



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**PROPUESTA PARA EVALUAR LA APROPIACIÓN DE LA NORMA
EN ALUMNOS DE TERCER CICLO DE PRIMARIA**

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

LIDIA ESTHER SORIANO PORTO

DIRECTOR DE REPORTE:
JURADO DE EXAMEN:

MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
DRA. FABIOLA J. ZACATELCO RAMÍREZ
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DRA. MARÍA EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO
MTRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

MÉXICO, D. F.

MARZO 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Todos los seres, todos los acontecimientos de tu vida, están ahí porque tú los has convocado. De ti depende lo que resuelvas hacer con ellos.

Richard Bach

AGRADECIMIENTOS

A la Mtra. Aurora González Granados, mujer ejemplar de quien aprendí que siempre hay oportunidad de crecer y ser diferente. Por todo el tiempo dedicado no sólo en la elaboración de este reporte, sino también en mi formación personal. Agradezco sus enseñanzas, paciencia y acompañamiento.

A la Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez, por sus enseñanzas y el apoyo recibido al leer y corregir este reporte.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, por sus conocimientos y por las oportunidades de aprendizaje que me proporcionó.

Al los profesores de la Escuela Primaria “José Guadalupe Posada” por las facilidades otorgadas para trabajar en sus instalaciones y con sus alumnos, quienes trabajaron arduamente para consolidar este proyecto.

A mis padres y hermanas, por su apoyo incondicional, porque mucho de lo que soy y lo que he logrado se lo debo a ellos.

A mis compañeras de la maestría Rebeca, María Elena, Magdalei y Mirna por las experiencias y conocimientos compartidos en el lapso que caminamos juntas.

También a todas aquellas personas, amigos y compañeros que estuvieron atentos a apoyarme en la construcción y realización de este proyecto.

Al Gobierno del Estado de México y al Departamento de Capacitación y Actualización Docente por las facilidades otorgadas para dedicarme de tiempo completo a la Maestría.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca otorgada para realizar los estudios de maestría y el desarrollo de este proyecto.

Índice

	Pág.
Introducción	6
Los problemas de conducta como parte de la educación especial	9
Los problemas de conducta antes de la integración educativa	9
El contexto legal de los menores infractores	16
La integración educativa y su impacto en la categoría de problemas de conducta	23
Relevancia de la apropiación de normas en los alumnos de educación básica, como medio para prevenir los problemas de conducta	31
El desarrollo moral desde la Perspectiva Cultural Histórica	34
Aspectos generales de la perspectiva	34
La actividad	34
La mediación en el proceso de enseñanza	38
Organización de experiencias educativas en el desarrollo del niño	42
Estadios de desarrollo	44
Desarrollo moral	47
La evaluación de la norma desde esta perspectiva	53
Situación actual del problema en México	56

	Pág.
Diseño de un instrumento para evaluar la norma “Respeto a la propiedad”	67
Contexto	70
Escenario	73
Objetivo del instrumento	75
Participantes	75
Características del instrumento	75
Características del aplicador	77
Materiales para la aplicación	77
Instrucciones para la aplicación	77
Productos de la sesión de aplicación	82
Instrucciones para la calificación	82
Resultados del piloteo preliminar	84
Actividades realizadas para favorecer un mejor aprovechamiento en Español y Matemáticas.	87
Primera fase: Evaluación	90
Método	90
Objetivo	90
Participantes	90

	Pág.
Herramientas	90
Procedimiento	93
Resultados	96
Grupales	96
Individuales	101
Segunda fase: Intervención	106
Método	106
Objetivo	106
Participantes	106
Herramientas	106
Procedimiento	107
Resultados	109
Conclusiones	112
Referencias bibliográficas	119
Apéndices	130
Apéndice A. Guión	
Apéndice B. Formatos para la aplicación del instrumento	
Apéndice C. Plan de actividades	

Uno de los objetivos propuestos por el sector educativo nacional, está centrado en proporcionar educación de calidad con equidad a la población, en la que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para desarrollar las habilidades y facultades que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Para alcanzar este objetivo, es necesario identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, ya que en los intentos por ampliar la cobertura a nivel nacional han pasado a segundo término los estándares de calidad, ocasionando que los estudiantes transiten de un nivel educativo a otro sin cubrir los requerimientos básicos para éste, lo que a la larga incide en la reprobación y deserción escolar entre otros problemas, y repercute directamente sobre aquellos alumnos que tienen alguna necesidad educativa.

Es en este sentido, que se puede encontrar el vínculo entre la evaluación de la apropiación de las normas y la educación especial, pues si bien, antes de que se hablara de la integración educativa era difícil definir con precisión la categoría de problemas de conducta, con la adopción de este modelo y la creación del concepto de necesidades educativas especiales, la situación no mejoró, pues la categoría desapareció y la información relacionada con este tema se vio limitada, pues aunque los problemas de conducta no desaparecieron, ahora parecen ser irrelevantes, a menos que se presenten acompañados por otra categoría, que sí se tiene previsto atender en las instituciones creadas para tal fin.

Al respecto, es importante señalar que en la actualidad los problemas de conducta han sido relegados, y en el ámbito educativo se toman medidas relacionadas con la suspensión o marginación de los alumnos que infringen el reglamento escolar, sin considerar qué tipo de falta cometieron, esto ocurre en parte porque no se cuenta con un espacio específico donde se les brinde atención especializada, ni el personal para ello, pero también por la gran cantidad de actividades académicas y administrativas que debe realizar el docente a cargo del grupo.

Esta situación da lugar a múltiples problemas, e incluso ha sido aprovechada por la delincuencia organizada, que ahora se acerca a los menores de edad porque en caso de ser detenidos, reciben sanciones mínimas, comparadas con las que reciben los adultos, lo que ha incrementado la participación de los jóvenes en la realización de

diversos actos delictivos (Peñaloza, 2010). En este sentido, es importante señalar, que si antes de la integración educativa, en la escuela normal de especialización se formaba a profesionales avocados al tema de los menores en conflicto con la ley, y aun así no se lograba ofrecer una atención que controlara el problema, ahora que la única opción es la vía legal, lo que da lugar a una situación aún más complicada.

Lo antes mencionado, se suma a la frecuente señalización que se hace de la Delegación Iztapalapa, escenario del presente trabajo, debido a las altas cifras de delitos reportados, que llevan a criminalizar a su población sin tomar en consideración que ahí habita la quinta parte de los habitantes del Distrito Federal, lo que resalta la importancia del problema y la necesidad de buscar alternativas que incidan en la prevención de las conductas antisociales y/o delictivas por parte de los estudiantes de educación básica. Así, en el presente trabajo se propone un instrumento para evaluar la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad” en alumnos de educación básica, aunado a una muestra de actividades realizadas en la Escuela primaria “José Guadalupe Posada”, escenario de la Residencia de Educación Especial, durante dos ciclos escolares, y que se encuentra organizado de la siguiente manera:

Los dos primeros capítulos introducen al lector en los antecedentes de la categoría de problemas de conducta dentro la educación especial, antes y después de la adopción del modelo de la integración educativa con su concepto de necesidades educativas especiales. Asimismo se mencionan las acciones generadas en torno al tema desde el ámbito legal, se abordan los principios básicos de la Perspectiva Cultural Histórica que permiten entender el desarrollo moral y con ello, la concepción de apropiación de las normas.

En el tercer capítulo se describe el instrumento propuesto para evaluar la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad”, desde la Perspectiva Cultural – Histórica, con base en las características de un grupo de alumnos del tercer ciclo de educación básica, en la Delegación Iztapalapa.

El cuarto capítulo presenta el informe de las actividades realizadas para favorecer un mejor aprovechamiento en Español y Matemáticas, realizadas en el mismo escenario, con el fin de favorecer el desarrollo académico de los participantes. En este apartado se

incluyen dos fases: la primera corresponde a la evaluación realizada, en la que se identificaron las necesidades educativas de los alumnos de dos grupos del tercer ciclo de educación básica, que concluye con la selección del grupo de alumnos que presentaron mayores problemas en su desempeño académico; mientras que en la segunda, se hace referencia a la toma de decisiones a partir de los hallazgos de la evaluación inicial, y describe el tipo de actividades efectuadas para apoyarlos.

Finalmente se incluye un apartado de apéndices en donde se encuentran los materiales empleados para el desarrollo de la propuesta y los formatos requeridos para su aplicación, así como el plan de actividades realizadas para favorecer un mejor aprovechamiento en Español y Matemáticas.

Los problemas de conducta como parte de la educación especial

Los problemas de conducta antes de la integración educativa

La Educación especial, ha atravesado por diversas etapas relacionadas con la actitud de la sociedad respecto a las personas con algún tipo de discapacidad; cabe señalar que durante mucho tiempo predominaron las situaciones de abandono, marginación y aislamiento, pues fue hasta el siglo XIX cuando se crearon las primeras instituciones para entrenar y proteger a las personas discapacitadas, aunque debido a la sobrepoblación y la falta de financiamiento, se convirtieron nuevamente en centros de custodia y aislamiento (Gargiulo, 2003; López y Rodríguez, 2005).

A principios del Siglo XX, la sociedad empezó a desarrollar una actitud más humana y comprensiva hacia las personas con algún tipo de discapacidad, pero como hasta ese momento, no se diferenciaba entre los trastornos que tenían un correlato orgánico y los que no, se asumía que la mayoría de las deficiencias se derivaban de problemas orgánicos, y que las experiencias educativas difícilmente podrían modificarlos. Esta idea impulsó el desarrollo de nuevos estudios, a partir de los que se intentó organizar los trastornos hasta entonces conocidos, en categorías que con el paso del tiempo fueron susceptibles de modificarse, ampliarse y especializarse, pero al considerar que todo el problema era inherente al menor, todavía se veían limitadas las posibilidades de intervención (Gargiulo, 2003; Marchesi y Martin, 1991).

El interés que la población mostró en relación con este tema durante las primeras dos décadas del siglo XX, tuvo dos consecuencias: por un lado, surgió la necesidad de detectar con precisión los diferentes trastornos identificados hasta ese momento y por otro, creció el interés por proporcionar una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria, con lo que se dio paso a la creación de las escuelas de Educación Especial (Marchesi y Martin, 1991).

Conforme se extendían éstas, en las décadas de los 40 y 50, se hizo necesaria la existencia de escuelas específicas que proporcionaran una atención más individualizada a los alumnos con alguna deficiencia. Posteriormente, a medida que se expandieron los programas para discapacitados y se incluyó a niños con discapacidades moderadas, se empezó a cuestionar el origen constitucional y la incurabilidad de los trastornos, con lo que se dio mayor relevancia al papel que jugaban la familia y el ambiente en el desarrollo del menor, factores que anteriormente no se tomaban en cuenta. De hecho, se empezó a considerar que el funcionamiento intelectual deficiente podía estar motivado por la ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos y no sólo por factores orgánicos, así que además de los resultados de los tests, se empezó a tomar en cuenta la influencia social y cultural en el desarrollo deficiente (Acle y Olmos, 1995; Marchesi y Martin, 1991).

Desde entonces, la categorización y etiquetación de las personas con algún tipo de discapacidad generó controversias, pues la asignación de una persona a una categoría no siempre implicaba relevancia educativa ni garantizaba la calidad de los servicios recibidos, pero sí contribuía a la estigmatización y al aislamiento social y educativo de las personas con discapacidad. Lo anterior ocurría debido a la complejidad que ocasionaba la falta de una definición precisa de los criterios a incluir en las diferentes categorías (Hallahan y Kauffman, 1991; Reynolds, 1991 en Gargiulo, 2003).

Hallahan y Kauffman (1991) señalaron la imprecisión de que fueron objeto estas categorías, en donde la ambigüedad de los términos empleados daba pauta para que se interpretaran y caracterizaran de manera distinta, lo que ocasionaba su constante transformación, además de la modificación en el trato que recibían las personas con algún tipo de discapacidad, que se supeditaba al concepto vigente, de tal forma que el diagnóstico que se hiciera en un momento determinado, podía ser inapropiado posteriormente, lo que resultaba aún más complicado al considerar las limitaciones de los instrumentos de evaluación.

En la categorización de los diferentes trastornos detectados, diversos autores incluyeron tanto a quienes tenían alguna discapacidad como a aquellos que se destacaban en sentido positivo. Al respecto se pueden mencionar los siguientes autores:

Blackhurst y Berdine (1986, en González, 1996) identificaban las siguientes categorías: desórdenes de la comunicación, desórdenes auditivos, problemas visuales, incapacidades físicas, retardo mental, problemas de aprendizaje, desórdenes de conducta, múltiple invalidez, alta inteligencia y talentos únicos.

Por su parte, Taylor y Stenberg (1989 en González, 1996) mencionaban: desórdenes de aprendizaje, problemas del habla, retardo mental, desórdenes físicos y otros problemas de salud, sordo y duro de oído, sobresalientes, ciegos y débiles visuales, múltiple invalidez y desórdenes emocionales y conductuales.

Hallahan y Kauffman (1991), señalaban que las personas que requerían educación especial eran diferentes de la mayoría de los niños, en una o más de las siguientes categorías: retardo mental, problemas de aprendizaje, disturbios emocionales, discapacidad física, desórdenes del habla o lenguaje, sordera, ceguera y sobresalientes o brillantes.

Como se observa en la categorización hecha por los autores mencionados, se empleaban términos diversos para identificar cada categoría. En el caso de los problemas de conducta, se han empleado múltiples nombres, entre los que figuran: disturbios emocionales, desórdenes emocionales y conductuales, desórdenes de conducta, desórdenes comportamentales, conflictos emocionales o inadaptación social y problemas graves de conducta, nombres que aun cuando parecen referirse a diferentes tipos de desórdenes, sólo reflejan las preferencias por el uso de un término en particular y en algunos casos dejan ver la postura teórica de los autores (Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991).

Entre las razones por las que se ha complicado crear un concepto específico para la categoría de problemas de conducta, se encuentran los citados por Hallahan y Kauffman (1991) que fueron:

- **La falta de una definición adecuada de salud mental y conducta normal.** Al respecto, es importante señalar que la terminología empleada para definir tanto a la salud como a la conducta normal, condujo a cuestionar la subjetividad de los conceptos empleados, pues hasta el momento no se ha establecido una norma general que indique con precisión cuándo una persona es mentalmente sana y

cuando no, y lo mismo ocurre con las conductas, pues en ocasiones la clasificación depende del nivel de tolerancia del evaluador.

- **Las diferencias que existían desde entonces, en los diferentes modelos teóricos.** Este es un aspecto importante, pues dependiendo del modelo teórico, se precisaba el objeto de estudio, así los biologicistas daban prioridad a factores genéticos y bioquímicos, los conductistas señalaban que lo fundamental era considerar las conductas en términos de estímulo-respuesta, los humanistas afirmaban que las conductas manifestadas eran síntomas del bienestar personal, mientras que el enfoque ecológico aseveraba que los problemas de conducta eran el resultado de la interacción del niño con los diferentes elementos del ambiente social; como puede verse, dependiendo del punto de vista del evaluador, se ha dado prioridad a diferentes aspectos que caracterizan a esta categoría.
- **Las dificultades para medir las emociones y las conductas.** En los inicios del desarrollo de la psicología, se crearon múltiples instrumentos para medir la inteligencia y se establecieron parámetros para determinar el coeficiente intelectual de una persona, sin embargo, no ocurrió lo mismo con los problemas de conducta, pues han sido pocos los instrumentos que se han diseñado y, en general tienen problemas para proporcionar una evaluación confiable y válida, debido en parte a la misma imprecisión en los conceptos.
- **La relación entre los problemas de conducta o trastornos emocionales y la discapacidad.** Esta situación se ha dado, debido a que un problema de conducta puede ser primario o secundario; se considera que es primario cuando un niño cuyo desarrollo transcurre sin dificultades, presenta patrones asociados con los problemas de conducta y secundario, cuando se presenta asociado con una o más discapacidades e interfiere en el desarrollo de las habilidades básicas, ya que en este caso, resulta difícil determinar cuál problema influye en el otro.
- **Las diferencias en las funciones que ejercen quienes categorizan y atienden a los niños.** Dado que generalmente son los adultos quienes señalan los problemas de conducta de los menores, la clasificación con frecuencia ha dependido del servicio en que labora el evaluador, de tal manera que la categorización que haga un

oficial de la corte, diferirá de la que haga un profesor, un psicólogo o un trabajador social.

Por su parte Gargiulo (2003) mencionó otras razones que han influido en la imprecisión de la categoría, entre las que destacan: que todos los niños y jóvenes en algún momento o situación presentan comportamientos que pueden ser clasificados como “inadecuados; la variabilidad de lo que es aceptable e inaceptable en los diferentes contextos, y la diversidad de términos empleados para describir a la población perteneciente a esta categoría.

En función de lo anterior, algunos autores mostraron su preocupación por encontrar puntos comunes en las diferentes definiciones propuestas para esta categoría, entre los que figuran los planteados por Gargiulo (2003) y los que especificaron Hallahan y Kauffman (1991):

- **La frecuencia**, es decir, qué tan a menudo se presentaba la conducta en cuestión, lo que podía causar que un problema se clasificara como crónico.
- **La intensidad o severidad de la misma**, no se refería a conductas usuales, sino a conductas que se iban al extremo.
- **La duración**, especificaba que eran conductas que no desaparecían rápido.
- **La edad en que era apropiada la presencia de una conducta**, basada en las expectativas sociales.

Como se puede ver, estos criterios proporcionados por los autores, continúan siendo ambiguos, pues se hace referencia a la “frecuencia”, la “intensidad o severidad”, la “duración”, y la edad en que es “apropiada” una conducta que también dependen del contexto y varían significativamente de un evaluador a otro, pues no existen normas que establezcan las conductas propias en cada etapa de la vida, y no se pueden generalizar las expectativas sociales a todos los ámbitos en que se desenvuelve una persona.

Hallahan y Kauffman (1991, p. 177) señalaron que en el “Individual with Disabilities Education Act” se propuso que un desorden emocional implicaba “una condición que exhibe una o más de las siguientes características, en un largo período de tiempo y en un grado tan elevado que afecta negativamente al rendimiento escolar”.

- La incapacidad para aprender que no se puede explicar con base en factores intelectuales, sensoriales o de salud.
- La incapacidad para iniciar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros y profesores.
- Tipos inadecuados de conducta o sentimientos bajo circunstancias normales.
- Infelicidad o depresión general.
- La tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas escolares o personales.

Como se puede ver, en esta definición nuevamente se emplearon términos vagos e imprecisos, pues no resulta posible esclarecer a qué se referían con las frases: “un largo período de tiempo”, “mantener relaciones interpersonales satisfactorias”, o “circunstancias normales”, tampoco ejemplificaba los “síntomas físicos o temores” que se pudieran presentar, e incluyeron la “incapacidad para aprender”, que implica un proceso más complejo que no siempre se puede atribuir o asociar con la presencia de un problema de conducta. Dadas estas dificultades, tampoco se han tomado medidas relacionadas con su prevención, pues solamente se han propuesto modelos de atención que se llevan a cabo una vez que se detecta el problema.

En México, los primeros indicios de servicios enfocados a atender a las personas con algún tipo de discapacidad se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se crearon las escuelas para sordos y ciegos, fundadas por el Licenciado Benito Juárez. Posteriormente, en 1915 se fundó en Guanajuato, la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental, que después amplió sus servicios y empezó a proporcionar atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002).

En 1960, se creó la Oficina de coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica y posteriormente en 1971 la Secretaría de Educación Pública de México fundó la Dirección General de Educación Especial [DGEE], como parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación

Básica, aunque más adelante pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Elemental (SEP, 1985).

Para atender a la población que ameritaba servicios de educación especial, la DGEE agrupó a los alumnos de acuerdo con el carácter dominante del problema a fin de homogeneizar a los diferentes grupos existentes, así las categorías propuestas fueron:

- Deficiencia mental
- Dificultades de aprendizaje
- Trastornos de audición y lenguaje
- Deficiencias visuales
- Impedimentos motores
- Problemas de conducta

Cabe mencionar que aun cuando se advertía la variedad de limitaciones y dificultades presentes en cada grupo, además de las diversas manifestaciones y etiologías, los grupos se organizaron de esta manera porque los niños que eran canalizados a esos servicios, generalmente presentaban problemas en su rendimiento académico o en su estabilidad emocional, así como en la capacidad para relacionarse y participar en su medio. Por otro lado, aunque se intentó desde entonces evitar la segregación de los alumnos, se propuso dirigirse a ellos como “niños con dificultad”, ocasionando que con frecuencia se les marginara y se evitara atenderlos en las escuelas regulares (SEP, 1985).

Como se observa, la DGEE (1985, en González, 1996), incluyó en la categoría de problemas de conducta tanto a los desórdenes conductuales como a los emocionales y aun cuando su interés estaba centrado en niños y jóvenes inadaptados socialmente, también asesoraban y proporcionaban servicios a los adultos que se encontraban en reclusión; pero su atención se inclinaba principalmente hacia los menores infractores, de tal manera que en la escuela normal de Educación Especial, se contaba con un área especializada en la atención de los problemas de readaptación social, lo que ya era un avance en la atención de los problemas de conducta, pues anteriormente, no existían normas que centraran la atención en la situación de los menores de edad.

El contexto legal de los menores infractores

A principios del siglo XX en México no se contaba con normas específicas centradas en los derechos de los menores de edad. Generalmente cuando alguno de ellos infringía la ley, sólo se consideraba la posibilidad de otorgarle una pena menor a la que recibiría si fuera mayor de edad, además de que eran juzgados en los tribunales para adultos y se les recluía en los mismos espacios (Azaola, 1990).

La misma autora mencionó cómo las transformaciones ocurridas a nivel mundial en la legislación concerniente a los procedimientos e instituciones encargadas de los menores de edad que infringían la ley, también impactaron en México, en donde a medida que surgió la idea de que los tribunales y prisiones ordinarios no eran lugares idóneos para los menores de edad, se propuso la creación de instancias propias y adecuadas a las condiciones de éstos.

En 1928, en un intento de regular las funciones de los Tribunales de Menores, se creó la Ley sobre la Previsión Social de la Delincuencia Infantil en el Distrito Federal y Territorios, también conocida como Ley Villa Michel, en la que por primera vez se dejó fuera del código penal a los menores de 15 años y en manos del Tribunal “para corregir sus perturbaciones físicas o mentales o su perversión”, en esa ley además se incluía a los niños “abandonados, vagos, indisciplinados y menesterosos”, lo que generó que en ocasiones, los mismos padres acudieran a entregar a sus hijos porque “se estaban conduciendo mal” y en los centros correccionales los tenían que admitir porque la ley especificaba que se atendería tanto a los “pervertidos”, como a quienes estuvieran en peligro de “pervertirse”. Esta aseveración implicaba, en muchas ocasiones, que se desconocieran las razones por las que los niños estaban en los establecimientos correccionales (Solís, 1983 y Bolaños, 1976 en Azaola 1990, p. 55-56).

Posteriormente, en la década de los setenta, se instituyeron los Consejos Tutelares para menores, cuyo propósito inicial, como su nombre lo indica, fue asumir una función “tutelar” dejando de lado el castigo y promoviendo una imagen de estado protector; no obstante Azaola (1990), mencionó que lo anterior sólo ocurrió en el discurso, pues aun cuando hubo cambios en la terminología al sustituir: penalización por

“tratamiento”, regeneración por “readaptación social” y liberación por “externación”; en la práctica, los Consejos Tutelares ostentaban un modelo penal y asistencial, en el que las conductas cometidas tenían el carácter de faltas administrativas que no ameritaban penalización, y simplemente requerían la aplicación de medidas de seguridad.

Por otra parte, al no haber un delito que perseguir o sancionar, tampoco era necesario asignarle un defensor, además de la dificultad que implicaba determinar los límites entre la aplicación de medidas correctivas y la asistencia, situación que dependía de la personalidad del niño o adolescente institucionalizado, pues todos eran tratados de la misma manera, en donde la edad sólo servía para distinguir si ameritaban ser atendidos en el Consejo Tutelar o en el sistema penal (González, 2006).

En este sentido, cuando la DGEE se encargó de los menores de edad con problemas de conducta, se podía optar por atenderlos en los planteles escolares o referirlos al Consejo Tutelar siguiendo lo estipulado en el Artículo 2° de la Ley que crea los Consejos Tutelares para Menores Infractores del Distrito y Territorios Federales (1974, p. 1) que decía:

El Consejo Tutelar intervendrá, en los términos de la presente Ley, cuando los menores infrinjan las leyes penales o los reglamentos de policía y buen gobierno, o manifiesten otra forma de conducta que haga presumir, fundadamente, una inclinación a causar daños, a sí mismo, a su familia o a la sociedad y ameriten por lo tanto la actuación preventiva del Consejo.

Es importante mencionar que esta Ley, tampoco disminuyó la cantidad de menores de edad canalizados a petición de los padres, o porque se encontraban en situación de calle. Además, cuando se les enviaba por haber cometido una falta, en muchas ocasiones ni siquiera se consideraba la gravedad de la conducta cometida, pues la posibilidad de remitir a un menor al Consejo Tutelar, quedaba sujeta a la interpretación tanto del evaluador como de los familiares mismos, y no se tomaba en cuenta que en el tutelar todos eran ingresados en el mismo espacio, sin diferenciar entre quienes habían cometido una conducta antisocial grave, quienes llegaban por “vagancia” o se encontraban en “situación de calle”, o quienes eran llevados por sus familiares, lo que

ocasionaba que estos últimos se “contaminaran” en la interacción con quienes tenían más experiencia en la realización de conductas antisociales.

En un intento por solucionar esta situación, se propuso la Ley para el Tratamiento de Menores Infractores para el Distrito Federal en Materia Común y para toda la República en Materia Federal (1991, p. 2), cuyo Artículo 6° decía “el Consejo de Menores es competente para conocer de la conducta de las personas mayores de 11 y menores de 18 años de edad, tipificada por las leyes penales señaladas en el artículo 1° de esta Ley...”, con lo que además de señalar como menores infractores a quienes cometieran alguna conducta tipificada, de acuerdo con el código penal, se especificaba el rango de edad de quienes podían ser ingresados.

Con esta nueva ley, la situación de los menores de edad no cambió del todo, pues aunque los niños y los adolescentes realizaran una conducta tipificada en el código penal para los adultos, no se le concebía como delito sino como una falta administrativa por la que, como en la ley anterior, se imponía una “medida de seguridad” y no una “pena”, por lo que no se consideraba prioritario establecer su responsabilidad en los hechos y aun cuando se establecieron tiempos máximos para su internamiento, éste tampoco se relacionaba con la gravedad de la falta cometida.

Algo positivo en esta ley fue la diferenciación enfatizada entre los niños y los adolescentes, así como entre aquellos que requerían asistencia y quienes habían sido acusados de cometer alguna conducta tipificada, y aun cuando se estableció un modelo de defensa que González (2006, p. 99), describía como “inquisitorial” la determinación del tiempo de permanencia todavía se basaba en el diagnóstico de personalidad del autor y no en el acto en sí mismo. Cabe añadir que en esta decisión también jugaba un papel importante el soporte social con el que contaban los menores de edad, pues, si habían cometido un asesinato, pero asistían a la escuela y su familia se comprometía a estar al pendiente de ellos, no se les imputaba y quedaban en libertad; pero, si habían robado algún objeto (por insignificante que fuera), y no asistían a la escuela ni contaban con apoyo familiar, eran ingresados. De este modo, las opciones con que se contaba para atenderlos cuando presentaban problemas de conducta, estaban sujetas a los apoyos sociales que tenían, más que al tipo de conducta realizada.

Es así que tampoco esta última ley ayudó para que se definiera con precisión la categoría de problemas de conducta, pues como puede verse, en ambas leyes había un sinnúmero de factores subjetivos que limitaban su comprensión, y si se retoman los factores mencionados por Hallahan y Kauffman (1991) como criterios para definirla, se encuentra que ninguna de las dos especificaba los factores de duración, frecuencia e intensidad de la conducta. Además, al hacer referencia a que los niños eran ingresados sólo por la realización de conductas tipificadas, no se discernía entre aquellas que ameritaban internamiento y las que no, sino que nuevamente se recurría a los factores sociales vinculados con la persona y no con el acto cometido (González, 2006).

Posteriormente, con la adopción del modelo de integración educativa, al problema de falta de claridad en la definición de esta categoría, se sumó la desaparición de la misma, englobada en el concepto de “necesidades educativas especiales”, que pasó a considerarse como una necesidad más, que podía o no recibir atención de los encargados de los diferentes servicios educativos. Lo anterior se fundamentó con el fin de promover la eliminación de barreras que obstaculizaran la participación y el aprendizaje de quienes presentaran alguna necesidad educativa especial, asociada o no con alguna discapacidad u otra condición, de manera tal que en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006), los niños atendidos en las instancias creadas para este fin, han sido clasificados como alumnos con discapacidad, sin discapacidad y con otras condiciones

De esta manera, si antes de la integración educativa los menores de edad que presentaban problemas de conducta tenían la posibilidad de ser atendidos por el personal del plantel educativo al que asistieran, antes de considerar su envío al Consejo para menores, con la desaparición de la categoría dentro del marco de la Educación Especial, se dejó como única alternativa recurrir a las medidas propuestas desde el ámbito legal, mientras que la inconsistencia entre la falta cometida y la sanción impuesta en este espacio, originó que se rechazara ese modelo discrecional y se pugnara por la creación de una ley que garantizara el respeto a sus derechos. Fue así que, como preámbulo para una reforma en el ámbito legal, en el año 2005 se reformó el artículo 18

de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2005, ¶ 4 - 6) en donde se señaló que:

La Federación, los Estados y el Distrito Federal establecerán, en el ámbito de sus respectivas competencias, un sistema integral de justicia que será aplicable a quienes se atribuya la realización de una conducta tipificada como delito por las leyes penales y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad, en el que se garanticen los derechos fundamentales que reconoce esta Constitución para todo individuo, así como aquellos derechos específicos que por su condición de personas en desarrollo les han sido reconocidos. Las personas menores de doce años que hayan realizado una conducta prevista como delito en la ley, solo serán sujetos a rehabilitación y asistencia social.

El internamiento se utilizará sólo como medida extrema y por el tiempo más breve que proceda, y podrá aplicarse únicamente a los adolescentes mayores de catorce años de edad, por la comisión de conductas antisociales calificadas como graves.

Esta reforma constitucional, proveyó el espacio para la creación de una ley que garantizara tanto los derechos fundamentales de los menores de edad, así como los que les asisten por ser personas en desarrollo. de este modo, en el año 2007, se promulgó la Ley de Justicia para Adolescentes para el Distrito Federal en la Gaceta Oficial del Distrito Federal [GODF], cuyo Artículo 1º señala que el Sistema Integral de Justicia para Adolescentes para el Distrito Federal:

Será aplicable a quienes se atribuya la realización de una conducta tipificada como delito por las leyes penales del Distrito Federal y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad, en el que se garanticen los derechos fundamentales que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para todo individuo, así como aquellos derechos específicos que por su condición de personas en desarrollo les han sido reconocidos por los instrumentos internacionales y demás leyes aplicables, para lograr su reintegración social y familiar, así como el pleno desarrollo de su persona y capacidades.

En esta ley, por fin se reconocieron los derechos de los menores de edad y se continuó diferenciando a los niños de los adolescentes. Se especificó que bajo ninguna circunstancia, podrían ser juzgados como adultos ni se les aplicarían las sanciones previstas para éstos. De tal manera que el internamiento sería una medida extrema que sólo se impondría a quienes tuvieran entre 14 y 18 años de edad por haber cometido una conducta antisocial grave, y “por el tiempo más breve que proceda”, mientras que los menores de 14 años, sólo podrían recibir medidas rehabilitadoras y asistenciales, además, se especificó que en los casos en que fuera necesario recurrir al aseguramiento o tratamiento en internación, tendrían que disponerse lugares distintos a los de los adultos, en los que serían separados por edades y por sexo, de acuerdo con lo señalado en el Artículo 4° de la misma ley (GODF, 2007)

Como puede verse, los criterios bajo los que se ha actuado en relación con los menores infractores desde la ley propuesta en 1974 hasta la de 2007 se han modificado, pues si bien en la ley de 1974 cualquier menor era ingresado al Consejo Tutelar sin importar el tipo de falta cometida, para 1991, aunque sólo se ingresaba a quienes habían cometido alguna conducta tipificada, todavía no se establecían sanciones que se correlacionaran con la gravedad de la falta cometida sino que aún dependían de factores subjetivos como la personalidad del menor y del juez, y sólo al llegar a la ley del 2007 se planteó un modelo que pretende garantizar la integridad de los menores de edad al reconocer sus derechos y al proporcionarles la oportunidad de defenderse, además de su derecho a la comprobación de la comisión de la conducta por la que fueron detenidos, y en donde se enfatizó la necesidad de relacionar la sanción impuesta con la falta cometida, evitando la influencia en la toma de decisiones respecto a su tratamiento, con base en las características de la persona juzgada o de quien emita el juicio.

No obstante, con todas las modificaciones efectuadas en el ámbito legal hasta este momento, no se ha solucionado el problema relacionado con la falta de atención hacia los niños con problemas de conducta dentro de las escuelas, porque si bien, se ha establecido la manera en que un menor de edad deberá ser tratado al ser remitido ante las autoridades correspondientes por realizar alguna conducta tipificada, aún falta crear las condiciones en el ámbito escolar para prevenir su incursión en la comisión de

conductas delictivas, de tal manera que sigue siendo necesario insistir en la importancia de la definición y caracterización precisa de esta categoría, para procurar su atención.

Por otro lado, es conveniente señalar que para asignar a un niño dentro de este rubro, incide un problema más: en la actualidad la necesidad de clasificar a las personas ha quedado marginada. Esto, según lo explicó Sattler (2003) se sostiene en la oposición de algunos clínicos para diagnosticar y clasificar, a partir de argumentos como que las etiquetas se han orientado mayormente hacia el aspecto médico sin ofrecer explicaciones claras de las dificultades presentadas por el niño, ni especificar las diferentes etapas por las que atravesará el proceso rehabilitatorio, además de que en muchos casos, favorece la generación de profecías autocumplidas. Señalando así que la etiquetación sólo sirve para justificar el comportamiento del menor, al mismo tiempo que genera una mayor preocupación por ubicarlo dentro de una categoría, que por establecer un tratamiento a seguir.

Al respecto, el mismo autor refirió que el uso adecuado de la clasificación y del diagnóstico, generan más opciones de rehabilitación y de guía, pues favorece la búsqueda de lo que causa las dificultades del niño, además posibilita la organización de las múltiples características de una misma categoría, con lo que se avanza en el estudio de su etiología, así como en el desarrollo de nuevos programas con su consiguiente evaluación e intervención, al mismo tiempo que facilita la comunicación entre los profesionales que atenderán el problema identificado, lo que a su vez implicaría el consiguiente progreso en sus problemas, sin dejar de lado que estas clasificaciones además, dan la pauta para identificar las áreas en que se precisan nuevos estudios que sean de utilidad para los padres de niños con una discapacidad determinada.

Lo anterior concuerda con lo referido por Norwich (1990, en Jiménez, Pallisera y Vilá; 1999) quien señaló que a pesar de las desventajas que ofrecía etiquetar a las personas antes de la integración, la atención estaba centrada en grupos que presentaban alguna discapacidad en particular y se daba prioridad a esas necesidades al mismo tiempo que se procuraba proporcionar una atención individualizada. Un ejemplo de lo antes expuesto, se observa en la categoría de problemas de conducta, ya que si bien la DGEE en sus inicios planteaba diferentes alternativas para brindar atención a estos

seres, antes de recurrir a los medios legales, con la implementación del modelo de la integración educativa, y la desaparición de la categoría el único recurso actual es el legal, porque en las escuelas no se les está proporcionando atención, al considerar que los alumnos sólo presentan problemas de conducta y como éstos no implican una desventaja académica por sí mismos, no es prioritario atenderlos.

La integración educativa y su impacto en la categoría de problemas de conducta

Categorizar y etiquetar a los menores de edad, ocasionó algunas dificultades, pero la que mayormente se observó, fue la segregación, pues la atención se les proporcionaba en escuelas especiales, y se mantenían separados de la población infantil que “no presentaba ningún problema”. Lo anterior, generó diversas reacciones a nivel internacional con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas con alguna discapacidad, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- En 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde se incluyó la frase: “toda persona tiene derecho a la educación”.
- A principios de los años 50, Bank-Mikkelsen, director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca, empezó a hacer uso del término “Normalización”, para referirse a “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”. Este principio quedó asentado en la legislación Danesa en 1959 (Alegre, 2000; López y Rodríguez, 2005).
- En 1969 Nirje quien para entonces era director de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes (en Alegre, 2000, p. 34). formuló de manera más sistemática el concepto de Normalización haciendo referencia a: “hacer accesibles al retrasado mental patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad en general”, con lo que se denotó la particularidad de normalizar las condiciones de vida más que a la persona como tal.

- En 1971, la Organización de las Naciones Unidas [ONU] adoptó la Declaración de Derechos del Deficiente Mental.
- En 1975, surgió la Declaración de Derechos de los Minusválidos, de la ONU.
- Posteriormente, en el Informe Warnock (1978), se acuñó el término necesidades educativas especiales, a partir del cual surgió la teoría de la Integración Educativa, en la que se establecía que los niños con algún tipo de discapacidad, podían integrarse a las escuelas regulares, y en el que además se hacía referencia a que la organización de las clases en una escuela ordinaria debería asegurar que los niños, para quienes se estaban haciendo las adecuaciones, tuvieran las máximas oportunidades para participar en las actividades con el resto de sus compañeros.
- Para 1990 se redactó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” centrada en la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en la que se tomó como punto de partida la educación como un derecho social, las necesidades educativas detectadas, y las posibilidades de proveer una educación de calidad.
- Posteriormente, en 1994, los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron para firmar la Declaración de Salamanca, en España con la finalidad de promover la Educación para Todos. En la conferencia, se destacó la importancia de incluir a todos los estudiantes en la escuela, reconociendo sus diferencias y tratando de responder a las necesidades específicas de cada uno de ellos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

Estas recomendaciones no sólo se vieron reflejadas a nivel internacional, sino también a nivel nacional, de tal manera que en México, como una manera de asegurar la dignidad humana, la salud, la rehabilitación para el trabajo, la participación social y política, así como otras condiciones que pudieran mejorar las condiciones de vida de las personas con algún tipo de discapacidad se rescató el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación de las personas con alguna limitación física, mental o emocional, retomando documentos internacionales tales como la Declaración de los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retardadas y la Declaración de los Derechos de los impedidos, que fueron proclamadas

por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1956, 1971 y 1976, respectivamente (SEP, 1985).

Así, en 1992 el Sistema Educativo Nacional inició una nueva reforma al suscribir el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con la finalidad de devolver la soberanía a los estados para que pudieran operar los servicios básicos, acorde con las condiciones particulares de su población, y con la finalidad de que los escolares concluyeran la educación básica (SEP, 2000).

Posteriormente, en 1993 y retomando las recomendaciones de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” celebrada en Jomtien Tailandia, se modificó el Artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2008, ¶ 1) correspondiente al apartado de las garantías individuales- que ya desde 1917 asentaba el derecho a recibir educación y decretaba la libertad de enseñanza y aprendizaje, al incluir en su texto la frase “Todo individuo tiene derecho a recibir educación...”; y al decretar la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria (UNESCO, 1990).

En ese mismo año, en el Artículo 41° de la Ley General de Educación (DOF y SEP, 1993, ¶ 1- 2), se especificó que la educación especial estaba “destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.” Además de esto, se enfatizó que en el caso de los niños, se tendría que propiciar su integración a las escuelas de educación básica regular y para lograrlo tanto los padres, tutores y maestros así como el personal de las escuelas en cuestión, tendrían que recibir orientación, pero en caso de no lograr su integración, se tendría que procurar “la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva”.

Como puede verse, la terminología empleada en esta ley, dejaba abiertas múltiples posibilidades de interpretación al hacer referencia solamente a las discapacidades transitorias y definitivas sin precisar más en su concepción de éstas. Pero esto no se modificó ni siquiera con las reformas de que fue objeto este Artículo en el año 2000, pues solamente se cambió la frase “procurará atender” por “atenderá”. Además se señaló que para lograr la integración de los menores con discapacidades a las aulas

regulares, se deberían aplicar “métodos, técnicas y materiales específicos” lo que nuevamente quedaba sujeto a interpretación, sobre todo al señalar que se tendrían que elaborar los “programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”.

Cabe señalar que el término necesidades educativas especiales, propuesto en el informe Warnock (1978), hace alusión a que ningún niño debe considerarse ineducable y aun cuando todas las personas tengan necesidades educativas, unas se catalogan como especiales y otras no, de tal manera que cuando se estableció que la educación era un derecho para todos y con los mismos fines, en este informe se plantearon tres exigencias que deberían cubrir:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante el equipamiento, las instalaciones o los recursos especiales necesarios, la modificación del medio físico o el empleo de técnicas de enseñanza especializadas.
- La dotación de un currículum especial o adaptado.
- La necesidad de una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Posteriormente en el mismo informe surgió la propuesta de la Integración Educativa, en la que se establecía que era necesario:

- Proveer los medios especiales para el acceso al currículum, incluyendo técnicas especiales de enseñanza o aparatos tecnológicos; además, de la necesidad de proveer un currículum especial o modificado, el cuidado de la particular atención que requiere la estructura social y el clima emocional en el que la educación tiene lugar.
- Considerar la situación particular de los niños, en función del tiempo y de las condiciones que se pueden proveer a los niños con necesidades educativas especiales, pues es posible que un niño requiera estar de tiempo completo en una escuela, tomar clases en un espacio diferente pero inmerso en una escuela regular, o bien, ser incluido en el grupo regular y que solamente se precisen algunas adecuaciones del currículo o del espacio.

Al respecto, Gómez-Palacio (2002) señaló que en el informe Warnock, ya se especificaba que las escuelas deberían tener la facultad para responder a las necesidades especiales de los niños en lo que se refiere al espacio físico, en el acceso al currículo y en el aspecto técnico, es decir, deberían tener la facultad para proveer a los menores con discapacidad una enseñanza de calidad, aprovechando los recursos disponibles de manera eficiente, además de tomar en consideración la posibilidad de atender a los niños con discapacidad con una educación equivalente a la de sus compañeros de clase.

Dado lo anterior, en el mismo Informe Warnock (1978) se formularon tres tipos de integración, que retomó Gómez-Palacio (2002), los cuales aun cuando parecen niveles diferentes tienen puntos en común que los hacen ver como estadios progresivos:

- **Integración física** que implica la anexión de las unidades de educación especial a la escuela regular en lo que se denominan “centros o aulas de recursos”, los cuales conservan la independencia en su organización y sólo comparten el patio de recreo y algunas actividades secundarias con la escuela regular.
- **Integración social**, en la que los niños comparten algunos espacios con los alumnos de la escuela regular, como las clases especiales, los servicios de comedor, los juegos y posiblemente algunas actividades organizadas fuera de las aulas.
- **Integración funcional**, es la más completa, porque implica que los niños con necesidades especiales participan parcial o totalmente en las aulas normales compartiendo los mismos programas educativos, de tal manera que contribuyen en las actividades escolares cotidianamente. Este tipo de integración plantea mayores demandas, ya que se requiere una planeación cuidadosa de las clases y de programas individuales de enseñanza para asegurar que todos los niños se beneficien, tengan o no necesidades educativas especiales.

Uno de los planteamientos de la integración educativa, fue que todos los niños, independientemente de su sexo, deberían tener la misma oportunidad para alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, por lo que en las escuelas ordinarias se deberían emplear métodos pedagógicos centrados en los niños, que consideraran las

múltiples diferencias individuales. Además, bajo la visión de escuelas integradoras, éstas se convertirían en el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; al mismo tiempo que recibían una educación efectiva y se mejoraba la relación costo-eficacia del sistema educativo (UNESCO, 1994).

El concepto de necesidades educativas especiales, se difundió a nivel mundial a partir de la Declaración de Salamanca y del Marco de Acción derivado de la misma (UNESCO, 1994). Con base en lo anterior, en México dentro del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002, p. 13) se estableció que un niño con necesidades educativas especiales es:

Aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Como puede verse al conceptualizar de esta manera a los menores con necesidades educativas especiales, ya se anticipaba que quienes presentaran problemas de conducta quedarían excluidos de los servicios de educación especial, ya que esta condición no implica por sí misma una dificultad para acceder al currículo, de tal manera que los niños sólo recibirían atención si su problema de conducta aparecía asociado con alguna discapacidad o bien si se presentaba en concordancia con un problema de aprendizaje, pero de otra manera estos menores no recibirían atención.

Lo anterior concuerda con lo señalado por Fierro (1988 en Torres, G. J., 1999, p.67) quien mencionó que este concepto era meramente pedagógico y didáctico, pues no hacía referencia a los déficits y/o pronósticos en relación con el futuro de los menores, sino que solamente hacía alusión al establecimiento de una “especial relación educativa que debe establecerse con ciertos niños, cuyas necesidades educativas, no importa por qué razón, son mayores o sencillamente diferentes de las necesidades educativas de la generalidad de los niños”.

Una vez adoptado el término de necesidades educativas especiales, y tras la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP,

2002), la reforma al Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación en el sistema educativo mexicano inicio el reordenamiento y la reorganización de los servicios de educación especial, bajo el argumento de combatir la discriminación, segregación y etiquetación de la que eran objeto los niños con discapacidad por recibir atención separados del resto de la población infantil (SEP, 2000). Además se propugnaba el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad, que propiciara el máximo desarrollo de sus potencialidades, con lo que se intentó pasar de un modelo de atención clínico a un modelo formativo, ya que según se mencionó en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), en los centros que existían anteriormente, la atención especializada que se proporcionaba estaba centrada en algunos trastornos, pero la que estaba dirigida a otras áreas de desarrollo era deficiente.

A partir de lo anterior, la política educativa nacional propició la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación básica regular para lo cual se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER] con la finalidad de proporcionar apoyo a los padres, maestros, y al personal de las escuelas de enseñanza básica, y los Centros de Atención Múltiple [CAM] cuyos servicios educativos estaban destinados a los niños y jóvenes con discapacidades o necesidades educativas diversas, que no resultarían beneficiados con la integración al servicio regular (SEP, 2000).

Por otra parte, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002, p. 30), se especificó que en los servicios de educación especial se debería atender prioritariamente a la población que presentara necesidades educativas especiales asociadas con algún tipo de discapacidad, que requiriera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación y se mencionó que esto:

No significa que la educación especial negará la atención a niños, niñas y jóvenes que requieren de... apoyos adicionales en su proceso educativo debido a otros factores, como la presencia de aptitudes sobresalientes o de problemas ya sea emocionales, de conducta, sociales o familiares, etcétera.

No obstante, aunque los propósitos parecen buenos, en la práctica la situación es diferente, porque si estos últimos casos señalados no se presentan asociados con algún tipo de discapacidad no se les proporciona atención, ya que no es la prioridad de estos servicios. Además, la manera en que se asignan dichos servicios a las escuelas regulares, limita aún más las posibilidades de acción, pues en el mejor de los casos hay una persona de USAER asignada para toda una escuela, lo que hace que la demanda sea elevada y que limite su ámbito de acción para atender sólo a quienes tienen problemas para acceder al currículo, aun cuando al asumir este modelo, en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006, p. 17) se especificó que:

Las escuelas integradoras son centros en los que se promueve la eliminación de barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones.

Esto dificultó todavía más la identificación y el diagnóstico de quienes necesitaban apoyos, así como el tipo de ayudas requeridas, e incluso, se dejó de dar seguimiento a problemas que anteriormente recibían atención por parte de la DGEE, como es el caso de los problemas de conducta, que son escasamente atendidos en las escuelas primarias en el servicio de USAER (8.6%) en comparación con los niños que presentaron otras condiciones que no se especifican (69%).

Además, es conveniente señalar que adoptar el modelo de integración educativa ha generado diversos puntos de confrontación, ya que como señaló Gómez-Palacio (2002), la integración educativa no implica “trasladar” a todos los niños de las escuelas especiales a las regulares, sino que supone seleccionar a aquellos que resultarían más beneficiados en un ambiente regular, porque éste les podría proporcionar los apoyos y condiciones necesarios en su proceso educativo. Esto ha llevado a cuestionar si este modelo ha resultado benéfico para quienes presentan algún tipo de discapacidad, ya que como explicó G. J. Torres (1999), el sentido del concepto de necesidades educativas especiales adquirió un carácter puramente didáctico, que ha dejado de lado la identificación de los trastornos como tales, al centrarse de manera exclusiva en que los

alumnos accedan a los contenidos curriculares, limitando su ámbito de acción a la adaptación del currículo, métodos y actividades de enseñanza, sin poner atención al individuo en su totalidad.

Relevancia de la apropiación de normas en los alumnos de educación básica, como medio para prevenir los problemas de conducta

Una vez que se ha revisado la evolución de la categoría de los problemas de conducta, es preciso señalar que uno de los objetivos de la educación, según mencionó Herbert (1983, en González, 1996) es aprender a controlar las tendencias y conductas antisociales, pues en la medida en que se favorezca la responsabilidad legal en los menores de edad, éstos tendrán la posibilidad de comprender la norma jurídica para evitar que la infrinjan.

Al respecto García y Vanella (2003), indicaron que en las sociedades modernas las exigencias sociales se plantean como normas a seguir que deben articular los intereses sectoriales con las motivaciones particulares, para favorecer la producción y reproducción de la organización social. Estas demandas se establecen como derechos y obligaciones que tienen como fin primordial la regulación del comportamiento humano, en donde las condiciones de la enseñanza, están dirigidas a lograr la subordinación de los individuos ante dichas normas, por lo que limitar su apropiación a simples procesos de memorización, repetición de conceptos y cumplimiento de las tareas, afecta de forma negativa al proceso de socialización en tres dimensiones, que son:

- El desarrollo integral de capacidades y destrezas intelectuales básicas.
- La cantidad y calidad de los contenidos informativos y formativos de la enseñanza.
- El desarrollo de la capacidad de elegir, a partir de la posibilidad de hacer un análisis en torno a las diferentes opciones, y las motivaciones personales del alumno.

Schmelkes (2004, p.77) por su parte, expresó que debido a la fragilidad del marco teórico que fundamenta la formación en valores en las escuelas, en muchas ocasiones se

recurre al adoctrinamiento, con lo que se inhibe la capacidad crítica y el poder de decisión de los niños, de quienes sólo se espera obediencia, pues se piensa en:

Un proceso mediante el que se pretende que las personas ‘asimilen’ un conjunto determinado de valores propios de una persona o de un grupo de personas, sin que medien para ello procesos de reflexión, de contraste, diálogo, análisis de situaciones de la vida cotidiana, etcétera.

En este sentido, autores como García y Vanella (2003) consideran que aun cuando la repetición de una conducta incida en su modificación, para lograr una verdadera interiorización se requiere desarrollar la capacidad de elección. Por esta razón es necesario promover el conocimiento y convencimiento de la relevancia de las normas, que dé lugar a un análisis más comprensivo de la situación en que éstas pueden y deben ser aplicadas. Los mismos autores mencionaron que en la internalización de los valores inciden las experiencias adquiridas en los diferentes ámbitos de interacción, que además tienen una influencia variable e implican la subordinación de las motivaciones particulares a requerimientos sociales que suponen el seguimiento de las normas, entre los que figuran: “la familia, la escuela, la iglesia, el Estado, los medios de comunicación masiva, etcétera” (García y Vanella, 2003, p. 30).

Cuando una persona tiene la posibilidad de elegir entre apegarse o no las normas, no sólo pone en juego su historia individual y familiar, sino también sus referentes contextuales resultantes de la dinámica social, de tal forma que su posibilidad de elegir está condicionada social e históricamente. Es en este sentido que, de acuerdo con R. M. Torres (2003), la escuela juega un papel preponderante en la formación de los menores de edad, pues su labor depende de los criterios normativos establecidos por el marco jurídico-político bajo el cual está orientada su actuación, y que enmarca la transmisión de los valores y actitudes que se consideran positivos tanto para la persona, como para la colectividad. Ante esto, Gimeno (en Torres, R. M., 2003, p. 85), señaló que “la propia estructura social de la escuela tiene un papel en la adquisición de valores”, y García y Vanella (2003) enfatizaron que es ahí, donde el niño debe adaptarse, y confrontar sus valores familiares para conformar su propia escala.

Así, la importancia que se atribuye a la escuela, está dada en función de su papel como institución formadora, aunque ésta difícilmente se cumple, debido a que el discurso escolar está comprometido con la idea de “inculcar” valores, lo que en opinión de Delval (1990, en Torres, R. M., 2003, p. 85) implica fijar un conjunto de normas y patrones de “conducta, orden y relación con los demás”, que son impuestos y deben cumplirse para evitar una sanción, al margen de la comprensión o reflexión en torno a las mismas. Al respecto R. M. Torres (2003, p. 85) señaló que aunque teóricamente se haga referencia al desarrollo de valores y actitudes, en la práctica, prevalecen la ambigüedad y la incoherencia, pues mientras por un lado se enfatizan valores relevantes, por otro, la forma en que se desarrollan las actividades al interior de los centros escolares favorece su incumplimiento, de modo que “lo normado en el discurso puede ser sistemáticamente negado en la práctica”.

En este mismo tenor, García y Vanella (2003), señalaron que la función socializadora de la escuela sólo responde a las demandas sociales de capacitación, del desarrollo de las habilidades necesarias para el aparato productivo, de la necesidad del estado para organizar el consenso social, así como de las expectativas que tienen los diferentes sectores sociales, de tal modo que cuando la escuela asume las formas y contenidos del contexto histórico social en que se encuentra inserta, deja claro que cada sociedad es la expresión particular de un sistema de relaciones que la conforman como tal, en un espacio y tiempo determinados; además señalaron que en las sociedades donde la organización de la convivencia social implica la articulación de intereses contradictorios, es el Estado quien jerarquiza los valores que legitiman el orden social y que constituyen el marco jurídico-político de éste y por tanto de la escuela, que es en donde se legitiman los valores propios de la sociedad y que debe transmitir un marco valorativo congruente con la legislación, lo que se relaciona con lo antes mencionado por R. M. Torres (2003) respecto a la formación, por parte de la escuela, bajo los valores insertos en el marco jurídico prevaleciente en ese momento.

Por tal razón, García y Vanella (2003, pp. 35-36) mencionaron que aunque la escuela es en apariencia un espacio donde se suceden rutinas sin importancia, en realidad dinamiza “rutinas cargadas de significados vitales ... reiteradas, obvias, diríase

‘naturales’, uniformes, cíclicas, agradables o desagradables, pero siempre obligatorias donde se encierra una potencia demoledora propia: la fuerza de la normatividad”, y de esta manera se convierte en el espacio social donde el individuo tiene la posibilidad de reformular su propia jerarquización de valores, cambiándola, agregándole nuevos principios para fortalecerla, al mismo tiempo que favorece el espacio para cuestionar las normas. Una alternativa al respecto, con énfasis en la presentación de experiencias educativas que permitan al alumno hacer por sí mismo el análisis de la situación en que se presenta la disyuntiva moral, y valorar su elección conductual a partir de la persuasión de la relevancia y consecuencias de la misma, y al margen del control social externo, se da a partir de la Perspectiva Cultural Histórica.

El desarrollo moral desde la Perspectiva Cultural-Histórica

Aspectos generales de la perspectiva

La actividad.

Como antecedente de lo que este enfoque puede aportar a la evaluación del desarrollo moral, se presentan algunos antecedentes que faciliten la comprensión de los conceptos a los que se hará referencia posteriormente.

Desde esta perspectiva, se afirma que existen tres mecanismos de adquisición de la experiencia, estos son:

- El desarrollo filogenético, a través del cual la especie ha transmitido su experiencia en términos de propiedades morfológicas del sistema nervioso fijadas hereditariamente.
- El desarrollo ontogenético, que alude a la experiencia del individuo en particular, mediante el cual consigue acoplarse a sus condiciones de existencia.
- La apropiación, entendida por Leontiev (en González 1994, p.19) como:
La peculiar reproducción por el individuo, de las capacidades y funciones humanas formadas en el curso de la historia, es decir, la asimilación de la experiencia histórico-social de la humanidad, que se da a partir de la interacción con el prójimo.

Zaporozhets (en González, 1994) señaló que los dos primeros puntos son fundamentales en el desarrollo de los animales infrahumanos, pero a diferencia de éstos, cuya psiquis se desarrolla a partir de la transmisión de una experiencia hereditaria consolidada biológicamente, que les permite adaptarse al mundo exterior, las funciones psíquicas del hombre se desarrollan en la medida en que logra apropiarse de la experiencia histórica de la humanidad, que involucra los objetos de la cultura material y

espiritual. Así, conforme el niño asimila la experiencia social a través del aprendizaje, logra reproducir las capacidades y funciones humanas históricamente conformadas (Petrovsky, 1985).

Al respecto Tolman (1988), mencionó que la apropiación no implica la “adaptación” del niño al medio circundante, como lo hacen los animales gracias a su herencia biológica, sino que es el resultado de lo que históricamente ha creado el hombre: propiedades, capacidades y modos de comportarse, es decir, es la transmisión de los avances en el desarrollo de las especies al plano individual, lo que toma lugar en el menor.

Las bases de la teoría de la actividad humana se encuentran en el trabajo desarrollado por Vigotsky (1979), quien planteó:

- Lo social como la esencia de lo psíquico y el carácter mediatizado de la psiquis humana por las herramientas (instrumentos prácticos) y los signos (instrumentos psicológicos).
- La sociogénesis de las funciones psíquicas superiores, ya que en el proceso de desarrollo del niño, éste asimila tanto el contenido de la experiencia cultural de la humanidad como los medios del pensamiento cultural: los procedimientos y las formas del comportamiento.
- La Ley genética del desarrollo cultural, que especifica que toda función psíquica aparece en esencia dos veces, primero, a nivel social entre las personas (interpsicológica) y luego, a nivel individual, en el interior del propio niño (intrapsicológica).

A partir de lo anterior, se puede entender la importancia que reviste la interacción social en el desarrollo psicológico del niño, pues las relaciones que establece favorecen la evolución de procesos como la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. (Vigotsky, 1981 en Mota y Villalobos, 2007). De esta manera, dado el papel relevante de la actividad en la evolución de los procesos psicológicos del ser humano, las condiciones en que se efectúa la interacción son de suma importancia, pues es con base en ésta que se regula el desarrollo de los procesos psicológicos.

Es tal la importancia que tiene la interacción en la teoría de Vigotsky, que en ella no se establecen estadios generales del desarrollo del ser humano, aplicables de acuerdo a la edad cronológica como en otras perspectivas, sino que los periodos se marcan en función de las condiciones sociales bajo las cuales se desarrolla el niño. Para entender esto, hay que señalar que la actividad, vista desde esta perspectiva, no es una reacción o una suma de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, tránsitos y transformaciones internas, es decir, con desarrollo propio, que acentúa una relación dialéctica entre la persona y el objeto, pues en el momento en que el individuo transforma al objeto, se transforma a sí mismo, y esta relación se convierte en reguladora de la actividad, la cual, al encontrarse inmersa en el sistema de relaciones de la sociedad, no puede explicarse de manera aislada (Leontiev, 1977).

En relación con la estructura psicológica de la actividad, Petrovsky (1985) y Leontiev (1977) señalan que sus elementos conformadores son:

- El motivo, es decir, en función de qué se cumple la actividad dada. A partir de éste, se establece la diferencia entre las múltiples actividades realizadas por la persona en cuestión.
- El fin, representa la noción de lo que se va a obtener como resultado, al mismo tiempo que determina el método y el carácter individual de la actividad.
- Las operaciones y el método, que son necesarios para obtener el resultado que se desea y dependen en gran medida, de la meta planteada en un inicio.
- El objeto, es decir, el material cuya transformación conduce al resultado deseado. Éste aparece en dos formas: en primer lugar en su existencia independiente, dirigiendo la actividad de la persona y en segundo lugar, como una imagen mental del objeto, o sea, como el producto subjetivo de la actividad del individuo, que no puede llevarse a cabo de otra manera.

Cabe añadir, que aun cuando las diferencias entre los componentes de la actividad se plantean por separado, Leontiev (1977) explicó que éstos no existen de manera aislada, sino vinculados unos con otros, pues cuando una persona realiza una actividad, aparecen interrelacionados.

Al respecto, Petrovsky (1985) mencionó que conforme el niño se desarrolla, la actividad tendiente hacia un fin se modifica, con lo que éste adquiere la aptitud de planear la propia actividad y cumplirla. Asimismo, enfatizó la importancia que reviste el hecho de que en la escuela se planteen actividades cuyo contenido sea de alta significación social para los niños, de forma que su realización les permita participar con la colectividad de alguna manera particular y sobre todo en diferentes momentos.

El mismo autor, al describir las características de la actividad, señaló que se trata de una actuación interna (psíquica) y externa (física) regulada por el individuo mediante un fin consciente, no determinada totalmente por la necesidad que la origina, pues aun cuando ésta última la genera, el fin consciente la dirige y regula. De esta manera la necesidad en su calidad de motivo, impulsa hacia la actividad, la estimula, pero su forma y contenido lo establecen las condiciones sociales, las exigencias realizadas y su experiencia. Así, la razón para proceder de una manera determinada, no necesariamente se corresponde con el fin, o el para qué se actúa así. Además, por ser la actividad un sistema dinámico, si se pierde el motivo inicial, su interacción con el mundo que le rodea se modificará, ocasionando la realización de una actividad diferente.

La mediación en el proceso de enseñanza.

Uno de los factores que enfatizó Vigotsky (1979, p. 26) en su teoría, fue la importancia de la mediación en el desarrollo individual, y para explicarlo retomó los planteamientos de Engels, en cuanto a que “La especialización de la mano significa la herramienta y ésta presupone la actividad específicamente humana, la reacción transformadora del hombre sobre la naturaleza”. Al respecto, señaló que con su sola presencia, el animal produce cambios en la naturaleza, mientras que el hombre va más allá, al transformarla para servir a sus fines, lo cual logra empleando diversas herramientas para dominarla. De este modo, tanto el trabajo como la actividad instrumental modifican el tipo de conducta del hombre y logran diferenciarlo de él, enmarcando así, el carácter mediatizado de su actividad (Petrovsky, 1985).

Es así que la mediación, se lleva a cabo en la medida en que el hombre en su actividad psíquica interior emplea signos o herramientas simbólicas (la palabra, el número, etc.) y en su actividad práctica, exterior, utiliza instrumentos o herramientas técnicas (un martillo, una cuchara, etc.) y, aunque ambos tipos de instrumentos son semejantes por el hecho de permitir al hombre desarrollar una actividad mediatizada, se diferencian por su orientación, pues mientras la herramienta está orientada hacia afuera, con intención de modificar y dominar a la naturaleza, el signo se orienta hacia adentro y con ello transforma la conducta del hombre, reestructurando su actividad psíquica (Petrovsky, 1985; Vigotsky, 1979).

En este sentido, aunque Vigotsky (1978, en Mota y Villalobos, 2007; Wertsch, 1989), reconoció la creación de múltiples signos por el hombre, como: recursos memorísticos, sistemas variados de conteo, sistemas simbólicos algebraicos, obras de arte, la escritura, los planos, diagramas, mapas y dibujos mecánicos; enfatizó la importancia del lenguaje como herramienta mental, cuyo empleo favorece la transformación de las funciones psicológicas básicas en funciones psicológicas superiores, con lo que la mediación adquiere un valor preponderante en el desarrollo humano, pues cuando una persona participa con los otros en prácticas socioculturales constituidas, reconstruye el mundo en que vive al mismo tiempo que su desarrollo cultural favorece la consolidación progresiva de las funciones psicológicas superiores y de la conciencia (Hernández, 2006).

Es así como la interacción social con otros, especialmente con quienes saben más, llámese experto, maestro, padre, niño mayor o igual, tiene una relevancia especial en el desarrollo psicológico del menor, pues es mediante la interacción que reconstruye los saberes, algo que no puede hacer solo, y que ocurre cuando se entremezclan procesos de construcción personal con procesos auténticos de construcción en colaboración con los otros, que de una u otra manera intervinieron (Wertsch, 1993 en Hernández, 2006).

Así pues, Vigotsky (1979) señaló que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del que los niños logran integrarse a la vida intelectual de su medio circundante. Esto ocurre, de tal manera que los diversos

saberes inicialmente transmitidos, compartidos y hasta cierto modo, dispensados y regulados externamente por terceras personas, gracias a los procesos de internalización llegan a ser propiedad de los educandos, quienes finalmente pueden emplearlos de forma consciente y voluntaria (Hernández, 2006).

Para explicar el papel de la mediación en el proceso de enseñanza, Vigotsky (1979), creó el concepto de zona de desarrollo próximo, cuya base se sitúa en la delimitación de dos niveles evolutivos:

- El **nivel evolutivo real**, descrito como el nivel de desarrollo ya alcanzado de las funciones psicológicas del individuo. Éste, hace referencia a las actividades que un niño puede realizar de manera independiente, sin ayuda de los adultos, y define las funciones que han madurado, las competencias adquiridas efectivamente en un momento determinado de su desarrollo cognoscitivo. A este nivel también se le llama “zona efectiva”, porque explica los productos finales del desarrollo y lo caracteriza retrospectivamente.
- El **nivel de desarrollo potencial**, o también denominado zona de desarrollo próximo, define las funciones que todavía no han madurado, pero están en proceso de hacerlo, pues se encuentran en estado embrionario. En este sentido, se puede hacer referencia a la capacidad que tiene un niño para resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz. Este nivel evolutivo caracteriza el desarrollo psicológico prospectivamente.

Así, la zona de desarrollo próximo, proporciona la posibilidad de considerar tanto los procesos evolutivos que se han completado, como los que están en progreso pero que han comenzado a madurar y desarrollarse. En el primer nivel, el aprendiz logra resolver autónomamente un problema que se le plantea; mientras que, en el segundo, sólo logrará resolverlo bajo la guía de un adulto o en colaboración con un coetáneo que ha alcanzado mayor éxito en la actividad. Es importante señalar que esta relación está presente tanto en contextos escolarizados como en los no escolarizados (Vigotsky, 1979; D'Amore, Fandiño y Marazzani, 2004).

De esta manera, la zona de desarrollo próximo, se convierte en un proceso en el que el aprendiz y el experto, a través del diálogo y la mediación, construyen nuevos

aprendizajes. Bruner (en Hernández, 2006) denominó a este proceso andamiaje, e hizo la distinción entre los diferentes niveles de ayuda que requiere el niño para realizar una actividad inicialmente, y la habilidad que adquiere para llevarla a cabo por sí mismo. Los apoyos proporcionados al pequeño tienen como finalidad que éste alcance la madurez necesaria para dominar una tarea que le permita realizar las actividades de manera independiente, lo que logra cuando identifica cómo hacer la tarea e interioriza lo que alcanzó en un nivel interpsicológico, es decir, en un plano social (Padilla s. f.). Desde el punto de vista de Vigotsky (1979), no sólo los adultos pueden favorecer la creación de la zona de desarrollo próximo, pues esta puede promoverse a partir de la interacción con sus pares o iguales “más capacitados” en determinado dominio de aprendizaje.

Por su parte, Hernández (2006), planteó dos situaciones en torno a las que se han enfocado diversos estudios sobre la interacción entre iguales:

- La co–construcción o actividad conjunta–colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas.
- Las tutorías entre uno que sabe más y otro que sabe menos.

Este autor, enfatizó los resultados de cada una de estas acciones en el desarrollo de los niños, ya que la actividad conjunta favorece la resolución de diferentes tipos de problemas, mientras que las tutorías benefician el avance cognitivo de los niños menos capacitados. A estas dos acciones, añadió la idea de que hay otros factores que adquieren relevancia en el trabajo conjunto, entre los que figuran: la dificultad de la tarea encomendada, el grado de motivación de los participantes, el compromiso asumido, la reciprocidad y la igualdad.

Tudge (1993, en Hernández, 2006), señaló varios aspectos a considerar en las investigaciones realizadas sobre los procesos de interacción entre iguales: primero, las actividades que realizan los participantes se convierten en una actividad conjunta, enriquecida por las aportaciones activas de las personas involucradas, a partir de lo que se crean zonas de co–construcción relacionadas con la comprensión y solución de la tarea, ampliando las posibilidades que estas personas no tendrían de modo individual; y segundo, gracias al uso del lenguaje como instrumento mediador y posibilitador de las interacciones, las personas involucradas prestan, solicitan y reciben ayuda, además de

que mejoran y reconstruyen la representación cada vez más diferenciada de la tarea o situación emprendida conjuntamente en una relación bastante más simétrica que la que ocurriría entre un profesor y un alumno, de esta forma, el lenguaje no sólo permite regular la ejecución de los demás e influir en ella, sino que también facilita la autorregulación.

Organización de experiencias educativas en el desarrollo del niño

En el análisis de la enseñanza que hizo Vigotsky (1979), mencionó la relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo en los niños de edad escolar. En este sentido, hizo referencia a las siguientes tres posturas teóricas:

- Una, que indicaba que los procesos de aprendizaje eran independientes del desarrollo, sin vincularse de modo activo entre ellos.
- Otra para la que el aprendizaje era equivalente al desarrollo.
- Finalmente, una que enfatizaba la relación existente entre aprendizaje y desarrollo que anulaba los extremos de las teorías antes mencionadas al mismo tiempo que las combinaba.

Para Vigotsky (1979), el papel del aprendizaje era fundamental en el desarrollo de los niños ya que éstos inician su aprendizaje mucho tiempo antes de ingresar a la escuela, lo que marca la estrecha relación existente entre ellos desde sus primeros días de vida. En este sentido, explicó que es el proceso evolutivo el que va a remolque del aprendizaje y no al contrario, es decir, no hay una equivalencia entre ambos, porque el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían ocurrir al margen de éste.

En lo que se refiere a la apropiación, cabe mencionar que éste es un término derivado de los escritos de Bajtin (1981 en Wertsch, 1989) quien utilizó el término ruso prisvoenie, cuya raíz y su verbo asociado prisvoit', se relacionan con el adjetivo posesivo svoi que significa "lo de uno". Prisvoit' significa algo así como traer al interior de uno mismo o hacerlo propio, y el sustantivo prisvoenie, significa algo así como "el proceso de hacer propio algo". Holquist y Emerson (1981 en Wertsch, 1989) señalaron el uso del

término apropiación como el proceso de tomar algo que pertenece a otros para hacerlo propio. Estos mismos autores, señalaron la relación de oposición entre las palabras *svoi* y *chuzhoi*, definiendo a la primera como “lo de uno” y a la segunda como “ajeno”, esto es, implica la “ajenidad” de un lugar, de punto de vista, de posesión o de persona; se refiere a lo que una persona ha hecho propio, visto u oído desde el punto de vista de un extraño.

Es justamente esta distinción entre “lo de uno” y lo “ajeno”, lo que favorece la interacción social, considerando además el papel que juega el lenguaje como medio para favorecer los procesos de aprendizaje en el ser humano, ya que en la interacción, ambos se apropian de las palabras del otro para hacerlas propias (Wertsch, 1989).

En este sentido, Petrovsky (1985), señaló que los científicos soviéticos consideraban la asimilación de conocimientos como un proceso que se efectuaba como resultado del cumplimiento y la interiorización de determinadas acciones, de tal manera que la formación inicial de la actividad psíquica es la forma material, exterior, real, que modifica los objetos del mundo circundante, y los procedimientos nuevos para la actividad interior sólo se alcanzan a través de la etapa de la actividad exterior y material. Asimismo, mencionó que la apropiación de la experiencia histórico-social por parte del individuo, se logra cuando el niño hace suya la experiencia social, y esto ocurre bajo la dirección de los adultos en las condiciones de la enseñanza. El mismo autor distinguió varias etapas en el proceso de la asimilación:

- La etapa de actividad material, en la que el niño trabaja con objetos reales (por ejemplo, contar con palitos, con fichas, etc.) o etapa materializada, en la que trabaja con modelos (por ejemplo, esquemas, dibujos).
- La verbalización, en la que el alumno enuncia o explica en voz alta el curso que siguieron las operaciones realizadas.
- La interiorización, en la que opera ya con los conocimientos, es el acto de pensar.

Así pues, se dice que un alumno ha asimilado un contenido, cuando es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos bajo las condiciones de la enseñanza, a situaciones con carácter generalizado, por ejemplo, al poner en marcha el pensamiento, el niño es capaz de resolver un problema matemático sin recurrir a los objetos materiales que inicialmente empleó para aprender el procedimiento, cabe añadir que la asimilación de

los conocimientos y el desarrollo del pensamiento dependen del carácter de la enseñanza, de su contenido y de los métodos empleados para tal fin.

Vigotsky (1984, en Ivici, 1994) señaló que debido a que los adultos son los portadores de la cultura, las relaciones asimétricas revisten primordial importancia en la infancia del niño. También destacó la importancia que adquieren los signos y los distintos sistemas semióticos, cuya función inicial es la comunicación, y que posteriormente se utilizan como instrumentos de organización y control del comportamiento individual, haciendo que la interacción social desempeñe un papel formador y constructor. En consecuencia, la enseñanza adquiere un papel preponderante en el desarrollo de la psiquis del pequeño, pues ésta no puede examinarse al margen del contexto ni del aprendizaje, ya que es mediante la interacción social que asimila los medios que le permiten dominar la experiencia de las generaciones precedentes (Petrovsky, 1985).

De esta manera, el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece el proceso de desarrollo al poner a su disposición los instrumentos creados por la cultura, ampliando las posibilidades naturales del individuo y reestructurando las funciones mentales.

Estadios de desarrollo

Contrario a otras teorías que señalan la existencia de estadios evolutivos universales e invariables en el desarrollo del niño, Vigotsky y Blonski (en Petrovsky, 1985), desarrollaron la tesis sobre el carácter histórico de los procesos evolutivos, en donde mencionaron que con el proceso del devenir histórico no sólo se modifican las condiciones sociales generales en las que se desarrolla el niño, sino también los contenidos y métodos de enseñanza que a su vez inciden en las etapas evolutivas del desarrollo. A partir de lo anterior, señalaron que la edad es una etapa cualitativamente especial del desarrollo psíquico, caracterizada por un sinnúmero de cambios que, de manera particular constituyen la estructura de la personalidad infantil en esa etapa.

Petrovsky (1985 p. 39–40) mencionó que Vigotsky consideraba a la edad como:

Determinada época, ciclo o nivel de desarrollo, como determinado período del mismo, relativamente cerrado, cuyo significado está definido por su lugar en el ciclo general del desarrollo y en el cual sus leyes generales se expresan cada vez de un modo cualitativamente particular.

Además especificó que al pasar de una etapa evolutiva a otra, surgen formaciones inexistentes en los períodos anteriores, con lo que el curso del desarrollo se reorganiza y modifica, de tal manera que:

La edad se caracteriza por las particularidades de las condiciones de vida y exigencias que se plantean al niño en cada etapa de su desarrollo, por las particularidades de sus relaciones con quienes lo rodean, por el nivel de desarrollo de la estructura psicológica de la personalidad del niño, por el nivel de desarrollo de sus conocimientos y su pensamiento y por el conjunto de determinadas características fisiológicas.

Por otra parte, cabe añadir que los hitos cronológicos, y las características psicológicas del niño no deben considerarse definitivos e inmutables, aunque ciertamente cada período se caracterice por un tipo básico y principal de actividad, determinado por la manera en que el pequeño se relaciona con los demás y con el nivel de desarrollo de los conocimientos, métodos y capacidades, de tal forma que es el cambio en la relación entre estos aspectos lo que constituye el paso de una etapa evolutiva a la siguiente. En este sentido, cabe destacar que en la primera infancia el niño desarrolla hábitos y niveles elementales de representación, a través de la interacción con los adultos, en la cual además se ven enriquecidos el modo de comunicación y el lenguaje entre otros, de tal modo que conforme cambian las condiciones de vida del niño, su educación y su enseñanza, se contribuye a determinar lo específico de la edad (Petrovsky, 1985).

El mismo autor enfatizó que cada edad se diferencia por un tipo básico y principal de actividad, a la cual denominó “actividad rectora”. Así, en el caso del preescolar, la actividad principal es el juego, primordialmente el juego simbólico o juego de roles, a través del cual surge la valoración social y se desarrollan la imaginación y la aptitud para utilizar símbolos, es decir que en este período, el niño aprende y trabaja en la medida de

sus fuerzas, favoreciendo su preparación para incursionar en la escuela. Luego, cuando el menor ingresa a la primaria, el juego pierde su papel principal, sin dejar de ser importante, para ceder su lugar al estudio, el cual modifica esencialmente los motivos de su conducta y crea nuevas fuentes para favorecer el desarrollo de sus potencialidades cognoscitivas y morales, no obstante, este proceso no ocurre espontáneamente, sino que atraviesa por las siguientes etapas:

- **Aceptación de las exigencias que le plantea el maestro.** Asistir a la escuela representa para el niño una novedad, lo que le ayuda a aceptar con facilidad las exigencias del maestro, principalmente con respecto a las normas de conducta en clase, a las relaciones con sus compañeros y a la distribución de la jornada. Exigirle la observación estricta de las reglas, permitirá que el niño se adecue a su nuevo contexto y a su nueva posición como escolar, además de permitirle organizar su vida. Sin embargo, si las reglas no se plantean con suficiente firmeza y de manera clara, no podrá identificar su nuevo rol e incluso su interés por la escuela puede verse perturbado.
- **Actitud general positiva hacia los conocimientos y aptitudes.** Antes de que el niño asista a la escuela, debe acostumbrarse a la idea de que para ser lo que anhela (médico, chofer, enfermera, etc.) requiere estudiar. En este sentido, el niño tiende hacia el conocimiento general como algo con significación y valor social, aunado a su curiosidad y a los intereses teóricos que adquiere en el preescolar a través de las actividades lúdicas que ahí se favorecen.

Es así, entonces que la aceptación de las exigencias del maestro por parte del niño y sus intereses en relación con los contenidos escolares, se conjuntan para que se dé un adecuado desempeño en el ámbito escolar.

No obstante, Petrovsky (1985) mencionó que si no se cumplen las condiciones de manera adecuada, el niño se enfrentará con diversas dificultades, entre las que figuran: el ajuste al nuevo régimen escolar (el horario, las tareas, las exigencias bajo las que se tienen que desarrollar las actividades, entre otras); el tipo de interrelaciones que establece, tanto con el maestro como con sus compañeros de grupo y con su familia misma (su actuación con base en las exigencias del maestro, la aceptación por parte de

sus compañeros y la forma en que se comporta en casa) y, finalmente, el rompimiento entre las expectativas y el interés del niño por aprender, debido a la estructuración de un nivel de enseñanza memorístico y desvinculado del contexto del niño.

De esta forma, el papel de la enseñanza adquiere suma importancia en el desarrollo del individuo, pues en la medida en que se programen tareas novedosas e interesantes que impliquen la solución a situaciones suficientemente complejas, que les permitan poner en práctica el dominio que tienen de los contenidos revisados, el niño se adaptará a la escuela fácilmente modificando en consecuencia, su estructura interna. Además como puede verse, en este espacio no sólo se le plantean actividades relacionadas con el contenido teórico de las diferentes asignaturas, sino también con el desarrollo moral. Ya que aun cuando éste inicia en la interacción con los miembros de su familia, mucho antes de entrar a la escuela, es justamente cuando ingresa a ésta que se le plantean exigencias morales controladas, en algunos casos constantemente y de un modo definidamente orientado; pero, en otros de manera inconsistente, lo que da la pauta para que el niño perciba las normas como irrelevantes y que piense que seguirlas o no depende del estado de ánimo de los adultos, de la situación acontecida y de sus propios deseos (Petrovsky, 1985).

Desarrollo moral

En relación con el papel del lenguaje para el desarrollo moral, Vigotsky (1987, en Subbotsky, 1993) explicó que éste constituye la herramienta principal que permite reestructurar las funciones mentales básicas en funciones psicológicas superiores a partir de las siguientes funciones:

- Comunicativa: la persona es capaz de expresar lo que quiere, piensa o siente.
- Consciente: se percata de las cosas que acontecen.
- Autorregulación: la persona controla y dirige conscientemente su conducta.
- Conceptual: una persona crea conceptos complejos a partir de conceptos simples, es decir, complejiza una idea para desarrollar otras nuevas.

- Planificadora: es capaz de prever o anticipar situaciones que le permiten hacer planes para el futuro, así mismo, tiene la posibilidad de establecer metas y ubicar los medios necesarios para lograrlo.
- Transportadora del pensamiento, pues en la medida en que el lenguaje llega a internalizarse, llega a ser el “objeto del pensamiento”

Aunada a las anteriores, Subbotsky (1993), planteó la existencia de una función más, que es fundamental en el desarrollo moral: la “función narrativa del lenguaje”, que es importante al permitir explicar las ideas surgidas en el pensamiento, pues entre los dos y los tres años de edad, el niño adquiere la posibilidad de platicar lo que hizo en un momento específico, ejecutar una acción, y no sólo eso, sino que además sabe lo que hizo y es capaz de recordarlo. Al mismo tiempo que adquiere la facultad para decírselo a alguien más, conservando las características originales de su acto o bien, modificando algunos elementos clave. También explicó que conforme la persona crece, aumenta su capacidad para controlar otras funciones mentales como el pensamiento, la percepción y la conducta.

Este autor explicó que la narración de los hechos por parte del niño, no es del todo voluntaria, ya que cuando platica lo acontecido, se vislumbra el proceso de interiorización como una necesaria e inevitable acompañante de las acciones conscientes de la lingüística de la persona. No obstante, la reproducción que el niño hace de sus actos durante sus primeros años de vida, no es perfecta pues a menudo olvida detalles de las cosas que ha hecho; pero aun así, este primer intento mantiene el lazo entre el pasado y el futuro, y más adelante, el niño no sólo será capaz de platicar lo que hizo, sino además podrá contarlos de la misma forma en que sucedió o modificarlos, ajustando la historia a las circunstancias del momento. Es en este proceso cuando adquiere la habilidad para reemplazar los eventos acontecidos con algún suceso diferente, así como la posibilidad de cambiar alguno de los elementos implicados o bien, la misma sucesión de los hechos.

Un ejemplo, es el caso de Pablo, un niño de 2 años de edad que encuentra un chocolate sobre la mesa en la casa de su abuelita. Pablo, podría comérselo porque se le antoja, sin considerar si es de alguien más, y en el momento de platicarlo, quizá lo cuente de la manera en que sucedió. Pero si Luis, su hermano mayor, se encuentra ante la

misma situación, puede elegir entre tomarlo o no y por más que se le antoje el chocolate, su elección dependerá de su autocontrol. En caso de no resistir la tentación y comérselo, para no aparecer como culpable por tomar algo que no era suyo, cuando pregunten por el chocolate él tendrá la posibilidad de elaborar una historia diferente donde explique que alguien más tomó el chocolate.

Subbotsky (1993), señaló que para que el niño logre crear una historia de esta índole, requiere el desarrollo de dos capacidades: Primero, debe creer que su mente es privada, y que la historia no puede ser vista por nadie más como ocurrió realmente, directamente de su mente; si duda de esto, la creación de una historia alterna no tendría lugar, pues si lo hiciera, ésta dañaría su imagen a ojos de otras personas y agravaría el castigo anticipado. Segundo, el niño debe tener la habilidad de ver la situación a través de los ojos de otra persona, o tener alguna clase de “teoría de la mente”, lo que ocurre alrededor de los cuatro años, cuando el pequeño es capaz de pensar que los demás tienen falsas creencias respecto a lo que ocurre, es decir, ellos deberán creer que tanto la perspectiva “engañosa” y la propia son las mismas, favoreciendo que el menor comience a mentir deliberadamente. Es así que, al conjuntarse estos dos aspectos, recurre a la creación de una historia arreglada de lo que ocurrió que pueda ser creída por los demás para que él pueda evitar el castigo, protegiendo sus intereses, al mismo tiempo que evita confrontar a los adultos (Chesnokova & Subbotsky, 2005).

Subbotsky (1993) sugirió que para que el niño tenga la necesidad de elaborar una historia que explique los hechos de manera distinta a la acontecida, requiere pensar que la transgresión cometida debe ser castigada y no premiada, ya que si no fuera así, no sería necesario crear una versión diferente de los hechos aunque ya hubiera adquirido la capacidad de hacerlo, sino que simplemente contaría lo ocurrido. Además, para que el niño ponga en práctica su habilidad creativa, se requiere que entienda lo que son las falsas creencias, pues si el niño piensa que transgredió la norma al comerse el chocolate que no era suyo, y en lugar de recibir un castigo recibe un premio, pensará que el adulto no considera que transgredió la norma.

Para entender lo que es el desarrollo moral, Subbotsky (1993), distinguió entre la norma moral y el acto moral. En el primer caso, hizo referencia a la relación existente entre los intereses morales y los personales, un ejemplo de esto sería el siguiente:

Roberto ha decidido mudarse, pero antes de irse encargó a Juan, su mejor amigo, que regalara a los menesterosos los bienes que quedaron en la casa que desocupó. Si cuando Juan ve las pertenencias que dejó su amigo no encuentra mueble alguno que le guste o le resulte necesario y los regala todos, cumple con la norma “honestidad” al no tomar cosas que no le pertenecen y que tiene la consigna de regalar, lo que coincide con sus intereses, ya que ninguno le gusta o le resulta necesario. No obstante, si al revisar los muebles Juan encuentra alguno que le gustaría tener, surge una contradicción entre sus intereses personales y morales: Pero si a pesar del interés que despertó el objeto seleccionado, decide cumplir con la promesa hecha a su amigo de regalar los muebles a personas sin recursos, está efectuando un acto moral, entendido éste, como una acción que se efectúa de acuerdo con la norma moral, sacrificando los propios intereses.

A partir de lo anterior, el autor destacó tres procesos que se involucran en el desarrollo moral del niño:

- El autocontrol, es decir, la capacidad de la persona para controlar y dirigir las acciones propias, de manera consciente.
- El aspecto cognitivo, que implica el conocimiento de las normas morales por parte de la persona, para diferenciar entre una transgresión moral (como mentir y robar) y la violación de un convencionalismo social. Turiel (1983, en Subbotsky, 1993), señaló que es en relación con las transgresiones morales que la persona reconoce los derechos y el bienestar del otro. Además estas últimas son vistas como ofensas más serias que las transgresiones sociales.
- La motivación, esto es, el desarrollo de la apropiada motivación o interés moral. Al respecto, Subbotsky (1993) explicó que los motivos morales genuinos, emergen y aparecen en los actos de la persona sólo cuando ésta tiene la posibilidad de elegir entre seguir sus intereses personales y transgredir, o seguir las normas morales.

De esta forma, para que una persona tenga la posibilidad de elegir libremente la manera en que actuará ante una situación que le genere un conflicto, como en el caso del chocolate, donde Luis tiene que elegir entre tomarlo o no, deben darse las siguientes condiciones:

- La persona debe estar consciente de las normas morales y anticipar las consecuencias por transgredirlas.
- Los intereses personales del individuo en esta situación, deben hacer que la transgresión le resulte atractiva.
- La persona debe ver la oportunidad de transgredir la norma y de evitar las consecuencias al mismo tiempo, en esta última condición es necesario que haya adquirido ya la capacidad de reconstruir la situación en la que transgredió la norma, y que pueda plantear una historia que no le haga aparecer como mentiroso.

Cabe añadir que la persona no puede elegir libremente entre apearse a la norma o quebrantarla, si no se siente a salvo y con la posibilidad de elaborar una historia que al ser exteriorizada, no la haga aparecer como transgresora. Cuando un individuo tiene la oportunidad de elegir entre seguir la norma o contravenirla libremente, y está seguro de que no será castigado, al salvar la situación haciendo trampa o mintiendo, se generan situaciones de conflicto moral, o lo que Subbotsky (1993) denominó el “espacio de la elección moral”. Es importante considerar, que aun cuando la persona tenga la posibilidad de evadir las consecuencias por transgredir la norma, si considera que la historia que plantee no será creíble por los demás, evitará desobedecerla aunque no haya nadie que pueda observarle.

Un ejemplo de lo anterior podría reflejarse si en un día caluroso en extremo, a Jorge se le antoja el agua de frutas que Raúl, uno de sus compañeros de clase, trae para tomar durante la clase de educación física que será después del recreo. Si todos sus compañeros de clase salieran del salón y él fuera el último en salir, estaría en posibilidad de elegir libremente si tomarla o dejarla en su lugar. Para que Jorge decida tomarla, debería tener claro que nadie se enteraría. Además, tendría que elaborar una historia que fuera creíble para los demás cuando Raúl le preguntara si vio a la persona que tomó su

agua, considerando que él fue la última persona en salir del salón. Aunque los intereses de Jorge no coinciden con lo que la norma le dicta, que es respetar la propiedad de otros, él puede elegir libremente entre tomar el agua y culpar a alguien más, o salir de su salón y dejar el agua en su lugar para no afectar a Raúl.

En este sentido, Subbotsky (1993) señaló que la exposición del niño a situaciones de este tipo, favorece su desarrollo moral, pues le brinda la posibilidad de elegir libremente entre infringir la norma e inventar una historia que le permita salir bien librado para no ser visto como transgresor, o evitar contravenirla porque si su historia no es creíble, entonces aparecería como infractor. Enfatizó además que un niño no tendrá la oportunidad de desarrollar actos morales si no adquiere la capacidad de engañar, pues la trampa es el primer estadio, necesario, para que esto ocurra.

Conforme el niño crece, desarrolla su pensamiento y se expande el espacio de su elección moral, al respecto, el mismo autor afirmó que éste crea dos imágenes de su persona, una es la imagen privada que tiene de sí mismo, en la que puede aparecer como transgresor o tramposo, y la otra, la imagen pública, en la que aparece como una persona buena, que acata las normas morales. De esta manera, como la aceptación de las normas es evaluada positivamente y el rechazo hacia estas negativamente, la imagen del niño adquiere un significado ambiguo, pues entonces puede verse a sí mismo como un tramposo hábil y listo, aun cuando está consciente de que actúa mal, al mismo tiempo que el reforzamiento social positivo adquiere un significado valioso ante sus propios ojos.

De lo anterior se puede concluir que los elementos importantes en el desarrollo moral son la posibilidad de elegir libremente entre apegarse o no a la norma, la responsabilidad moral que implica el hecho de saber que la transgredió, y la capacidad para reelaborar una historia de lo ocurrido.

Subbotsky (1993), planteó que los motivos para actuar moralmente se presentan en tres escenarios:

El primero es la **internalización de la disciplina**, en este caso, el niño es descubierto haciendo trampa y se aplican diferentes medidas disciplinarias, ante las que el niño restaura su aceptación de la norma moral, alejándose de su campo de elección moral y situándose en el espacio del control social; esto deriva entonces en los motivos

pragmáticos, la persona acepta la norma no porque le resulte importante, sino para evitar un castigo o porque puede obtener un beneficio.

El segundo es la **identificación cognitiva**, en este escenario, se incrementa el número de ocasiones en que un individuo puede alcanzar sus metas empleando la trampa para ello, con lo que se incrementa la discrepancia entre la imagen privada y la imagen pública, haciéndole más difícil y molesta la vida. Ahora mantener la historia creada implica demasiados detalles y muchas más cosas que recordar, para resolver la tensión, puede identificarse a sí mismo con la imagen pública que ha creado, lo que puede facilitarse aún más al aprender cómo se caracteriza a las buenas o malas conductas de acuerdo con las costumbres del medio y a través de la observación de la conducta moral de otras personas en el espacio de la elección moral.

En el tercer ámbito llamado de **identificación emocional**, se considera la variabilidad en el trato recibido por parte de los padres y cuidadores del niño, aquí se retoma lo que señaló Baumrind (1967, en Subbotsky, 1993) en relación con la idea de que las personas despliegan competencias más maduras social y moralmente cuando reciben un trato con amor, exigencias y entendimiento por parte de sus padres; mientras por otro lado, quienes son hijos de padres restrictivos, castigadores y poco afectivos, son más inmaduros socialmente. Es decir que si el ambiente de los pequeños es confiable, amoroso y cubre sus necesidades personales, desarrollan una imagen pública asociada con el tipo de persona deseable por el entorno social, otorgando de esta forma un valor emocionalmente positivo para ellos.

Así, si el niño hace trampa y no es descubierto, pero cree que el adulto sospecha de su actuación, se conducirá de acuerdo con la versión que desarrolló, pero, si por el contrario, el adulto acepta como verdad lo que el pequeño le dice, éste desarrollará malestar y culpa por haber engañado a la persona en cuestión. De esta manera, cuando se encuentre en el espacio de elección moral, puede experimentar un sentimiento positivo al actuar conforme a las expectativas del adulto. Esta transferencia de amor del objeto de afecto a la norma moral, puede ser más tarde generalizada, e incluir la conducta moral en relación con otras personas a quienes el niño no conoce.

La evaluación de la norma desde esta perspectiva

En cuanto a la evaluación de las acciones morales, González (1994, p.29) destacó los siguientes aspectos:

La evaluación de las acciones morales considerando sus características de contenido y forma.

La ubicación de la persona en determinado período de desarrollo moral, dada en función de la congruencia entre las formas verbal y real de su conducta, así como de los motivos de la misma.

La unidad de la orientación valorativa del grupo, en el caso de que se trabaje en forma grupal.

En relación con lo anterior, Subbotsky (1984, en González, 1994, p. 3), planteó la necesidad de hacer una distinción en términos de forma y contenido de las acciones morales.

Por su forma, un acto moral puede ser una conducta verbal o una conducta real. La conducta moral verbal, es definida por él mismo como "...un juicio abstracto-alienado del sujeto acerca de cómo debe comportarse en una situación en que se requiere una forma de elección entre un acto egoísta y un acto para el bien de otros". Mientras que la conducta real la define como:

Un acto que tiene lugar en una situación que implica un acto moral actual en el que el sujeto está involucrado personalmente, y de cuya resolución dependen, tanto su actitud hacía sí mismo, como sus relaciones mutuas con otros, en una forma esencial.

En la medida en que estas dos formas de conducta no necesariamente coinciden en todas las situaciones que enfrenta el niño, cuando se estudia el desarrollo moral es importante considerar ambas.

En lo que se refiere al contenido, un acto moral puede ser pragmático o generoso. De acuerdo con Subbotsky (1984, en González, 1994), un acto pragmático hace referencia a un acto realizado de acuerdo con una norma moral y guiado por un incentivo

social o por el miedo al castigo al ir en contra de ella. En tanto que en el acto moral generoso o altruista, aun cuando puede parecerse al pragmático en su aspecto formal, no depende del control externo, sino que refleja la preservación de la propia autoestima de la persona. Frecuentemente, un acto moral generoso va en contra del beneficio personal de quien lo ejecuta, y la motivación de éste, suele verse por él mismo como un simple deseo de hacer algo bueno para otros.

Para distinguir entre las conductas motivadas por fines pragmáticos o altruistas Subbotsky (1993) denominó como un acto moral a cualquier conducta basada en las normas morales, ya sea con fines pragmáticos o altruistas, en tanto que una acción moral es una acción desinteresada que se apega a una norma moral. De esta manera, se considera que la persona se ha apropiado de la norma una vez que puede autorregular su conducta, sin recurrir a los controles externos y a través de la valoración de la conducta propia y la de los demás.

Subbotsky (1984, en González, 1994) planteó la existencia de tres etapas en la forma en que transcurre el desarrollo moral, las cuales no pueden situarse de manera cronológica, sino más bien están sujetas a las condiciones sociales de las diferentes culturas, estas son:

- **Estadio 1.** Cuando el niño no ha sido inducido dentro del dominio de las normas morales de manera significativa; en tal situación, las motivaciones del menor de edad son solamente pragmáticas, e incluyen tanto la satisfacción de sus necesidades básicas, como de las afectivas o cognoscitivas.
- **Estadio 2.** En este caso, existe una discrepancia entre la conducta moral verbal y la conducta real que manifiesta el individuo pues, aunque el niño ha asimilado las normas morales y puede ejecutarlas tanto de manera verbal como en su imaginación, en su conducta real cumplirlas o no hacerlo, aún no da lugar a formas de control social estrictas, y el no apearse a ellas frecuentemente da lugar a la obtención de algún beneficio.
- **Estadio 3.** En esta etapa, se elimina gradualmente la disociación entre la conducta verbal y la conducta real, dando paso a la coexistencia tanto de las formas de conducta moral pragmática, como a las formas de conducta moral altruista,

siendo estas últimas las que determinan este estadio, lo anterior se observa cuando una persona, sin que exista presión social de por medio, es capaz de autorregular su conducta al elegir realizar o no una acción moral, porque aunque implique sacrificar la recompensa que pueda recibir, busca la empatía con el otro y actúa procurándole un beneficio (Kanfer, 1979 y Mischel y Mischel, 1976 en Sharabany y Bar-Tal, 1982).

Es así como surge el interés por evaluar los diferentes niveles de apropiación de la norma en alumnos con edades entre los 10 y los 13 años. Lo interesante sería contar con la posibilidad de no solamente evaluar la instancia verbal, sino llegar hasta el plano de ejecución, para verificar si existe concordancia entre lo que dice el niño que haría y lo que hace al estar en una situación real. Pero hasta ahora se plantea un primer momento de evaluación, en el que los niños refieran si aceptarían o no la norma en una situación hipotética, y las razones para hacerlo.

Situación actual del problema en México

Actualmente los índices delictivos se han incrementado, tanto a nivel nacional como al interior de las diferentes entidades federativas, tal es el caso del Distrito Federal que de acuerdo con las encuestas realizadas por el Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad [ICESI], (2006, 2008), en los dos últimos años ha encabezado la lista en la incidencia delictiva, pues mientras en el año 2005, se reportó que 23,016 personas de cada 100,000 fueron víctimas de algún delito para el 2007, la cifra se incrementó a un total aproximado de 25,000 personas por cada 100,000.

Cabe mencionar que en relación con las 16 delegaciones que conforman el Distrito Federal, Iztapalapa ha sido señalada con frecuencia por sus altos índices delictivos. Un ejemplo de lo anterior se observa en la siguiente nota periodística:

Datos de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) indican que la delegación Iztapalapa ha sido, desde el 2003 al 2007, la demarcación que se mantiene en el primer sitio de delitos cometidos, con un total de 24 mil 741

registrados el año pasado. Le sigue muy de cerca la delegación Cuauhtémoc, con una cifra de 23 mil 747 ilícitos en 2007. Ambas demarcaciones han ido “codo a codo” en el incremento de la incidencia delictiva en el Distrito Federal desde el 2003 (Medellín, 2008).

Es conveniente señalar que cuando se hacen aseveraciones de este tipo, no se toman en consideración los datos demográficos del Distrito Federal, si fuera así, se tendría en cuenta que Iztapalapa es la delegación con la mayor densidad poblacional dentro de esta entidad, ya que de acuerdo con cifras reportadas por el Instituto Nacional de Geografía e Informática [INEGI] (2006) hasta el año 2005 contaba con 1 820 888 habitantes, lo que representaba el 20.87% de la población total del Distrito Federal, y mientras en éste la densidad poblacional estaba distribuida de tal forma que había 119 habitantes por hectárea, en Iztapalapa había una densidad de 156 personas en la misma superficie territorial (Gobierno del Distrito Federal [GDF], 2008).

En relación con lo anterior, en un estudio realizado por Arango y Lara (2005c) se hizo un análisis comparativo entre las 16 delegaciones tomando en consideración tanto los datos brutos de los delitos cometidos, como la ponderación realizada por 100 000 habitantes. En la Figura 1, se observa cómo al tomar los datos brutos, las delegaciones Cuauhtémoc, Iztapalapa y Gustavo A. Madero encabezan la lista, pero al hacer la ponderación de los datos, las tres delegaciones que ocupan los primeros lugares son: Cuauhtémoc, Benito Juárez y Miguel Hidalgo, mientras que Iztapalapa ocupa ahora el doceavo lugar, ante lo que Yañez (2005, p. 13), mencionó que aun cuando Iztapalapa es “la zona de la Ciudad de México donde más delitos se denuncian ... no necesariamente es la más delictiva”, pues para aseverarlo es necesario entender que el número de delitos denunciados se relaciona con el número de habitantes de la demarcación, y como se señaló anteriormente, Iztapalapa es la delegación más poblada del Distrito Federal.

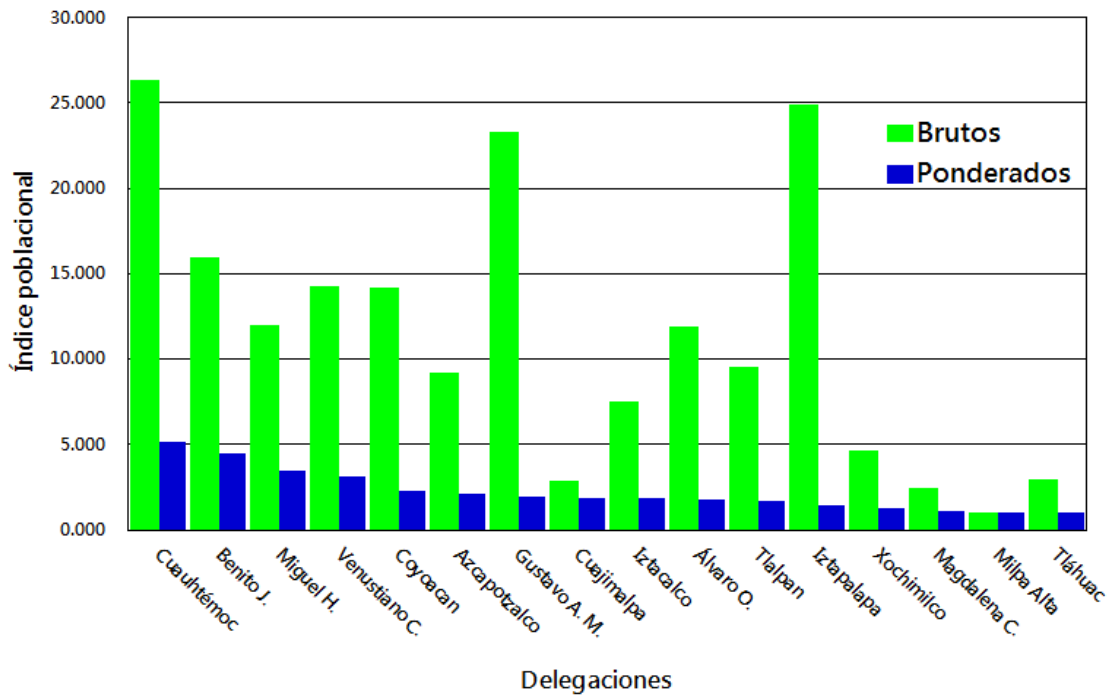


Figura 1. Comparación de la incidencia delictiva en orden descendente en las 16 delegaciones del Distrito Federal.

Nota. Adaptado de Arango, D. A. y Lara. M. C (2005c) Iztapalapa. Características delictivas. En Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. Estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa.

Cabe señalar que la sobrepoblación de que ha sido objeto la delegación, se debe en parte, a lo estratégico de su ubicación geográfica, pues sus colindancias con las vías de acceso de la zona oriente de la capital han favorecido que en los últimos 30 años se incremente la recepción de pobladores de otras delegaciones del Distrito Federal, de diversos municipios mexiquenses y de otros estados del interior de la república mexicana. Éstos son mayoritariamente personas con escasos recursos económicos, quienes por su bajo poder adquisitivo han recurrido a la invasión de zona ejidales, incrementando los asentamientos irregulares, tanto en áreas de conservación como en zonas de alto riesgo, asimismo, han ocasionado múltiples problemas sociales entre los que figuran el hacinamiento, el limitado acceso a los servicios básicos de saneamiento, así como a los relacionados con la salud y la educación (GDF, 2008).

Lo anterior, aunado a las bajas percepciones económicas de la población, ha llevado a señalar a Iztapalapa como la delegación con el “mayor índice de pobreza” (GDF, 2008, p. 18), característica que en conjunto con los altos índices delictivos que reporta (con datos no ponderados) ha influido en la constante criminalización de la demarcación, pues basta decir que alguien vive en esta zona para considerarlo como un delincuente potencial.

Por otro lado, las disparidades sociales también se evidencian en la forma en que Iztapalapa se encuentra dividida, pues se observa que los sectores más cercanos a la zona centro del Distrito Federal gozan de una mejor situación económica, comparados con aquellos ubicados en la periferia, como es el caso del sector Teotongo, que forma parte de las zonas de reserva de la Sierra de Santa Catarina, en donde se han establecido diversos asentamientos irregulares, ocasionando la insuficiente provisión de servicios básicos por parte de las autoridades. Otra característica de los habitantes de esta localidad, es que muchos de ellos han migrado de otras delegaciones o de otras entidades federativas, además de que prevalece un índice de analfabetismo mayor que el del resto de la delegación (Arango y Lara, 2005b; GDF, 2008).

Lo antes expuesto lleva a tomar en consideración los comentarios de Ruiz (2005) en torno a que las conductas delictivas se encuentran más relacionadas con las desigualdades sociales que caracterizan a la población mexicana, que con la pobreza. En relación con esto, resulta relevante mencionar que los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2008, realizada por el INEGI, muestran que mientras los dos últimos deciles poblacionales se apropian del 53% del ingreso total nacional, los dos primeros deciles se apropian apenas del 5 % del mismo (Figura 2).

Al respecto, autores como Potrony (1985), Funes (1991), Gallino (1995), Tecla (1995) y Ruiz (1998), señalan diversos efectos negativos sobre las relaciones sociales, que conducen a la asociación entre las políticas económicas y los incrementos en los índices de delincuencia, pues mientras que a todos niveles se promueve la competencia y la ganancia como valores por excelencia, las recurrentes crisis llevan a que las poblaciones económicamente desprotegidas encuentren cada vez más difícil garantizar su subsistencia y la integridad de la familia, principal responsable del proceso de

socialización, lo que se refleja, entre otros factores, en los niveles de oportunidades de desarrollo para los jóvenes.

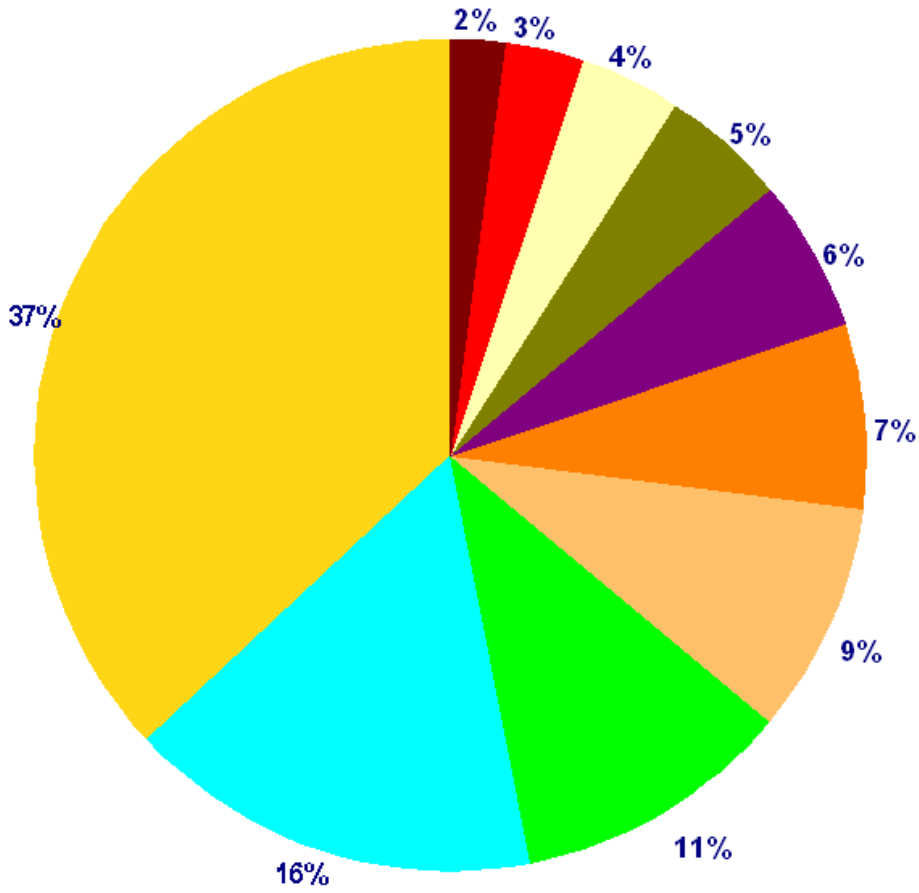


Figura 2. Distribución del ingreso de los hogares por deciles.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los hogares 2008.

En este mismo tenor, se pueden mencionar las cifras que maneja la Encuesta Nacional de la Juventud (2005 en Peñaloza, 2010) según las cuales a nivel nacional de los 6 597 968 niños entre 12 y 14 años, 6 129 512 estudian, 39 587 estudian y trabajan, 32 989 sólo trabajan y 395 878 no realiza ninguna de las dos actividades. Para el caso de los 10 109 021 adolescentes que cuentan con edades entre 15 y 19 años se tiene que 6 166 502 estudian, 748 067 estudian y trabajan, 1 566 898 sólo trabajan y un total de 1 647 433 no estudian ni trabajan. Como puede observarse, conforme la

edad avanza, la cantidad de jóvenes que asisten a la escuela decrece y según datos del Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, el 62% de los jóvenes que habitan en el Distrito Federal padecen pobreza moderada o extrema.

Esta información es relevante, pues el autor señala que bajo estas condiciones, la cantidad de jóvenes implicados en la comisión de conductas delictivas se incrementa debido a la desafiliación institucional, producida por la falta de oportunidades en los ámbitos escolar y laboral. Al respecto se pueden mencionar algunos datos recientes de las instituciones de procuración de justicia, que señalan la notable participación de los jóvenes en conductas relacionadas con la delincuencia común y organizada, que se ve reflejada en los 5 314 menores de edad que para marzo de 2011 habían ingresado a comunidades para adolescentes sólo en el D.F., la mayoría de los cuales se encontraba ahí por robo (Dirección General de Tratamiento para Adolescentes [DGTPA], 2011). Mientras que, de acuerdo con los resultados de la tercera encuesta a la población en reclusión en el Distrito Federal y el Estado de México (Azaola y Bergman, 2009) para ese año entre ambas entidades concentraban el 28% del total de presos de todo el país, de los cuales el 40% tenían edades entre los 18 y 30 años. De ellos se sabe que un 21% nunca fueron a la escuela o no alcanzaron a completar la primaria, mientras que sólo el 10% contaba con una escolaridad igual o superior a la preparatoria concluida. En relación con el motivo de reclusión se encontró que 55% de los internos sentenciados y 65% de los procesados fueron detenidos por robo, la mitad de los cuales tenían un monto de 5 mil pesos o menos, y una cuarta parte de 700 pesos o menos, y aproximadamente uno de cada tres tenía antecedentes de detenciones previas. De acuerdo con datos del Gobierno del Distrito Federal, para el 30 de mayo del 2011, la población registrada en los 10 reclusorios del Distrito Federal alcanzaba la cifra de 40 816 internos (GDF, 2011).

En cuanto a las diferentes modalidades delictivas, en la Figura 3 se aprecian los resultados relacionados con la prevalencia que tuvo cada una en las encuestas realizadas en los años 2005 y 2007 por el ICESI. Como se observa, predominan los delitos apropiativos, con sus variantes, siendo el robo a transeúnte el más frecuente en ambos casos, con una notable participación de menores de edad, pues según los datos proporcionados por la procuraduría capitalina en el 2005, del total de delitos reportados,

el 18.8% se atribuyeron a personas de entre 8 y 18 años de edad, mientras que durante los dos primeros meses de ese año, el 29% de los menores de edad puestos a disposición del ministerio público estaba relacionado con robo a transeúnte y el 13% con distribución de drogas (ICESI, 2006, 2008).

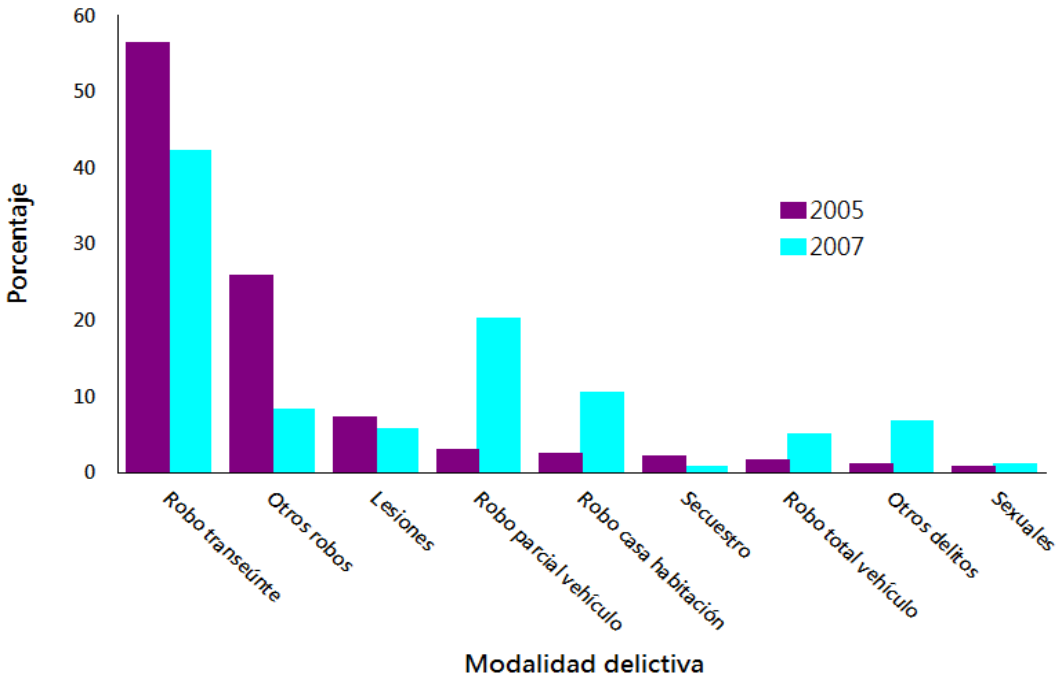


Figura 3. Distribución de las diferentes modalidades delictivas comparando las cifras obtenidas en el Distrito Federal en el 2005 y las nacionales obtenidas en el 2007.

Adaptado de ICESI (2006), Cuarta encuesta nacional sobre inseguridad: urbana (p.28); ICESI (2008). Quinta encuesta nacional sobre inseguridad (p. 33).

Pero no sólo en estos ámbitos ha sido notoria la participación de los menores de edad, sino que también se les menciona en relación con el robo de autos a mano armada, en donde son ellos los encargados de llevar las armas, porque en caso de ser detenidos y procesados, las penas que reciben son mínimas en comparación con las de los adultos (Ruiz, 2006).

Cabe señalar la dificultad para contar con información veraz relacionada con la participación de niños y adolescentes en actos delictivos, pues las cifras encontradas varían de una institución a otra, y aun cuando las encuestas nacionales sobre seguridad pública se han efectuado desde el 2002, no fue sino hasta el 2007 cuando se incluyó un rubro relativo a la participación de los menores de edad en la comisión de conductas delictivas.

Lo antes expuesto, incide en el interés por trabajar la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad”, con poblaciones juveniles de zonas marginadas que tradicionalmente son criminalizadas, en función de lo anterior el presente trabajo se encuentra dividido en dos fases: la primera referida al diseño de un instrumento para la evaluación de la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad” en su forma verbal y la segunda relacionada con la aplicación de una serie de actividades tendientes a brindar apoyo a los alumnos con mayores problemas de aprovechamiento, con el fin de mejorar sus habilidades académicas en las áreas de Español y Matemáticas.

La necesidad de incluir una segunda fase relacionada con el mejoramiento del desempeño de los alumnos en las áreas de Español y Matemáticas, se da en función de tres aspectos:

- La Importancia de estas áreas, señalada en Planes y Programas de la SEP. En los objetivos de los Planes y Programas de Estudio de Primaria (1993), se especificó como una prioridad de la escuela favorecer las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente, priorizando el dominio de la lectura, la expresión oral y escrita, la formación matemática elemental así como la destreza en la selección y uso de la información. Asimismo, en el Perfil de Egreso del Plan de Estudios (SEP, 2006) se hizo énfasis en estas áreas al describir las competencias que los alumnos tendrían que haber adquirido al concluir la educación básica, y se ratifica una asignación a estas áreas mayor al 50% del tiempo dedicado al trabajo académico en los tres ciclos que abarca la primaria.

En contraste con lo anterior, la prueba Enlace (2008) plantea un panorama notablemente insatisfactorio, pues los resultados de los alumnos de sexto grado evaluados a nivel nacional, se ubican en un alto porcentaje en las categorías de

“insuficiente” y “elemental” en español (69.7%) y matemáticas (75.3%). En el Distrito Federal, la situación no difiere en gran medida, pues en español se ubica dentro de las mismas categorías el 66.3% y en matemáticas el 75.8%.

Al hacer una revisión de los resultados en la escuela escenario del presente trabajo, se ubicaron en las categorías antes mencionadas el 69.9% de los alumnos en español y 77.8% en matemáticas, lo que implica que sólo 30.1% de los alumnos alcanzaban un nivel satisfactorio en español, y en matemáticas un 22.2 % (Ver Figura 4).

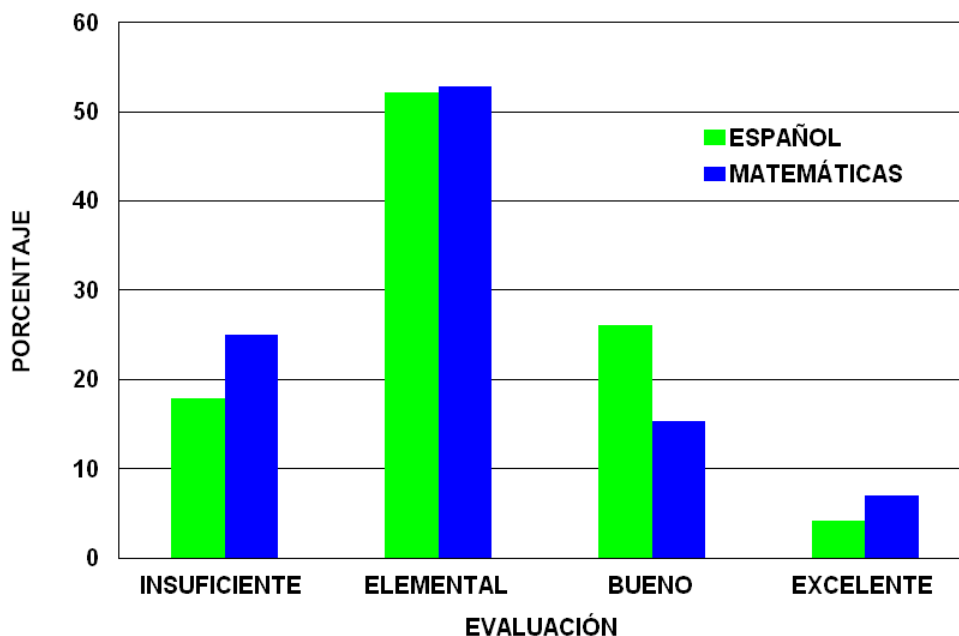


Figura 4. Resultados obtenidos por los alumnos del escenario en la prueba Enlace del 2008.

- La identificación de necesidades educativas especiales en alumnos próximos a egresar. En el diagnóstico realizado en el año 2008 en el escenario del presente trabajo, el porcentaje de aprobación fue bajo, pues sólo 35.39% aprobó en español y 16.32% en matemáticas, aunque lo más relevante fue que además de las dificultades encontradas en los contenidos demandados por el currículo, se observaron múltiples problemas en la comprensión lectora, la adquisición de la lecto-escritura y el manejo del número, entre los cuales figuran los siguientes:

En español, se encontraron alumnos que no supieron escribir correctamente su nombre (uno de ellos ya había cursado tres veces quinto grado), otros tuvieron complicaciones en la segmentación de las oraciones, además de sustituir e invertir letras en las palabras; en una evaluación de lectura de comprensión las frecuentes respuestas que no se relacionaban con la pregunta o con el texto, hicieron evidentes los problemas para realizar la tarea. Hubo quien incluso respondió a la pregunta de un personaje, al confundir los diálogos del cuento que leía, con los reactivos del examen.

En matemáticas, la situación no fue distinta, pues además del manejo limitado de conceptos, se encontró que al resolver problemas matemáticos, les era difícil identificar la operación necesaria o realizarla correctamente. Había casos en que, aun cuando sabían que podían recurrir a la multiplicación, no lo hacían por falta de dominio de la mecánica del procedimiento, lo que los llevaba a realizar sumas cuya gran cantidad de sumandos, aunada a la inadecuada ubicación de los mismos, los llevaba a incurrir en errores adicionales. Además de esto, su limitada comprensión lectora, y la falta de atención a los datos que se les proporcionaban, impedía que se percataran de lo ilógico de sus resultados.

- Relación de ambas áreas con la apropiación de la norma. De acuerdo con Cassany (2003) es posible afirmar que estos conocimientos básicos no sólo tienen una gran utilidad en la vida cotidiana, sino que también son indispensables para el acceso a conocimientos generales, que permitan la adquisición de nueva información y la posibilidad de vincularla, enriquecerla e integrarla con contenidos y estrategias ya aprendidas (Acle y Olmos, 1995).

Para el caso específico de la apropiación de la norma, las habilidades desarrolladas en el área de español resultan particularmente relevantes, pues de acuerdo con lo expresado por Vigotsky (1987, en Subbotsky, 1993) el desarrollo del lenguaje es fundamental para transformar las funciones mentales básicas, en funciones mentales superiores, y en la medida en que éstas contribuyan al desarrollo del pensamiento causal, se dará la posibilidad de hacer un análisis crítico de situaciones, elecciones conductuales y consecuencias, permitiéndoles

rebasar lo inmediato para imaginar los efectos que sus conductas pueden tener para otros, analizar diferentes situaciones, confrontarse con escenarios distintos y elegir de forma libre, consciente e informada entre apearse o no a la norma.

Un factor adicional que es importante considerar, es la tendencia a criminalizar a las poblaciones con pocas oportunidades de desarrollo, que frecuentemente se caracterizan entre otros aspectos, por un lenguaje restringido que se asocia con los estereotipos que comúnmente se manejan en torno a las conductas antisociales, además de las dificultades para plantear argumentos convincentes en su defensa, en el caso de ser acusados.

Diseño de un instrumento para evaluar la norma “Respeto a la propiedad”

Plantear una propuesta de trabajo que incida en la apropiación de la norma en cuestión, requiere iniciar con la evaluación de la forma en que ésta es concebida en la población blanco, así como sus niveles de apropiación, lo que hace necesario el uso de herramientas que permitan realizar tales acciones.

Al buscar instrumentos que posibilitaran evaluar, se encontró que la mayoría tiene un fundamento básicamente biologicista, en el que los resultados se enfocan en la valoración de diversos rasgos de personalidad o bien, son inventarios que tienden a señalar patologías inherentes a las personas evaluadas. También se encontraron algunos instrumentos que centran el desarrollo moral, como una sucesión de estadios que dependen del desarrollo cronológico, pero escasamente toman en consideración el papel que juega el contexto social en el desarrollo humano, aspecto que es de particular relevancia desde la Perspectiva Cultural-Histórica, porque como se mencionó con anterioridad, es en la interacción social, que la persona se apropia de la herencia cultural de su entorno, de tal forma que si no se ve expuesta a situaciones que le lleven a reflexionar en relación con la importancia de la normas, el ser humano no podrá desarrollarlas por sí solo.

Durante la búsqueda de instrumentos, se encontraron algunos como: la validación de la escala de necesidad de cognición y su aplicación al estudio del cambio de actitudes (Cacioppo y Petty, 1982 en Falces, Briñol, Sierra, Becerra y Alier, 2001) y el proyecto Esperí, centrado en la evaluación de los trastornos del comportamiento de los adolescentes, el cual consta de una serie de cuestionarios para la evaluación de los trastornos de comportamiento en el aula, y que desde el punto de vista de los autores reúnen las propiedades psicométricas adecuadas para abordar los síndromes de Inatención-hiperactividad, oposicionismo y predisocial y disocial en diferentes versiones, que abarca a personas entre los 8 y los 18 años de edad, así como a los educadores (Fundación Internacional O' Belén, s. f.).

Este instrumento sin embargo, parte del hecho de que son factores biológicos los que inciden en el comportamiento de los individuos y tiene como objetivo primordial, la clasificación de las personas a partir de los resultados obtenidos en los diferentes cuestionarios. Cabe señalar que como parte del proyecto, se presentan dos cuestionarios sobre el comportamiento de niños y adolescentes dirigidos, uno a los padres y, otro a los educadores, además de una serie de cuestionarios organizados para su aplicación a alumnos, padres y educadores, relacionados con la evaluación de: el clima de convivencia dentro del centro escolar, situaciones de conflicto y violencia en el centro escolar, intimidación y maltrato entre iguales, índice global de acoso y uno más relacionado con la interrupción y los conflictos en el aula, así como la evaluación del clima dentro del mismo (Fundación Internacional O' Belén, s. f.). Aun cuando uno de los propósitos del proyecto Esperí es la evaluación de los trastornos del comportamiento, sólo el International Survey of School Climate, Secondary School Students Questionnaire incluye preguntas relacionadas con la norma "Respeto a la propiedad", en un porcentaje mínimo, además de estar fundamentado desde un enfoque psicológico diferente, por lo que no se consideró su aplicación (Debardieux, E., 1996 en Fundación Internacional O' Belén, s. f.)

Entre los instrumentos encontrados, dos llamaron la atención en particular: el Cuestionario de conductas Antisociales-Delictivas (Seisdedos, 2001), porque se relaciona con la norma "Respeto a la propiedad" aunque fue desarrollado desde otro enfoque psicológico; y el Cuestionario para evaluar la apropiación de la norma "Cooperación" (González, 1994), desarrollado desde la Perspectiva Cultural Histórica para evaluar una norma diferente.

El primero aparece como un cuestionario estandarizado para la población mexicana, y aunque se centra en la evaluación de la norma de interés, presenta una serie de limitaciones metodológicas entre las que se pueden mencionar:

- La ausencia de un marco teórico que proporcione una definición clara de las conductas antisociales y de las delictivas.
- La inclusión de una muestra a partir de la que se plantean las normas de estandarización, que no es representativa de la población mexicana.

El segundo está Integrado por dos lecturas, cada una de las cuales presenta un dilema moral relacionado con la “Cooperación” como norma. La primera trata de un hombre que desea visitar a su hermano, a quien no ve desde hace años, pero para hacerlo tendría que cerrar la tienda de la que depende la manutención de su familia, cuando su hijo menor ofrece hacerse cargo, el mayor cuestiona si su ayuda será retribuida. La segunda, plantea el dilema de un niño que debe elegir entre ir a jugar fútbol con sus amigos o quedarse a ayudar a su hermana menor a hacer su tarea.

Posterior a cada lectura se encuentran cinco preguntas cerradas, que permiten corroborar si los niños leyeron y entendieron de qué trataba el texto, seguidas de 10 preguntas abiertas cuyo objetivo es conocer su acuerdo o desacuerdo con la norma, al mismo tiempo que permiten conocer el tipo de motivos que median su aceptación o rechazo.

Estos aspectos si bien, se centran en las recomendaciones propuestas desde la Perspectiva Cultural Histórica, al proponer dilemas centrados en personas cercanas por sus afectos a los niños evaluados, como son el padre y el hermano, cuenta con algunas limitaciones que impiden que simplemente se haga una adaptación de éste con la norma de interés. Estas limitaciones son:

- Implica la lectura como elemento básico para la comprensión del dilema planteado.
- El cuestionario, cuenta con instrucciones generales e instrucciones particulares, lo que confundió a los alumnos al responder, pues durante la aplicación previa, algunos niños preguntaban lo que debían hacer en los apartados que tenían una instrucción diferente a la general.
- Además de requerir la lectura, los alumnos deben proporcionar respuesta a las preguntas abiertas de forma escrita, lo que se ve limitado por diversos problemas en el dominio de la expresión escrita, encontrados durante una evaluación previa, en donde se observaron omisiones, inversiones, sustituciones, y dificultades en la segmentación de la escritura, que dificultaban la comprensión y clasificación de las respuestas del Cuestionario.

A partir de las limitantes encontradas durante la búsqueda de instrumentos para evaluar la norma “Respeto a la propiedad” desde la Perspectiva Cultural Histórica, se planteó como propuesta diseñar un instrumento que tome en consideración los elementos que se requieren evaluar desde esta Perspectiva, es decir, que plantee un dilema moral basado en una situación contrahedonista, en el que estén involucrados personajes afines a la edad de los niños para quienes está dirigido, se esperaba además que fuera una historia cotidiana expuesta en un lenguaje accesible para que los pequeños la comprendieran. El instrumento tiene que posibilitar la evaluación tanto de la aceptación o rechazo de la norma, así como de los tipos de motivos que median esa elección, desde el plano verbal.

Cabe señalar que el Cuestionario para evaluar la apropiación de la norma “Cooperación” fue de gran importancia para el diseño de la propuesta, pues de él se retomó la idea de plantear un dilema en el que los personajes fueran afines a la población blanco para favorecer la empatía con ellos, pero se agregaron nuevos elementos con base en las necesidades de la población en cuestión, como son el uso del video para presentar el conflicto moral a resolver, con lo que no será necesario que el niño lea para comprender de qué trata la historia, que además debe ser breve, clara y suficientemente atractiva para captar la atención del público, y utilizar personajes con características similares a las de ellos para promover procesos de reflexión y análisis.

A partir de lo anterior, se propone diseñar un instrumento que permita evaluar la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad” desde la Perspectiva Cultural-Histórica, en alumnos del tercer ciclo de educación primaria en la Delegación Iztapalapa.

Contexto

De acuerdo con lo establecido en el Programa Delegacional de Desarrollo Urbano para la Delegación Iztapalapa (Gobierno del Distrito Federal [GDF], 2008), la demarcación se encuentra ubicada en la región oriente del Distrito Federal a una altitud de 2 240 msnm, cuenta con una superficie de 11 667 hectáreas, que representan el 7.62% del

área del Distrito Federal, de éstas 10 815 son áreas urbanas y 852 suelo de conservación.

Iztapalapa colinda al norte con la delegación Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México, al oriente con los municipios de la Paz y Valle de Chalco Solidaridad (también demarcaciones mexiquenses), al poniente con las delegaciones Coyoacán y Benito Juárez, y al sur con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco (Figura 5). Su situación geográfica es importante al ser el punto de entrada y salida hacia el oriente y sureste de la Ciudad de México además, sus límites con el Estado de México propician una interrelación importante en los servicios relacionados con el equipamiento, el transporte y las actividades económicas entre Iztapalapa y los municipios colindantes (GDF, 2008).

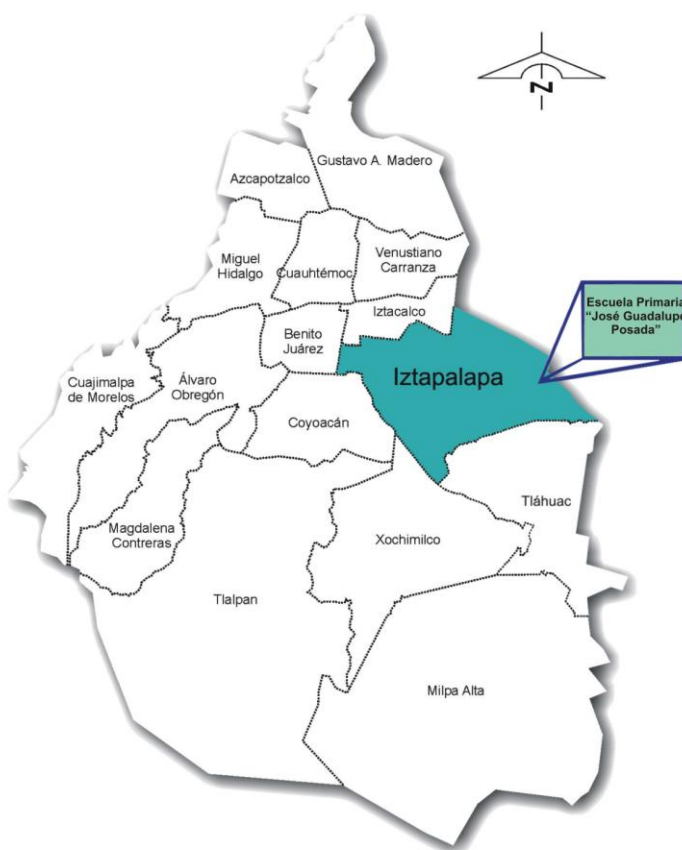


Figura 5. Colindancias de la Delegación Iztapalapa

En lo que se refiere a la densidad poblacional, según datos del Censo de Población y Vivienda realizado en el año 2005 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (GDF, 2008) en Iztapalapa residían 1 829 888 habitantes, representando el 20.86% de la población de la Ciudad de México en donde se reportaron 8 720 916 habitantes.

Debido a la cantidad de pobladores de bajos recursos económicos y migrantes de diferentes lugares del país que han arribado a Iztapalapa, se han establecido múltiples asentamientos irregulares, tanto en áreas de conservación como en zonas consideradas de alto riesgo por la presencia de hundimientos, fallas geológicas y laderas inestables que afectan las redes hidráulicas y sanitarias, e interfieren en la calidad de los servicios provistos por las autoridades, encontrándose deficiencias principalmente en la distribución de agua potable, en los servicios de salud y en los que dependen del sector educativo (GDF, 2008).



Figura 6. La escuela en donde se realizaron las prácticas. Al fondo, se observan las condiciones del terreno.

Es conveniente señalar que para su administración, Iztapalapa ha sido organizada en nueve coordinaciones territoriales, cada una con características propias dependientes de su ubicación geográfica. En este caso particular, se hará referencia a la coordinación Teotongo, por ser donde se localiza la primaria en la que se realizaron las prácticas para el diseño del instrumento (Figura 6). Teotongo pertenece a la Dirección Territorial de la Sierra de Santa Catarina, situada en la zona oriente de la delegación. Esta región cuenta con un alto índice de marginación y, según datos proporcionados por Arango y Lara (2005a), para el año 2000 contaba con 499 245 personas, distribuidas en una superficie aproximada de 28 932 km², es decir, que de acuerdo con sus cálculos había 17 256 habitantes por km². lo que refleja la sobrepoblación de las viviendas ahí concentradas.

Los mismos autores señalan que por la forma indiscriminada y acelerada en que se ha poblado esta zona y dadas las condiciones irregulares del terreno, no se ha previsto el área suficiente para establecer centros de barrio, lo que ha limitado el acceso de los habitantes a los servicios básicos, principalmente en relación con el abasto de las redes hidráulicas, así como en los servicios de salud y educativos (GDF, 2008)

Escenario

La escuela primaria “en la que se realizaron las prácticas, se localiza en la colonia Miguel de la Madrid Hurtado ubicada en la periferia de la delegación Iztapalapa, en la zona Oriente del Distrito Federal.

El plantel escolar está integrado por cuatro edificios construidos con materiales definitivos. El primero de ellos es de tres niveles y está compuesto por nueve salones; el segundo lo conforman la unidad administrativa, ocupada por la dirección y un espacio adjunto que hace las veces de sala de juntas y sala de espera, y el módulo sanitario que provee el servicio para las niñas y los niños en su conjunto. Al oriente se encuentra el tercer bloque conformado por tres aulas más en un sólo nivel y, al fondo del terreno se localiza un edificio más, compuesto por dos salas de cómputo, una en la planta baja que

cuenta con una pequeña bodega adaptada para proporcionar el servicio de USAER, y otra sala en la planta alta (Figura 7).

El resto del espacio físico, está distribuido de la siguiente manera: un espacio lo ocupa la casa-habitación del personal de intendencia, otro la explanada principal, dividida en dos partes debido al desnivel del terreno, uno de éstos es la plaza cívica y patio de recreo, mientras el otro, además de ser cancha deportiva es patio de recreo (Figura 7).



Figura 7. Croquis de la Escuela Primaria

La escuela cuenta con 12 grupos de alumnos, dos de cada grado escolar. La planta docente está conformada por 12 profesores y tres administrativos, y cuenta además con dos personas del servicio de intendencia.

Objetivo

Evaluar los niveles de aceptación verbal de la norma “Respeto a la propiedad” en una situación de dilema, y los motivos que median la elección de un grupo de alumnos de quinto y sexto grado de primaria.

Participantes

Los participantes fueron 69 alumnos del tercer ciclo de primaria, 39 hombres y 30 mujeres, con edades fluctuantes entre los 10 y los 14 años, con una media de 12 años de edad.

Características del instrumento

Para el desarrollo de la actual propuesta se tomaron en consideración las ideas de Subbotsky (1993) quien señaló que el niño debe ser expuesto a diversas situaciones de conflicto moral para favorecer su desarrollo en esta área, con base en la importancia que revisten: la posibilidad de elegir libremente entre apegarse o no a la norma, la responsabilidad que implica saber que la transgredió, así como su capacidad para reconstruir la historia de lo ocurrido.

El instrumento presenta un dilema en video, basado en una situación contrahedonista, que retoma un hecho cotidiano en donde los personajes son alumnos de la misma edad y grado escolar de la población blanco, quienes emplean un lenguaje acorde con la edad y contexto de los niños, a fin de favorecer la empatía con ellos en la resolución del conflicto que se les presenta.

En la historia, representada por un grupo de alumnos de sexto grado, los niños observan un dilema en donde uno de los personajes tiene que decidir entre conservar o devolver el dinero que accidentalmente tiró un compañero suyo. La historia es breve para

captar la atención de los niños, tiene una duración de 7 minutos y durante la proyección se incluyen algunas preguntas que indagan su aceptación o rechazo hacia la norma “Respeto a la propiedad”, así como de los motivos que median su elección.

El instrumento cuenta con seis finales alternativos, en los que se plantean diversas posibilidades de actuación para quien recogió el dinero. Algunos plantean la posibilidad de devolverlo y otros de quedárselo. Lo anterior promueve la reflexión y la discusión con base en el análisis de las consecuencias positivas y negativas para cada uno de los personajes. Un apoyo secundario que se emplea son seis carteles con los diferentes finales impresos, que permiten a los niños recurrir a la lectura de manera adicional para recordarlos.

Aunque se incluyeron tres formatos diferentes en los que los niños tendrán que dar respuestas escritas, se tomaron en consideración las limitaciones observadas durante evaluaciones preliminares en esta población, relacionadas con la comprensión lectora y con la expresión escrita, de tal forma que en dos de los Cuestionarios, se plantean algunas preguntas dicotómicas que centran la atención en la aceptación o rechazo de la norma “Respeto a la propiedad” y posteriormente se incluye una pregunta abierta en la que externan sus motivos. Sólo en las Hojas de trabajo en equipo –que corresponden al análisis de consecuencias–, se demanda la expresión escrita de los alumnos al plantear cuestionamientos generales que requieren del análisis y la reflexión y que posteriormente utilizan en la discusión primero, al interior de su equipo, y luego en la sesión en plenaria, en donde tienen la oportunidad de expresar, explicar y defender verbalmente sus argumentos (véanse los Apéndices A y B, para revisar el guión y los formatos de aplicación).

El instrumento se aplica en una sesión de 1 hora 30 minutos aproximadamente, aunque su duración puede variar dependiendo del tiempo que inviertan los niños en responder los diferentes cuestionarios que se les entregan, así como de lo extenso de los comentarios que surjan durante la discusión en plenaria.

Requisitos para el aplicador

El instrumento está diseñado para ser aplicado por un psicólogo o pedagogo que tenga conocimientos de la forma en que se concibe la apropiación de las normas y de los elementos que deben considerarse en su evaluación desde la Perspectiva Cultural-Histórica. También debe estar familiarizado con el instrumento, los materiales, la población a la que se aplicará, y con los aparatos que se empleen durante la sesión. Es importante además que conozca los criterios para evaluar las respuestas de los niños, pues de esta manera, puede supervisar el trabajo que se realice durante la aplicación de una mejor manera y se le facilitará interpretar las respuestas dadas.

Materiales para la aplicación

- Formato 1. Acuerdo o desacuerdo con la norma (uno por participante).
- Formato 2. Selección de finales (uno por participante).
- Formato 3. Análisis de consecuencias (un juego por cada equipo).
- 6 carteles con los finales alternativos impresos.
- Seguimiento de participación.
- 1 grabadora de audio.
- 1 cámara de video

Instrucciones para la aplicación

Se proyecta a los alumnos la película que dura 7 minutos, en la que un grupo de niños del tercer ciclo de primaria, presentan una situación que ocurre cotidianamente en las escuelas, relacionada con la posibilidad de elegir entre respetar o no la propiedad de los demás.

Durante la proyección de la película se tiene contemplado hacer una primera pausa al minuto cuarenta segundos, que dará la pauta a los alumnos para responder de manera individual algunos cuestionamientos en torno a los acontecimientos observados. Se les plantean tres preguntas con la intención de conocer su acuerdo con la norma en cuestión, así como los motivos de su elección antes de que tengan oportunidad de ver las consecuencias de las acciones de Lucía, el personaje principal.

Una vez concluida la proyección, los alumnos –organizados en equipos con anterioridad– analizan seis finales alternativos con la intención de que reflexionen en torno a las consecuencias positivas y negativas que tendrían, para cada uno de los personajes involucrados.

Posteriormente, cada equipo expondrá sus conclusiones, en plenaria. En esta parte de la actividad se requiere usar una cámara de video que permita registrar la dinámica de la discusión en el grupo, pues cada equipo tendrá que fundamentar sus respuestas y los demás compañeros podrán externar su opinión al respecto.

Es importante promover el respeto hacia las diferencias individuales desde el inicio de la actividad para que los alumnos expresen lo que piensan libremente, enfatizando que son esas diferencias individuales las que posibilitan la diversidad de opiniones y enriquecen el diálogo. También es pertinente que el aplicador del instrumento se familiarice con las escenas del video y con los materiales, lo que le permitirá desarrollar la actividad de manera fluida.

Para iniciar se recomienda hacer una presentación semejante a esta:

Vamos a realizar una actividad muy interesante, veremos una película en la que los personajes principales son alumnos –como ustedes– que se encuentran en una situación que ocurre con bastante frecuencia no sólo en las escuelas, sino en muchos sitios.

Algo que quiero mencionarles es que en este caso, no hay opiniones ni respuestas correctas o incorrectas, sólo diferentes unas de otras. Así que cada uno de nosotros puede tener su propia opinión de los hechos, y puede ser distinta a la del resto del grupo o de la de otras personas, porque todos somos diferentes y

nuestra forma de pensar también lo es, así que si ustedes ven la historia con mucha atención, podrán darnos su opinión al respecto, y esto será muy importante porque a nosotros nos interesa conocer todas las opiniones que tengan en relación con la historia que verán, así que les voy a pedir su colaboración para expresar con libertad sus opiniones y escuchar las de los demás con respeto, de tal forma que todos podamos expresarnos libremente.

¿Están listos para empezar?, ¡Comencemos!

Después de hacer la introducción a la actividad, se proyecta la primera escena de la película, en la que se presenta a los principales personajes de la obra, y se observa cómo uno de ellos al entrar a la escuela, tira accidentalmente un billete de 100 pesos y detrás de él avanza Lucía, el personaje principal del dilema, quien se detiene un momento pisando el billete. La escena termina cuando el segundo narrador, después de hacer varios cuestionamientos, pregunta: “Y ustedes ¿Qué harían si estuvieran en el lugar de Lucía?, ¿Por qué?”.

Al llegar a este punto, se detiene el video y se distribuye entre los alumnos el Formato 1. Acuerdo o desacuerdo con la norma, que contiene las preguntas relacionadas con la escena 1, dando cinco minutos, aproximadamente, para responderlas. En esta parte se explica a los niños que no requieren anotar su nombre pues sus respuestas serán confidenciales y nadie se enterará de lo que escriban, por lo que sólo se les pide anotar su edad y su sexo. Mientras resuelven el cuestionario, es necesario supervisar el trabajo de los alumnos para cerciorarse de que entendieron las instrucciones y responderán a todas las preguntas.

Transcurrido el tiempo se recogen las hojas, y se continúa la proyección de la película. Esta termina cuando el segundo narrador presenta seis posibles finales diferentes, cada uno de los cuales va precedido por una etiqueta que lo anuncia.

Al término de la película, se colocan los letreros con los seis finales alternativos en un lugar visible del salón, para que sirvan de recordatorio a los niños mientras responden el Formato 2. Selección de finales, que en ese momento se les entrega y se les especifica que no requieren anotar su nombre, pues sus respuestas serán confidenciales igual que en el anterior y sólo requieren anotar su edad y sexo. Para esta actividad, se les dan cinco

minutos aproximadamente y nuevamente, se supervisa que los niños sigan las instrucciones para evitar que dejen preguntas sin responder en su cuestionario.

Cuando los participantes hayan respondido a las preguntas, se sortean los seis finales entre seis equipos que pueden organizarse siguiendo alguna de estas ideas:

- **Primera opción.** De acuerdo con el número de niños, se prepara la misma cantidad de papelitos en los que se anotan los números del uno al seis. Es conveniente que haya la misma cantidad de cada número, para que cuando todos hayan elegido un papelito, se reúnan en un sitio específico quienes tengan el número uno, en otro los que tengan el número dos y así sucesivamente.
- **Segunda opción.** Se numera a los niños del uno al seis. Luego se asignan espacios para que se sienten juntos en un lugar específico a quienes les tocó el número uno, en otro los que dijeron el dos y así sucesivamente. En este caso habría que estar atentos para que los niños respeten el número de su equipo.
- **Tercera opción.** Se distribuyen dulces con seis envolturas distintas, o de seis tipos diferentes, recordando que debe haber la misma cantidad de cada uno, para que cuando los niños se agrupen de acuerdo con la envoltura o el dulce que les tocó, en todos los equipos haya el mismo número de integrantes.

Una vez organizados los niños, se entrega el Formato 3. Análisis de consecuencias que deberán completar en equipo, y se les dan 10 minutos aproximadamente para anotar las posibles consecuencias positivas y negativas que de acuerdo con este final tendrán los diferentes personajes involucrados en la historia.

En esta parte, nuevamente se requiere supervisar el trabajo de los alumnos para:

- Propiciar la participación de todos los integrantes del equipo.
- Promover el respeto a las ideas y opiniones de los demás.
- Proporcionar ayudas que faciliten la comprensión de la tarea.
- Insistir en que completen las opciones que se les piden.

Mientras los alumnos realizan el trabajo en equipo, la cámara de video y la grabadora de audio se colocarán en los lugares que se consideren más idóneos para registrar la discusión grupal que tendrá lugar en cuanto terminen el trabajo por equipos.

En el momento en que todos los equipos tengan listas sus respuestas, se explicarán las reglas a seguir durante el desarrollo de la discusión, enfatizando que dependiendo del desempeño del equipo en la plenaria, se determinará como equipo ganador a quien exponga los mejores argumentos.

Las normas a seguir para declarar al equipo ganador son:

- Todos los integrantes del equipo participan en la discusión.
- En todo momento muestran respeto hacia los otros.
- La exposición es clara y comprensible para los demás.
- Argumentan sus respuestas.

Es conveniente señalar que los puntos uno y dos los determinará el aplicador con base en el desempeño observado en cada equipo, mientras que para asignar los puntos tres y cuatro, se pedirá su opinión al grupo para elegir al equipo que desde su punto de vista presentó los mejores argumentos y debe ser el ganador.

Posterior a la explicación de las reglas que regularán el desarrollo de la actividad, un representante de cada equipo, leerá sus anotaciones al grupo para que el resto de los alumnos opinen y ofrezcan respuestas alternativas. Los expositores en turno podrán argumentar para defender su postura, apoyados por sus compañeros de equipo. En esta parte de la actividad es necesario moderar la participación de los ponentes, cada uno de los cuales tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos.

Después de la exposición de todos los equipos, se procede a declarar al equipo ganador. Para hacerlo, el aplicador deberá especificar la puntuación que obtuvo cada uno de los equipos en cuanto a su participación y por el respeto mostrado a los demás. Una vez asignados estos puntos, se pregunta al grupo cuál equipo merece el puntaje por exponer con claridad así como el relacionado con la mejor argumentación de sus respuestas. El equipo que acumule más puntos, se determinará ganador.

Productos de la sesión de aplicación

Los productos que se obtendrán en la sesión de aplicación se enlistan enseguida:

- Formato 1. Acuerdo o desacuerdo con la norma.
- Formato 2. Selección de finales.
- Formato 3. Análisis de consecuencias.
- Seguimiento de participación.
- Sesión en audio y video.

Instrucciones para la calificación

Para evaluar las respuestas obtenidas de los alumnos, es conveniente retomar los principios sugeridos por Subbotsky (1983, en González 1994), relacionados con la evaluación de las acciones morales por su forma y contenido.

De acuerdo con el autor, un acto moral puede ser una conducta verbal o una conducta real, y aun cuando especifica que en el estudio de la conducta moral es pertinente evaluar ambas formas, en esta ocasión, solamente se evaluará la forma verbal así que se tomarán en cuenta los elementos que hagan referencia a la aceptación o rechazo de la norma. Se determinará que el niño acepta la norma siempre que la solución incluya la devolución del dinero y como desacuerdo cuando en sus respuestas aluda a la posibilidad de conservarlo.

Otro aspecto que debe considerarse, de acuerdo con el mismo autor, es el contenido, es decir, si sus motivos son pragmáticos, al ser guiados por la obtención de un incentivo social o por el miedo a recibir un castigo, aunque también pueden ser altruistas si se refleja la preservación de la propia autoestima o la preocupación por las consecuencias de nuestra conducta sobre otros. En este sentido, los motivos expresados verbalmente se clasificarán como pragmáticos y/o altruistas.

En cuanto a la clasificación de las respuestas es importante precisar que se considerarán motivos pragmáticos cuando las ideas expresadas aludan a la aceptación o rechazo de la norma basados en el control social, es decir, aquellos casos que incluyan la posibilidad de obtener algún beneficio o tipo de retribución por la conducta realizada, como por ejemplo, decir que esperan que el dueño del dinero les dé una recompensa por habérselo devuelto, o bien que si se quedan con el dinero, pueden comprar algo que desean tener; aunque también puede ser que aludan a la posibilidad de evitar un castigo por parte del profesor, de sus padres o bien, de alguna persona que represente autoridad.

En tanto que se considerarán respuestas altruistas aquellas que reflejen la preocupación por el bienestar de los demás. En este caso particular, cuando expresen su interés en que los personajes de la historia no resulten perjudicados, o bien, que les preocupe que su imagen ante los demás sea puesta en duda. Algunos ejemplos serían: cuando el niño diga que devolvería el dinero porque sentiría feo que su compañero se quedar sin comer en el recreo, o bien cuando mencione que no le gustaría ser un ladrón o ladrona.

Pero aun cuando se han establecido los parámetros de clasificación, cabe la posibilidad de que las respuestas expresadas por los alumnos, no se puedan clasificar en ninguno de los rubros antes mencionados, así que podrán considerarse como motivos poco claros, aquellos que incluyan la repetición de consignas o expresiones verbales de uso común por los adultos, que no involucran la propia reflexión, como por ejemplo: devolvería el dinero porque es malo robar.

Una vez que se hayan analizado las respuestas de los niños y se haya identificado el nivel de apropiación de la norma, quedará pendiente desarrollar un programa enfocado en promover el respeto hacia la norma en cuestión, que en este caso es el “Respeto a la propiedad”.

Resultados del piloteo preliminar.

Como se mencionó anteriormente, el instrumento fue diseñado para evaluar la forma verbal de los niveles de apropiación de la norma “Respeto a la propiedad” en alumnos del tercer ciclo de educación primaria. Una vez concluida la primera versión, se procedió a hacer una aplicación preliminar con dos grupos de sexto grado, (uno con 30 niños y otro con 29), a fin de detectar problemas relacionados con la estructura misma del instrumento, o con la forma de aplicación planificada.

En relación con el video, se observa que es suficientemente breve (7 minutos) para lograr atraer la atención de los alumnos, quienes relacionaron a los personajes con sus compañeros. Permite cubrir el objetivo propuesto, al proporcionar información grupal para valorar la forma verbal de los niveles de apropiación de la norma “Respeto a la propiedad”, relevante para la formulación de programas que incidan en la misma, aunque no permite hacer un análisis individualizado, debido al interés por preservar la confidencialidad de las respuestas. Algunos aspectos por mejorar son los siguientes:

- El video promueve la expresión de motivos altruistas, debido que en el último diálogo de la escena 3, se plantea a Pedro, uno de los protagonistas, como la víctima de la historia por haberse quedado sin comer, lo que un alto porcentaje de alumnos retomó como parte de sus argumentos para justificar su acuerdo con la norma en cuestión. En función de lo anterior, se podrían incluir dos cortes con preguntas relacionadas con lo que ellos harían, de encontrarse en el lugar de Lucía, la niña que recogió el dinero de Pedro, para dar pie a que los niños analicen la situación antes y después de que Pedro sea señalado como la víctima de Lucía.
- Las grabaciones se realizaron con cámaras de video caseras y los personajes de la historia fueron alumnos del escenario con escaso tiempo para los ensayos, lo que dio lugar a un video que representa adecuadamente los detalles relevantes de la historia, pero que podría ser más atractivo con un trabajo más profesional.

En cuanto a las instrucciones, durante la aplicación del instrumento, se observaron varios problemas, debido a que hay párrafos muy extensos que dificultan la comprensión de las actividades a realizar. Se requiere además corregir algunos

problemas de redacción y diferenciar claramente las instrucciones dirigidas al aplicador de las que se darán a los niños.

En relación con los finales propuestos para la historia se observa falta de equilibrio, pues cuatro de ellos tienden claramente al desacuerdo con la norma y los otros dos al acuerdo, pero ninguno permite al niño la posibilidad de manifestarse indeciso respecto a la norma en cuestión y/o ofrecer argumentos en ambos sentidos, por lo que se considera conveniente incluir dos finales de cada tipo.

Por otra parte, se procuró reducir al máximo el uso de respuestas escritas en el instrumento, debido a los problemas detectados en la población blanco para el dominio de la lecto-escritura, para lo cual se incluyeron casi exclusivamente preguntas cerradas. No obstante, aún se encontraron problemas para responder en los formatos, debido a que algunos niños confundieron las preguntas referentes a la actuación de los personajes con lo que ellos harían, lo que ocasionó que sus respuestas no siempre se relacionaran con la pregunta en cuestión, por lo que se estudia la posibilidad de centrar las preguntas en lo que ellos dicen que harían, de encontrarse en una situación semejante a la del personaje, que son las que más directamente arrojan información relacionada con su actitud hacia la norma. También sería de utilidad que el aplicador hiciera énfasis en el tipo de información que se está solicitando al entregar el formato.

En el Formato 3 de análisis de consecuencias, en que se incluyeron preguntas abiertas para que comentaran las posibles consecuencias que tendrían sus actos para los diferentes personajes de la historia, se observó que los niños procuraban dar tantas respuestas como renglones tenían, por lo que sería conveniente eliminarlos y simplemente dejar un espacio en blanco para no inducir un número específico de respuestas.

Un problema adicional se encontró en el Formato 2 de selección de finales. Como se mencionó anteriormente, la historia contaba con seis finales alternativos descritos por el narrador al final del video. Después de escucharlos se colocaban en la paredes del salón seis carteles como recordatorio de cada uno de los finales y se les entregaba el Formato 2 para que seleccionaran el que les pareciera más apropiado, pero en algunos casos se observó que no consultaban los carteles para recordar, o sólo veían el que les

quedaba más cercano, por lo que se considera necesario hacer más énfasis en las instrucciones verbales y/o proyectar los seis finales conjuntamente para que los puedan observar de forma simultánea, lo que además representaría un ahorro de tiempo y esfuerzo para el aplicador.

En relación con el tamaño del grupo a evaluar, se observó que trabajar con seis equipos con un número variable de niños, hizo difícil supervisar el trabajo y ofrecer suficientes ayudas para la comprensión de instrucciones, por lo que se ha considerado incluir un máximo de 10 niños distribuidos en dos equipos, para favorecer la atención a las actividades, sin disminuir la posibilidad de discutir y reflexionar en forma conjunta.

Asimismo es importante tomar en consideración la preparación previa del aplicador, pues durante la aplicación realizada se presentaron algunos imprevistos que llevan a resaltar la importancia de asegurar el dominio de los procedimientos de aplicación y de grabación de la sesión (en caso de que ésta sea considerada), pues el manejo inadecuado de los aspectos técnicos rompe el ritmo de la actividad, puede disminuir la motivación de los alumnos y/o propiciar distracciones.

Al hacer un análisis de la información obtenida a partir de las respuestas de los alumnos, se encontraron dificultades para el descifrado de respuestas, en particular en las preguntas abiertas, dando lugar a problemas para identificar los motivos de su elección conductual, lo que llevó a incluir la clasificación de motivos “poco claros”, por lo que valdría la pena contemplar como alternativa la grabación en audio de las respuestas verbales.

Otro aspecto que resultó evidente fue su falta de hábitos de trabajo cooperativo y el escaso manejo del concepto de “consecuencias”, por lo que sería deseable realizar algunas sesiones previas, para familiarizarlos con ambos aspectos.

Actividades realizadas para favorecer un mejor aprovechamiento en Español y Matemáticas

De acuerdo con Heredia (2007) en una economía global altamente competitiva, la calidad educativa se ha convertido en un aspecto fundamental que permite elevar la productividad, impactar en el crecimiento económico y mejorar la calidad de vida de las personas. Estas características la han convertido en el activo social más valioso a nivel mundial, sobre todo si se considera que la inserción al ámbito laboral requiere el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura, el lenguaje oral y la aritmética, todas ellas favorecidas en el ámbito escolar.

Cabe señalar que cuando un niño tiene dificultades para acceder a los contenidos curriculares, no sólo se ve afectado su desempeño académico, sino también la forma en que se concibe a sí mismo y más importante aún, su desarrollo posterior, lo que según Boimare (2001, p. 11), genera en él la idea de que “la escuela no sirve para nada”. Pero el problema no se detiene ahí, sino que en muchas ocasiones, debido a las dificultades que enfrenta, se predispone al fracaso escolar y asume actitudes de rechazo hacia las tareas escolares además de conformismo, desinterés y hasta problemas de conducta.

Al respecto es conveniente enfatizar que Vigotsky (1979) planteó que el papel de los adultos es de particular relevancia en la apropiación que hace el niño de la experiencia social mediante la enseñanza, en donde el aprendizaje es fundamental para su desarrollo, ya que aun cuando las experiencias educativas tienen lugar en el entorno familiar desde sus primeros días de vida, posteriormente en la escuela se convierten en desarrollo organizado y activan una serie de procesos evolutivos que de otra forma no podrían acontecer. Por esa razón, Petrovsky (1985) enfatizó la relevancia de que las actividades escolares tengan un fin socialmente útil y estén vinculadas con los fines individuales, para que el niño se apropie de las experiencias sociales de su entorno y logre interiorizar el conocimiento que en un inicio era actividad exterior.

Así, un niño tiene problemas para aprender si no es capaz de activar sus estrategias de aprendizaje o la información adquirida con anterioridad, espontáneamente y además requiere más tiempo para aplicarlas en un contexto diferente, sobre todo si le

cuesta trabajarlas con contenidos o estrategias desarrolladas previamente que le permitan reformular la nueva información y proveerla de significado, pues no se trata sólo de seleccionar el uso que habrá de dar al conocimiento que posee, sino también de la capacidad de autoevaluar las estrategias que conoce y su efectividad, para que pueda usarlas alternativamente (Acle y Olmos, 1995).

Moneréo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma M. y Pérez, C. (2004) explicaron que en la educación primaria el niño tiene la posibilidad de consolidar las habilidades adquiridas en el nivel preescolar que lo preparan para ingresar al nivel secundaria, al ampliar las habilidades de tipo cognitivo, motor y socioafectivo además de su nivel de abstracción, y una vez que ha adquirido los instrumentos básicos de representación y las competencias fundamentales en el lenguaje, durante los dos primeros ciclos, se esperaría que en el tercero las amplíe, mejore y aplique a diversos contextos, pues está en condiciones para desplegar su pensamiento reflexivo, crítico y científico, y para actuar con mayor autonomía. Lo anterior fundamenta la importancia de atender las necesidades educativas que presenten los niños en los diferentes ciclos escolares para que puedan continuar su proceso educativo pues sin esta oportunidad, se incrementa potencialmente el riesgo de verse involucrados en la comisión de conductas delictivas, de tal manera que es fundamental favorecer no sólo el ingreso sino también la permanencia de los niños en los diferentes niveles educativos (González-Pérez, 2003; Peñaloza, 2010).

Otro factor relevante, que incide en el desempeño académico del niño es la familia, pues como se comentó con anterioridad, las experiencias educativas inician en ese ámbito y posteriormente se consolidan en la escuela. No obstante las condiciones sociales actuales requieren que los padres inviertan un mayor número de horas en las actividades laborales, lo que restringe el tiempo de convivencia familiar. Aunque por otro lado, también están las limitantes en el manejo de los contenidos curriculares por parte de los padres, ya que en muchas ocasiones aunque deseen ayudar a sus hijos, y tengan el tiempo para hacerlo, el desconocimiento de los temas y/o los procedimientos explicados por el profesor frena su labor. Cabe señalar que, según datos del Consejo de Evaluación del Desarrollo social del Distrito Federal, el 62% de los jóvenes que habitan en esta entidad padecen pobreza moderada o extrema, en palabras de Peñaloza (2002, p.

249), el 30% de la pobreza que se ubica en los estados de México y Veracruz se atribuye a “bajos y desiguales niveles educativos”, lo que evidencia la relevancia de la educación en el desarrollo social, pues de ella depende en gran medida la construcción de nuevas estructuras sociales, económicas y culturales.

Un ejemplo de lo anterior se observó durante una serie de entrevistas realizadas a un grupo de padres de la Delegación Iztapalapa. En una familia, la señora entrevistada reportó que ella y su esposo cursaron estudios superiores, no obstante, están separados, y los hijos dependen de la señora, lo mismo que el ingreso económico que es superior al mínimo, y aun cuando viven desahogadamente, la gran cantidad de horas dedicadas a la jornada laboral limita la posibilidad de convivir con sus hijos y favorecer experiencias de aprendizaje. Al contrario de ésta, en otra familia entrevistada, donde ambos padres dijeron tener un bajo perfil económico sujeto a la eventualidad de su fuente de ingresos, su interés por apoyar las actividades escolares de sus hijos se ve limitada por su baja escolaridad, aunque tengan la posibilidad de dedicar más tiempo a la convivencia familiar.

Lo antes expuesto permite apreciar el papel fundamental de los ambientes educativos en el desarrollo de la psiquis del niño, pues si el bagaje cultural de su familia es limitado, la escuela favorecerá la adquisición de los medios para apropiarse de la cultura de su medio a través de la interacción con otros niños de su misma edad y con los adultos de su medio escolar (Petrovsky, 1985). De tal forma que es importante precisar que no es la deserción escolar la única causa que propicia las conductas delictivas, sino que es necesario considerar también otros factores relacionados con el contexto socioeconómico (Peñaloza, 2010).

Es así que como parte del trabajo realizado durante el periodo que comprende los meses de agosto de 2007 a junio de 2009, se desarrollaron diversas prácticas con los alumnos de dos grupos del Tercer ciclo de la escuela primaria ubicada en la Delegación Iztapalapa. Las prácticas, se organizaron en dos etapas: en la primera se realizó una evaluación general para identificar las necesidades educativas de los alumnos, y en la segunda se organizaron actividades educativas, a partir de los resultados obtenidos en la etapa previa.

Primera fase: Evaluación

Método

Objetivo

Identificar las necesidades educativas en alumnos de dos grupos de educación primaria.

Participantes

Durante el ciclo escolar 2007-2008 se evaluó a 73 alumnos, 32 niñas y 41 niños entre los 10 y 13 años de edad que se encontraban cursando 5° de primaria.

Herramientas

- *Prueba informal de conocimientos de las asignaturas de español y matemáticas.*

Para el diagnóstico de estas áreas, se diseñó un instrumento informal basado en los contenidos curriculares que los alumnos tendrían que saber para ingresar a 5°. Para el área de español se consideraron 35 reactivos agrupados en 12 categorías que permiten tener información respecto a procesos relacionados con la comprensión lectora, el conocimiento de los diferentes tipos de oraciones y sus componentes tales como el sujeto nominal, el sujeto tácito e implícito, predicado además del verbo y la conjugación en diferentes tiempos verbales, la habilidad para evaluar la concordancia de adjetivos, el

manejo de la ortografía, la división silábica y la identificación de la sílaba tónica, los sinónimos y las analogías, mientras que para matemáticas, se incluyeron 30 reactivos concentrados en ocho categorías con el propósito de corroborar los conocimientos adquiridos por los alumnos en los siguientes aspectos: identificación del nombre de los números, el uso de los signos < >, la equivalencia de longitudes, el manejo del tiempo al diferenciar los lustros y las décadas; así como diversos conceptos geométricos que conllevan el cálculo de áreas, fracciones y, finalmente, la solución de problemas, en donde se evaluó la comprensión lectora y la resolución de las operaciones básicas.

➤ *Escala Weschler IV de inteligencia para niños [WISC – IV].*

Esta prueba además de proporcionar el CI Total [CIT] para representar la capacidad cognoscitiva del niño, proporciona cuatro puntuaciones compuestas adicionales que representan su funcionamiento en dominios más independientes como son: el Índice de Comprensión Verbal [ICV], el Índice de Razonamiento Perceptual [IRP], el Índice de Memoria de Trabajo [IMT] y el Índice de Velocidad de Procesamiento [IVP].

El WISC-IV está conformado por 15 subpruebas (Weschler, 2003) de las cuales 10 son esenciales y deben aplicarse siempre que se requiera obtener puntuaciones compuestas. Se encuentran divididas de la siguiente manera: tres subpruebas para Comprensión Verbal (Semejanzas, Vocabulario y Comprensión), tres para Razonamiento Perceptual (Diseño con cubos, Conceptos con dibujos y Matrices), dos para Memoria de Trabajo (Retención de dígitos y Secuencia de números y letras) y, dos para Velocidad de Procesamiento (Claves y Búsqueda de símbolos).

La prueba cuenta además con cinco subpruebas complementarias, que proporcionan una muestra más amplia del funcionamiento cognoscitivo e intelectual y se pueden emplear como sustitutos de las pruebas esenciales. Éstas no se utilizaron.

➤ *Guía de entrevista para padres.*

Para entrevistar a los padres de los alumnos seleccionados, se reestructuró un cuestionario propuesto por Granell (1998) que está basado en el rechazo escolar. Su uso,

como entrevista semiestructurada permitió recabar información relacionada con la integración y dinámica familiar, la situación escolar anterior y actual del alumno, así como de los estilos de interacción del alumno con sus compañeros y profesores, y además de guiar las entrevistas, facilitó la categorización de la información para su análisis.

➤ *Cuestionario de conductas infantiles para maestros.*

La base de este material, es un cuestionario relacionado con el rechazo escolar (Granel, 1998) que constaba de 53 ítems y quedó conformado por 66. Se empleó para conocer la opinión de los profesores de 5°, respecto a las conductas de los alumnos seleccionados, de acuerdo con seis categorías: perfeccionismo y baja tolerancia a la frustración, problemas para autorregular la conducta, introversión, rebeldía, problemas de interacción y bajo interés por las actividades escolares, además cuenta con un espacio para anotar observaciones adicionales que sean relevantes.

➤ *Cuestionario para la evaluación preliminar de la norma “Cooperación” y los motivos que median su elección.*

Está Integrado por dos lecturas, cada una de las cuales presenta un dilema moral. La primera lectura trata de un hombre que desea visitar a su hermano, a quien no ve desde hace años, pero para hacerlo tendría que cerrar la tienda de la que depende la manutención de su familia, cuando su hijo menor ofrece hacerse cargo en su ausencia, el mayor cuestiona si su ayuda será retribuida. La segunda, plantea el dilema de un niño que debe elegir entre ir a jugar fútbol con sus amigos o quedarse a ayudar a su hermana menor a hacer su tarea.

Después de cada lectura se encuentran 5 preguntas cerradas, que permiten corroborar si los niños leyeron y entendieron de qué trataba el texto, seguidas de 10 preguntas abiertas cuyo objetivo es conocer su acuerdo o desacuerdo con la norma, al mismo tiempo que permiten conocer los motivos que median su aceptación o rechazo.

➤ *Cuestionario de conductas antisociales [A – D].*

Para conocer el tipo de conductas antisociales realizadas por los alumnos se empleó una versión modificada del “Cuestionario de Conductas Antisociales–Delictivas” [A–D] (Seisdedos, 2001), que aun cuando aparece como una prueba estandarizada para población mexicana, presenta una serie de desventajas entre las que se encuentran las siguientes:

- Carece de un marco teórico que precise la diferencia entre las conductas antisociales y las delictivas.
- Hay problemas en la metodología empleada para estandarizar el cuestionario, lo que pone en duda las normas que establece, pues la muestra con la que se trabajó no es representativa de la población mexicana.

Debido a que un alto porcentaje de los reactivos incluidos en el cuestionario se centran en conductas relacionadas con los delitos apropiativos, se decidió emplearlo como un inventario de conductas que permitió la aplicación grupal y el análisis cualitativo de la información.

El inventario quedó conformado por 32 reactivos relacionados con una serie de conductas, entre las que los alumnos identificaron las que han efectuado en alguna ocasión. De éstas, 21 hacen referencia a acciones sin relevancia legal, que pueden haberse realizado de manera cotidiana, mientras que las otras 11 son conductas tipificadas como delitos en el Código Penal para el Distrito Federal (Asamblea Legislativa del Distrito Federal [ALDF], 2002).

Procedimiento

➤ *Prueba informal de conocimientos de las asignaturas de español y matemáticas.*

Participaron 37 alumnos de 5° A y a 36 de 5° B, la aplicación fue grupal y se emplearon dos sesiones en cada grupo, una para el área de español y otra para

matemáticas. Durante la aplicación, se indicó a los alumnos que éste no contaría para su calificación parcial. Posteriormente se les pidió que leyeran cuidadosamente las instrucciones y se les comentó que si necesitaban realizar alguna operación adicional, podían disponer del reverso de sus hojas. También se pidió a los alumnos que indicaran si tenían alguna duda en las instrucciones o con los ejercicios que debían resolver.

A partir de los resultados obtenidos, se seleccionó a los 14 alumnos que presentaron mayores problemas relacionados con su rendimiento académico.

➤ *Escala Weschler IV de inteligencia para niños.*

La escala se aplicó solamente a 13 de los 14 alumnos seleccionados previamente, ya que uno de los niños fue dado de baja a petición de la madre, para emigrar al país del norte.

Antes de iniciar con la aplicación del WISC – IV, se analizaron sus componentes y se hicieron varios ensayos, a fin de familiarizarse tanto con las instrucciones como con el material de la prueba, así como para prever algunas situaciones que pudieran interferir durante la aplicación. Una vez revisados los materiales, como parte de los ensayos, se aplicó la escala a tres menores de otra institución pública que cursaban el mismo grado y se encontraban en el mismo rango de edades que los alumnos a evaluar. A partir de la experiencia adquirida durante los ensayos, se pudo calcular el tiempo que se requería, lo que permitió organizar el número de sesiones necesarias para aplicar la escala a los alumnos identificados. Además, se decidió incluir una grabadora para registrar las respuestas y optimizar el tiempo de aplicación, pues de esa forma se registraba completamente lo que decían los niños y si había alguna duda durante el análisis de los resultados, se podía recurrir a la cinta grabada, lo que suministró mayor información al momento de calificarla.

La aplicación de las 10 subpruebas esenciales se hizo de manera individual, en sesiones de 1 hora 30 minutos aproximadamente. Se trabajó con dos menores por día, uno de las 9:00 a.m. a las 10:30 a.m. y otro de las 11:00 a.m. a las 12:30 p.m. El lugar de aplicación fue una de las salas de cómputo de la escuela en la mayoría de los casos, aunque las actividades se supeditaban a las necesidades de la escuela, de tal forma que

en dos ocasiones hubo necesidad de cambiar el lugar de aplicación porque la sala estaba ocupada, en otra ocasión, aunque ya se habían administrado dos subpruebas en la sala destinada al servicio del personal de USAER, se decidió el cambio a la sala de cómputo en cuanto se desocupó, debido a la interferencia que había en el lugar inicial.

➤ *Guía de entrevista para padres.*

Para entrevistar a los padres de los alumnos seleccionados, se requirió el apoyo de los profesores de los grupos de 5°, quienes se encargaron de citar a dos padres por día, uno de las 9:00 a. m. y otro a las 11:00 a. m. Cada sesión tuvo una duración de 1 hora 30 minutos aproximadamente.

La sesión daba inicio con una breve presentación de los entrevistadores, así como del objetivo de la reunión. Después se solicitaba la autorización de los padres para proseguir con la entrevista y para grabar la sesión, aclarándoles que si tenían alguna duda o había preguntas a las que no desearan responder, podían expresarlo con libertad. Como una forma de brindar confianza a los padres, se les especificaba que la información recabada serviría para diseñar un plan de trabajo que proporcionara a sus hijos algunas ayudas adicionales en su desempeño académico, y no se le daría un uso diferente, ni se le daría a conocer a personas ajenas a las que estaban presentes durante la entrevista.

Bajo estas condiciones, se continuaba la entrevista utilizando la guía, pero dando la oportunidad de que las personas abundaran en los aspectos relevantes que aportaban mayor información respecto a su hijo o hija. Al finalizar la secuencia de preguntas se daba pie para que los entrevistados comentaran sus dudas respecto a los temas abordados durante la entrevista o sobre algún tema adicional del que quisieran hablar o preguntar.

A manera de conclusión, se solicitaba el permiso, por escrito, del entrevistado para incluir a su hijo o hija en un grupo que recibiría atención individual, subrayando que posiblemente en algún momento se requiriera su presencia e indagando si era factible contar con su apoyo. Finalmente, se les despedía agradeciendo su asistencia.

➤ *Cuestionario de conductas infantiles para maestros.*

Se entregó un ejemplar del cuestionario por cada niño a los dos profesores de 5°, indicándoles que registrarán sus observaciones cuando tuvieran la oportunidad de hacerlo, y una vez concluida la actividad, los devolvieron para el análisis de la información.

➤ *Cuestionario para la evaluación preliminar de la norma “Cooperación” y los motivos que median su elección.*

El cuestionario se aplicó en dos sesiones, una por grupo. Se administró a 35 alumnos de 5° A y a 33 alumnos de 5° B, antes de que empezaran a resolver el cuestionario, se indicó a los alumnos que los resultados obtenidos no contarían para su calificación, que trataran de no dejar preguntas sin responder y se les sugirió que comentaran sus dudas con los aplicadores. Como la prueba tiene instrucciones generales y particulares, se optó por leer en voz alta las generales y ellos tenían que leer cuidadosamente las instrucciones de los diferentes apartados del cuestionario. En este caso, las ayudas proporcionadas estuvieron en función de la dificultad que les representó comprender las instrucciones particulares.

➤ *Cuestionario de conductas antisociales [A – D].*

A cada niño se entregó un ejemplar del cuestionario por el reverso, con la indicación de no voltearlo hasta que se terminaran de dar las instrucciones generales. De manera adicional, y tomando en consideración las dificultades observadas durante la aplicación de los instrumentos anteriores, se leyeron las instrucciones y se ejemplificó la forma en que debían resolver al cuestionario, de manera adicional se les solicitó que evitaran dejar preguntas sin responder. Para la aplicación, se empleó una sesión de aproximadamente una hora con cada grupo.

Como una forma de favorecer la confianza de los alumnos para que respondieran a todas las preguntas sin excepción, se les pidió omitir su nombre, con la indicación de que de esa manera, nadie se enteraría de lo que respondió cada uno de ellos.

Resultados

Los instrumentos empleados para la evaluación permitieron identificar las necesidades educativas en dos aspectos: por un lado se obtuvo una evaluación general del grupo y, por otro, permitió identificar a los alumnos que presentaban mayores problemas en relación con su desempeño académico. En primer lugar se presentan los resultados grupales, y posteriormente se encuentran los individuales.

Grupales.

La Tabla 1 muestra que aun cuando los puntajes obtenidos en la prueba informal de conocimientos de las asignaturas de español y matemáticas, por los dos grupos evaluados fueron bajos, el desempeño del 5° A fue más alto que el de 5° B, cabe señalar que las calificaciones fueron asentadas tomando como base una escala de 0 a 10. Las categorías en que mostraron la mayor dificultad ambos grupos fueron: sujeto y predicado, ortografía, división silábica, tipos de oraciones, sílaba tónica, sinónimos, tiempos verbales y analogías del área de español; además de manejo de los signos $>$ o $<$, equivalencia de longitudes, cálculo de áreas, fracciones, y resolución de problemas en el área de matemáticas.

Además de que estos porcentajes evidenciaron las deficiencias de los alumnos en el manejo de los contenidos curriculares, en ambos grupos se encontraron múltiples problemas relacionados con la adquisición de la lectura y la escritura. En este sentido, se observó que los niños presentan: dificultad en la comprensión lectora, segmentación en la escritura, fallas en la coordinación motriz, inversión, omisión y sustitución de letras y, en algunos casos hasta dificultad para escribir su nombre. Esto llama la atención porque son procesos que debieron haber consolidado en los primeros años de su educación primaria y que sin embargo aún aparecen en los textos de los estudiantes evaluados, quienes están por concluir el nivel de educación primaria e ingresar a la secundaria.

Tabla 1

Resultados de la prueba informal de conocimientos de de las asignaturas de español y matemáticas.

Grupo	Español		Matemáticas	
	% Aprobación	Promedio	% Aprobación	Promedio
A	51.35	5.1	24.32	4.6
B	19.44	3.7	8.33	3.7

En cuanto al área de matemáticas se observaron complicaciones en el manejo del valor posicional y la identificación de las operaciones requeridas para solucionar los problemas planteados. Por ejemplo, en algunos casos los niños dijeron no saber lo que tenían que hacer y al momento de proporcionarles ayudas, intentaban adivinar, no obstante lo anterior, quienes sí lograban identificar las operaciones matemáticas requeridas, tuvieron dificultades para desarrollar los procedimientos necesarios. Esto fue más evidente en el caso de las multiplicaciones, pues al no poder ejecutar las operaciones adecuadamente, recurrieron a la suma, en donde la gran cantidad de sumandos, las limitaciones en el manejo del valor posicional y la coordinación motriz deficiente, los llevó a obtener resultados incorrectos.

Los problemas en la comprensión lectora no sólo se observaron en el instrumento para evaluar las áreas de español y matemáticas, sino que también se apreciaron en la primera parte del Cuestionario para evaluar la norma “Cooperación”, que incluye reactivos de opción múltiple para corroborar si comprendieron el contenido de la lectura. En este caso el grupo de 5° A obtuvo una calificación promedio de 6.38, en la primera lectura y de 7.56 en la segunda con lo que el punto medio es de 6.97, mientras que en el grupo de 5° B, obtuvo en promedio 5.68 en la primera lectura y 5.94 en la segunda, mientras que la media fue de 5.81. En todos los casos se tomó como base una escala de 0 a 10, lo que permite ver que el nivel de comprensión lectora de los dos grupos es bajo,

aunque sí proporciona información que se puede utilizar. En relación con la aceptación de la norma, en ambos grupos prevaleció el acuerdo, pues aun cuando se observaron algunos desacuerdos en la primera lectura, nadie manifestó abiertamente su desacuerdo en las dos, aunque sus limitaciones en la lecto-escritura impidieron la formulación de ideas claras y llevaron a tomar con precaución los resultados relacionados con la apropiación de la norma.

Por otra parte, su aparente acuerdo con la norma muestra la prevalencia de motivos pragmáticos, relacionados con el control social (ver Figura 8), lo que implica que los alumnos aceptan la norma para evitar un castigo u obtener un beneficio. Lo anterior se observó cuando en la primera lectura se preguntaba a los niños ¿Cuál de los hijos creían que había actuado mejor, el mayor o el menor? Hay que recordar que en la historia, el hijo menor se ofreció a ayudar a su padre a cuidar la tienda para que éste pudiera visitar a su hermano al que hace mucho tiempo no veía, mientras que el mayor cuestionó si su ayuda sería retribuida. Una respuesta incluida en esta categoría es: “Porque tienes que ayudar a las personas y tal vez te puedan dar dinero”.

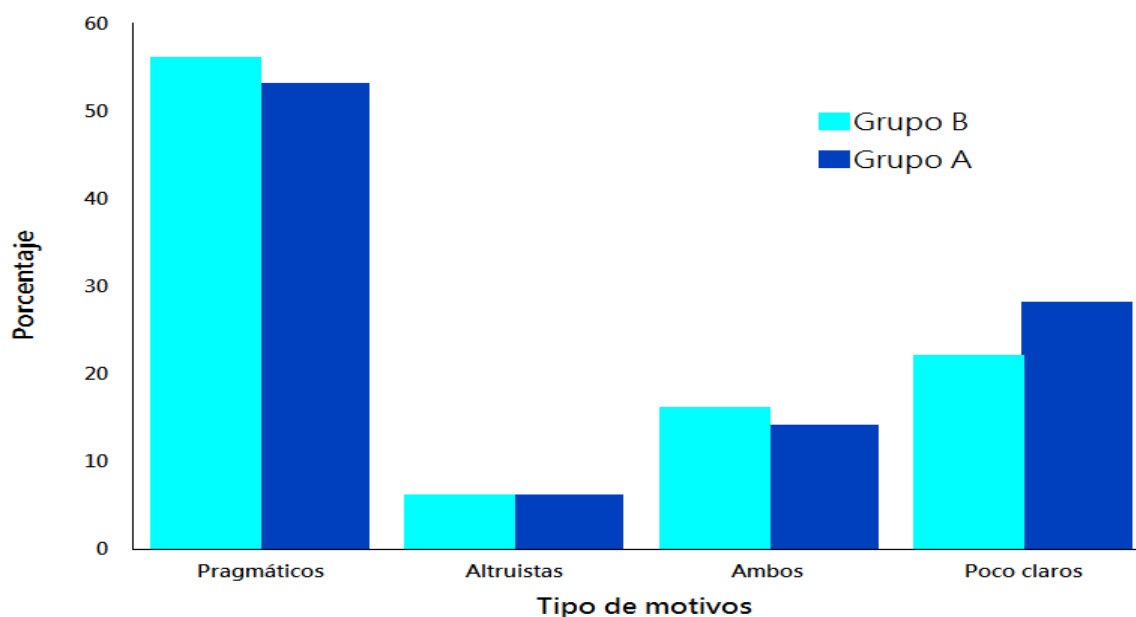


Figura 8. Comparación del tipo de motivos que median la aceptación de la norma.

En segundo lugar se aprecian los motivos poco claros, que engloban tanto verbalizaciones escuchadas a los adultos que no han sido reflexionadas, como respuestas que no tienen relación con la pregunta planteada, un ejemplo es cuando ante la pregunta enunciada en el párrafo anterior se obtiene la respuesta “Ayudarlo, porque no se debe de cobrar por los favores”. Después hay una mezcla entre motivos pragmáticos y altruistas y finalmente, con un porcentaje menor, en algunos alumnos se aprecia la manifestación de motivos altruistas, en los que ya se observa una preocupación por el bienestar del otro, en este caso por el padre, lo que se observa cuando al inquirir ¿Qué hubieras hecho tú, de encontrarte en el lugar del hijo mayor? ¿Ayudar a tu padre o pedirle que te pagara? La respuesta es: “Ayudar a mi padre para que él descansara de trabajar tanto”.

Es importante mencionar que al analizar los resultados del cuestionario, en el grupo de 5° B, fue más notoria la presencia de los problemas relacionados con la adquisición de la lectura y la escritura, antes precisados, lo que ocasionó mayor dificultad en la comprensión de los dos textos y poca claridad en su expresión escrita. De ahí que se encontraran respuestas con información limitada respecto a la aceptación de la norma y los motivos que median su elección, pues en muchos casos su escritura resultaba incomprensible y dificultaba organizar la información obtenida, mientras que en otros casos, aunque la idea expresada era clara, la respuesta no se relacionaba con la pregunta.

Con base en las observaciones realizadas hasta aquí, cuando se aplicó el Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas [A – D] se leyeron las instrucciones al grupo y se ejemplificó la forma en que debían responderlo. En los resultados de este cuestionario, todos los alumnos de ambos grupos reconocieron haber transgredido normas sin relevancia legal como tirar basura (87%) y hacer escándalo (79%). Pero en el grupo de 5° A, entre el 3 y el 6% afirmó haber realizado conductas tipificadas como delitos dentro del Código Penal para el Distrito Federal (ALDF, 2002), tales como robar cosas de los carros, llevar algún arma por si es necesaria para una pelea, conseguir dinero amenazando a una persona más débil o, dañar y destrozar cosas en un lugar público, mientras que en el 5° B, fue entre un 3 y el 12% quienes señalaron haber

incurrido en este tipo de conductas, lo que en algún momento dado puede ocasionarles problemas legales, pues es importante considerar que un 3% de los respondientes señaló haber peleado o forcejeado con un policía para escapar.

Los resultados obtenidos en la etapa de evaluación, promovieron el interés por diseñar un instrumento que tomara en consideración las limitaciones observadas en la población blanco, pues si bien, su problema en el manejo de los contenidos curriculares puede deberse al uso de estrategias instruccionales poco eficaces, los problemas relacionados con la lectura y escritura son difícilmente comprensibles en estos alumnos, pues al ser alumnos del tercer ciclo de educación primaria, se esperaría que ya los hubieran consolidado. Además este interés se vio alentado porque la localidad donde habitan estos alumnos ha sido constantemente criminalizada y un alto porcentaje de niños dijo haberse visto involucrado en la realización de conductas con relevancia legal, lo que dirigió la atención hacia la evaluación de la norma “Respeto a la Propiedad” y básicamente al diseño del instrumento que se describe en el presente trabajo.

Individuales.

Los resultados de la prueba informal de conocimientos de español y matemáticas, así como las observaciones adicionales respecto a la lectura y la escritura, que se hicieron evidentes en la evaluación del Cuestionario que para la apropiación de la norma “Cooperación”, llevaron a seleccionar a los 14 alumnos que presentaron la mayor cantidad de problemas relacionados con su desempeño académico. Seis de ellos pertenecían al grupo A, y ocho al grupo B, aunque en el transcurso del ciclo escolar 2007 – 2008, sólo se evaluó a 13 de ellos, porque uno de los niños fue dado de baja.

En primer lugar, se les aplicó el WISC – IV, y aunque los 13 alumnos presentaron problemas en las diferentes áreas que evalúa esta prueba, se consideró que quienes se ubicaron en los rangos Límite y Muy Bajo, eran los que requerían de mayores apoyos (Ver Figura 9).

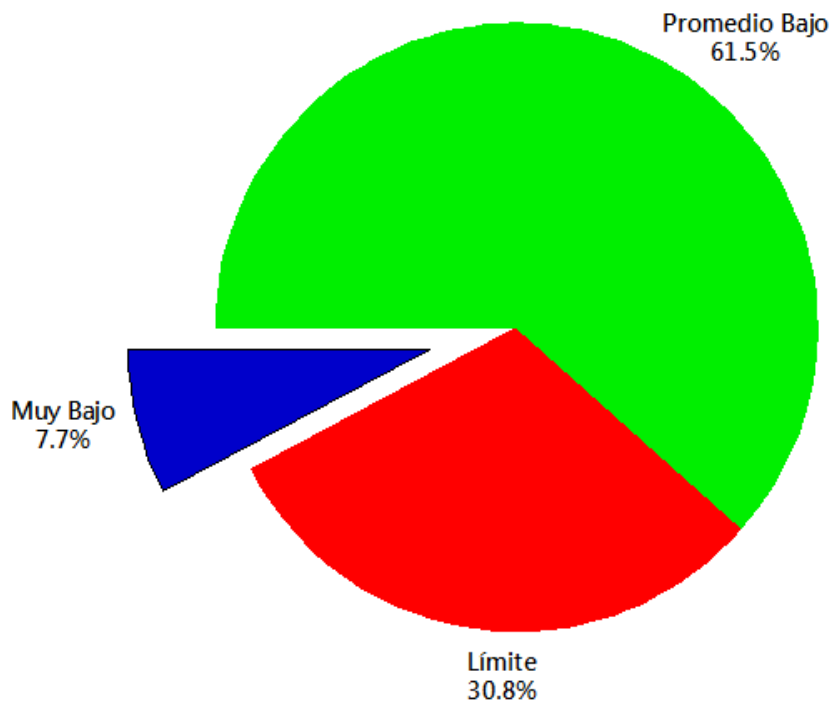


Figura 9. Categorización de los alumnos evaluados con base en los resultados del WISC – IV.

La Tabla 2 muestra que los alumnos (de quienes se han omitido los nombres sustituyéndolos por iniciales asignadas al azar) tuvieron una mejor ejecución en las subpruebas del Índice de Comprensión Verbal, que evalúa la formación de conceptos verbales, el razonamiento verbal y el conocimiento adquirido a través de la experiencia. Mientras que el desempeño más bajo fue en el Índice de Memoria de Trabajo, que evalúa las habilidades para retener temporalmente en la memoria, información que se utiliza o manipula para producir un resultado e incluye habilidades tales como atención, concentración, control mental y razonamiento.

Los resultados del WISC – IV, se corresponden con los resultados del Cuestionario para profesores, pues de acuerdo con su opinión, el principal problema en seis de los alumnos evaluados, es la dificultad para autorregular su conducta, y sólo uno de ellos manifestó problemas en cuatro de las categorías del instrumento, que fueron autorregulación de la conducta, rebeldía, problemas de interacción y bajo interés por la

actividades escolares. Cabe señalar que la profesora del 5° B reportó mayores problemas con sus alumnos que el profesor de 5° A.

Tabla 2

Resultados del WISC IV por índices.

Alumnos	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
J. N. T	89	73	68	80	73
R. N. D	100	88	86	88	89
J. R. L	85	84	62	78	73
S. N. D	89	86	88	97	87
J. R. V	85	88	74	88	80
L. B. R	102	88	80	70	84
V. N. T	96	90	86	73	84
N. P. L	93	82	77	97	84
R. L. R	91	92	71	68	77
L. R. M	89	79	68	80	75
S. L. R	91	77	88	103	86
V. N. B	77	69	74	78	69
V. D. R	99	88	80	75	84

En cuanto a las entrevistas realizadas con los padres de los alumnos evaluados la información obtenida, se clasificó en ventajas y desventajas para el desarrollo del trabajo con los niños, así pues enseguida se mencionan ambos rubros.

➤ *Ventajas:*

El 92.35% de los padres citados acudió a la entrevista. De ellos, 91 % reconoció que sus hijos tienen problemas académicos. 83% tiene otros hijos con mayor escolaridad, lo que da la idea de que los niños tienen posibilidades de continuar estudiando. El 100% aceptó que su hijo fuera incluido en el grupo de alumnos que recibirán atención individual, se comprometió a participar en las actividades que requieran su presencia, y tiene una buena imagen tanto del trabajo que realizan los profesores al interior de las aulas, como de la escuela en general.

➤ *Desventajas:*

Sin importar el tipo de construcción de su vivienda prevalece el hacinamiento en el 100% de las familias entrevistadas, lo que entre otras cosas ocasiona, que los niños no cuenten con un lugar específico para estudiar y/o hacer sus tareas, ya sea porque comparten la habitación con sus hermanos, o porque tienen un solo cuarto y el espacio donde pueden hacerla es común para toda la familia.

Otra limitante es la variabilidad en la escolaridad de los padres entrevistados, pues se encontró que el 37.5% de ellos tiene un nivel de escolaridad bajo, es decir que tienen primaria terminada o bien, apenas saben leer y escribir; mientras que un 62.5% dijo haber terminado la secundaria o bien haber cursado algún semestre del nivel medio superior o del superior.

En lo que concierne a la situación económica, el 33.3% de los padres desempeña un oficio o trabajo por su cuenta. El 20.8% es trabajador en servicios personales y/o de protección. El 16.6% se dedica al hogar y otro porcentaje igual se dedica al comercio, ya sea establecido o ambulante. El 8.3% actualmente no tiene trabajo y el 4.1% es empleado en el ámbito técnico o administrativo.

Cabe señalar que tanto la situación económica como la variabilidad en la escolaridad de los padres, son factores que han influido en la falta de seguimiento a las tareas escolares y en las bajas expectativas creadas en relación con sus hijos, pues por un lado, los padres requieren invertir más tiempo en resolver las necesidades

económicas, que en la revisión de las tareas escolares y por otro, el nivel de escolaridad limita las posibilidades de proporcionar ayuda en los trabajos de sus hijos.

Un factor más que llamó la atención, fue la marcada relación de la población con la prisión, pues un 33.3% de los padres, manifestó tener una relación directa o indirecta con la prisión. Lo que aunado a la criminalización de que ha sido objeto esta demarcación, ha dado la pauta para continuar el trabajo relacionado con la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad”.

Una vez que se analizaron los resultados de la evaluación con el grupo de alumnos seleccionados, se procedió al diseño de actividades educativas.

Segunda fase: Intervención

Método

Objetivo

Favorecer el desarrollo de las áreas cognoscitivas y de las habilidades académicas en las que los alumnos evaluados presentan mayores dificultades.

Participantes

Durante esta etapa se trabajó con 13 alumnos, seis del grupo A y siete del B.

Herramientas

➤ *Plan de actividades*

Lo conforma la presentación, que describe la organización de las actividades, la metodología seguida durante su instrumentación, la descripción general de los diferentes tipos de ejercicios incluidos y de los materiales requeridos, así como un cuadro que señala los procesos en que incidieron (véase el Apéndice C).

➤ *Buzón*

En cada una de las sesiones, se repartía a los niños una hoja para anotar su opinión respecto a lo que les había gustado o no de las actividades, aunque también podían ocuparlo para escribir cualquier tipo de mensaje que ellos quisieran compartir,

siempre y cuando no incluyeran agresiones hacía sus compañeros. Los comentarios se clasificaban como positivos, negativos y neutros. En el primer aspecto se incluían aquellos que expresaban agrado por las actividades; en el segundo, los que denotaban desagrado o molestia y, en el tercero los que dejaban en blanco, que tenían algún dibujo, rayones o en los que no se encontraba expresión alguna de agrado o desagrado.

Procedimiento

Una vez identificados los alumnos con dificultades considerables en el ámbito escolar, se desarrolló un Plan de actividades que favorecieran el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y académicas en las que se observaron mayores problemas y se instrumentó durante el ciclo escolar 2008 – 2009.

Para las sesiones de trabajo, se propuso un tiempo aproximado de 1 hora 30 minutos. Con la finalidad de mejorar la atención proporcionada a los alumnos, los grupos fueron subdivididos en grupos más pequeños de tal forma que uno de ellos recibía atención a las 9:00 a. m. y el otro a las 11:00 a. m. La cantidad de ejercicios realizados en cada sesión, dependía principalmente, del tiempo disponible, aunque también se consideraba la dificultad que implicaba su realización, así como de la disposición e interés de los alumnos, razones por las cuales no se siguió la secuencia establecida en el Plan inicial.

En el Plan de actividades, cada ejercicio se presenta a manera de juego, con la idea de favorecer de forma divertida el fortalecimiento de las habilidades perceptuales, motrices, cognitivas y académicas en las que se observaron mayores dificultades.

Entre las actividades propuestas se incluyeron: la identificación de detalles específicos en ilustraciones seleccionadas para este fin y que se les presentaron como semejanzas y diferencias, el reconocimiento y trazo de la salida de diferentes tipos de laberintos que poco a poco se les fueron haciendo más complejos hasta llegar a la identificación de conceptos matemáticos; el diseño de figuras empleando el Tangram, la organización de anagramas relacionados con algunos objetos de uso común y otros que

no lo eran tanto, diversos juegos matemáticos en los que se requiere el manejo adecuado del valor posicional de los números y de conocer las diferentes operaciones matemáticas así como el procedimiento para resolverlas. También se incluyó el manejo de fichas con letras a partir de las que formaban el nombre de objetos que después debían describir o de las que debían dar el significado, etc.

Las sesiones se armaban seleccionando diversos ejercicios de las distintas áreas a abordar, y en general seguían una serie de reglas, entre las que figuran:

- Iniciar la sesión con preguntas dirigidas a que los alumnos recordaran las actividades realizadas en las sesiones previas.
- Comentar las actividades programadas para la sesión por realizar, e indagar si los niños ya la conocían.
- Proporcionar instrucciones y asegurar su comprensión antes de iniciar el trabajo. Para tal efecto, era frecuente pedir a alguno de los niños que explicara al resto de sus compañeros lo que tenían que hacer.
- Proporcionar diferentes niveles de ayuda a los alumnos, dependiendo de la dificultad de las actividades.
- Recordar las reglas establecidas para desarrollar aquellas actividades que ya se habían realizado en sesiones anteriores.
- Solicitar a los participantes que explicaran al niño o niños que habían faltado la sesión anterior lo que habían hecho.
- Al final de la sesión, escribir sus opiniones e introducirlas en el “bote”, que fue el nombre que le dieron al buzón.
- Recordar a los niños que sus comentarios podían ser dirigidos hacia la sesión o hacía las coordinadoras de las actividades, pero que debían evitar hacer comentarios ofensivos o negativos hacía sus compañeros.

De los 13 alumnos incluidos en las actividades individuales, 12 asistieron con regularidad, mientras que uno se ausentaba constantemente de clases, lo que impidió que participara en la mayoría de las actividades. Se tuvieron un total de 46 sesiones (23 por grupo)

Resultados

Debido a que el eje rector del presente trabajo, fue el diseño de un instrumento para evaluar la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad”, no se dio una evaluación ni seguimiento puntual de los avances de los niños que participaron en estas actividades, y aunque se observaron algunos cambios en los alumnos de ambos grupos, dichos resultados no se compararon con otros indicadores, tales como el nivel de aprovechamiento o la valoración de los profesores, por lo que sólo se presenta una descripción en términos de ventajas y desventajas del trabajo realizado.

Es importante señalar que a lo largo del trabajo realizado los niños hacían comentarios positivos en relación con su desempeño en asignaturas que antes les representaban mayores dificultades, y se mostraban orgullosos de sí mismos al señalar que habían obtenido una calificación aprobatoria. Por otro lado, en lo que se refiere a los avances observados en la lectura y escritura, se logró que los niños fueran capaces de autoevaluar sus errores, aunque aún hace falta incentivarlos para consolidar los procesos relacionados con esa área.

➤ *Ventajas*

- Los niños de cada grupo fueron distribuidos en dos subgrupos, lo que permitió dedicar más tiempo al momento de proporcionarles ayudas, además de que facilitaba centrar su atención en las actividades.
- Se contaba con varios ejemplares de un mismo tipo de actividad, lo que permitía que los niños recordaran con mayor facilidad las instrucciones para resolverlas, y que cuando alguno de ellos había faltado, los demás pudieran explicarle lo que habían hecho en la sesión anterior.
- Aun cuando todos tenían problemas, sus ritmos de aprendizaje eran muy diferentes, y sus habilidades eran más evidentes en una o varias áreas. Algunos eran buenos para las actividades de escritura, otros para las matemáticas, algunos para la coordinación motriz y algunos más para planear como ejecutar

una actividad, y tenían la oportunidad de apoyarse mutuamente cuando las actividades implicaban realizar aquellas cosas en que no todos eran buenos.

- Las diferencias individuales, aunadas a un número reducido de niños en cada subgrupo, permitía que los niños que entendían antes una instrucción o procedimiento, explicaran a los demás lo que debían hacer.
- Presentar las actividades a manera de juego resultaba divertido y entretenido para los niños, quienes mostraban mayor disposición para trabajar si se les planteaba que habría un ganador.
- Generalmente los niños encontraban atractivas las actividades y mostraban una buena disposición para trabajar, aunque esto era más evidente cuando las actividades no implicaban escribir o realizar operaciones matemáticas, que incrementaban el nivel de dificultad.
- Establecer reglas a seguir en las diferentes actividades, facilitaba que los niños se autorregularan, pues identificaban cuando cometían un error y solicitaban una copia adicional para repetir su ejercicio.

➤ *Desventajas*

- La idea de trabajar con dos grupos ocasionó que los tiempos tuvieran que dividirse entre cuatro subgrupos, de tal forma que sólo se dedicaba una sesión por semana a cada uno, porque si se trabajaba con todos al mismo tiempo disminuía la calidad de la atención, sobre todo cuando requerían ayuda.
- En ocasiones las sesiones de trabajo se tenían que interrumpir o cancelar por algún festival, o porque no había espacios disponibles.
- No se contaba con un lugar específico para trabajar, así que en ocasiones se tenía que adaptar algún espacio con la profesora de USAER y las actividades no se podían desarrollar como se tenían previstas, para evitar interrumpir su trabajo.
- Pocas veces se emplearon actividades que requirieran 1 hora o más, debido a que sus niveles de atención aún no les permitían concentrarse por tiempo prolongado.
- Las diferencias individuales impedían avanzar al mismo ritmo con todos los niños. Para evitar que se aburrieran los que acababan pronto un ejercicio, o se distrajeran los que aún no lo terminaban, en algunos casos se repartía una

actividad adicional a los primeros, procurando siempre que se tratara de actividades del mismo tipo.

- El número de sesiones no fue suficiente para lograr mayores avances en el desarrollo las habilidades que requerían atención. algunas que ya incluían procesos de lectura y escritura más complejos no alcanzaron a realizarse.
- No hubo oportunidad de favorecer la colaboración de los padres en el trabajo con los niños.

Conclusiones

A lo largo de la historia de la Educación Especial, la categoría de problemas de conducta ha enfrentado múltiples dificultades relacionadas principalmente con la ambigüedad de los términos empleados en su conceptualización, y de criterios tales como “frecuencia”, “duración” e “intensidad” que difícilmente la delimitan, y que dan lugar a una clasificación discrecional en función de las preferencias y postura teórica del evaluador. Tal situación se ha vuelto aún más complicada con la creación del concepto de necesidades educativas especiales y la adopción del modelo de integración educativa, pues estas modificaciones prácticamente la han desaparecido de la literatura de la Educación Especial y han ocasionado que en las instituciones educativas no se atienda a quienes presentan problemas de conducta, a menos que aparezcan vinculados con alguna discapacidad evidente.

Es así que cuando un alumno incumple sus labores académicas porque tiene problemas para autorregular su conducta no se le canaliza, el profesor del grupo, habitualmente saturado de actividades, tampoco lo atiende, y las opciones disponibles suelen limitarse a diversas formas de sanciones y/o exclusión de las actividades académicas, que en los periodos de evaluación se ven reflejadas en las notas obtenidas, y a largo plazo le imponen limitaciones académicas adicionales, que explican la frecuente relación entre los problemas de conducta, la reprobación y la deserción escolar.

En el caso de los alumnos con escasos recursos económicos, la situación antes descrita favorece su criminalización, pues mientras algunos de ellos realmente encuentran en las actividades ilícitas, estrategias para alcanzar las metas que su escaso desarrollo social les hace inaccesibles por medios lícitos, otros son señalados por el sistema legal más por su apariencia y pertenencia a una clase social, que por las conductas que realmente realicen o se les puedan probar, lo cual se conjunta con lo restringido de sus recursos y la falta de habilidades argumentativas para obstaculizar su defensa. Lo anterior se ve respaldado por los datos estadísticos que muestran que los centros de reclusión en el Distrito Federal y la zona conurbada se encuentran saturados de jóvenes pobres con escasa escolaridad, involucrados en su mayoría en robos de

bagatela (Ver página 63), lo que hace evidente la importancia de ofrecer a los jóvenes alternativas de desarrollo social, entre las que la permanencia en la escuela y por ende, la atención oportuna de problemas de conducta resulta primordial.

En relación con la Perspectiva Cultural Histórica, enfoque teórico abordado en el presente trabajo, se considera una ventaja el énfasis que se hace en el carácter socialmente adquirido de las características que definen la personalidad de los individuos en general, y del delincuente en particular, lo que aunado al manifiesto desacuerdo con el sistema tradicional de represión y de deuda con la sociedad, y el énfasis en la necesidad de lograr el respeto a las normas legales a partir de la persuasión y reconocimiento de su importancia, permite dar un giro al abordaje del problema, en el que la educación dada en las diferentes instancias de socialización resulta fundamental para que la persona ponga en juego habilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, dándole así la posibilidad de ampliar su zona de desarrollo moral, como aseveró Subbotsky (1993).

Asimismo se cuestiona el papel que históricamente han jugado figuras como la familia, la escuela, la iglesia y la comunidad en general, en la formación de valores, pues en muchos casos los mecanismos empleados para ello han estado relacionados con la repetición y memorización irreflexiva de consignas en donde el desacato a la norma da lugar al castigo, lo que lejos de propiciar la reflexión y el pensamiento causal en torno a las consecuencias que generará la infracción de la norma, favorece la resistencia y el oposicionismo.

De igual manera se cuestionan las tendencias más biológicas, en las que se ubican como características de la adolescencia logros específicos en el desarrollo moral, como si estos dependieran de la edad o la maduración del individuo, y se hace énfasis en el carácter social de la apropiación de valores, señalando la necesidad de favorecer el pensamiento crítico y reflexivo para lograr la ampliación de los niveles de desarrollo moral de las personas, para lo cual se considera que mientras más pronto se exponga a los niños a situaciones que les permitan reflexionar en torno a estos, su contexto y consecuencias, mejores posibilidades se tendrán para lograr el apego a la norma en un espacio de libre elección, lo cual resulta de suma importancia si se considera que no

siempre es posible ejercer un control social directo para el cumplimiento de la misma (Subbotsky, 1993).

En este sentido la importancia de la interacción familiar en el desarrollo del individuo ha quedado ampliamente fundamentada, sobre todo porque es el primer ámbito de socialización con el que se tiene contacto. No obstante, el poco tiempo que tienen los padres para supervisar las actividades de los hijos por dedicar largas horas a la jornada laboral, la costumbre de instigar el respeto a las normas a partir de la repetición de consignas y el uso de castigos que en ocasiones ni siquiera se relacionan con la falta cometida, obstaculizan el papel de la familia en la socialización de los jóvenes, y resaltan con ello la responsabilidad de la escuela, en cuyos espacios los jóvenes permanecen diariamente durante horas.

No obstante, la escuela enfrenta una labor complicada en la medida en que compete con los medios de comunicación masiva para enfrentar la llamada “crisis de valores” que padece la sociedad, en un sistema en que se ponderan el individualismo, la ganancia y el éxito económico por encima de los medios utilizados para alcanzarlos, dejando en segundo plano otros valores indispensables para la convivencia humana, y en donde la evaluación y categorización de los hechos se da en función de la conveniencia de quien supervisa el cumplimiento de las normas, más que de su relevancia.

En un intento por asumir esta responsabilidad en la educación de los valores, los Planes y programas de educación básica (1993) han incluido nuevas asignaturas enfocadas al área, con una multiplicidad de temas que se abordan en un tiempo limitado, y que continúan empleando la repetición y memorización de consignas, mientras el uso del castigo sigue siendo la consecuencia habitual a la transgresión de las normas. De esta manera, el tema de los valores se reduce al ámbito informativo, mientras que procesos fundamentales como el análisis, la reflexión, la argumentación el pensamiento crítico y la aplicación práctica de las normas quedan relegados, por lo que aun cuando en el discurso se presentan resultados favorables, en la realidad difícilmente se logra incidir en su apropiación.

La evaluación preliminar de la forma verbal de la apropiación de la norma “cooperación”, realizada en el escenario del presente trabajo, permitió observar cómo,

aún cuando un amplio porcentaje de los alumnos decían apegarse a la norma, al cuestionar los motivos de su aceptación no lograban argumentar su importancia, expresando en su mayoría la repetición de consignas escuchadas a los adultos, o la asociación de la norma con contingencias positivas que señalaban el carácter marcadamente pragmático de sus motivos, aspectos todos que son un claro reflejo de los procedimientos empleados de manera cotidiana para la educación de valores, y de su eficacia limitada.

Lo antes expuesto resalta la trascendencia del empleo de estrategias persuasivas y del análisis de consecuencias para lograr el reconocimiento de su importancia, a fin de que su aceptación o rechazo a una norma determinada responda a una elección libre, informada y reflexiva de las consecuencias de sus actos para sí mismos y para otros, y no sea sólo un discurso apegado a lo que los adultos “quieren oír” o un rechazo por simple oposicionismo, lo que además favorecerá sus habilidades argumentativas, tal como lo planteó Subbotsky (1993).

En este sentido, el desarrollo de un instrumento de evaluación para la forma verbal de la apropiación de la norma “Respeto a la propiedad” constituye una contribución inicial, en la medida en que permitirá hacer una valoración comparativa de sus avances, no sólo en términos de aceptación o rechazo a la norma, sino también en la clasificación del tipo de motivos que median su elección.

Por otra parte, la relevancia de la norma “Respeto a la propiedad” resulta trascendental debido a la frecuencia con que los adolescentes son acusados de transgredirla, lo que habla de una falta generalizada del reconocimiento de su importancia, aunque también puede ser parcialmente explicado en función de la criminalización que se hace de los jóvenes de esta delegación. Otros factores a considerar son la ausencia de actividades relacionadas con el análisis y reflexión en torno a esta norma, en los planes y programas de estudio, y los hallazgos de la evaluación realizada, en donde se encontró un alto porcentaje de alumnos con antecedentes familiares que los vinculaban con la prisión.

Tal situación, aunada a los problemas académicos detectados, llevó a diseñar un instrumento en forma de una película breve (7 minutos). Una bondad del instrumento, fue

la inserción de algunas preguntas durante la proyección, que permiten cuestionar al niño su aceptación y/o rechazo hacía la norma, y los motivos de su elección, en distintos momentos de la historia, para llegar finalmente, al trabajo en equipo, donde los niños analizan seis finales alternativos, buscando las consecuencias positivas y negativas para cada uno de los personajes involucrados, con la finalidad de propiciar la reflexión y favorecer la argumentación de sus opiniones. Se incluyen además algunos formatos en los que se solicitan respuestas dicotómicas en su mayoría, la discusión se puede registrar en audio y/o video y las instrucciones se proporcionan de manera verbal, lo que permite dejar a un lado sus limitaciones en el dominio de la lectoescritura, obtener respuestas más amplias y centradas en el tema a tratar, y esclarecer sus ideas durante la discusión.

Por otro lado, se plantea una situación que ocurre de manera cotidiana en los contextos de interacción de los niños, en donde ellos mismos son protagonistas y sufren las consecuencias de sus actos, lo que contribuye a que se identifiquen con el conflicto, se involucren de forma activa en el análisis de la situación y sean más sensibles a sus implicaciones para los distintos personajes involucrados. Al respecto se detectó una escasa familiaridad de los alumnos con el tipo de tareas a realizar, que lleva a plantear la necesidad de incluir algunas actividades previas a la aplicación del instrumento, relacionadas con el trabajo en equipo, y el manejo de “consecuencias” positivas y negativas.

En relación con los problemas académicos detectados en los participantes, se realizó una evaluación diagnóstica para identificar sus necesidades educativas. Un aspecto preocupante de dichos hallazgos, fue que no sólo se encontraron deficiencias en el manejo de los contenidos curriculares establecidos por los Planes y Programas de Educación Básica de la SEP (1993) para el tercer ciclo escolar, sino también en la adquisición de habilidades básicas relacionadas con la lectura, escritura y el manejo de conceptos matemáticos, que debieron haber consolidado en los ciclos anteriores.

La relevancia de estos hallazgos radica en que los niños estaban próximos a ingresar a la educación secundaria, donde les esperaban mayores demandas académicas cuyo cumplimiento haría aún más evidentes sus carencias en procesos tales como la comunicación escrita, la comprensión lectora, y el manejo de las operaciones

básicas, que restringirían su acceso a nuevos contenidos académicos y la posibilidad de vincularlos con situaciones de la vida cotidiana, haciéndoles más proclives a enfrentar problemas de reprobación, deserción, etc.

Como una forma de contribuir a mejorar las habilidades cognitivas de los niños que obtuvieron los resultados más bajos, se instrumentó un plan de actividades académicas de aspecto lúdico, con ejercicios que requerían poco tiempo para su realización e involucraban diferentes niveles de complejidad, a partir de los cuales se observaron algunos avances que, por limitaciones de tiempo, no fueron valorados de forma sistemática.

Un aspecto aún por resolver es la necesidad de encontrar tiempos y espacios para que el profesor tenga una mayor participación en la realización de las actividades, que le permita valorar los cambios alcanzados y/o continuar el trabajo con los alumnos en ausencia del psicólogo.

En relación con las competencias adquiridas a lo largo del programa de maestría, se puede mencionar el reconocimiento de la viabilidad del trabajo en equipo, en donde a partir del compromiso, la disciplina, la distribución de responsabilidades, la aceptación y valoración de las diferencias, se pueden alcanzar productos satisfactorios para los diversos participantes y encontrar funcionalidad al trabajo propio.

Asimismo el aquilatar la complejidad de los problemas sociales, ha llevado a un abordaje mejor informado, tomando en consideración diferentes áreas y disciplinas para dar cuenta de sus múltiples facetas, aunque haga más compleja la integración de información para la toma de decisiones.

En relación con los aspectos éticos, el respeto a las personas en general es un valor ampliamente adquirido en mi experiencia previa, que se ha visto confirmado por el énfasis que se le da en el programa de la maestría, con aquellos que conforman la población del escenario de prácticas.

Un logro adicional ha sido el reconocimiento de mis propias ventajas y limitaciones, que se traducen en aquello que puedo o no puedo hacer en el campo de la Psicología y de la Educación Especial. Esto en particular en relación con las diferencias

entre los problemas percibidos como profesional, que no siempre coinciden con lo que la población blanco concibe como tal.

Finalmente, se considera que una ventaja del programa de residencia es la posibilidad que otorga al alumno de llevar los conocimientos teóricos a la práctica, que permite al alumno avanzar en la apropiación de las premisas básicas de la perspectiva teórica desde la que se trabaja y corroborar su utilidad y viabilidad.

Referencias bibliográficas

- Acle, T. G. y Olmos, R. A. (1995). *Problemas de Aprendizaje: enfoques teóricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Alegre, R. O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. España: Aljibe.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. IV Legislatura. Código penal para el Distrito Federal. Recuperado el 06 de junio de 2009 de <http://mucd.org.mx/assets/files/pdf/leyes-codigos/codigos/codigopenaldf.pdf>
- Arango D., A y Lara M., C. (2005a) *Características delictivas de las Coordinaciones territoriales de Iztapalapa*. En Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. Estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Recuperado el 03 de junio de 2008 de http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_caracteristicas_delictivas_coordinaciones.pdf
- Arango, D. A. y Lara, M., C. (2005b). *Delegación Iztapalpa: Perfil Sociodemográfico*. En Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. Estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Recuperado el 22 de mayo de 2008 de www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_perfil_sociodemografico.pdf

Arango, D. A. y Lara, M., C. (2005c.) *Iztapalapa: características delictivas*. En Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. Estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa. Recuperado el 06 de junio de 2008 de http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_caracteristicas_delictivas.pdf

Azaola, G. E. (1990). *La institución correccional en México: una mirada extraviada*. México: Siglo XXI.

Azaola, G. E. y Bergman, M. (2009). Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Resultados de la tercera encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y Estado de México. México: CIDE. Recuperado el 02 de Mayo de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/28582675/Delincuencia-marginalidad-y-desempeno-institucional>

Boimare, S. (2001). *El niño y el miedo a aprender*. 1a. Ed. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.

Chesnokova, O. & Subbotsky, E., (2005). *Cunning and social intelligence in children: If you're so clever why aren't you cunning?* Lancaster University, UK. The talk was delivered at the seminar on Cognition and Neuroscience, February 8, 2005, Lancaster University, Psychology Department, UK.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la federación el 26 de septiembre de 2008. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/>

D'Amore, B., Fandiño, P., Marazzani, I. (2004). *Ejercicios anticipados y zona de desarrollo próximo: comportamiento estratégico y lenguaje comunicativo en actividad de resolución de problemas*. Recuperado el 05 de noviembre de 2008 de <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/504%20Ejercicios%20anticipados.pdf>

Debardieux, E. (1996). En Fundación Internacional O' Belén, s. f. Recuperado el 09 de noviembre de 2009 de <http://convivencia.wordpress.com/cuestionarios/>

Diario Oficial de la Federación. (2005). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo cuarto y adicionados los párrafos quinto y sexto, y se recorre en su orden los últimos dos párrafos del Artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 15 de febrero de 2008 de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_165_12dic05_ima.pdf

Diario Oficial de la Federación; Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado el 05 de noviembre de 2008 de http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

Dirección General de Tratamiento para Adolescentes [DGTPA]. (2011). Estado actual de nuestra población. Disponible en <http://www.detm.df.gob.mx/>

Falces, C., Briñol, P., Sierra, B., Becerra, A., Alier, E. (2001). *Validación de la escala de necesidad de cognición y su aplicación al estudio del cambio de actitudes*. *Psicothema*, 13(4), 622-628.

Funes, J. (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. España: Paidós.

Fundación Internacional O' Belén, (s. f.). Proyecto Esperí. Recuperado el 09 de noviembre de 2009 de <http://convivencia.wordpress.com/cuestionarios/>

Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2007a). *Decreto de Ley de Justicia para Adolescentes para el Distrito Federal*. México, D. F.: Autor. Recuperado el 01 de Noviembre de 2009 de http://www.consejeria.df.gob.mx/gaceta/pdf/Noviembre07_14_212.pdf

Gaceta Oficial del Distrito Federal. (2007b). *Ley de justicia para adolescentes para el Distrito Federal*. Recuperado el 18 de noviembre de 2008 de <http://www.asambleadf.gob.mx/al/pdf/010803000091.pdf>

Gallino, L. (1995). *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI.

García, S. S. y Vanella, L. (2003). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.

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

Gobierno del Distrito Federal. (2008). *Programa Delegacional de Desarrollo Urbano para la Delegación Iztapalapa*. México: Autor. Recuperado el 01 de marzo de 2009 de http://www.consejeria.df.gob.mx/gaceta/pdf/IZTAPALAPA_P1.pdf

Gobierno del Distrito Federal. (2011). *Movimiento diario de población penitenciaria*. Recuperado el 02 de Mayo de 2011 de <http://www.reclusorios.df.gob.mx/reclusorios/estadisticas/index.html>

- Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la escuela y en la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, G. A. (1994). *Efectos de la participación en actividades socialmente útiles, en las conductas de cooperación de un grupo de adolescentes de secundaria en el D. F.* Tesis de maestría no publicada. México, D. F.: UNAM
- González, G. A. (1996). Problemas en torno a la conceptualización del menor infractor. Cuadernos de educación especial. (1) México, D. F.: UNAM
- González, P. L.; (2006). *Justicia Penal para adolescentes en conflicto con la ley penal*. ITER CRIMINIS. Revista de Ciencias Penales. (3, 89-126). México.
- González-Pérez, J. (2003). Intervención educativa en la discapacidad intelectual (pp. 167-201). En *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. España: CCS.
- Granell, A. E. (1998). *Rechazo Escolar*. México: Trillas.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Heredia B. (2007). *Panorama de la educación 2007*. Recuperado el 06/12/07 de <http://www.slideshare.net/cbtis013/panorama-de-la-educacion-2007/>
- Hernández R., G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad (2008). *Quinta encuesta nacional sobre inseguridad 2007*. México, D. F.: Autor. Recuperado el 07 de marzo de 2009 de <http://www.icesi.org.mx/documentos/encuestas/encuestasNacionales/ENSI-5.pdf>

Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. (2006). *Cuarta encuesta nacional sobre inseguridad urbana. ENSI-4*. México, D. F.: autor. Recuperado el 07 de marzo de 2009 de http://www.icesi.org.mx/documentos/encuestas/encuestasNacionales/ensi4_urbana_2005.pdf

Instituto Nacional de Geografía e Informática. (2006). Estadística de Población y vivienda. II Censo de Población y Vivienda 2005. Sistema de consulta. *Principales resultados por localidad*. México: Autor. Recuperado el 01 de mayo de 2009, disponible en <http://www.inegi.org.mx>

Ivici, I. (1994). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. XXIV, (4, 773-799). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Recuperado el 01 de mayo de 2008 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>

Jiménez, P., Pallisera, M. y Vilá, M (1999). Educación especial, integración escolar y social y atención a la diversidad. En P. Jiménez (Coord.). *Educación especial e integración escolar y social en Cuba 1*. Archidona: Aljibe.

Leontyev N., A., (1977) *Activity and Consciousness*, Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism; Progress Publishers; for marxists.org by Nate Schmolze; and corrected by Andy Blunden

Ley para el tratamiento de menores infractores, para el distrito federal en materia común y para toda la república en materia federal. (1991). México: DOF.

Recuperado el 28 de octubre de 2008 de

<http://www.cgeson.gob.mx/servicios/leyes/federales/leyes/Ley%20Para%20el%20Tratamiento%20de%20Menores%20Infractores.pdf>

Ley que crea los consejos tutelares para menores infractores del distrito y territorios

federales. (1974). Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Recuperado el 28 de

octubre de 2008 de [http://www.pgjdf.gob.mx/temas/1-2-](http://www.pgjdf.gob.mx/temas/1-2-4/fuentes/Ley_Consejos_Tutelares.pdf)

[4/fuentes/Ley_Consejos_Tutelares.pdf](http://www.pgjdf.gob.mx/temas/1-2-4/fuentes/Ley_Consejos_Tutelares.pdf)

López R., M. y Rodríguez T., R. (2005). *Educación y necesidades especiales, atención a*

la diversidad. Una aproximación a la educación especial en Extremadura: del

siglo XX al siglo XXI. Recuperado el 22 de mayo de 2008 de

<http://www.iadb.org/sds/doc/Rev2bEditedDisability-EducationPorter.pdf>

Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Del lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas

Especiales. En Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación III:*

Necesidades educativas y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Medellín, J. (2008, 21 de marzo). *Viven habitantes de Iztapalapa calvario ante la*

delincuencia. El Universal. Recuperado el 25 de mayo de 2008 de

<http://www.eluniversal.com.mx/notas/491792.html>

Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, C. M. L. (2004) *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.*

España: GRAO

Mota, C. C: y Villalobos, J. (2007). *El aspecto socio – cultural del lenguaje oral y escrito: visión Vigotskyana.* Educere, Julio – septiembre 11(38) pp 411 – 418.

Venezuela, Universidad de los Andes

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO. *Declaración de Salamanca.* (1994). USA: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* USA: Autor.

Padilla P., S. (s. f.). *Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo.* El Tema. Recuperado el 17 de mayo de 2008 de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/ambientes_aprendizaje_construc

Peñaloza, P. J. (2002). La seguridad Pública: más allá de policías y ladrones. En:

Peñaloza, P. J. y Garza, S. M. A. (2002). Los desafíos de la seguridad pública en México. Recuperado el 27 de noviembre de 2010 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=86>

Peñaloza, P. J. (2010). *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre.* México: Porrúa.

Petrovsky, A. (1985). *Psicología evolutiva y pedagógica.* Argentina: Cártago.

Potrony G. J. (1985). *La familia humana. Del mito a la realidad*. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Ruiz, H. R. (1998). *Criminalidad y mal gobierno*. México: Sansores, Aljure.

Ruiz, H. R. (2005). *La ciudad y el crimen*. Recuperado el 24 de marzo de 2009 de http://www.icesi.org.mx/publicaciones/articulos/2005/la_ciudad_y_el_crimen.asp

Ruiz, H. R. (2006). *Delincuencia de menores*. Recuperado el 24 de marzo de 2009 de http://www.icesi.org.mx/publicaciones/articulos/2006/delincuencia_de_menores.asp

Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México: Autor. Recuperado el 01 de noviembre de 2008 de http://www.Acuerdo_Nacional_Modernización_Educación_Basica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1985). *Bases para una política de Educación Especial*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Perfil de la educación en México*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Autor.
- Seisdedos, C. N. (2001). Cuestionario de Conductas Antisociales–Delictivas (A–D). México: El Manual Moderno.
- Sharabany, R. & Bar–Tal, D. (1982). *Theories of the Development of Altruism: Review, Comparison and Integration*. International Journal of Behavioral Development 1982; 5; 49. Recuperado el 30 de mayo de 2008 de <http://jbd.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/1/49>
- Subbotsky, E. (1993). *The narrative function of language and children’s moral development*. Recuperado el 01 de mayo de 2008 de <http://www.lancs.ac.uk/staff/subbotsk/LanguageAndMoralDev.pdf>
- Tecla Jiménez A. (1995) “Antropología de la violencia”. Ediciones Taller Abierto. México.
- The Warnock Report. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty’s Stationery Office 1978. Recuperado el 25 de mayo de 2008 de <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/warnock29.shtml>
- Tolman, C. W. (1988). *The basic vocabulary of Activity Theory*. *Activity Theory*, 1, 14-20.
- Torres, G. J. (1999). *Educación y Diversidad: Bases didácticas y organizativas*. España: Aljibe.
- Torres, R. M. (2003). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP/UNESCO/OREALC

Vigotsky, S. L. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

Wechsler, D. (2003), Escala Wechsler de inteligencia para niños – IV: manual de aplicación. México: El Manual Moderno.

Wertsch, J. V. (1989). *La mente en acción*. Argentina: Aique

Yañez, R. J. A. (2005). *Modelo para el estudio de la inseguridad pública: el caso*

Iztapalapa. En *Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. Estudio sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa*. Recuperado el 06 de junio de 2008 de

http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_modelo_para_estudio_inseguridad.pdf

Apéndices

Apéndice A

Guión

El billete de cien pesos

PERSONAJES

Narrador 1

Narrador 2

Pedro

Roberto

Lucía

Rosario

Profesor

ESCENA 1

DESCRIPCIÓN	DIÁLOGOS
El narrador 1 es un niño que viste el uniforme escolar.	<u>Narrador 1:</u> Les voy a contar lo que le pasó a Pedro, uno de mis compañeros de la escuela.
Se ve al narrador 1.	<u>Narrador 1:</u> Era un lunes como cualquier otro y todos esperábamos a que abrieran la puerta de la escuela para entrar.
Las puertas de la escuela están cerradas. Pedro y Roberto están parados cerca de la puerta. Detrás de ellos se encuentran platicando dos niñas: Lucía y Rosario.	<u>Narrador 1:</u> Pedro estaba parado con Roberto cerca de la puerta y detrás de ellos estaban platicando Lucía y su mejor amiga Rosario.
La escena continua mientras el narrador 1 describe a los personajes principales.	<u>Narrador 1:</u> Pero veamos quien es quien: Pedro es el que trae las manos en las bolsas del pantalón y Roberto es el del balón de futbol. Lucía es la niña que trae una diadema rosa y Rosario la que tiene una cartulina en las manos.
El narrador 1 invita a ver lo que sigue.	<u>Narrador 1:</u> Bueno, ahora que ya los conocemos vamos a ver lo que pasó. ¡Vengan!, ¡Acérquense!, ¡Vamos a oírlos!

<p>Se hace el acercamiento a Pedro y Roberto quienes están platicando.</p>	<p><u>Pedro:</u> ¡Qué bueno que trajiste el balón!</p> <p><u>Roberto:</u> por poco y no lo traigo.</p> <p><u>Pedro:</u> ¿Por qué?</p> <p><u>Roberto:</u> Es que mi mamá no quería que lo trajera, pero le dije que era para la clase de educación física.</p> <p><u>Pedro:</u> lo bueno es que la convenciste</p>
<p>Pedro señala hacia la puerta recién abierta y entran caminando. Pedro lleva las manos en las bolsas de su pantalón, mientras Roberto va jugando con el balón.</p>	<p><u>Roberto:</u> ¡Mira ya abrieron la puerta!</p>
<p>Al avanzar, Roberto lanza el balón a Pedro.</p>	<p><u>Roberto:</u> ¡Ahí te va!</p>
<p>Pedro saca rápidamente las manos de las bolsas para atraparlo. Al hacerlo sin darse cuenta tira un billete de cien pesos y ambos alumnos se alejan corriendo hacia el fondo del patio.</p> <p>Se acerca la cámara a Pedro y se ve cuando sale el billete de su bolsa y cae al piso.</p>	

<p>Unos pasos atrás entran las dos niñas. Lucía que ha visto lo ocurrido, mira hacia ambos lados, se adelanta, y pisa el billete.</p> <p>Se hace un acercamiento al pie de Lucía.</p>	
---	--

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA ESCENA 1

<p>El Narrador 2 hace varias preguntas con una expresión de sorpresa que poco a poco se va convirtiendo en duda mientras</p>	<p><u>Narrador 2:</u> ¿Vieron eso?, ¿Por qué creen que pisó el billete?</p> <p>¿Qué hará?</p> <p>¿Se lo quedará?</p> <p>¿Se lo devolverá a Pedro?</p>
<p>Después de una pausa continúa.</p>	<p><u>Narrador 2:</u> Me preguntó... ¿Qué haría yo?</p> <p>Y ustedes ¿qué harían si estuvieran en el lugar de Lucía?</p> <p>¿Por qué?</p>

ESCENA 2 PARTE A

<p>Una vez que Lucía se asegura de que nadie más vio lo ocurrido, con un movimiento rápido se agacha a recoger el billete y lo guarda en una bolsa de su suéter.</p>	
<p>Se escucha la voz sorprendida del narrador 1.</p>	<p><u>Narrador 1:</u> ¡¿Vieron lo que hizo?!</p> <p>¡Sigamos viendo lo que pasó!</p>

Rosario iba distraída, y no vio lo que pasó. Confundida por lo que hizo su amiga, le pregunta qué ocurrió.	<u>Rosario</u> : ¿Qué pasó? ¿Qué recogiste?
Lucía responde esquiva.	<u>Lucía</u> : Nada. Bueno... es que se me cayó el papelito donde anoté lo que me encargó mi mamá, y me agaché a recogerlo.
Lucía apresura a Rosario	<u>Lucía</u> : ¡Vámonos al salón!
Termina la escena.	

ESCENA 2 PARTE B

El Narrador 1 comenta lo que pasó.	<u>Narrador 1</u> : Después de que entramos, las clases continuaron normalmente.
Se escucha el timbre para salir a recreo.	<u>Narrador 1</u> : Hasta que sonó el timbre para salir al recreo.
Se ve a los niños salir muy emocionados al patio.	<u>Narrador 1</u> : Y todos salimos emocionados al patio. Hasta ese momento, Pedro y Roberto no se habían dado cuenta de lo que pasó, y entonces...
Pedro y Roberto van caminando muy contentos hacia los puestos.	<u>Pedro</u> : ¿Qué vas a comprar? <u>Roberto</u> : Una torta y un refresco, es para lo que me alcanza, pues nada más traigo diez pesos y ¿tú?

Pedro va buscando en sus bolsillos mientras comentan lo que van a comer,	<u>Pedro:</u> Mi mamá me dio cien pesos, y como tengo mucha hambre, voy a comprar dos tortas y un boing, y con lo que me sobre, voy a ir a las maquinitas saliendo. ¿Quieres ir? Yo te invito.
Roberto se ríe y se frota las manos.	<u>Roberto:</u> Si tú invitas ¡claro que voy!
Pedro detiene a Roberto tomándolo del brazo con aspecto preocupado, porque no encuentra su dinero.	<u>Pedro:</u> ¡Espérate Roberto!, creo que dejé el dinero en la mochila, porque no lo encuentro. <u>Roberto:</u> ¡Vamos corriendo a buscarlo!, si no se van a acabar las tortas.
Ambos corren hacía su salón y se pierden entre otros niños que están en el patio.	
Se termina la escena.	

ESCENA 2 PARTE C

En el salón, apresurados Pedro y Roberto revisan la mochila, el piso y las bolsas de su pantalón buscando el dinero, pero no lo encuentran.	<u>Roberto:</u> Ya buscaste en tu suéter. <u>Pedro:</u> Mi suéter no tiene bolsas. <u>Roberto:</u> ¿No te lo metiste en los calcetines? <u>Pedro:</u> ¡No! Estoy seguro que lo traía en el pantalón.
---	---

De repente, los niños se preguntan si se habrán robado el dinero de Pedro.	<u>Roberto</u> : ¿Y si te lo robaron? Hay que decirle al maestro, para que nos ayude a buscarlo. <u>Pedro</u> : No se me había ocurrido. Vamos rápido, antes de que se termine el recreo porque tengo mucha hambre.
Roberto suspira mientras habla.	<u>Roberto</u> : Yo también, pero te acompaño.
Los niños salen del salón apresurados en busca del profesor,	
Se escucha la voz del narrador, mientras se ve a Pedro y Roberto sentados en una banquita cerca de la entrada de la escuela, tristes y sin comer.	<u>Narrador 1</u> : Pero como los maestros estaban en junta, Pedro no pudo decirle nada al profesor. Así que decidieron regresar a comprar con el dinero de Roberto, pero para entonces, las tortas ya se habían terminado y los dos se quedaron sin comer.
Se termina la escena.	

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA ESCENA 2

El Narrador 2 plantea las dudas que le surgen.	<u>Narrador 2</u> : Si ustedes estuvieran en el lugar de Lucía, ¿Qué hubieran hecho? ¿Por qué?
--	--

ESCENA 3 PARTE A

<p>Se ve al narrador 1.</p>	<p><u>Narrador 1:</u> Cuando terminó el recreo, todos regresamos a nuestros salones, y mientras entrábamos, Pedro y Roberto hablaron con el maestro, ¡Vamos a ver qué les dijo!</p>
<p>Los alumnos van entrando al salón. Pedro y Roberto se acercan al escritorio donde está sentado el profesor y hablan con él.</p>	<p><u>Pedro:</u> Maestro, no encuentro mi billete de cien pesos. Ya lo busqué por todos lados y no está.</p> <p><u>Roberto:</u> Yo digo que a lo mejor alguien se lo robó, porque ya lo buscamos entre sus cosas y no está.</p>
<p>Rosario va caminando hacia su lugar. Escucha lo que hablan Pedro y Roberto con el profesor.</p>	<p><u>Profesor:</u> A ver Pedro, ¿Estás seguro de que traías el dinero?</p> <p><u>Pedro:</u> ¡Sí!, Mi mamá me lo dio en la mañana y yo me acuerdo que lo guardé en mi pantalón, pero cuando lo busqué ya no estaba.</p> <p><u>Profesor:</u> Bueno, también puede ser que se te haya caído sin darte cuenta, pero antes de irnos lo vamos a investigar.</p>
<p>Rosario se aleja pensativa hacia su lugar.</p> <p>Se ve a Lucia sentada en la mesa que comparten.</p>	
<p>La escena se termina.</p>	

ESCENA 3 PARTE B

El narrador 1 comenta lo que ocurre.	<u>Narrador 1</u> : Cuando Rosario se sentó en su lugar, Lucía se veía muy contenta. Escuchemos lo que dijeron:
Rosario está sentada en su lugar. Lucía se ve muy contenta y empieza a platicar con ella.	<u>Lucía</u> : ¿Ya viste que Diego trae una cadenita con su nombre? ¡Y está bien padre! Dice que es de oro y le costó doscientos pesos.
Rosario, se ve preocupada y bastante seria.	<u>Rosario</u> : ¿En serio
Lucía está emocionada.	<u>Lucía</u> : Voy a preguntarle dónde la compró, porque yo quiero comprarme una.
Rosario empieza a hacer preguntas a Lucía.	<u>Rosario</u> : Y ¿a poco tienes dinero? ¿No que sólo tenías cien pesos?
Lucía responde con tono de molestia.	<u>Lucía</u> : ¡Ay! Olvidalo y ponte a trabajar.
Se termina la escena.	

ESCENA 3 PARTE C

Aparece el narrador 1.	<u>Narrador 1</u> : Pero las cosas no terminaron ahí, fíjense en lo que pasó después.
Inquieta por el entusiasmo y los comentarios de Lucía, Rosario aprovecha la ocasión para interrogarla.	<u>Rosario</u> : Oye Lucía ¿Estás segura de que lo que recogiste en la mañana fue un papelito?

Lucía se muestra esquiva.	<u>Lucía</u> : Si. ¿Por qué?
Rosario insiste.	<u>Rosario</u> : Es que a Pedro se le perdió un billete...
Lucía culpa a Pedro por lo que le ocurrió.	<u>Lucía</u> : De seguro lo perdió por estar jugando...
Rosario se ve seria y preocupada.	<u>Rosario</u> : Lo peor de todo es que se quedó sin comer en el recreo.
Finalmente, Lucía empieza a dudar.	<u>Lucía</u> : Bueno, la verdad es que...
Termina la escena.	

FINALES PROPUESTOS

El Narrador 2 presenta los seis finales alternos con expresión neutral.

¿Ustedes qué creen que hizo Lucía?, a mí se me ocurren algunas posibilidades:

FINAL 1

Lucía le dijo a Rosario que recogió el dinero, pero que se lo va a quedar porque tiene muchas ganas de comprar la cadenita y le pidió que como amigas, le guarde el secreto.

FINAL 2

Lucía se quedó con el dinero, y volvió a decir que cuando se agachó sólo recogió un papelito que se le cayó pero que no vio nada más.

FINAL 3

Lucía le dijo a Rosario que recogió el billete, pero que si ella no dice nada, le dará la mitad del dinero.

FINAL 4

Lucía aceptó que recogió el billete, pero dice que se lo va a quedar porque ella se lo encontró.

FINAL 5

Las dos amigas le dijeron a Pedro que Lucía recogió el billete y se lo devolvieron.

FINAL 6

Lucía se quedó callada, pero sin que nadie la viera, puso el billete dentro de la mochila de Pedro.

Apéndice B

CUESTIONARIO DE OPINIÓN

Edad: _____

Sexo:

H

M

Tacha el cuadro del final que refleja mejor lo que tú harías, si estuvieras en el lugar de Lucía.

Final 1

Final 3

Final 5

Final 2

Final 4

Final 6

¿Por qué?

Si estuvieras en el lugar de Rosario, ¿qué le aconsejarías a Lucía?

a) Que se quede con el dinero

b) Que devuelva el dinero a Pedro

¿Por qué?

TRABAJO EN EQUIPO

Consecuencias POSITIVAS para Pedro

1.

2.

3.

4.

5.

Consecuencias NEGATIVAS para Pedro

1.

2.

3.

4.

5.

TRABAJO EN EQUIPO

Consecuencias POSITIVAS para Lucía

1.

2.

3.

4.

5.

Consecuencias NEGATIVAS para Lucía

1.

2.

3.

4.

5.

TRABAJO EN EQUIPO

Consecuencias POSITIVAS para Roberto

1.

2.

3.

4.

5.

Consecuencias NEGATIVAS para Roberto

1.

2.

3.

4.

5.

TRABAJO EN EQUIPO
Consecuencias POSITIVAS para Rosario

1.

2.

3.

4.

5.

Consecuencias NEGATIVAS para Rosario

1.

2.

3.

4.

5.

Registro de participación

Equipo	Todos participan	Respeto a los demás	Exposición clara	Mejores argumentos
Final 1				
Final 2				
Final 3				
Final 4				
Final 5				
Final 6				

Apéndice C

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Programa de Maestría y Doctorado en Psicología

Residencia de Educación Especial

Plan de actividades

UNIVERSIDAD NACIONAL

AUTÓNOMA DE

Lidia Esther Soriano Porto

MEXICO

Aurora González Granados

Índice

	Pág.
Introducción	
Descripción de las actividades	1
Descripción de los materiales	17
Cuadro de actividades	28
Créditos	29

A continuación se presenta la propuesta de actividades a realizar durante el Ciclo Escolar 2008-2009 con los alumnos de 6° seleccionados a partir de la evaluación realizada el ciclo anterior.

El objetivo general de las actividades propuestas es favorecer el desarrollo de las áreas cognoscitivas y de las habilidades académicas en las que los alumnos evaluados presentan mayores dificultades. A continuación se presentan algunos datos relacionados con la organización de los trabajos a realizar, la descripción de las actividades (páginas 4 a 19) y de sus materiales (páginas 20 a 30) y un cuadro en el que se señalan los objetivos para cada una de ellas (página 31).

¿Cuántas sesiones se realizarán?

Las actividades se realizarán en 24 sesiones de 1 hora 30 minutos. Los miércoles se trabajará con los alumnos del 6° “B” y los viernes con los del 6° “A”. Con el fin de brindar una atención más personalizada, los niños de ambos grupos se dividirán en dos subgrupos que trabajarán de 9:00 a 10:30 a. m. y de 11:00 a 12:30 p.m. Se pueden realizar dos o más ejercicios por sesión, dependiendo del interés de los niños, de la complejidad de los mismos y sobre todo, del tiempo disponible

¿Por qué incluir tantos juegos como parte de las actividades?

El juego es el medio por el que el niño se aproxima al dominio de las habilidades que se requieren en el ámbito escolar y social, pues el ponerse en contacto con actividades lúdicas, contribuye a captar y mantener su interés, además de que el uso de materiales concretos simplifica las tareas. De esta manera, se puede decir que la actividad lúdica es el motor del desarrollo, en la medida en que se crean continuamente zonas de desarrollo próximo, por lo que se le considera como una actividad muy

importante para el desarrollo cognitivo, motivacional y social; que también potencia otros valores humanos como la afectividad y la sociabilidad. Es a través del desempeño de diversos roles en el juego, que el niño desarrolla sus habilidades intelectuales y psicomotoras, adquiere experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, y a conocer sus fortalezas y debilidades.

Por otra parte, todas las actividades a realizar se vinculan de forma más o menos directa con las habilidades perceptuales, cognitivas y académicas que, de acuerdo con los resultados de la evaluación realizada en el ciclo escolar 2007-2008, se considera necesario fortalecer, por lo que se espera que los alumnos mejoren su aprovechamiento, además de divertirse.

¿Cómo asignar los turnos?

Estas son algunas opciones para la asignación de los turnos de participación en los juegos colectivos.

- **Tiro de dados.** Los alumnos tiran los dados una vez, quien obtiene el mayor puntaje inicia el juego y se continúa a la derecha. En caso de que dos o más alumnos obtengan la misma cantidad de puntos, los alumnos empatados vuelven a tirar los dados.
- **El nombre más largo.** Los niños anotan su nombre en una hoja, para que inicie quien tenga el nombre más largo. Si hay dos o más niños que tengan un mismo nombre, se puede recurrir al segundo nombre o al primer apellido. Continúa el juego quien esté a la derecha.
- **Orden alfabético.** En este caso se pueden tomar en consideración los nombres o los apellidos de los niños y se asigna el primer turno según el orden del alfabeto, de manera directa o inversa. Si se repiten dos nombres que vayan en primer lugar, se puede considerar el segundo nombre o el apellido. Una vez que se ha establecido quién iniciará el juego, se continúa a la derecha.

¿Qué se va a hacer?

Se tiene contemplado realizar juegos individuales y colectivos, tales como: identificación de detalles de una imagen en forma de errores o semejanzas y diferencias, reconocimiento y trazado de salidas de laberintos, organización de anagramas, diseño de figuras con tangrams, juegos numéricos que requieren el uso del valor posicional del número y/o de la realización de operaciones matemáticas, etc. Además de las habilidades que se pretenden desarrollar con cada una de las actividades (las cuales se muestran en el cuadro que aparece al final del presente documento), en todos los casos se demanda de los participantes la explicación de la tarea realizada y la denominación de sus componentes, con el fin de promover el desarrollo del lenguaje.

¿Cuál es el orden de las actividades?

Es necesario tomar en consideración los intereses de los alumnos, así como la complejidad de las actividades para iniciar con aquellas que impliquen un menor grado de dificultad. En función de los avances, y del interés observado se determinarán las siguientes tareas a realizar, por lo que el orden de presentación de las actividades no corresponde con la secuencia del cuadro.

Descripción de las actividades

Nombre de la actividad: **LINCE**

Materiales:

Materiales del juego “EL LINCE”.

- Una hoja blanca.

Descripción:

Antes de iniciar el juego, se colocan todas las fichas en una bolsa opaca y se mezclan bien. Luego, se reparten tres pivotes del mismo color a cada niño y tres fichas que no pueden ver hasta que se les diga: “**a buscar**”.

En ese momento, los niños deberán buscar en el tablero las imágenes de sus fichas en el menor tiempo posible y colocar un pivote en el orificio correspondiente. El alumno que coloque primero sus tres pivotes, deberá decir “**alto**” para detener el juego.

Cuando los alumnos señalen las imágenes localizadas, deberán mencionar el nombre o el uso de esos objetos y si se les dificulta hacerlo, se les darán pistas. A medida que los niños participen, el coordinador de la actividad, anotará la cantidad de figuras que cada uno localizó y devolverá a la bolsa las que no encontraron. Una vez que todos hayan mencionado sus figuras retiran los pivotes del tablero y se reparte nuevamente para volver a empezar la ronda y así continúa el juego. Gana el jugador que al final haya encontrado más fichas.

Se puede variar la cantidad de objetos a encontrar. Dependiendo del número de participantes se pueden emplear dos tableros.

VARIANTE 1

Materiales:

- Materiales del juego “EL LINCE”.
- Una hoja blanca
- Cajitas para separar las fichas de cada participante.

Descripción:

En este caso, en el momento de dar las indicaciones generales, se dirá a los niños que tendrán que recordar todas las figuras que encuentren a lo largo del juego, pues al final se les pedirá que las mencionen y se les dará un punto por cada imagen recordada.

Al final de la actividad, se les pueden dar pistas para facilitar el recuerdo, por los que desde la primera ronda se separarán las fichas que encontró cada uno de ellos en cajitas previamente señaladas con el nombre de los participantes.

Nombre de la actividad: **ABECEDARIO**

Materiales:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Hojas de trabajo “ABECEDARIO” para cada niño.▪ Lápiz.▪ Goma.▪ Diccionario. | <p><i>Opcionales:</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Libros.▪ Revistas.▪ Periódicos. |
|---|---|

Descripción:

En las hojas de trabajo, los alumnos deben anotar en un lapso de 5 minutos, todas las palabras que incluyan al principio las letras del abecedario correspondientes a cada renglón.

Gana el alumno que haya escrito la mayor cantidad de palabras respetando las siguientes reglas:

- Las palabras anotadas por ellos, deben existir en el diccionario, (pueden ser derivadas de otras).
- Sólo se puntuarán las palabras escritas correctamente y que no tengan omisiones, inversiones o sustituciones.
- Las palabras de una o dos sílabas cuentan un punto, las que consten de tres sílabas dos puntos y las que sean de cuatro o más contarán tres puntos.

- Cuando en una partida varios niños escriban la misma palabra, la cantidad de puntos de ésta, se dividirá entre el total de alumnos que la escribieron.

Se puede optar por pedir a los niños que las palabras anotadas incluyan las letras del abecedario correspondientes a cada renglón, al principio, en medio o al final de la palabra. En este caso deben subrayar, en la palabra escrita, la letra con la que se trabaje en cada renglón.

Nota: Se puede recurrir al uso de libros, revistas o periódicos con letras grandes y cuya temática facilite al niño el reconocimiento de las palabras, para emplearlos como apoyo en la búsqueda.

VARIANTE1

Materiales:

- Un juego de fichas con las 28 letras del abecedario.
- Bolsa opaca.
- Hojas rayadas.
- Lápiz.
- Goma.
- Diccionario.

Opcionales:

- Libros.
- Revistas.
- Periódicos.

Descripción:

Para esta actividad, se requiere un juego de tarjetas con las letras del abecedario, que se colocan en una bolsa opaca.

Posteriormente, se pide a cada niño que saque una letra que tomará como guía para escribir la mayor cantidad de palabras que incluyan esa letra en un lapso de tiempo variable. La letra en turno puede aparecer al principio, en medio o al final de las palabras escritas.

En este caso, los alumnos deben cuidar que la flecha que se encuentra al lado derecho de la letra, señale hacia arriba para diferenciar la posición en que debe colocarse.

La complejidad del ejercicio consiste en que a cada niño le puede tocar una letra con un uso más frecuente o una que resulte menos común.

Las reglas para determinar al ganador son las mismas que las de la variante 1 de la actividad “ABECEDARIO”.

Nota: Para evitar que se repitan las mismas letras en varias ocasiones, se puede optar por descartarlas conforme las vayan sacando los niños, y reincorporarlas cuando haya salido la mayor parte de ellas.

Nombre de la actividad: **ANAGRAMAS**

Materiales:

- Imágenes y letras diseñadas para la actividad “ANAGRAMA”.
- Letras adicionales en cada sobre.

Descripción:

En cada partida se presentan a los alumnos las 8 imágenes que integran alguno de los grupos organizados, de tal manera que permanezcan en un lugar visible.

Las letras que formarán los nombres de las imágenes se han dispuesto previamente dentro de un sobre, en el orden específico en que serán presentadas. En caso necesario estarán incluidos también los acentos y espacios entre palabras. Así que se cuenta con 8 sobres, los cuales se colocarán dentro de una bolsa de plástico (ordenados de tal forma que no coincidan con las imágenes) y se mostrarán a los niños para que elijan uno, por turnos.

Una vez que el niño ha elegido un sobre, el coordinador de la actividad colocará sobre la mesa las letras en el orden preestablecido, para que el alumno pueda verlas y sin moverlas, decida cuál es el objeto cuyo nombre puede formar con ellas.

Posteriormente intentará ordenar las letras de acuerdo con el anagrama correspondiente y dirá el nombre de la imagen.

Si logra ordenar correctamente la palabra y ésta corresponde con la imagen seleccionada, ganará 5 puntos. Si la palabra corresponde con la imagen, pero no quedó escrita correctamente, se le indicará que “algo” está mal y se le otorgará un breve plazo para corregir. Si no logra hacerlo se le restará un punto por cada error.

En caso de que no haya correspondencia entre la imagen y el nombre formado, deberá devolver las letras, y se guardarán en el sobre en el orden preestablecido, para que puedan ser seleccionadas más adelante por algún otro niño.

Una opción para variar la actividad, es agregar letras que no sean parte de las palabras que están dentro de cada sobre, para que los niños ordenen las letras que forman la palabra o frase, dejando a un lado las sobrantes.

Nombre de la actividad: **ACERTIJOS**

Materiales:

- Hojas con acertijos con diferentes niveles de dificultad.
- Lápiz.

Descripción:

Se presentan a los niños diferentes acertijos que les permitirán poner en práctica su agilidad y razonamiento mental. Estos pueden ser:

- Preguntas que involucran la comprensión lectora.
- Ilustraciones con instrucciones impresas, que tienen que leer y observar para encontrar la solución correspondiente.

En función de la complejidad de la tarea, se deben ofrecer diferentes niveles de ayuda, que pueden incluir: apoyarlos para leer correctamente las instrucciones, instigarlos a manipular materiales concretos o a realizar diagramas que les permitan representar gráficamente el problema, etc.

Nombre de la actividad: **ESCALERA DE PALABRAS**

Materiales:

- 10 juegos de letras del abecedario (minúsculas).
- Tarjetas con acentos.
- 1 Hoja con los valores de cada letra.
- Hojas cuadriculadas

Opcionales:

- Libros.
- Revistas.
- Periódicos.

Descripción:

Antes de iniciar el juego, se colocan las cajas con las letras del abecedario en un lugar accesible para todos y la hoja con los valores de cada letra en un lugar visible.

Se explica a los alumnos que la intención del juego es formar una escalera de palabras lo más larga posible. Para empezar, quien tenga el primer turno, elegirá una palabra que conozca, seleccionará las letras necesarias para formarla y las acomodará de manera lineal sobre la mesa. Posteriormente sumará los valores de cada letra de la palabra formada de acuerdo con las siguientes normas.

- Si al acomodar sus letras, tiene un error (omisión, inversión, sustitución o acentuación) no se cuenta la letra afectada.
- Si incurre en dos o más errores, o la palabra no existe en el diccionario, no se cuenta.
- No se pueden repetir palabras.

El siguiente jugador elegirá una palabra que inicie con la última letra de la palabra previa y después de elegir las letras necesarias, las colocará de manera perpendicular, ocupando la última letra de la palabra anterior. El mismo procedimiento seguirán el resto de los jugadores.

Ganará el niño que al final del juego acumule la mayor cantidad de puntos.

Nota: si la actividad resulta muy compleja para los niños, se puede recurrir al uso de libros, revistas o periódicos con letras grandes y cuya temática facilite al niño el reconocimiento de las palabras, para emplearlos como apoyo.

VARIANTE 1

Materiales:

- 10 juegos de letras del abecedario (minúsculas).
- Tarjetas con acentos.
- 1 Hoja con los valores de cada palabra por número de sílabas, con descripción y uso.
- Hojas cuadriculadas

Descripción:

Antes de iniciar el juego, se colocan las cajas con las letras del abecedario en un lugar accesible para todos y la hoja con los valores de cada letra en un lugar visible.

Se explica a los alumnos que la intención del juego es formar una escalera de palabras lo más larga posible. Para empezar, quien tenga el primer turno, elegirá el nombre de un objeto que conozca, seleccionará las letras necesarias para formarlo y las acomodará de manera lineal sobre la mesa.

En su hoja cuadriculada escribirá el nombre del objeto, su descripción y su utilidad.

Posteriormente sumará los valores obtenidos por el número de sílabas en la palabra formada de acuerdo con las siguientes normas.

- Si al acomodar sus letras, tiene un error (omisión, inversión, sustitución o acentuación) tendrá un minuto para corregirla y si no lo logra, la palabra no cuenta.
- Si la palabra no existe en el diccionario, no se cuenta.
- No se pueden repetir palabras.

También sumará los puntos obtenidos por la descripción y utilidad de la palabra de la siguiente manera:

La descripción y utilidad del objeto debe ser lógica y contar con un mínimo de 10 palabras cada una, escritas correctamente.

En caso de que esto último no se logre, se tienen tres oportunidades para corregir.

Se otorgará un punto por cada palabra correctamente escrita.

A continuación, el siguiente jugador elegirá una palabra que inicie con la última letra de la palabra previa para después elegir las letras necesarias, colocarlas de manera perpendicular, ocupando la última letra de la palabra anterior y continuar con el resto del procedimiento antes descrito.

Ganará el niño que al final del juego acumule la mayor cantidad de puntos.

Nombre de la actividad: **LABERINTOS**

Materiales:

- Hojas con laberintos impresos, de diferentes niveles de dificultad.
- Colores.

Descripción:

Se pide a los niños que identifiquen el camino que tienen que seguir para solucionar el laberinto, trazándolo imaginariamente.

Una vez que lo han hecho, se les indica que sigan el camino con el color que elijan. Si al hacerlo se equivocan, deben volver a empezar con un color diferente.

Nombre de la actividad: **SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS**

Materiales:

- Ilustraciones impresas en las que se presentan objetos que difieren o se parecen en algún (os) detalle(s).
- Colores

Descripción:

Se muestran a los niños diferentes ilustraciones que tienen que observar cuidadosamente para que en el menor tiempo posible puedan realizar alguna de las siguientes actividades:

- Identificar las diferencias entre dos imágenes.
- Señalar los errores ocultos entre dos imágenes.
- Localizar una imagen que es diferente a otras.
- Encontrar las semejanzas entre dos imágenes.
- Localizar dos objetos o figuras que son exactamente iguales.

Nombre de la actividad: **CORRESPONDENCIAS**

Materiales:

- Ilustraciones de objetos en diferentes contextos.
- Colores.

Opcionales:

- Hojas.
- Lápiz.
- Goma.

Descripción:

En estas actividades, los niños tienen que encontrar la relación existente entre un concepto particular y los distintos contextos que se ilustran en imágenes diferentes y con distintos niveles de dificultad.

Las ilustraciones permitirán:

- Identificar los elementos que pertenecen a un contexto particular y los que no.
- Reconocer en dos ilustraciones los objetos comunes que aparecen, aun cuando se encuentren en diferente posición.
- Descubrir una imagen oculta, guiándose por el contexto y por los detalles que surgen al colorear las áreas de acuerdo con un código previamente establecido.
- Identificar los objetos que pertenecen a diferentes personajes, a partir del contexto.
- Descifrar mensajes escritos en clave.

Nombre de la actividad: **JENGA**

Materiales:

- 60 prismas de madera de 8 x 2.5 x 2cm.

Descripción:

Los prismas se apilan de tres en tres cruzando unos sobre otros hasta formar una torre.

El primer jugador retirará un prisma de alguno de los niveles que conforman la torre y lo colocará en la parte superior de ésta, tratando de no derribarla; a continuación lo hará el jugador que se encuentre a su derecha y así sucesivamente.

Las reglas del juego son las siguientes:

- Ninguno de los niños puede tomar una pieza del nivel superior.
- Los alumnos deben usar sólo la mano que emplean al escribir, para tomar el prisma seleccionado.
- Cuando un jugador utilice ambas manos perderá su turno y éste pasará al jugador inmediato.

El juego terminará cuando tiren la torre; perderá el jugador que la derribe y ganará quien se encuentre a su izquierda.

Nombre de la actividad: **MANDALAS**

Materiales:

- Modelos de mandalas con diferente nivel de complejidad, impresos en hoja carta.
- Colores.

Opcionales:

- Acuarelas.
- Plumines.
- Diamantina.
- Semillas.
- Pegamento.

Descripción:

Se muestran a los niños diferentes modelos de mandalas entre los que puedan elegir y se les dan las siguientes indicaciones:

- Deberán colorear el mandala, del centro hacia el exterior, sin salirse del contorno de la figura.
- Tendrán que emplear diferentes colores a su elección para resaltar la variedad de figuras que integran su mandala.

Los mandalas se pueden presentar por nivel de dificultad, de los más simples a los más complejos.

Para variar la actividad, se pueden emplear diferentes materiales en su decoración, lo importante es que los alumnos se esfuercen en respetar los contornos de las figuras que los conforman.

Nombre de la actividad: ¿QUÉ VES?

Materiales:

- Ilustraciones con diversas imágenes sobrepuestas.
- Colores.
- Lápiz.

Descripción:

Identificar los objetos que se encuentran en una serie de líneas entrecruzadas o entre otros objetos similares. Las instrucciones específicas varían de una a otra actividad, e incluyen:

- Colorear las áreas señaladas con un punto, para reconocer cuál es la figura oculta.
- Separar por colores los objetos diferentes que aparecen entremezclados.
- Identificar un objeto específico, entre otros que poseen características similares.
- Descubrir una figura oculta, al seguir una secuencia numérica.
- Seguir una serie de puntos para hacer una copia del modelo que se presenta.

Nombre de la actividad: JUGANDO CON NÚMEROS

Materiales:

- Hojas con imágenes para realizar ejercicios matemáticos
- Lápiz.
- Colores.
- Goma.

Descripción:

Se presentan imágenes de objetos con instrucciones para que los niños pongan en juego sus habilidades matemáticas, ya que deben:

- Clasificar, agrupar y contabilizar objetos.
- Hacer operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).
- Completar series numéricas.

Nombre de la actividad: **ROMPECABEZAS**

Materiales:

- Hojas con ilustraciones de rompecabezas.
- Tijeras.
- Pegamento
- Lápiz.
- Colores.
- Goma.

Descripción:

Se muestran ilustraciones incompletas, las que en un extremo presentan diversas opciones con las que pueden completarse.

En este caso, se puede optar por alguna de las siguientes opciones:

- Identificar cuál es la parte que falta, recortarla y pegarla en el lugar correspondiente.
- Identificar la parte faltante, copiarla en el lugar que corresponde y una vez completo, colorear el dibujo.

Nombre de la actividad: **LOS NÚMEROS**

Materiales:

- 152 Tarjetas con dígitos.
- Botones de 7 colores diferentes (200 por color).
- Un Tablero con el valor posicional para cada alumno.

Opcionales::

- Hojas cuadriculadas.
- Lápiz.
- Goma.

Descripción:

Cada alumno emplea un tablero en el que se le indica con el color y las iniciales, el valor de las fichas (el valor en número no aparece en el tablero que se les entrega).

Posteriormente en cada jugada reciben un número variable de tarjetas con dígitos (a fin de manejar diferentes valores), y deben acomodarlas empezando por las unidades, de tal manera que reciban en fichas, el mayor valor posible.

Cuando alguno tenga dificultades para acomodar sus tarjetas, se le puede guiar preguntando antes de entregar las fichas, si esa es la mayor cantidad que pueden obtener.

Al entregar las fichas los niños mencionan cuántas les corresponden de cada color y las acomodan sobre el tablero en la celda correspondiente, respetando el valor posicional de la cifra que se forme en cada caso.

No deben tener más de 9 fichas de un mismo color, por lo que deben intercambiar cada 10 fichas de un color, por una ficha del valor inmediato superior, de acuerdo con lo señalado en el tablero. Por ello, cada vez que se les entregan las fichas, se les pregunta si requieren hacer cambios.

Se puede optar por designar como ganador al primero que llegue al millón, pero si el juego se prolonga y nadie lo logra, se establece un punto de corte y gana quien tenga la cantidad mayor.

Para decidir cuál cantidad es mayor, los jugadores deben anotar en su tablero la cantidad de fichas que tienen de cada color, y leer la cifra resultante al resto de sus compañeros.

Si tienen dificultad para leer su cantidad, se les pide que la separen en cifras de tres números, de derecha a izquierda y, si les cuesta trabajo identificar al ganador, se les guía preguntando quién tiene más fichas en la celda que representa el mayor valor, y así se continúa con cada celda de izquierda a derecha.

A fin de complementar su comprensión del valor posicional, se puede cambiar la indicación de dar por quitar, o sea, se les dice que se les quitarán tantas fichas como represente el orden de dígitos elegido, por lo que deben acomodar sus cartas de tal manera que devuelvan la menor cantidad de fichas posible. En este caso, gana quien conserve la cantidad mayor.

Otra opción es pedir a los niños que anoten en una hoja la cantidad que antes tenían, realicen las operaciones necesarias para incluir la cantidad ganada o perdida, y corroboren el resultado con las fichas que tienen en su tablero. Gana quien realiza correctamente sus operaciones y obtiene la cantidad mayor.

Nota: los valores de las fichas se les dicen a los niños, pero no permanecen visibles.

Nombre de la actividad: **TANGRAM**

Materiales:

- Un “**TANGRAM**” para cada niño.
- Modelos de “Tangram” en hojas y en tarjetas.

Descripción:

Se presentan a los niños actividades en las que tienen que manipular las piezas que conforman el “Tangram”, para construir los diferentes modelos que se les presentarán con tres niveles de dificultad:

- En el primer caso el tamaño de las piezas del modelo impreso en una hoja, corresponde con las piezas que ellos tienen, por lo que para su solución sólo tienen que sobreponerlas.
- Un segundo nivel consiste en que construyan el “Tangram” mientras observan el modelo representado en una tarjeta a una menor escala. Los modelos a construir aparecen en colores para diferenciar las piezas del “Tangram”.
- El mayor nivel de dificultad consiste en la construcción del “Tangram” con modelos que se les muestran en tarjetas en las que solamente se aprecia la silueta de la figura, sin otro apoyo visual.

Descripción de los materiales

Nombre de la actividad: **LINCE**

Materiales:

Se emplean los materiales del juego “EL LINCE” comercializado por Novedades Montecarlo que contiene:

- 1 Tablero con 176 imágenes
- 176 fichas con las imágenes del tablero
- 18 Pivotes
- 1 Bolsa opaca.

Nombre de la actividad: **ABECEDARIO**

Materiales:

- Hoja de trabajo “ABECEDARIO”. Es tamaño carta. Tiene 28 renglones que presentan las letras del abecedario en el extremo izquierdo, en orden alfabético. El resto del renglón se encuentra en blanco.
- 28 fichas en cartulina de 3 x 3 cm con las letras del abecedario en minúsculas, acompañadas de una flecha que señala hacía arriba para identificar su posición correcta.

Nombre de la actividad: **ANAGRAMAS**

Materiales:

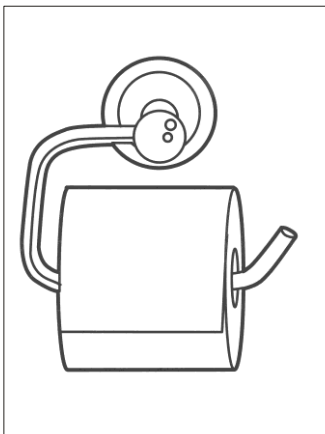
- 48 imágenes diferentes impresas en tamaño carta. Las imágenes están dispuestas en seis grupos temáticos con ocho ilustraciones cada uno, e incluyen los siguientes temas: Trabajo de artes, instrumentos musicales, trabajo de oficina, cocina, casa e imágenes compuestas.
- 420 letras correspondientes a los nombres de las 48 imágenes que se presentarán. Se incluye además fichas en blanco para los espacios entre palabras y fichas con acentos.

El siguiente cuadro presenta las palabras que incluye cada grupo de imágenes y el orden de presentación.

TRABAJO DE ARTES		INSTRUMENTOS MUSICALES	
pinceles	epclensi	tambor	baomtr
compás	opcasm	trompeta	atmepotr
paleta	apetla	violín	nivoil
brocha	rohabc	guitarra	tragiuar
crayones	nosreyac	pandero	repodna
diurex	xierdu	batería	iratbea
marcadores	asramercdo	piano	inpoa
regla	arleg	acordeón	odconera

TRABAJO DE OFICINA		COCINA	
libros	blorsi	cuchara	huracac
escuadras	acresdusa	cuchillo	coilhucl
tijeras	jarsite	tenedor	etronde
computadora	rocatamupdo	sartén	narest
sacapuntas	cupasatsan	estufa	seatfu
teléfono	oleoften	refrigerador	girradrefero
televisión	vestineoli	licuadora	irocaluda
despertador	rdpseratode	rodillo	lodirol

CASA		IMÁGENES COMPUESTAS	
lámpara	Palarma	sal y pimienta	Isa y minitape
florero	Rofelro	burro de planchar	robru ed phalnarc
manguera	amaregun	bote de basura	eobt ed ruabsa
tapete	Peteat	papel higiénico	eplap igochinie
mecedora	ermacdoe	llave de agua	elvla ed gaau
maceta	Acatem	herramienta de jardinero	ramentheari de rorijedna
candelabro	cobranelad	lámpara de escritorio	aplaram ed torcirieso
cortinas	Sirtacon	tostador de pan	trastodo ed npa



p
a
p
e
l

h
i
g
i
e
n
i
c
o

Nombre de la actividad: **ACERTIJOS**

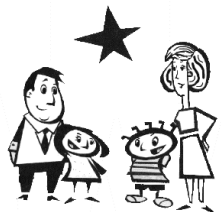
Materiales:

- Acertijos con diferentes niveles de dificultad, impresos en hojas carta.

Ejemplos:

Revolturas

En mi familia hay una muchacha que es la sobrina de mi tío, la nieta de mi abuelo y la hermana de mi hermano.
¿Qué parentesco tiene conmigo?




24 cerillas

Esta figura está formada por 24 cerillas. ¿Cómo podrías formar con ellas dos cuadrados que no se toquen entre sí quitando ocho cerillas?



Cambio de dirección

¿Serías capaz de hacer que la figura mire hacia abajo moviendo sólo tres círculos?



Nombre de la actividad: **ESCALERA DE PALABRAS**

Materiales:

- 10 juegos de letras minúsculas del abecedario y fichas con acentos. Se pueden utilizar el mismo tipo de letras utilizadas en la actividad “ABECEDARIO”.
- Hoja con los valores de cada letra. La idea de contar con una hoja que señale los valores de cada letra, se retomó del juego SCRABBLE”. Los valores se asignaron en función de la frecuencia con que aparecen los fonemas en el lenguaje cotidiano en español. Es importante que las letras sean minúsculas para que los alumnos discriminen aquellas que invierten frecuentemente.

Ejemplo:

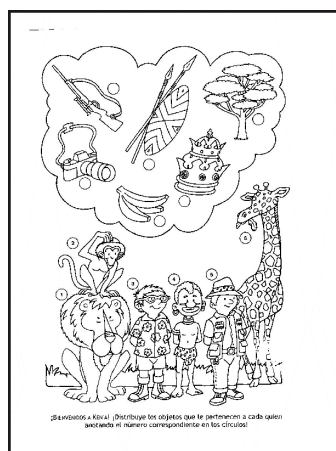
Valores de las letras del abecedario		
a = 1	k = 8	s = 3
b = 3	l = 3	t = 3
c = 3	ll = 8	u = 1
d = 3	m = 3	v = 4
e = 1	n = 3	w = 10
f = 4	ñ = 8	x = 10
g = 4	o = 1	y = 8
h = 4	p = 3	z = 5
i = 1	q = 6	
j = 4	r = 4	

Nombre de la actividad: **CORRESPONDENCIAS**

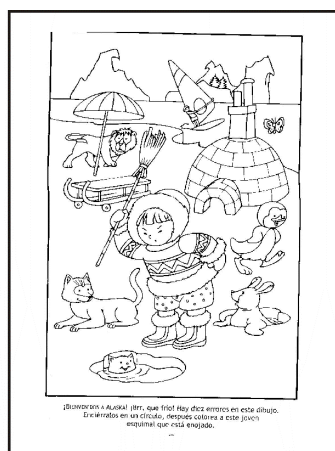
Materiales:

Ilustraciones con imágenes en tamaño carta. En algunos casos la imagen muestra objetos que pertenecen a diferentes contextos y es necesario relacionarlos (ejemplo a) o distinguirlos (ejemplo b). En otros casos la imagen está incompleta y presenta signos que es necesario asociar con colores para completarla (ejemplo c).

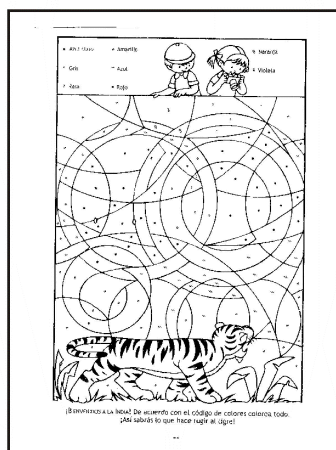
Ejemplos:



a



b



c

Nombre de la actividad: **JUGANDO CON NÚMEROS**

Materiales:

Ejercicios matemáticos impresos en hoja carta, donde se presentan objetos a clasificar (ejemplo a), series numéricas (ejemplo b) o ejercicios para completar o resolver operaciones diversas (ejemplo c).

Ejemplos:

LLUVIA DE FRUTAS

En el cuadro hay seis tipos diferentes de frutas. Cuenta cuántas son de cada uno y anota el resultado sobre las líneas.

a

SON SERIES MUY SERIAS

Escribe en los cuadros vacíos, los números que completan cada serie.

3	8	16	21	42	47	□	□
3	□	18	21	63	66	□	201
2	9	9	16	□	□	23	30
1	6	12	17	34	39	□	□
5	13	11	19	17	□	23	□

b

LOS SIGNOS PERDIDOS

Observa cada una de las operaciones aritméticas y sus resultados. Escribe el signo que falta.

Ejemplos:

26 <input type="text"/> + 12 = 38	18 <input type="text"/> x 5 = 90
35 <input type="text"/> - 21 = 14	45 <input type="text"/> ÷ 9 = 5

58 <input type="text"/> - 35 = 23	63 <input type="text"/> / 7 = 9
61 <input type="text"/> + 2 = 122	55 <input type="text"/> - 28 = 27
93 <input type="text"/> x 5 = 98	97 <input type="text"/> + 8 = 89
69 <input type="text"/> x 9 = 621	75 <input type="text"/> - 3 = 25
25 <input type="text"/> - 15 = -40	37 <input type="text"/> x 9 = 28
32 <input type="text"/> - 20 = 12	76 <input type="text"/> - 59 = 17
24 <input type="text"/> + 2 = -48	61 <input type="text"/> - 31 = 30
621 <input type="text"/> x 9 = 69	-88 <input type="text"/> + ? = 96
41 <input type="text"/> + 4 = 164	
92 <input type="text"/> - 2 = -46	
93 <input type="text"/> x 3 = 31	
85 <input type="text"/> - 5 = 17	

c

Nombre de la actividad: **LOS NÚMEROS**

Materiales:

- 152 Tarjetas con dígitos que miden 8 X 10 cm, elaboradas en cartulina.
- Botones de 7 colores diferentes (200 por color), de aproximadamente 2 cm de diámetro. Cada color representa un valor diferente que corresponde a su posición en el tablero (Blanca =1, Azul = 10 y así sucesivamente).
- Un Tablero con el valor posicional para cada alumno, elaborado en cartulina que mide 15 X 32 cm.

Ejemplo de tablero:

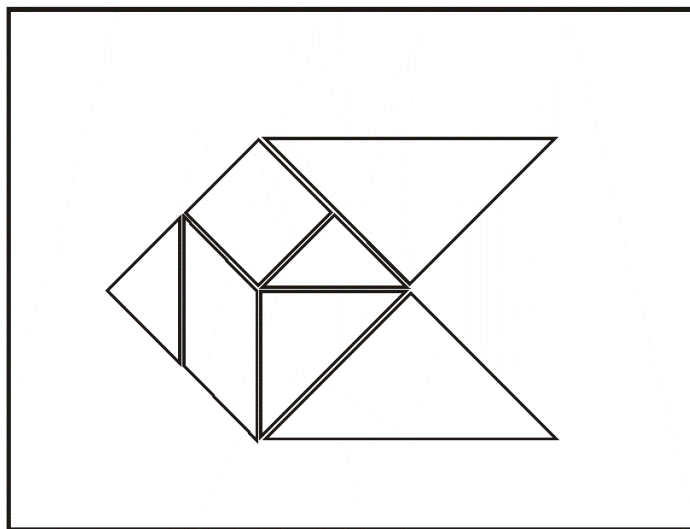
M	CM	DM	UM	C	D	U

Nombre de la actividad: **TANGRAM**

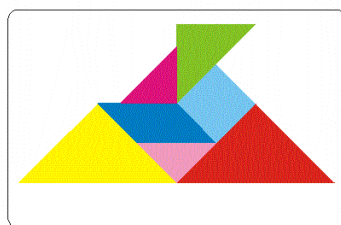
Materiales:

- Un “TANGRAM” de plástico para cada niño (Rompecabezas Pitágoras en su versión comercializada por Montecarlo)
- Hojas carta con modelos en tamaño natural para sobreponer las piezas del “Tangram” (ejemplo a)
- Tarjetas en cartulina enmicada de 9 x 14 cm. con modelos en color (ejemplo b).
- Tarjetas en cartulina enmicada de 9 x 14 cm. con modelos en gris (ejemplo c).

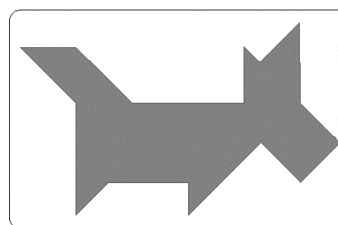
Ejemplos:



a



b



c

Cuadro de actividades

Habilidades	Actividades	Lince	Abeceario	Anagramas	Escalera	Laberintos	Acertijos	Semejanzas	Correspondencias	Jenga	Mandalas	¿Qué ves?	Jugando	Rompecabezas	Números	Tangram
Verbal	Vocabulario															
	Comprensión de instrucciones															
	Formación de conceptos (concreto y abstracto)															
Procesamiento de información	Memoria a largo plazo															
	Memoria a corto plazo															
	Velocidad de procesamiento															
Percepción	Discriminación visual															
	Formación de imágenes visoespaciales															
	Coordinación visomotora															
	Lateralidad															
Autorregulación	Control de la atención															
	Motivación															
	Control de la conducta															
	Planificación de actividades															
Numéricas	Valor posicional															
	Operaciones básicas															
	Resolución de problemas															
Escritura	Coordinación motriz fina															
	Formación de palabras															
	Elaboración de frases															
	Redacción de textos															
Lectura	Descifrado y comprensión de palabras															
	Descifrado y comprensión de frases															
	Descifrado y comprensión de textos															

CLAVE			
NADA	POCO	REGULAR	MUCHO

Créditos

García D., G. (1999). Juegos con lápiz y papel. Entretenimiento instantáneo para toda la familia. México: Selector.

Gutiérrez, Y. (2005). Acertijos divertidos: Juegos de destreza mental. México: Editores Mexicanos Unidos.

Juegos y test de lógica para niños (2007). México: Libsa, Diana.

Maxi vacaciones alrededor del mundo. (2005). Ediciones Hemma.

Problemas de aprendizaje. Soluciones paso a paso. (2006). España: Ediciones Euroméxico.

365 actividades y ejercicios. Busca el camino. (2004). México: Megaediciones.

365 actividades con letras y números. (2004).