

**REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE LAS VILLAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.**



**Tesis presentada en opción al título de Master en
Psicopedagogía**

**Título: Estudio del pensamiento en niños con dificultades
Para aprender que cursan el segundo grado.**

AUTORA: Lic. Claudia Mariana Castillo León.

TUTOR: Dr. C. Leonardo Rodríguez Méndez.

SANTA CLARA

2007

PENSAMIENTO

No olvides que somos la expresión de lo que pensamos.

El pensamiento forja nuestra vida de mañana.

*Aprovecha el momento que pasa, en la construcción de un futuro
halagador.*

Siembra en tus ambientes semillas de optimismo y bienestar,

Para cosechar mañana frutos de amor y felicidad.

DEDICATORIA

A Dios

Porque Él es quien nos guía en el camino adecuado para amar y servir.

A mi hijo

Con todo el amor porque su presencia ha sido y será siempre el motivo más grande para lograr mis metas.

A mis padres

Porque una vez más han estado conmigo a pesar de las dificultades. Gracias por su inmenso amor.

A mis hermanos

Quienes me apoyaron en todo momento para lograr esta meta. Los quiero mucho.

AGRADECIMIENTO

Llegar a concluir esta tesis no hubiera sido posible sin la participación de muchas personas e instituciones que desde el inicio me ofrecieron su ayuda desinteresada por lo deseo dejar prueba de nuestra infinita gratitud a quienes mencionamos seguidamente:

- ✚ A mi familia por estar en todos los momentos a mi lado, compartir mis sueños y sacrificios, por alentarme, ayudarme y confiar en mí.
- ✚ Al Dr. C. Luis Felipe Herrera, por el apoyo que me brindo en la realización de este trabajo, con sus orientaciones oportunas y constantes.
- ✚ A los Drs. Quienes a lo largo de mi formación contribuyeron con sus conocimientos y consejos a lograr esta meta.
- ✚ A los escolares de la muestra y a las autoridades educativas de la escuela primaria “Adán Pérez Rodríguez, del municipio de Cunduacán, Tabasco, México.
- ✚ A los que han tenido la amabilidad de revisar, total o parcialmente este trabajo, han formulado valiosas y oportunas sugerencias.

A TODOS, MUCHAS GRACIAS.

RESUMEN

El presente estudio se realizó con el objetivo de describir las características del pensamiento en un grupo de niños con dificultades para aprender que cursan el segundo grado en la escuela primaria “Adán Pérez Rodríguez”, del municipio de Cunduacán, del estado de Tabasco. La muestra estuvo integrada por 50 menores, que conformaron dos grupos, el de estudio integrado por niños con dificultades para aprender y el testigo constituido por 25 menores con un adecuado aprovechamiento escolar. Cada grupo incluyó a 15 niños y 10 niñas. Se realizó un estudio transversal descriptivo, durante el período de de enero a diciembre del 2005.

Se aplicaron la entrevistas a los niños a los padres, un cuestionario a maestros, el subtes analogías y semejanzas y Aritmética del Weschler, el cuarto excluido y la ficha de evaluación de los factores que intervienen en el desenvolvimiento de las pruebas de Cecilia Turne.

Los resultados obtenidos fueron analizados con el empleo de programas estadísticos contenidos en el SPSS. Entre los principales hallazgos de la investigación se encontró que el pensamiento en los niños y niñas con dificultades para aprender difiere del de los escolares con un adecuado rendimiento docente, notando un menor desarrollo de la generalización, respuestas concretas, limitaciones para encontrar semejanzas y capacidad para resolver problemas aritméticos. Se encontraron antecedentes de mal manejo familiar y pedagógico en estos menores que difieren significativamente de los de sus coetáneos.

Por último se ofrecen conclusiones y recomendaciones que pueden ser de gran interés para los maestros y especialistas que atienden a los niños con dificultades para aprender en México y otros países de América Latina.

Palabras claves: pensamiento, niños con dificultades para aprender.

INDICE

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN.....	7

1. CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
2. CAPÍTULO II. CUESTIONES METODOLÓGICAS.....	32
3. CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	43
4. CONCLUSIONES	51
5. RECOMENDACIONES.....	52
6. BIBLIOGRAFÍA	53
7. ANEXOS.....	62

INTRODUCCIÓN

Es una preocupación de educadores y especialistas relacionados con las ciencias pedagógicas desarrollar estrategias de atención psicopedagógica que permitan el avance escolar de los niños con dificultades para aprender, los cuales se han incrementado notablemente en los últimos años.

En países como Estados Unidos, México, Canadá, Cuba, España, Inglaterra y Japón se ha priorizado la atención de estos niños, los cuales abarcan un grupo muy heterogéneo de menores que de no atenderse adecuadamente pueden abandonar la enseñanza primaria sin vencer sus objetivos y convertirse en menores de riesgo social.

Entre los procesos psíquicos, el pensamiento se caracteriza por su complejidad e implicación en las actividades más complejas que realiza el ser humano. Su desarrollo está íntimamente relacionado con las exigencias educativas y la estimulación familiar desde las etapas más tempranas de la vida.

El pensamiento constituye la función integradora de toda la cognición del sujeto, quien integra sus diferentes capacidades y procesos dentro de su orientación intencional, desde la cual cohesiona todas las operaciones cognitivas de su desempeño individual (González, 1997). Los procesos cognitivos en su doble carácter reflejo y regulador tienen una estrecha relación con los procesos afectivos en el desarrollo integral de la personalidad. “Todos los procesos cognitivos son procesos de la personalidad” (González & Mitjans, 1989), en las operaciones cognitivas complejas el pensamiento juega un papel predominante e implica a los restantes procesos, las operaciones reguladoras de la personalidad presuponen la acción sistemática de los procesos cognitivos, fundamentalmente del pensamiento.

El ser humano comienza a pensar cuando siente la necesidad de comprender algo, de resolver un problema, donde se ponen de manifiesto no solo las necesidades, sino también, la voluntad del individuo, la motivación y el sentido

de responsabilidad, por lo que el proceso mental es también un acto de interrelación de elementos cognitivos y afectivos que se dan de manera activa y orientados hacia una finalidad; procesos de vital importancia en la etapa escolar, donde el pensamiento emerge como proceso fundamental en el que el resto de los procesos psíquicos se expresan a través de él.

El destacado psicólogo ruso A. Luria (1982a,b) afirmó que el pensamiento es una de las formas especialmente complejas de la actividad psíquica, surge solo en caso de una determinada tarea que exige un análisis previo y una síntesis de la situación, y hallar determinadas operaciones auxiliares mediante las cuales se puede resolver la tarea.

Considerando la necesidad de profundizar en el estudio de las características del pensamiento de los niños y niñas con dificultades para aprender en México y específicamente en el estado de Tabasco en la presente investigación se parte del siguiente problema científico.

¿Cuáles son las características del pensamiento de una muestra de niños que cursan el segundo grado en la escuela primaria “Adán Pérez Rodríguez” del municipio de Cunduacán?

En el orden teórico resolver esta problemática puede ser una valiosa contribución a la mejor comprensión de las características del pensamiento de los menores con dificultades para aprender lo que en el orden práctico puede favorecer el logro de una mejor atención psicopedagógica.

El objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Describir las características del pensamiento en una muestra de niños y niñas con dificultades para aprender.

Objetivos específicos:

1. Identificar las particularidades del desarrollo del pensamiento en los escolares con dificultades para aprender de la muestra seleccionada.
2. Valorar si existen diferencias entre el desarrollo del pensamiento en niños con dificultades para aprender y sus pares con adecuado aprovechamiento académico.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La enseñanza en la escuela cambia sustancialmente el contenido de los conocimientos adquiridos por el niño y los procesos para operar con ellos (Vigostky, 1998). Preparar al niño para enfrentarse a nuevos problemas, a la búsqueda de soluciones, a enfrentar los nuevos retos que le impone el aprendizaje; son los puntos fuertes en los que debe descansar su educación.

Estar preparado para la escuela, significa haber alcanzado un nivel de desarrollo de los procesos del pensamiento, el niño debe saber distinguir lo esencial de los fenómenos de la realidad circundante, saber compararlos, ver semejanzas y diferencias, debe aprender a razonar, a encontrar las causas de los fenómenos, a arribar a conclusiones. El infante que es no capaz de seguir el razonamiento del maestro y conjuntamente con él llegar a conclusiones sencillas, no está preparado todavía para el aprendizaje en la escuela.

Si se tiene en cuenta que las diferentes funciones tienen períodos críticos en el desarrollo, y que el pensamiento es el proceso psíquico superior que emerge en la etapa escolar, detectar temprana y oportunamente posibles alteraciones teniendo en cuenta riesgos biológicos precedentes constituye aún un problema no resuelto completamente.

El abordaje del estudio del pensamiento ha tenido una larga historia sobresaliendo por su carácter científico la obra de J. Piaget y de L. S. Vigostky.

La teoría de Piaget según Vygostki (2001) pertenece a este grupo de teorías, él defiende la idea de la correlación entre los momentos biológicos y sociales en el desarrollo del pensamiento.

Piaget (1927, citado en Delgado, 2006), en oposición al subjetivismo con que se había revestido el estudio del proceso del pensamiento, lo analiza en su ontogénesis partiendo del concepto de internalización. Según Piaget el pensamiento es al principio externo, luego al interiorizarse es interno, de acuerdo con su teoría el pensamiento humano es una forma específica de adaptación

biológica de un organismo complejo, lo cual se produce por los mecanismos de asimilación y acomodación, los que garantizan la transformación de los esquemas de acciones anteriormente formados en las nuevas condiciones, así como la formación de nuevos esquemas como resultado de su transformación.

Sin embargo, a pesar que Piaget considera como factor central el “egocentrismo del pensamiento” y que en sus estudios el desarrollo del pensamiento responde principalmente a una necesidad interna, a la maduración, su papel en la comprensión del pensamiento infantil es indiscutible.

Para Vygotski (1998) sus grandes aportes en el estudio del pensamiento están dados en centrar su estudio en las diferentes características del pensamiento en el niño, en lo que tiene más que en lo que no posee. En demostrar que las complejas estructurales del pensamiento del niño en sus etapas evolutivas.

Piaget (1980; 1981) estableció las etapas por las que atraviesa el intelecto del niño, las cuales dependen fundamentalmente de la maduración del cerebro y de corresponden con los tipos de pensamiento tradicionalmente estudiados por la actividad del niño en el aprendizaje.

Los estadios del desarrollo intelectual propuestos por Piaget (1968) se Psicología de orientación histórico-cultural: pensamiento por acción (período de inteligencia sensorio motriz), pensamiento por imágenes (inteligencia intuitiva o representativa), pensamiento teórico conceptual que se pudiera relacionar con las dos últimas etapas del pensamiento definidas por J. Piaget: operaciones concretas y operaciones formales (Rivero, 2001).

Con el desarrollo de la heurística del pensamiento se compara al pensamiento humano con los principios operacionales de computadoras de alta velocidad (Newel, Shaw & Simon, 1958; Feygenbaum & Feldman 1963, citados en Luria, 1982b). También con la intención de lograr un análisis “más objetivo” de la mente humana se produce un acercamiento de la psicología a la cibernética impactando en la forma de concebir los procesos psíquicos. El pensamiento es

estudiado en relación con los demás procesos cognoscitivos apareciendo múltiples modelos que respondían al procesamiento de la información (Delgado, 2006).

No es hasta la década del '20 del siglo anterior que el enfoque histórico-cultural, logra comprender el pensamiento como un proceso integrador, complejo y motivado en sí mismo con una determinación social. Múltiples son las definiciones en que estudiosos de este proceso lo contemplan como activo y mediado (Rubinstein, 1969; Petrovski, 1982; Luria, 1982a, b; Leontiev, 1987 y Davydov, 1981).

Sin llegar a una conceptualización del pensamiento, se precisa resaltar aspectos comunes en las definiciones en las que se destaca que el pensamiento:

- Es un proceso que permite el conocimiento generalizado de la realidad a través del sistema de actividad y de comunicación humana.
- Tiene un carácter mediatizado, a través de la propia relación entre el pensamiento y el lenguaje en un contexto histórico cultural determinado.
- Se expresa ante la solución de problemas.

Luria (1982a) considera que:

...el pensamiento es una de las formas especialmente complejas de la actividad psíquica que surge solo en que los caso de una determinada tarea exige un análisis previo y una síntesis de la situación para hallar determinadas operaciones auxiliares mediante las cuales se puede resolver la tarea. (p.557)

Según el criterio de este autor tiene dos formas fundamentales (Luria, 1982b):

- El pensamiento práctico o constructivo, que se manifiesta en la solución de tareas prácticas donde las operaciones mentales se liberan del esquema perceptual y convierten los elementos de la impresión en elementos de construcción; teniendo en su base un adecuado desarrollo de la orientación espacial.
- El pensamiento lógico verbal expresado en la solución de operaciones sencillas de deducción lógica, tiene lugar sobre la base de la síntesis

simbólica y las construcciones lógicas gramaticales del lenguaje llegando hasta las formas más complejas de la conceptualización.

El ser humano para elaborar un problema, dilucidarlo de la situación problemática, debe conferirle un sentido psicológico, no comprendiendo el mismo como una obtención del sujeto y dicotomizándolo con el significado, sino como una unidad de las condiciones internas y externas que parte de la interiorización de lo externo con una motivación fuerte y una carga cognitivo-afectiva elevada (Rubinstein, 1964).

La persona desarrolla su pensamiento inmerso en sistemas de actividad y comunicación, en relación con una cultura determinada socio-históricamente que va a definir en última instancia, no sólo el sistema de conocimientos y los problemas a los cuales el sujeto debe enfrentarse, sino incluso la forma en que va a discurrir el proceso de solución.

El pensamiento, en tanto surge y se moviliza ante una situación problemática va a encontrarse mediado histórico-culturalmente ya que su potenciación se debe, en las primeras etapas de la vida, a la interrelación del sujeto con el otro, significativo en el proceso de culturalización. Sin embargo, el pensamiento no sólo encuentra esta mediatización externa sino que a la vez lo determina el funcionamiento de las distintas funciones psíquicas, de la personalidad e incluso del mismo pensamiento.

Vygotski (2001, pp. 401) asevera: “(...) *lo central para toda la estructura de la conciencia y para todo el sistema de actividad de las funciones psíquicas lo constituye el desarrollo del pensamiento*”, el desarrollo del pensamiento potencia las diferentes funciones psíquicas, pero estas a su vez con su desarrollo, en una relación bilateral, también conducen a la potenciación del pensamiento. El pensamiento no puede ser analizado ajeno al resto de las funciones psíquicas, sus operaciones básicas inducen procesos de percepción, atención, y memoria (Rivero, 2001).

El propio pensamiento no toma origen en otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al único 'por qué' en el análisis del pensamiento.

Vygotski (1998) considera que las fases formales principales que recorre la personalidad del niño en su formación, están ligadas inmediatamente al grado de desarrollo de su pensamiento, es por ello que el desarrollo del pensamiento juega un importante papel en la evolución del niño.

Características del pensamiento en la edad escolar.

El pensamiento en los escolares menores se realiza con preferencia en el plano visual en acción, se apoya en objetos o representaciones directas, también se ha denominado pensamiento práctico activo o sensitivo. Las generalizaciones en esta etapa se realizan muy ligada a la percepción, esta se realiza sobre la base de situaciones concretas. Ya en el tercer grado el niño es capaz de establecer relaciones y nexos (Petrovsky, 1985).

La preparación para el aprendizaje escolar en el aspecto intelectual del niño, no consiste tanto en el bagaje cuantitativo de las ideas como en el nivel de desarrollo de los procesos intelectuales, es decir de las particularidades cualitativas del pensamiento infantil. (Bozhovich, 1976).

No se puede estudiar el pensamiento del niño y su desarrollo separándolo en operaciones particulares, las operaciones intelectuales nunca se dan aisladamente, existen en una conexión con la actividad del niño.

Si las funciones básicas del pensamiento son el conocimiento y la generalización de los nexos y relaciones de los objetos y fenómenos del mundo objetivo, esto

solo puede ser posible a través de los procesos de análisis, comparación y síntesis que permiten conocer y luego generalizar, las cualidades y propiedades comunes y esenciales de los objetos singulares (Shardakov, 1978).

La síntesis se desarrolla muy vinculada al análisis, su base fisiológica es la formación de conexiones nerviosas temporales en la corteza cerebral.

La comparación en los escolares menores, se pone de manifiesto en que a ellos les resulta más fácil diferenciar que hallar semejantes, especialmente al comparar fenómenos y objetos concretos, algunos niños solo describen.

La abstracción es separar lo general de los objetos o fenómenos, haciendo caso omiso de otras cualidades que lo diferencian entre sí. La generalización y la formación de conceptos ocurren, con ayuda de la abstracción.

La generalización va unida a la concreción, que es la aplicación práctica de conocimientos generalizados. Generalización sensorial, de carácter práctico eficaz que se realiza en una situación visual. Generalización basándose en imágenes y conceptos, esenciales y no esenciales. Generalización científica, que se lleva cabo mediante conceptos e imágenes, por rasgos esenciales.

En la edad escolar surge el pensamiento conceptual, el pensamiento del niño opera con conceptos científicos que le permiten adentrarse en la esencia de los objetos y fenómenos de la realidad. El pensamiento se vincula a la palabra, conformándose el plano del lenguaje interno. La aparición del lenguaje escrito, el dominio de la palabra posibilita que el lenguaje del niño sea más comprensible para los demás y pueda transmitir sus ideas con más coherencia (Vigotsky, 1998).

Aunque el pensamiento en el escolar es abstracto por su forma pues opera con conceptos, continua siendo empírico porque todo concepto lo forma en lo directamente perceptible (Domínguez, 2003). Para establecer comparaciones tiende a situaciones estereotipadas y tiene dificultad para diferenciar lo esencial de lo secundario. Es por ello que Luria (1982a.) afirma que este proceso complejo se forma en el prolongado desarrollo del niño.

En los primeros momentos el carácter desplegado y visioactivo y se apoya en una serie de materiales y materializados, en el siguiente escalón se realiza en el plano del lenguaje desplegado en alta voz y solo cuando se desarrolla el lenguaje interno adquiere carácter de actividad mental.

Desde primer grado los niños se familiarizan con los signos, símbolos, signos convencionales, todas las acciones con los signos requieren de abstracción y generalización. El hecho de que, cualquier significado de la palabra designa no un objeto único, sino un grupo de cosas, hace que lo más importante para la palabra sea la generalización (Vigotsky, 1987).

Todo proceso mental se efectúa dentro de la generalización que se expresa en conceptos, como contenidos del pensamiento. Existe unidad entre concepto o ideas, representaciones gráficas. El contenido del proceso está conformado por el concepto abstracto en forma de palabra y en imagen.

El vínculo orgánico entre el pensamiento y el lenguaje lo desarrolla a través de la definición del significado como unidad del pensamiento verbal. En su definición sobre el concepto de “unidades de análisis”, Vygotski (1998 citado en González, s/a) pretendía encontrar aquellos elementos esenciales que expresaran las cualidades del todo. Vygotski articula al pensamiento y lenguaje, no como partes que interactúan, sino como procesos que en su interrelación funcional dan lugar a una nueva expresión cualitativa de lo psíquico: el pensamiento verbal, en cuya unidad se entrelazan de forma necesaria la palabra y el pensamiento.

La imagen de un objeto tiene contenido semántico. Toda imagen percibida o representada está relacionada con un significado. El contenido semántico es el denominador común de la imagen y el concepto de la palabra. Nuestro razonamiento conceptual es predominantemente un razonamiento verbal o en palabras. La palabra es la forma de existencia del pensamiento.

Vigostky (1998) fue el primero en demostrar que el análisis y la generalización es la base del acto intelectual, que este depende de las estructuras lógicas del lenguaje, la comprensión de que el significado de la palabra es el instrumento fundamental del pensamiento.

En el análisis por unidades propuesto por Vigotsky, cada una conserva las propiedades básicas del total. La unidad de análisis del pensamiento verbal es el significado. En el significado está la respuesta a la pregunta sobre la relación entre la inteligencia y la palabra. El significado pertenece a la inteligencia y a la palabra (Vigotsky, 1998).

Vlazova, (1981) afirma que en el 70% de los niños con bajo rendimiento académico se registra un bajo desarrollo del pensamiento lógico verbal.

Las mayores dificultades de aprendizaje, generalmente, se muestran por un ritmo retardado de asimilación, lo cual puede estar determinado por dificultades en la generalización, bajo nivel de actividad analítico sintética, así como por la inercia del pensamiento (Herrera, 1989). Según Zazzo (1970) la presencia de lesiones en el sistema nervioso central, conlleva a la aparición de niños "débiles patológicos". Las dificultades de aprendizaje son diversas por su origen y no se presentan igual, es por ello que se hace necesario estudiar la individualidad.

Conocer las peculiaridades, explicar las dificultades y potencialidades ayuda al establecimiento de un adecuado tratamiento psicopedagógico, es necesario un diagnóstico precoz de sus procesos psíquicos no solo para detectar el problema o dificultad, sino para contribuir a elevar el desarrollo de las capacidades y habilidades del niño y la niña.

Los problemas en el aprendizaje han sido abordados por varias disciplinas, los pedagogos no sólo se han preocupado por esta temática, sino que han compartido este campo de investigación con neurólogos, patólogos del lenguaje, psicólogos y otros profesionales, porque requieren por su naturaleza de un

enfoque interdisciplinario ya que es muy difícil agotar todo el estudio abordándolo desde la visión de una disciplina.

Ciertos desórdenes identificados antes de la década del sesenta fueron denominados por especialistas con los términos daño cerebral, disfunción cerebral mínima, desórdenes neurológicos del aprendizaje, dislexia o déficit perceptuales; que después serían llamados problemas específicos del aprendizaje o Learning disabilities.

La expresión dificultades de aprendizaje surgió de la necesidad de identificar y ofrecer a los niños con tales diferencias un servicio que, a menudo, falla en la escuela, aludiendo a las categorías tradicionales de excepcionalidad.(I. Rosine Lembargo, 1999).Es significativo que hasta finales de los años sesenta ya se habían utilizado más de cuarenta expresiones en inglés, para referirse al mismo niño.

Algunos autores agrupan las dificultades de aprendizaje en tres grandes grupos:

1. Las disfunciones psicofisiológicas, que explican los desórdenes de habilidad para aprender sobre la base de la existencia de disfunciones biológicas, desórdenes del sistema nervioso central, procesos metabólicos anormales, posible origen genético, etc. Estas disfunciones actuarían en el sentido de entorpecer o dificultar el aprendizaje, pero no estableciendo una dificultad básica para el aprendizaje.

2. Los déficits en el procesamiento de la información, debido a deficiencias en algunos de los procesos cognitivos básicos .Entre las habilidades habitualmente afectadas destacan el desarrollo motor, la percepción visual y auditiva, la comunicación, el funcionamiento psicolingüístico, la integración sensorial, la atención, la memoria, etc. Desde estas perspectivas, las dificultades de aprendizaje estarían ligadas a deshabilitades en el desarrollo específico de las capacidades específicas de un sujeto para procesar la información.

3. Las dispedagogías que atribuyen las dificultades a “deshabilidades de enseñanza”. Para este enfoque, aún admitiendo la existencia de posibles limitaciones psicofisiológicas o de procesamiento de la información, el problema esencial continuaría siendo el retraso académico. La inadecuación de las características de las tareas escolares a las posibilidades de los alumnos, ciertas estrategias instruccionales inapropiadas, etc; podrán ser causa de las dificultades de aprendizaje actuales. (I. Rosine Lembargo, 1999).

Las diez características más frecuentes mencionadas presentadas por orden de importancia son (Mercer, 1991):

- 1- Hiperactividad.
- 2- Deterioros perceptivos motores.
- 3- Labilidad emocional.
- 4- Déficit de orientación general.
- 5- Trastornos de atención.
- 6- Impulsividad.
- 7- Trastornos de la memoria y el pensamiento.
- 8- Problemas específicos del aprendizaje.
- 9- Trastornos del discurso del escuchar.
- 10- Signos neurológicos equívocos.

El término daño cerebral mínimo generalmente implica la existencia de daño o lesión permanente con irreversibilidad del déficit de aprendizaje ocurrido consecuentemente, la evolución es orientada hacia la determinación de la etiología subyacente al problema con el propósito de localizar la base del daño. Se utilizan por lo general medidas neurológicas e intelectuales. Respecto a la intervención, es rechazada la enseñanza correctiva y se emplean procedimientos que inciden directamente sobre el daño neurológico sufrido (I. Rosine Lembargo, 1999).

La categoría denominada como deficiencia para el aprendizaje, implica la existencia de un bloqueo que interfiere en el aprendizaje normal (Meltzer, 1984). La evaluación se centra en la búsqueda de todos los posibles factores que pueden estar impidiendo este aprendizaje (en particular, ansiedad y estrés emocional). La intervención es llevada a cabo a través de psicoterapia con el propósito de modificar el estado de ansiedad o estrés del individuo como prerrequisito para un trabajo compensatorio posterior (I. Rosine Lembargo, 1999).

Otro punto de vista es el de conceptualizar este problema como dificultad de aprendizaje. Desde esta perspectiva el problema de aprendizaje ocurre cuando el niño procesa la información de manera inusual. Esto significa que existe un emparejamiento erróneo entre el estilo de aprendizaje del niño y los métodos de enseñanza específicos utilizados en el aula. El foco de la evolución es, consecuentemente, el de estilos de procesamiento de la información del niño, prestando especial atención a los criterios de calidad de las respuestas y tipos de errores que el niño comete. (I. Rosine Lembargo, 1999).

En los primeros años de la década del ochenta plantearon la posibilidad de caracterizar las dificultades de aprendizajes de acuerdo a criterios de inclusión y los criterios de exclusión. En el primer grupo los niños y niñas con este tipo de déficit tendrían:

- ✓ Desórdenes en procesos cognitivos, especialmente en el lenguaje, pensamiento, atención, memoria o percepción.
- ✓ Impedimentos neurológicos, con frecuencia centrados en disfunciones del sistema nervioso central.
- ✓ Déficits en el rendimiento escolar (criterio de discrepancia).

Con respecto al segundo grupo, se excluirían aquellas dificultades que podrían ser debidas a:

- Problemas visuales, auditivos o motores graves.
- Retraso mental.

- Perturbaciones emocionales graves.
- Desventajas ambientales.

El diagnóstico de los niños con dificultades para aprender.

El diagnóstico de los niños y niñas con dificultades para aprender continúa siendo muy problemática, por la diversidad de criterios al respecto; creándose la necesidad de profundizar en el conocimiento y desarrollo de los procesos psíquicos superiores sobre todo en el plano de su dinámica y en el análisis cualitativo de su desarrollo. (I. Rosine Lembargo, 1999).

Se ha mantenido como criterio que los niños con dificultades para aprender constituyen un grupo heterogéneo y diverso de niños, que le trasmite también carácter complejo a su diagnóstico.

En varios países se distinguen entre los subgrupos de niños con dificultades para aprender a los escolares identificados como portadores de retardo en el desarrollo psíquico (RDP). Este término nació en la antigua Unión de Repúblicas Socialista Soviética, empleándose en diferentes países como la antigua República Democrática Alemana, Finlandia, México, Cuba, entre otros.

En Cuba, S. A. Domishkievich, M. Torres y L. F. Herrera (1991) definieron que el retardo en el desarrollo psíquico incluye un trinomio de síndromes, los cuales son:

- ❖ El trastorno de la organización dinámica de las funciones psíquicas.
- ❖ La insuficiencia en el desarrollo emotivo volitivo.
- ❖ El retardo en el ritmo intelectual.

El retardo en el desarrollo psíquico, según es una desviación en el desarrollo de los procesos psíquicos que se refleja en insuficiencias en las funciones

cognoscitivas y afectivo- volitivas que obstaculizan la capacidad para aprender. Generalmente se puede suponer que el origen de estas dificultades está determinado por leves afectaciones del sistema nervioso central, y los mismos pueden compensarse considerablemente con una atención psicopedagógica individualizada (Herrera, 1989).

Es importante que en esta definición se habla de desviación en el desarrollo de los procesos psíquicos y no categóricamente de deficiencias, teniendo en cuenta al propio niño, ya que al emplear la palabra deficiente, puede traer confusión o malas interpretaciones, también es señalado el supuesto de daño en el sistema nervioso, ya que en un número considerable de casos existe, pero no está presente en todos los casos.

Lo que por los científicos se considera “funcional” puede llegar a convertirse en orgánico, tenemos pues a un niño que no se le estimule adecuadamente, sin enseñarle educar y regular voluntariamente su conducta, entonces no desarrolla la misma cantidad de sistemas funcionales complejos que puede desarrollar otro de sus pares que sí se estimule de forma tal que se le enseñe a educar y regular voluntariamente su conducta, y sobre todo al ocurrir en los primeros años de vida, las estructuras corticales de la región frontal de la corteza que ontogenéticamente son las últimas en desarrollarse y por ello se conocen “especialmente humana” no evolucionan normalmente, entonces este menor en el que no hay antecedentes de daño orgánico (pre-peri-postnatal) toma manifestaciones de retardo, y de ser muy pobre la estimulación, lo que pudiera haber sido funcional, puede llegar a dañar la corteza y manifestarse como retraso mental.

Estudios realizados por especialistas que incluyen al profesor Luís Felipe Herrera, relacionan variada sintomatología en los niños con retardo en el desarrollo psíquico, que no solamente incluye alteraciones en los procesos cognoscitivos, sino también afectaciones en el componente mediato e inmediato

del recuerdo voluntario, defectos de la estabilidad y volumen de la atención, bajo nivel de la generación e inercia del pensamiento, extendiéndose a otras áreas de la personalidad, viéndose frecuencia en la aparición de trastornos del sueño, fundamentalmente pesadillas, miedo al dormir, automatismos psíquicos, enuresis, onicofagia, succión de pulgar, sudoración de las manos, agresividad, excitabilidad, impulsividad, hiperactividad, se incluye la depresión, timidez, retraimiento. Es importante al abordar cualquier definición, tener en cuenta los siguientes planteamientos:

- Partir de la definición ofrecida por L. S. Vigotsky sobre la zona de desarrollo potencial o próximo, lo que implica el análisis particularizado de las posibilidades de cada niño en estudio.
- Si bien, la sintomatología fundamental del menor retardado es de orden psicológico- pedagógico, su definición integral debe sintetizar los resultados investigativos de diversas áreas (neurofisiológicas, clínica, psicológica, neuropsicológica, pedagógica, etc).

Vlásova y Pevzner precisaron la existencia de cuatro variantes fundamentales del retardo en el desarrollo psíquico:

- Infantilismo con insuficiente desarrollo de la actividad cognoscitiva.
- Infantilismo agravado por el síndrome cerebro- asténico.
- Infantilismo con insuficiente desarrollo de la esfera emotivo- volitiva.
- Infantilismo con insuficiente desarrollo del lenguaje.

El profesor Luis Felipe Herrera, a partir de investigaciones realizadas agrupa a los niños portadores de retardo en el desarrollo psíquico en dos subgrupos bien diferenciados:

- ❖ **Subgrupo de mejor rendimiento intelectual.** Presentan insuficiencias en los sistemas funcionales relacionados con la motricidad fina, en la memoria voluntaria y en el establecimiento

de nexos lógicos abstractos complejos, en la capacidad atencional y en la regulación sistémica de sus estados emocionales. Se caracteriza por marcada intranquilidad, son impulsivos, caprichosos y con escaso desarrollo de la autorregulación, lo que matiza su rendimiento intelectual. Sus potencialidades son superiores a las del segundo subgrupo, acercándose a la norma, la atención psicopedagógica los beneficia mucho, por lo que su pronóstico es favorable; dependiendo en gran medida de las condiciones de educación y de atención familiar que reciban.

- ❖ **Subgrupo de bajo rendimiento intelectual.** Este subgrupo, lo integran los menores de peores resultados académicos, poseen insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos en general y acentuadas dificultades en el establecimiento de nexos de carácter lógico abstractos. Estos escolares son muy lentos, tendientes a las inhibiciones dóciles, pasivos, afectivos, y en ocasiones hasta retraídos. Se caracterizan neuropsicológicamente por presentar dificultades en la recepción y procesamiento de la información visual y auditiva, en la coordinación y precisión de los movimientos finos, en el recuerdo voluntario mediato, en el establecimiento de los nexos lógicos abstractos, en la capacidad para la síntesis voluntaria y en la regulación de sus estados emocionales. Su pronóstico es menos favorable que los niños del primer subgrupo. En estos estudiantes predominan los antecedentes de danos pre- natales.

Todas estas limitaciones tienen de base afectaciones relacionadas con el funcionamiento de las áreas frontales de la corteza cerebral y dificultades en el eslabón de programación y control de la acción, producto del atraso en la maduración del sistema nervioso central, alteraciones en la neurodinámica cortical, producto del desequilibrio en los procesos de excitación e inhibición y la presencia de inercia patológica de los procesos.

Los niños y adolescentes con retardo en el desarrollo psíquico presentan predominio de afectaciones tercera unidad funcional para programar, regular y verificar la actividad y en menor medida se pueden manifestar alteraciones en la segunda y primera unidad funcional, lo que justifica las características distintas en estos menores. Las investigaciones clínicas de A. Strauss, L. Lechtenie, M. Pevzner, K.S. Lebedenskaia, I. F. Markovskaia y V.I. Lubovski han demostrado que el retardo en el desarrollo psíquico es en la inmensa mayoría de los casos consecuencia de una insuficiencia orgánica del sistema nervioso central.

Se han realizado investigaciones reafirmando la importancia que tiene para el desarrollo individual la consideración de la zona de desarrollo potencial. La zona de desarrollo potencial no debe quedar restringida al ámbito del desarrollo intelectual, porque el aprendizaje social implica además la asimilación e intercambio de patrones afectivos, motivacionales, y valorativos que van conformando el modelo ideal y el comportamiento real de la persona en un contexto específico. (O. D'Ángelo, 2002).

La indagación de la capacidad para aprender toma gran significación cuando nos referimos a los niños con retardo en el desarrollo psíquico, no solamente por su implicación para el diagnóstico, sino también para la elaboración de planes de estudios y la estrategia pedagógica de instrucción que necesitan estos alumnos (Guerra, 2006).

Los niños con retardo en el desarrollo psíquico se diferencian marcadamente de los niños que progresan normalmente en la escuela de educación general y que tiene su misma edad, pero en los límites inferiores de rendimiento los niños con retardo en el desarrollo psíquico pueden confundirse con aquellos portadores de retraso mental ligero (RML), es por eso que debemos tener en cuenta la definición del retraso mental ligero, el cual es el estado de un individuo en el

cual se producen alteraciones en los procesos psíquicos en general, fundamentalmente en la esfera cognoscitiva los cuales son estables y se deben a una lesión orgánica del sistema nervioso central de carácter difuso e irreversible, etiología congénita o adquirida (DSM-IV, 1996).

Resulta imprescindible la realización de un diagnóstico infantil certero, para evitar que los niños que presentan dificultades para aprender cursen por el sistema de enseñanza sin la atención especial requerida.

El diagnóstico de las capacidades intelectuales constituye un problema real una verdadera necesidad social tanto para el adecuado desarrollo del perfeccionamiento educativo como en la atención que requieren los deficientes intelectuales. Se plantea ante nosotros la tarea de elaborar nuevos instrumentos partiendo de un modo riguroso y consecuente con las concepciones teóricas de la psicología materialista dialéctica. Poder combinar los métodos psicológicos, las descripciones clínicas y las técnicas para el diagnóstico fisiológico experimental, constituye un reto la neuropsicología del desarrollo o del aprendizaje (Kolb & Wishaw, 1996).

La valoración del desarrollo intelectual debe llevarse a cabo según una escala que refleje la lógica de las neoformaciones. Se necesita conceder importancia no a la zona de desarrollo actual sino a la zona de desarrollo próximo. El diagnóstico en este caso tiene un papel pronóstico, debe dirigirse a determinar las condiciones que más favorecen al ulterior desarrollo de la persona en cuestión y a la ayuda en la elaboración de programas de enseñanza y desarrollo, que toman en consideración la peculiaridad del estado real de su actividad cognoscitiva.

La importancia del estudio de los niños con trastornos del aprendizaje desde el punto de vista neuropsicológico se hizo evidente y necesario en los años 80.

Desde los primeros momentos el nombre de la disciplina encargada de este estudio ha sido muy discutida, neuropsicología del escolar, neuropsicología clínica, neuropsicología pediátrica o educacional han sido alguna de las denominaciones según la ciencia en que se enfoque el análisis. Pero ya sea desde una ciencia u otro el enfoque neuropsicológico permite un análisis amplio de las dificultades y posibilidades educativas (Herrera & García, 2003).

Una lesión orgánica cerebral puede no manifestarse desde el punto de vista neuropsicológico, pero inducir a trastornos del proceso normal de aprendizaje, existe la necesidad de profundizar en el conocimiento de estos trastornos por la vía neuropsicológica.

No es posible educar correctamente a los niños si no se conocen con profundidad las particularidades de su actividad nerviosa superior. El problema estriba en que el funcionamiento del cerebro, su actividad refleja, su actividad analítico-sintética, constituyen el substrato material y la base fisiológica del fenómeno psíquico, y tiene una determinada incidencia en la formación de esta cualidad psíquica. Por supuesto, la actividad analítico-sintética de la corteza cerebral no determina de por sí el surgimiento de la cualidad psíquica, esto depende de la acción del medio externo, de las condiciones de vida y educación, del proceso de cultura y enseñanza; pero a su vez, esta cualidad psíquica no puede crearse sin su substrato material, sin la participación del cerebro como un sistema funcional complejo.

Durante muchos años en psicología ha predominado el estudio de los procesos psíquicos por separado, en particular, de los procesos cognoscitivos, los cuales muchas veces se han analizado sin comprender las relaciones mutuas existentes entre ellos. Esta división, muchas veces ha dado la impresión de la existencia de una barrera entre uno y otro proceso, es por eso que un principio de significativa importancia para el desarrollo de la psicología lo constituye el principio de la interfuncionalidad (Luria, 1982 a, b).

El pensamiento es concebido como una forma integral de la actividad mental, donde se deja de buscar un sustrato cerebral y se busca un sistema de mecanismos cerebrales, responsables de los componentes del pensamiento y sus estadios.

Autores como Vygotski (1998), Rubinstein (1977) y Luria (1982b), reconocen diferentes fases o etapas del proceso del pensamiento, que aunque no poseen un carácter estático, pueden constituir una guía para el análisis neuropsicológico del mismo; estas son:

1. La presentación ante el sujeto de una situación ante la cual no tiene una solución predeterminada, el descubrimiento de la tarea a realizar o fase inicial.
2. Restricción de las respuestas impulsivas a través de la investigación de las condiciones del problema, el análisis de sus componentes, el reconocimiento de los rasgos esenciales y sus correlaciones entre sí.
3. Selección de una entre varias alternativas posibles y la creación de un plan general o esquema para la ejecución de la tarea. Es la delimitación de la estrategia general del pensamiento donde se decide la alternativa idónea entre múltiples redes de alternativas. En esta fase ocurre el planteamiento del problema y su comprensión.
4. Formación de un esquema general para la solución del problema y la elección de los sistemas adecuados de alternativas. Se escogen los métodos apropiados y las operaciones más adecuadas para llevar a cabo el esquema general de solución. Es un estadio eminentemente operativo en el acto intelectual, de utilización de algoritmos.
5. Solución del problema o descubrimiento de la respuesta implícita en la tarea.
6. Comparación de resultados obtenidos con las condiciones originales de la tarea. Si los resultados no se avienen con las condiciones originales del problema, la búsqueda de la estrategia debe volver a comenzar y el

proceso del pensamiento continúa hasta que se halle la solución adecuada. Comprobación o estadio de la aceptación de la acción, se verifican los resultados obtenidos.

Solo si se tiene en cuenta las diferentes fases o pasos el pensamiento en todo su despliegue se puede llegar a una caracterización certera del proceso, ubicar en una sola estructura o área es imposible. El diagnóstico neuropsicológico del pensamiento "debe prestar especial atención, no tanto al resultado de la solución de una u otra tarea, como al análisis de cómo transcurre el proceso del pensamiento y en qué consisten las dificultades que experimenta el paciente al resolver las tareas." (Luria, 1982a, pp. 560).

Todo individuo se desarrolla dentro de un contexto social, de ahí que las teorías más actuales afirmen con rotundidad que solo se puede entender y explicar cada momento evolutivo de un individuo concreto en función de su realidad biológica, psicológica y social (López, s/f). El centro de la psicología se encuentra en la determinación del proceso psíquico, la correlación de condiciones externas e internas (Rubinstein, 1966).

La valoración científica del pensamiento como actividad cognoscitiva con la estructura más compleja, no es la consideración de la relación del pensamiento como un todo (aún más producto) y el cerebro, sino la relación de esta forma compleja de la actividad mental y sus elementos componentes del cerebro (Luria, 1982b).

En la actualidad la problemática del diagnóstico de los niños con dificultades para aprender continua siendo compleja, es necesario profundizar en el conocimiento desarrollo de los procesos psíquicos superiores, en especial del pensamiento, sobre todo en el plano de la dinámica y en el análisis cualitativo de su desarrollo (Nepomuceno, 1998).

Solo si el diagnóstico tiene como objetivo establecer el pronóstico y el dinamismo en el desarrollo del niño se podrá resolver el problema de la investigación en la educación, es más importante centrar el estudio en las habilidades preservadas y su potencial que en el déficit.

En una comprensión más científica del aprendizaje se debe considerar que este no depende solamente de las formas y métodos de la enseñanza, sino también de las particularidades del funcionamiento del sistema nervioso central, de la actividad nerviosa superior. Los defectos son muy diversos y la ayuda médico-educacional requerida por estos niños tiene que ser también diferente.

La tarea de prevención contribuye al logro de la máxima calidad de proceso educativo, la evaluación y diagnóstico educacional tiene como tarea conocer cómo marcha el proceso de apropiación de conocimientos y la formación de la personalidad de las futuras generaciones (Arias, 2005).

La investigación de las condiciones en que transcurre el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con dificultades para aprender, es un elemento esencial para conocer como se ha estructurado su forma de pensar y como es su desenvolvimiento escolar, familia y social.

Las dificultades para aprender ocupan hoy un espacio profesional que trasciende las fronteras de la escuela y alcanzan conductas no deseadas que pueden afectar a la familia y a la comunidad, de aquí el enorme valor de realizar este tipo de estudio, tanto para México, donde un considerable grupo de menores de los primeros grados de la escuela primaria tienen estas limitaciones como para otros países centroamericanos y caribeños con características muy similares a las predominan en la nación azteca.

CAPÍTULO II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Diseño Metodológicos

Se realizó un estudio descriptivo transversal con escolares de la escuela Adán Pérez Rodríguez”, del municipio de Cunduacán, del estado de Tabasco, durante el período de de enero a diciembre del 2005.

2.2. Selección y descripción de la Muestra.

Se estudiaron 50 escolares, distribuidos en dos grupos: Grupo estudio (Grupo 1): integrado por 25 menores, el grupo testigo conformado por 25 menores. Ambos grupos incluyeron a 10 niñas y 15 niños.

Tabla 1: Distribución de la muestra por sexo y edad (n).

GRUPOS	SEXO		EDAD, AÑOS	
	F	M	7	8
ESTUDIO	10	15	12	13
TESTIGO	10	15	12	13
TOTAL	20	30	24	26

Los miembros del grupo estudio se seleccionaron según el criterio de los docentes considerando:

- Qué fueran menores con dificultades para aprender con evaluaciones de deficientes en Español, Matemática y Nuestro Medio.
- Qué no presentaran antecedentes de afecciones psicopatológicas severas, neurológicas, trastornos sensoriales.
- Qué fueran menores que asistieran regularmente a la escuela.

La selección de los menores del grupo testigo se realizó de manera intencional y se consideraron los siguientes criterios de selección.

- Qué recibieran la misma influencia pedagógica de los menores del grupo estudio.
- Qué también estuvieran cursando el segundo grado y se encontraran en el mismo rango de edad.
- Qué su rendimiento escolar fuera en términos medios según el criterio pedagógico.

2.3 Materiales y métodos.

El proceso de evaluación se dividió en cuatro fases: recopilación de información, aplicación y calificación cuantitativa de las pruebas psicológicas, análisis cualitativo de la información y, por último, interpretación e integración de la información.

2.4 Recopilación de información:

Se recogen de modo sistemático y ordenado, los datos básicos que serán el punto de partida del estudio, según la historia clínica, la observación en el hogar y la escuela, el cuestionario para maestros y la entrevista a los padres.

En una primera entrevista a los padres se consideró necesario indagar acerca de: (Anexo 1)

1. Los datos de filiación. Consignan los datos personales que identifican al niño, como nombre y apellidos, edad, sexo, lugar y fecha de nacimiento, centro educativo, grado y dirección.
2. Datos familiares. Se refieren a la información acerca de los padres y hermanos, antecedentes patológicos de afecciones psíquicas, psicosomáticas, funcionales y de enfermedades degenerativas.
3. La historia de salud. Se recopilan datos referentes a enfermedades recurrentes, operaciones, ingresos hospitalarios, enfermedades orgánicas.
4. La historia educacional. Se consignan los datos referentes a la vida preescolar y escolar, el rendimiento, actitud frente a la escuela y las tareas, si existen problemas de conducta y evaluaciones del psicopedagogo. Se registra si el niño recibe apoyo fuera de la escuela y si realiza actividades extracurriculares.
5. La vida cotidiana. Visualiza cómo es la vida del niño, cómo se organizan sus actividades una vez que regresa de la escuela, cómo son sus fines de semana, sus vacaciones y cumpleaños.
6. La historia familiar. Brinda información del desarrollo de ambos padres como pareja, separaciones, relaciones u otras informaciones que se omiten.

La información proporcionada por los educadores a través del cuestionario para maestros (Moreno, 1997) permitió la orientación inicial del estado actual y la

asimilación del material docente teniendo en cuenta (Anexo 2): Impresión general sobre el nivel de inteligencia *. Rendimiento académico (en comparación con sus compañeros).

- A. Nivel de Lectura (en comparación con sus compañeros).
- B. Nivel de Matemática (en comparación con sus compañeros).
- C. Expresión oral (uso del lenguaje para expresar sus ideas) **.
- D. Problemas del habla **.
- E. Comprensión del lenguaje**.
- F. Seguimiento de instrucciones
- G. Motivación (actitud hacia el trabajo académico).
- H. Atención.
- I. Agresividad.
- J. Expresión de las emociones.
- K. Relación con la autoridad.
- L. Relaciones con los compañeros de aula.
- M. Coordinación motora grueso.
- N. Coordinación motora fina.
- O. Asistencia.

- Considerando las diferentes posiciones con respecto al nivel de inteligencia (inciso A) fue necesario especificarle a los maestros cómo es considerada la misma a los efectos de la presente investigación.
- **En la valoración del lenguaje (incisos E, F y G) se tuvo en cuenta los aspectos fónicos, léxicos y gramaticales del lenguaje, relacionados con las funciones del lenguaje que, según Luria (1982a), tiene dos formas: Lenguaje expresivo (hablado o escrito) y Lenguaje receptivo (oído o leído).
- ***En cuanto al nivel de actividad se especificó que se trataba de su valoración con respecto al tiempo de ejecución de las tareas.

También se profundizó en las características del ambiente familiar.

1. Estilos educativos: Relación educativa, formativa y afectiva que establecen los padres y demás familiares en su vínculo con el menor para el logro en este de cualidades de desarrollo, acorde con Arés (1990):

- Estilo educativo adecuado: los padres coinciden con el estilo educativo a utilizar en la educación del menor, matizado por afecto manifiesto e incorporando al resto de las personas que se vinculan con el niño durante el proceso educativo-formativo. Ofrecen posibilidades de participación y responsabilidad a estos en la dinámica familiar en dependencia de sus posibilidades, estimula la independencia, seguridad, autocontrol y crecimiento personal de los infantes.
- Estilos educativos inadecuados: se consideraron:
 - Relación sobreprotectora: los padres ofrecen exceso de afecto con control, están centrados en que no le ocurra nada al hijo, aislándolo de los problemas familiares, evitan crearles preocupaciones protegiéndolo de todas las dificultades, con tendencia a la complacencia dentro del hogar. También es característica principal de la relación la sustitución por parte de los padres de funciones, quehaceres y responsabilidades propias del menor.
 - Relación permisiva: no se impone disciplina por parte de los adultos, dándole la oportunidad al niño de comportarse deliberadamente, no realizan una valoración crítica de sus acciones, y no existe un adecuado autocontrol.
 - Relación indiferente: bajo tono afectivo y la despreocupación de los padres por el desarrollo y comportamiento de sus hijos. En ella los padres son absolutamente permisivos, no por afinidad con sus hijos sino más bien por indolencia, rechazo y despreocupación, se facilita de este modo la identificación del niño con otra persona, aparición de conducta disocial, agresividad, mentiras, hurtos y robos frecuentes en la búsqueda de constante atención.

- Relación autoritaria: el infante es ante todo subordinado de los padres, quienes representan el criterio de autoridad suprema y la razón absoluta. La relación en este tipo de educación es monológica del padre hacia el hijo en todas las cuestiones de importancia. Esta se encuentra estructurada de tal forma que los deberes que el hijo debe cumplir son rígidos e inalterables, definidos de forma absoluta por los padres. Imposibilita la expresión individual y la creatividad.
- Relación inconsistente: no hay acuerdo en cuanto a los objetivos y métodos educativos a utilizar por los adultos, sin llegar a acuerdo alguno en el manejo de la autoridad sobre el menor, lo que implica: confusión y contradicción en el establecimiento de normas, valores morales y patrones de conductas diferentes en relación con la figura familiar con la que interactúa o situación dada.
- Relación conflictiva: se manifiestan conflictos sistemáticos entre los miembros de la familia durante la crianza del niño, engendra el miedo, emociones negativas, contradicciones e inseguridad.

2. Clima psicológico: Se tuvieron en cuenta algunos indicadores para un acercamiento al clima psicológico en la familia, teniendo en cuenta criterios considerados por diferentes autores (Arés, 2004; Martínez, 2000) en base a esto se consideraron de la manera siguiente:

- *Clima psicológico estable desarrollador*: Autonomía, Afectividad expresión de emociones, Establecimiento, respeto y cumplimiento de reglas; Redes de apoyo social que no limiten la independencia interna, Apoyo mutuo, Manejo adecuado de conflictos. Satisfacción de necesidades psicológicas, Comunicación, Estimulación de la socialización desarrollo personal y creatividad y que favorezca vínculos constructivos con su ambiente sociocultural y natural.
- *Clima psicológico estable*: Afectividad expresión de emociones, Establecimiento, respeto y cumplimiento de reglas. Redes de

apoyo social que no limiten la independencia interna. Apoyo mutuo, Manejo adecuado de conflictos. Satisfacción de necesidades psicológicas y Comunicación.

- *Clima psicológico tensional*: Inadecuada expresión de las emociones, La mayoría de las reglas no se establecen de forma explícita y clara. Existencia de redes de apoyo social que interfieren en la independencia familiar o ausencia de redes de apoyo. Manejo inadecuado de conflictos. Relaciones interpersonales “difíciles”. Presencia de indicadores de desajuste social en la familia. Insatisfacción de necesidades psicológicas.

Durante la aplicación se observó el tipo de relación que establece el niño, comprensión de consignas, si se cansa fácilmente, entre otros aspectos a través de Ficha de evaluación de los factores que intervienen en el desenvolvimiento de las pruebas de Moreno y Thorne (1997),

Ficha de evaluación de los factores que intervienen en el desenvolvimiento de las pruebas (Anexo 3).

Objetivo:

La técnica fue propuesta por Moreno & Thorne (1997) para evaluar los factores que intervienen en el desenvolvimiento del sujeto en las pruebas aplicadas.

Materiales:

La ficha incluye 9 aspectos esenciales del desempeño en las pruebas. Estos son: modo de relacionarse, lenguaje, comprensión de las consignas, atención, concentración, fatigabilidad, nivel de actividad (comprendida como capacidad de autorregulación, y control inhibitorio), estrategia de trabajo, autonomía, confianza en sí mismo y tolerancia a la frustración.

Procedimiento:

Una vez culminada las sesiones de trabajo el psicólogo registra la valoración de la conducta de cada sujeto, durante la aplicación de las pruebas según puntajes establecidos en la misma.

Calificación:

A cada conducta se le ha asignado un puntaje de 3, 2, 1 y 0. Posteriormente se realiza la sumatoria de los puntajes, el valor máximo a alcanzar es 48. Por último se clasifica el puntaje obtenido según rangos preestablecidos:

- Muy bueno (DMB): de 42 a 48.
- Bueno (DB): de 33 a 41.
- Regular (DR): de 17 a 32.
- Deficiente (DD): de 0 a 16.

En la investigación del pensamiento se tuvo en cuenta los indicadores de resultados obtenidos a través de la calificación de las pruebas conforme a los objetivos de las mismas y se establecieron indicadores del proceso para cada prueba según cómo discurrió este, como consecuencia su aplicación permitió establecer indicadores procesales generales que se evidenciaron durante la ejecución de las pruebas, los que fueron evaluados indistintamente en cada una de las pruebas con el propósito de lograr validez interna de la batería.

- Analogías y semejanzas Subtest de Wisc aplicado a infantes menores y mayores de 8 años, en el caso de analogías se aplicó solo a los menores de 7 años (anexo 4).

Objetivo: Relaciones conceptuales. Pensamiento abstracto y asociación de ideas. La investigación del proceso de formación de conceptos abstractos ocupa un lugar central, en las operaciones de relación lógica y los conceptos abstractos, el individuo pasa del nivel de las acciones operacionales a un nuevo nivel específico de conducta "categorial" o "abstracta".

Procedimientos: Para los infantes menores de ocho años se comenzó con Analogías, pidiéndole que completara cuatro cuestiones presentadas. De responder correctamente se pasa a semejanzas, en el caso de los infantes de 8 no se les aplicó analogía y se le acreditaron los puntos. Se le presentan 12 pares, comparaciones donde tienen que decir en qué se parecen a partir de elementos esenciales por los que se agrupan en un concepto. Se interrumpió la prueba a los tres fallos consecutivos.

Calificación: Se le otorgó 2 puntos por cada respuesta se tuvo en cuenta conceptos generalizadores y 1 punto si ofrecían respuesta concreto situacionales basado en propiedad externas de los elementos. Se consideró el tipo de generalización que predominó, la cantidad de errores, las ayudas recibidas y asimiladas.

Aritmética. Subtest de Wisc (Anexo 5).

Objetivo: Concentración, razonamiento y cálculo numérico. Manejo automático de símbolos. En el pensamiento discursivo y en la solución de problemas tiene lugar un proceso más activo y desplegado. La persona que resuelve un problema tiene que analizar los componentes del mismo, separar las relaciones esenciales, hallar los objetivos intermedios y las operaciones mediante las cuales puede lograrse el objetivo y solo por medio de la cadena de estas operaciones intermedias para llegar a la solución del problema.

Procedimientos: Se le presentan al infante problemas aritméticos dando un limite de tiempo par la solución de cada problema, en caso que este no pueda resolverlo adecuadamente se le ofrece tres niveles de ayuda.

Calificación: Se le asignan un punto por cada solución correcta en el tiempo asignado, se registra el tiempo total, el tiempo promedio, la cantidad de errores, las ayudas recibidas, así como la asimilación. También se registra el uso de medios externos. Los puntos obtenidos se ponderan según tablas establecidas por edad y se ubican en un nivel según la puntuación ponderada.

Cuarto excluido (Anexo 6)

Objetivo: Valorar el desarrollo de las operaciones del pensamiento en su expresión lógica-discursiva. Fue utilizada para la investigación de la actividad analítico sintética de los niños y sus habilidades para hacer generalizaciones.

Esta prueba presenta mayores exigencias con respecto a la fundamentación lógica, a la corrección de generalizaciones, a la seriedad y precisión de las formulaciones en cuanto a rasgos más esenciales de los objetos y sus nexos

inmediatos, lo que permitirá excluir uno. Esta prueba permite evaluar el nivel de generalización, la abstracción, la comparación, el análisis y la síntesis.

Procedimiento: Para su aplicación se utiliza una serie de tarjetas (10) en las que se representan cuatro objetos, seleccionados de tal manera que tres de ellos están relacionados entre sí, mientras que el cuarto es ajeno a los demás. Al infante se le presentan las tarjetas, situadas previamente en orden de dificultad creciente.

Las instrucciones se le presentan a partir del ejemplo de tarjeta más fácil y se le expresa: Aquí en esta tarjeta tienen representados cuatro objetos, tres de ellos son semejantes entre sí y pueden denominarse con un mismo nombre, pero el cuarto objeto sobra, no se parece a los otros. Di cuál es el que no se parece a los demás y cómo se denominan los otros tres.

Posteriormente, se analiza con el infante la explicación que da de los tres objetos generalizados y por qué excluye el cuarto. Ante su respuesta incorrecta se otorgan tres niveles de ayuda.

Calificación: Para los efectos de esta investigación se realizó una operacionalización a la prueba a partir de la elaboración del constructo psicológico Nivel de Generalización. Se consideraron tres niveles:

1. Generalización adecuada (30-40 puntos). Establece relaciones esenciales, conceptos genéricos: las asociaciones revelan nexos que van más allá de las relaciones contextuales y sensoriales, hacen referencia a la esencia de los objetos a través de un análisis, comparación y síntesis de sus propiedades principales.
2. Generalización adecuada con predominio de elementos concretos situacionales (11-29). Relaciones centradas en la utilidad, uso, estructura o rasgos externos, las asociaciones se realizan en base de la experiencia sensorial directa, se adquiere un carácter extremadamente contextual y fáctico donde no se revelan las características esenciales de los objetos ya que se establecen los nexos en relación con las propiedades externas de los objetos.

3. Generalización inadecuada (0-10). Se establecen asociaciones basadas en impresiones casuales, sin destacarse con nitidez la racionalidad y la lógica de las mismas, marcadas por relaciones de carácter muy subjetivo

La puntuación se realizó sobre la base de tres factores: La correcta exclusión del objeto (un punto por cada respuesta correcta), la correcta agrupación genérica (un punto por cada respuesta correcta) y la calidad de la generalización por elementos esenciales o concretos situacionales en la denominación del concepto (un punto por cada respuesta a partir de elementos concretos situacionales y dos por cada respuesta esencial).

Se ofrecieron tres niveles de ayuda al niño. El primero fue una alerta, un llamado de atención, el segundo consistió en darle una respuesta alternativa y el tercero incluyó darle la respuesta y valorar si la asimilaban.

Siempre se trabajó de forma individual y en adecuadas condiciones de iluminación, ventilación y privacidad, empleando el salón de clases.

El procesamiento estadístico se realizó empleando el programa SPSS 11.5/Windows.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1 Descripción general del desarrollo evolutivo, pedagógico y familiar de los niños con dificultades para aprender.

Al analizar la información ofrecida por los padres y maestros se encontraron datos de interés que permiten reflexionar sobre la incidencia de la influencia familiar y el manejo pedagógico en el desarrollo de la actividad intelectual de los menores de la muestra.

En las familias de los escolares con dificultades para aprender solo se encontró un ambiente familiar estable desarrollador con estilo educativo adecuado en un 9.1%; el 45.4% de los ambientes son estables y el otro 45.4% de los niños viven en climas psicológicos tensionantes. Predominan estilos educativos inadecuados en un 90.9%, de estos un 54.8% de los padres son inconsistentes, 18.2% son sobreprotectores, y el (9.1%) vive en un ambiente conflictivo e indiferente donde es víctima de maltrato infantil, no solo por los miembros de su familia sino también por sus vecinos y amiguitos. Un ambiente de hostilidad y violencia en la interacción de sus miembros en la comunicación familiar puede explicar las dificultades para aprender y las limitaciones en el desarrollo del pensamiento. Predominan las familias con niveles socioeconómicos y culturales bajos (54.5%) y medios (45.4%). Las condiciones de las viviendas son malas en un 72.7% y regulares en 27.1%. El 72% de los niños con dificultades para aprender enfrentaron a eventos vitales que pueden incidir negativamente en su desarrollo, en todos los casos los eventos coinciden los planteados por Arés (1999), por Clavijo (2002) y Guerra (2006) como fuentes de tensión familiar y riesgos para el desarrollo infantil, son consideradas alto potencial de riesgo: los cambios frecuentes de vivienda, intervenciones quirúrgicas, divorcios de los padres, abandono de la madre, muerte de un familiar muy allegado (abuelita que lo cuidaba) y el maltrato infantil.

La información recopilada en el cuestionario a maestros refleja que la relación hogar escuela no es favorable en la mayoría de los niños con dificultades para aprender. De igual manera se encontró que los maestros muchas veces no comprenden las necesidades educativas de estos menores y se centran más en manifestaciones conductuales como la impulsividad, el poco control emocional y la tendencia a no verificar las acciones, en particular al tener que resolver problemas aritméticos. No se observó el empleo de estrategias psicopedagógicas que facilitaran la comprensión de los menores del grupo estudio.

3.2 Análisis de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas psicológicas utilizadas.

Para realizar la comparación de los resultados obtenidos entre los grupos se establecieron las hipótesis estadísticas en todos los casos de la siguiente forma:

H₀: No existen diferencias significativas al comparar los resultados obtenidos al comparar los indicadores de resultado y del proceso en los grupos estudiados.

H₁: Existen diferencias significativas al comparar los resultados obtenidos al comparar los indicadores de resultado y del proceso en los grupos estudiados.

Al comparar los resultados de las pruebas psicológicas aplicadas se obtuvo diferencias significativas en cuatro de los instrumentos aplicados ($p < 0.05$). Las diferencias más significativas se confirman en el subtest de semejanzas para una $p = 0.003$.

Se aceptó H_0 para los resultados de las pruebas Cuarto excluido ($p > 0.05$, $p = 0.59$) y Aritmética ($p > 0.05$, $p = 0.14$) sin embargo, en el análisis del proceso las particularidades del desarrollo del pensamiento en los grupos estudiados difieren en todas las pruebas. A continuación se presentan los resultados de la comparación por pruebas en cuanto a indicadores de resultados, comportamientos durante la solución y desenvolvimiento durante las pruebas.

Datos obtenidos en el Cuarto excluido

Si bien el análisis estadístico no arrojó diferencias significativas, entre los grupos estudiados, porque en los escolares con dificultades para aprender y con adecuado rendimiento escolar predomina la generalización adecuada con elementos concretos situacionales (72.7 % para ambos grupos); lo que se explica por el propio desarrollo del pensamiento en esta etapa, el análisis del proceso evidencia mejor precisión de las formulaciones en cuanto a los rasgos concreto situaciones y relaciones de uso en los escolares del grupo testigo.

La cantidad de argumentaciones en las que los niños aportan información sobre la calidad de sus agrupaciones fue mayor en los niños del grupo testigo. Las diferencias entre grupos en la calidad de las generalizaciones esenciales para fundamentar la exclusión también se acentúan, siendo superior en los escolares sin dificultades para aprender.

En la exclusión de los objetos los dos grupos se comportaron igual, coincidiendo con investigaciones realizadas en menores con RDP (Fataumata, 1998, Guerra, 2006). Es importante destacar que este comportamiento no fue homogéneo en todos los niños del grupo estudio, en los resultados este grupo influyo que uno de los niños a pesar de las ayudas recibidas no comprendió la instrucción y mostró serias dificultades en su desarrollo como consecuencia de la negativa influencia del ambiente familiar y el manejo que recibe, es evidente la inmadurez en el establecimiento y formación de sistemas funcionales complejos en este niño.

La necesidad de ayudas es otro aspecto que distingue el nivel de generalización, la abstracción, la comparación, el análisis y la síntesis entre estos niños, lo que coincide con investigaciones realizadas por Kisoensingh (1988) y Rosine (1999) en las que se estudiaron niños retrasados mentales ligeros, escolares y adolescentes con retardo en el desarrollo psíquico (RDP), escolares con

dificultades para aprender y niños normales. En los niños con RDP y con dificultades para aprender las tareas se resolvieron con un segundo y primer nivel generalmente y se demuestra una mayor zona de desarrollo próximo (ZDP) en estos niños.

Resultados obtenidos en el subtest de Analogías y semejanzas

Al comparar desarrollo de las relaciones conceptuales, el pensamiento abstracto y asociación de ideas en los grupos, se rechazó H_0 , demostrando que existen diferencias altamente significativas para una $p = .003$

En las relaciones analítico sintéticas de los infantes nacidos con MBP predominan las relaciones concreto situacionales, se refieren a rasgos y propiedades perceptibles de los objetos, es mayor la tendencia a relacionar no las propiedades genéricas sino las condiciones de origen, utilidad, y en algunos casos realizaron comparaciones por diferencias, ya reportadas en escolares menores (Anderson, Doyle, 2004) confirman diferencias altamente significativas entre niños con dificultades para aprender y sus coetáneos en relación con el nivel de razonamiento.

La dificultad para establecer nexos lógicos abstractos en estos infantes induce que todavía no están completamente formados los sistemas funcionales complejos relacionados con formaciones semánticas de carácter conceptual. Las asociaciones todavía se realizan en base de la experiencia sensorial directa, adquieren un carácter extremadamente contextual y fáctico donde no se revelan las características esenciales de los objetos y se establecen los nexos en relación con las propiedades externas de los objetos, las relaciones centradas en la utilidad, uso, estructura o, rasgos externos. Aquí se notaron mayores dificultades en los menores del grupo estudio.

Tabla 3: Niveles de ayudas recibidos por grupos (n).

Nivel de ayudas	Grupo Estudio	Grupo Testigo
1^{er}	29	14
2^{do}	21	4
3^{er}	10	0

El potencial de la ZDP esta relacionado con el desarrollo de los sistemas funcionales frontales en las formas más complejas de la actividad intelectual, el niño con mayor ZDP tiene mejor rendimiento escolar (Vigotsky,1998), por estas razones, la atención psicopedagógica en los niños con muy bajo peso al nacer debe dirigirse a una potenciación de esta y contribuir de esta forma al desarrollo de su actividad intelectual.

Resultados en el subtest de Aritmética.

La información obtenida en el razonamiento y cálculo numérico si bien no apuntan a diferencias significativas estadísticas entre los dos grupos, si aportan información valiosa sobre la inmadurez del desarrollo del pensamiento en los niños con dificultades para aprender; el 47 % de los niños del grupo estudio manifestó impulsividad, lo que infiere poco control de la interferencia, 36.4 % niños dieron respuestas por ensayo y error, sin lograr ni siquiera la fase inicial planteada para el descubrimiento de la tarea a realizar.

Los niños con dificultades para aprender necesitaron más niveles de ayuda, requirieron el auxilio de usos externos para la realización de operaciones sencillas de suma porque presentaron dificultades en la resta y el sobrepaso (aún los niños de 8 años que debieron vencer el objetivo en el curso anterior).

Es importante resaltar que varios de los niños del grupo estudio sintieron necesidad de reflexionar en alta voz operaciones realizadas para la solución, en ellos, el lenguaje externo desarrollado constituyó un elemento fundamental para trazar la solución del problema lo que indica el nivel de desarrollo del

pensamiento alcanzado por estos infantes, en los que la solución en el plano externo puede en poco tiempo pasar a realizarse en el plano interno. Las respuestas en todos los casos fueron seguras y correctas.

3.3 Análisis del desenvolvimiento en las pruebas

Al comparar los grupos en el desenvolvimiento durante las pruebas las diferencias no fueron significativas, por lo que H_0 se acepta para una $p > .05$ donde $p = .061$, sin embargo, cuando se realiza análisis de frecuencia, el desenvolvimiento de los niños del grupo testigo fue mejor que el de los infantes con dificultades para aprender.

Tabla 4: **Desenvolvimiento durante las pruebas por grupo (%).**

Comportamiento	Grupo Estudio	Grupo Testigo.
Muy bueno	18.2	54.5
Bueno	27.3	27.3
Regular	45.5	18.2
Deficiente	9.1	-

De forma general la mayoría de los escolares se comportaron colaboradores y comunicativos durante la aplicación de las pruebas, las diferencias en el modo de relacionarse solo se expresaron en la demanda de ayudas para la realización de algunas tareas y la inseguridad de los escolares con dificultades para aprender. En el lenguaje impreso las diferencias entre los grupos fueron mayores, solo un 36.4% de los infantes con dificultades para aprender comprendieron sin dificultad las instrucciones, más de la mitad necesitaron aclaraciones o que se les repitieran las consignas para comprenderlas. El 63.6% de los menores del grupo testigo siguieron todas las consignas. En la atención ante la tarea y la concentración durante la ejecución también se confirmó mejor desenvolvimiento de los escolares con adecuado aprovechamiento docente, un 80.2% le prestó atención inmediata a la tarea, un 72.1% evaluó y analizó la

tarea antes de adoptar los pasos adecuados lo que testimonia el control de la interferencia en estos menores. Los niños con dificultades para aprender dieron más respuestas por ensayo y error y durante las pruebas se concentraron por lapsos cortos con fácil distracción. La fatiga se hizo notar en los niños con dificultades para aprender, apreciando que el 90.9% mostró cansancio durante la evaluación. En el nivel de actividad de los escolares con dificultades para aprender se distinguió la impulsividad o inhibición. Las dificultades en la constancia del proceso del pensamiento de los escolares del grupo estudio confirman sus dificultades para organizarse en la consecución de las metas o propósitos. El desenvolvimiento durante las pruebas fue superior en los escolares con un adecuado rendimiento escolar.

3.4 Análisis integrador de los resultados.

Al realizar una valoración integral de los resultados obtenidos se demuestra que existen diferencias significativas que permiten diferenciar el desarrollo del pensamiento en la edad escolar temprana de los escolares con dificultades para aprender. Los escolares de este grupo se caracterizan por un nivel de generalización adecuado con predominio de respuestas concreto situacionales que denotan poco desarrollo del nivel de reflexión y generalización, y pueden asociarse a un bajo nivel de criticidad. Las limitaciones en el establecimiento de nexos lógico abstractos reflejan inmadurez en el desarrollo de los procesos intelectuales de abstracción y generalización. Las dificultades para establecer semejanzas en estos niños indican limitaciones en los componentes básicos de comparación y síntesis.

En el razonamiento aritmético de los niños del grupo estudio fueron frecuentes los errores en los cambios de actividad, la necesidad de apoyarse en medios externos, la falta de previsión e impulsividad conductual y desorganización en las tareas. Aunque no se denotan dificultades para la comprensión fueron necesarias las repeticiones de la instrucción por el investigador o por el niño. Se presentaron dificultades para realizar operaciones sencillas de cálculo, transferir

experiencias de una situación a otra, lo que confirma afectaciones en los procesos básicos del pensamiento en las operaciones lógico aritméticas relacionadas con la actividad intelectual. Lentitud y aceleración de respuestas, poca crítica de sus errores, inseguridad y necesidad de usar medios auxiliares, fueron comportamientos que se destacaron en los niños con MBP al nacer. Estos niños tienen limitaciones en el control de la interferencia, la transferencia de estrategias y la automonitorización para la constatación y verificación de sus acciones.

La confluencia los factores familiares y pedagógicos donde predominan climas psicológicos tensionales y estilos educativos inadecuados por inconsistencia, sobreprotección y negligencia, han influido en el desarrollo de la actividad intelectual de los menores del grupo estudio, donde resultaron evidentes dos tendencias, la primera que agrupa a los escolares con tendencia a la impulsividad, al poco control emocional, la desinhibición y limitaciones para corregir sus errores aunque responden con cierta rapidez a los llamados de atención de los adultos y la segunda donde se incluyeron menores con lentitud en sus acciones intelectuales, retraimiento e inhibición.

La investigación puso de manifiesto que la ZDP en niños con dificultades para aprender debe ser activada a partir de su capacidad de asimilar la ayuda para la potenciación de su desarrollo intelectual. En este sentido la labor educativa de la escuela debe trascender el marco de la institución para dirigirse a toda el desarrollo de la personalidad por lo que la relación hogar- escuela juega un papel fundamental. El papel del maestro no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, este debe ir dirigido a la potenciación del individuo en su desarrollo integral. Se le debe proporcionar a cada niño iguales oportunidades de éxito escolar por lo que deben adaptarse prácticas educativas a partir de un trabajo educativo individualizado con cada niño en función de sus limitaciones pero también de sus potencialidades.

CONCLUSIONES

- El desarrollo del pensamiento en los niños y niñas con dificultades para aprender que cursar el segundo grado difiere del de sus pares con un adecuado desenvolvimiento escolar.
- Se demostró que en los niños y niñas con dificultades para aprender se presentan limitaciones para realizar operaciones sencillas de cálculo, transferir experiencias de una situación a otra, lo que confirma afectaciones en los procesos básicos del pensamiento en las operaciones lógico aritméticas.
- Los datos ofrecidos por padres y maestros confirman la existencia de estilos educativos familiares inadecuados y antecedentes de mal manejo pedagógico que han repercutido en la estructuración de los componentes de la actividad intelectual en los niños con dificultades para aprender a diferencia de sus semejantes con adecuado aprovechamiento escolar.
- Las diferencias encontradas al analizar la asimilación de niveles de ayuda demuestra que la zona de desarrollo próximo o potencial es menor en los escolares con dificultades para aprender que en sus coetáneos pero es factible de activar con una sistemática atención psicopedagógica individualizada.

RECOMENDACIONES

- Se debe continuar la presente línea de investigación, priorizando el desarrollo de estudios que favorezcan la búsqueda de alternativas psicopedagógicas para activar en la mayor medida posible las potencialidades intelectuales de los niños y niñas con dificultades para aprender.
- Es importante ofrecer cursos de preparación en la temática de las dificultades para aprender a maestros con vistas a que adquieran conocimientos y recursos didácticos para lograr una mejor atención de los escolares con estas características.
- Teniendo en cuenta los antecedentes de mal manejo familiar se sugiere tratar la problemática de las dificultades para aprender en taller a padres de familia.
- Poner al alcance de profesionales de la educación los resultados obtenidos en la presente investigación con vistas a valorar su aplicación práctica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Anderson, P., Doyle, L & the Victorian Infant Collaborative Study Group. (2003). Neurobehavioral outcomes of school-age children born extremely low birth weight or very preterm in the 1990s [Versión electrónica]. JAMA, 24(289), 3265.
2. Anderson, P., Doyle, L & the Victorian Infant Collaborative Study Group. (2004). Executive Functioning in School-Aged Children Who Were Born Very Preterm or With Extremely Low Birth Weight in the 1990s. PEDIATRICS, 1(114).
3. Ardila, A., Rosellí, M. (1997) Neuropsicología clínica. Medellín. Prensa Creativa.
4. Arés, P. (1990). Mi familia es así. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
5. Arés, P. (1999). Eventos vitales y desarrollo infantil ¿Riesgo o daño irreparable? En Mesa Redonda. Conferencias especiales. ¿En que tiempo puede cambiarse la mente de un niño? Ciudad de La Habana: Casa Editora Abril.
6. Arias, G. (2005). Evaluación educativa y diagnóstico psicológico. En Colectivo de autores. Psicología especial Tomo I (pp47-78). La Habana: Editorial Félix Varela.
7. Bozhovich, L. (1976). Tercera Parte. Regularidades en la formación de la personalidad del escolar en las distintas edades. Capítulo 1. El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. En La Personalidad su formación en la edad infantil. La Habana: Edición Revolucionaria..
8. Cabarcos, J. L. & Simarro, L. (s/f). Función ejecutiva y autismo. Extraído el 22 de Junio, 2006 de: <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=fejecutiva>
9. Campa, D. (2002). Algunas consideraciones teóricas acerca de la evolución y desarrollo de los fenómenos psíquicos. En D. Campa & T. Oroza

(comp.), Introducción a la Psicología (pp. 3-33). La Habana: Editorial Félix Varela.

10. Clavijo, A. (2002) Crisis, familia y psicoterapia. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
11. Colectivo de Autores. (2003). Estudio clínico genético de la población de las personas con retraso mental. Caracterización. Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudio psicopedagógico, social y clínico genético de las personas con retraso mental en Cuba. (2ª ed., pp. 143-147). Ciudad de la Habana: Casa Editora Abril.
12. Collet, J. & Moreno, MT. (1986). Estudio del pensamiento en escolares menores con Retardo en el Desarrollo Psíquico. Tesis de Diploma para optar por el título de Lic. Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
13. Cooke, R. I & Foulder-Hughes, L. (2003). Growth impairment in the very preterm and cognitive and motor performance at 7 years [Versión electrónica]. Arch. Dis. Child, 8, 482-487.
14. Cruz, J. C. & Hernández, L. (2003). El niño miedoso de 8-10 años. Tesis de Diploma para optar por el título de Lic. Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
15. Cuevas, A. (2002). Expresiones de los puntos de vista acerca del desarrollo psicológico en la concepción y estudio del rendimiento escolar. Revista Cubana de Psicología, 19(3), 273-283.
16. Davison, G; Neale, J. (2000) Psicología de la conducta anormal. México. Ediciones Limusa Wiley.
17. Domínguez, L. (2003). Edad Escolar. En Colectivo de autores (Comp.), Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas (pp. 112-125). La Habana: Editorial Félix Varela.

18. Fataumata, K (1998). Características del pensamiento en adolescentes con RDP. Tesis de Diploma para optar por el título de Lic. Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.
19. Gadian, P.G et al. (2000). Developmental amnesia associated with early hipoxic- ischemic injury [Versión electrónica]. *Brain*, 123, 499-509.
20. Galifret-granjon, N y Santucci, H. (1970). Test adaptado de Kohs-Goldestein. En R. Zazzo. Manual para el examen psicológico del niño (pp. 153-176). La Habana: Ciencia y Técnica.
21. García, A. s/f. Alternativas en la evolución y diagnóstico infantil. [Material en formato electrónico].
22. González, F. & Mitjás, A. (1989). Cuestiones teórico metodológicas en el estudio de la personalidad. En F. González & A. Mitjás La personalidad. Su educación y desarrollo (p. 35). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
23. González, F. (1997). La cognición en la configuración de la personalidad. En F, González. Epistemología cualitativa y subjetividad (p. 108). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. González, R. (s/f). Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento. Extraído el 15 de Mayo, 2006 de: <http://www.ideasapiens.com/autores/vygotsky>.
25. Guerra, A. (2006) Desarrollo neuropsicológico del pensamiento de niños y niñas muy bajo peso al nacer en la edad escolar temprana. Tesis presentada en opción al título de Master en Psicopedagogía. Facultad de Psicología, Universidad Central de Las Villas. (Herrera, L. F. Tutor).
26. Grossman, G & Shmitts, V. V (1981). Principios de las medidas medico pedagógicas en los niños de la escuela primaria con bajo aprovechamiento escolar. En T.A. Vlasova &. M. S. Pevzner (Comp.),

Niños con Retardo en el desarrollo (pp. 54- 60). Ciudad de la Habana: Editorial Libros para la Educación.

27. Herrera, L. F. (1989). Características de la atención voluntaria, atención voluntaria, y pensamiento en niños con RDP de 7- 9 de edad. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Ciudad de la Habana. Cuba.
28. Herrera, L. F. & García, N. (2003). La Investigación en Psicoterapia: En Busca de senderos eficientes. *Revista Cubana de Psicología*, 20, 2.
29. Herrera, L. F. (2001). Salud mental e institución escolar. *Revista Acta Pedagógica*, 5, Año 5, 39-46.
30. Kalmikova, Z. I. (1975). La capacidad de aprendizaje y los principios de estructuración los métodos para su diagnóstico. En I. Iliasov & V. Liaudis (Comp.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 333-336). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Kopparthi, R., Mc Dermott, C., Sheftel, D., Lenke, M. C., Getz, M. & Frey, M. (1991). The minnesota child-development inventory - validity and reliability for assessing development in infancy [Versión electrónica]. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 12(4), 217-222.
32. Labarrere, A. (1996). *Pensamiento. Analisis y autorregulacion de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educacion.
33. Leontiev, A. N. (1987). El pensamiento. En Colectivo de autores (Comp), *Superación para profesores de psicología* (pp. 88-102). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
34. López, J. s/f. Desarrollo psíquico infantil según L.S. Vigostky. Extraído el: 14 de Enero, 2005 de: <http://www.apc.rimed.cu/revista/articulo5.htm>
35. Lugo, M. L. (1998). *Enseñar a pensar en la escuela*. Argentina: CERET.

36. Luria, A. R. (1982a). Parte III Los métodos de investigación de las funciones corticales superiores en presencia de lesiones cerebrales locales (Análisis sindrómico). En A. R. Luria. Funciones Corticales Superiores del Hombre (Tomado de la 1^{era} edición en Español Orbe, pp. 557-583). Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica.
37. Luria, A. R. (1982b). Capitulo XIII Pensamiento. En A. R. Luria. El cerebro en acción (2^{da} Reimpresión, pp. 320-336). Ciudad de la Habana: Edición Revolucionaria.
38. Luria, A. R. (1984). Importancia de un diagnóstico acertado. En E. Cairo & R. Rojas (Comp.), Selección de Lecturas de diagnóstico Psicológico Tomo I (p. 487). Ciudad Habana. Universidad de la Habana.
39. Marlow, N. (2004). Neurocognitive outcome after very preterm birth [Versión electrónica]. Arch Dis Child Fetal Neonatal, Ed 89, 224–228.
40. Marlow, N., Wolke, D., Bracewell, M., Samara, M. (2005). Neurologic and Developmental Disability at Six Years of Age after Extremely Preterm Birth [Versión electrónica]. NEJM, 1(352), 9-19.
41. Martínez, C. (2003). Salud Familiar. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica.
42. Moreno, M & Thorne, C. (1997). Evaluación psicológica de los problemas específicos de aprendizaje. En C. Casullo, M. Moreno. et al. 1997 (Comp.), Evaluación psicológica en el campo educativo. Buenos Aires: Paidós.
43. Moreno, M. (1997). Evaluación psicológica en el campo educativo. Buenos Aires. Paidós.
44. Mulas, F. & Morant, A. (1999). Niños con riesgo de padecer dificultades en el aprendizaje. Rev Neurología, 28(Supl 2), 765-780.
45. Nereida, S. (1975). Selección de lecturas pedagógicas. La Habana: Educación.

46. Nieves, Z. (2006). Notas del Taller II: Pensamiento, Inteligencia y Aprendizaje, impartido en el modulo Pensamiento y Creatividad de la Maestría en Psicopedagogía, Facultad de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Santa Clara, Cuba.
47. Organización Mundial de la Salud. (2005). Resoluciones WHA20.19 y WHA43.24 de acuerdo con el Artículo 23 de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud. .
48. Peña, J. & Navarro, N. (1993). Diagnóstico individual del procedimiento lógico del pensamiento de inserción al concepto de identificación. Tesis de Diploma para optar por el título de Lic. Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba. .
49. Petrovski, A.V. (1982). Psicología general. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
50. Petrovsky, A. (s/f). Capítulo IV El desarrollo psíquico en el escolar menor. En Psicología pedagógica y de las edades (p. 627). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
51. Piaget, J (1968). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente. En P. Osterrieth, J. Piaget, R. de Saussure, J. M. Tanner, H. Wallon, R. Zazzo, B. Inhelder & A. Rey. Estadios en la psicología del niño (p.40). La Habana: Edición Revolucionaria.
52. Piaget, J (1980). Psicología del niño. España: Ed. Morata.
53. Piaget, J. (1981). Psicología y Pedagogía. Barcelona-Caracas-México: Ed. Ariel.
54. Pineda, A. (2005). La función ejecutiva y sus trastornos. Extraído el 26 de Febrero, 2005 de: <http://neurologia.rediris.es/congreso/index.html>
55. Ramírez, M. E. & Rodríguez, D. (1995). Peculiaridades del proceso del pensamiento en pacientes portadores de ansiedad patológica. Tesis de Diploma para optar por el título de Lic. Psicología, Facultad de

Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.

56. Rivero, M. (2001). Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares retrasados mentales leves. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, Cuba.
57. Rodríguez, R. (2004). Foro de debate: "Desarrollo de la inteligencia en las primeras edades". Tema 4: Bases neurofisiológicas de la inteligencia. Extraído el 15 de Enero, 2005 de: <http://www.oei.es/observatorio.htm>
58. Rubinstein, S. L. 1964. Primera Parte. Problemas Teóricos. El Pensamiento. En El desarrollo de la Psicología. Principios y métodos (pp. 71-14). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
59. Rubinstein, S. L. (1966). Capítulo I. El principio del determinismo y la teoría del pensar. En El proceso del pensamiento (pp.13-36). La Habana: Editora Revolucionaria.
60. Rubinstein, S. L. (1969). Tercera Parte. Capítulo X El pensamiento. En Principios de psicología general (2ª Ed., pp. 378-445). La Habana: Edición Revolucionaria. Rubinstein, S. L. (1977). Capítulo X El carácter del proceso mental. En Principios de psicología general (2ª Ed.). La Habana: Edición Revolucionaria.
61. Santacana, M., Amador, JA. & Roig, L (1997). Evaluación psicológica en el contexto educativo. En: Casullo, MM., et al. Evaluación psicológica en el campo educativo. Paidós. Buenos Aires 9-68
62. Shardakov, M. N. (1978). Capítulo I Desarrollo del pensamiento. En Desarrollo del pensamiento en el escolar (pp. 15-34). Ciudad de la Habana: Editorial libros para la educación.
63. Talizina, N. F. (1979). Los principios de la psicología soviética y los problemas del psicodiagnóstico de la actividad cognoscitiva. En I. Iliasov & V. Liaudis (1981), (Comp.), Antología de la psicología pedagógica y

de las edades (pp. 329-330). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

64. Thorne, C. (1997). Evaluación psicológica de los problemas específicos de aprendizaje. En C. Casullo, M. Moreno. et al. 1997 (Comp.), Evaluación psicológica en el campo educativo (9-68). Buenos Aires: Paidós.
65. UNICEF. (2000). Estado Mundial de la Infancia.
66. Urquijo, P. (1996). ¿Pequeños creadores en Cuba? La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
67. Valdés, P. (2002). Neurociencias. En F. Castro (Coord. - Ed.), Cuba. Amanecer del Tercer Milenio. Ciencia, Sociedad y Tecnología (pp. 235-242). Madrid: Editorial Debate.
68. Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (pp. 369-370). Ciudad del Habana: Editorial Científico Técnico.
69. Vigostky, L. S. (1998). Desarrollo de los conocimientos científicos en la infancia. Las raíces genéticas del pensamiento y el Lenguaje. En Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
70. Vygotski, L. S. (2001). Segunda Parte. Conferencias sobre Psicología. Conferencia 3. El Pensamiento y su desarrollo en la edad infantil, Problemas de psicología general. Obras Escogidas T. II (pp. 383-402). Madrid: A. Machado Libros, S.A.
71. Vlasova, T. A. (1981). Condiciones apropiadas de educación y enseñanza para cada niño. En T.A. Vlasova & M. S. Pevzner (Comp.), Niños con Retardo en el desarrollo (pp. 9-15). Ciudad de la Habana: Editorial Libros para la Educación.
72. Weirner, G. (1962). Psychologie correlates of premature birth [Versión electrónica]. A Review the Journal M. Nervous and Mental Disease, 134(2).

73. Weirner, G. et al. (1965). Correlat of low birth weight. Psychological status at six to seven year of age [Versión electrónica]. Pediatrics. Vol 35. No 3.
74. Wildin, S. R., Smith, K., Anderson, A., Swank, P., Denson, S. & Landry, S. (1997). Prediction of developmental patterns through 40 months from 6 and 12 month neurologic examinations in very low birth weight infants [Versión electrónica]. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 18(4), 215-221.
75. Zaporozhets, A. V. (1978). Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. En I. Iliasov & V. Liaudis (1981), (Comp.), Antología de la psicología pedagógica y de las edades (pp. 13-16). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
76. Zazzo, R. (1970). Manual para el examen psicológico del niño. La Habana: Ciencia Técnica.

ANEXOS.

Anexo 1.

Guía de entrevista a la familia:

Datos de filiación

Nombre y apellidos:

Edad:

Sexo:

Lugar y fecha de nacimiento:

Centro educativo:

Grado:

Dirección:

Datos familiares:

Nombre de la madre

Edad:

Escolaridad:

Centro de trabajo:

Ocupación:

Nombre del padre:

Edad:

Escolaridad:

Centro de trabajo:

Ocupación:

No de Hermanos:

Edades:

Sexo:

Antecedentes patológicos familiares:

Afecciones psíquicas:

Psicosomáticas:

Funcionales:

Enfermedades degenerativas:

Enfermedades neurológicas:

Retraso mental:

Alcohólicos:

Conviven con el niño: Si ____ No: ____ Parentesco y vínculo:

La historia prenatal y perinatal

Concepción:

Antecedentes de aborto o infertilidad:

deseado

no deseado:

otros:

Embarazos anteriores:

Características del embarazo:

Complicaciones del embarazo.

- Traumas (caídas, golpes, Etc.).
- Enfermedades Cuales.
- Tratamientos Ingresos hospitalarios. Tiempo de ingreso:
- Hábitos tóxicos:

Algún otro aspecto significativo del embarazo:

Estado emocional de la madre:

Relación de pareja:

Tiempo de gestación:

Tipo de parto:

Peso al nacer:

Anexo 2

Cuestionario para maestros

(Montserrat Moreno)

FECHA

NOMBRE DEL ALUMNO
FECHA DE NACIMIENTO
GRADO

EDAD
COLEGIO
MAESTRO QUE REFIERE

Marque la categoría correspondiente en cada caso.

A. Impresión general sobre el nivel de inteligencia

- 1. Encima del promedio
- 2. Promedio
- 3. Debajo del promedio
- 4. Muy inferior al promedio

B. Rendimiento académico (en comparación con sus compañeros).

- 1. Consistentemente bueno
- 2. Promedio
- 3. Variable día a día
- 4. Variable según el curso.

Especifique en que cursos. _____

C. Nivel de Lectura (en comparación con sus compañeros).

- 1. Encima del promedio
- 2. Promedio
- 3. Debajo del promedio
- 4. Dificultades severas

Título del texto de lectura que están usando: _____ Editor: _____

D. Nivel de Matemáticas (en comparación con sus compañeros).

- 1. Encima del promedio
- 2. Promedio
- 3. Debajo del promedio
- 4. Dificultades severas

Título del texto de matemática que están usando: _____ Editor: _____

E. Expresión oral (uso del lenguaje para expresar sus ideas).

- 1. Inusualmente avanzado
- 2. Promedio
- 3. Da respuestas simples
- 4. Se expresa mal

F. Problema del habla.

- 1. Ninguno
- 2. Errores en la producción de sonidos
- 3. Calidad de la voz anormal
- 4. No habla en forma fluida (tartamudeo, repeticiones, pausas)

Otro _____

G. Comprensión del lenguaje.

- 1. Se le comprende fácilmente
- 2. Tiene problemas pero se le puede comprender
- 3. A veces es difícil comprenderlo
- 4. Siempre es difícil comprenderlo

H. Seguimiento de instrucciones

- 1. Puede seguir dos o más instrucciones
- 2. Solo puede seguir una instrucción
- 3. Se confunde fácilmente
- 4. Varía mucho

I. Motivación (actitud hacia el trabajo académico)

- 1. Intenso**
- 2. Promedio**
- 3. Requiere que se le motive
- 4. Indiferente
- 5. Resistente

J. Atención

- 1. Se concentra muy bien**
- 2. Promedio**
- 3. Se distrae cuando trabaja en grupo
- 4. Se distrae cuando trabaja individualmente con un adulto

Especifique: (atención variable, en que cursos, etc.)

K. Nivel de actividad

- 1. Promedio
- 2. Letárgico
- 3. Literalmente más activo que el promedio

4. Bastante más activo que el promedio

L. Agresividad

1. Promedio

2. Carece de la respuesta agresiva anormal

3. Ocasionalmente exagerado

4. Frecuentemente fuera de control

M. Expresión de las emociones

1. Adecuada

2. Demasiado controlada

3. Exagerada

4. Impredecible

N. Relación con la autoridad

1. Cooperador

2. Demasiado sumiso

3. A veces rebelde

4. Desafiante

O. Relaciones con los compañeros de aula

1. Aceptado por todos

2. Normal

3. Uno dos amigos

4. Aislado porque lo rechazan o porque el prefiere así

P. Coordinación motora grueso

1. Excelente

2. Promedio

3. Torpe

4. Muy torpe

Q. Coordinación motora fina

1. Excelente

2. Promedio

3. Torpe a nivel manipulativo y gráfico

4. Muy torpe a nivel manipulativo y gráfico

R. Asistencia

1. Falta poco

2. Falta frecuentemente

3. Falta durante periodos prolongados

4. Falta sin conocimiento de sus padres

Anexo 3

Aspectos a considerar en la entrevista a la familia.

Condiciones económicas y socioculturales de la familia:

Miembros.

Nivel de solvencia económica:

Alto:

Medio:

Bajo:

Condiciones de la vivienda:

Buena:

Regular:

Mala:

Estilos educativos:

Estilo educativo adecuado:

Estilos educativos inadecuados:

- Relación sobreprotectora:
- Relación permisiva:
- Relación indiferente:
- Relación autoritaria:
- Relación inconsistente:
- Relación conflictiva:

Clima Psicológico:

Autonomía.

Afectividad expresión de emociones.

Establecimiento, respeto y cumplimiento de reglas.

Redes de apoyo social que no limiten la independencia interna.

Apoyo mutuo.

Manejo adecuado de conflictos.

Satisfacción de necesidades psicológicas.

Comunicación.
Estimulación de la socialización desarrollo personal y creatividad.
Vínculos con su ambiente sociocultural y natural.

Anexo 4

Aspectos a considerar en la observación de la escuela

Clima socio psicológico.

Se estimula el desarrollo de la autonomía y la creatividad en el menor a través del trabajo escolar.

Se propicia el desarrollo de la esfera cognitiva desde el trabajo individualizado.

Se conocen las particularidades del escolar y se trabaja de acuerdo a sus potencialidades.

Existe organización, comodidad e higiene en el contexto escolar

Relaciones de apoyo mutuo, respeto y camaradería.

El maestro se mantiene de forma estable en el contexto escolar.

Establecimiento, cumplimiento y respeto de las reglas

Buenas relaciones hogar escuela.

Métodos educativos.

- Impositivo:
- Permisivo:
- Inconsistencia:
- Racional:
- Negligente:

Anexo 5

Ficha de evaluación de los factores que intervienen en el desenvolvimiento de las pruebas.

Montserrat Moreno y Cecilia Thorne.

Nombre: Examinador:	Puntaje:	Edad: Rango:	Fecha:
1. Modo de relacionarse			
1.1			
a) Es comunicativo durante toda la sesión.			3
b) Responde solo cuando se le pregunta.			2
c) Contesta con monosílabos.			1
d) No se comunica durante toda la sesión.			0
1.2			
a) Es colaborador durante toda la sesión.			3
b) Es colaborador en determinadas tareas.			2
c) No colabora en la mayoría de las tareas.			1
d) No es colaborador.			0
1.3			
a) No pide ayuda durante toda la sesión.			3
b) Pide ayuda en determinadas tareas.			2
c) Pide ayuda en la mayoría de las tareas.			1
d) Pide ayuda en las tareas.			0
2. Lenguaje			
a) Habla de un modo claro y fluido			3
b) No siempre encuentra las palabras adecuadas para expresarse pero finalmente logra hacerlo.			2
c) Su caudal léxico es limitado.			1
d) No responde o no logra hacerse entender.			0
3. Comprensión de consignas			
a) Comprende todas las consignas e instrucciones y las sigue.			3
b) Comprende las consignas, pero necesita algunas aclaraciones.			2
c) Necesita que le repitan las consignas para comprenderlas.			1
d) No comprende las consignas o requiere demostración.			0
4. Atención y concentración			
4.1			
a) Presta atención inmediata a la tarea.			3
b) Presta atención, pero se demora un poco.			2
c) Presta atención a las tareas por momentos.			1
d) No logra prestar atención a la tarea.			0
4.2			
a) Evalúa y analiza la tarea y adopta los pasos adecuados para la solución.			3

b) Trata de evaluar la tarea y adopta, en algunos casos, los pasos adecuados.	2	
c) Responde por ensayo y error o al azar	1	
d) Responde sin ningún criterio.	0	
4.3		
a) Se concentra en lo que esta haciendo.	3	
b) Se concentra por lapsos prolongados o según la tarea.	2	
c) Se concentra por lapsos cortos, se distrae fácilmente.	1	
d) No logra concentrarse, totalmente distraído.	0	
5. Fatigabilidad		
a) No da muestras de cansancio durante la evaluación.	3	
b) Se cansa en algunas ocasiones o en algunas tareas.	2	
c) Se cansa progresivamente (15' a 20').	1	
d) Se cansa rápidamente (5' a 15').	0	
6. Nivel de actividad		
6.1		
a) Nivel de actividad promedio.	3	
b) Movido o reacciones poco lentas.	2	
c) Muy movido o poco inhibido.	1	
d) Hiperactivo o inhibido.	0	
6.2		
a) Inicia la actividad inmediatamente después de dada la consigna.	3	
b) Espera un momento para iniciar la actividad.	2	
c) Antes de terminada la consigna inicia la actividad o necesita ser estimulado.	1	
d) Vehemente, se precipita a dar respuestas y hace la tarea sin escuchar. No inicia la actividad hasta que se le dice.	0	
7. Estrategias de trabajo		
7.1		
a) Su trabajo es constante y delicado.	3	
b) Trabajo constante aunque por momentos se distrae o descansa.	2	
c) Trabaja intermitente, se distrae o descansa.	1	
d) Es impulsivo, se apresura por terminar o es desganado al trabajar.	0	
7.2		
a) Realiza su tarea de manera organizada.	3	
b) Le es difícil organizarse al inicio de la tarea, pero luego lo logra.	2	
c) Empieza la tarea de manera ordenada, pero luego se desorganiza.	1	
d) Realiza su tarea de manera desordenada.	0	
8. Autonomía y confianza en sí mismo.		
a) Escucha las instrucciones y ejecuta sin ayuda.	3	
b) Confía en sus habilidades aunque en algunas ocasiones consulta.	2	2
c) Pregunta continuamente mientras ejecuta cada paso.	1	
d) Desconfía de sus habilidades y solicita ayuda.	0	
9. Tolerancia a la frustración.		
9.1		
a) Reacciona adecuadamente al fracaso.	3	
b) Reacciona adecuadamente al fracaso en ciertas tareas, pero no en otras.	2	
c) No tolera la frustración, responde para salir de paso.	1	
d) No tolera la frustración y abandona la tarea.	0	

(dice: "no se": llora, etc.).	0
9.2	
a) Las tareas difíciles le son estimulantes.	3
b) Su desempeño es parejo en todas las tareas.	2
c) Prefiere las tareas fáciles.	1
d) Abandona rápidamente cualquier de tarea.	0

SEÑALAR SI LAS CONDUCTAS SON COSTANTES EN TODAS LAS PRUEBAS O SI VARIAN SEGUN LA PRUEBA QUE ADMINISTRA.

RESULTADOS GENERALES DE LA OBSERVACION. PUNTAJE TOTAL Rango

A cada conducta se le ha asignada un puntaje de 3, 2, 1, y 0. El puntaje máximo es 48, habiéndose definido rangos de acuerdo con los puntajes obtenidos.

RANGOS

Bueno:	33 a 41
Regular:	17 a 32
Deficiente:	0 a 16

Anexo 6

ANALOGÍAS Y SEMEJANZAS

Nombre y apellidos:

Edad:

Fecha:

#	N. A			Respuesta	Ptos	Justificación	Observación
	TR	TR	TR				
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

Calificación cuantitativa: Puntuación:

Anotación Elab:

Nivel:

Tipo de pensamiento que predominó:

Evaluación cualitativa de las respuestas:

Anexo 7

ARITMETICA

Nombre y apellidos:

Edad:

Fecha:

#	Respuesta	N. A			Ptos.	Justificación	Observación
		TR	TR	TR			
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

Calificación cuantitativa

Puntuación Total:

Anotación elab:

Nivel:

Uso de recursos externos:

Respuestas por ensayo y error:

Cantidad de errores:

Ayudas recibidas:

1er nivel:

2do nivel:

3

Anexo 8

PROTOCOLO CUARTO EXCLUIDO

Nombre:

Edad:

Fecha:

#	N. A	O. Ex.	Agrupación	Argumentación de la respuesta	Observaciones
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Cantidad de objetos excluidos:

Niveles

de ayudas: 1er:

2do:

3er:

Cantidad de objetos agrupados genéricamente:

Cantidad de agrupaciones concreto situacionales:

Cantidad de respuestas esenciales:

PT:

Nivel de Generalización: