especial incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales temporales

o permanentes, y que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o a aptitudes sobresalientes. A partir de esta explicación, cabe destacar que en la atención de alumnos de educación especial no se considera a los niños con BRI en las estadísticas, sin embargo, en la tabla 4 se puede observar el porcentaje de alumnos con Discapacidad Intelectual y los atendidos en la categoría de “otras” condiciones en cada ciclo escolar desde el año 2015.

Tabla 4

Población atendida en Educación Especial por Discapacidad Intelectual y por otras condiciones.

Concepto	2015-2016	%	2016-2017	%	2017-2018	%
Población total atendida	579,460	100	600,263	100	612,039	100
Población atendida por Discapacidad Intelectual	110,010	18.9	115755	19.3	107,365	17.5
Población atendida por Otras condiciones	223,490	38.5	359,796	59.9	358,103	58.5

Nota: Adaptado de “Principales cifras del sistema educativo Nacional 2017-2018”, por Secretaría de Educación Pública 2018, p. 38. México: SEP.

Asimismo, en la investigación realizada por Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada García (2016) de 531 niños evaluados al iniciar su escolarización entre el 2006 y el 2015, el 22.26% (n= 118) se ubicó en la categoría de BRI, cifras que al no ser considerados los niños que se ubican en esta categoría, probablemente o están fuera de las estadísticas o forman parte de la categoría de Otras Condiciones. Debido a lo anterior, este programa surge como prioridad a la atención de la prevalencia de 7.6% (N= 92) de niños detectados con BRI en una escuela regular de la alcaldía de Iztapalapa en el año 2018.

De aquí que el diseño de la presente intervención se fundamenta en el modelo ecológico de riesgo/resiliencia de Acle (2012), el cual permitirá conocer a mayor profundidad el perfil de los alumnos con BRI al desglosar las características de los contextos en los que interactúan. En el nivel personal se distinguirá el nivel intelectual, las habilidades socioemocionales y la capacidad para solucionar problemas. Respecto al contexto familiar se describirán los recursos materiales y económicos, la estructura familiar, y el acceso al sistema de educación y de salud, así como los apoyos con los que cuentan los niños en casa para su aprovechamiento educativo. Por otra parte, a nivel social

se analizarán las oportunidades de empleo y educación, los tipos de ambiente en que se desenvuelven los niños y los niveles de seguridad. En lo que respecta al ámbito escolar se describirán las habilidades en lectoescritura, la capacidad para formar conceptos, comprender sus clases y seguir instrucciones en el aula.

A partir de la información obtenida del análisis de contextos se argumentará acerca del perfil cognitivo y académico de los alumnos con BRI, lo cual servirá de base para plantear un programa de intervención basado en la teoría de las inteligencias múltiples acompañado de un trabajo colaborativo que involucre a alumnos, docentes y padres de familia con los profesionales de la EE (Gargiulo, 2012). De acuerdo con Acle (2013) de aquí la importancia de ir más allá del CI y estudiar las conductas adaptativas esperadas en el contexto de los menores con el fin de brindar la estimulación adecuada para lograr una adaptación escolar apropiada, ya que de no ser así podría disminuirse su potencial y estarían en riesgo de desertar de la escuela.

Objetivo general

Evaluar los efectos de un programa de intervención basado en el modelo de inteligencias múltiples en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de niños con Bajo Rendimiento Intelectual.

Diseño de estudio

Mixto en paralelo.

De acuerdo con Creswell (2015) a la investigación con enfoque mixto en paralelo, se le llama así debido a que, de manera simultánea, se obtendrán, analizarán y vincularán datos cuantitativos y cualitativos, a través de la relación del discurso de algunos de los participantes y de los datos numéricos arrojados por instrumentos psicométricos.

Tipo de estudio

Es un estudio no experimental transversal, ya que como lo mencionan Cook y Cook (2008) no existe manipulación de variables, grupo control o asignación aleatoria, y como Kerlinger y Lee (2001) señalan que en él se estudian fenómenos que ya ocurrieron en sus contextos

naturales. Además, se realiza con una Evaluación Inicial-Programa de Intervención-Evaluación final.

El estudio se organizó en dos fases:

1. Caracterización del perfil de riesgo/resiliencia a nivel individual, escolar, familiar y social de niños de primer ciclo de primaria.

Etapa 1. Evaluación exploratoria.

Etapa 2. Evaluación diagnóstica.

2. Validación social de un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples para niños con Bajo Rendimiento Intelectual.

Etapa 1. Instrumentación de un programa de intervención.

Etapa 2. Valoración de los efectos del programa de intervención en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI.

Paso 1. Cambios en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI en la evaluación final.

Paso 2. Validación social del programa por docentes y padres de familia.

Contexto

La fase de evaluación exploratoria se realizó en una escuela primaria pública de tiempo completo de la Alcaldía Iztapalapa que se encuentra al oriente de la Ciudad de México (CDMX). Como se puede observar en el portal ciudadano de la alcaldía, el nombre de dicho lugar proviene del náhuatl y se traduce como “en el agua de las lajas”. Este topónimo describe su situación ribereña, pues su asentamiento se llevó a cabo tanto en tierra firme como en el agua gracias al conocido sistema de chinampas. Iztapalapa limita la norte con la Iztacalco, al poniente con Benito Juárez y Coyoacán, al sur con Tláhuac y Xochimilco y al este con los municipios mexiquenses de Nezahualcóyotl, La Paz y Valle de Chalco.

La alcaldía Iztapalapa cuenta con un total de 1, 827,868 habitantes y tiene una superficie de 105.8 km², que representa el 7.5 % de la superficie total del Distrito Federal (ahora Ciudad de México) y se caracteriza por ser la delegación con mayor rezago social y

marginación de la capital (Delegación Iztapalapa, 2015). Hoy en día, Iztapalapa representa la alcaldía más poblada de la ciudad de México, tiene una población mayor incluso que la de muchos países en el mundo y ésta genera por sí sola una presión considerable sobre la demanda de infraestructura y equipamiento que cada vez exige más la población (Rosales, et al. 2005). En el año 2010, con base en los datos más recientes reportados por el INEGI (2010) se encuentra que dicha alcaldía tiene una población total de 1, 815,786 habitantes, de los cuales el 48.52% está constituido por hombres y el 51.48% por mujeres.

De acuerdo con el INEGI (2010) se catalogan 1620 las escuelas de educación básica y media superior que hay en esta alcaldía, de las cuales 621 corresponden a escuelas de Primaria. Sin embargo, como se puede observar en el mismo censo de población y vivienda 4,548 niños de 6 a 11 años no asisten a la escuela, lo que significa que el 2.4 % del total de esos menores no acude a la primaria.

Entre otros indicadores sociodemográficos, en el informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social más reciente de la Alcaldía Iztapalapa que es de 2010, la Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación presenta la siguiente tabla elaborada con información del INEGI (2010) y Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2010, CONEVAL).

Tabla 5

Indicadores sociodemográficos de la Alcaldía Iztapalapa

Indicador	CDMX	Alcaldía Iztapalapa
Población total	8,851,080	1,815,786
Total de hogares y viviendas particulares habitadas	2,388,534	453,752
Tamaño promedio de los hogares (personas)	3.6	3.9
Hogares con jefatura femenina	749,744	131,599
Grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años	10.5	9.6
Total de escuelas en educación básica y media superior	8,846	1,620
Personal médico (personas)	25,595	1,828
Unidades médicas	667	57

Tabla 5

Continuación

Número promedio de carencias para la población en situación de pobreza	2.1	2.2
Número promedio de carencias para la población en situación de pobreza extrema	3.5	3.4

Nota: Adaptado de “Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social”, por Secretaría de Bienestar 2010, rescatado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito_Federal_007.pdf

Al respecto, en el portal de la Delegación Iztapalapa (2015) se menciona entre las características de vivienda que el 78% de la población, reside en una casa independiente, el 17% lo hace en un departamento o edificio, el 4% habita una vivienda en vecindad, mientras que el 1% restante se aloja en cuartos de azotea, locales no construidos para habitación y en viviendas móviles. En cuanto a la disponibilidad de servicios el 1.84% de las viviendas no cuentan con energía eléctrica, 3.28% no tiene agua y el 2.14% está sin drenaje (INEGI, 2010). Asimismo, en la tabla 5 se observa que en la alcaldía se cuenta con 57 unidades médicas (8.5% del total de unidades médicas de la CDMX). Para los autores Rosales et al. (2005) la falta de cobertura en materia de salud y vivienda, de acuerdo con el porcentaje de población que la alcaldía representa en la CDMX, está vinculada con la situación de desempleo y bajos salarios que aquejan tanto a la población de todo el país. Esto se refleja en la medición multidimensional de la pobreza plasmado en el informe anual de 2010 donde se detecta que el 33.3% es vulnerable por carencias sociales, el 5.6% es vulnerable por ingreso, el 23.7% no es pobre ni vulnerable, el 34.1% está en pobreza moderada y el 3.2% en pobreza extrema.

Escenario.

La escuela primaria general pública donde se realizó la evaluación exploratoria se encuentra al oriente de la Ciudad de México (CDMX) en la Alcaldía Iztapalapa. Es una escuela de turno continuo (tiempo completo) con grupos de 1º a 6º de educación primaria. En el periodo en que se asistió a la escuela, había un total de 19 docentes y 264 alumnos divididos en nueve grupos. Al ser una escuela de tiempo completo, se cubre una jornada escolar de ocho horas (8:00 am a 4:00 pm) en la cual se incluyen clases de inglés y

computación. La primaria también cuenta con una persona representante del servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) de 8:00 am a 12:00 pm. Otra característica es que cuenta con servicios de comedor para promover alimentación nutritiva diaria y para todos los alumnos, así como actividades deportivas impartidas por docentes de educación física.

En cuanto a la infraestructura escolar, la escuela está constituida por 10 aulas para clase, cuartos para sanitarios y plaza cívica. Cuenta con servicios de energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje, cisterna y servicio de internet. Respecto a seguridad hay señales de protección civil, rutas de evacuación y zonas de seguridad.

Fase 1. Caracterización del perfil de riesgo/resiliencia a nivel individual, escolar, familiar y social de niños de primer ciclo de primaria

Objetivo general.

Comparar los perfiles cognitivo, académico y afectivo de niños de primer ciclo de primaria con Bajo Rendimiento Intelectual después de un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples.

Para el establecimiento de dicho perfil esta fase se organizó en las siguientes etapas.

Etapas 1. Evaluación exploratoria.

Objetivo.

Realizar la evaluación exploratoria de los niños de 1° y 2° grado de primaria con objeto de determinar la población de niños con BRI.

Participantes.

La muestra fue no probabilística intencional. Se conformó de 92 alumnos de primer ciclo de primaria; 31 de 1° “A”, 29 de 1° “B” y 32 de 2° “A”, con un rango de edad que osciló entre los 5 y 7 años en el momento de la evaluación, y una $M_{edad} = 6.27$ años ($DE = .595$) (Tabla 6).

Tabla 6

Participantes en la evaluación exploratoria.

Grado	Porcentaje de alumnos	Niños	Niñas
1° “A”	33.7%	16	15
1° “B”	31.5%	18	11
2° “A”	34.8%	19	13
Total	100%	53	39

Además, participó el director escolar y tres profesoras titulares, una de cada grupo.

Factores éticos.

Para la participación de los alumnos, se obtuvo la autorización del director escolar de la primaria, el consentimiento informado de los padres de familia o tutores de los alumnos, así como la participación voluntaria y anónima de los alumnos. Así, a todos los participantes se les garantizó que la información obtenida sería confidencial.

Herramientas.

1. La Escala de Inteligencia para niños WISC-IV (2007).

La escala fue creada por David Weschler y permite explorar las capacidades cognoscitivas de niños entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses de edad. Está constituida por 15 subpruebas que conforman cuatro índices como se muestra en la tabla 7:

Tabla 7

Estructura de la escala WISC-IV.

Índices	Subpruebas	
	Esenciales	Suplementarias
ICV Índice de Comprensión Verbal	SE Semejanzas VB Vocabulario CM Comprensión	IN Información PC Palabras en Contexto (pistas)
IRP Índice de Razonamiento Perceptual	DC Diseño con cubos CD Conceptos con dibujos MT Matrices	FI Figuras incompletas
IMT Índice de Memoria de Trabajo	RD Retención de dígitos NL Sucesión de números y letras.	AR Aritmética
IVP Índice de Velocidad de Procesamiento	CL Claves BS Búsqueda de símbolos	RG Registros

Nota: Adaptado de “WISC-IV Escala Wechsler de inteligencia para niños IV. Manual de aplicación versión estandarizada”, por D. Wechsler 2003, p. 5. México: Manual Moderno.

Cabe señalar que las subpruebas esenciales se aplican en la mayoría de las situaciones donde se deseen obtener puntuaciones compuestas. Mientras que las subpruebas suplementarias proporcionan una muestra más amplia del funcionamiento cognoscitivo e intelectual y pueden utilizarse también como sustitución con subpruebas suplementarias.

Los índices en que se divide la escala miden diferentes habilidades como se describe a continuación:

- El ICV mide el conocimiento verbal y la comprensión que se obtiene mediante la educación tanto formal como informal y que refleja la aplicación de habilidades verbales a situaciones nuevas.
- El IRP mide la capacidad para interpretar y organizar materiales percibidos de manera visual y para generar y comprobar hipótesis relacionadas con la solución de problemas.
- El IMT mide la memoria inmediata, así como la capacidad para sostener la atención, concentrarse y ejercer un control mental.
- El IVP mide la capacidad para procesar información visual y no verbal de manera rápida, donde la concentración y la coordinación rápida ojo-mano son componentes importantes.

Estos índices se califican con la conversión de una puntuación natural a una puntuación normal con base a la edad cronológica del niño y el resultado compone el Coeficiente Intelectual Total (CIT) el cual permite un primer acercamiento a la categorización de los menores. Respecto a la confiabilidad de la prueba los cuatro índices obtuvieron rangos de confiabilidad de .88 a .97, y por haber sido validado en México es considerado un instrumento confiable (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

De acuerdo con Sattler (2015) se considera que la WISC-IV tiene una confiabilidad sobresaliente, ya que los cuatro índices individuales y la escala total tienen coeficientes con confiabilidad de consistencia interna de .81° superiores a lo largo del rango total de edades. Las confiabilidades de consistencia interna promedio son .94 para comprensión verbal, .92 tanto para razonamiento perceptual como para memoria de trabajo, .88 para velocidad de procesamiento y .97 para la escala total. Asimismo, los estudios que correlacionan WISC-IV con WISC-III, memoria, inteligencia emocional y conducta adaptativa indican que tiene una validez de criterio satisfactoria.

2. Hojas de supervisión.

Son una herramienta de control y seguimiento y contiene datos de identificación del psicólogo, fecha y duración de la práctica. Este formato se utiliza diariamente para

describir: el objetivo de cada práctica realizada en la escuela primaria; las actividades realizadas; tareas programadas para la siguiente práctica; así como comentarios relevantes de la sesión y/o sugerencias.

3. Diario de campo.

Es un instrumento que apoya en el registro de las actividades realizadas a lo largo de la jornada en la primaria, además de ser un respaldo del desempeño del psicólogo. Se incluye fecha, número de práctica y después se hace una breve redacción de lo acontecido durante el desarrollo de actividades, destacando una autoevaluación y el reporte de incidencias u observaciones.

4. Hojas de consentimiento informado.

Se utilizó un formato que contiene el asentimiento de los padres de familia o tutores para que sus hijos participen en las actividades de evaluación que se realizaron en las instalaciones de dicha primaria durante el horario escolar y con la aceptación del docente de grupo. El formato incluye: Nombre del niño(a), nombre del responsable del niño(a) y firma, así como la descripción de las fortalezas y debilidades de que perciben en su hijo(a). Así como se les garantiza la confidencialidad de los datos que se obtengan,

Procedimiento.

- Se acudió a la institución educativa para presentar el proyecto de estudio y obtener el permiso por parte de la autoridad escolar (director escolar).
- Se realizó una junta con el director escolar y los padres de familia de los alumnos de primer y segundo grado del ciclo escolar 2017-2018. La reunión siguió los siguientes tópicos: 1) presentación del grupo de psicólogas; 2) explicar los objetivos de la evaluación exploratoria; 3) aclarar dudas a los padres de familia; y, 4) obtener el consentimiento informado (autorización firmada por el padre de familia o tutor de cada alumno).
- Se realizó una visita a los dos grados de 1º y al de 2º para presentar al grupo de psicólogas con los docentes y alumnos de dichos grados. Se presentó el objetivo del

trabajo, y se obtuvo el asentimiento de los niños para participar en la evaluación exploratoria.

- Se llevó a cabo la aplicación de las subpruebas del WISC-IV de manera individual a cada alumno con consentimiento informado. Esta evaluación comenzó con los alumnos que las docentes referían que no presentaban alguna dificultad en el aula, para posteriormente evaluar a los que ellas consideraban que presentaban dificultades como: problemas de lenguaje, de aprendizaje o conducta. Cabe mencionar que, para la aplicación de las subpruebas, además de la aplicación estandarizada se llevó a cabo la prueba de límites para obtener información adicional acerca de las capacidades cognoscitivas y habilidades de procesamiento de los participantes (Sattler, 2015).
- Después de cada aplicación se evaluaron los protocolos de la prueba de acuerdo con los criterios de calificación expuestos en el manual de aplicación de la WISC-IV. Se elaboró una base de datos en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales versión 20 (SPSS, por sus siglas en inglés), se vaciaron los datos obtenidos y se realizaron análisis descriptivos.
- Por último, se concretó una cita con las docentes titulares de los grupos de primero y segundo, a quienes se presentaron los resultados de la evaluación. Dicha exposición permitió conocer sus observaciones acerca de los alumnos en el aula y validar esta fase (validación ecológica). Además, se informó a las docentes los alumnos que pasarían a la fase de evaluación diagnóstica y se incluyó a quienes ellas consideraron con alguna dificultad.

Resultados.

En la fase de evaluación exploratoria se identificaron alumnos con diferentes NEE en ambos grados. Respecto a la descripción que realizaron los docentes de los 92 alumnos evaluados, es importante mencionar que 23 fueron referidos por problemas de conducta, tres por problemas de lenguaje, tres por problemas de aprendizaje y uno por bajo rendimiento escolar, de los cuales el 53% coincidió con los resultados encontrados en la fase exploratoria y permanecieron para la evaluación diagnóstica.

Área Cognitiva.

Las puntuaciones de Coeficiente Intelectual (CI) muestran que el CI total promedio de los 92 alumnos evaluados fue de 98.9 ($DE = 11.15$), con un rango de 70 a 123, lo cual indica un nivel intelectual Promedio. La distribución de las puntuaciones se muestra en la Figura 2.

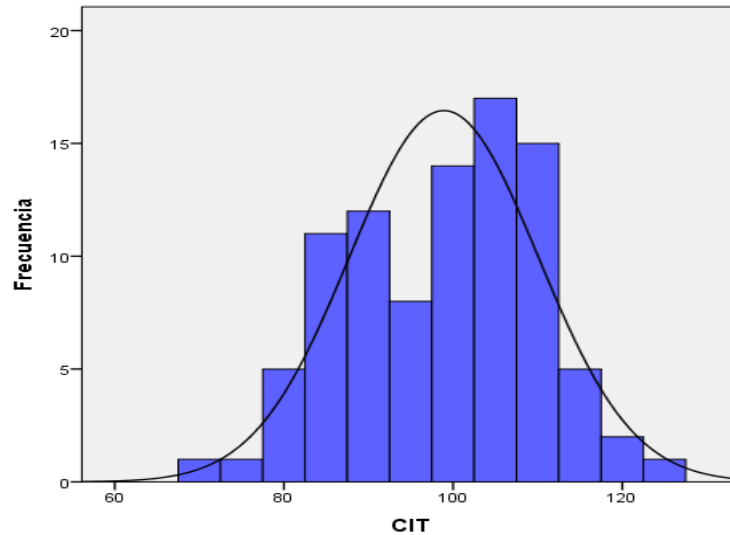


Figura 2. Histograma de la distribución de puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total (CIT).

La mayor parte de los participantes del grupo se ubicó en el nivel Promedio ($n=58$), mientras que hubo más alumnos por debajo del promedio que por arriba del mismo (ver tabla 8).

Tabla 8

Distribución de los alumnos de acuerdo con los valores de CI para la WISC-IV.

Categoría	Número de alumnos	%
Límite	5	5.4
Promedio bajo	19	20.7
Promedio	58	63
Promedio alto	8	8.7
Superior	2	2.2
Total	92	100.0

Por otra parte, se observó que respecto a los cuatro índices que valora la WISC-IV, los alumnos evaluados fueron identificados con un nivel intelectual promedio en el funcionamiento cognitivo de dichos dominios más independientes. En el caso del ICV se obtuvo una media de 99.46 ($DE = 12.57$), el IRP 100.82 ($DE = 10.99$), el IMT con un promedio de 95.40 ($DE = 11.42$) y, por último, el IVP con un promedio de 98.51 ($DE = 13.01$). El porcentaje de casos en cada índice se puede observar en la tabla 9.

Tabla 9

Porcentaje de casos en cada índice en la WISC-IV.

Descripciones cualitativas de CI	Porcentaje de casos en cada índice			
	ICV	IRP	IMT	IVP
Muy bajo (≤ 69)	-	-	2.2%	1.1%
Límite (70-79)	6.5%	2.2%	2.2%	6.5%
Promedio bajo (80-89)	13%	10.9%	27.2%	14.1%
Promedio (90-109)	63%	63%	58.7%	58.7%
Promedio alto (110-119)	10.9%	20.7%	6.5%	12%
Superior (120-129)	5.4%	3.3%	3.3%	7.6%
Muy superior (≥ 130)	1.1%	-	-	-

Nota: ICV: Índice de comprensión verbal.
 IRP: Índice de razonamiento perceptual.
 IMT: Índice de memoria de trabajo.
 IVP: Índice de velocidad de procesamiento

Respecto a la distribución del Índice de Comprensión Verbal se puede observar que, aunque la mayor parte de los alumnos obtuvieron un desempeño promedio, también se encuentra una distribución de casos hacia ambos lados de la curva (Figura 3).

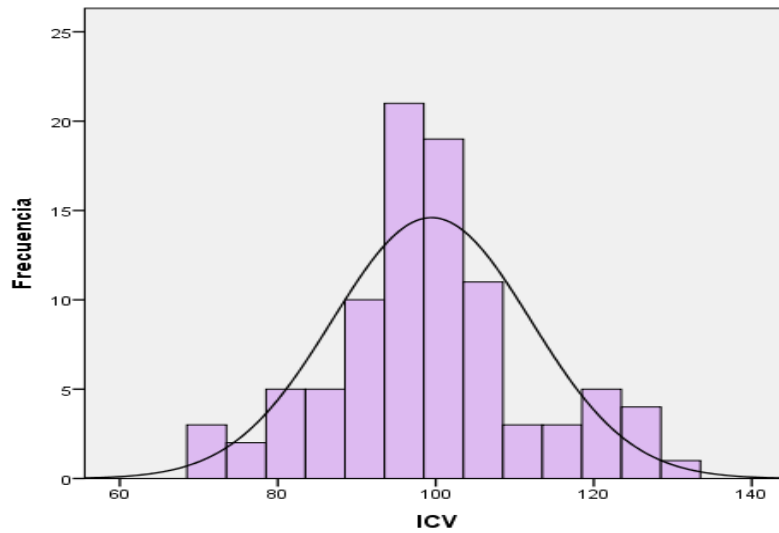


Figura 3. Histograma de la distribución de puntuaciones del ICV.

En el caso del Índice de Razonamiento Perceptual se observa una distribución hacia el lado derecho de la curva y dos casos en el extremo izquierdo (Figura 4).

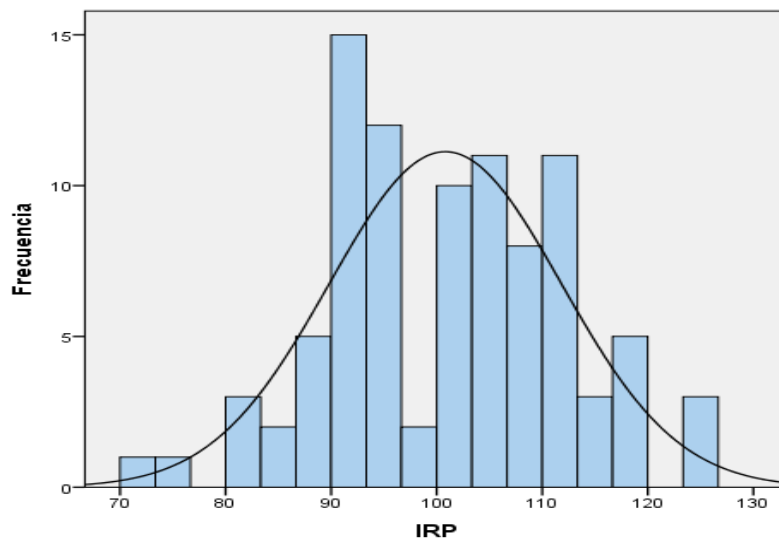


Figura 4. Histograma de la distribución de puntuaciones del IRP.

En cuanto al Índice de Memoria de Trabajo se observa que la mayor parte de los casos está del lado izquierdo de la curva (Figura 5).

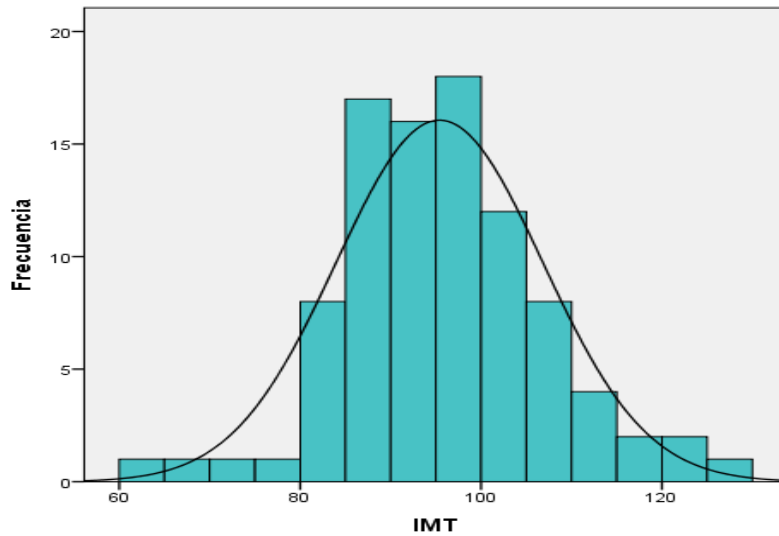


Figura 5. Histograma de la distribución de puntuaciones del IMT.

Por último, el Índice de Velocidad de procesamiento muestra una distribución normal de los casos (Figura 6).

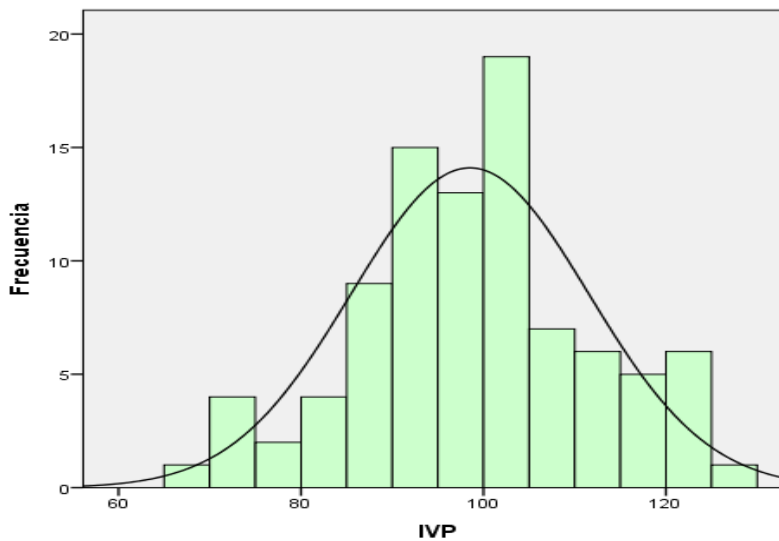


Figura 6. Histograma de la distribución de puntuaciones del IVP.

A partir de la evaluación exploratoria realizada a los 92 alumnos, 63 de éstos pasaron a la fase diagnóstica (21 de 1° “A”, 19 de 1° “B” y 23 de 2° “A”) por presentar diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que corresponde al 68.4% de los alumnos evaluados. Los alumnos ubicados en este porcentaje contaban con la evaluación del WISC-IV, descripción de fortalezas y debilidades percibidas por los padres de familia, observaciones del equipo de psicólogas, además de la validación ecológica con las profesoras de cada grupo. Los cuales se agruparon en cinco categorías de Educación

Especial: Problemas de Aprendizaje (PA), Problemas de Lenguaje Oral (PLO), Problemas de Conducta (PC), Aptitud Sobresaliente (AS) y Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), mientras que algunos alumnos fueron evaluados para más de una categoría, es decir, con la evaluación diagnóstica se definirá su ubicación. Al considerar el objetivo del presente trabajo, se estableció que los 7 niños ubicados en la categoría de BRI pasarían a la evaluación diagnóstica. La clasificación de la muestra general se puede observar en la Figura 7.

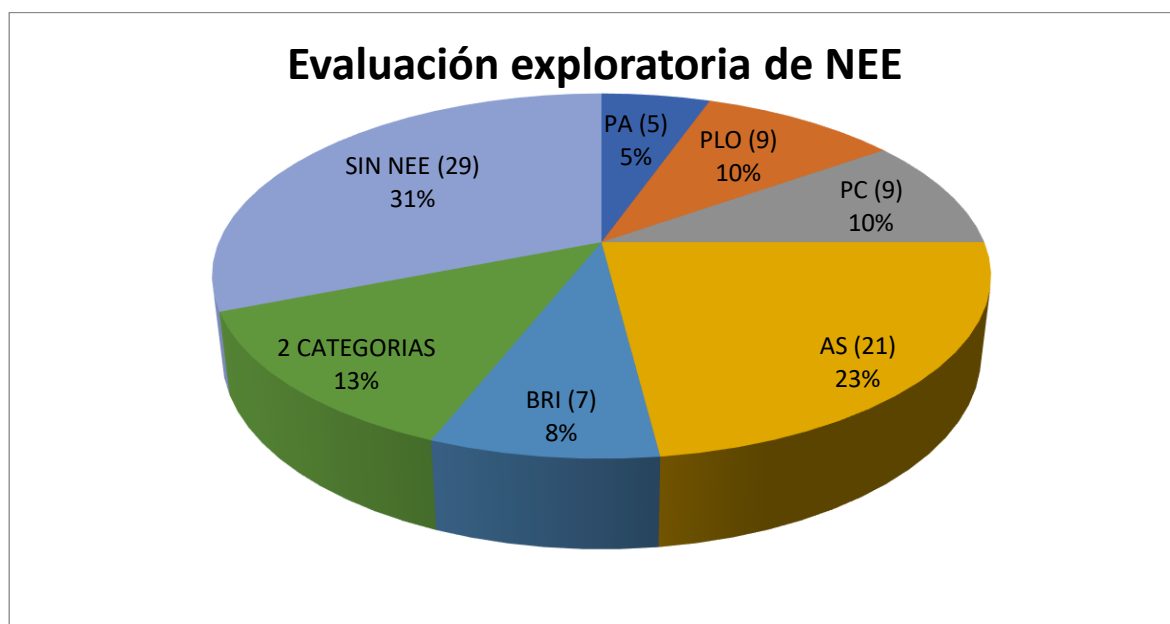


Figura 7. Categorización de alumnos con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Etapa 2. Evaluación diagnóstica.

Objetivo.

Establecer el perfil de riesgo-resiliencia de los alumnos de primer ciclo de primaria detectados con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), en los niveles individual, escolar, familiar y social.

Objetivos particulares.

Identificar las características de los alumnos con BRI en las áreas cognitiva, académica y afectiva.

Identificar los factores de riesgo y protección en los niveles escolar, familiar y social.

Participantes.

Alumnos.

Se incluyó a los alumnos que obtuvieron un CI menor a 85 y referencia de sus padres y profesoras acerca de diversas dificultades para adquirir aprendizajes. Así, el grupo se conformó de 7 niños de primer ciclo escolar de primaria, cinco de primer grado y dos de segundo, 3 niños ($M_{edad} = 7$) y 4 niñas ($M_{edad} = 6.5$), con un rango de edad que osciló entre los 6 y los 8 años, y una $M_{edad} = 6.7$ (ver tabla 10).

Tabla 10

Participantes en la evaluación diagnóstica

Grado	Cantidad de alumnos	Niños	Niñas
1° "A"	5	2	3
2° "A"	2	1	1
Total	7	3	4

Padres de familia.

Se contó con la colaboración de siete padres de familia. Cabe mencionar que en el caso de una alumna de 1° "A" su madre accedió a que la niña participara en las fases de evaluación, pero no proporcionó datos requeridos en los instrumentos. Los datos del resto de padres participantes se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11

Características de los padres de familia

Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación
Madre y padre	43 y 45	Secundaria y Licenciatura	Hogar y Contratista
Padre	49	Preparatoria	Ventas
Madre	35	Preparatoria	Empleada empresa
Madre	25	Secundaria	Empleada de cocina
Madre	29	Preparatoria	Empleada
Madre	50	Maestría	Empleada de gobierno

Docentes:

Dos profesoras, una de primer grado y otra de segundo.

Herramientas.

1. Evaluación del desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) (Lozada et al., 2016).

Este instrumento tiene como propósito evaluar el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de 1º, 2º y 3º de primaria de acuerdo con un planteamiento teórico psicolingüista (Garton y Pratt, 1991 como se citó en Lozada et al., 2015) y fundamentado en el programa de Estudio 2011, estableciendo criterios muy específicos para la calificación. La prueba está integrada por el protocolo de aplicación 1º 2º y 3º de primaria conformada a su vez por una ficha de identificación, las instrucciones para el aplicador, los materiales necesarios según el grado escolar y las actividades distribuidas en tres áreas; Lenguaje escrito: Lectura (Por otro, en voz alta y en silencio), Lenguaje escrito: Escritura (espontánea, Dictado y Copia) y Lenguaje hablado.

Por otra parte, cuenta con un protocolo con los criterios de calificación, la cual se realiza a través de un sistema de calificación de rúbricas --Consolidado (4), Casi consolidado (3), En desarrollo (2), Insuficiente (1) y Nulo (0) --; donde se identifica el cuadro que mejor define el trabajo del niño en cada dimensión y área del lenguaje. Además, contiene una columna de observaciones para agregar información relevante para la

evaluación del estudiante en cada rubro. Para la interpretación de resultados, se cuenta con tablas de rangos de calificación de la prueba EDLE para saber el nivel de desempeño -- excelente, bueno, en desarrollo o insuficiente- de los alumnos por grado escolar (1º, 2º y 3º) en cada área.

Los materiales incluyen para cada grado: una lectura con cuatro párrafos intitulada “Abi va a la tienda”, cuatro láminas con los dibujos de la historia, dos tarjetas con las oraciones para copiar, hojas tamaño profesional, dos lápices con goma y sacapuntas, opcionalmente un medio para audio grabar la tercera actividad.

Respecto con sus propiedades psicométricas, la prueba posee un Alpha de Cronbach de .96 y evidencias de validez. La evidencia de contenido se obtuvo a través de jueces expertos que evaluaron los reactivos y la calificación de rúbricas. La evidencia de constructo, evaluada con análisis factorial exploratorio, muestra una estructura de siete factores que explican el 70.06% de la varianza. Estos factores son:

- Forma: Lectura en voz alta y Escritura espontánea.
- Contenido: Lectura en Voz alta y Lectura en Silencio.
- Contenido: Escritura Espontánea y Lenguaje Hablado.
- Forma: Lenguaje Hablado.
- Contenido: Lectura por Otro.
- Forma: Escritura en Copia.
- Forma: Escritura en Dictado.

2. House Tree Person (H.T.P). (Buck & Warren, 1994).

Se aplica para obtener información sobre el área emocional del niño(a), conocer que piensan y sienten acerca de ellos mismos y las personas más importantes en sus vidas, además de los aspectos más relevantes de su personalidad tal como deseos, miedos, gustos y disgustos.

Para la aplicación, se pide al niño(a) realizar cinco dibujos (casa, árbol, persona, persona del sexo opuesto y animal), uno por hoja, en posición horizontal para el primer caso y vertical en los otros cuatro. En cada dibujo se aplica un interrogatorio y se pide al niño(a) una historia, la cual transcribirá el aplicador. Para la evaluación, se analizan

elementos de carácter psicológico y afectivo que de manera consistente se observen en las historias que inventan los niños.

3. Guía de entrevista para padres de familia (Acle y Roque, 2006 en Acle, 2012).

El objetivo de la entrevista es obtener información acerca del niño(a) respecto a los siguientes rubros:

- Datos generales (escuela, alumno, madre y padre).
- Estructura e información de vivienda y familia.
- Datos del embarazo, información del nacimiento y desarrollo del niño.
- Interacción:
 - Niño-Madre-Familia
 - Niño-Madre-Escuela
 - Madre-Familia-Hijo-Escuela

La información obtenida se analiza con el fin de identificar los factores de riesgo y protección en los que está inmerso el alumno e influyen en su aprendizaje.

4. Percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (versión para padres, Martínez, Lozada y Acle, 2013).

Se aplica para conocer la visión de los padres acerca de algunos aspectos relacionados con el desempeño escolar, conductual y emocional del niño(a). El instrumento consta de 14 preguntas abiertas dirigidas al cuidador principal del alumno acerca de las siguientes áreas; proceso de lectura, escritura y lenguaje, observaciones del cómo realiza las tareas (dificultades y apoyos), seguimiento de reglas, áreas en que requiere apoyo, así como en las que tiene habilidades. Se evalúa mediante un análisis cualitativo.

5. Inventario de conducta adaptativa (versión para padres y versión profesores, Meléndez, 2008).

El propósito de ambos inventarios es conocer el punto de vista de profesoras y padres en función del desempeño de los niños en aquellas actividades que tienen que ver con los diferentes ambientes en que se desenvuelve el niño(a).

De acuerdo con la autora, los inventarios se diseñaron con base tanto en el *Adaptative Behavior Assesment System (ABAS)* creado por Harrison y Oakland en 2000 como en otras actividades que los niños de estas edades llevan a cabo cotidianamente y que corresponden a 9 de las 10 áreas de conducta adaptativa, es decir, Académicas funcionales, Comunicación, Autocuidado, Vida independiente, Destrezas sociales, Uso de la comunidad, Autodirección, Salud y seguridad, Tiempo libre y Recreación. Así, el inventario utilizado considera seis conductas adaptativas: académicas funcionales, comunicación, autocuidado, vida independiente, uso de la comunidad, salud y seguridad.

El inventario de conducta adaptativa versión profesores, cuenta con 39 afirmaciones, mientras que la versión para padres contiene 42. Ambos se responden eligiendo una de las cinco opciones que se presentan (1-Nunca, 2-Pocas veces, 3-Frecuentemente, 4-Siempre y 5-No se le ha pedido), de acuerdo con la manera en cómo se desempeña el niño en el hogar, la comunidad, la escuela u otro ambiente donde participe. La evaluación se realiza al analizar la frecuencia en que realiza cada actividad.

6. Sociograma.

La aplicación del instrumento se realiza de manera grupal, el objetivo de su aplicación es conocer la percepción del grupo acerca de sus compañeros con base en seis preguntas: a quien elegirían para jugar, a quien no elegirían para jugar, a quien escogerían para estudiar, a quien no escogerían para estudiar, quien se mete en problemas y quien no se mete en problemas. Para la aplicación se pide a los niños que respondan las preguntas pensando en los compañeros de su grupo e indicando que solo puede escribir tres nombres para cada pregunta. Una vez que se verifica que entendieron la instrucción se apoya a los niños que no saben escribir y se debe cerciorar que en caso de que dos compañeros tengan el mismo nombre, solicitarles que escriban el nombre y apellido. Para la evaluación de este instrumento se registran las frecuencias de elección de los alumnos en cada caso.

7. Lista de verificación de conducta y actitud (Sattler, 2003).

Su aplicación tiene como propósito conocer el desempeño conductual y de actitud del menor durante la evaluación, proporciona al psicólogo(a) una manera de calificar áreas generales del desempeño de un niño observado durante una evaluación. Está constituido por una ficha de identificación y trece aspectos que incluyen:

- I. Actitud hacia el examinador
- II. Actitud hacia la situación de la prueba.
- III. Actitud hacia sí mismo.
- IV. Hábitos de trabajo.
- V. Conducta.
- VI. Reacción ante el fracaso.
- VII. Reacción ante el elogio.
- VIII. Lenguaje expresivo.
- IX. Lenguaje receptivo.
- X. Habilidades visomotoras.
- XI. Habilidades grafomotoras.
- XII. Habilidades motoras gruesas.
- XIII. Resultados generales de la prueba

Dichas características se califican mediante un instrumento de diferencial semántico al relacionar adjetivos en manera bipolar mediando entre ambos extremos cinco valores intermedios representados por una regla graduada (cooperativo ___: ___: ___: ___: ___ no cooperativo) en que el psicólogo debe marcar cómo ubica el concepto en relación con ambos polos, permitiendo conocer de manera más detallada el comportamiento del niño durante la evaluación. Así, el instrumento se evalúa de manera cualitativa respecto a las anotaciones hechas por el psicólogo(a) en cada escala.

8. Diario de campo.

Se realizó con el objetivo de registrar las actividades realizadas a lo largo de la jornada en la primaria, además de ser un respaldo del desempeño del psicólogo. Se incluye fecha,

número de práctica y después se hace una breve redacción de lo acontecido durante el desarrollo de actividades, destacando una autoevaluación y el reporte de incidencias u observaciones.

Procedimiento.

- Una vez obtenidos los resultados de la evaluación exploratoria y la validación ecológica realizada con cada una de las docentes, se procedió a citar a los padres de familia, de quienes se obtuvo un nuevo consentimiento informado para realizar la evaluación diagnóstica.
- Asimismo, se invitó a los alumnos a participar en la evaluación.
- Se aplicó la batería de pruebas de manera individual a los 7 alumnos seleccionados en horarios permitidos por su docente titular.
- Finalizada la aplicación de la batería de pruebas con los alumnos, se solicitó a las docentes titulares de los alumnos contestar el inventario de conducta adaptativa (versión para docentes).
- Posteriormente se citó a los padres de familia de manera individual y se les aplicó la entrevista para padres, formato de percepción de desempeño y el inventario de conducta adaptativa (versión para padres).
- Una vez recopilada la información de los alumnos a través de diversas fuentes, se analizó la información obtenida con base en el modelo ecosistémico de riesgo-resiliencia. Así, a partir de los resultados se diferenciaron factores protectores y de riesgo en los alumnos, de lo cual se obtuvo el perfil grupal.

Resultados.

Perfil cognitivo.

De acuerdo con las puntuaciones obtenidas por los siete alumnos, el CI total promedio del grupo fue de 78.43 ($DE= 4.6$), con un rango de 70 a 84, que indica un promedio intelectual bajo (Tabla 12). Asimismo, se pueden observar los puntajes obtenidos en los índices de la

escala. Cabe mencionar que, por cuestiones de confidencialidad, los nombres de los niños fueron cambiados en el presente reporte.

Tabla 12

Perfil por alumno de acuerdo con los índices, CIT y Clasificación de la WISC-IV.

Participantes	Índices de la WISC-IV				CIT	Clasificación
	ICV	IRP	IMT	IVP		
Mauricio	73	82	62	83	70	Límite
Julieta	83	88	68	85	77	Límite
Helena	87	73	80	94	78	Límite
Leonardo	87	75	88	83	78	Límite
Adrián	79	98	71	83	79	Límite
Cristina	83	90	91	83	83	Promedio Bajo
Ángela	100	92	80	70	84	Promedio Bajo
Media	84.57	85.43	77.14	83	78.43	
DE	8.36	9.16	10.62	7	4.58	

Nota: ICV: Índice de comprensión verbal.
 IRP: Índice de razonamiento perceptual.
 IMT: Índice de memoria de trabajo.
 IVP: Índice de velocidad de procesamiento

En el grupo de segundo grado se encontró a la mayor parte de los alumnos (4) con clasificación límite y uno en tercer grado. Mientras que los dos alumnos restantes en clasificación promedio bajo son uno de cada grado. Esta población se ubicó a la izquierda de las curvas normales del desempeño en los diferentes índices de toda la muestra evaluada.

Respecto al desempeño grupal en los Índices de la WISC-IV, se observó que el Índice de Memoria de Trabajo se encontró a dos desviaciones estándar debajo (límite), colocándose como el mayor índice de riesgo, mientras que el resto se ubicó a una desviación estándar (promedio bajo). Lo anterior indica que el mayor riesgo está en los siguientes elementos: la falta de atención, tendencia a distraerse, posible deficiencia de aprendizaje, memoria auditiva de corto plazo deficiente, así como capacidad inadecuada para la aritmética mental.

A partir de este punto cabe destacar que en la aplicación de la escala WISC-IV se utilizó la prueba de límites, que de acuerdo con Sattler (2015) está diseñada para proporcionar información adicional acerca de las capacidades cognitivas y habilidades de procesamiento del niño(a) al evaluar las estrategias o tiempo adicionales que los ayudan a resolver problemas. A continuación, se presenta el desempeño de los alumnos en cada índice y en el CI total con respecto a la puntuación estandarizada y la obtenida con prueba límite.

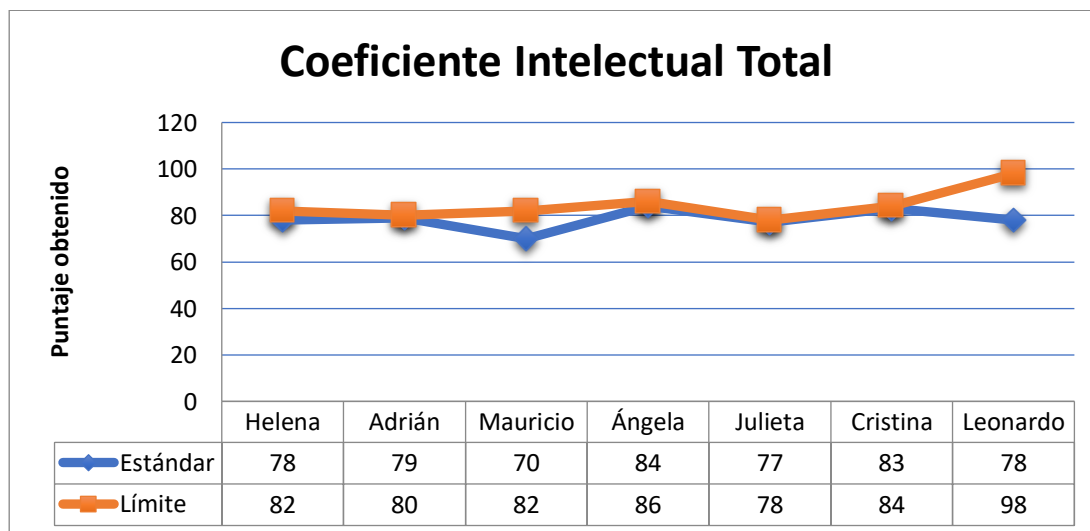


Figura 8. Distribución de puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total.

En la Figura 8 se puede observar que el puntaje de Coeficiente Intelectual Total estándar y límite se sitúa por debajo del promedio (100), aunque con la aplicación de la prueba límite los alumnos obtengan un puntaje más alto, lo cual denota que con los apoyos necesarios y el fomento de los procesos que subyacen en cada índice se lograría optimizar su desempeño general.

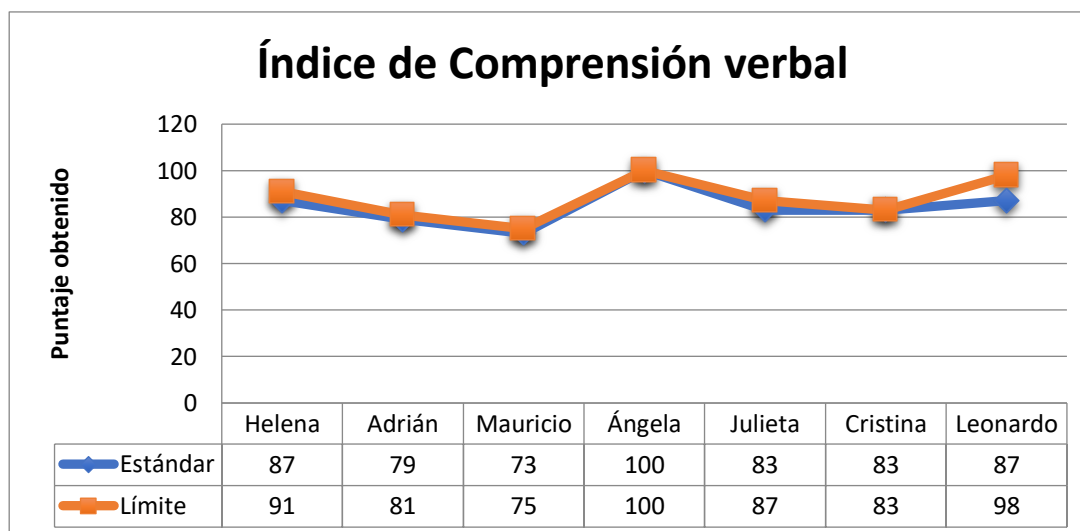


Figura 9. Distribución de puntuaciones del Índice de Comprensión Verbal.

Respecto al Índice de Comprensión Verbal, aunque en la Figura 9 se observa un rango de puntuación de 73 a 100 se denota que el único puntaje de 100 es de una alumna y los demás obtienen valoraciones por debajo del promedio. Dichas puntuaciones reflejan debilidades en los procesos psicológicos que intervienen en las habilidades verbales de los participantes. Así, se requiere fomentar: la formación de conceptos verbales, conocimiento de palabras, comprensión de instrucciones verbales, razonamiento y juicio práctico en situaciones sociales, memoria a largo plazo de información objetiva y razonamiento verbal.

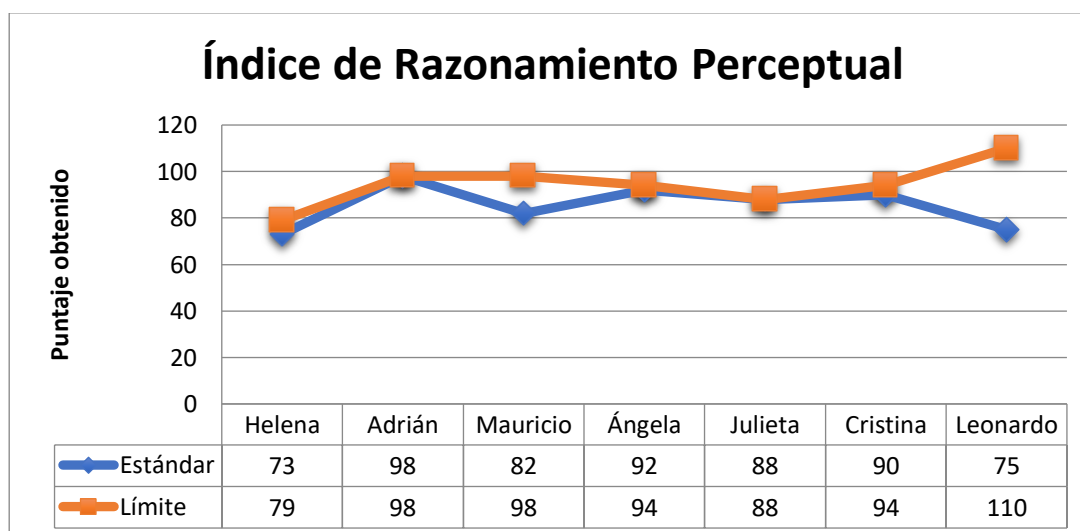


Figura 10. Distribución de puntuaciones del Índice de Razonamiento Perceptual.

Los puntajes obtenidos por el grupo en la evaluación estándar respecto al Índice de Razonamiento Perceptual (Figura 10) van de 73 a 98, éstos logran aumentar en la prueba

límite en un rango de 79 a 110, lo que refleja que con ciertos apoyos pueden mejorar su capacidad para interpretar y organizar materiales percibidos de manera visual y resolver problemas. Entre las habilidades que se pueden promover están: razonamiento no verbal, organización viso espacial, reconocimiento viso perceptual, así como discriminación visual que implica la capacidad para distinguir entre detalles esenciales y no esenciales.

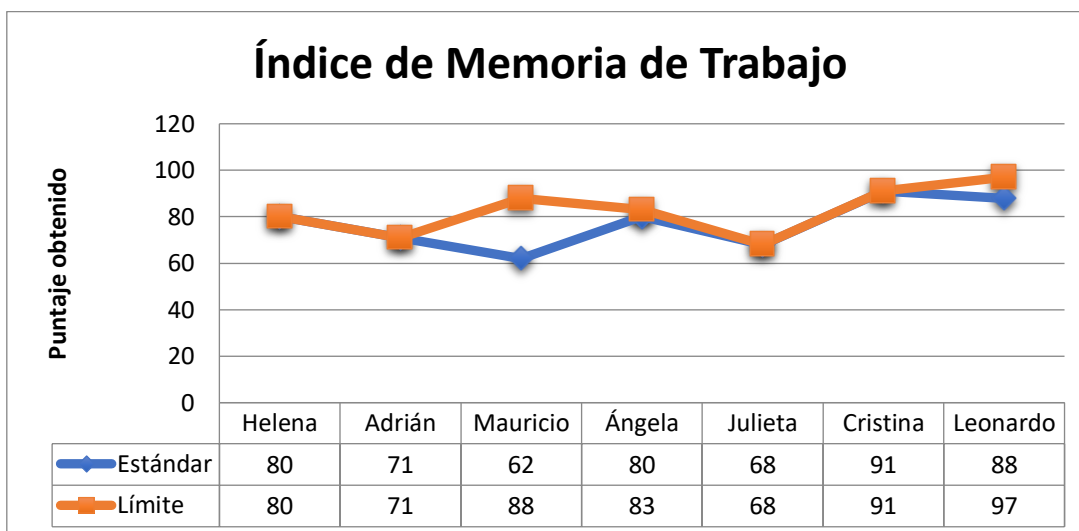


Figura 11. Distribución de puntuaciones del Índice de Memoria de Trabajo.

En cuanto al Índice de Memoria de Trabajo (Figura 11) solo en tres participantes se observan aumentos en los puntajes gracias a la prueba límite, al pasar de un rango estándar de 62 a 91 al de 68 a 97. Esto revela que se requerirán más apoyos para mejorar su memoria auditiva a corto plazo, así como la capacidad para sostener la atención y concentrarse, además de realizar razonamientos numéricos y procesamiento auditivo secuencial.

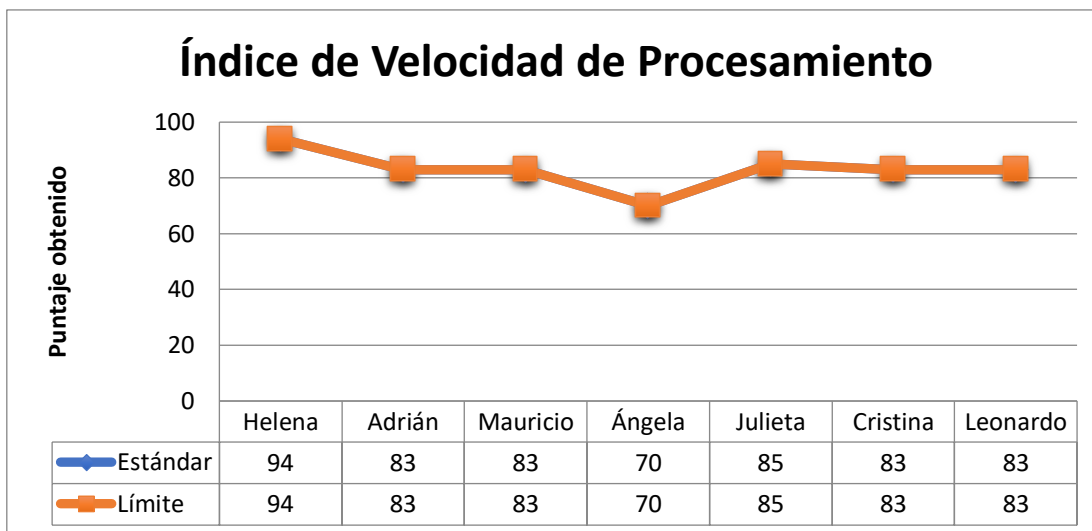


Figura 12. Distribución de puntuaciones del Índice de Velocidad de Procesamiento.

En el Índice de Velocidad de Procesamiento (Figura 11) se observa que al ser subpruebas en que se respeta el tiempo establecido, no se registraron puntuaciones mayores en prueba límite. Así, al tener una puntuación mínima de 70 y una máxima de 94 se nota que el grupo está por debajo del promedio y se requerirá mejorar su capacidad para procesar información visual y no verbal de manera rápida, donde la concentración y la coordinación rápida ojo-mano son componentes importantes para la discriminación y exploración visual.

Perfil académico.

Respecto al análisis de la adquisición de la lectura y escritura de los participantes, por medio de la Evaluación del desempeño en Lectura y Escritura (EDLE, Lozada et al., 2016) se destacan dificultades en el proceso de adquisición de ésta, ya que tres de los alumnos no leían, lograban copiar letras pero no escribían espontáneamente o con dictado; dos silabeaban y copiaban letras pero no escribían espontáneamente; y por último, dos participantes leían, sin embargo no comprendían lo que leían y escribían con errores de omisión y sustitución de letras. Dichos resultados se desglosan a continuación.

De los cinco alumnos de primer grado evaluados, se encontró que obtuvieron en la prueba EDLE una puntuación total promedio de 95.8 puntos y una desviación estándar de

22.39. Dicho puntaje se aproxima a la media teórica, de 110 puntos, por lo que están ligeramente por debajo en 14.2 puntos. Si bien, los resultados de la evaluación por rúbricas ubican a tres de ellos en la categoría de “En desarrollo”, lo que significa que están en proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de acuerdo con su edad y su grado escolar, no obstante, dos de ellos se ubican en el nivel de insuficiente. Por otra parte, los dos participantes de segundo grado consiguieron una puntuación total promedio de 154.50 con una desviación estándar de 27.58 ubicándose 44.5 puntos por arriba de la media teórica (110 puntos), lo cual los ubica en el desempeño “Casi consolidado”, esto quiere decir que estos alumnos están cercanos a consolidar sus habilidades de lectura y escritura lo que está de acuerdo con su edad y grado escolar.

En la Figura 13, se muestran las frecuencias del desempeño de los siete niños en la prueba EDLE de acuerdo con la conversión de sus puntuaciones a rangos según su grado escolar. Así, se observa que el desempeño general del 86% de los alumnos va de “Insuficiente” a “En desarrollo”, lo cual resalta el riesgo de los participantes al no tener un buen desempeño en lectura y escritura como base para desarrollar otras habilidades de acuerdo con su grado escolar.

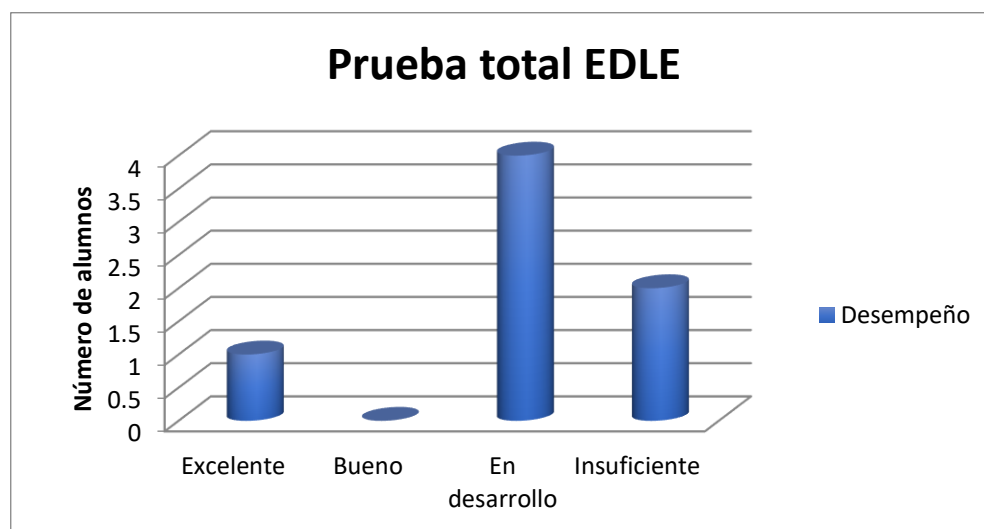


Figura 13. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en la prueba Total EDLE.

A continuación, se muestran los resultados generales de los dos grados con respecto a las dimensiones evaluadas en la prueba EDLE.

Tabla 13

Calificaciones totales obtenidas por los alumnos según el grado en cada dimensión de la prueba EDLE.

Dimensión	Grado	Media Teórica	Media	DE
LECTURA	1°	42	29.8	7.66
	2°		51.5	9.19
ESCRITURA	1°	50	37.6	15.55
	2°		74	11.31
LENGUAJE HABLADO	1°	18	28.4	2.07
	2°		29	7.07

Como se puede observar en la tabla anterior, para primer grado la dimensión de lectura está 12.2 puntos por debajo de la media teórica, situándose en un desempeño “Insuficiente” en la calificación con rúbricas. Mientras que los alumnos de segundo grado están 9.5 puntos arriba de la media teórica, colocándose en un desempeño “En desarrollo”. En la dimensión de escritura los alumnos de primero se encuentran entre un desempeño “Insuficiente” a “En desarrollo” al ubicarse en un término medio de las puntuaciones de éstas, mientras que los participantes de segundo grado están por arriba de la media teórica en un desempeño “Casi consolidado”. Por otra parte, en la dimensión de lenguaje hablado ambos grados obtienen una puntuación promedio por arriba de la media teórica colocándose en un desempeño “Casi consolidado”. Así, las frecuencias del desempeño de los niños en cada dimensión se aprecian en la Figura 14.

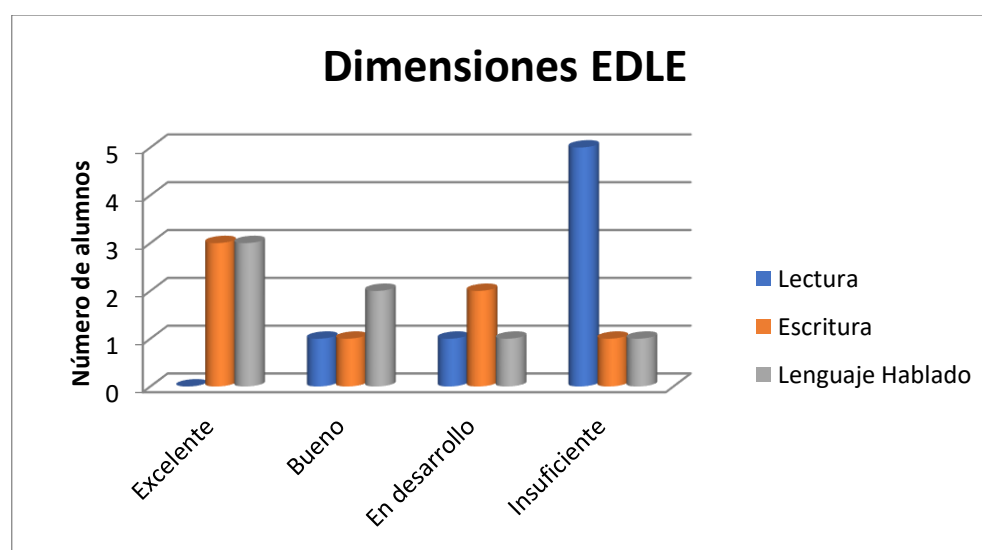


Figura 14. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y

segundo grado en cada dimensión de la prueba EDLE.

En la gráfica anterior se denota que el 71% de los participantes tienen un desarrollo insuficiente en lectura, mientras que el 43% tienen un desarrollo excelente en escritura y lenguaje hablado, dichas cifras se explicarán al desglosar cada área de las dimensiones. Para continuar con el análisis de resultados, en la Tabla 14 se presentan las puntuaciones obtenidas en cada área de la dimensión lectura.

Tabla 14

Estadísticas generales obtenidas por los alumnos en la dimensión lectura de la prueba EDLE.

Dimensión	Área	Grado	Media Teórica	Media	DE
LECTURA	Por otro	1°	42	9.00	4.64
		2°		12.00	0
	En voz alta	1°	26	17.40	12.46
		2°		37.50	7.78
	En silencio	1°	8	3.40	2.97
		2°		2.00	1.41

En el área de lectura por otro, los alumnos de primero se encuentran en un desempeño “En desarrollo” mientras que en los de segundo esta “Casi consolidado. En la lectura en voz alta los alumnos de primer grado tienen un puntaje de nivel “Insuficiente” y los de segundo “Casi consolidado”. Por último, la lectura en silencio ambos grados se ubican con un desempeño “Insuficiente”. Para ilustrar lo anterior, en la Figura 15 se presentan las frecuencias del desempeño de los niños en cada área de la dimensión lectura de la prueba EDLE en la que puede observarse que la mayoría de los alumnos de ambos grados se encuentran entre el nivel “En desarrollo” e “Insuficiente”. Los resultados anteriores muestran que los niños requieren actividades que mejoren sus habilidades para identificar ideas principales, personajes y roles, conocer vocales, decodificar sílabas y palabras al leer.

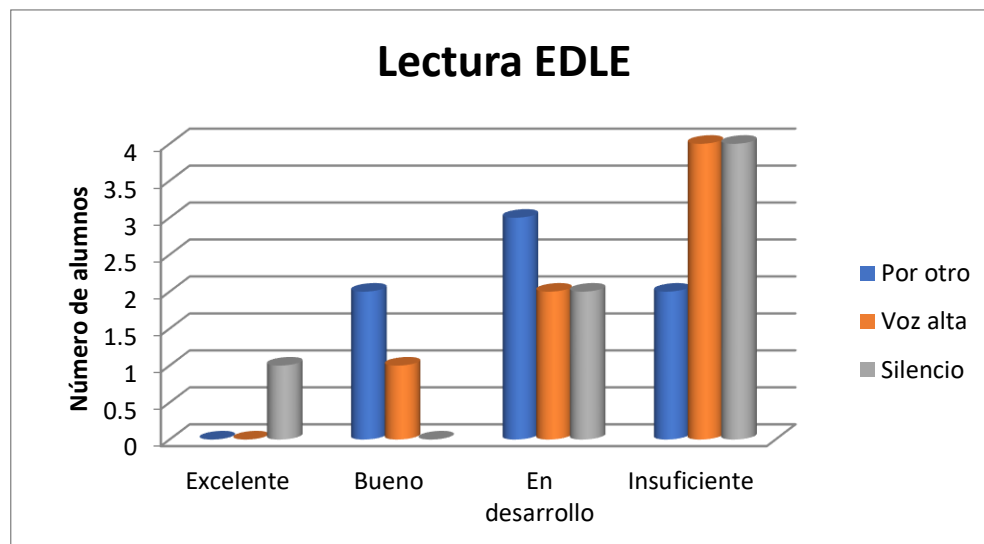


Figura 15. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en cada área de la dimensión lectura de la prueba EDLE.

Respecto a las puntuaciones obtenidas en cada área de la dimensión escritura, los resultados se pueden observar en la Tabla 15.

Tabla 15

Estadísticas generales obtenidas por los alumnos según el grado en la dimensión escritura de la prueba EDLE.

Dimensión	Área	Grado	Media Teórica	Media	DE
ESCRITURA	Espontánea	1°	14	.40	.89
		2°		14.50	2.12
	Dictado	1°	22	17.00	12.47
		2°		36.50	4.95
	Copia	1°	14	20.20	4.66
		2°		23	4.24

En el área de escritura espontánea se puede notar que los alumnos de primero tienen un desempeño casi “Nulo” mientras que los de segundo están “En desarrollo”. Para el dictado primer grado va de “Insuficiente” a “En desarrollo” al ubicarse en una puntuación intermedia a estos niveles de desempeño y segundo grado está “Casi consolidado”. Por último, en la copia ambos grados están en un desempeño “Casi consolidado”. Para ilustrar dichos resultados a continuación se presentan en la Figura 16 las frecuencias en cada área de la dimensión escritura de la prueba EDLE.

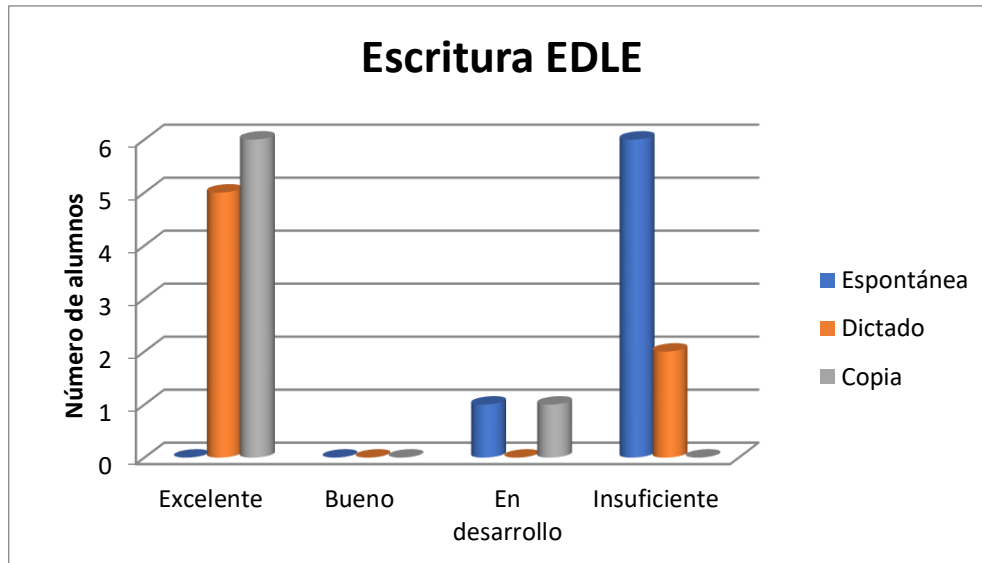


Figura 16. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en cada área de la dimensión escritura de la prueba EDLE.

A partir de la figura anterior y considerando los elementos evaluados en el EDLE se pueden explicar los requerimientos de los participantes. Para la escritura espontánea se necesita fomentar la producción de textos que incluya hacer uso de tiempos verbales, singular y plural, femenino y masculino, además de utilizar conectores, vocabulario e ideas incluidas en los cuentos que escuchan.

Asimismo, para el dictado requieren aprender las letras para formar sílabas y escribir las palabras que se les dictan, para posteriormente aprender a respetar la direccionalidad en el trazo, tener un tamaño de letra uniforme, respetar la alineación en la escritura, hacer uso de mayúsculas, respetar el espacio entre palabras y hacer uso de signos de puntuación. En el área de Copia se observaron mejores resultados ya que al observar el texto logran hacer correctamente el trazo de las letras y notan el uso de mayúsculas, espacios entre palabras y uso de signos de puntuación.

Respecto a la última dimensión, lenguaje hablado, en la tabla 16 se presenta la puntuación de cada grupo.

Tabla 16

Estadísticas generales obtenidas por los alumnos en la dimensión de lenguaje hablado de la prueba EDLE.

Dimensión	Grado	Media Teórica	Media	DE
LENGUAJE HABLADO	1°	18	28.40	2.07
	2°		29.00	7.07

Se observa que la media obtenida en ambos grados se ubica por arriba de la media teórica, lo cual de acuerdo con el desempeño en las rúbricas los sitúa en un nivel “Casi consolidado”. Lo anterior se puede apreciar en la Figura 17 con las frecuencias del desempeño de los dos grados, con la cual se explica que el 71% de los alumnos muestra de acuerdo con los elementos evaluados por el EDLE un desempeño de bueno a excelente para expresar sus ideas con fluidez, ritmo y con una buena pronunciación, asimismo, utilizan: género, número, tiempos verbales y conectores al narrar cuentos, mientras que el porcentaje restante requiere apoyo para desarrollar dichas habilidades.

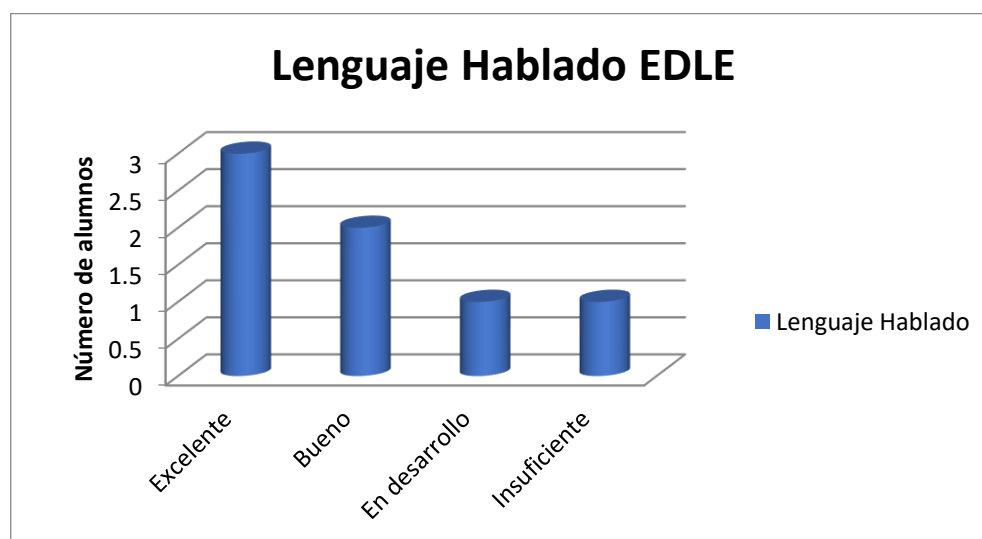


Figura 17. Gráfica de puntuaciones obtenidas por los alumnos de primer y segundo grado en la dimensión hablado de la prueba EDLE.

Por otra parte, en la Tabla 17 se muestra información acerca de lo que los padres de familia han observado en casa acerca de sus hijos:

Tabla 17

Percepción de padres de familia acerca del lenguaje oral y escrito, socialización y escuela.

Percepción de padres de familia	
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Una alumna no lee. • Un alumno comienza a aprender a leer. • Dos leen lento (sílabo por sílabo o no identifican las letras). • Dos de segundo grado leen mucho mejor (fluido y articulado).
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Una alumna no escribe. • Dos hacen la letra fea o muy grande y no se entiende. • Dos alumnos ya lo hacen mejor. • Una lo hace muy bien.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dos participantes son referidos con dificultades al pronunciar algunos sonidos y cambiar el sonido de unas letras por otras. • Cuatro son percibidos con un buen desarrollo.
Realización de tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Dos de los niños piden ayuda para realizarla. • Tres piden ayuda a veces. • En un caso predomina el que casi no lo solicite.
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • En tres casos los padres encuentran conflictos al copiar o escribir letras, en matemáticas, falta de orden y que no entienden a la primera.
Ayudas brindadas	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres buscan estrategias y ejemplos para que lo hagan mejor, así como explicar para que después lo realicen solos.
Cumplimiento de reglas	<ul style="list-style-type: none"> • Dos las siguen. • Un alumno las sigue a veces. • A dos no les gustan las reglas y no las siguen. • En el último caso la mamá no ha notado que comportamiento tiene su hijo ante las reglas.
Apoyos que solicitan los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños requieren apoyo en lectura, escritura, lenguaje, conducta, disciplina, en no ser agresivo, tener confianza y digan lo que sienten. • Sugieren realizar actividades que fomenten la confianza, juegos, practicar la lectoescritura, utilizar material audiovisual y que la maestra de grupo les dé más tiempo y de manera más creativa.
Fortalezas alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen creatividad, imaginación, gusto por el baile y en un caso el mantener conversaciones fluidas.
Debilidades alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidad, colorear, que no aprenden rápido, pierden la concentración, son lentos para hacer las cosas.

Respecto al punto de vista de profesoras y padres en función del desempeño de los niños en los diferentes ambientes en que se desenvuelven, se consideraron nueve áreas de la Conducta Adaptativa: Autocuidado (AC), Comunicación (C), Salud y Seguridad (SS), Vida Independiente (VI), Académicas Funcionales (AF), Uso de la Comunidad (UC), Destrezas Sociales (DS), Autodirección (AD) y por último Tiempo Libre y Recreación (TLR).

Para el análisis de la Conducta Adaptativa, tomando en cuenta que en cada área el número de reactivos difiere, se calculó la proporción del nivel de desempeño de cada área de acuerdo con el puntaje máximo que se podía obtener de acuerdo con la escala --1. Nunca realiza las conductas, 2. Pocas veces, 3. Frecuentemente, 4. Siempre las realiza y 5. No se le ha pedido que lo haga-- y el percibido por los padres y profesoras (Tabla 18).

Tabla 18

Porcentaje del nivel de desempeño por área de la Conducta Adaptativa por alumno (percepción padres y profesoras)

Alumnos	Participante	Nivel de desempeño por área								
		AC	C	SS	VI	AF	UC	DS	AD	TLR
Mauricio	Padres	70%	95%	100%	88%	70%	70%	95%	95%	95%
	Profesoras	60%	55%	67%	50%	50%	50%	60%	65%	60%
Julieta	Padres	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	Profesoras	60%	50%	75%	62%	55%	62%	75%	65%	70%
Helena	Padres	55%	80%	92%	63%	50%	40%	75%	55%	60%
	Profesoras	65%	60%	67%	50%	50%	62%	70%	60%	70%
Leonardo	Padres	95%	70%	100%	88%	90%	90%	85%	75%	70%
	Profesoras	75%	80%	100%	62%	80%	62%	90%	60%	80%
Adrián	Padres	65%	60%	83%	69%	50%	55%	70%	40%	65%
	Profesoras	70%	60%	58%	50%	50%	62%	60%	40%	70%
Cristina	Padres	85%	90%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	100%
	Profesoras	95%	55%	83%	75%	90%	87%	80%	50%	75%
Ángela	Padres	85%	90%	75%	50%	50%	70%	90%	65%	90%
	Profesoras	65%	70%	67%	75%	55%	68%	70%	60%	75%

Cabe destacar que la profesora de Mauricio, Julieta, Helena, Adrián y Ángela que cursan primer grado evalúa el desempeño de las nueve áreas de la conducta adaptativa, de manera diferente a cómo los padres de familia lo hacen. A continuación, se describen las discrepancias en el porcentaje del nivel de desempeño percibido por los padres y profesoras en cada área de la Conducta Adaptativa por niño.

Acerca de Mauricio se observa una diferencia menor entre la percepción de padres y docente respecto a las áreas de autocuidado, académicas funcionales y uso de la comunidad son similares. Mientras que en las áreas de comunicación, salud y seguridad, vida independiente, destrezas sociales, autodirección y tiempo libre y recreación la diferencia es mayor, lo que muestra que los padres perciben dichas áreas con mejor desempeño que el que la maestra observa en la escuela.

Aunque en el caso de Julieta no se logra comparar discrepancias entre la percepción de padres y profesora por la falta del instrumento de los padres, se muestra que la maestra nota niveles de desempeño bajos en todas las áreas de la conducta adaptativa.

En el caso de Helena, se observa que sus padres y profesora concuerdan en que la niña tiene un desempeño bajo en siete de las nueve áreas de la conducta adaptativa, mientras que en el área de salud y seguridad los padres perciben un desempeño óptimo y la maestra uno bajo. Asimismo, hay discrepancia en la percepción del área uso de la comunidad, donde los padres perciben un desempeño mucho menor al que percibe la maestra. Ante estos porcentajes se puede decir que tanto padres como profesora notan deficiencias en el desarrollo de la mayoría de las áreas de conducta adaptativa, así que se puede trabajar en éstas y continuar fomentando el área de salud y seguridad que los padres consideran con un desempeño óptimo.

Por otra parte, la percepción de padres y docente acerca del desempeño en las áreas de conducta adaptativa de Leonardo es similar en siete de éstas, donde se observa un buen desarrollo. En las áreas que se observa discrepancia es en vida independiente y uso de la comunidad, ya que los padres las perciben con un mejor desempeño que el que la docente observa en la escuela. Así, en Leonardo se puede trabajar el desarrollo de habilidades de comunicación y de autodirección como decir lo que siente, comprender indicaciones, pedir ayuda cuando lo necesita o resolver problemas que se le presenten.

Acerca de Adrián tanto su madre como su maestra concuerdan en un desempeño bajo en ocho de las nueve áreas de la conducta adaptativa, mientras que el área de salud y seguridad es percibida con mejor desempeño por la madre que por la maestra. Lo anterior da pauta de que se puede fomentar actividades de autocuidado, comunicación, vida independiente, académicas funcionales, uso de la comunidad, destrezas sociales, autodirección y tiempo libre y recreación.

Respecto a Cristina, se muestra que la percepción de madre y profesora acerca de las áreas: autocuidado, salud y seguridad, académicas funcionales, uso de la comunidad y destrezas sociales son similares y reflejan un buen desempeño, mientras que en comunicación, vida independiente, autodirección y tiempo libre y recreación hay discrepancias que denotan que la madre percibe un desarrollo óptimo de dichas áreas, mientras la maestra nota deficiencias, en este último caso se considera importante fomentar el que Cristina diga lo que siente, cuide y mantenga en orden sus pertenencias, pida ayuda cuando lo necesite, resuelva problemas que se le presenten y participe en actividades de juego que le agraden.

En el caso de Ángela, la percepción de padres y profesora difiere con mayor porcentaje en el área de vida independiente, ya que la profesora percibe un desempeño mayor que los padres; mientras que en las ocho áreas restantes su percepción coincide en que tiene un desempeño bajo.

A través del análisis acerca del perfil académico se observan las fortalezas y debilidades de los alumnos con BRI en el desempeño de la lectura, escritura y áreas de la conducta adaptativa, particularmente en las Académicas Funcionales, con lo cual se sientan las bases para planear un programa de intervención adecuado a sus necesidades, que al formar parte de una evaluación ecológica se complementen con la descripción de los perfiles afectivo, escolar, familiar y social que se explican a continuación.

Perfil afectivo.

Respecto a lo que los niños piensan y sienten acerca de ellos mismos y las personas más importantes en sus vidas, así como elementos de carácter psicológico y afectivo que de

manera consistente se observaron en las historias que inventaron. Dicha información se presenta en la Tabla 19 en relación con cada participante.

Tabla 19

Perfil emocional por alumno de acuerdo con las observaciones de la aplicación del HTP

Participantes	Detalles de las producciones	Respuestas ante cuestionarios e invención de historias
Mauricio	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes y sin detalles. • Trazos imperfectos. • Invención de historias cortas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener un amigo. • Refiere realizar visitas familiares (como a su abuelo) y paseos. • Habla de la muerte, el bien y el mal e ir al infierno o con diosito. • Manifiesta el cariño de su madre a pesar de que él cometa errores cuando se le caen las cosas porque es “nervioso”.
Julieta	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos de diferentes tamaños con detalles. • Invención de historias cortas (de una frase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener varios amigos. • Le gusta pasear y comprar dulces. • Al describir a una persona menciona aspectos físicos (gordo) y sentimientos (feliz). • Respecto al animal cuenta que se lo comió un “mostro”.
Helena	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos pequeños y con pocos detalles. • Historias cortas con referencia a actividades que realizan con su familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener dos amigos. • Refiere tener miedo a los temblores. • Menciona estar feliz en su casa y que trabaja números y estudia. • Resalta que realiza más actividades con su hermano y papá que con su mamá.
Leonardo	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos centrados, pequeños y con pocos detalles. • Invención de historias cortas con ideas sin secuencia clara. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener varios amigos. • Refiere maltrato de otros niños y sentimientos de tristeza y como respuesta pelear. • Le gusta ir al parque y al cine. • Menciona el reconocimiento de su madre a su hermana por ser inteligente (que saca 10 y lee).
Adrián	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos con detalles y expresión de emociones (felicidad, enojo, tristeza y confusión) en los rostros de las personas dibujadas. • Historias cortas y la más extensa es basada en lo que observó en una película. 	<ul style="list-style-type: none"> • No menciona amigos, sólo que juega con una niña en casa. • Refiere sentimientos de enojo.

Tabla 19

Continuación

Cristina	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos con detalles. • Invención de historias con ideas entrecortadas y relacionadas con su vida familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refiere que su papá no quiere entrar a su casa y en otra historia que lo extraña. • En sus historias incluye a su hermana y menciona cómo su mamá la compara con su papá (rezongona). • Hace mención de juegos en el parque. • Menciona constantemente los cuidados de su mamá, por ejemplo, taparse si hace frío. Así como describirla positivamente (bonita) y a su padre como “feliz”. • Refiere sentimientos de tristeza. • Comenta sentirse feliz al estar en casa.
Ángela	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes con algunos detalles. • Invención de historias con ideas secuenciadas y con referencia a su familia. 	

De manera grupal se entrevén diversas características psicológicas y afectivas relacionadas con el entorno familiar en que se desenvuelven los niños, así como su interacción en el aula y el establecimiento de amistades.

En su contexto familiar se mencionan cuidados y cariños hacia tres de los alumnos por parte de sus madres, en dos casos se destaca ausencia de mamá o papá mientras que otros dos no mencionan esta parte. En la formación de vínculos de amistad, dos alumnos mencionan tener varios amigos, dos refieren tener uno o dos, dos alumnos más dicen no tener amigos y uno no menciona este aspecto o destacan más los juegos con sus hermanos en lugar de con sus compañeros de clase. Asimismo, en esta parte destacan dos alumnos con referencia explícita de su interacción en el aula ya que uno de ellos menciona maltrato de otros niños ante lo cual tiene sentimientos de tristeza y tiende a pelear, mientras que el otro refiere sentimientos de enojo y que sólo juega con una niña de su casa. Respecto a la realización de dibujos se observa la falta de detalles al realizarlos. Por último, es importante mencionar que en la invención de historias predominan como características la extensión corta y en algunos casos renuencia de los participantes a querer inventarlas, asimismo, se observa la expresión de ideas poco claras y desorganizadas.

Perfil escolar.

Para describir el perfil escolar, cabe destacar las observaciones realizadas por las docentes respecto al desempeño de los participantes en el aula. En primer lugar, destacan la detección de dificultades para adquirir aprendizajes, problemas de conducta, falta de atención y madurez. Entre las descripciones de los alumnos está el que piden que se les repitan instrucciones y muestran dificultad para comprender, en comparación con los compañeros van lentos, preguntan cómo grabarse los números y letras, por lo cual requieren apoyo. También mencionan problemas de salud en dos alumnos, como sufrir de migrañas y tener problemas de la vista. Por otra parte, las docentes refieren a cuatro alumnos con problemas de conducta, quienes muestran actitudes de un niño menor a su edad (enojarse y llorar), no saber estar quieto ni callado, no respetar a los demás ni a sus cosas, ser dominante y grosero. Asimismo, acerca del contexto familiar, las docentes mencionan que algunos alumnos están muy protegidos o consentidos, lo cual los limita para ser más independientes. Otra situación que detectan es que una alumna está inmersa en un ambiente familiar en el que sus papás se están divorciando.

Para continuar con la descripción del perfil escolar, en seguida se describe la postura del grupo frente a seis preguntas de un sociograma con el cual se conocieron las frecuencias de elección de sus compañeros (31 alumnos de 1º y 32 alumnos de 2º). Dicha información se observa en la Tabla 20.

Tabla 20

Número de elecciones de los compañeros del grupo de los participantes respecto a tres actividades.

Participante	Lo escogerían para jugar		Lo escogerían para estudiar		Se mete en problemas	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Mauricio	3	5	2	9	11	0
Julieta	0	0	0	0	0	0
Helena	0	1	0	1	0	0
Leonardo	0	5	3	5	3	1
Adrián	4	15	5	13	23	0

Tabla 20

Continuación

Cristina	0	0	0	0	0	0
Ángela	4	3	2	3	2	1

Respecto a la pregunta ¿a quién escogerías para jugar? Se observa que tres de los siete participantes fueron mencionados por sus compañeros, mientras que los otros cuatro no tuvieron alguna mención, y que cinco fueron elegidos directamente ante la pregunta ¿a quién no elegirías para jugar?

En cuanto a quién elegirían o no para estudiar cuatro serían elegidos y cinco no lo serían. De estos, llama la atención el alto nivel de elección de dos alumnos para no estudiar con ellos, ya que muestra el rechazo de sus compañeros en su ámbito académico. Por último, ante los cuestionamientos de quién se mete en problemas y quién no, cuatro fueron mencionados por sus compañeros por hacerlo y dos por no presentar problemas.

Por otra parte, cabe destacar que dos alumnas, no obtuvieron mención por parte de sus compañeros de grupo para alguna de las preguntas, mientras que otra alumna solo fue mencionada por un compañero para no elegirla ni para jugar ni estudiar. Estos datos también aportan información relevante de los participantes en la evaluación diagnóstica al mostrar los dos extremos, la falta de interacción con el grupo y quienes muestran dificultades en la relación por problemas de conducta, tal es el caso de Mauricio y Adrián de quienes se explica su interacción a continuación.

En el caso de Mauricio se muestra que son más compañeros quienes lo elegirían para no jugar que los que sí, mientras que el número de elecciones negativas aumenta en las preguntas acerca de a quién no escogerías para estudiar y quién se mete en problemas, ya que 9 de 31 alumnos del grupo no estudiaría con él y 11 de 31 lo percibe como uno de los compañeros que se mete en problemas. Asimismo, Adrián resalta en la cantidad de veces que fue elegido por sus compañeros en cinco de las seis preguntas del sociograma, ya que a pesar de que el 4 de los 31 compañeros lo elegiría para jugar 15 de 31 no lo haría, además

13 de 31 no lo elegiría para estudiar, y 23 de 31 lo perciben como uno de los niños que se mete en problemas.

Así, las observaciones de las docentes acerca de los participantes y la percepción de sus compañeros de aula brindan información del perfil escolar de los alumnos con BRI, lo cual se enriquece con la descripción de su perfil familiar y social que se aborda en el siguiente apartado.

Perfil familiar y social.

En la Tabla 21 se muestran las características del contexto familiar y social en el que están inmersos los alumnos.

Tabla 21

Características familiares y sociales de los alumnos

Rubro	Información obtenida
Datos generales (escuela, alumno, madre y padre).	<ul style="list-style-type: none"> ● 33% Familia nuclear ● 33% Familia extensa. ● 33% Familia monoparental ● 67% tiene un hermano(a).
Estructura e información de vivienda y familia.	<ul style="list-style-type: none"> ● 67% cuentan con seguro de salud. ● 67% viven en casa propia y el resto en casa o cuarto rentado. ● 100% cuentan con todos los servicios.
Datos del embarazo, información del nacimiento y desarrollo del niño	<ul style="list-style-type: none"> ● 83% tuvo un embarazo normal. ● 83% tuvo un parto sin complicaciones. ● 33% refieren golpes fuertes en la cabeza. ● 67% mencionan desarrollo del lenguaje después de los 3 años. ● 100% ve bien, de los cuales 33% utilizan lentes. ● 100% escucha bien. ● 83% es distraído. ● 33% es inquieto. ● 67% es llorón. ● 50% es enojón. ● 33% es enfermizo.

Tabla 21

Continuación

Interacción	Niño-Madre-Familia	<ul style="list-style-type: none"> • 67% realiza actividades escolares con su hijo. • 100% platica con su hijo(a). • 83% le demuestra que los quiere. • 67% juega con otros niños de su edad.
	Niño-Madre-Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • 83% le gusta ir a la escuela. • 16% tiene amigos.
	Madre-Familia-Hijo-Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • 67% se apoyan de su pareja y el resto de sus hijos y familia. • 50% tiene contacto con otros padres de familia. • Ante mal comportamiento <ul style="list-style-type: none"> ○ 50% platica ○ 67% castiga ○ 17% Pega • Ante malas calificaciones <ul style="list-style-type: none"> ○ 33% regaña ○ 67% enseña o repasa ○ 33% no falta a clases y de quienes faltan a clases

En la Tabla 21 puede observarse que la estructura familiar difiere entre los alumnos, dos de ellos viven en un hogar monoparental, en uno de estos casos una de las madres trabaja y casi no dedica tiempo a dar seguimiento a las actividades escolares de su hijo. De otros dos alumnos la estructura de su familia es nuclear y en el caso de los otros dos es extensa. Todos los niños cuentan con los servicios de agua, drenaje y luz en el lugar dónde viven. Asimismo, la mayoría tienen seguro de salud, y quienes no asisten a servicio particular. En los datos del desarrollo resaltan lo reportado por las madres, que hubo golpes fuertes en la cabeza, un desarrollo de lenguaje tardío (después de los 3 años) y la percepción de que sus hijos son distraídos. En la interacción del niño con la madre y la familia se observan que realizan actividades con ellos, platican o les demuestran que los quieren. Ante las malas calificaciones la mayoría refirió enseñarles o repasar con sus hijos las tareas, además preguntarles y realizar actividades pendientes en caso de faltar a clases. No obstante, se resaltan los castigos y golpes ante los malos comportamientos de sus hijos.

Perfil de riesgo/resiliencia de los alumnos detectados con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI), en los niveles individual, escolar, familiar y social

A través de las dos fases de evaluación --exploratoria y diagnóstica—antes descritas, se logró identificar el perfil de los alumnos con BRI en las áreas: Individual --cognitiva, académica y afectiva--, escolar, familiar y social. Asimismo, se diferenciaron los factores de riesgo y protección en dichos niveles. Esta información se presenta organizada en la Tabla 22.

Tabla 22

Factores de protección y de riesgo identificados en el grupo de alumnos con BRI

Perfil / Área	Factores de protección	Factores de riesgo
Individual Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> Referencia de docentes ante posibles dificultades de aprendizaje. Evaluación psicoeducativa temprana para detectar las necesidades educativas especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> Promedio intelectual bajo (CI promedio de 78.43 $DE= 4.6$, clasificación límite). Clasificación límite en Memoria de trabajo lo que denota la falta de atención, tendencia a distraerse, posible deficiencia de aprendizaje, memoria auditiva de corto plazo deficiente, así como capacidad inadecuada para la aritmética mental. Promedio bajo en: La formación de conceptos verbales, comprensión de instrucciones verbales, memoria a largo plazo. El Razonamiento no verbal, organización viso espacial, reconocimiento viso perceptual, así como discriminación visual. La capacidad para procesar información visual y no verbal de manera rápida.

Tabla 22

Continuación

Académico	<ul style="list-style-type: none"> • 6 alumnos logran hacer correctamente el trazo de las letras, notan el uso de mayúsculas, espacios entre palabras y uso de signos de puntuación. • Más de la mitad de los participantes muestran un buen desarrollo del lenguaje y un desempeño de bueno a excelente para expresar sus ideas con fluidez, ritmo y con una buena pronunciación, asimismo, utilizan: género, número, tiempos verbales y conectores al narrar cuentos. • Cuentan con áreas de la conducta adaptativa en desarrollo: Autocuidado (AC), Salud y Seguridad (SS), Destrezas Sociales (DS) y por último Tiempo Libre y Recreación (TLR). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el proceso de adquisición de la lectura: no leen, copian letras, pero no escriben espontáneamente o con dictado; silabea y copian letras, pero no escriben espontáneamente; o leen, pero no comprenden lo que leen. • Desempeño general de “Insuficiente” a “En desarrollo”, lo cual constituye un riesgo para los participantes al no tener un buen desempeño en lectura y escritura como base para desarrollar otras habilidades de acuerdo con su grado escolar. • En lectura requieren actividades que mejoren sus habilidades para identificar ideas principales, personajes y roles, conocer vocales, decodificar sílabas y palabras al leer. • Tienen dificultad en la producción de textos que incluyan hacer uso de tiempos verbales, singular y plural, femenino y masculino, además de utilizar conectores, vocabulario e ideas incluidas en los cuentos que escuchan. • Dificultades en el desarrollo de las conductas adaptativas: Académicas Funcionales (AF), Uso de la Comunidad (UC), Autodirección (AD), Comunicación (C) y Vida Independiente (VI). • Conflictos al copiar o escribir letras, falta de orden y que no entienden a la primera.
Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de demostraciones de cariño hacia la mitad de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de demostraciones de cariño en la mitad de los participantes. • Ausencia de mamá o papá. • La mayor parte de los alumnos no son elegidos por sus compañeros para estudiar o jugar. • Maltrato de otros compañeros. • Presencia de sentimientos de enojo y tristeza hacia otros compañeros.

Tabla 22

Continuación

Escolar	<ul style="list-style-type: none"> Las docentes apoyan a alumnos que le piden que se les repitan instrucciones y preguntan qué hacer para aprender algunos contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades para adquirir aprendizajes, problemas de conducta, falta de atención y madurez. Presencia de problemas de salud como migrañas y problemas con la vista. Problemas de conducta en el aula. Sobreprotección por parte de los padres de familia. Un caso de ambiente familiar en proceso de divorcio. Falta de interacción con el grupo: a la mayoría no los consideran para jugar y fueron elegidos directamente para no jugar con ellos. A la mayoría no elegirían para estudiar (rechazo en el ámbito académico). Dificultades en la relación por problemas de conducta al considerar que la mayoría se mete en problemas.
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> 67% vive con ambos padres o familia extensa. Embarazo y parto sin complicaciones. La mayoría de los padres realizan actividades escolares con sus hijos y platican con ellos. Padres demuestran a sus hijos que los quieren. Padres buscan estrategias y ejemplos para que lo hagan mejor, así como explicar para que después lo realicen solos. Niños juegan con otros niños de su edad. 2 alumnos no faltan a la escuela. Aceptación de los padres de familia para que sus hijos participen en la evaluación y el programa de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> 33% vive en un hogar monoparental. Referencia de golpes fuertes en la cabeza. Desarrollo del lenguaje después de los 3 años. La mayoría son considerados como distraídos. La mayoría no tiene amigos. Los niños requieren apoyo en lectura, escritura, lenguaje, conducta, disciplina, en no ser agresivo, tener confianza y digan lo que sienten. La mayoría falta a la escuela.
Social	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría cuenta con seguro de salud. La mayoría vive en casa propia. Todos cuentan con los servicios de agua, luz y drenaje en su vivienda. 	<ul style="list-style-type: none"> Vivir en la alcaldía más poblada de la CDMX, con mayor rezago social, marginación, falta de cobertura en materia de salud y vivienda

La información presentada en la tabla anterior refleja el perfil cognitivo y académico de los alumnos con BRI, así como la presencia de factores protectores y de riesgo en los ámbitos en que se desarrollan. A partir del establecimiento del perfil de riesgo resiliencia en las diferentes áreas se propone la elaboración e instrumentación de un programa de intervención basado en el Modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner que considera los contextos en que interactúa el alumno, así como sus necesidades educativas especiales al igual que el modelo ecológico de riesgo/resiliencia.

Fase 2. Validación social de un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples para niños con Bajo Rendimiento Intelectual

Objetivo.

Valorar los efectos del programa de intervención en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con Bajo Rendimiento Intelectual.

Para valorar dichos efectos en el perfil esta fase se organizó en las siguientes etapas:

Etapas 1. Instrumentación de un programa de intervención.

Objetivo.

Instrumentar el programa basado en el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner para niños con Bajo Rendimiento Intelectual.

Participantes.

Alumnos.

Se incluyó a siete alumnos, cuatro niñas y tres niños con una edad promedio de 6.7 años ($DE = .75$), de los cuales cinco integrantes pertenecen al grupo de segundo y dos al grupo de tercero (ciclo escolar 2018-2019), cuyas características han sido descritas desde la fase anterior.

Padres de familia.

Padres de familia de seis de los alumnos participantes, con una $M_{\text{edad}} = 39.16$ años ($DE = 10.44$). Cabe mencionar que, aunque los padres de una alumna no participaron para brindar información de los contextos en que interactúa su hija, aceptaron que la niña formara parte del programa de intervención y asistieron a algunas reuniones para evaluar el programa de intervención.

Docentes.

Dos docentes, una de segundo y una de tercero. Una de ellas de 57 años. Ambas han impartido clases en todos los grados (1° a 6°) desde que iniciaron su carrera, la de primer grado cuenta con una formación de Normal Básica y Licenciatura en Historia, mientras que la maestra de 2° cuenta con el nivel de Licenciatura.

Herramientas.

1. Programa de intervención basado en el Modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner para niños con Bajo Rendimiento Intelectual.

El programa se diseñó con base en las necesidades educativas identificadas en el perfil cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI, con el propósito de fomentar éstas habilidades apoyado en el modelo de Inteligencias Múltiples, se toman en cuenta particularmente la Inteligencia Lingüística, Inteligencia Espacial e Inteligencias Personales (interpersonal e intrapersonal), ya que dicho modelo toma en cuenta el contexto en que se desarrollan las personas y explica la inteligencia influida por las oportunidades que se brinden en sus ambientes familiares, educativos y sociales, lo que concuerda con el Modelo ecológico de riesgo/resiliencia. Lo anterior giró en torno al aprendizaje de la lectura y escritura al promover la inteligencia lingüística y la espacial para atender sus necesidades cognitivas y académicas. Mientras que sus necesidades en el perfil afectivo se desarrollaron con las inteligencias personales por medio del aprendizaje cooperativo y la asignación de roles. Todo esto se evaluó constantemente mediante rúbricas.

El programa se constituyó de 42 sesiones con alumnos distribuidas en cuatro bloques; Bloque 1: Expreso mis ideas en mi contacto con diversos textos, 12 sesiones, Bloque 2: Letra a letra formo palabras de mi vida cotidiana., 8 sesiones, Bloque 3: Genero ideas en mi mente para escribirlas rápidamente., 11 sesiones y Bloque 4: Entiendo y comprendo lo que ahora estoy leyendo y escribiendo., 11 sesiones. La aplicación con los alumnos se realizó en grupos de tres a cuatro niños en sesiones de 60 minutos, dos veces por semana. A continuación, se describe cada bloque con las actividades realizadas, en primer lugar, se desglosa el bloque 1(Tabla 23).

Tabla 23

Organización del bloque 1

Bloque 1	Expreso mis ideas en mi contacto con diversos textos.			
Objetivo	Desarrollar el vocabulario, la lateralidad y las relaciones sociales de los alumnos a través del conocimiento de diversos portadores de texto.			
Descripción	En este primer bloque los alumnos se integraron en un grupo de trabajo cooperativo, guiados por acuerdos de convivencia para compartir sus ideas y conocer textos como cuentos, anécdotas, cartas, recetas de cocina y adivinanzas. Asimismo, se promovió el desarrollo de habilidades de expresión oral, conocimiento de vocales y consonantes, así como ejercicios de coordinación con figuras geométricas y ejercicios de lateralidad.			
Sesión	Actividades	Inteligencias estimuladas		
		L	E	I
1. ¡Bienvenidos!	Presentación con el juego del nombre	X		
	Establecer acuerdos de convivencia			X
	“Todo sobre mi” Dar información de sí mismo al escribir o dibujar.	X		X
2. ¡El cumpleaños de las vocales!	Asamblea: Acuerdos de convivencia.	X		X
	Lectura del cuento “El cumpleaños de Juan” y escritura de las vocales en aserrín de colores.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Invención del cuento “El cumpleaños de las vocales”.			X
3. ¡Lotería de diptongos!	Asamblea: Las vocales.	X		
	Coordinación motriz: ensartar popotes en agujetas y formar vocales con éstas.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Construir una lotería de diptongos: tableros y tarjetas.			X
4. ¡Cuéntame una anécdota!	Asamblea: Diptongos.	X		
	Contar anécdotas y elegir una para plasmarla con dibujos, contarla ante sus compañeros e identificar el uso de singular y plural.	X		
	Trabajo cooperativo: Escribir letras en un pizarrón de plastilina.			X
5. ¡Cuentos y más cuentos!	Asamblea: Anécdotas y uso de singular y plural.	X		
	Crear un cuento al proponer frases.	X		X
	Trabajo cooperativo: Identificar letras en la escritura del cuento que crearon.	X		
6. ¡El circo en acción!	Asamblea: Cuentos.	X		
	Tiempos verbales: construir enunciados en pasado, presente y futuro acerca de actores del circo.	X		
7. ¡Ideas a la carta!	Asamblea: Tiempos verbales.	X		
	Cartas: Estructura y escritura de una carta.	X		
	Trabajo cooperativo: Juego “el cartero trae una carta para...”		X	X
8. ¡Letras deliciosas!	Asamblea: La carta, recordar su estructura y compartir las escritas por sus padres.	X		
	Trabajo cooperativo: Receta de cocina: Estructura y simulación de la preparación.	X	X	X

Tabla 23

Continuación

9. ¡Adivina adivinanza!	Asamblea: Receta de cocina.	X		
	Adivinanzas: Estructura de oraciones simples en su invención. Dar pistas a sus compañeros para adivinar de que objeto se habla.	X		X
	Trabajo cooperativo: Juego: Adivina mi personaje.	X		X
10. ¿Hacia dónde voy?	Asamblea: Adivinanzas.	X		
	Lateralidad: pulseras azules y rojas y copia de modelos de izquierda a derecha.		X	
	Trabajo cooperativo: Juegos lateralidad: “Yo soy un conejito y me gusta saltar a la derecha, a la derecha, atrás, atrás, atrás...a la izquierda, a la izquierda...” Lanzamiento de pelotas en aros.		X	X
11. ¡Trazos y figuras traen cuentos de locura!	Asamblea: Lateralidad.	X		
	Creación de figuras en geoplanos.		X	
	Trabajo cooperativo: Invención de cuento a raíz de las figuras creadas en el geoplano, uso de mayúsculas y punto.	X	X	X
12. ¡Mis trabajos organizados!	Asamblea: Geoplano.	X		
	Descripción de actividades del bloque 1.	X		X
	Contestar preguntas acerca de las actividades realizadas.	X		X

Nota: L= Lingüística, E= Espacial y I= Interpersonal.

A partir de la evaluación, las observaciones y sugerencias de los alumnos y padres de familia se reestructura el bloque 2 al incluir actividades con más juegos y que fomentaran la convivencia con sus compañeros, como se describe en la Tabla 24.

Tabla 24

Organización del bloque 2

Bloque 2	Letra a letra forma palabras de mi vida cotidiana.			
Objetivo	Promover habilidades gramaticales, la orientación espacial y la empatía de los alumnos a través del aprendizaje de las letras del abecedario.			
Descripción	Se realizaron actividades para ampliar el vocabulario al describir, formar campos semánticos, jugar adivinanzas, hacer y resolver crucigramas. Además de continuar con el aprendizaje de las letras del abecedario, formación silábica, lectura y escritura de estas.			
		Inteligencias estimuladas		
		L	E	I
1. ¡Cruzo y cruzo palabras, en el crucigrama!	Asamblea: Resolver un crucigrama acerca de los temas revisados en el bloque 1. Explicación de horizontal y vertical.	X	X	X
	Trabajo cooperativo: Decir palabras que pertenezcan a diferentes campos semánticos, elegir uno y formar un crucigrama.	X	X	X

Tabla 24

Continuación

2. ¡Describo y escribo!	Asamblea: Crucigrama.	X	X	X
	Dibujar el personaje que se les describe y describir con sus palabras objetos del aula de trabajo.	X	X	X
	Trabajo cooperativo: Describir y escribir características de objetos.			
3. ¡Memorama!	Asamblea: ¿Qué es describir?	X		
	Trabajo cooperativo: Juego Memorama de letras del abecedario al seguir reglas.		X	X
4. ¡Cuento y cuento las sílabas!	Asamblea: Memorama.	X		
	Conocer y practicar la división silábica.	X	X	X
	Trabajo cooperativo: Decir el nombre de objetos y clasificarlos de acuerdo con el número de sílabas que contiene.	X	X	X
5. Leo, cuento, ¡Construyo y escribo!	Asamblea: Conteo de sílabas.	X	X	
	Leer, contar las sílabas, construir con sílabas y escribir diversas palabras en un pizarrón.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Replicar la actividad con sus respectivos roles.	X	X	X
6. ¡Mi silabario!	Asamblea: División silábica.	X		
	Silabario: Formación silábica, vocales y consonantes.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Relacionar sílabas con imágenes.	X	X	X
7. ¡Pongo atención en cómo leo y escribo!	Asamblea: Formación silábica.	X		
	Escritura de letras minúsculas en el renglón: las que no salen de casa (a, c, e, i, m, n, ñ, o, r, s, u, v, w, x, z) otras tocan el cielo (b, d, f, h, k, l, t), y, por último, están las patonas (g, j, p, q, y)	X	X	
	Trabajo cooperativo: Relacionar sílabas con imágenes.	X	X	
8. ¡Juego a contar sílabas, formo palabras y las escribo!	Asamblea: Escritura de sílabas.	X		
	Silabario: Leer y relacionar.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Tablero juego, cuento y escribo -- Al caer en una casilla, debe decir el nombre del objeto y dividirlo en sílabas, si la división es correcta, permanecerá en dicha casilla y escribirá la palabra en su libreta (apartado cuadro grande), en caso contrario regresará a la que se encontraba anteriormente--.	X	X	X

Nota: L= Lingüística, E= Espacial y I= Interpersonal.

Como se observó en la Tabla 24, en el segundo bloque se realizan más actividades para expresar ideas ante sus compañeros, así como observar diversas imágenes, nombrarlas y practicar la división silábica, todo a través del trabajo cooperativo y el apoyo de la psicóloga y los padres de familia con las sugerencias de cómo realizar las actividades de tarea con ellos. Además, al terminar el bloque antes del inicio del periodo vacacional se

envía a los padres de familia una hoja de sugerencias de cómo continuar con el apoyo a sus hijos en casa. A partir de las observaciones registradas en la rúbrica por sesión se planearon las actividades del bloque 3, las cuales se enfocaron a fomentar la escritura de palabras como se observa en la Tabla 25.

Tabla 25

Organización del bloque 3

Bloque 3	Genero ideas en mi mente para escribirlas rápidamente.
Objetivo	Fomentar la alfabetización, orientación espacial y la motivación de los alumnos a través de la escritura.
Descripción	Se realizaron juegos de discriminación visual y orientación espacial para diferenciar la escritura de las letras y fomentar la orientación en renglones al escribirlas. Asimismo, se efectuaron actividades para reforzar la identificación de la escritura y sonido de las letras en diferentes palabras, formación de sílabas, escritura y dictado para completar palabras.

Sesión	Actividades	Inteligencias estimuladas		
		L	E	I
1. ¿Hacia dónde escribo?	Asamblea: Periodo vacacional y juego con el tablero “juego, cuento y escribo”.	X	X	X
	Escritura de palabras: orientación arriba, abajo, izquierda y derecha. Letras que voltean a la derecha y letras que voltean a la izquierda.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Seguir instrucciones relacionadas con la orientación en un tablero gigante para colocar una imagen.	X	X	X
2. ¡Trazo y escribo!	Asamblea: Orientación espacial.	X	X	
	Combinación de trazos para escribir letras.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Dictado de sílabas en parejas, al dictar o escribir.	X		X
3. ¡Relaciono y escribo!	Asamblea: Dictado de sílabas.	X		
	Combinación de trazos para escribir letras.		X	
	Trabajo cooperativo: Relacionar y clasificar imágenes de acuerdo con la letra que inicia su nombre.	X	X	X
4. ¡Relaciono imágenes y palabras!	Asamblea: identificación de sílabas en una sopa de letras.	X	X	
	Unión de puntos para descubrir letras.		X	
	Trabajo cooperativo: Memorama imagen-palabra.	X	X	X
5. ¡Relaciono sonidos con letras!	Asamblea: Recordar y dibujar objetos cuyo nombre comience con las letras indicadas.	X		
	Escritura de letras.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Juego “Basta” nombres de persona, animal y objeto.	X	X	X
6. ¡Observo e identifico diferencias!	Asamblea: identificación de letras.	X	X	
	Diferenciar detalles en imágenes y letras. Lateralidad: letras que pueden confundir por su orientación --p y q--.	X	X	
	Trabajo Cooperativo: Ejercicios de discriminación visual.		X	X

Tabla 25

Continuación

7. ¡Identifico y clasifico palabras por su sonido!	Asamblea: Lateralidad y orientación de letras.	X	X	
	Trazo de letras y reproducción de su sonido en las palabras.	X	X	
	Trabajo cooperativo: identificación de sonido de letras y clasificación.	X	X	X
8. ¡Identifico la sílaba inicial y final!	Asamblea: identificación de letras.	X	X	
	Escritura y sonido de las letras en diferentes sílabas.	X		
	Trabajo cooperativo: identificación de la sílaba inicial y final.	X	X	
9. ¡Completo crucigramas!	Asamblea: identificación sílaba inicial y final.	X		
	Relación palabra-imagen, trazo de letras en geoplanos.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Crucigrama y clasificación de palabras de acuerdo con la posición en que tienen algunas letras (inicio o intermedio).	X	X	X
10. ¡Rompecabezas silábico!	Asamblea: Clasificación de palabras por posición de sus sílabas.	X	X	
	Escritura de letras e identificación de mayúsculas y minúsculas.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Rompecabezas silábico. Identificar imagen, dividir en sílabas su nombre y buscarlas para pegarlas juntas.	X	X	X
11. ¡Rompecabezas silábico! (segunda parte)	Asamblea: Rompecabezas silábico.	X	X	
	Escritura de letras e identificación de mayúsculas y minúsculas.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Rompecabezas silábico. Identificar imagen, dividir en sílabas su nombre y buscarlas para pegarlas juntas.	X	X	X

Nota: L= Lingüística, E= Espacial e I= Interpersonal.

Durante la implementación de las sesiones del Bloque 3, además de las instrucciones en las tareas se incluyen notas para informar a los padres de familia cual es el objetivo de la actividad, así como sugerencias para fomentarlo en la vida cotidiana del niño(a), lo cual continuó en el Bloque 4, del cual se puede observar su organización en la Tabla 26.

Tabla 26

Organización del bloque 4

Bloque 4	Entiendo y comprendo lo que ahora estoy leyendo y escribiendo.			
Objetivo	Favorecer la alfabetización, la creatividad y la comunicación interpersonal de los alumnos a través de la comprensión lectora y la creación de historias.			
Descripción	Se trabajó con la identificación de letras y su sonido. Por medio de juegos se promovió el seguir instrucciones, realizar asociaciones verbales, proponer campos semánticos, formar enunciados e inventar una historia, leer y compartir opiniones de lecturas por medio de un dado preguntón. Entre otras actividades se resolvieron sopas de letras, se realizó dictado por relevos, se jugó memorama y ejercicios de razonamiento lógico en secuencias, organización perceptual (elementos faltantes), coordinación visomotora (copia de modelos) y correspondencias lógicas.			
Sesión	Actividades	Inteligencias estimuladas		
		L	E	I
1. ¡Las letras de mi nombre!	Asamblea: Actividades del bloque 3. Seguir instrucciones y orientarse –derecha, izquierda, arriba o abajo--.	X	X	
	Identificar las letras de su nombre y relacionarlas con otras palabras.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Formación de nombres con alfabeto móvil.	X		X
2. ¡Leo y comprendo con el dado preguntón!	Asamblea: Nombres de las personas con quienes viven e identificación de las letras que comparten con el propio.	X	X	
	Asociaciones verbales ¿Qué va con qué?	X	X	
	Trabajo cooperativo: escuchar la lectura “la visita de Lalo”, dar su opinión y buscar palabras con M, P y L en el texto.	X	X	X
3. ¡Leo y comprendo con el dado preguntón!	Asamblea: identificación de palabras y asociaciones verbales.	X		
	Asociaciones verbales ¿Qué va con qué?	X	X	
	Trabajo cooperativo: escuchar la lectura “La fiesta de cumpleaños”, dar su opinión y buscar palabras con S y T en el texto.	X	X	X
4. ¡Creo una historia y doy mi opinión!	Asamblea: Identificación de palabras en el texto.	X	X	
	Campos semánticos: clasificación de imágenes de objetos de diferentes tiendas.	X	X	
	Trabajo cooperativo: invención de un cuento utilizando palabras con N, D y F que ellos mismos propongan, así como el uso del dado preguntón.	X		X
5. ¡Completo una historia y doy mi opinión!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Identificar intrusos en campos semánticos.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Completar una historia con palabras que inician con C, Q y K.	X		X
6. ¡Estructuro enunciados!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Correspondencias lógicas ¿por qué van juntos?	X	X	
	Trabajo Cooperativo: Clasificar palabras con las letras R, B y V y estructurar enunciados.	X	X	X

Tabla 26

Continuación

7. ¡Distingo la escritura de palabras!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Secuencias lógicas	X	X	
	Trabajo cooperativo: identificar palabras con G y J y estructurar enunciados.	X	X	
8. ¡Correspondencia palabra-dibujo!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Dibujos incompletos cuyo nombre empieza con H o CH.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Correspondencia palabra-dibujo y estructurar enunciados.	X	X	X
9. ¡Correspondencia palabra-palabra!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Coordinación visomotora		X	
	Trabajo cooperativo: Correspondencia palabra-palabra con letras Y, LL y Ñ, búsqueda en sopa de letras de manera horizontal o vertical e invención de una historia.	X	X	X
10. ¡Dictado por relevos!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Copia de modelos al colorear círculos para formar figuras.	X	X	
	Trabajo cooperativo: Dictado por relevos de palabras que contienen las letras W, X y Z e invención de una historia.	X	X	X
11. ¡Escucho, observo, relaciono y estructuro!	Asamblea sesión anterior.	X		
	Ver y escuchar un cuento titulado: Letrilandia, el país de las letras y el señor estudioso. Opinar con el dado preguntón.	X	X	X
	Trabajo cooperativo: Observo, relaciono y estructuro. Con un memorama de imagen-palabra-palabra de objetos cuyo nombre comienza con cada letra del abecedario estructuran enunciados	X	X	X

Nota: L= Lingüística, E= Espacial e I= Interpersonal.

Para complementar las actividades del Bloque 4 se proporcionó un cuaderno de actividades de lectoescritura para trabajar en casa con los padres de familia, se inventan historias donde se usan palabras con las letras que se revisaban en cada sesión. Además de trabajar ejercicios para mejorar la atención y concentración.

Con la implementación del programa de intervención se brindó la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades consideradas en las Inteligencias Múltiples del modelo de Gardner. Cabe mencionar que al finalizar cada bloque se aplicó la Evaluación del desempeño (versión para alumnos, Apéndice A) para conocer la opinión de los alumnos respecto a las actividades del programa y temas de interés para los siguientes bloques.

Estructura de las sesiones.

La organización de las sesiones incluye lo siguiente:

- Inicio de sesión: Se invita a los alumnos a que pasen al área designada (ordenada previamente), la psicóloga los saluda, pasa lista y presenta el calendario, la hoja de secuencia de actividades y el calendario de roles. El alumno o alumna seleccionado en el calendario de roles -- Coordinador del trabajo, repartir materiales, vigilar que todos participen, convivencia escolar-- se encargará de designarlos para comenzar con las actividades. En la hoja de secuencia de actividades se presenta el título de la sesión y el orden de las actividades a realizar en dicha sesión. Finalmente, los alumnos recordarán las actividades realizadas la sesión anterior y se realizará la revisión de tareas mediante una asamblea con el fin de que noten la secuencia de actividades en el programa de intervención y recuerden aprendizajes previos.
- Desarrollo de actividades: Se explica el tema del día relacionado con el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y los ejercicios a realizar para practicarlo, para esto, el coordinador del trabajo y el de participación promoverán la colaboración para resolver dudas o explicar la instrucción con sus propias palabras. posteriormente se plantea una actividad relacionada con el tema del día que involucra el trabajo cooperativo con asignación de roles para actividades de juego, canciones u obtención de algún producto grupal.
- Cierre de la sesión: Para finalizar la sesión se hace un recuento de actividades con ayuda de la hoja de secuencia de actividades, de presentarse el caso se explica la actividad de tarea y se informa el día de la cita para la siguiente sesión con el uso del calendario. Además, la psicóloga realiza la evaluación de la sesión mediante el registro del desempeño de los alumnos en las hojas de evaluación por sesión mediante rúbricas.

Instrumentos.

- a) Cartas descriptivas.

La descripción de sesión incluye el número de sesión y título, objetivo general del programa de intervención, objetivos de la sesión, número de bloque y sesión, horario y procesos psicológicos implicados para la realización de actividades. Asimismo, se especifica el tiempo de realización de cada actividad, descripción de actividades y materiales requeridos. Cabe mencionar que en la carta descriptiva se anexan las hojas de

trabajo y las actividades de tarea con fechas de encargo y de entrega, instrucciones para padres de familia con un ejemplo y sugerencias de acompañamiento para realizar la misma. En el Apéndice B se muestra un ejemplo de esta carta.

b) Hojas de supervisión.

Es un formato diseñado para registrar el desempeño individual de los participantes en cada sesión del programa de intervención. Incluye el número de sesión, título, fecha, objetivo general del programa de intervención, objetivos de la sesión y rúbricas del modo progresivo de desempeño de los niños respecto con aspectos cualitativos del desempeño esperado (Díaz Barriga, 2006) –Nulo=0, Insuficiente=1, En desarrollo=2, Casi consolidado=3, Consolidado=4—para cada actividad.

Recursos.

Humanos. Aplicador del programa.

Materiales. Se mencionan en la carta descriptiva de cada sesión, entre los cuales destacan:

- Lista de asistencia.
- Calendario de sesiones.
- Hoja de secuencia de actividades.
- Medallas de roles y calendario.
- Acuerdos de convivencia.
- Hojas de trabajo.
- Cuadernos divididos en secciones (cuadro alemán, doble raya, cuadro grande, hojas blancas y hojas de cuadro chico para recados).
- Materiales escolares, didácticos y de juego.

2. Programa de intervención dirigido a padres de familia.

El programa consta de cuatro sesiones con padres de familia --una sesión inicial y tres de evaluación de los bloques al finalizarlos—con una duración aproximada de 30 minutos cada una. El objetivo de la sesión inicial es informar a los padres de familia en primer lugar

acerca de las características encontradas en sus hijos en las áreas intelectual, escolar y emocional; y en segundo de las características del programa de intervención que se llevaría a cabo, los grupos de trabajo, horarios, distribución de bloques y reuniones, a fin de obtener la firma de su consentimiento, garantizándoles la confidencialidad de los datos. Además de invitarles a mantener el contacto al finalizar cada bloque para compartir con ellos avances y dificultades de sus hijos, evaluar las actividades y tareas del programa, así como realizar sugerencias de acompañamiento con sus hijos. Por último, por medio de un sobre con instrucciones se solicitará a los padres de familia al finalizar la instrumentación del programa, contestar algunos instrumentos acerca del desempeño observado en sus hijos, así como validar los efectos del programa de intervención con sus hijos.

Estructura de las sesiones.

Las sesiones se organizaron de la siguiente manera:

- Inicio de sesión: Se comienza dando la bienvenida, la presentación de la psicóloga y una descripción del objetivo de la reunión.
- Desarrollo de actividades: Se explica el objetivo del bloque actual y del anterior, así como el número de sesiones y el posible periodo de fechas en que se llevará a cabo. Asimismo, se brinda la hoja de evaluación del desempeño (versión para padres) para que los padres escriban su opinión y sugerencias mientras la psicóloga les hace observaciones individuales acerca de los logros y dificultades de sus hijos.
- Cierre de la sesión: Para finalizar la sesión se agradece su asistencia y se plantea la posible fecha de la siguiente reunión a confirmar por medio de un recado en la libreta proporcionada por la psicóloga.

Instrumentos.

- c) Cartas descriptivas.

La descripción de sesión (Apéndice C) incluye el número de sesión y título, objetivos de la sesión, fecha y hora de la reunión. Asimismo, se especifican las actividades a realizar, descripción de estas, los materiales necesarios y la fecha probable de la siguiente reunión.

d) Hojas de evaluación del desempeño (versión para padres).

Es un formato diseñado para que los padres de familia ofrezcan su opinión respecto al desempeño de sus hijos en cada bloque (Apéndice D), identificar los avances que han tenido a partir de su participación en el programa, así como para conocer los puntos en los que hace falta trabajar. La hoja de evaluación incluye un apartado de datos generales – Nombre del alumno, nombre de quien responde y fecha--, presentación del objetivo general y los del bloque finalizado, así como instrucciones para responder el cuestionario. Con las preguntas se indaga la opinión de los padres respecto a las actividades del programa y sugerencias.

3. Sesiones de trabajo con docentes.

Se programan tres reuniones con las docentes participantes –sesión inicial, sesión intermedia y sesión final—con una duración aproximada de 30 minutos cada una. En la sesión inicial se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica y la propuesta de los grupos de trabajo para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos con el objetivo de tener una validación de las docentes para iniciar un programa de intervención. Después de esta reunión se programa la sesión intermedia al finalizar el segundo bloque del programa de intervención para conocer su opinión del desempeño de los alumnos participantes en el aula (Apéndice E). Por último, se planea una sesión final para presentar los resultados obtenidos a raíz del programa de intervención.

Procedimiento.

- De acuerdo con las necesidades educativas identificadas en los perfiles cognitivo, académico y afectivo del grupo de niños con BRI, así como los horarios escolares de los alumnos se les dividió en dos grupos (Tabla 27), los cuales fueron autorizados por las docentes y los padres de los participantes. Asimismo, para la organización se tomó en cuenta que los días y horarios de trabajo no interfirieran con sus clases de inglés, educación física, receso u horario de comedor.

Tabla 27

Distribución de los grupos de trabajo para el programa de intervención con niños.

Grupo	Participante	Grado	Días y horario
1	Helena	2º	Lunes y miércoles 9:00 am a 10:00 am
	Ángela	2º	
	Julieta	2º	
2	Adrián	2º	Lunes y miércoles 10:00 am a 11:00 am
	Mauricio	2º	
	Leonardo	3º	
	Cristina	3º	

- Al iniciar el programa de intervención la psicóloga acudió al salón de los participantes en el día y horario correspondiente para cada grupo de trabajo, se presentó con ellos, se les mostró el área donde se llevarían a cabo las sesiones (aula de usos múltiples y posteriormente el área de comedor de la primaria), se les explicó de qué se trataría el programa y el tipo de actividades que realizarían y se les invitó a trabajar en éste. Cuando los alumnos aceptaron formar parte de cada grupo de trabajo se les comunicaron los días y horarios en que se llevaría a cabo el programa. Así, las 42 sesiones organizadas en cuatro bloques se llevaron a cabo de septiembre de 2018 a abril de 2019 en dos sesiones por semana, con una duración de 60 minutos cada una.
- En cada sesión se acudió al aula de los participantes para llevarlos al área designada, se llevaron a cabo las actividades descritas en las cartas descriptivas de cada bloque para posteriormente llevarlos de regreso con su grupo.
- Después de cada sesión, la psicóloga registro el desempeño de los alumnos de acuerdo con la rúbrica diseñada en las hojas de supervisión para cada actividad (asamblea, tema del día y actividad de trabajo cooperativo). Cabe mencionar que el primer bloque sirvió como sondeo de las actividades en que los alumnos se interesaban, así como para saber en cuales se necesitaba reforzar y fomentar habilidades.
- Al finalizar cada bloque la psicóloga aplicó la hoja de evaluación del desempeño (versión alumnos) donde indagó acerca del apoyo de la psicóloga y sus padres en la realización de actividades, si consideraban que éstas le habían servido para aprender

más a leer y escribir, si le gustaron las actividades, trabajar con sus compañeros y se preguntó acerca de qué temas y actividades sugerían incluir para las siguientes sesiones.

- A partir de la valoración del desempeño de los participantes, su opinión respecto a las actividades del programa y las necesidades educativas que persistían, se reestructuraron las actividades de los bloques posteriores.
- Para las cuatro sesiones con padres de familia se les envió un citatorio --para la primera reunión en su libreta de avisos y para las siguientes en la libreta de psicología de los participantes (apartado de recados) --. La duración de las sesiones fue de 30 a 40 minutos aproximadamente.
- En las sesiones se registraba la asistencia de los padres de familia y una vez reunidos la mayoría se comenzaba con la sesión.
- Posteriormente, la psicóloga explicaba el objetivo del bloque finalizado, las actividades realizadas y el desempeño general de los participantes. Se promovía la participación de los padres para compartir sus observaciones acerca de los avances o dificultades ante estas.
- Después se les entregaba el formato de evaluación del desempeño (versión para padres) y se les solicitaba evaluar las actividades y tareas del programa, así como realizar sugerencias de acompañamiento con sus hijos.
- Por último, se solicitó a los padres de familia, contestar algunos instrumentos acerca del desempeño observado en sus hijos al finalizar la implementación del programa.
- Para las sesiones de trabajo con docentes se concretaron citas individuales con cada docente participante para realizar las sesiones, con una duración aproximada de 30 minutos cada una.
- En la sesión inicial se presentaron los resultados de la evaluación diagnóstica y la propuesta de los grupos de trabajo para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos con el objetivo de tener una validación de las docentes para iniciar un programa de intervención.
- En la sesión intermedia al finalizar el segundo bloque del programa de intervención se acordó una cita de aproximadamente 30 minutos con cada docente en el patio escolar a la hora del receso, donde con la guía de preguntas contenidas en la hoja de

evaluación del desempeño (versión para docentes) se obtuvo la opinión de las docentes respecto a la participación de los alumnos, su proceso de lectura, escritura y de su comportamiento en el aula de clases.

Resultados.

Para la evaluación de los alumnos en cada bloque del programa se calculó la proporción del nivel de desempeño en cada inteligencia de acuerdo con el puntaje máximo que se podía obtener con la escala de la rúbrica --Nulo=0, Insuficiente=1, En desarrollo=2, Casi consolidado=3 y Consolidado=4—y el obtenido de acuerdo con las observaciones de la psicóloga en cada sesión. La inteligencia lingüística y la espacial se promovieron con actividades incluidas en la asamblea y el tema del día considerados en la rúbrica, mientras que la inteligencia interpersonal se fomentó por medio del aprendizaje cooperativo y la asignación de roles. Para analizar los porcentajes se consideró la siguiente escala-- 0%=Nulo, 1% al 30%=Insuficiente, 31% al 60%= En desarrollo, 61% a 89%= Casi consolidado y del 90% al 100%= Consolidado--. Así, se encontraron los siguientes resultados por bloque (Tabla 28):

Tabla 28

Porcentaje del nivel de desempeño por alumno en cada Bloque respecto a las Inteligencias trabajadas.

Participante	Bloque	Inteligencias trabajadas			
		Lingüística y Espacial (Asamblea y tema del día)		Interpersonal (Trabajo cooperativo)	
		Porcentaje	Nivel de desempeño	Porcentaje	Nivel de desempeño
Mauricio	1	58%	En desarrollo	57%	En desarrollo
	2	55%	En desarrollo	63%	Casi consolidado
	3	78%	Casi consolidado	77%	Casi consolidado
	4	80%	Casi consolidado	75%	Casi consolidado
Julieta	1	64%	Casi consolidado	63%	Casi consolidado
	2	86%	Casi consolidado	94%	Consolidado
	3	79%	Casi consolidado	93%	Consolidado
	4	95%	Consolidado	93%	Consolidado

Tabla 28

Continuación

Helena	1	58%	En desarrollo	53%	En desarrollo
	2	68%	Casi consolidado	86%	Casi consolidado
	3	89%	Casi consolidado	84%	Casi consolidado
	4	88%	Casi consolidado	78%	Casi consolidado
Leonardo	1	91%	Consolidado	98%	Consolidado
	2	88%	Casi consolidado	100%	Consolidado
	3	84%	Casi consolidado	98%	Consolidado
	4	98%	Consolidado	98%	Consolidado
Adrián	1	56%	En desarrollo	59%	En desarrollo
	2	53%	En desarrollo	63%	Casi consolidado
	3	70%	Casi consolidado	75%	Casi consolidado
	4	89%	Casi consolidado	80%	Casi consolidado
Cristina	1	87%	Casi consolidado	93%	Consolidado
	2	75%	Casi consolidado	100%	Consolidado
	3	98%	Consolidado	100%	Consolidado
	4	99%	Consolidado	98%	Consolidado
Ángela	1	76%	Casi consolidado	71%	Casi consolidado
	2	69%	Casi consolidado	69%	Casi consolidado
	3	91%	Consolidado	91%	Consolidado
	4	94%	Consolidado	93%	Consolidado

Respecto al desempeño en las inteligencias lingüística, espacial e interpersonal se puede observar que la mayoría de los participantes tuvieron un desarrollo gradual en su desempeño conforme avanzaron en los bloques. Cabe mencionar que los resultados del primer bloque sirvieron como referencia de las áreas en que se requería continuar fomentando habilidades y brindar herramientas de desarrollo para las mismas.

En la Tabla 28 se puede observar que en el primer bloque cinco de los siete participantes obtuvo un desempeño menor al 80%, en el desarrollo de las tres inteligencias, con lo cual se destaca que requieren desarrollar vocabulario y reconocimiento de su lateralidad para darles las bases para aprender a leer y escribir. Mientras que también requieren desarrollar habilidades para establecer relaciones sociales al formar un grupo de trabajo cooperativo y compartir sus ideas.

Por otra parte, a través de la aplicación de la hoja de evaluación del desempeño (versión alumnos) en el Bloque 1, se encontró que seis de los siete alumnos expresaron que

asistieron a todas las sesiones y la alumna que dijo no hacerlo mencionó que era porque a veces se levantaba muy tarde y no asistía a la escuela. Además, los siete alumnos indicaron que la psicóloga y sus padres sí los apoyaron en la realización de actividades y tareas. Asimismo, a todos los participantes les gustaron las actividades realizadas, calificándolas de divertidas e interesantes. La mayoría de los alumnos (seis de siete) consideraron que los temas vistos en las sesiones los ayudaron a conocer portadores de texto como cartas, recetas y adivinanzas. A todos les agradó trabajar con sus compañeros porque se apoyaban entre ellos, hacían equipo y aprendían al estar juntos. Por otra parte, entre los temas y actividades que sugirieron considerar para los siguientes bloques tratar temas de la naturaleza y de animales, así como continuar con juegos, adivinanzas, memoramas y hacer dibujos. Con esta valoración de los participantes y el desempeño observado a través del registro de desempeño en las rúbricas, se reestructuraron actividades del segundo bloque con el fin de atender sus sugerencias y atender sus necesidades educativas.

En cuanto a los resultados de la evaluación por rúbricas del segundo bloque, se observa que algunos participantes obtuvieron un desempeño menor al obtenido en el primer bloque en las inteligencias lingüística y espacial, ya que se involucraron actividades relacionadas con las habilidades gramaticales y la orientación espacial de las cuales no habían adquirido las bases y por ende se observó un menor desempeño, a pesar de esto, y a excepción de Ángela, los participantes mejoraron su desempeño en el desarrollo de la inteligencia interpersonal al promover la empatía y el apoyarse unos a otros en el aprendizaje de las letras, asimismo se notó más seguridad en ellos al expresarse frente a sus compañeros y participar en las actividades. Una de las dificultades encontradas y que afectó el desempeño en este bloque tuvo que ver con la falta de realización de tareas de algunos participantes, lo que limitaba su participación en las asambleas y por ende en su desempeño.

Respecto a la evaluación de su propio desempeño en el Bloque 2 los alumnos consideraron que la psicóloga los apoyó en la realización de actividades porque a veces no sabían cómo hacer las cosas y ella ofreció explicarles si no entendían, mientras que sus padres les ayudaban diciéndoles cómo hacer las cosas. Las actividades de este bloque les gustaron porque trabajaban y se divertían con sus compañeros y con ellas aprendieron a juntar las letras, leer y escribir más, así como identificar su lado izquierdo y el derecho.

Además, disfrutaron el trabajar con sus compañeros divirtiéndose y ayudándose. Entre las sugerencias que ellos hicieron destacan el trabajar con cuentos, continuar escribiendo y dibujando, así como con juegos, burbujas y dibujos.

Para el tercer bloque el desempeño de cinco de los siete participantes aumentó respecto a la inteligencia lingüística y la inteligencia espacial al continuar con el fomento de la alfabetización y la orientación espacial, mientras que la inteligencia interpersonal mejoro en cuatro participantes, entre estos resultados destaca Ángela al incrementar en un 22% su desempeño al llevar a cabo más acciones para motivarse a ella misma y apoyar a sus compañeros, una de las principales dificultades que tenía en la convivencia.

La valoración de los alumnos respecto a las actividades de este bloque se mantuvo, ya que siguieron percibiendo el apoyo de sus padres y de la psicóloga para la realización de actividades, a excepción de una participante quien mencionó que realizaba las tareas con su hermano en lugar de sus padres. A todos les gustaron las actividades y se sentían cada vez más confiados al intentar leer y escribir. Asimismo, les gustaba trabajar en equipo y tener roles para dirigir a sus compañeros. Sugirieron continuar trabajando con dibujos y seguir jugando en las sesiones.

En el último bloque se observó la mejora en el desempeño de seis de los siete participantes en las actividades para favorecer la inteligencia lingüística y la espacial con la alfabetización y la creatividad, ya que se notó una mejora en sus conocimientos y habilidades al leer y escribir, así como al crear historias y comprenderlas. Respecto a la inteligencia interpersonal cabe mencionar que más de la mitad de los participantes mantuvieron su nivel de desempeño o lo incrementaron al mostrar habilidades para comunicarse con otros y tener seguridad para expresar sus ideas.

Al ser este el último bloque del programa de intervención se valoró en los participantes respecto de lo que aprendieron, lo que más les gustó y lo que menos. Así, mencionaron que aprendieron a leer, escribir, el lado derecho e izquierdo, a respetar a sus compañeros, convivir con ellos y pedir apoyo para las actividades que no sabían realizar. Lo que más les gustó del programa fue el apoyo de la psicóloga, hacer nuevos amigos, las actividades para leer y escribir en la sesión y del cuadernillo proporcionado para trabajar junto con sus padres, así como jugar con sus compañeros. Mientras que la mayoría de los participantes mencionaron que les gustó todo del programa, también resaltó un comentario

acerca de que algunas veces sus compañeros de clase les decían que no sabían leer, lo cual no les agradaba.

De la sesión inicial con padres de familia se obtuvo acuerdo con ellos acerca de las características encontradas en las áreas intelectual, escolar y emocional de los niños, por lo cual se consiguió el consentimiento para que formaran parte del programa de intervención en los grupos de trabajo propuestos por la psicóloga. Respecto a las otras tres reuniones para evaluar cada bloque se pueden observar los comentarios en la Tabla 29.

Tabla 29

Evaluación de los padres de familia respecto al desempeño de los alumnos por bloque.

Reunión/ Bloque	Evaluación acerca de:	
	Actividades del programa	Tareas
2/1	<p>En todos los casos sus hijos les contaron acerca de las actividades que realizaron en el programa de intervención, haciendo comentarios como: hacemos trabajos de lectura y escritura, es interesante, jugamos, me gusta trabajar con la psicóloga, se me da la izquierda y derecha, describir y contar anécdotas, aprendo y juego con mis compañeros.</p> <p>La mayoría cree que a sus hijos les gustaron las actividades porque los ven entusiasmados y más audaces en sus actividades, ya que hacen cosas diferentes al salón de clase, aprenden más cosas y se divierten</p> <p>Todos consideraron que los temas vistos ayudaron a que sus hijos conocieran más portadores de texto porque les gustó el tema de las cartas y las recetas, los diferencian y comienzan a desarrollar más sus habilidades de lectura.</p> <p>Todos los padres percibieron que a sus hijos les gustó trabajar con sus compañeros ya que los ayudó a socializar más y les gustaba convivir, jugar y compartir con más niños. Además, mencionaron que les gusta que son pocos compañeros y se trabaja mejor.</p>	<p>Todos los padres consideraron que las tareas fueron adecuadas para que los niños expresaran sus ideas ya que platican más en casa y les explican con sus propias palabras las instrucciones que les da la psicóloga para realizarlas. Todos apoyaban a sus hijos para realizar las tareas explicándoles cómo hacerlo y en algunos casos solo acompañándolos porque ya sabían cómo hacerlas.</p> <p>Entre las sugerencias para continuar el programa la mayoría menciona continuar con el mismo tipo de actividades y forma de trabajo, así como realizar más juegos de memoria y el seguir instrucciones.</p>

Tabla 29

Continuación

3/2	<p>Todos mencionaron que sus hijos les contaron que actividades realizaban en el programa de intervención y les ha gustado aprender sílabas y separarlas, trabajar con sus compañeros, resolver crucigramas e incluso aun mencionan actividades del bloque 1. Todos consideraron que a sus hijos les gustaron las actividades porque las comentaban con gusto, se divierten y a la vez aprenden.</p> <p>Todos consideraron que los temas vistos ayudaron a identificar más letras, dividir palabras, escribir mejor y hacer su lectura más fluida.</p> <p>A sus hijos les gusto trabajar con sus compañeros y convivir con ellos.</p>	<p>Todos creyeron que las tareas fueron adecuadas para que los niños mejoraran sus habilidades al leer y escribir ya que aprendieron el manejo de sílabas y el seguir instrucciones.</p> <p>En la realización de tareas apoyaron a sus hijos al acompañarlos, ayudarlos e incluso jugando con ellos.</p> <p>Sugirieron continuar con ese tipo de actividades divertidas y a la vez con buen aprendizaje ya que notan avances en su desempeño.</p>
4/3	<p>Todos los padres mencionaron que sus hijos les comentaron las actividades que realizaron en el programa de intervención, como reforzamiento de las letras, aprendizaje de la lectura, que les gusta participar, trabajar en equipo y divertirse.</p> <p>Todos consideraron que a sus hijos les gustaron las actividades porque identificaban más letras y realizaban las actividades con gusto, además les gustaba que fueran pocos niños y ponían más atención, aprendían más a leer, se divertían y entretenían.</p> <p>Todos consideraron que los temas vistos ayudaron a que sus hijos mejoraran sus procesos de lectura y escritura de palabras, así como su comprensión lectora.</p> <p>Todos mencionaron que a sus hijos les gusto trabajar con sus compañeros y que les ayudo a ser más sociables, participativos, cooperar más y respetar turnos al trabajar en equipo.</p>	<p>Todos consideraron que las tareas fueron adecuadas para que los niños estuvieran en mejores condiciones para leer y escribir porque reforzaban lo que se vio en la sesión, mencionando que la tarea es divertida y comprendían mejor.</p> <p>Apoyaron a sus hijos para realizar las tareas sentándose con ellos, escuchándolos y explicándoles.</p> <p>Sugirieron continuar con las actividades y el seguimiento que se ha tenido hasta ahora.</p>

Para la finalización del cuarto bloque y del programa de intervención se solicitó a los padres de familia contestar algunos instrumentos acerca del desempeño observado en

sus hijos, así como validar los efectos del programa, dichos resultados se expondrán en la fase de validación del programa.

De la sesión inicial con cada docente se obtuvo la validación acerca de las características encontradas en las áreas intelectual, escolar y emocional de los niños, así como su consentimiento para incluir a los siete alumnos e iniciar el programa de intervención.

En la sesión intermedia al finalizar las docentes consideraron que los siete alumnos debían continuar en el programa y realizaron los siguientes comentarios de cada uno:

- *Helena ya trabaja un poco mejor, pero sigue sin leer, necesita que le ayuden a repasar en casa.*
- *Ángela ha mejorado su letra y su trabajo, pero está muy consentida por sus padres.*
- *Julieta ha avanzado y ya lee bien.*
- *Adrián en lectura y escritura ya va más o menos, cuando quiere lo hace bien y bonito, pero aún persiste su problema de conducta, es grosero, agresivo y se mete con los demás.*
- *Mauricio lee bien y cuando quiere escribe bien, pero es distraído, juguetón y muy despistado.*
- *Leonardo es más seguro al participar en clase, escribe y se comporta bien, aunque le falta fluidez en la lectura, así como mejorar su memoria.*
- *Cristina ha mejorado en su lectura, aunque es muy lenta al trabajar, es la última que termina sus trabajos, junta las palabras y hace la letra pequeña, en clase es exageradamente pasiva.*

Ante dichas evaluaciones del desempeño de los alumnos se planearon las actividades de los siguientes bloques con el fin de desarrollar las habilidades en las que se requerían más esfuerzos. Respecto a la sesión final, cabe mencionar que no fue posible concretarla debido a las actividades de la escuela, por lo cual la sesión para presentar los resultados del programa de intervención está pendiente de realizar.

Etapa 2. Valoración de los efectos del programa de intervención en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI.

Objetivo.

Evaluar los efectos del programa de intervención en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI.

Para alcanzar dicho objetivo esta etapa fue organizada en dos pasos:

Paso 1. Cambios en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI en la evaluación final.

Objetivo.

Comparar los resultados obtenidos respecto a los perfiles cognitivo, académico y afectivo antes y después de la instrumentación del programa de intervención.

Participantes.

Alumnos.

La evaluación final se realizó con los siete alumnos que participaron tanto en la evaluación diagnóstica como en el programa de intervención, quienes para esta etapa ya pertenecían a segundo y tercer grado, con una edad promedio de 7.6 años ($DE=.54$).

Padres de familia.

Participaron los padres de 6 de los alumnos, de los cuales 5 son mujeres y 1 hombre, con una edad promedio de 39.2 ($DE=10.44$).

Docentes.

Se continuó trabajando con dos docentes, una de segundo y una de tercero, cuyas características fueron descritas en la etapa anterior.

Herramientas.

Con la finalidad de valorar los efectos del programa de intervención en el perfil cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI se aplicaron los siguientes instrumentos descritos en la primera fase de caracterización del perfil de riesgo-resiliencia.

Alumnos.

1. La Escala de Inteligencia para niños WISC-IV (2007).
2. Evaluación del desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) (Lozada et al., 2016).
3. House Tree Person (H.T.P) (Buck & Warren, 1994).
4. Sociograma.

Padres de familia.

5. Percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (versión para padres, Martínez, Lozada y Acle, 2013).
6. Inventario de conducta adaptativa (versión para padres, Meléndez, 2008).

Docentes.

1. Inventario de conducta adaptativa (versión para profesores, Meléndez, 2008).

Procedimiento.

- Una vez finalizado el programa de intervención, se informó a los alumnos participantes que la psicóloga trabajaría con ellos de manera individual. Así, se aplicó nuevamente la batería de pruebas en horarios permitidos por sus docentes. En primer lugar, se aplicaron las subpruebas del WISC-IV, después se aplicó la Evaluación del desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) y se finalizó con el House Tree Person (H.T.P).
- Inmediatamente se procedió a realizar la aplicación del Sociograma de manera grupal. Cabe mencionar que a los alumnos que faltaron el día de la aplicación se pidió la autorización de sus docentes para que lo respondieran de manera individual.

- Terminada la aplicación de la batería de pruebas con los alumnos, se pidió a las docentes contestar el Inventario de Conducta Adaptativa (versión para profesores).
- Posteriormente, se solicitó a los padres de familia contestar el formato de Percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (versión para padres) y el Inventario de conducta adaptativa (versión para padres).
- Finalizada la aplicación de herramientas se calificaron de acuerdo con los criterios de cada una, se analizó la información obtenida de acuerdo con el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia y se compararon los resultados con los obtenidos en la evaluación diagnóstica para valorar los efectos del programa de intervención en el perfil cognitivo, académico y afectivo de los niños con Bajo Rendimiento Intelectual y su relación con los factores de riesgo.

Resultados.

Perfil cognitivo.

Para la identificación de diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Respecto a las puntuaciones obtenidas por los siete alumnos en la evaluación final, se encontró que el CI total muestra un incremento estadísticamente significativo ($p = .018$) con un tamaño del efecto moderado (.43) de la evaluación inicial ($M = 78.43$, $DE = 4.6$) a la evaluación final ($M = 101.3$, $DE = 7.25$), lo cual indica que el coeficiente Límite-Promedio Bajo obtenido en la evaluación inicial se modificó a un coeficiente Promedio respecto a la curva normal.

En los índices de Comprensión Verbal (ICV) ($M_{EI} = 84.6$; $M_{EF} = 95$), Razonamiento Perceptual (IRP) ($M_{EI} = 85.4$; $M_{EF} = 110$) y Memoria de Trabajo (IMT) ($M_{EI} = 77.1$; $M_{EF} = 105$), también se encontraron diferencias estadísticamente significativas con valores de $Z = -2.37$, $p = .018$ y tamaños del efecto pequeños en todos los casos, mientras que en el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) ($M_{EI} = 83$; $M_{EF} = 92.71$) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Para ilustrar esta información, en la Tabla 30 se muestran

las medias generales de los participantes respecto al Coeficiente Intelectual Total y los cuatro índices antes y después de su participación en el programa de intervención.

Tabla 30

Perfil por alumno en la evaluación inicial y final de acuerdo con los índices, CIT y Clasificación de la WISC-IV.

Alumnos	Índices de la WISC-IV								CIT		Clasificación	
	ICV		IRP		IMT		IVP		EI	EF	EI	EF
Mauricio	73	95	82	104	62	113	83	78	70	97	L	P
Julieta	83	96	88	100	68	97	85	83	77	92	L	P
Helena	87	96	73	100	80	88	94	109	78	98	L	P
Leonardo	87	102	75	127	88	120	83	91	78	114	L	PA
Adrián	79	87	98	119	71	94	83	94	79	99	L	P
Cristina	83	87	90	112	91	116	83	94	83	102	PB	P
Ángela	100	102	92	108	80	107	70	100	84	107	PB	P
Media	84.6	95	85.4	110	77.1	105	83	92.7	78.4	101.3		
DE	8.36	6.16	9.16	10.1	10.6	12.2	7	10.3	4.58	7.25		
Prueba Wilcoxon (Z)	-2.37		-2.37		-2.37		-1.86		-2.37			
Valor de p	.018		.018		.018		.063		.018			
Tamaño del efecto	.2		.22		.22		.09		.43			

Nota: ICV: Índice de comprensión verbal; IRP: Índice de razonamiento perceptual; IMT: Índice de memoria de trabajo; IVP: Índice de velocidad de procesamiento; EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final; L: Límite; PB: Promedio Bajo; P: Promedio; PA: Promedio Alto, DE: Desviación estándar.

En los resultados de la tabla anterior se puede observar que después de que los alumnos participaron en el programa de intervención obtuvieron un CIT mayor en comparación con el obtenido en la evaluación inicial. Asimismo, la clasificación respecto al CI cambió, ya que el 86% ahora se encuentra en un desempeño Promedio y el 14% restante en un Promedio Alto, lo cual muestra que el potencial cognitivo de los alumnos es mayor al obtenido en la evaluación inicial, estos resultados concuerdan con lo señalado por Forns (1993) quien destaca la importancia de identificarlos y ofrecerles la atención que requieren, sobre todo si inician su vida escolar y se encuentran en proceso de desarrollo. Asimismo,

Acle et al. (2012) considera que la estimulación e intervención temprana y adecuada llevará a una modificación positiva de su desempeño tanto intelectual como académico.

El desempeño grupal en cada índice de la WISC-IV se observa que los índices de Comprensión Verbal y de Velocidad de procesamiento cambiaron una desviación estándar de Promedio bajo a Promedio. Por otra parte, el Índice de Razonamiento Perceptual cambió dos desviaciones, de Promedio bajo a Promedio Alto, mientras que el índice de Memoria de Trabajo que había sido el más bajo en la evaluación inicial cambio dos desviaciones estándar de Límite a Promedio. Así, se presenta el desempeño de los siete alumnos respecto a CI total y los cuatro índices al comparar la evaluación inicial y la evaluación final.

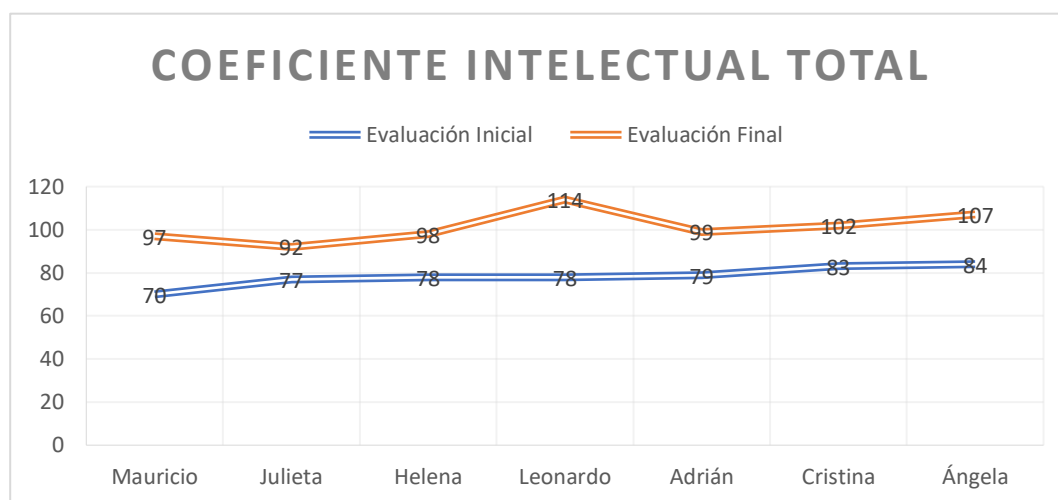


Figura 18. Distribución de puntuaciones del Coeficiente Intelectual Total antes y después del programa de intervención.

En la Figura 18 se muestra cómo el puntaje obtenido por cada alumno en la evaluación inicial aumentó para el momento de la evaluación final, ya que Mauricio, Julieta, Helena y Adrián pasaron de una clasificación Límite al Promedio y Cristina y Ángela avanzaron del Promedio Bajo al Promedio. Mientras que Leonardo pasó de una clasificación Límite a Promedio Alto. Lo anterior resalta que todos los participantes lograron optimizar su desempeño general.

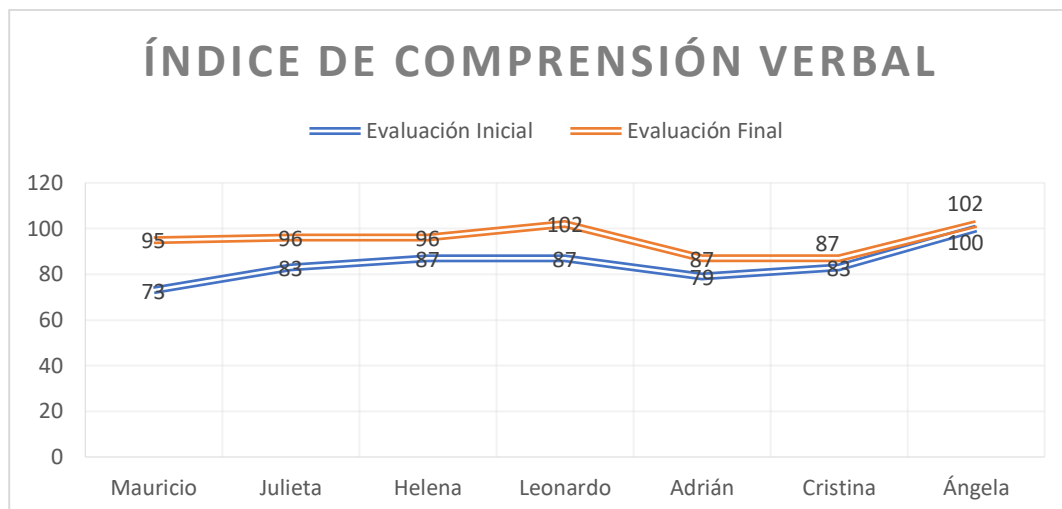


Figura 19. Distribución de puntuaciones del Índice de Comprensión Verbal antes y después del programa de intervención.

Respecto al Índice de Comprensión Verbal, en la Figura 19 se puede observar que todos los participantes aumentaron sus puntajes de la evaluación inicial a la final, entre los que más destacan son Mauricio, Leonardo y Julieta quienes aumentaron 22, 15 y 13 puntos respectivamente, lo cual revela una mejora después de su participación en el programa de intervención.

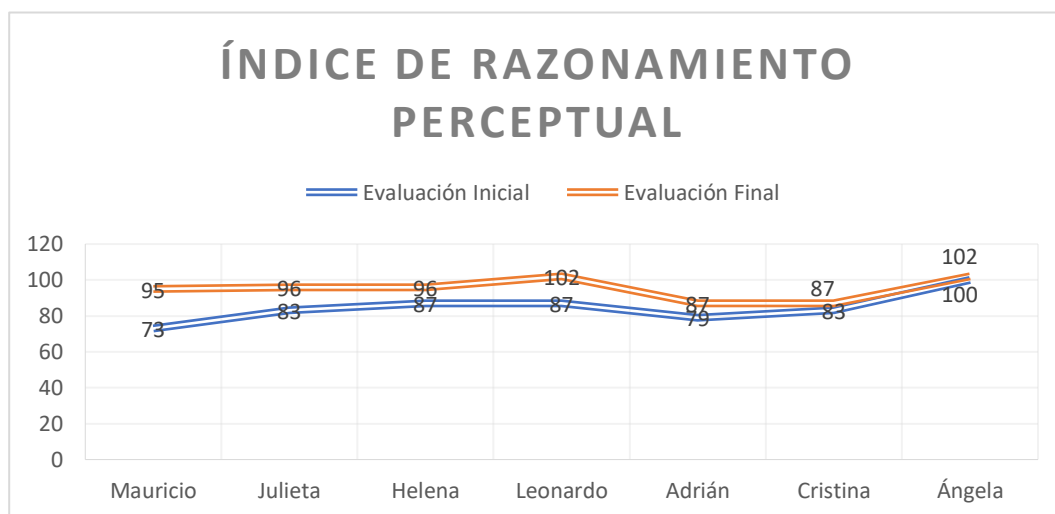


Figura 20. Distribución de puntuaciones del Índice de Razonamiento Perceptual antes y después del programa de intervención.

A pesar de que se observan incrementos en los puntajes obtenidos por los alumnos de la evaluación inicial a la final en el Índice de Razonamiento Perceptual (Figura 20), se puede decir que los cambios más notables se encuentran en Leonardo con un aumento de

52 puntos, Helena con 27 puntos, Mauricio y Cristina con 22 puntos y Adrián con 21, mientras que Ángela y Julieta tuvieron un cambio de 16 y 12 puntos respectivamente. Cabe mencionar que dichos cambios mostraron uno de los avances más significativos después del programa de intervención al pasar de una clasificación de Promedio Bajo a Promedio Alto lo cual refleja la mejora al interpretar y organizar materiales percibidos de manera visual, así como resolver problemas.

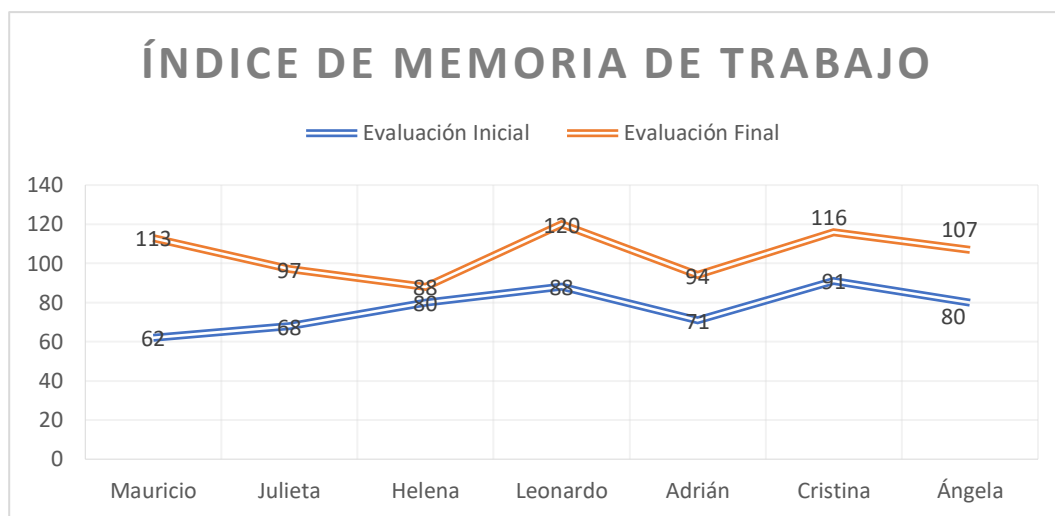


Figura 21. Distribución de puntuaciones del Índice de Memoria de Trabajo antes y después del programa de intervención.

Otro de los índices que mostraron una mejoría notable al pasar de una clasificación Límite a una Promedio es el Índice de Memoria de Trabajo, que en la evaluación inicial se presentó como el índice de mayor riesgo al ubicarse dos desviaciones estándar por debajo del promedio, lo cual muestra que después del programa de intervención mejoró la capacidad auditiva a corto plazo, su atención y concentración. En este índice también destaca Mauricio al tener un incremento de 51 puntos de la evaluación inicial a la final, le sigue Leonardo con 32 puntos, Julieta con 29, Ángela con 27 y Cristina, Adrián y Helena con 25, 23 y 8 puntos respectivamente.

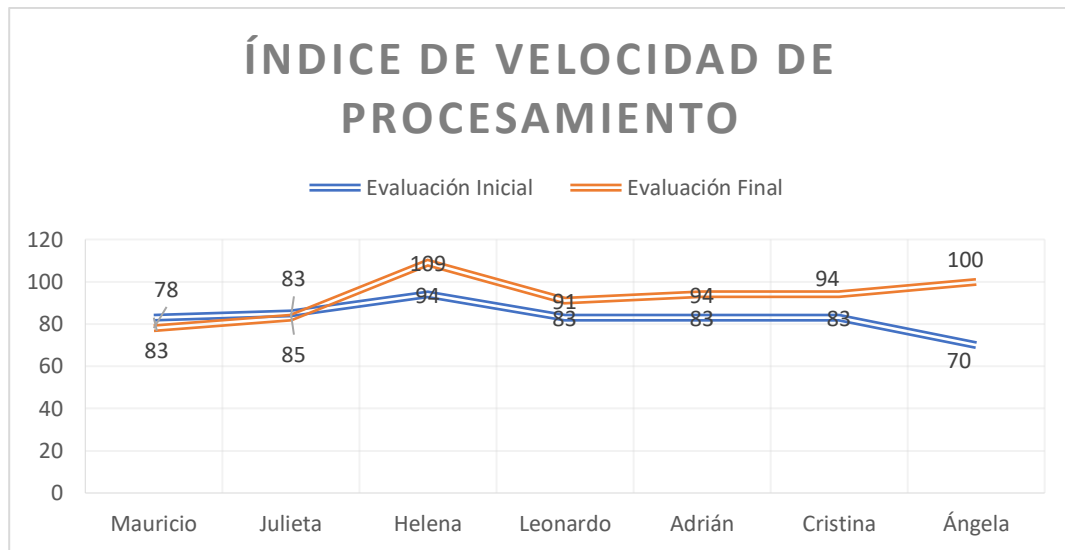


Figura 22. Distribución de puntuaciones del Índice de Velocidad de Procesamiento antes y después del programa de intervención.

El Índice de Velocidad de Procesamiento expuesto en la Figura 22 es el único en que se observa una disminución de puntaje de la evaluación inicial a la evaluación final en el caso de Mauricio y Julieta, en 5 y 2 puntos respectivamente. Sin embargo, de manera grupal se observó un avance de promedio bajo a promedio mostrando la mayor diferencia Ángela con 30 puntos de una evaluación a otra, mientras que Helena difiere con 15 puntos, Adrián y Cristina con 11 y Leonardo con 8, cabe mencionar que éste último alumno obtuvo su menor diferencia en este índice.

Perfil académico.

Después de la participación de los alumnos en el programa de intervención, se evaluó su desempeño en la adquisición de la lectura y escritura. A continuación, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para identificar diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y la evaluación final y se calculó el tamaño del efecto. Así, se encontró que en la evaluación final el desempeño de los alumnos mostró un incremento estadísticamente significativo ($p = .02$) en la prueba total y en las diferentes áreas evaluadas en el EDLE con tamaños del efecto pequeños, excepto en Lectura por otro ($p = .140$) y Escritura copia ($p = 1$). En la Tabla 31 se pueden observar las medias generales de los grupos respecto a cada área evaluada en la prueba EDLE.

Tabla 31

Perfil por grado escolar en la evaluación inicial y final de acuerdo con las dimensiones de lectura, escritura y lenguaje hablado del EDLE.

Dimensión	Áreas	Grado	MT	Evaluación Inicial		Evaluación Final		Prueba Wilcoxon (Z)	Valor de p	Tamaño del efecto
				M	DE	M	DE			
Lectura	Por otro	2°	42	9	4.64	13	2.92	-1.48	.140	-
		3°		12	0	13	0			
	En voz alta	2°	26	17.4	12.46	44.4	6.27	-2.21	.03	.20
		3°		37.5	7.78	46	4.24			
	En silencio	2°	8	3.4	2.97	10.2	4.55	-2.37	.02	.24
		3°		2	1.41	13	1.41			
Total Lectura		2°	42	29.8	7.66	67.6	12.46	-2.37	.02	.28
		3°		51.5	9.19	72	5.66			
Escritura	Espontánea	2°	14	.4	.89	21	2.83	-2.38	.02	.33
		3°		14.5	2.12	23.5	.71			
	Dictado	2°	22	17	12.47	36.8	4.97	-2.37	.02	.15
		3°		36.5	4.95	40.5	.71			
	Copia	2°	14	20.2	4.66	20.2	4.66	0	1	-
		3°		23	4.24	23	4.24			
Total Escritura		2°	50	37.6	15.55	78	9.69	-2.37	.02	.19
		3°		74	11.31	87	5.66			
Lenguaje	Hablado	2°	18	28.4	2.07	30.8	2.59	-2.05	.04	.09
		3°		29	7.07	32.5	.71			
	Prueba total		2°	110	95.8	22.39	176.4	22.72	-2.37	.02
		3°	154.5		27.58	191.5	.71			

Nota: MT: Media teórica; M: Media; DE: Desviación estándar.

A continuación, se describen los cambios encontrados en el desempeño de los alumnos después de su participación en el programa de intervención, todo esto, de acuerdo con la conversión de las puntuaciones que obtuvo cada alumno a rangos según su grado escolar.

En primer lugar, en la Figura 23, se muestran las diferencias en el desempeño general, donde la ubicación de la mayoría de los alumnos en la evaluación inicial se modificó a un desempeño Excelente, mientras que una alumna se ubica en el desempeño En desarrollo.

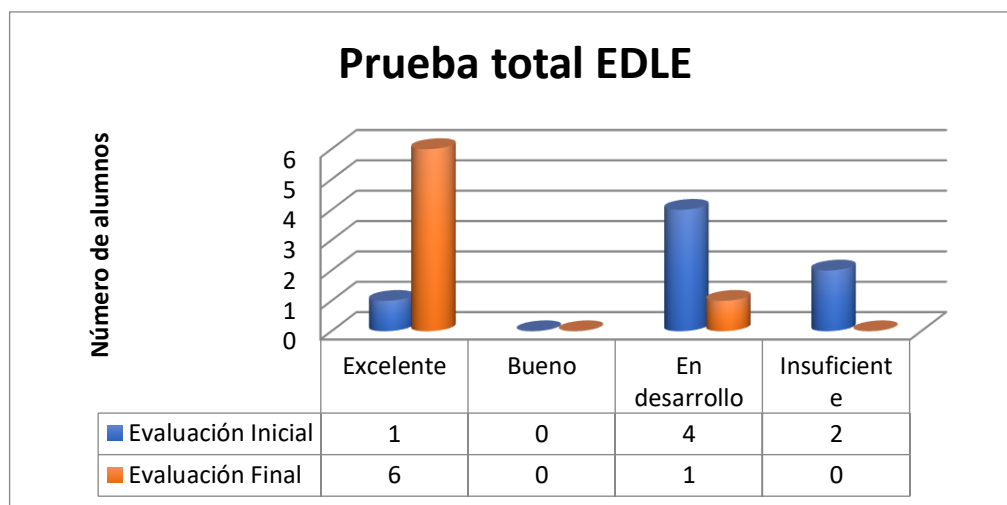


Figura 23. Gráfica de desempeño de los alumnos en la Prueba Total EDLE antes y después del programa de intervención.

A continuación, se analizan los resultados respecto al nivel de desempeño de los participantes en cada área de la prueba EDLE.

Tabla 32

Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con los totales de las dimensiones Lectura, Escritura y Lenguaje Hablado.

Dimensión	Momento de evaluación	Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño			
		Excelente	Bueno	En desarrollo	Insuficiente
Total Lectura	EI	0	1	1	5
	EF	6	0	0	1
Total Escritura	EI	3	1	2	1
	EF	7	0	0	0
Lenguaje	EI	3	2	1	1
Hablado	EF	4	2	1	0

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

En la Tabla 32 se puede observar que, en el total de lectura para la evaluación final, la mayoría de los alumnos pasó de ubicarse de los niveles de desempeño Insuficiente y En desarrollo a Excelente, aunque una alumna aún permanece en un nivel Insuficiente, lo cual quiere decir que el 86% de los participantes en el programa de intervención ya tenían un desempeño de acuerdo con su edad y grado escolar. En el total de escritura, para la evaluación final todos los alumnos se ubicaron en un desempeño Excelente, mientras que

en la dimensión de lenguaje hablado el cambio más notable hace referencia a que ningún alumno se ubicó en el nivel de desempeño Insuficiente. Para continuar con el análisis de resultados, en la Tabla 33 se presentan las puntuaciones obtenidas en cada área de la dimensión lectura.

Tabla 33

Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con la dimensión Lectura.

Dimensión	Áreas	Momento de evaluación	Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño			
			Excelente	Bueno	En desarrollo	Insuficiente
Lectura	Por otro	EI	0	2	3	2
		EF	0	3	3	1
	En voz alta	EI	0	1	2	4
		EF	4	2	0	1
	En silencio	EI	1	0	2	4
		EF	5	0	1	1

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

A pesar de que en el área de lectura por otro no hubo cambios significativos, se puede destacar que solo una alumna mostró un desempeño insuficiente para la evaluación final, lo cual colocó a los demás en un nivel Bueno y En desarrollo. Para el área de lectura en voz alta, de los cuatro alumnos que tenían un desempeño Insuficiente en la evaluación inicial, ya solo permanece una y los demás terminaron con un desempeño Bueno y Excelente. Respecto a la lectura en silencio, se observa que en la evaluación inicial la mayoría de los alumnos se ubicaba en un desempeño insuficiente y para la evaluación final la mayoría obtuvo un desempeño Excelente. Los resultados anteriores resaltan que después de su participación en el programa de intervención, la comprensión lectora de los alumnos mostró mejoras tanto al leer en voz alta como en silencio.

Tabla 34

Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con la dimensión Escritura

Dimensión	Áreas		Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño			
			Excelente	Bueno	En desarrollo	Insuficiente
Escritura	Espontánea	EI	0	0	1	6
		EF	0	5	1	1
	Dictado	EI	5	0	0	2
		EF	7	0	0	0
	Copia	EI	6	0	1	0
		EF	7	0	0	0

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

En la Tabla 34 se observan desglosados los resultados de la dimensión escritura. En primer lugar, la escritura espontánea tuvo cambios en la ubicación de la mayoría de los alumnos del nivel Insuficiente a un desempeño Bueno. Respecto al dictado, se logró que todos los alumnos se ubicaran en un desempeño Excelente cuando en la evaluación inicial dos participantes tenían un desempeño Insuficiente. Por último, en el área de copia el alumno que tenía un desempeño En desarrollo en la evaluación inicial logró ubicarse en un desarrollo Excelente junto a sus demás compañeros.

Con lo anterior se pueden observar los efectos del programa de intervención al haber trabajado el reconocimiento y escritura de las letras, formación de sílabas, alineación de la escritura y uso de mayúsculas, así como el uso de tiempos verbales; observándose los cambios más notables en la escritura espontánea, que también era el área que más se requería fomentar en el grupo de alumnos con BRI para que logran escribir por sí mismos sus ideas acerca de diversas lecturas, una de las habilidades más importantes en ésta dimensión.

Para analizar el desempeño de los alumnos en la dimensión de lenguaje hablado se observan las frecuencias obtenidas en la Tabla 35.

Tabla 35

Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño en la evaluación inicial y final de acuerdo con la dimensión Lenguaje hablado

Dimensión	Momento de evaluación	Frecuencia de alumnos por nivel de desempeño			
		Excelente	Bueno	En desarrollo	Insuficiente
Lenguaje Hablado	EI	3	2	1	1
	EF	4	2	1	0

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

En los resultados encontrados en esta área se puede destacar que ningún alumno se ubicó en un desempeño Insuficiente, lo cual revela el potencial de todos para expresar sus ideas con fluidez, ritmo y con una buena pronunciación.

Para continuar con la descripción de los cambios en el perfil académico después del programa de intervención, en la Tabla 36 se desglosa la percepción de los padres de familia acerca de sus hijos en el ámbito escolar, antes y después de su participación en el programa de intervención.

Tabla 36

Percepción de padres de familia acerca del lenguaje oral y escrito, socialización y escuela antes y después de su participación en el programa de intervención

Percepción de padres de familia		
Área	Antes del programa	Después del programa
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> Una alumna no lee. Un alumno comienza a aprender a leer. Dos leen lento (sílabas por sílabas o no identifican las letras). Dos de segundo grado leen mucho mejor (fluido y articulado). 	<ul style="list-style-type: none"> Una alumna silabea, pero está en muy buen proceso. Una alumna lee lento y llega a confundir palabras. Dos alumnos leen mejor. Dos alumnos leen bien, más fluido y comprenden mejor.
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> Una alumna no escribe. Dos hacen la letra fea o muy grande y no se entiende. Dos alumnos ya lo hacen mejor. Una lo hace muy bien. 	<ul style="list-style-type: none"> Una alumna deletrea, pero está en proceso bien. Uno escribe “feo, hace la letra muy chiquita” Una ya puede escribir palabras complicadas, pero con faltas de ortografía. Tres han mejorado, les falta poco.

Tabla 36

Continuación

Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dos participantes son referidos con dificultades al pronunciar algunos sonidos y cambiar el sonido de unas letras por otras. • Cuatro son percibidos con un buen desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A una alumna le falta fluidez. • Dos tienen un lenguaje normal. • Dos tienen un lenguaje bueno. • Uno tiene un lenguaje fluido.
Realización de tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Dos de los niños piden ayuda para realizarla. • Tres piden ayuda a veces. • En un caso predomina el que casi no lo solicite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tres alumnos piden ayuda para realizarla. • Tres alumnos piden ayuda pocas veces.
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • En tres casos los padres encuentran conflictos al copiar o escribir letras, en matemáticas, falta de orden y que no entienden a la primera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos alumnos a veces tienen dificultades con matemáticas. • Uno tiene dificultades en español y matemáticas. • Uno al dibujar y explicar historias. • Uno no tiene dificultades.
Ayudas brindadas	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres buscan estrategias y ejemplos para que lo hagan mejor, así como explicar para que después lo realicen solos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañan, aconsejan, apoyan, explican y revisan cuadernos o dan ejemplos.
Cumplimiento de reglas	<ul style="list-style-type: none"> • Dos las siguen. • Un alumno las sigue a veces. • A dos no les gustan las reglas y no las siguen. • En el último caso la mamá no ha notado que comportamiento tiene su hijo ante las reglas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro las siguen. • A una alumna le cuesta trabajo.
Apoyos que solicitan los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños requieren apoyo en lectura, escritura, lenguaje, conducta, disciplina, en no ser agresivo, tener confianza y digan lo que sienten. • Sugieren realizar actividades que fomenten la confianza, juegos, practicar la lectoescritura, utilizar material audiovisual y que la maestra de grupo les dé más tiempo y de manera más creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • En algunos casos consideran que no necesitan más apoyos, más que los que tienen. En otros aun requieren apoyo para poner atención, hacer cualquier tarea, así como disciplina y respetar las cosas de los demás. • Sugieren continuar con el trabajo en atención y concentración.

Tabla 36

Continuación

Fortalezas alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Tienen creatividad, imaginación, gusto por el baile y en un caso el mantener conversaciones fluidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura, dibujo, deportes y matemáticas, en todo, iluminar, imaginar historias.
Debilidades alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Motricidad, colorear, que no aprenden rápido, pierden la concentración, son lentos para hacer las cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> Poner atención en historias o en lo que están realizando, en matemáticas, concentrarse en lo que no les gusta y hacer actividades en casa.

Entre las diferencias de la percepción de los padres de familia antes y después de que sus hijos participaran en el programa de intervención se encuentra que todos continuaron su aprendizaje de la lectura y escritura, en el primer caso al pasar de no leer a silabear, de comenzar a aprender a leer a hacerlo lento e incluso ya mencionan una mejora en la comprensión lectora y en el caso de la escritura pasar de no escribir a deletrear, así como mejorar en este proceso aunque muestran faltas de ortografía. Además, al hablar de la escritura resalta un comentario acerca de que su hijo ahora hace la letra fea y muy chiquita. Acerca del lenguaje los alumnos referidos con dificultades al pronunciar ahora pasaron a la percepción de que tienen un buen desarrollo y solo aparece la percepción de que a una alumna le falta fluidez.

Respecto a la realización de tareas, ahora destaca que todos llegan a pedir ayuda cuando antes uno no lo hacía. Entre las dificultades percibidas por los padres antes resaltaban las relacionadas con la escritura y no seguir instrucciones, mientras que ahora predominan las que tienen que ver con matemáticas y en un caso, la falta de habilidades para explicar historias. También se puede observar que ahora los padres mencionan más estrategias para apoyarlos y en cuanto al cumplimiento de reglas el 67% de los alumnos ahora las siguen, cuando antes solo era el 33%.

Entre los apoyos que requieren los padres para sus hijos en algunos casos consideran que no necesitan más apoyos, más que los que tienen y en otros aun requieren apoyo para poner atención y en la disciplina. Mientras que entre las sugerencias después del programa de intervención piden continuar con el trabajo realizado para mejorar la atención y concentración. Cabe mencionar que algunas de las fortalezas que perciben los padres

ahora tienen más que ver con las habilidades académicas como leer e imaginar historias, a diferencia de las mencionadas antes de su participación en el programa de intervención. En cambio, entre las debilidades aún se menciona la falta de concentración.

Por otra parte, para el análisis de la Conducta Adaptativa después de la participación de los alumnos en el programa de intervención se calculó nuevamente la proporción del nivel de desempeño de cada área de acuerdo con el puntaje máximo que se podía obtener acerca de la percepción de padres de familia y profesoras. Posteriormente, para la identificación de diferencias estadísticamente significativas entre la Evaluación Inicial (EI) y la Evaluación Final (EF), se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Así, se encontró que en la percepción de los padres de familia, el área de Autocuidado fue la única en que se obtuvo un incremento significativo ($p = .026$; $M_{EI} = 15.16$, $DE = 2.99$; $M_{EF} = 17.83$, $DE = 1.33$), mientras que en la percepción de profesoras hubo diferencias en las áreas de Autocuidado ($p = .017$; $M_{EI} = 14$, $DE = 2.45$; $M_{EF} = 16.86$, $DE = 3.18$) y Vida independiente ($p = .023$; $M_{EI} = 4.86$, $DE = .89$; $M_{EF} = 6$, $DE = .816$). En primer lugar, en la Tabla 37 se observan los resultados acerca de la percepción de los padres de familia.

Tabla 37

Porcentaje del nivel de desempeño por alumno percibido por los padres de familia en cada área de la Conducta Adaptativa

Alumnos	Evaluación	Porcentaje del nivel de desempeño por área								
		AC	C	SS	VI	AF	UC	DS	AD	TLR
Mauricio	EI	70%	95%	100%	88%	70%	70%	95%	95%	95%
	EF	85%	70%	100%	69%	80%	70%	90%	85%	90%
Julieta	EI	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	EF	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Helena	EI	55%	80%	92%	63%	50%	40%	75%	55%	60%
	EF	80%	85%	83%	75%	80%	80%	75%	75%	90%
Leonardo	EI	95%	70%	100%	88%	90%	90%	85%	75%	70%
	EF	100%	70%	92%	87%	95%	85%	100%	85%	90%
Adrián	EI	65%	60%	83%	69%	50%	55%	70%	40%	65%
	EF	90%	55%	67%	81%	65%	90%	70%	50%	55%

Tabla 37

Continuación

Cristina	EI	85%	90%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	100%
	EF	90%	80%	92%	94%	85%	90%	100%	90%	90%
Ángela	EI	85%	90%	75%	50%	50%	70%	90%	65%	90%
	EF	90%	80%	83%	62%	80%	65%	80%	70%	80%
Prueba Wilcoxon			-							
(valor de Z)		-2.23	1.63	-1.41	-.41	-1.48	-.74	0	-.75	-.11
Valor de p		.03	.10	.16	.68	.14	.46	1	.45	.92

Nota: AC: Autocuidado; C: Comunicación; SS: Salud y Seguridad; VI: Vida Independiente; AF: Académicas Funcionales; UC: Uso de la Comunidad; DS: Destrezas Sociales; AD: Autodirección; TLR: Tiempo Libre y Recreación; EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

En el caso de Mauricio se observa que las áreas de Autocuidado y Académicas funcionales para la evaluación final fueron percibidas por sus padres con un mejor desempeño que en la evaluación inicial, mientras que las áreas de Comunicación, Vida independiente, Destrezas sociales, Autodirección y Tiempo libre y recreación disminuyeron un poco. Respecto a Julieta cabe recordar que no se obtuvo información de sus padres en ninguno de los momentos de evaluación.

En Helena se observa que los padres percibieron una mejora en el desempeño en siete de las nueve áreas de la Conducta Adaptativa, una disminución en el área de salud y seguridad y el mismo desempeño en destrezas sociales. Respecto a Leonardo los padres percibieron un mayor desempeño en cinco de las nueve áreas en comparación con su evaluación inicial, mientras que en las áreas de Salud y seguridad, Vida independiente y Uso de la comunidad percibieron un desempeño menor.

Acerca de Adrián, su madre percibe un mayor desempeño en las áreas de Autocuidado, Vida independiente, Académicas funcionales Uso de la comunidad y Autodirección, mientras que en las áreas de Comunicación, Salud y seguridad y Tiempo libre y recreación noto una disminución del desempeño.

La madre de Cristina registro una percepción menor del desempeño de su hija en seis de las nueve áreas, y una percepción mayor en el área de Autocuidado. Mientras que

para Ángela se observan diferencias en ocho de las nueve áreas, de las cuales cinco (Autocuidado, Salud y seguridad, Vida independiente, Académicas funcionales y Autodirección) son percibidas con un mayor desempeño, mientras que el Uso de la comunidad, Destrezas sociales y Tiempo libre y recreación son percibidas con un menor desempeño en comparación con la evaluación inicial.

A continuación, en la Tabla 38 se presentan los resultados acerca de la percepción de las profesoras a fin de comparar los datos obtenidos en la evaluación inicial y final acerca de cada alumno.

Tabla 38

Porcentaje del nivel de desempeño por alumno percibido por las profesoras en cada área de la Conducta Adaptativa

Alumnos	Evaluación	Porcentaje del nivel de desempeño por área								
		AC	C	SS	VI	AF	UC	DS	AD	TLR
Mauricio	EI	60%	55%	67%	50%	50%	50%	60%	65%	60%
	EF	70%	70%	67%	62%	70%	56%	75%	60%	70%
Julieta	EI	60%	50%	75%	62%	55%	62%	75%	65%	70%
	EF	70%	65%	75%	75%	65%	75%	70%	65%	65%
Helena	EI	65%	60%	67%	50%	50%	62%	70%	60%	70%
	EF	80%	65%	75%	62%	65%	69%	70%	65%	65%
Leonardo	EI	75%	80%	100%	62%	80%	62%	90%	60%	80%
	EF	100%	60%	83%	87%	80%	94%	90%	95%	75%
Adrián	EI	70%	60%	58%	50%	50%	62%	60%	40%	70%
	EF	90%	80%	83%	75%	75%	81%	80%	60%	75%
Cristina	EI	95%	55%	83%	75%	90%	87%	80%	50%	75%
	EF	100%	45%	92%	87%	80%	81%	95%	70%	85%
Ángela	EI	65%	70%	67%	75%	55%	68%	70%	60%	75%
	EF	70%	70%	75%	75%	65%	69%	65%	65%	70%
Prueba Wilcoxon (valor de Z)		-2.38	-.63	-.96	-2.27	-1.80	-1.38	-1.22	-1.81	-.35
Valor de p		.02	.53	.34	.02	.07	.17	.22	.07	.72

Nota: AC: Autocuidado; C: Comunicación; SS: Salud y Seguridad; VI: Vida Independiente; AF: Académicas Funcionales; UC: Uso de la Comunidad; DS: Destrezas Sociales; AD: Autodirección; TLR: Tiempo Libre y Recreación; EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

La percepción de la maestra acerca de Mauricio entre la evaluación inicial y la final muestra que observa un aumento en el desempeño de siete de las nueve áreas de la Conducta Adaptativa y una disminución en Autodirección. En el caso de Julieta percibe una mejora en cinco áreas y una disminución en Destrezas sociales y Tiempo libre y recreación. Acerca de Helena percibe un nivel de desempeño mayor al de la evaluación inicial en siete de las nueve áreas.

De Leonardo se puede observar que su docente percibió un desempeño más alto en cuatro áreas de la Conducta Adaptativa y una disminución de éste en Comunicación, Salud y Seguridad y Tiempo libre y recreación. Mientras que con Adrián su profesora percibió un mejor desempeño en comparación con la evaluación inicial en las nueve áreas evaluadas.

Cristina fue percibida con un desempeño más alto en seis de las nueve áreas, mientras que se percibió un menor desempeño al de la evaluación inicial en las áreas de Comunicación, Académicas funcionales y Uso de la comunidad. Por último, en el caso de Ángela se observa una mejora en el desempeño de cinco áreas y una disminución en Destrezas sociales y Tiempo libre y Recreación.

Respecto al área de Académicas funcionales en la cual se enfocó la planeación de actividades en el programa de intervención se observa que en cinco de los seis alumnos los padres de familia percibieron un mayor nivel de desempeño en comparación con la percepción en la evaluación inicial, mientras que las profesoras percibieron una mejora en el desempeño de cinco alumnos, la disminución del desempeño de una alumna y que uno mantuvo su mismo nivel. Así, la percepción de padres de familia y docentes coincide en que Mauricio, Julieta, Helena, Adrián y Ángela mejoraron en su desempeño del área Académicas funcionales, mientras que los padres de Leonardo notaron una mejora, pero la docente percibió el mismo nivel de desempeño. Por último, en el caso de Cristina tanto sus padres como su profesora perciben una disminución en su desempeño que va de un 10 al 15% menos entre la evaluación inicial y la final.

Perfil afectivo.

Respecto al ámbito afectivo que caracterizó el perfil de los alumnos con BRI, en la Tabla 39 se comparan observaciones de sus producciones e historias inventadas que permitieron valorar lo que los niños piensan y sienten acerca de ellos mismos y las personas más importantes en su vida.

Tabla 39

Perfil emocional por alumno de acuerdo con las observaciones de la aplicación del HTP antes y después de su participación en el programa de intervención

Participante	Momento	Detalles de las producciones	Respuestas ante cuestionarios e invención de historias
Mauricio	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes y sin detalles. • Trazos imperfectos. • Invención de historias cortas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener un amigo. • Refiere realizar visitas familiares (como a su abuelo) y paseos. • Habla de la muerte, el bien y el mal e ir al infierno o con diosito. • Manifiesta el cariño de su madre a pesar de que él cometa errores cuando se le caen las cosas porque es “nervioso”.
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes y medianos con detalles. • Historias con detalles y secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona que invitaría a convivir a sus compañeros. • En sus historias describe ciudades y escenas de lluvia e inundaciones. • Menciona que sus compañeros le dicen groserías y que él no responde con golpes. También refiere la ayuda de un amigo para ir a acusar a dirección, lo cual lo hizo sentir feliz.
Julieta	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos de diferentes tamaños con detalles. • Invención de historias cortas (de una frase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener varios amigos. • Le gusta pasear y comprar dulces. • Al describir a una persona menciona aspectos físicos (gordo) y sentimientos (feliz). • Respecto al animal cuenta que se lo comió un “mostro”.
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos pequeños con detalles. • Historias cortas con secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se describe como muy feliz y bonita. • Le gusta convivir con su mamá. • Refiere sentimientos de tristeza al estar sola.

Tabla 39

Continuación

Helena	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos pequeños y con pocos detalles. • Historias cortas con referencia a actividades que realizan con su familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener dos amigos. • Refiere tener miedo a los temblores. • Menciona estar feliz en su casa y que trabaja números y estudia. • Resalta que realiza más actividades con su hermano y papá que con su mamá.
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes con detalles. • Historias con más detalles, falta de secuencia y errores en el uso de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que su hermano es su mejor amigo y sus historias tratan acerca de él.
Leonardo	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos centrados, pequeños y con pocos detalles. • Invención de historias cortas con ideas sin secuencia clara. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona tener varios amigos. • Refiere maltrato de otros niños y sentimientos de tristeza y como respuesta pelear. • Le gusta ir al parque y al cine. • Menciona el reconocimiento de su madre a su hermana por ser inteligente (que saca 10 y lee).
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos medianos y con pocos detalles. • Invención de historias cortas con secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona que sus compañeros le caen bien. • Le gusta el silencio. • Considera que es tímido y le hace falta felicidad, pero cuando juega con otros niños es más feliz.
Adrián	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos con detalles y expresión de emociones (felicidad, enojo, tristeza y confusión) en los rostros de las personas dibujadas. • Historias cortas y la más extensa es basada en lo que observó en una película. 	<ul style="list-style-type: none"> • No menciona amigos, sólo que juega con una niña en casa. • Refiere sentimientos de enojo.
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos pequeños con detalles. • Historias más extensas y con secuencia en las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona a amigos que invitaría a convivir en su casa. • Habla de que tiene que convivir bien para que no lo maltraten. • Menciona la inteligencia como una característica de alguien que no está empujando.

Tabla 39

Continuación

Cristina	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos con detalles. • Invención de historias con ideas entrecortadas y relacionadas con su vida familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refiere que su papá no quiere entrar a su casa y en otra historia que lo extraña. • En sus historias incluye a su hermana y menciona cómo su mamá la compara con su papá (rezongona). • Hace mención de juegos en el parque.
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes con muchos detalles. • Historias extensas con secuencia de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace referencia al establecimiento de lazos de amistad. • Narra el ambiente familiar con atenciones de su padre a su madre al llevarle flores y con momentos en que ella y su hermana realizan actividades escolares.
Ángela	EI	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos grandes con algunos detalles. • Invención de historias con ideas secuenciadas y con referencia a su familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona constantemente los cuidados de su mamá, por ejemplo, taparse si hace frío. Así como describirla positivamente (bonita) y a su padre como “feliz”. • Refiere sentimientos de tristeza. • Comenta sentirse feliz al estar en casa.
	EF	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos medianos, con detalles y les escribe etiquetas de nombre (mamá, papá, Popi). • Facilidad para inventar historias extensas y con referencia a su entorno familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona sentirse sola y empezar a hacer amigos. • Describe la convivencia en su entorno familiar con demostraciones de cariño y salidas a pasear.

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

Entre las características psicológicas y afectivas respecto al entorno escolar de los participantes, se destacan cambios acerca del establecimiento de lazos de amistad con sus compañeros de aula. Además del apoyo a Mauricio por parte de un compañero para expresar ante la autoridad escolar si alguien lo molesta, dos alumnas mencionan sentimientos de tristeza al estar solas y uno la timidez como falta de felicidad, lo cual ellos mismos comentan pueden cambiar al jugar o tener amigos. En el caso de Adrián también resalta la percepción que tiene ahora de convivir bien y no empujar para que él tampoco reciba maltratos.

Por otra parte, el entorno familiar destaca en la narración de sus historias, donde se menciona la convivencia al estar en casa y también con paseos familiares. Respecto a la

realización de dibujos, los cambios después de su participación en el programa de intervención son notables ya que los participantes incluyen más detalles, dibujan más elementos que son parte de la narración de sus historias e incluso escriben nombres a sus dibujos, y a pesar de que la invención de historias continuó siendo de extensión corta para algunos de los participantes ahora incluyen más detalles que le dan secuencia y organización a sus ideas.

Perfil escolar.

Respecto al perfil escolar las docentes consideran que el desempeño de los alumnos en el aula aún se ve influenciado por diversos factores, como la falta de atención y distracción de dos alumnos que habían sido referidos con problemas de conducta en la evaluación inicial, y aunque a uno de ellos la maestra detecta una disminución en su agresividad, todavía hay periodos en que no obedece o no quiere trabajar en clase. También persiste la mención de un contexto familiar que dificulta el desempeño de dos de los alumnos al ser los padres protectores en un caso y en el otro con falta de interés y apoyo.

No obstante, también hay comentarios positivos acerca de dos alumnas en quienes la maestra nota muchos avances en su desempeño escolar, y aunque una de ellas tiende a estancarse muestra mucho interés por emparejarse a sus compañeros.

En cuanto a la percepción que tienen los compañeros de aula de los participantes se pueden observar algunos cambios de la evaluación inicial a la evaluación final al contestar un sociograma.

Tabla 40

Número de elecciones de los compañeros del grupo de los participantes respecto a tres actividades antes y después de su participación en el programa de intervención.

Participante	Momento de evaluación	Lo escogerían para jugar		Lo escogerían para estudiar		Se mete en problemas	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
Mauricio	EI	3	5	2	9	11	0
	EF	4	9	1	7	7	0

Tabla 40

Continuación

Julieta	EI	0	0	0	0	0	0
	EF	2	0	2	0	0	1
Helena	EI	0	1	0	1	0	0
	EF	1	0	1	0	2	1
Leonardo	EI	0	5	3	5	3	1
	EF	0	5	3	5	3	1
Adrián	EI	4	15	5	13	23	0
	EF	1	17	0	8	23	0
Cristina	EI	0	0	0	0	0	0
	EF	0	0	0	0	0	0
Ángela	EI	4	3	2	3	2	1
	EF	2	1	4	2	2	2

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

En la pregunta ¿A quién escogerías para jugar? Se observa que la frecuencia de elección para jugar con ellos aumentó en el caso de Mauricio, Julieta y Helena, estas dos últimas que antes no habían sido elegidas por sus compañeros, mientras que las frecuencias disminuyeron en el caso de Adrián y Ángela. También se observa que Mauricio y Adrián aumentaron la frecuencia de elegirlos para no jugar con ellos.

Respecto a quien escogerían para estudiar, para la evaluación final Julieta y Helena si serian elegidas a diferencia de la primera evaluación donde nadie las eligió, mientras que Ángela aumentó la frecuencia de elección de 2 a 4 Adrián disminuyó de 5 a 0 elecciones. Por otra parte, entre quienes no serían elegidos para estudiar con ellos continua Mauricio, Adrián y Ángela, aunque cabe mencionar que las frecuencias de elección disminuyeron. Asimismo, los compañeros de grupo de los participantes aun perciben que Mauricio, Adrián y Ángela se meten en problemas al mantener el número de elecciones, excepto en el caso de Mauricio que disminuyó la frecuencia. Además, resalta Helena que para la última evaluación fue percibida por dos compañeros como una de las alumnas que se mete en problemas. En el caso contrario, la frecuencia de elección de Julieta, Helena y Ángela aumentó al ser mencionadas como alumnas que no se meten en problemas.

Con los resultados anteriores se pueden destacar los problemas de conducta referidos por las docentes desde la evaluación inicial acerca de tres de los participantes y de quienes no se modificó la percepción de sus compañeros de grupo, ya que los siguen eligiendo para no jugar o estudiar con ellos y por ser quienes se meten en problemas. Mientras que en el caso de las alumnas que en la evaluación inicial no fueron elegidas para ninguna categoría ahora aparecen en las elecciones para jugar o estudiar con ellas.

Cambios en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de los niños con BRI en la evaluación final.

Después de la participación de los alumnos con BRI en el programa de intervención y de la evaluación final antes descrita, se encontraron cambios en sus perfiles cognitivo, académico y afectivo respecto a los factores de riesgo y protección. Dicha información se presenta en la Tabla 41.

Tabla 41

Factores de protección y de riesgo identificados en los perfiles cognitivo, académico y afectivo del grupo de alumnos con BRI antes y después del programa de intervención.

PERFIL COGNITIVO		
Evaluación	Factores de protección	Factores de riesgo
EI	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia de docentes ante posibles dificultades de aprendizaje. • Evaluación psicoeducativa temprana para detectar las necesidades educativas especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promedio intelectual bajo (CI promedio de 78.43 $DE= 4.6$, clasificación límite). • Clasificación límite en Memoria de trabajo lo que denota la falta de atención, tendencia a distraerse, posible deficiencia de aprendizaje, memoria auditiva de corto plazo deficiente, así como capacidad inadecuada para la aritmética mental. • Promedio bajo en: <ul style="list-style-type: none"> ○ La formación de conceptos verbales, comprensión de instrucciones verbales, memoria a largo plazo. ○ El Razonamiento no verbal, organización viso espacial, reconocimiento viso perceptual, así como discriminación visual. ○ En la capacidad para procesar información visual y no verbal de manera rápida.

Tabla 41

Continuación

EF	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en un programa de intervención enfocado a sus necesidades educativas. • Promedio Intelectual Promedio (CI de 101.3 $DE= 7.25$, clasificación promedio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión del programa de intervención.
----	---	--

PERFIL ACADÉMICO

Evaluación	Factores de protección	Factores de riesgo
EI	<ul style="list-style-type: none"> • 6 alumnos logran hacer correctamente el trazo de las letras, notan el uso de mayúsculas, espacios entre palabras y uso de signos de puntuación. • Más de la mitad de los participantes muestran un buen desarrollo del lenguaje y un desempeño de bueno a excelente para expresar sus ideas con fluidez, ritmo y con una buena pronunciación, asimismo, utilizan: género, número, tiempos verbales y conectores al narrar cuentos. • Cuentan con áreas de la conducta adaptativa en desarrollo: Autocuidado (AC), Salud y Seguridad (SS), Destrezas Sociales (DS) y por último Tiempo Libre y Recreación (TLR). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el proceso de adquisición de la lectura: no leen, copian letras, pero no escriben espontáneamente o con dictado; silabea y copian letras, pero no escriben espontáneamente; o leen, pero no comprenden lo que leen. • Desempeño general de “Insuficiente” a “En desarrollo”, lo cual constituye un riesgo para los participantes al no tener un buen desempeño en lectura y escritura como base para desarrollar otras habilidades de acuerdo con su grado escolar. • En lectura requieren actividades que mejoren sus habilidades para identificar ideas principales, personajes y roles, conocer vocales, decodificar sílabas y palabras al leer. • Tienen dificultad en la producción de textos que incluyan hacer uso de tiempos verbales, singular y plural, femenino y masculino, además de utilizar conectores, vocabulario e ideas incluidas en los cuentos que escuchan. • Dificultades en el desarrollo de las conductas adaptativas: Académicas Funcionales (AF), Uso de la Comunidad (UC), Autodirección (AD), Comunicación (C) y Vida Independiente (VI). • Conflictos al copiar o escribir letras, falta de orden y que no entienden a la primera.

Tabla 41

Continuación

EF	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades para la adquisición de la lectura en el 86% de los participantes de acuerdo con su edad y grado escolar. • Mejora de la comprensión lectora al leer en voz alta y en silencio. • Desempeño Excelente en el dictado y copia de textos. • Potencial de todos para expresar sus ideas con fluidez, ritmo y con una buena pronunciación. • Cambios significativos de la Conducta Adaptativa (Autocuidado y Vida Independiente). • Mejora del desempeño de las conductas adaptativas: Académicas Funcionales (AF). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño insuficiente en la adquisición de habilidades para la lectura en el 14% de los participantes. • Aun se requiere apoyo a padres para que sus hijos pongan atención, se concentren y tengan disciplina. • Estimular el desarrollo de las áreas de la Conducta Adaptativa: Comunicación, Salud y seguridad, Uso de la comunidad, Destrezas sociales, Autodirección y Tiempo libre y recreación.
PERFIL AFECTIVO		
Evaluación	Factores de protección	Factores de riesgo
EI	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de demostraciones de cariño hacia la mitad de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de demostraciones de cariño en la mitad de los participantes. • Ausencia de mamá o papá. • La mayor parte de los alumnos no son elegidos por sus compañeros para estudiar o jugar. • Maltrato de otros compañeros. • Presencia de sentimientos de enojo y tristeza hacia otros compañeros.
EF	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de lazos de amistad con sus compañeros de aula. • Convivencia familiar constante de la mayoría de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No continuar con el apoyo para mejorar la relación con sus compañeros.

Nota: EI: Evaluación Inicial; EF: Evaluación Final.

Los cambios en el perfil cognitivo se relacionan con la mejora en el desempeño de los participantes que dio lugar a que pasaran de un CI de promedio bajo a la clasificación promedio y por ende un avance en el desarrollo de los procesos psicológicos que dan lugar a sus habilidades intelectuales. Sin embargo, para la evaluación final destaca como un factor de riesgo la finalización del programa de intervención que les ayudó a desarrollar ese potencial, al no continuar con la atención de sus necesidades educativas.

En cuanto al perfil académico, se logró trabajar con los factores de riesgo detectados en la evaluación inicial y para la evaluación final la mayoría de los participantes

desarrollaron las habilidades necesarias para la adquisición de la lectura y escritura de acuerdo con su edad y grado escolar, lo cual también fue percibido por los padres de familia y docentes. Mientras que entre los factores de riesgo destaca que aún se requiere fomentar la atención, concentración y algunas áreas de la Conducta Adaptativa.

Por último, en el perfil afectivo continua como factor protector el apoyo de la familia para algunos participantes. Asimismo, para la evaluación final destaca el establecimiento de lazos de amistad de los participantes con sus compañeros de aula, lo cual se requiere seguir fomentando como se trabajó con el fomento de la inteligencia interpersonal en el programa de intervención.

Así, los factores de riesgo detectados en la evaluación inicial permitieron orientar el programa de intervención hacia la atención de dichas necesidades y se logró transformarlos en factores protectores que se pueden continuar trabajando al considerar los contextos en los que están inmersos los alumnos tal como se plantea en el modelo de riesgo/resiliencia.

Paso 2: Validación social del programa por docentes y padres de familia.

Objetivo.

Valorar los efectos del programa de intervención para los niños con Bajo Rendimiento Intelectual, por parte de sus padres y maestros.

Participantes.

Padres de familia.

Padres de seis de los alumnos, de los cuales cinco fueron mujeres y un hombre, con una edad promedio de 39.2 ($DE=10.44$).

Docentes.

Se continuó trabajando con dos docentes, una de segundo y una de tercero, cuyas características fueron descritas en la etapa 1.

Herramientas.

1. Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial: versión padres y versión docentes (Acle-Tomasini y Ordaz-Villegas, 2013).

El objetivo del cuestionario es conocer la opinión de los padres de familia y docentes sobre el programa de atención que se les brinda a ellos y sus hijos durante dos ciclos escolares. El instrumento consta de 25 y 27 preguntas respectivamente y se responden eligiendo una de las cinco opciones que se presentan (1= Nada, 2= Poco, 3= Regular, 4= Mucho y 5= Muchísimo), a fin de que marquen la opción que consideren más pertinente. Además, al final cuenta con un espacio en el cual se les invita a padres y docentes a escribir comentarios extra acerca del servicio que se les brinda y finalmente se agradece su participación. La consistencia interna de la escala determinada con el alfa de Cronbach es de 0.956, mientras que los niveles de las dimensiones fueron de 0.894 para aceptabilidad, 0.894 para relevancia social y 0.884 en significancia educativa (Acle-Tomasini, 2016). Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS versión 20.

Procedimiento.

- Al finalizar la instrumentación del programa de intervención con los niños, por medio de un sobre con instrucciones se envió una carta de despedida y agradecimiento por su participación, así como sugerencias para continuar con el apoyo a sus hijos. En dicho sobre también se solicitó a los padres de familia contestar algunos instrumentos acerca del desempeño observado en sus hijos, entre ellos, el cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial (versión padres).
- Asimismo, se entregó el cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial (versión profesores) a las docentes titulares de 2º y 3º y se les solicitó contestarlo de acuerdo con las instrucciones que se plantean en el mismo.
- Después de recibir el cuestionario contestado por los padres de familia y las docentes, se procedió a elaborar una base de datos en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales versión 20 (SPSS, por sus siglas en inglés), se vaciaron los datos obtenidos y se realizaron análisis descriptivos. Mientras que los comentarios extra se transcribieron y analizaron.

Resultados.

Padres de familia.

Los datos obtenidos en el cuestionario de validación social de Acle-Tomasini & Ordaz-Villegas (2013) muestran que los padres reportaron estar satisfechos con los procedimientos de evaluación e intervención realizados con sus hijos. Los resultados se muestran en la Tabla 42.

Tabla 42

Datos descriptivos de la validación social versión padres

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Validación social	4.3	.26	4	4.7

En la Tabla 42 se observa que, los padres se ubicaron más cercanos con la cuarta opción de respuesta que indica; a) la información otorgada sobre la evaluación e intervención fue clara, oportuna e importante, y, b) al término de la intervención se favorecieron habilidades y conocimientos asociados con los aprendizajes escolares de los niños. El 83% (n= 5) de los padres de familia que respondieron el cuestionario (N= 6) se mostraron satisfechos con la evaluación e intervención realizada con sus hijos, mientras que el resto se ubicó muy satisfecho con el trabajo realizado (n= 1). En este sentido, no se encontraron padres poco o medianamente satisfechos. Por ello, consideraron adecuados los procedimientos y estrategias de evaluación e intervención del programa basado en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner para niños con bajo rendimiento intelectual. En la tabla 43 se muestran algunos comentarios escritos por los padres.

Tabla 43

Comentarios de los padres sobre el programa de intervención

Participante	Comentario
Madre de Ángela	El apoyo fue esencial para que despegara su comprensión de la lectura, tuviera mayor seguridad e integración con su maestra.
Padre de Helena	Sería deseable realizar el programa en todos los grados.

De acuerdo con la Tabla 43, incluso la intervención favoreció otras áreas, como la afectiva y social, en aumentos percibidos por la mamá en la autoestima de su hija y la relación de esta última con la maestra. Además, de acuerdo con uno de los padres, el programa debería ser instrumentado en toda la escuela debido a su eficacia.

De manera similar, en el siguiente apartado se muestran los resultados de la validación social obtenida con las maestras de los alumnos que participaron en el programa de intervención.

Docentes.

En comparación con los padres, las profesoras demostraron estar menos satisfechas con los procedimientos de evaluación e intervención realizados con sus alumnos. Sin embargo, al igual que los papás, sus puntuaciones están más próximas con la cuarta opción de respuesta, lo que indica que; consideraron eficaces las actividades realizadas para desarrollar habilidades en los niños, la psicóloga se mostró capaz y profesional durante su labor psicoeducativa, se favorecieron las relaciones entre alumnos, padres y maestros, además de observar cambios en la conducta de sus alumnos. Los resultados se muestran en la Tabla 44.

Tabla 44

Datos descriptivos de la validación social versión profesores

	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Validación social	3.9	.16	3.78	4

Como se observa en la Tabla 44, ambas maestras consideraron que la evaluación e intervención instrumentada con sus estudiantes fue satisfactoria. Ellas reportaron; a) claridad en los procedimientos de ambas fases, b) eficacia para conocer las necesidades educativas especiales de sus alumnos, c) significancia para desarrollar habilidades de aprendizaje, d) duración adecuada, y, e) mejora en las relaciones con padres y compañeros de clase. En consecuencia, consideraron adecuados los procedimientos y estrategias de evaluación e intervención del programa. En la Tabla 45 se muestran algunos comentarios escritos por una de las maestras.

Tabla 45

Comentarios de la maestra sobre el programa de intervención

Participante	Comentario
Maestra de segundo grado	Considero que sí se obtienen muchos resultados, sin embargo, también es notable cuando no hay participación de los padres. Este apoyo hace mucha diferencia.

De acuerdo con el relato de la maestra, el trabajo de intervención favoreció resultados adecuados, no obstante, resalta la importancia del trabajo colaborativo y participación de los padres, aspecto que se tomó en cuenta desde el enfoque ecosistémico de riesgo resiliencia.

Discusión y conclusiones

No todas las necesidades educativas de los alumnos son especiales o requieren una educación diferenciada. Algunas de las dificultades que limitan el aprendizaje de los alumnos pueden ser atendidas y resueltas a través del trabajo regular que realiza el profesor en su aula. Por ejemplo, dar más tiempo a los niños para que desarrollen determinadas habilidades y conocimientos, utilizar estrategias y/o materiales educativos alternos, diseñar actividades complementarias, dejar tarea extra o disminuir el nivel de dificultad de los ejercicios, entre otras actividades. Sin embargo, existen algunas otras necesidades individuales en los estudiantes que no pueden ser resueltas por los medios señalados dentro de la educación regular, siendo precisa la intervención del psicólogo educativo para poner en marcha una serie de ayudas y recursos complementarios como elementos claves en la fase de evaluación e intervención dentro de la Educación Especial (EE).

Es así como el desarrollo de un programa educativo requiere necesariamente de un grupo colaborativo, que involucra a los padres, maestros y profesionales en EE (Gargiulo, 2012). Así, el Enfoque Ecosistémico riesgo/resiliencia de Acle (2012), complementa que el estudio de la manera en que se dan las interrelaciones del menor con estos ambientes brinda indicadores más precisos para identificar en cuáles de ellas el psicólogo educativo debe intervenir para mejorar los aprendizajes de los niños, de aquí que, la manera de abordar el trabajo en EE, implica evaluar a las personas o niños dentro de esa compleja interacción con las fuerzas ambientales que les rodean.

Con base en Acle (2012) y en el presente estudio, dicha evaluación implica recopilar datos epidemiológicos sobre las adversidades en las que se desenvuelven e interactúan los niños. Respecto a los recursos y problemas que prevalecen en una comunidad dada y que posteriormente son considerados para seleccionar estrategias de intervención específicas. Así, uno de los aspectos más relevantes de la EE, se relaciona con la manera en que se evalúa a los niños con o sin discapacidad, para identificar si tienen, efectivamente, alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). En este caso la identificación permitió la atención temprana de niños con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI) que no habían sido detectados y que probablemente habrían quedado en rezago escolar en la adquisición de aprendizajes y habilidades a la par de sus compañeros de aula.

Debido a lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos de un programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples en los perfiles cognitivo, académico y afectivo de niños con Bajo Rendimiento Intelectual, en el caso de los alumnos detectados con BRI en este trabajo, de acuerdo con sus docentes y padres de familia, enfrentaban diversos conflictos en el ámbito escolar, como dificultad para escribir, leer y comprender lo que leían. Así, al haber considerado en la fase de evaluación a la lectura y producción de textos escritos, se promovió las principales habilidades y procesos psicológicos para el avance educativo de los alumnos, puesto que de acuerdo con la SEP (2016) son la base esencial de la calidad educativa.

Debido a lo anterior, identificar las características de los alumnos con BRI en el área individual (cognitiva, académica y afectiva) escolar, familiar y social resultó adecuado para planear un programa de intervención de acuerdo con sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que desarrollaran sus habilidades en diferentes áreas (Antunes, 2010) para adaptarse lo mejor posible al trabajo en el aula regular. Respecto con la incidencia de esta categoría, es importante destacar que en comparación con el estudio de Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García (2016) se detectaron proporciones similares de niños con dicha NEE. En el caso de las autoras, del 2006 al 2015 encontraron que el 22.26% tenía BRI, mientras que los datos del presente trabajo indican 16%. Lo anterior muestra que existe una imperiosa necesidad de seguir trabajando dentro del marco de la EE. Los porcentajes altos de niños con estas características que dificultan su proceso educativo se han mantenido desde hace más de una década, lo que debe llevarnos a replantear los modelos de atención establecidos por el sector educativo.

Desde esta perspectiva, la fase de evaluación se fundamentó en el modelo ecológico de riesgo/resiliencia de Acle (2012), con el cual se logró conocer los contextos en que interactúan los alumnos, y se añadió la consideración de los factores protectores y de riesgo presentes a nivel individual, escolar, familiar y social. En este sentido, algunos trabajos han reportado factores de riesgo similares a los identificados en el presente estudio. Entre las semejanzas resaltan las siguientes. A nivel individual; dificultades con la lectoescritura, las matemáticas, de comprensión de la información y para realizar actividades que median el aprendizaje, así como problemas para la formación de conceptos (Meléndez, 2008;

Martínez, 2012; Girón, 2016). A nivel familiar; hogares con violencia, familias desintegradas con niveles bajos de instrucción y socioeconómico y falta de límites en el hogar. A nivel escolar; rechazo de sus pares y grupos numerosos (Martínez, 2012).

La evaluación realizada proporcionó los elementos para diseñar e instrumentar el programa de intervención basado en el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner que considera a la inteligencia como dinámica. De acuerdo con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1994), detectar este perfil a edad temprana permite realizar una intervención educativa que aumenta las opciones educacionales adecuadas en los estudiantes. Los procesos específicos para la potenciación de los diversos tipos de inteligencia se ven favorecidos, en los que se incluyen a los diferentes “campos”, como los elementos contextuales propios de la sociedad a la que pertenece el participante, los cuales interactúan con factores protectores y de riesgo.

Si bien, la inteligencia se puede estimular de diferentes formas, la intervención basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples permitió diseñar las actividades a partir de las características particulares de los alumnos y así potencializar sus habilidades. Los niños detectados con BRI en el presente trabajo requerían estimulación para fomentar la Inteligencia Lingüística, elemento tomado en cuenta para el programa de intervención que permitió potenciar los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje de la lectura y la escritura, junto con la Inteligencia Espacial que favoreció su orientación y ubicación corporal, y la Inteligencia Interpersonal que aumentó su expresión de ideas y la convivencia con sus compañeros.

De forma similar, algunos estudios confirman la eficacia de la intervención temprana basada en las Inteligencias Múltiples y el modelo riesgo-resiliencia. Lara en el 2019 instrumentó un programa de intervención basado en la teoría de Inteligencias Múltiples, y después de este encontró aumentos en la capacidad intelectual y en las habilidades de lectoescritura de los niños. Por parte, Barrera en el 2016 realizó su intervención con perspectiva ecológica de riesgo-resiliencia, y encontró cambios favorables en las habilidades asociadas con el aprendizaje de los niños y efectos positivos en sus familiares y docentes. En este caso también se encontraron cambios favorables al término de la intervención. La participación de los alumnos en el programa permitió que se les

incluyera, integrara y redujera el rezago en el que se encontraban al iniciar su escolaridad. Se obtuvieron incrementos en la inteligencia, en las habilidades de lectoescritura y en algunas áreas de la conducta adaptativa, aunque, debido al proceso natural de maduración, no es posible adjudicar todos los cambios al trabajo realizado.

Al respecto, Acle, et al. (2012) argumenta que los niños se encuentran en proceso de desarrollo, lo que a su vez permite que a través de una estimulación adecuada e intervención temprana sea posible modificar positivamente el desempeño tanto intelectual como académico. En la actualidad existe suficiente evidencia que comprueba que las habilidades intelectuales no constituyen un aspecto inmutable ni estático. Por ello, estas pueden tomarse como puntos de partida para elaborar programas de intervención acordes a las necesidades particulares de los menores. De esta manera, el hecho de que los menores hayan alcanzado un CI promedio después de la intervención, incluso cuando no fue el objetivo, es un indicador de la eficacia de las actividades realizadas durante las sesiones del programa.

En este sentido, además de los cambios individuales en los niños, tanto en la intervención de Lara (2019) como en la instrumentada en el presente trabajo, los padres y maestros consideraron adecuados los procedimientos y estrategias de evaluación e intervención del programa basado en el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner para niños con Bajo Rendimiento Intelectual, por lo que se valida la efectividad del trabajo realizado con los alumnos.

En conclusión, con base en los datos obtenidos y en diversos aportes teóricos y empíricos, los enfoques de riesgo-resiliencia para el estudio de la EE de Acle (2012) y el de las inteligencias múltiples de Gardner (1994) para la estimulación de las habilidades y procesos, son adecuados y efectivos en la atención de niños con BRI. En este caso, los niños alcanzaron su potencial después de las actividades realizadas, lo que prueba que se encuentran en proceso de desarrollo y que si se estimula es posible desarrollar sus características vinculadas con su aprendizaje. Incluso, desde estos enfoques, los programas de intervención pueden favorecer otras áreas no relacionadas con sus capacidades cognitivas, como la emocional, ya que al término de la intervención se mostraron más

seguros sobre su capacidad para ejecutar actividades relacionadas con su aprendizaje académico.

No obstante, es importante resaltar la importancia que tienen los padres y docentes en las capacidades, habilidades y conocimientos de los alumnos. Sin ellos, el trabajo se habría visto limitado, lo que realza la importancia del trabajo colaborativo y ecológico, lo que en parte influyó en que estos se mostraran satisfechos con el programa de intervención instrumentado. Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de analizar las políticas establecidas oficialmente y contribuyen a la literatura sobre los programas educativos basados en evidencia científica.

Referencias

- Acle, G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 23-61). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Acle, G. (2016). Investigación en educación especial (2002-2011): Logros y desafíos. En M. De Agüero (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. (pp. 21-109). México: ANUIES.
- Acle, G. y Roque, P. (2006). *Guía de entrevista a padres de familia*. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 97-103). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Acle, G., Roque, M., Zacatelco, F., Lozada, G. y Martínez, L. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 63-104). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Acle-Tomasini, G. y Ordaz-Villegas, G. (2013). Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial: Versión padres y maestros. Manuscrito no publicado, México: Residencia en educación especial, FES Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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(7), 1093-1110. doi: 10.4236/ce.2016.77114
- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). How learning works. Seven Research-Based principles for smart teaching. Ed. A-OssseJ y-B.
- Anastasi, A. (1986). *Tests psicológicos*. España: Aguilar.
- Antunes, C. (2012). *Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas*. México: Alfaomega.

- Barbosa, H. A. (1971). *Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Editorial Pax.
- Barrera, Y. G. (2016). *Relevancia social y educativa de un programa de intervención para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual en la escuela regular* (Tesis de Maestría). UNAM, México.
- Barret, P., Shortt, A., Fox, T. y Wescombe, K. (2001). Examining the Social Validity of the FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. *Behavior Change*, 18, 63-67. <http://dx.doi.org/10.1375/bech.18.2.63>
- Buck, J. y Warrem, W. (1994). H. T. P. *Manual y guía de la interpretación*. México: El Manual Moderno.
- Colom, R. y Andrés Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*. 11 (3). 453-476, Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Cook B. G. y Cook, L. (2008). Nonexperimental Quantitative Research and its Role in Guiding Instruction. *Intervention in School and Clinic*. 44 (2). 98-101.
- Creswell, J. (2015). *Educational research. Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
- Davidoff, I. I. (1979). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Delegación Iztapalapa (2015). Organización demográfica y geográfica. Rescatado de: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Esquivel, F., Heredia, M.C. y Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Fuentes, M. E., Reyes, H. E. y Camarena, J. (2009). Inteligencia y adaptación social: un enfoque intersubjetivo. En M. A. Zavala, (coord.) *Corazón y razón en armonía: inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. (pp. 55-72). México: Plaza y Valdés.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.

- Gargiulo, R. (2012). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Canadá: SAGE Publications.
- Garnica, G. y Acle, G. (2006). Percepción de las inteligencias múltiples de Gardner en niños otomíes y sus maestros. En G. Acle, (coord). *Educación especial. Investigación y práctica*. (pp. 153-165). México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Girón, E. R. (2016). *Programa de intervención para niños de primaria con bajo rendimiento intelectual* (Tesis de maestría). UNAM, México.
- Gregory, R. J. (2012). *Pruebas psicológicas: historia, principios y aplicaciones*. México: PEARSON.
- Hay, D. (2008). El desarrollo genético de la inteligencia. En M. Anderson, *Desarrollo de la inteligencia* (pp. 87-121). México: Oxford.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado de: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosII.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Kerlinger, F., y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lara, N. (2019). *Promoción de las inteligencias múltiples: alternativa educativa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual* (Tesis de maestría en Psicología no publicada). UNAM, México.
- Lozada, R., Martínez, L.M., Ordaz, G. y Acle, G. (2016). *Validez y confiabilidad de la prueba "Evaluación del desempeño en lectura y escritura" (EDLE) para niños de primaria*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE2016), España, Alicante.
- Martínez, L., Lozada, R. y Acle, G. (2013). Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela. Manuscrito no publicado, México: Residencia en Educación Especial, FES Zaragoza-UNAM.
- Martínez, M. T. (2012). *Detección e intervención temprana con niños que presentan bajo rendimiento intelectual: Un estudio de caso* (Tesis de maestría). UNAM, México.

- Meléndez, J. (2007). Inventario de conducta adaptativa para niños. Versión padres y profesores. En G. Acle-Tomasini (coord.) *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 197-200). México: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Meléndez, J. (2008). *Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular* (Reporte de Experiencia Profesional Maestría), UNAM, México.
- Meléndez, J. (2012). Programa para 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. 169-207). México: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 30 (1). 11-30, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.
- Montes, M. M. y Castro, M. A. (2005). *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. México: Pax México.
- Paris, S. G., y Ayres, L.R. (1994) *Becoming reflective students and teachers with portfolios ans authentic assesment*. Washington: American Psychological Association.
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*. (84). 23-38. Universidad de Oviedo. España.
- Rosales, R., Castañeda, V., Chías, L., Lemus, R., Nava, E., Ramírez, J., Suárez, T. y Victoria, I. (2005). Crecimiento urbano, demanda de servicios y retos de la planeación en la Delegación Iztapalapa. En R. Rosales, D. Montero y J. Melgoza (Coord.), *Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa* (19-83). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*. (5). 97-121, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Salvia, J. y Ysseldyke, J. E. (1997). *Evaluación en la educación especial*. México: El Manual Moderno.

- Sánchez, L. y Andrade, R. (2010). *Habilidades intelectuales. Una guía para su potenciación*. México: Alfaomega.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen I*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. (2015). *Evaluación Infantil. Fundamentos cognitivos. Volumen I Quinta Edición*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de bienestar. (2010). *Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito_Federal_007.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016). La toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018. México: Autor.
- Styles, I. (2008). El estudio de la inteligencia: Interacción entre la teoría y la medición. En M. Anderson, *Desarrollo de la inteligencia* (pp. 21-48). México: Oxford.
- Torff, B. y Gardner, H. (2008). La mente vertical: el caso de las inteligencias múltiples. En M. Anderson, *Desarrollo de la inteligencia* (pp. 163-186). México: Oxford.
- Tortosa, F. y Civera, C. (2006). *Historia de la Psicología*. España: McGraw-Hill.
- UNESCO. (2008). International Literacy Statistics: a review of concepts, methodology and current data. Institute for Statistics. Montreal. Autor.
- Vernon, P. (1982). *Inteligencia herencia y ambiente*. México: El Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV, escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. Manual de aplicación versión estandarizada. México: Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2006). *WISC-IV, escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. México: Manual Moderno.
- Whittaker, J. O. y Whittaker S. J. (1989). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Zavala, M. A. y Vargas, M. C. (2009). Alumnos con aptitud intelectual: cognición y socialización. En M. A. Zavala, (coord.) *Corazón y razón en armonía: inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. (pp. 93-110). México: Plaza y Valdés.

APÉNDICES

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO (VERSIÓN ALUMNOS) BLOQUE 1

Nombre del alumno: _____

Fecha: _____

Objetivo general:

Que los niños ofrezcan su opinión respecto a su desempeño actual, para identificar los avances que han tenido a partir de su participación en el programa, así como para conocer los puntos en los que hace falta trabajar.

Objetivo del bloque:

Desarrollar la inteligencia lingüística al conocer la importancia del lenguaje escrito en diferentes portadores de texto, trabajen de manera cooperativa y expresen sus ideas de manera oral ante sus compañeros.

Instrucciones:

La psicóloga leerá las siguientes afirmaciones y preguntas a los niños y llenará los apartados correspondientes de acuerdo con sus respuestas.

¿Consideras que la psicóloga te apoyo en la realización de las actividades?
SI () NO ()

¿Por qué?

¿Cómo te apoyaron tus padres en la realización de las tareas?

SI () NO ()

¿Te gustaron las actividades realizadas?

¿Por qué?

¿Consideras que los temas vistos ayudaron a que conocieras más portadores de texto (cartas, recetas, adivinanzas, etc.)? SI () NO ()

¿Por qué?

¿Te agrado trabajar con tus compañeros?

SI () NO ()

¿Por qué?

¿Qué temas te gustaría que viéramos en las siguientes sesiones?

¿Qué actividades te gustaría que realizáramos en las siguientes sesiones?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Apéndice B. Ejemplo de carta descriptiva de una sesión del programa de intervención.

Ana Lizbeth Hernández Hernández (2018)

DESCRIPCIÓN DE SESIÓN

¡CRUZO Y CRUZO LAS PALABRAS, EN EL CRUCIGRAMA!

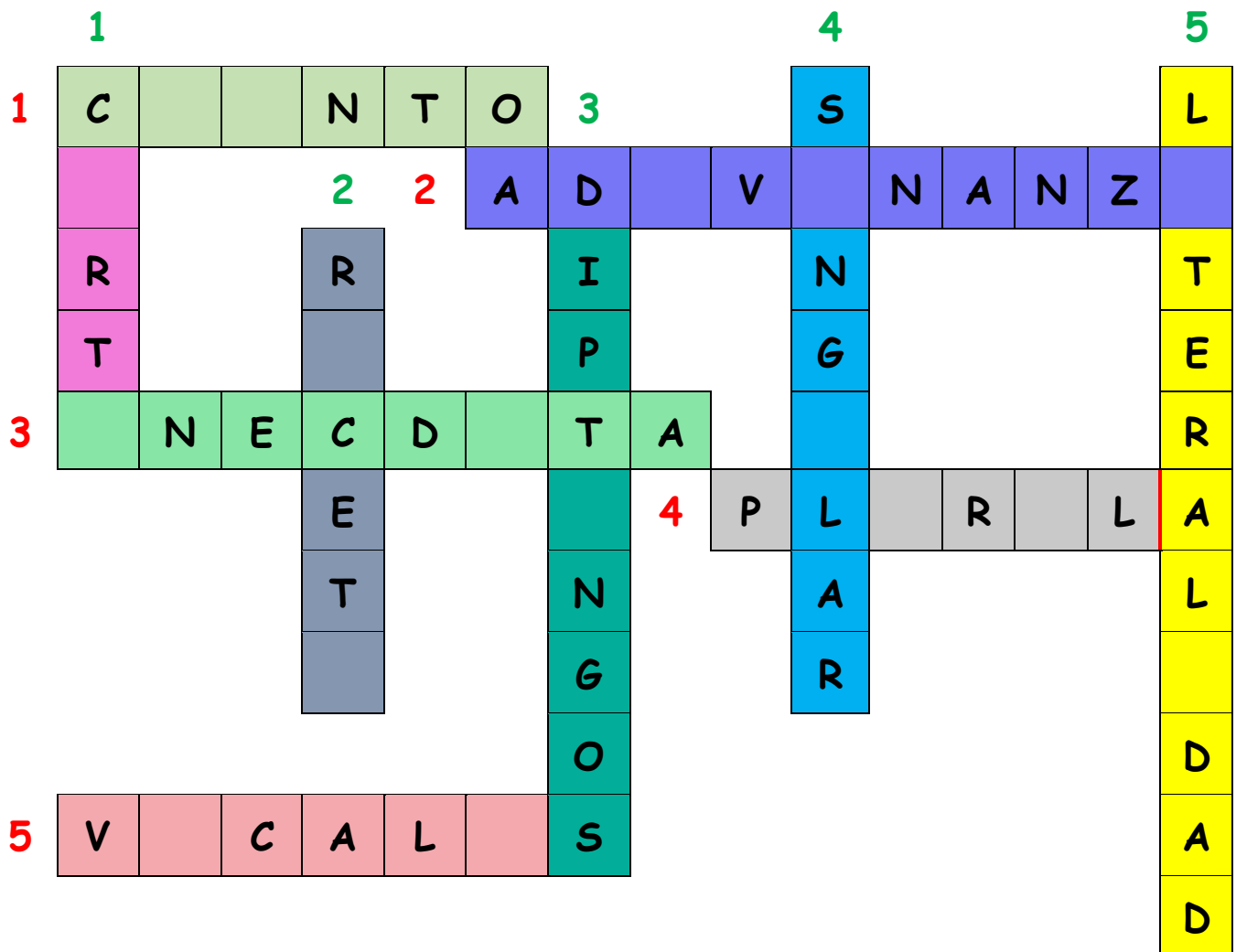
- Objetivo general:** Fomentar el desarrollo de las inteligencias lingüística, espacial e interpersonal para favorecer los procesos psicológicos que intervienen en la lectoescritura en niños con Bajo Rendimiento Intelectual (BRI).
- Objetivo del bloque:** Promover habilidades gramaticales, la orientación espacial y la empatía de los alumnos a través del aprendizaje de las letras del abecedario.
- Objetivos de la sesión:**
- ψ Los alumnos recordarán la última sesión del bloque 1 a través de la resolución de un crucigrama.
 - ψ Ampliar el vocabulario de los alumnos al tratar el tema de campos semánticos.
 - ψ Construir un crucigrama en trabajo cooperativo.
- Bloque 2/ Sesión 1** **Grupo 1:** 9:00am a 10:00am / **Grupo 2:** 10:00am a 11:00am
- Procesos psicológicos implicados:** Percepción visual, atención y memoria a largo plazo.
- Habilidades estimuladas del lenguaje:** Fonológica-oral-escrito /receptivo-expresivo.

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
15 min	Bienvenida y Asamblea	<ul style="list-style-type: none"> ψ La psicóloga acudirá al salón de los alumnos en el horario correspondiente, a solicitar la autorización de la docente para realizar la sesión. ψ Se invitará a los alumnos a que pasen al área designada (ordenada previamente). La psicóloga comenzará saludándolos, pasando lista y se presentará la hoja de secuencia de actividades. ψ Los alumnos recordarán las actividades realizadas la sesión anterior. ψ Se explicará que un crucigrama es un pasatiempo escrito que consiste en escribir en una plantilla una serie de palabras en orden vertical y horizontal que se cruzan entre sí. ψ Además, se explicará el uso de los términos horizontal y vertical al dibujar líneas en sus pizarrones de plastilina con ayuda de un palito de madera. ψ Se proporcionará la hoja del crucigrama y se comenzará a leer las oraciones de la definición de cada palabra para que la mencionen. ψ Se destacará que las palabras están incompletas porque les faltan algunas vocales, así que se resolverá en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de secuencia de actividades. • Pizarrones de plastilina. • Palitos de madera. • Hoja con crucigrama.

30 min	Trabajo cooperativo: Campos semánticos.	<p>ψ Se explicará qué es un campo semántico, al decir que es un conjunto de palabras que comparten un rasgo o característica en común, por ejemplo, que se usan en un lugar determinado o para hacer clasificaciones.</p> <p>ψ En trabajo cooperativo, los alumnos mencionarán palabras relacionadas con: escuela, animales, colores, etc. Dichas palabras serán anotadas en el pizarrón.</p> <p>ψ Los alumnos decidirán sobre qué campo semántico se realizará un crucigrama y se proporcionará hojas cuadriculadas para que coloquen una letra en cada cuadro, recorten la palabra y finalmente traten de hacer un crucigrama al prestar atención a las letras que comparten dichas palabras.</p> <p>ψ Para finalizar, leerán las palabras y señalarán si la colocaron de manera horizontal o vertical.</p> <p>ψ Roles: Coordinador del trabajo, repartir materiales, vigilar que todos participen, convivencia escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distintivos de roles.
10 min	Cierre de la sesión	<p>ψ Para cerrar la sesión, se pegará en el cuaderno de los alumnos, las indicaciones para realizar un crucigrama de tarea.</p> <p>ψ Al finalizar, se informará el día de la siguiente sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de tarea (Anexo)

Vo. Bo.: _____

CRUCIGRAMA



Horizontal	Vertical
1 Es una narración breve de una historia, el cual incluye personajes.	1 Es un mensaje escrito que se escribe para otra persona y que por lo general se envía en un sobre.
2 Es un tipo de acertijo en el cual se describe una cosa para dar pistas y que alguien lo adivine.	2 Es una descripción de un procedimiento para preparar algún platillo o bebida y contiene una lista de ingredientes e instrucciones para elaborarlo.
3 Es un cuento corto que narra un suceso curioso, triste o divertido, y que por lo regular le ha pasado a alguien o a la misma persona que lo cuenta.	3 Es el conjunto de 2 vocales cerradas (ciudad) o de una vocal abierta y una cerrada (diamante).
4 Su uso indica que se habla de dos o más cosas.	4 Su uso indica que se habla solo de una cosa.
5 Se le llama así al conjunto de las siguientes letras: A E I O U.	5 Es la preferencia que muestra la mayoría de los seres humanos por un lado de su propio cuerpo.

Apéndice C. Ejemplo de carta descriptiva del programa de intervención dirigido a padres de familia.

Ana Lizbeth Hernández Hernández (2018)

DESCRIPCIÓN DE SESIÓN
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO BLOQUE 2 (PADRES DE FAMILIA)

Objetivos de la sesión: Que los padres de familia evalúen las actividades y tareas del bloque 2, así como que platiquen sobre sus dudas en la educación de sus hijos y ofrezcan su opinión respecto al desempeño actual de sus hijos, para identificar los avances que han tenido a partir de su participación en el programa, así como para conocer los puntos en los que hace falta trabajar.

Fecha y Hora: ψ Viernes 7 de Diciembre de 2018 / 8am.

INFORMAR	DESCRIPCIÓN	MATERIALES
Objetivo de la sesión	ψ Se comenzará presentando el objetivo de la sesión a raíz de la finalización del segundo bloque de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoja de sugerencia de actividades en el periodo vacacional. ▪ Hoja de evaluación (versión padres). ▪ Plumas
Descripción de actividades	ψ Se hará una breve descripción de las actividades realizadas en el segundo bloque de intervención para favorecer la inteligencia lingüística (capacidad de procesar mensajes lingüísticos, ordenar palabras y dar sentido lúcido a los mensajes. Vocabulario, fluidez verbal, gramática, alfabetización y memoria verbal).	
Descripción del trabajo colaborativo	ψ Se recordará que los niños trabajan de forma cooperativa apoyándose unos a otros, por medio del cual obtuvieron varios productos, siguiendo roles como: coordinar el trabajo, repartir materiales, vigilar la participación y promover la sana convivencia.	
Seguimiento	<p>ψ Se platicará en términos generales lo que se ha observado en los niños hasta el momento (participación, cumplimiento de tareas, conducta, etc.).</p> <p>ψ Se destacará la relevancia de que los niños estén familiarizados con la identificación de silabas para la lectura y escritura.</p> <p>ψ Se preguntarán las dudas que han tenido para resolver tareas o en la educación de sus hijos. además de recordar el uso de la libreta de psicología los días lunes y viernes.</p>	

	<p>ψ Se planteará que para vacaciones se les harán algunas sugerencias para continuar con el desarrollo de la inteligencia lingüística en sus hijos (Anexo).</p>	
Objetivos del bloque	<p>ψ Se expondrá que el tercer bloque se llevará a cabo del 14 de enero al 25 de Febrero y constará de 12 sesiones.</p> <p>Objetivo del bloque 3: Que los niños utilicen el lenguaje escrito para comunicar sus ideas, trabajen de manera cooperativa, escuchen y den su opinión acerca de los textos que escucha.</p>	
Materiales de trabajo	<p>ψ Se recordará el uso de la libreta, para la cual se colocarán broches que los ayuden a localizar en que sección se encuentra la tarea o si hay algún recado.</p>	
Evaluación del desempeño	<p>ψ Se preguntará si tienen alguna duda del programa y se resolverá en ese momento.</p> <p>ψ Se les pedirá que vuelvan a dar su opinión acerca del programa, para lo cual se les proporcionará una hoja de evaluación para que la llenen.</p> <p>ψ Se repartirán las hojas de evaluación y se indicará que, si tienen alguna duda al llenarla, pueden preguntar a la psicóloga para resolverla.</p>	
Cierre	<p>ψ Se agradecerá su asistencia y se indicará que la próxima reunión será a inicios del mes de marzo al concluir el tercer bloque.</p>	

Sugerencias de actividades para el periodo vacacional

Padres de familia:

A continuación, se mencionan algunas actividades que pueden realizar con sus hijos para continuar apoyándolos en el desarrollo de su proceso de lectoescritura.

- ψ Platicar sobre los conocimientos que tienen del sonido de las letras y la división de palabras en actividades de su vida cotidiana, por ejemplo, si van a la tienda a comprar una sopa preguntarle que letras contiene esa palabra, cuantas silabas la forman y por último, puede pedirle que busque esa palabra en la envoltura.
- ψ Contarle anécdotas de su infancia y preguntarles a ellos alguna que hayan vivido. Asimismo, le puede pedir que le cuente la que usted le conto, por ejemplo, *“cuando yo era niño (a) iba caminando en...” “bueno, ahora que ya sabes mi anécdota cuéntame lo que recuerdes que te conté”*
- ψ Leerle un cuento y hacerle preguntas conforme vaya leyendo cada párrafo en lugar de esperar hasta el final de la historia. También puede pedirle a su hijo (a) que le cuente de manera oral alguna historia que conozca y animarlo a que también le haga preguntas.
- ψ Jugar con su hijo (a) a conjugar verbos en pasado, presente y futuro. Por ejemplo: juego, jugué, jugaré. Además, se le puede preguntar: ¿qué hiciste ayer? Y cuando el conteste le puede destacar que uso verbos en pasado al decir: jugué, comí, dormí, etc. Lo mismo se puede hacer al preguntarle ¿qué va a hacer al siguiente día? Y conjugar en futuro (jugaré, saldré, etc.).
- ψ Puede ayudar a su hijo (a) a escribir una carta a un amigo (a) o a algún familiar para contarles como se la está pasando en las vacaciones. En esta actividad pueden recordar las letras, silabas y la estructura de una carta.
- ψ Si tiene oportunidad, puede pedirle a su hijo (a) que el ayude a preparar alguna receta al pasar los ingredientes o mezclarlos.
- ψ Inventarle adivinanzas al describir objetos que se encuentren en el lugar en que están, por ejemplo, es un mueble que sirve para poner los platos, vasos y cucharas que usamos a la hora de comer y tiene cuatro patas (mesa). Igualmente, pedirle a su hijo (a) que invente alguna y usted trate de adivinarla.
- ψ Darle instrucciones (arriba, abajo, izquierda, derecha) para que se dirija a algún lugar o al pedirle algún objeto. Por ejemplo ¿me pasas el plato que está a tu derecha? ¿Me das la servilleta que está encima del traste?, etc.
- ψ Pedirles que observen objetos y trate de decir que forma tienen, por ejemplo: la ventana es cuadrada ¿Cómo es la mesa (circular o rectangular)?
- ψ Jugar juegos de mesa como Memorama para ayudarlo a respetar turnos y prestar atención a detalles que observa en las imágenes.
- ψ Continuar con el conteo de silabas, y ayudarle a repasarlas en el silabario que se les entrego. Puede pedirle que diga algunas palabras con estas.

Muchas gracias por su apoyo. Disfruten este periodo vacacional.

Atentamente Psicóloga Ana Lizbeth Hernández Hernández

¡Felices Fiestas!

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO (VERSIÓN PADRES) BLOQUE 2

Nombre del alumno: _____

Nombre de quien responde: _____

Fecha: _____

Objetivo general:

Que los padres de familia ofrezcan su opinión respecto al desempeño actual de sus hijos, para identificar los avances que han tenido a partir de su participación en el programa, así como para conocer los puntos en los que hace falta trabajar.

Objetivo del bloque:

Que los niños conozcan la importancia del lenguaje escrito y trabajen de manera cooperativa.

Instrucciones:

Por favor, lea las siguientes preguntas, responda colocando una **X** junto a las palabras Si o No según sea el caso y explique el porqué de su respuesta.

ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

¿Su hijo (a) le contó acerca de las actividades que realizamos en el segundo bloque del programa de intervención? SI () NO ()

¿Puede mencionar alguno de sus comentarios?

¿Cree que a su hijo (a) le gustaron las actividades realizadas? SI () NO ()

¿Por qué?

¿Considera que los temas vistos ayudaron a que su hijo (a) mejorara SI () NO ()
sus procesos de lectura y escritura de palabras?

¿Por qué?

¿A su hijo (a) le agrado trabajar con sus compañeros? SI () NO ()

¿Por qué?

TAREAS

¿Cree que las tareas fueron adecuadas para que su hijo (a) este en SI () NO ()
mejores condiciones de leer y escribir?

¿Por qué?

¿De qué manera apoyo a su hijo (a) para realizar las actividades que tuvo de tarea?

¿Tiene alguna sugerencia para la continuación del programa? SI () NO ()

¿Puede comentarlas?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Apéndice E. Ejemplo de hoja de evaluación del desempeño de los alumnos a raíz del programa de intervención (versión para docentes). Ana Lizbeth Hernández Hernández (2018)

HOJA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO (VERSIÓN DOCENTES)

BLOQUE 1 Y 2 2º "A"

Alumno	A partir de la participación de <u> (nombre del alumno (a))</u> en el programa de psicología:				Observaciones (permanencia en el programa)
	¿Cómo ha observado su participación en clase?	¿Cómo ve que lee?	¿Cómo ve que escribe?	¿Cómo es su comportamiento en clase?	
Helena					
Ángela					
Julieta					
Adrián					
Mauricio					