



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE POSGRADO E
INVESTIGACIÓN**

INSTITUTO DE POSGRADO

**TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAGISTER
EN DOCENCIA, MENCIÓN INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA**

TEMA:

**EL RETRASO MENTAL LEVE Y SU INFLUENCIA EN LA
ADAPTACIÓN ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA “NUESTRO MUNDO ECO-RIO” DE LA CIUDAD DE
RIOBAMBA, PERIODO ACADÉMICO 2014-2015.**

AUTOR:

JHONNY SANTIAGO TORRES PEÑAFIEL

TUTOR:

MSC. ÁLVARO SIGCHO

**RIOBAMBA- ECUADOR
2016**

CERTIFICACIÓN

Certifico que el siguiente trabajo de investigación previa obtención del grado de Magister en Docencia, Mención Intervención Psicopedagógica, con el tema: El retraso mental leve y su influencia en la adaptación escolar de los estudiantes de la escuela "Nuestro Mundo Eco-Rio" de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015, ha sido elaborado por Jhonny Santiago Torres Peñafiel, el mismo que ha sido revisado y analizado en un cien por ciento con el asesoramiento de mi persona en calidad de tutor, por lo cual se encuentra apto para presentación y defensa respectiva.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Riobamba, mayo del 2016



Msc. Álvaro Sigcho Carrasco

Coautor

AUTORÍA

Yo, Jhonny Santiago Torres Peñafiel, con cédula de ciudadanía N° 0603465261, soy responsable de las ideas, doctrinas, resultados y propuesta realizadas en la presente investigación y el patrimonio intelectual del trabajo investigativo pertenece a la Universidad Nacional de Chimborazo.



Jhonny Santiago Torres Peñafiel

AGRADECIMIENTO

Mi profundo agradecimiento a la Universidad Nacional de Chimborazo, al Instituto de Posgrado, y en especial a la Maestría en Docencia, Mención Intervención Psicopedagógica, que ha cumplido con su objetivo principal de entregar a la sociedad profesionales capaces y responsables, que con su formación académica adquirida en las aulas universitarias contribuyen al desarrollo y engrandecimiento de la educación del país.

De igual manera, expreso mi agradecimiento a la Escuela Particular Nuestro Mundo, a sus autoridades, personal docente, administrativo, estudiantes y padres de familia, por su valioso aporte en la presente investigación.

Agradezco también de manera especial al Ms. Álvaro Sigcho por su apoyo en la realización de este trabajo investigativo, quien ha sido un pilar importante para culminar este proyecto.

A todas y cada una de las personas que de una y otra manera colaboraron para culminar con este gran objetivo.

Jhonny Santiago Torres Peñafiel

DEDICATORIA

Las metas dan sentido a la vida de las personas, pero el verdadero sentido de la misma, se encuentra cuando las metas se humanizan enfocándose en la felicidad de otros seres humanos, siendo aquellos las velas que permiten navegar hacia el cumplimiento de los objetivos planteados, por tal razón dedico con todo mi corazón este trabajo lleno de esfuerzo, entrega y pasión, a quienes son las velas que impulsan mi vida llenándome de amor y felicidad, esas personas son mi esposa Yoselin y mi hijo Santiago Nicolás.

Jhonny Santiago Torres Peñafiel

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CERTIFICACIÓN	I
AUTORÍA	II
AGRADECIMIENTO	III
DEDICATORIA	IV
ÍNDICE DE CONTENIDOS	V
ÍNDICE DE CUADROS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
RESUMEN	X
ABSTRACT.....	XI
INTRODUCCIÓN	XII
CAPÍTULO I	1
1. MARCO TEÓRICO	1
1.1 ANTECEDENTES	1
1.2 FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	1
1.2.1 Fundamentación filosófica.....	1
1.2.2 Fundamentación Epistemológica.....	2
1.2.3 Fundamentación Pedagógica y Psicológica.....	3
1.2.4 Fundamentación Axiológica	4
1.2.5 Fundamentación Legal.....	4
1.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
1.3.1 Retraso Mental.....	6
1.3.2 Edad de Comienzo	8
1.3.2.1 Sintomatología Asociada	8
1.3.2.2 Curso	9
1.3.2.3 Complicación	9
1.3.3. RM de origen perinatal	10
1.3.4. RM de origen posnatal.....	10
1.3.5. RM sociocultural.....	11
1.3.6. Diferencias entre RM de tipo biológico y RM sociocultural	12
1.3.7. Epidemiología.....	13
1.3.8. ¿Qué es el retraso mental leve?.....	13
1.3.9. Características del retraso mental leve.....	14

1.3.10	Evaluación del retraso mental.....	15
1.3.11	Retraso mental moderado.....	17
1.3.12	Retraso mental grave.....	17
1.3.13.	Retraso mental profundo.....	17
1.3.14.	Retraso sin especificar.....	18
1.3.15.	Diagnóstico diferencial.....	18
1.3.16.	Prevención y tratamiento.....	18
1.3.17.	Fronteras del retraso mental.....	20
1.3.18.	Inteligencia y retraso mental.....	22
1.3.19.	Adaptación escolar.....	22
1.3.20.	Personalidad, adaptación y problemas personales.....	23
1.3.21.	Criterios de adaptación.....	24
1.3.22.	Bases explicativas de la inadaptación.....	27
1.3.23.	Fracaso escolar y adaptación.....	31
1.3.24.	Estilo educador y adaptación personal.....	32
1.3.25.	Estilo educador y adaptación social.....	35
1.3.26.	La socialización del niño.....	36
1.3.27.	Adaptación escolar en alumnos con discapacidad intelectual.....	37
1.3.28.	Adaptaciones curriculares.....	39
1.3.28.1	Tipos de adaptaciones curriculares.....	41
CAPÍTULO II.....		43
2.	METODOLOGÍA.....	43
2.1	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
2.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	43
2.3	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.....	43
2.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS	44
2.5	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	45
2.6	PROCEDIMIENTO PARA LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	45
2.7	HIPÓTESIS.....	46
2.7.1	Hipótesis General.....	46
2.7.2	Hipótesis Específicas.....	46

2.8	OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS	47
CAPÍTULO III.....		50
3.	LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS	50
3.1	TEMA	50
3.2	PRESENTACIÓN.....	50
3.3	OBJETIVOS	51
3.4	FUNDAMENTACIÓN	52
3.5	CONTENIDO.....	53
3.6	OPERATIVIDAD.....	55
CAPÍTULO IV		60
4.	EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	60
4.1	ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS	60
4.2	TEST DE ADAPTACIÓN INFANTIL.....	63
4.3	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	85
CAPÍTULO V.....		94
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	94
5.1	CONCLUSIONES	94
5.2	RECOMENDACIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA		96
ANEXOS		99
Anexo 1. Proyecto aprobado.....		99
Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos		120

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1. Población	45
Cuadro 2.8.1. Operacionalización de la hipótesis específica 1	47
Cuadro 2.8.2. Operacionalización de la hipótesis específica 2	48
Cuadro 2.8.3. Operacionalización de la hipótesis específica 3	49
Cuadro 3.1 Proceso Operativo	55
Cuadro 4.1.1. Puntuación normalizada en la escala verbal	60
Cuadro 4.1.2. Puntuación normalizada en la escala de ejecución	61
Cuadro 4. 1.3. Coeficiente Intelectual promedio	62
Cuadro 4.2.1. Todo me sale mal	63
Cuadro 4.2.2. Los demás son mas fuertes que yo	64
Cuadro 4.2.3. Soy muy miedoso	65
Cuadro 4.2.4. Me da miedo la gente	66
Cuadro 4.2.5. Me asusto y lloro muchas veces	67
Cuadro 4.2.6. A veces me cuesta concentrarme en lo que hago	68
Cuadro 4.2.7. Me resulta aburrido todo lo que estudio	69
Cuadro 4.2.8. Saco malas notas	70
Cuadro 4.2.9. Creo que soy bastante vago	71
Cuadro 4.2.10. Me canso rapidamente cuando trabajo o estudio	72
Cuadro 4.2.11. Estoy a disgusto con mis profesores	73
Cuadro 4.2.12. Me fastidia ir al colegio	74
Cuadro 4.2.13. Tengo muy pocos amigos	75
Cuadro 4.2.14. Suelo estar callado	76
Cuadro 4.2.15. Me enfado y peleo	77
Cuadro 4.2.16. Prefiero estar con pocas personas	78
Cuadro 4.2.17. Me cuesta hacer amigos	79
Cuadro 4.2.18. Jugando solo estoy mas a gusto	80
Cuadro 4.2.19. Dejo caer cosas sin querer a menudo	81
Cuadro 4.2.20. Dificultades para vestirme solo	82
Cuadro 4.2.21. Problemas con los movimientos complejos	83
Cuadro 4.2.22. Promedio de inadaptación – TAMAI	84
Cuadro 4.3.1 Comprobación de la hipótesis específica 1	85
Cuadro 4.3.2 Comprobación de la hipótesis específica 2	88
Cuadro 4.3.3 Comprobación de la hipótesis específica 3	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

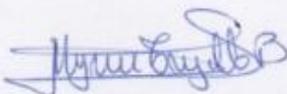
Gráfico 4.1.1. Puntuación normalizada en la escala verbal	60
Gráfico 4.1.2. Puntuación normalizada en la escala de ejecución	61
Gráfico 4. 1.3. Coeficiente Intelectual promedio.....	62
Gráfico 4.2.1. Todo me sale mal.....	63
Gráfico 4.2.2. Los demás son mas fuertes que yo	64
Gráfico 4.2.3. Soy muy miedoso	65
Gráfico 4.2.4. Me da miedo la gente.....	66
Gráfico 4.2.5. Me asusto y lloro muchas veces	67
Gráfico 4.2.6. A veces me cuesta concentrarme en lo que hago	68
Gráfico 4.2.7. Me resulta aburrido todo lo que estudio	69
Gráfico 4.2.8. Saco malas notas.....	70
Gráfico 4.2.9. Creo que soy bastante vago	71
Gráfico 4.2.10. Me canso rapidamente cuando trabajo o estudio.....	72
Gráfico 4.2.11. Estoy a disgusto con mis profesores.....	73
Gráfico 4.2.12. Me fastidia ir al colegio	74
Gráfico 4.2.13. Tengo muy pocos amigos	75
Gráfico 4.2.14. Suelo estar callado	76
Gráfico 4.2.15. Me enfado y peleo	77
Gráfico 4.2.16. Prefiero estar con pocas personas	78
Gráfico 4.2.17. Me cuesta hacer amigos.....	79
Gráfico 4.2.18. Jugando solo estoy mas a gusto	80
Gráfico 4.2.19. Dejo caer cosas sin querer a menudo.....	81
Gráfico 4.2.20. Dificultades para vestirme solo	82
Gráfico 4.2.21. Problemas con los movimientos complejos.....	83
Gráfico 4.2.22. Promedio de inadaptación – TAMAI.....	84
Gráfico 4.3.1 Comprobación de la hipótesis específica 1.....	87
Gráfico 4.3.2 Comprobación de la hipótesis específica 2.....	90
Gráfico 4.3.3 Comprobación de la hipótesis específica 3.....	93

RESUMEN

Resulta un acontecimiento común dentro del contexto educativo encontrarse con estudiantes con problemas de adaptación escolar, esto se determina por un desempeño académico deficiente, dificultad para manejar sus relaciones sociales y problemas en el área emocional, siendo el retraso mental una condición de vulnerabilidad ante este problema, el mismo que se ha identificado en algunos niños de la Escuela Particular “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, de esta manera nace la presente investigación, puesto que se determinó que un gran grupo de estudiantes con problemas de adaptación escolar tienen algún tipo de déficit cognitivo como el retraso mental leve, esta situación se determinó mediante la aplicación de dos reactivos psicológicos, como son la escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC) y el test multifactorial de adaptación infantil (TAMAI), resultados que dieron paso a la creación de una guía de intervención mediante estrategias psicopedagógicas para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve, la misma que consta de un manual para realizar adaptaciones curriculares y actividades enfocadas al desarrollo de capacidades a nivel personal, social y motriz. El diseño de investigación que se utilizó en esta tesis fue cuasi experimental ya que se elaboró y aplicó una guía de estrategias psicopedagógicas, la población estuvo constituida por 20 estudiantes identificados con retraso mental leve durante el periodo lectivo 2014-2015, quienes participaron activamente en cada una de las actividades propuestas en la guía que fue aplicada de manera eficaz, de tal forma que los resultados aportaron significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes, puesto que se mejoró notablemente los procesos de adaptación escolar optimizando el desenvolvimiento de roles futuros del estudiante en el transcurso de su vida escolar y social.

ABSTRACT

It is a common occurrence within the educational context to meet students with school adjustment; this is determined by poor academic performance, difficulty managing their social relationships and problems in the emotional area; being mental retardation a condition of vulnerability to this problem, it has been identified in some children at the Private School "Nuestro Mundo Eco-Rio" of the city of Riobamba, so this investigation is born. A large group of students was determined with school adjustment problems related to some type of cognitive impairment such as Mental Retardation Mild (RML), this situation was checked by applying two psychological reagents, such as the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) and self-reported Multifactor children adaptation Test (TAMAI), results that led to the creation of a Guide of Intervention by Psychopedagogical strategies to improve school adaptation of children with RML, it consists of a manual for curricular adaptations and activities focused on building capacities to personal, social and motor level. The research design used in this thesis was quasi-experimental, as it was developed and applied a Psychopedagogical Guide Strategies; the population consisted of 20 students identified with RML during the academic year 2014-2015 who actively participated in each of the activities proposed in the Guide that was applied effectively, so that the results contributed significantly to the overall development in students, since it was improved remarkably school adjustment processes optimizing the progress of future roles of the student in the course of their academic and social life.



Dra. Myriam Trujillo B. Mgs.

DELEGADA DEL CENTRO DE IDIOMAS



INTRODUCCIÓN

El proceso investigativo denominado; El retraso mental leve y su influencia en la adaptación escolar de los estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015, fue desarrollado con la finalidad de determinar la influencia del Retraso Mental leve en la adaptación escolar de los estudiantes, para cumplir con este propósito ha sido necesario evaluar el coeficiente intelectual de los niños con problemas de adaptación, de esta manera se pudo diagnosticar algún nivel de retraso mental, para posteriormente aplicar una guía de estrategias psicopedagógicas que permitan optimizar el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual, potenciando sus capacidades y logrando cambios positivos en su adaptación.

Para lograr una mejor comprensión, el trabajo investigativo está estructurado de la siguiente manera:

CAPÍTULO I.

En el primer capítulo de la investigación podemos observar el Marco Teórico, en el que se describe los antecedentes de investigaciones anteriores, fundamentación científica, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, axiológica y legal; además recoge varios aspectos teóricos relevantes y actualizados tales como: el retraso mental, el aprendizaje en niños con discapacidad intelectual, adaptación social, adaptación personal y adaptación escolar, conocimientos necesarios para la investigación.

CAPÍTULO II.

Trata sobre la metodología, el diseño de la investigación, el tipo de estudio, población y muestra, métodos de investigación, técnicas e instrumentos de recopilación de datos, procedimientos para el análisis de resultados, hipótesis y las actividades a realizar para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve.

CAPÍTULO III.

Es el desarrollo de los lineamientos alternativos para la posible solución a los problemas, cuenta con el tema: “Guía de estrategias psicopedagógicas para mejorar la

adaptación escolar de los niños con retraso mental leve”, la presentación, objetivos, fundamentación, contenidos y proceso operativo

CAPÍTULO IV.

Planea la exposición y discusión de resultados, el análisis e interpretación de resultados obtenidos en la aplicación de los reactivos psicológicos WISC-R y TAMAI, por último la comprobación de las hipótesis específicas planteadas en la investigación.

CAPÍTULO V.

En este capítulo encontraremos las conclusiones y recomendaciones de la investigación, además la bibliografía utilizada en el proceso investigativo.

CAPÍTULO I

1. MARCO TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES ANTERIORES

De la indagatoria realizada en las fuentes de información como la biblioteca, acceso al internet, se desprende que: El Retraso Mental leve y su influencia en la adaptación escolar de los estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, no se han realizado investigaciones que contribuyan a la solución de este problema vigente en las aulas de los planteles educativos de la ciudad de Riobamba, al revisar minuciosamente los trabajos de tesis de los estudiantes de PREGRADO de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo así como en el Instituto de Posgrado de la misma Universidad, no se ha encontrado información alguna sobre la investigación motivo de nuestra propuesta, por lo que el presente trabajo profesional de nuestra autoría es único, aspirando que los resultados a los que hemos llegado contribuyan para modificar creencias que no están en correspondencia con las reales necesidades y con los intereses de la educación.

1.2 FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

La fundamentación científica es el pilar de toda investigación, el presente trabajo se basa en aspecto filosófico como madre de todas las ciencias, epistemológico como estudio de paradigmas, psicopedagógico desde el estudio de como aprende el ser humano, axiológico como denominador común y legal por el ordenamiento jurídico en el que nos desarrollamos como sociedad.

1.2.1. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

Vivir y adaptarse implica el desarrollo legítimo del potencial de los sujetos, su emancipación del contexto que los precede desde su nacimiento, cualquiera que sea éste, así como difundirse las limitaciones que la propia condición humana impone.

Convivir es más que coexistir dentro de ciertos parámetros naturales o sociales, ya que desde esta perspectiva se certifican las desigualdades y los privilegios existentes. Es trascender la propia indolencia que acarrea el individualismo de un mundo contemporáneo (Boaventura de Sousa Santos 2000)

Para esta investigación, la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, conversan, escuchan, o dialogan. Así se brinda y se recibe experiencia, conjuntamente fortaleciendo las identidades, condición muy necesaria para construir alternativas de participación, convivencia, inclusión y transformación.

Sabemos que a la educación se le ha restado cada vez más su carácter social, y se le ha creado como un dispositivo que debe responder a las demandas del mercado por medio de la acumulación del saber. Entendiendo que hay que considerar que los saberes, las acciones y las formas de organización conllevan a intervenir en la realidad debiendo realizarse bajo principios de flexibilidad, y a su vez admita la reorientación de las prácticas, de las formas de pensar los problemas redimensionando los fenómenos pero también su grado de complejidad.

Desde este punto de vista, el papel de los sujetos tanto como el de la educación se torna distinta. En el caso del sujeto, su mundo resulta un escenario susceptible de diversas interpretaciones, por lo tanto propenso a probables transformaciones.

Si la educación favorece la formación de un ser humano, tornándolo capaz de consolidar un sentido y propósito para su vida con la disposición de compartirlo con los demás ya que está consciente de que la vida implica una condición sine qua non de compartir con otros miembros de su sociedad. Igualmente debe contribuir a que los sujetos tomen la iniciativa de un diálogo consigo mismos y den cuenta de su aprendizaje, con el propósito de que desarrollen distintas capacidades intelectuales que les permitan interpretar, comprender, y recrear el mundo constantemente.

1.2.2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Las interpretaciones realizadas en varios campos científicos y profesionales hace que el término retraso mental, sea, uno de los más polémicos de todos los existentes en la

educación especial, como lo demuestran tantas denominaciones que a lo largo de la historia han recibido; realmente es complejo abarcar en un solo término la variada gama de comportamientos relacionadas con situaciones psicosociales que ocurren en el individuo cuyo diagnóstico responde a las características de esta entidad gnoseológica. En tal sentido, se protege la idea de que el mejor termino para expresar la esencia de su contenido es aquel que permite un tratamiento menos violento a la persona y a los que lo rodean, en la que no se desconozcan limitaciones y posibilidades, es decir, la mejor definición será siempre la que mejor respete las diferencias y se proyecte por el mejoramiento humano. El máximo representante de la Escuela Histórico-Cultural, L.S.Vigotsky (1898-1934) juzgó de imprecisa y difícil la definición del término retraso mental, comprometiéndolo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los periodos pre-peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infra estimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional”.

1.2.3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y PSICOLÓGICOS

Pedagogos y psicólogos desde muchos años atrás comenzaron a dar los primeros pasos en aras de educar y rehabilitar a los retrasados mentales; constituyen evidencias de este planteamiento los siguientes:

Jean Itard, demostró como eslabón inicial que con el trabajo directo con el niño se puede mejorar su conducta social.

Seguin supuso la errónea idea de que el Retraso Mental tenía cura y afirmó que era preciso el desarrollo de las funciones perceptivas antes de las conceptuales.

L.S. Vigostky estudió a ciertos niños mediante un método totalmente científico, donde profundizó en su esencia criticando las teorías descriptivas o comparativas con los niños normales. Aportó importantes criterios sobre la Zona de Desarrollo Próximo y los conceptos defecto primario y secundario

Albert Bandura, elaboró una teoría del aprendizaje, en la misma que ha dado mucha importancia a procesos mentales, claramente a lo cognitivo sin olvidar el proceso de interacción del individuo con su entorno social. Dicha teoría inicia de los conceptos de refuerzo y observación.

Es importante recalcar estas teorías que nos sirven de sustento en la presente investigación puesto que se enfocan en el desarrollo de capacidades del ser humano, en las que intervienen factores ambientales, incluyendo a personas con déficits cognitivos o intelectuales, lo cual ratifica la posibilidad de mejorar la adaptación de los individuos en un determinado contexto.

1.2.4. FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS

Todas las necesidades de desarrollo de las personas con retraso mental, alcanzan niveles de variabilidad y complejidad, donde requieren una atención integral de toda la sociedad, lo mismo que no depende tan solo de la escuela, o de la voluntad política, sino de la concreción en cada contexto social particularmente hablando, en cuya base se encuentran la cultura y el sistema estructural y funcional que conduzca a la coherencia, sistematicidad y dinámica entre todos los factores implicados.”(Linares, N.V. 2011.).

Al hablar de axiología en esta investigación, hablamos de las acciones humanas en cuanto nos desempeñamos en nuestro diario vivir, determinando cierta rectitud de acuerdo a las creencias personales. Se pretende determinar una conducta ideal del hombre. Donde se establezca una visión del mundo que nos lleva a determinar un sistema de normas, que puedan favorecer la convivencia inclusiva y apoyar al desarrollo de las personas que se encuentran en desventaja social.

1.2.5. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

El fundamento legal de la presente investigación se respalda en lineamientos y políticas, que garantizan el acceso de los estudiantes al contexto educativo, considerando la diversidad y la cultura inclusiva como principios básicos, los mismos que se describen a continuación:

Objetivo 2 del Plan Nacional del Buen Vivir

Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

El reconocimiento igualitario de los derechos de todos los individuos implica la consolidación de políticas de igualdad que eviten la exclusión y fomenten la convivencia social y política. El desafío es avanzar hacia la igualdad plena en la diversidad, sin exclusión, para lograr una vida digna, con acceso a salud, educación, protección social, atención especializada y protección especial.

Derechos del Buen Vivir

Sección Quinta

Educación

Art. 26: La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución del Ecuador, 2012)

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Constitución del Ecuador, 2012)

Código de la Niñez y Adolescencia

Derechos, garantías y deberes

Capítulo III

Derechos relacionados con el desarrollo

Art. 37 numeral 1.-Derecho a la educación: Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que: Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente. (Registro Oficial, 2003)

1.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.3.1. RETRASO MENTAL

El retraso mental, discapacidad intelectual o discapacidad cognitiva es una adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que conlleva finalmente a muchas limitaciones contundentes en el desarrollo estándar. Se identifica por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: habilidades sociales, comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, utilización de la comunidad, seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

La Asociación Americana de Retraso Mental define al (RM) como “funcionamiento intelectual muy por debajo del promedio, que origina durante el periodo del desarrollo y que se acompaña de alteración de uno o más de los siguiente aspectos: maduración, aprendizaje o adaptación social.

El coeficiente intelectual es la medición estándar de la inteligencia, mientras que el retraso mental se define como un coeficiente intelectual menor a 70. El RM es un trastorno del desarrollo de tipo general, iniciándose antes de los 18 años y se caracteriza por la capacidad intelectual y adaptativa muy por debajo de la normal.

Un rendimiento intelectual significativamente menor al promedio simboliza aquel que está más allá de dos desviaciones estándar bajo la media de la población de una edad determinada; si medimos el funcionamiento intelectual general, esto significa un coeficiente intelectual (CI) inferior a 70.

El rendimiento intelectual se mide a través de test diseñados para este propósito (Wechster, Stanford-Binet, 1981)

El RM, por ser un trastorno del desarrollo de tipo global, imposibilita la maduración de toda la personalidad, observándose perturbaciones graves en la cognición, en el lenguaje en su triple función de expresión, comunicación e instrumento del pensamiento, psicomotricidad, genosopraxias, no olvidando que también afecta lo emocional afectivo y relaciones sociales.

El bajo funcionamiento intelectual debe interpretarse como una imperfección de la conducta adaptativa, lo que puede manifestarse en:

El curso que sigue la maduración. Se refiere al desarrollo secuencial de las distintas destrezas adquiere el lactante y preescolar, como caminar, hablar, controlar esfínteres, interactuar con otras personas, etc. En los primeros años de vida, la conducta adaptativa es determinada, casi completamente, a través de estos logros y otras manifestaciones del desarrollo sensorio-motor. La tardía adquisición de estas destrezas tempranas en los primeros años preescolares nos hace inmediatamente sospechar la presencia de un RM.

Capacidad de aprendizaje. Se refiere a la facilidad con que diversos conocimientos son adquiridos como función de la experiencia. Las dificultades del aprendizaje son, generalmente, puesta de manifiesto en la situación escolar. Es así que una capacidad de aprendizaje menoscabado durante la edad escolar hace sospechar a la existencia de un RM. Sin embargo, no todo mescabo en el aprendizaje es equivalente a RM; es preciso diferencia los trastornos específicos como la dislexia, los déficit y defectos y los trastornos emocionales. (Almonte C, Capurro G. (2001).

Ajuste o adaptación social. Se refiere al grado en que el individuo es capaz de mantenerse a sí mismo en forma independiente en la comunidad a través de un empleo.

Se debe determinar en qué medida el individuo se ajusta a las normas de comportamiento impuestas culturalmente ya que estas rigen la convivencia de la comunidad. Durante los años preescolares se puede verificar a través de la relación que mantiene el niño con sus padres, adultos y con otros niños de su edad.

Todos los problemas que se le van a presentar al individuo por falla de alguno de estos tres aspectos de la conducta adaptativa, son los que determinaran la necesidad de servicios profesionales para su rehabilitación, o acciones legales en que se reglamenten su custodia, o incapacidad para desarrollar ciertos actos.

1.3.2. EDAD DE COMIENZO

Por definición del RM requiere que su diagnóstico se efectúe antes de los 18 años. Cuando un cuadro clínico similar aparece por primera vez después de los 18 años, se codifica como un síndrome psicorgánico y no un RM habitualmente se inicia antes de los dos años. (Zurt, R. 2001).

1.3.2.1. SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA

Cuando un trastorno orgánico específico se encuentra asociado RM también están presentes sus síntomas, ej: en retardo mental asociado al síndrome de Down podremos observar los síntomas somáticos pertenecientes a este síndrome.

Cuando más grave sea el RM mayor es la probabilidad de anomalías asociadas a alteraciones neurológicas (crisis convulsivas), neuromusculares visuales, auditivas y/o cardiovasculares, esta anomalía puede afectar mucho más la capacidad de adaptación de la persona. Los síntomas conductuales más frecuentes en el RM encierran la dependencia, pasividad, dependencia, baja tolerancia, baja autoestima, la frustración agresiva, dificultad en el control de impulsos, conductas estereotipadas automutilantes y autoestimulantes.

La prevalencia de otros trastornos mentales es por lo menos 3 ó 4 veces mayor entre los niños con RM que en la población general. Particularmente habitual, diagnósticos

asociados, son los trastornos generales del desarrollo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, las estereotipias y los trastornos de los hábitos. (Bravo, L. 2001)

1.3.2.2. CURSO

El curso de RM suele ser estable dependiendo de los factores biológicos (trastornos orgánicos subyacentes con valor etiológico) y de factores ambientales como por ejemplo las oportunidades educativas, la estimulación ambiental y de lo adecuado del trato que se proporcione al individuo.

1.3.2.3. COMPLICACIÓN

Las personas que sufren RM son particularmente vulnerables a la explotación por terceras personas, al maltrato físico y sexual o a la negación de derechos y oportunidades. (Almonte C, Capurro G. (2001).

Desde un punto de vista psiquiátrico, pueden asociarse otros trastornos mentales, como trastornos conductuales, psicóticos, depresivos, y otros de personalidad como también factores etiológicos y antecedentes familiares.

Los factores etiológicos antes mencionados pueden ser principalmente biológicos, sociales o una combinación de ambos. Aproximadamente en el 30% a 40% de los casos no se ha determinado una etiología clara.

Hereditarios: (aproximadamente en el 50% de los casos) comprende las enfermedades metabólicas congénitas (enfermedad de Tay-Sachs), otras anomalías genéticas (esclerosis tuberosa) y las cromosomopatías (síndrome de Down por translocación cromosómica).

Alteraciones tempranas del desarrollo embrionario (aproximadamente el 30% de los casos) comprende cambios cromosómicos (síndrome de Down por trisomía 21), las lesiones prenatales son provocadas por toxinas (consumo de alcohol por la madre, infecciones) o en muchos casos son causas sin determinar.

Problemas graves durante la gestación o perinatales (aproximadamente el 10% de los casos) como trauma, malnutrición fetal, hipoxia, prematuridad.

Trastorno somáticos presentados durante la niñez (aproximadamente el 5% de los casos) pueden ser infecciones, intoxicación por plomo que afectan al sistema nervioso central, y traumatismos.

La prevalencia del RM, debido a factores biológicos conocidos, es muy similar entre los niños de las clases socioeconómicas altas y bajas, excepto en el caso de aquellos factores etiológicos que estén claramente relacionados con el estatus socioeconómico bajo, como en la intoxicación por plomo y los partos prematuros. En aquellos casos en que no se puede determinar ninguna causa biológica específica, hay una mayor representación de las clases socioeconómicas bajas y el RM, en general es más leve (aunque puede observarse todos los niveles de gravedad) los niños con RM grave y los niños con el síndrome de Down son diagnosticados más precozmente que aquellos que cursan con retardo mental leve de causa desconocida. (Navarrete, M. 2003)

1.3.3. RM DE ORIGEN PERINATAL.

Muchas de las causas de retraso mental relacionadas con el proceso de nacimiento se debe al nacimiento prematuro, anoxia por lesiones o hemorragias al nacer; en cambio una lesión cerebral, por traumatismo mecánico e infecciones (herpes simple que adquiere el lactante al pasar por el conducto del parto).

1.3.4. RM DE ORIGEN POSNATAL.

Esta categoría contiene causas traumáticas, metabólicas, infecciosas, tóxicas y de otros tipos de lesión cerebral, accidentes, hemorragias (a causa de aneurisma roto, defectos de la coagulación) hipotiroidismo, encefalitis, meningitis, ingestión de plomo o mercurio, exposición al monóxido de carbono, encefalopatías subsecuentes a inmunización (rabia, tos ferina, viruela), kernicterus por incompatibilidades sanguíneas u otras enfermedades hemolíticas. (Bralic, S. 1999).

El factor socioeconómico y cultural del RM juega un papel importante en su aparición. La prevalencia en sectores de extrema pobreza es significativamente mayor.

1.3.5. RM SOCIOCULTURAL

Navarrete, M. (2003) manifiesta que en la mayoría de los casos el retraso mental es leve y el problema no es detectado sino hasta que el niño entra al colegio y durante su estadía escolar (6 a 17 años). Estos pacientes son normales en su apariencia y no muestran signos físicos ni exámenes de laboratorio alterados. La morbilidad y mortalidad de este grupo es prácticamente igual al promedio de la población.

Generalmente estos niños nacen de madres que estaban desnutridas durante la adolescencia y cuyos embarazos ocurrieron a muy temprana edad, continuamente son producto de embarazos no deseados mucho menos planificados, una concepción accidental.

El cuidado prenatal puede ser inexistente o precario, lo mismo ocurre en el cuidado del parto y del periodo de recién nacido. Durante la infancia y periodo preescolar la nutrición de estos niños es deficiente.

Se ven expuestos a varias noxas de tipo infeccioso, toxico o traumático. Se crían en hogares disfuncionales, con familias grandes, incompletas, con ausencia de figura paterna y donde la madre no está en capacidad de proporcionar los cuidados necesarios por lo que a veces son entregados al cuidado de terceras personas. Durante la infancia carecen de la calidad y la cantidad de estimulación sensorial necesaria. A menudo son dejados en cunas o cajones sin brindarles una mayor atención. Aunque existan estímulos sensoriales en su alrededor, no se presentan de manera organizada, como los que se brinda al niño de la clase media. E incluso el número de palabras que ellos escuchan es muy inferior, tornando frases gramaticalmente mal construidas, cortas y a menudo de una insinuación negativa.

Es un hecho que vasto sectores de los niños que se crían en la pobreza, sufren el impacto de las características de su ambiente, que frenan o limitan el desarrollo de su potencial intelectual. (Navarrete, M. 2003)

1.3.6. DIFERENCIAS ENTRE EL RM DE TIPO BIOLÓGICO Y EL RM SOCIOCULTURAL

Se han postulado las siguientes diferencias:

Etiología:

- Biológico: noxas (infecciosas, metabólicas, traumáticas, vasculares, hipoxias, etc.) que afectaron el sistema nervioso central
- Ambiental: ambiente pobre en cantidad y calidad de estímulos en los primeros años de vida (de privación sociocultural).

Morbimortalidad:

- Biológicos: mayor que la población general.
- Ambiental: igual que la población general.

Estigmas físicos:

- Biológicos: más frecuentes.
- Ambiental: no existen.

Reconociendo:

- Biológicos: periodo de la lactancia a preescolar.
- Ambiental: generalmente leve (o limítrofe).

Distribución por clase social:

- Biológicos: prácticamente igual en los distintos estratos socioeconómicos.
- Ambientales: 15 veces mayor la prevalencia en los estratos socioeconómicos bajos.

La prevalencia del RM en escuelas públicas es superior al 20%. En los colegios particulares: 2 a 3%.

1.3.7. EPIDEMIOLOGÍA

Sin embargo lo anterior, las tasas más frecuentes mencionadas en la literatura y en informes técnicos de organismos internacionales vacilan entre un 1 y 3%. En Chile alcanza a un 3 a 4% de la población general. La periodicidad es mayor en la edad escolar a causa de la situación escolar simboliza algo así como la administración obligatoria de un test colectivo de inteligencia en un periodo determinado. Cuando el individuo abandona el sistema escolar y vuelve a adaptarse a un medio ambiente que no le exige mayores exigencias, ya no se propone el problema del RM pasando a un segundo plano.

Es posible que afecte también, en la disminución de la prevalencia después de la edad escolar, el aumento de la mortalidad de los individuos portadores de RM severo (de origen biológico).

La mayoría de los retardados mentales son leves o limítrofes. La prevalencia del RM se modifica con la edad, raza y nivel socioeconómico.

1.3.8. ¿QUÉ ES EL RETRASO MENTAL LEVE?

También se lo puede llamar debilidad mental, subnormalidad mental leve, oligofrenia leve, morón. Consideramos que un cociente intelectual (C.I) de 50 a 69 pertenece a un retraso mental leve. Estos pacientes adquieren tarde el lenguaje, aunque pueden mantener una conversación y así expresarse en la vida diaria. Una gran parte alcanza independencia en el cuidado de su persona (comer, vestirse, lavarse y controlar los esfínteres). Podríamos señalar que las grandes dificultades se presentan en las actividades escolares, hablamos de la lectura y la escritura. Pueden desempeñarse en labores prácticas, como trabajos manuales semicualificados. Si el retraso va de la mano de una falta de madurez emocional y social destacada, pueden causar dificultades al hacer frente a las exigencias matrimoniales o la educación de hijos, así como al adaptarse a la cultura. Tan sólo una minoría de los adultos afectados puede registrar una etiología orgánica. En la gran parte de los casos es inexistente una etiología orgánica, debiéndose a factores constitucionales y socioculturales, por lo que pasan inadvertidos en los primeros años de vida ya que su apariencia física es relativamente normal aunque

con algún tipo de retraso psicomotor. El retraso, se da notoriamente coincidiendo con la etapa escolar donde los requerimientos son mayores. Tienen capacidad para desenvolverse en los hábitos primordiales como alimentación, vestido, control esfínteres, etc, salvo que la familia haya tenido una actitud muy sobreprotectora y no haya fomentado dichos hábitos. (Kenmberg, P. 1998).

Pueden comunicarse usando lenguaje tanto oral como escrito, si bien presentarán déficits específicos o problemas (dislalias) ciertas áreas que precisará de refuerzo. Con adecuados sustentos pueden llegar a la Formación Profesional o incluso a Secundaria. En cuanto a aspectos de la personalidad son testarudos, obstinados, como forma de rebelarse a su limitada capacidad de análisis y razonamiento.

La voluntad puede ser poca y pueden ser con facilidad manejables e influenciados por otros con poca consideración y, por tanto, incitados a cometer actos de mala fe. Al sentirse rechazados constantemente prefieren relacionarse con personas de menor edad a los que pueden someter. Los de mayor nivel intelectual, al estar más conscientes de sus limitaciones, se mantienen acomplejados, afligidos y antipáticos. Durante la adultez pueden ser más independientes, trabajando en diversos oficios con buen desempeño en las tareas manuales. (Zurt, R. 2001).

1.3.9. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL RETRASO MENTAL LEVE.

Almonte C.(2001). menciona que estas características constituyen también indicadores de diagnóstico para este grado de profundidad: Presenta daño difuso y generalizado en la corteza (en el electroencefalograma). Su detección es tardía, generalmente en la edad escolar, cuando las exigencias del aprendizaje son superiores. Raramente tienen malformaciones (de estar presentes son discretas y localizadas en las orejas, los dientes, el paladar y la cara en general).

Durante los tres primeros años de vida se observan ciertas alteraciones motoras. Como pueden ser: Tono muscular, persistencia del signo de Babinski después de los 18 meses de vida, calambres, coordinación de movimientos etc., y en especial, presentan algún retardo en la adquisición de la motricidad fina. Se denota lentitud en la asimilación del lenguaje, existiendo más el lenguaje pasivo y un desarrollo escaso de las funciones generalizadoras y reguladoras del lenguaje. Tienden a estar solitarios o a relacionarse

con niños de menor edad. Presentan déficit escolar con reiterados fracasos sobre la base de su insuficiente actividad cognoscitiva: pensamiento concreto, afectada la capacidad de análisis para la generalización lógica y la abstracción, la percepción se determina por ser lenta y muestran insuficiencias en los procesos voluntarios de la atención y la memoria. La mayoría demuestra problemas de lectura y escritura.

Si hallan aceptación, cariño, respeto, comprensión, se podrían desenvolver positivamente dentro de sus posibilidades, de lo contrario presentarían alteraciones de conducta y descompensación. Presentan validismo y posibilidades de educación sistemática en el régimen escolar especialmente planificada. De adultos consiguen habilidades sociales y vocacionales, aunque si llegan a necesitar guía y asistencia bajo un estrés social y económico. Pueden desempeñar trabajos que impliquen aptitudes prácticas, más que académicas, como los trabajos manuales semicalificados. La mayoría de los implicados llegan a alcanzar una independencia completa para el cuidado de su persona para actividades prácticas y para las propias de la vida doméstica, aunque el desarrollo pueda ser más lento. Muchos alcanzan la capacidad de expresarse en las actividades cotidianas, de mantener una plática y de desenvolverse en una entrevista clínica. Pueden presentarse también otros trastornos como pueden ser: autismo, otros trastornos del desarrollo, epilepsia, trastorno disocial o discapacidades somáticas. (Almonte C, Capurro G. (2001).

1.3.10. EVALUACIÓN DEL RETRASO MENTAL

El diagnóstico del retraso mental, cualquiera sea su grado, debe hacerse con mucho cuidado y por un profesional experimentado. Un diagnóstico equivocado puede causar daños irreparables para el futuro del niño, así como prejuicios familiares y sociales. Por ello debe seguirse los siguientes procedimientos:

1. Historia Clínica Anamnesis individual y familiar. La historia del embarazo y del parto, la consanguinidad de los padres y la presencia de trastornos hereditarios en la familia.
2. Examen Físico: Debe incluir una minuciosa observación del nivel de actividad del niño y de la cantidad de interacción con los padres, con otras personas y con objetos inanimados. El examen físico debe ser prolijo y objetivo.

3. Examen Neurológico: La incidencia y gravedad de los trastornos neurológicos, generalmente, se acrecienta en proporción inversa al grado de retraso; pero, muchos niños con retraso grave no tienen anomalías neurológicas graves. (Retamal, P. 2000).

Inversamente, alrededor del 25% de todos los niños con parálisis cerebral tienen inteligencia normal. En el examen debe explorarse áreas motoras, sensoriales y síndromes neurológicos.

4. Pruebas de Laboratorio Exámenes bioquímicos, serológicos, citogenéticos, así como radiografías de cráneo, tomografía axial computarizada y resonancia magnética.

5. Examen Psiquiátrico Exploración psiquiátrica que abarca la entrevista, la historia psiquiátrica y el examen del estado mental, pruebas de inteligencia y personalidad. Para efectuar la evaluación también se deberá tener en cuenta la aplicación de diferentes escalas para averiguar el nivel del desarrollo son importantes en un primer momento. Dependiendo de la edad del niño podemos utilizar el Inventario de Desarrollo de Batelle (0 a 8 años), o las Escalas Brunet-Lezine (1 a 30 meses). Otra forma de valorar el Retraso Mental, es a través del dibujo. La Copia de Figuras Geométricas, nos proporciona una primera información para indicarnos su nivel mental. En esta prueba se tiene en cuenta que una línea vertical se realiza al año y medio; la horizontal y el círculo a los dos años; la cruz a los tres; el cuadrado a los cuatro y el rombo a los siete años.

La Figura Humana también puede proporcionarnos datos importantes de su madurez mental aportándonos datos según la riqueza y detalle del dibujo. Finalmente de los tests de dibujo señalar el Test de Bender, prueba de coordinación visomotora pero muy sensible para detectar problemas de coordinación viso-espacial e incluso como indicador de la posible presencia de trastornos neurológicos o emocionales. A partir de los 4 años (WPPSI), podemos empezar a evaluar el C.I. con las diversas escalas de David Wechsler (WISC-R, WISC-IV). Éstas nos van a proporcionar un valor de C.I muy fiable si la prueba se ha efectuado correctamente. En niños con dificultades en la parte verbal, es importante complementar con pruebas meramente manipulativas o que estén libres de la influencia del lenguaje.

1.3.11. RETRASO MENTAL MODERADO

Retraso mental moderado CI 35 a 49. Equivalente a la categoría pedagógica entrenable. Reúne el 10% de la población afectada de RM. Durante la escuela pueden dialogar y aprender a comunicarse, por su grado de atención hacia las normas sociales es pobre. Se podrían beneficiar del entrenamiento laboral i tambien valerse por sí mismos con una adecuada vigilancia. Mientras que en la etapa escolar pueden aprovechar el entrenamiento de habilidades sociales y ocupacionales, pero resulta imposible que prosperen más allá de segundo año, en lo referente a temas académicos. Pueden aprender a viajar solos en los lugares que les son familiares. Mientras son adultos ya puede ser capaces de contribuir a su propio mantenimiento, realizando un trabajo semi especializado, o sin especializar, bajo una intervención, en talleres prevenidos. Necesitan de orientación y control cuando se encuentran bajo un leve estrés social o económico.

1.3.12. RETRASO MENTAL GRAVE

Retraso mental grave CI 20 a 34. Reúne el 3 a 4% de la población con RM. Durante la escuela hay pruebas de un desarrollo motor pobre y de una expresión minúscula del lenguaje, desarrollando muy poco o casi nada el lenguaje comunicacional. Durante este periodo escolar pueden aprender a dialogar y pueden ser entrenados a desarrollar los hábitos básicos de higiene. Habitualmente, durante la fase adulta pueden ya ser capaces de realizar tareas escuetas bajo estrecho cuidado. (CIE-10)

1.3.13. RETRASO MENTAL PROFUNDO

CI inferior a 20. Este grupo reúne aproximadamente el 2% de la población con RM. Durante el periodo preescolar estos niños demuestran una nimia capacidad para el funcionamiento sensorio motor. Es necesario que se rodeen de una ayuda constante al igual que de supervisión adecuada.

1.3.14. RETRASO MENTAL SIN ESPECIFICAR.

Esta categoría debería utilizarse en caso de una fuerte sospecha de retardo mental, aunque no se la pueda detectar en los test de inteligencias convencionales. Como en el caso de niños adolescentes o adultos con un deterioro significativo o que no cooperan para que se los evalúe. (CIE-10)

1.3.15. DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

El diagnóstico de RM debe hacerse siempre, aunque existen muchos otros diagnósticos (como por ej. RM y autismo; RM y epilepsia, etcétera).

Es necesario efectuar un diagnóstico diferencial entre RM y los trastornos específicos de la lectoescritura y lenguaje, síndrome psicorgánicos y demencias (enfermedades degenerativas del sistema nervioso central), trastornos profundos del desarrollo (autismo y otras psicosis infantiles), hándicaps sensoriales (hipoacusia, etc.), además debe destacarse otro tipo de patología asociada (como rendimiento intelectual interferido poscrisis epiléptica, estados emocionales agudos, etcétera).

1.3.16. PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO

Prevención primaria. Actualmente, teóricamente hablando, es muy posible evitar que se genere un gran porcentaje de enfermedades que provocan RM. Su prevención depende de la eficacia de los programas materno-infantiles y del reconocimiento de las variables ambientales que influyen en su producción.

En general, los programas educativos deben completar aspectos sobre embarazo y parto, nutrición, uso de alcohol, edad de procreación, enfermedades de la madre, y estimulación precoz.

Debemos destacar que, aun cuando la prevalencia de RM es baja comparada con otras patologías, la incapacidad que ella genera afecta al individuo durante toda la vida. Los costos de mantención que le significa al estado son supremos.

Debido a su alta prevalencia en los países en desarrollo, resulta de máxima importancia diseñar programas de prevención. Desde la década de los 60, se han venido implementando programas de estimulación psicosocial temprana para niños provenientes de los sectores más indigentes. Aquí se ha incorporado al control de salud del lactante, una evaluación sistemática de rutina del desarrollo psicomotor y un programa de ejercicios de estimulación de su desarrollo psíquico.

Detención temprana de enfermedades de índole hereditarias: En diferentes países se ha instaurado un sistema masivo para identificar trastornos congénitos de metabolismo. Recomendado para la fenilquetonuria, enfermedad de jarabe de arce, galactosemia, y el hipotiroidismo congénitos.

Prevención secundaria. A mayor anticipación del diagnóstico y tratamiento, es la recuperación del RM. Esto es válido tanto para la instauración de tratamientos específicos como la ejercitación motora del lenguaje en su desarrollo y parte social.

El diagnóstico y tratamiento adecuado de infecciones bacterianas que afectan al sistema nervioso central minorara significativamente toda posibilidad de daño orgánico cerebral y de RM. Podemos decir lo mismo de las intoxicaciones de plomo.

Prevención terciaria. Estas acciones están orientadas a estimular las funciones en déficit. Se debe centrar el tratamiento primordialmente en la aceptación y tolerancia por parte de los padres y adultos que estén a cargo, y mucho más ante los problemas emocionales que el RM produce.

El RM frecuentemente puede ir coligado a otras patologías como, problemas emocionales, hiperactividad, crisis convulsivas, trastornos de la conducta, etc. Los mismos que son tratados dependiendo el caso. Se utilizan varios tratamientos, ya sea de tipo individual y además de tipo sistemático, tratando de agregar a la familia para que asuma de la mejor manera el problema.

Los trastornos psiquiátricos en los RM leves (CI sobre 50) no son muy distintos de los presentados en la población en general ya que responden a las mismas terapéuticas. En cambio, los de CI inferior a 50 (retardos moderados o profundos) se dan con atipicidad.

El RM puede presentar depresiones y síndromes de tipo angustiosos, sobre todo en los RM leves, a veces relacionados a problemas de autoestima o dificultades para responder a las exigencias dadas por el medio ambiente. Al usar fármacos se juega un papel muy importante en el manejo conductual del retraso mental, más que todo en el manejo de la impulsividad, que se observa específicamente en el periodo infantil. No existe evidencia científica que demuestre la existencia de drogas que mejoren el RM, contrariamente a lo que indican algunas propagandas comerciales de productos farmacéuticos.

La educación especial constituye un eje fundamental en la rehabilitación del RM, de acuerdo a las limitaciones que en el niño plantea y al grado de severidad. Al respecto se han clasificado a los RM en educables y adiestrables.

En el primer grupo, la meta educacional es lograr el manejo de las destrezas de escolares elementales (leer, escribir, sumar y restar). En el segundo grupo, solo se pretende la adquisición de hábitos sociales básicos, practicados en forma autosuficiente. Respecto a la decisión de enviar a un niño con un RM leve a una escuela común o a una tipo especial para niños con RM, el criterio debe ser flexible dependiendo del contexto en que se dé (como calidad y recursos educativos de la localidad).

La postura moderna sugiere la integración de los niños normales con los que presentan déficit de diverso orden. Es decir, que los niños con RM leve se incorporen a escuelas normales, con recursos diferenciales, pero esto también supone contar con mayores recursos educativos. (CIE-10)

1.3.17. FRONTERAS DEL RETRASO MENTAL

Kenberg, P. (1998). Menciona que no es, por tanto, en sí mismo, un diagnóstico, sino que únicamente hace referencia a una característica de la inteligencia. Puede obedecer a causas muy diversas y, también, conformar perfiles cognitivos muy distintos. Cuando se definió el concepto de cociente de inteligencia (CI) se instituyó un nivel teórico que correspondería al valor medio de la población. A este valor se le asignó la puntuación típica de 100.

Se considera que los individuos que tienen un CI por debajo de la segunda desviación estándar se ubican en la franja de retraso mental (RM), lo cual corresponde a un CI de, aproximadamente, 70 o menos. A pesar de esta consideración, puramente psicométrica, de acuerdo con los criterios diagnósticos de RM aceptados por la OMS y por el DSM IV, se necesita, para considerar un individuo como retrasado mental, que, además de la cifra de CI inferior a 70, concorra la condición de desadaptación por lo menos en dos de las siguientes áreas: comunicación, autocuidado, vida en casa, habilidades sociales e interpersonales, habilidades académicas, uso de los recursos comunitarios, autonomía, salud, trabajo, ocio, y seguridad. Con esta precisión se aporta una evidencia que relativiza el valor determinista de una cifra que no toma en consideración la funcionalidad social de la persona. Dentro del RM se establece las siguientes categorías:

- RM leve: Para referirse a personas con CI entre 50-69
- RM moderado: para CI entre 35-49
- RM grave: para CI entre 20-34
- RM profundo: para CI inferior a 20

Dentro de la franja de 70 y 100 se puede decir, siempre arbitrariamente, un sector que corresponde a una desviación estándar por debajo de la media, y que corresponde a un CI entre 71 y 84. Quienes tienen capacidad de inteligencia límite (CIL) no muestran estigmas físicos que sean identificables. Para la mayoría no se dispone de pruebas biológicas que permitan un diagnóstico etiológico. Por tales motivos, en los niños con inteligencia límite (IL), pasa muy desapercibida la razón de su fracaso escolar que, generalmente manifiestan. Significa que muchas veces tienen que enfrentar el desconocimiento o incomprensión del problema por parte de educadores, profesionales de la salud y los padres.

También notamos que, desde la vertiente sanitaria, el problema se ha afrontado poco y existe una mínima sensibilidad respecto al mismo en ámbitos médicos.

1.3.18. INTELIGENCIA Y RETRASO MENTAL

La inteligencia enmarca la capacidad para actuar adecuadamente en las relaciones humanas y la existencia de habilidades interpersonales adecuadas, (Bennet 1993; Cantor y Kihlstrom 1987; Sternberg y Wagner 1986).

Una inteligencia práctica incluye competencias de la vida diaria, y capacidades de adaptación exitosa a sus distintos entornos y para demostrar la suficiente destreza en el entorno de uno mismo (Sternberg 1984).

Mientras que la inteligencia académica incluye la noción tradicional del cociente intelectual y las competencias en el marco escolar (Greenspan et al. 1994).

Según Benedet (1991), la atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, el Retraso Mental en sus comienzos es apreciado como “un trastorno del aprendizaje en el que intervienen variables cognitivas, afectivas, biológicas y ambientales. Este déficit sería recuperable mediante un entrenamiento adecuado que tenga en cuenta las peculiaridades de cada uno de los tipos de variables enumeradas y sus implicaciones mutuas”. Son de mucha importancia los trabajos, clásicos, en este campo de Campione y Brown 1978; Haywood, Meyers y Switzky 1982; Brooks; citados por López Risco (2001), así como el acuerdo de casi todos los autores, tanto en que la deficiencia mental es algo mucho más amplio y complejo que tan solo déficit cognitivo, ya que ese déficit cognitivo es, de cierta manera, responsable de las posibilidades y dificultades como limitaciones que se visualizan en los demás aspectos de las conductas de competencia social del individuo.

1.3.19. ADAPTACIÓN ESCOLAR

Nuestra capacidad de adaptación a las nuevas situaciones no se puede comparar con los recursos que tiene un niño para adaptarse. Nosotros contamos con un bagaje de experiencias que nos permite adaptarnos a las nuevas situaciones de una forma más suave y controlada, la adaptación escolar es un Procesos de ajuste o acoplamiento a un nuevo sistema académico, cultural y social dentro de una Institución Educativa (Alpy Laura 2003)

La capacidad de un niño para integrarse en un ambiente nuevo depende de su forma de ser, pero también de cómo se desarrollan los patrones de su adaptación. Salir de la casa para integrarse en un ambiente nuevo, con compañeros a los que jamás ha visto, con normas distintas que hay que aprender y en un lugar extraño para él, no es nada fácil. Y para colmo ni papá y mamá están allí para ayudar.

1.3.20. PERSONALIDAD, ADAPTACIÓN Y PROBLEMAS PERSONALES

Magendzo, S. (2000), opina que la adaptación es un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido que recoge la idea de observar hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos, y si sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir.

La personalidad puede evaluarse también a través de cuestionarios de observación o check-lists y por medio del análisis funcional de conducta, pero este tipo de evaluación es más apropiado para establecer los aspectos adaptativos, en especial, los de adaptación personal, pueden ser investigados mediante autoinformes o pruebas autoevaluativas.

Un individuo puede tener una serie de características en su personalidad y estar más o menos preciso; la propia adaptación forma una característica de la personalidad y la personalidad es la que determina la adaptación. Esto significa que se puede predecir la adaptación desde los rasgos de personalidad, y que desde ésta es posible definir la personalidad. Sin embargo, para efectos educativos y de intervención psicológica preferimos utilizar el concepto de adaptación, aunque dentro de ella determinamos diferentes rasgos de personalidad, tal como ocurre el TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil) de P. Hernández (1983).

Si la personalidad compone un término y el ambiente otro, la adaptación es el puente adecuado entre ambos, en tanto conducta adecuadamente emitida. Por ende, la adaptación se empobrece cuando la personalidad que es fuente de la conducta, está compuesta por mecanismos distorsionantes o entorpecedores, pero también cuando el ambiente que es objeto de la conducta, por una parte, pero conformador y modelador de la personalidad, por otro, puede presentar distintos tipos de obstáculos.

Aunque si la interacción personalidad-ambiente es muy intensa, en un momento determinado en la inadaptación se puede hablar de entorpecimiento subjetivo es decir problemas de la personalidad, y un entorpecimiento objetivo como problemas ambientales.

Por lo general no existen entorpecimientos subjetivos graves, pero si existen entorpecimientos objetivos. Ello puede dar lugar a conductas de desajuste; en este sentido no hablamos de inadaptación sino más bien que afirmamos que la persona en cuestión tiene problemas.

En la situación escolar hay alumnos inadaptados y aquellos que tienen problemas. Lo que ocurre es que hay alumnos inadaptados que no lo son en el ambiente escolar y alumnos con problemas. En la medida en que éstos sean permanentes y que las conductas de desajuste se prolonguen, habría que hablar de inadaptación.

1.3.21. CRITERIOS DE ADAPTACIÓN

Cuando el comportamiento que expresa el individuo que proviene de su personalidad es por lo general adecuado a sus propósitos o a las expectativas de los demás, entonces se habla de adaptación. En consecuencia, el criterio de inadaptación o marca la desviación del comportamiento en relación con las perspectivas propias o con las expectativas dominantes en el entorno en que el individuo se desenvuelve. (Depablo, C. 2010)

Como se puede apreciar, esas expectativas son, extraordinariamente relativas, puesto que varían con las personas y con el tiempo. Un ejemplo lo tenemos en la investigación de Wicman (1928) destinada a determinar los problemas de conducta más graves de los escolares, utilizando una lista de 50 palabras.

En ella se destaca la discrepancia de criterio entre psicólogos y maestros: mientras los primeros se situaban entre 10 problemas, 8 de inadaptación escolar como los más importantes, los maestros ponían mayor énfasis en los problemas de inadaptación social (7 entre 10). Más tarde, en 1952 Stouffer repitió la investigación y no destacó grandes diferencias entre psicólogos y maestros. Mientras que en 1959 se realizó la

investigación con 500 padres y la lista obtenida era similar a la de los maestros de hacía 40 años.

Incluso se resaltaba la importancia de los problemas de inadaptación social sobre los de la personal.

La valoración cultural, aunque es relativa, pone de manifiesto la presencia de dos grandes tipos de inadaptación, lo cual se ha comprobado en las clasificaciones psiquiátricas y en algunos análisis factoriales.

Quay y Quay (1965) establecieron factorialmente tres tipos de inadaptación en el comienzo de la adolescencia: a) la que podía denominarse personal, identificable con los aspeaos neuróticos y que incluye aspectos como incapacidad para divertirse, sentimientos de inferioridad, preocupación, timidez, aislamiento, inseguridad, apatía, ensueño, distracción y aturdimiento; b) la que podría ser denominada inadaptación social, identificable con la sociopatía y que abarca aspectos como el ser inquieto, reclamar atención, perturbar, hacer ruidos, ser poco atento y mostrar escaso interés, pereza en la escuela, irresponsabilidad, desobediencia e-hiperactividad; c) que constituye una mezcla de las dos anteriores.

Puesto que hemos considerado la inadaptación como una desviación conductual en las expectativas, que éstas son tantas como conductas sean posibles, lo que interesa es de marcar las principales áreas en que el individuo se desarrolla. El área personal y social representa una demarcación amplia; en cambio, al agregar el área familiar y escolar se obtiene un encuadre más completo y operativo. Éste es el sentido en que se realiza el TAMAI.

En un estudio con 20.000 niños de escuela primaria, H. H. Lewis (1951) determino que en consideración del docente, el 4% presentaba problemas de ajuste personal y social suficientemente graves como para ser tratados clínicamente. Sin embargo estos porcentajes, varían según los estudios. Así, N. Clancy y F. Smitter (1953), en California, lo calcularon en el 11%, pero su criterio se basa en la atención que el profesor debería tomar en cuenta. En la ciudad de Missouri, a través de una escala de C., A. Ullman y en colaboración con los demás docentes, se estableció que el 20% de

los escolares presentan ciertas dificultades, en tanto que el 8% tiene o es propenso a problemas serios como para recibir asistencia clínica. R. Davie y cois. (1972), en un estudio a los niños (1600) nacidos en el Reino Unido durante la primera semana de marzo de 1958, a través de una escala dirigida a los maestros determinó las siguientes proporciones: 64% estables, 22% levemente inadaptados y el 14% severamente inadaptados.

En otros estudios como los de Burt, Wickman, Micner, Rogers, Hevier, Rutter, etc., es muy característico la alta diferenciación de porcentaje entre ellos.

Es simple deducir que la variación en los porcentajes es debido a los criterios que se tomaron. La variación llega hasta tal punto que de un grupo de niños normales desde su asistencia a una escuela maternal, y después de cierto seguimiento llegó a la conclusión de que ninguno de ellos estaba completamente libre de conflicto o problema de desarrollo. Algunos de los niños necesitaban ayuda especial de parte de los padres; otros necesitaban cambiar de escuela; mientras que otros la ayuda especial del maestro o tutor, la consulta de un psiquiatra y la terapéutica correspondiente. Sin embargo, considerando las distintas investigaciones se puede determinar como promedio un 25% de casos con ciertos síntomas de desajuste y un 10% de casos con desajuste severo.

Esto nos demuestra que en vez de hablar de adaptados e inadaptados, se debe mejor hablar de un continuo de adaptación-inadaptación.

En lo que tienes que ver con el sexo, los niños muestran menor control social, mayor agresividad, una actitud menos positiva hacia el aprendizaje y menor satisfacción con el ambiente familiar, en comparación con las niñas (P. Hernández, 1983 a).

Por lo que se refiere a las diferencias culturales en el ámbito social, se observa que:

- a) en algunos casos existen diferencias notorias en la valoración del comportamiento dada por los profesores y la dada por las madres
- b) una misma conducta puede tener distinta tolerancia según los grupos sociales, por ejemplo, la destrucción de objetos ajenos o la agresividad.

c) una misma conducta puede tener distinta significación psicológica según las distintas clases sociales. Así, la destructividad que un niño manifiesta puede ser entendida, en familias de profesiones liberales, como un indicador de problemas emocionales; mientras que esta misma conducta en familias de clase trabajadora, donde es cinco veces más frecuente, adquiere una significación irrelevante.

1.3.22. BASES EXPLICATIVAS DE LA INADAPTACIÓN

Partiendo del concepto de inadaptación que hemos proporcionado se puede desglosar los siguientes elementos:

a) Comportamiento inadecuado, bien sea notorio o encubierto

b) Se produce en el individuo como resultado de las características de su propia personalidad y de las de su ambiente; también la personalidad es el resultado de la interacción de las estructuras psicobiológicas originales con relación con la influencia de! Ambiente

c) el comportamiento no adecuado se define por la desviación respecto de las expectativas propias o ajenas, y estas son inherentes a las características de la personalidad tanto como del ambiente.

Ante tanta problemática, propia de los fenómenos psicológicos, se necesita operar separando los distintos aspectos de la personalidad inadaptada. Ya que este tipo de problemas varían según el área, nos centraremos más bien en la personal.

En cuanto a la personalidad o la adaptación, se debería hablar de procesos constructivos y funcionales. Los constructivos se concretan en los famosos fenómenos de maduración y aprendizaje, que son interactuantes. Este mismo se basa también en el despliegue programado naturalmente por la dotación genética, mientras que los funcionales en la capacidad de adquisición cognoscitiva y modificación comportamental, a través de la influencia sociocultural del ambiente. (Depablo, C. 2010)

Dichos procesos constructivos determinan el estilo de personalidad y adaptación, formando un mundo de experiencia de afectos, cogniciones, y tendencias; un "mundo interno", el que es fuente de la conducta, pero con el que interactúa para crear conducta, y crear estimulaciones internas por medio del pensamiento, parecidas a la relación conductual con el ambiente externo. Por consiguiente, la información que se almacena, los estilos de pensamiento y la acción que se adopten serán definitivos en la adaptación. Esta idea lleva implícitas las explicaciones doctrinales de las teorías cognoscitivas y conductual. (Bravo, L. 2001)

Todos los procesos funcionales en la personalidad se reducen a tres categorías: procesos cognoscitivos, afectivos y conativos, tanto en su relación con el mundo externo como con el mundo interno. Lo cognoscitivo, en tanto uso de la información, crea funciones como la percepción, la imaginación, la memoria, o el reforzamiento. Lo afectivo más es considerado como una vivencia cualitativa que incluye emociones, con manifestaciones orgánicas, hasta los sentimientos más tenues. Lo conativo incluye desde las disposiciones interiores como las actitudes así como las motivaciones que son nuestro arranque conductual, hasta las propias manifestaciones del comportamiento, a través del lenguaje y la ejecución.

La perspectiva cognoscitiva abarca contenidos de información y hábitos de valoración informativa que determinan los distintos grados de adaptación.

Entre los constructos más importantes deducidos de esta corriente observamos el autoconcepto, entendiéndose como el concepto y la valoración que tienen las personas sobre sí mismas. La formación de un alto o bajo auto- concepto se deriva, por una pequeña parte de la propia retroalimentación conductual en cuanto se ajusta al nivel de expectativas. Por otro lado, el autoconcepto se forma a través de la percepción de la manera en que los demás actúan con nosotros y, a su vez, ese autoconcepto determina nuestra propia conducta, tal como lo explica la teoría interaccionista de Kinch (1963).

Las expectativas de las demás personas, la historia de refuerzos y el nivel de aspiración del autoconcepto, de ahí que manipulando las expectativas de los otros, reforzando las conductas, cambiando la información o internalizando la información positiva se logra

cambiar el autoconcepto. Es entonces éste el aspecto más importante de la inadaptación personal.

Otro de los aspectos cognoscitivos fundamentales es el concepto que toda persona se forja respecto de la realidad. La misma realidad que para unos es amenazante, para otros resulta esperanzadora. Esta idea de la realidad se encuentra en la base de la teoría de la personalidad de Kelly, en el sentido de que toda persona realiza una serie de hipótesis o construcciones acerca de la realidad, que le hacen actuar en consecuencia de sus valores.

Un pobre autoconcepto, un concepto negativo de la realidad o un externo son aspectos cognoscitivos determinantes de la inadaptación personal y de un bajo desempeño escolar.

De todas formas, cognoscitivamente hablando, una persona es inadaptada consigo misma a causa de los modelos o esquemas que varían al procesar la información. Esto es lo que explica las vivencias y reacciones tan heterogéneas ante una misma realidad. Es por eso que toda intervención psicológica de tipo cognoscitivo, como las psicoterapias, intentan detectar y cambiar esos moldes engendradores de inadaptación.

La perspectiva afectiva expresa la inadaptación personal fundamentalmente a través del desagrado afectivo: tristeza, culpabilidad, insatisfacción, miedo, etc. Si predominan esos sentimientos o la reacción desproporcionada de los mismos es lo que constituye la inadaptación. Ello quiere decir una extrema hipersensibilidad y el desarrollo de respuestas emotivas inadecuadas frente a las situaciones.

Este tipo de conducta emotiva puede ser explicado a través de los citados moldes en el pensamiento y a partir de valoración de la información. (Bralic, S. 1999).

Un posible molde o mecanismo es la tendencia a mantener cierres incompletos del tipo "si, pero..." o "no, aunque...", "ya veremos...", favorecedor de ambivalencias, de intriga, de conflictos y de hiperemotividad sostenida. Los inadaptados son propensos a desarrollar disonancia cognoscitiva estimadamente permanente, lo que explica su

propia situación de desequilibrio, tornando la disonancia en insatisfacción y en energía motivacional en busca de la homeostasis.

Otro molde sería el mecanismo central postulado por el psicoanálisis; la contención afectiva, según la cual existe la tendencia a que los contenidos informativos desagradables o conflictos sean apartados de la conciencia de forma autocrítica y selectiva. Como esa información no es neutral sino que está energizada, afectiva y emocionalmente, produce tensiones y mecanismos de ajuste sustitutivos.

Un molde parecido podría ser la tendencia a desvitalizar la información, disociando lo cognoscitivo de lo afectivo. Otros tipos de moldes o estrategias se relacionan con la codificación axiológica o atribución en que es procesada la información. Hay tendencias, por ejemplo, a darle cierto valor negativo a la realidad, aunque presente aspectos objetivamente positivos. En este sentido se puede clasificar la suspicacia, el pesimismo o el negativismo. (Bralic, S. 1999).

En más, las actitudes paranoides o hipocondriacas constituyen moldes de procesamiento cognoscitivo emocional por el que la información es codificada dentro de un sistema de relaciones informativas, apoyada en supuestas, pero arraigadas hipótesis, o constructos, de amenaza o peligro. (Zurt, R. 2001).

Así también la tolerancia a la frustración, la no aceptación de lo real es lo que conduce al sentimiento de insatisfacción, angustia o agresividad; o bien en-mascarándose, en muchos casos, a través de mecanismos de defensa. Ello también puede dar suficiente explicación acerca de la naturaleza inadaptativa.

La perspectiva conativa cree que la inadaptación se presenta a través de inhibiciones o comportamientos desajustados con la realidad. Este tipo de comportamiento lo explicamos por los mecanismos de ajuste, desde la teoría psicoanalítica, o las teorías del aprendizaje.

El enfoque conductual disminuye la personalidad a un conjunto de probabilidades de respuestas explícitas ambientalmente.

De esta forma, el peso de la actividad conductual incurre en la estimulación, en la que la respuestas se limitan a ser función (Pinillos, 1976).

De acuerdo con el modelo antes mencionado los problemas de desajuste conductual no causan conflictos intrapsíquicos, como postula el enfoque psi- codinámico. La configuración y consolidación de estas respuestas o conductas específicas estaría normalizada por contingencias ambientales o refuerzos.

Podemos también explicar estas conductas considerando que no sólo son producto de la acción de las recompensas exteriores, sino también pueden estar reguladas por procesos cognoscitivos (Bandura y Walters, 1978). Así entonces, la conducta es aprendida por medio de la observación del comportamiento de los demás.

1.3.23. FRACASO ESCOLAR Y ADAPTACIÓN

Parece existir acuerdo en considerar que la inadaptación es origen del fracaso escolar. Así, la presencia de fracaso en el aprendizaje debe tomarse como una señal de alerta respecto de la posible inadaptación y también a la inversa, una posible inadaptación frecuentemente lleva a un fracaso escolar.

En el trabajo ya citado de Davie y cois. (1972), realizado en el Reino Unido, se registró que un 37% de los retrasados en lectura mostraban inadaptación severa y otro 35% también, aunque en menor grado. Estas cifras contrastan con las referidas a los niños que mostraban un progreso normal en lectura, cuya inadaptación, en grado moderado, era del 20%; y en grado severo, del 10%.

Desde temprana edad, a través de ciertos indicadores comportamentales se pueden anunciar las futuras inadaptaciones o fracasos en el aprendizaje. Así se comprueba que en edades tempranas, la presencia de tres o cuatro síntomas como pueden ser chuparse el dedo, orinar en la cama, tener pesadillas nocturnas, vómitos frecuentes o dolores abdominales hace que a los once años estos niños obtengan un promedio de puntuación más baja en las pruebas de aptitudes y rendimiento. Este deterioro se puede observar a partir de los ocho años de edad. Aunque también los niños con dos o más síntomas eran considerados por los profesores como poco trabajadores, con falta de atención y tenían

problemas con sus compañeros y, lo que es más grave, en años siguientes se comprobaba persistencia de características semejantes.

Por otro lado, las inadapataciones consideradas son más frecuentes en familias de ambientes pobres económicamente hablando, que también presentaban problemas de índole emocional. En estos casos, cuando existen ambas consideraciones, el CI tiende a ser más bajo y el retraso escolar más frecuente (Chiland, 1971).

Podemos ante esto señalar que los niños más inadaptados tienden a sufrir cambios en el CI. La puntuación obtenida en el CI se puede predecir en menor grado el rendimiento futuro de lo que es el rendimiento durante los primeros años escolares. En esta etapa, el éxito escolar depende primordialmente de la calidad del ambiente familiar.

Todo esto evidencia la importancia de los primeros años escolares, así como de los efectos de la inadaptación en el rendimiento académico.

1.3.24. ESTILO EDUCADOR Y ADAPTACIÓN PERSONAL

Los trabajos que presentaré se enmarcan en la línea de investigaciones relativas al autoconcepto en la interacción familiar. En ellos se conserva el punto de vista teórico de que la autoevaluación de un individuo se desarrolla en respuesta a la evaluación de los otros, lo que constituye un concepto cardinal en psicología social (James, 1980; Mead, 1934).

Desde esta perspectiva teórica, conocida con el nombre de interaccionismo simbólico, se explica cómo la autoevaluación, así como otros aspectos del yo, emerge y se mantienen en la interacción social. Ello significa que en el proceso de socialización el individuo internaliza las ideas y actitudes expresadas por otras personas significativas en su vida. Como consecuencia, él responderá hacia sí mismo y desarrollará actitudes similares a aquellas expresadas hacia él.

Entre los "otros significativos" más importantes se cuentan los padres, de manera que si el niño percibe que éstos le expresan evaluación positiva, afecto, interés, atención, apoyo, etc., él se evaluará a sí mismo positivamente.

El estudio de Ausubel (1954) trata de la relación entre la percepción del hijo respecto de la conducta educadora de sus padres y su relación con varios componentes específicos de la estructura del yo. Estos componentes se refieren al nivel de aspiración del yo, tolerancia a la frustración e independencia ideativa de los padres. Las dimensiones conductuales de los padres evaluadas por los sujetos que perciben ser valorados por sus padres, de forma extrínseca, es decir, en cuanto se comportan según los deseos de sus padres y no tal como ellos son, tienden a ser más sumisos, a perseguir metas gratificantes a corto plazo y a infravalorarse.

Los trabajos de Rosenberg (1965), Bachman (1970) y Coopersmith (1967) también intentan especificar dimensiones conductuales de los padres y su relación con el concepto que el niño tiene de sí mismo.

Las variables de estilo educativo que Coopersmith relacionada con autoestima son aceptación, respeto y afecto.

Este autor distingue niños de baja y alta autoestima y concluye, a través de las correlaciones halladas, que los padres de niños con alta autoestima aplican una normativa flexible, tienen en consideración de los derechos del niño y hacen uso frecuentemente del diálogo y del razonamiento.

Por el contrario, los niños de baja autoestima tienen padres que muestran comportamientos más autocríticos.

Coopersmith (2003), considera también las diferencias de comportamiento parental según el padre o la madre, y encuentra que las madres cuyos hijos presentan alta autoestima muestran mayor afecto, aceptación e interés que las madres de hijos de baja autoestima. El castigo suele ser utilizado más por el padre, o compartido por ambos padres, en los hijos de alta autoestima; mientras que en los hijos de baja autoestima es la madre quien hace uso del castigo.

Ahora bien, esto no significa que el castigo empleado sea igual en ambos casos, ya que los hijos de alta autoestima consideran que el castigo que reciben de sus padres está más justificado, algo que no ocurre en los hijos de baja autoestima.

La naturaleza de las relaciones entre patrones de comportamiento parental y auto concepto es también estudiada en contextos socioculturales diferentes, con la finalidad de comprobar si el estado de estas relaciones permanece sin alteración. Así también, se sugiere que las proposiciones que postula el interaccionismo simbólico respecto de la configuración del auto concepto en relación con las prácticas educativas recibidas son incuestionables, también debería de cumplirse en contextos culturales diferentes.

Gecas (1970), en su estudio transcultural acerca de las relaciones entre la dimensión conductual de apoyo parental y autoestima, sostiene como hipótesis del trabajo la relación entre ambas variables en dos muestras integradas, una por padres americanos y otra por padres ingleses.

Los hallazgos de su estudio confirman la hipótesis prevista, puesto que la correlación es positiva. De esta manera quedaban, a juicio del autor, reforzados los presupuestos que el interaccionismo simbólico que postula acerca del auto concepto en relación con las prácticas educativas recibidas.

Gecas (1971) considera que la autoevaluación o autoestima suele ser tratada típicamente como una variable unidimensional referida a los sentimientos que el niño tiene de sí mismo. Sin embargo, él la considera en términos de varias cualidades o atributos. En concreto distingue sentimientos de competencia y sentimiento de fuerza moral.

Encuentra correspondencia positiva entre ambos componentes específicos de autoevaluación y la dimensión conductual de apoyo parental, pero no para la dimensión de control.

Por último, citamos el trabajo de Growe (1980), que confirma una vez más la correlación positiva entre las conductas de apoyo, cuidado y desarrollo de autonomía parental, con la autoestima de los hijos y por el contrario, correlaciones negativas, con las conductas de castigo y rechazo de los padres.

Tomando en conjunto los descubrimientos de Ausubel, Rosenberg, Coopersmith, Bachman, y estudios comparativos de Gecas, Thomas y Weigert; Gecas y Growe, es

evidente la importancia de ciertos patrones conductuales para el desarrollo de la autoevaluación positiva del niño, principalmente el apoyo, afecto, aceptación, interés, consideración y respeto.

Las variables de personalidad estudiadas hasta el momento estarían más directamente comprometidas con el área de adaptación personal.

Conviene señalar que nosotros mismos hemos encontrado, en amplias muestras, que las funciones de asistencia y, en especial de personalización, es decir, de alentar autonomía y proporcionar control, se correlacionan con adaptación personal, escolar y social

1.3.25. ESTILO EDUCADOR Y ADAPTACIÓN SOCIAL

En la bibliografía existe una serie de variables de personalidad, como la agresividad y la conducta antisocial (delincuencia), que también han sido relacionadas con características educadoras parentales (Glueck, 1963; Bandura y Walters, 1959; McCord, McCord y Howard, 1963; Farrington, 1978).

En un intento de estudiar qué características educadoras de los padres guardaban relación con conductas delictivas, Glueck (1953) seleccionó una muestra de 500 sujetos delincuentes y otros 500 no delincuentes. Al analizar qué estilo educativo predominaba en ambas muestras, encontró que los padres cuyos hijos presentaban conducta delictiva se caracterizaban por indiferencia en el trato y carencia de afecto hacia sus hijos. En tales padres también predominaba la existencia de un estilo permisivo y ausencia de control firme sobre los hijos.

Bandura y Walters (1959) compararon 26 escolares que mostraban conductas agresivas con 20 escolares que carecían de ella. El procedimiento metodológico seguido por dichos autores consistió en llevar a cabo entrevistas con cada uno de los escolares y sus padres por separado. Al conjuntar los datos y someterlos a un análisis correlacional, descubrieron que los padres de los escolares agresivos mostraban mayor predisposición a emplear el castigo físico, a ser más duros y mostrar mayor rechazo hacia sus hijos.

Una vez concluido tal periodo el análisis de los datos demostró que los padres de los escolares agresivos mostraban mayor predisposición al castigo físico y al rechazo hacia sus hijos.

El trabajo de Farrington (1978) se realizó con escolares que mostraban conductas agresivas y cuyas edades oscilaban entre 8 y 10 años al comienzo del estudio. Posteriormente fueron entrevistados a la edad de 17 a 18 años; continuaban siendo agresivos en gran proporción y muchos terminaban como delincuentes violentos, hasta adultos.

1.3.26. LA SOCIALIZACION DEL NIÑO

En el primer capítulo se definió la educación como el proceso que desarrolla en el individuo las habilidades que le permitan valerse por sí mismo y tomar su lugar en el grupo. Los padres de familia imparten la educación de modo principal esto se refiere al niño dentro del hogar. Pero fuera del entorno hogareño se extiende la sociedad civil y otras sociedades a las cuales el niño pertenecerá tarde o temprano. La educación no basta al niño para dar este importante paso. Se requiere de otra ayuda.

La socialización es el proceso por el cual toda persona se transforma desde un organismo biológico al nacer hasta una persona adulta completa (Bigge y Hunt, 1962, pags. 84- 85). La socialización exige al niño recorrer constantemente a medida que el niño crece. Los adultos pocas veces comprenden la subcultura de los niños y de los adolescentes ya que ven la superficie y nada más.

La socialización puede describirse como el proceso destinado a preparar a una persona para ser miembro de una sociedad (Gronbach, 1997, pags. 41-45); es decir, el proceso de adquirir habilidades, actitudes, conocimientos y valores que permitan al niño adaptarse al ambiente socio cultural en el que vive y desempeñar ciertos “roles”.

Todo esto implica procesos tales como la identificación, aprendizaje de un rol, adquisición de controles internos y pautas de conducta social: amistad, cooperación, competencia, liderazgo, etc.

La escuela es el medio formal para que el niño adquiera la socialización. En el capítulo diez se señalaron los elementos que la escuela ofrece al niño y que son peculiares de ella.

1.3.27. ADAPTACION ESCOLAR EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Con respecto a las adaptaciones que se pueden utilizar en el tratamiento de esta discapacidad, se tomará en cuenta el documento elaborado por el Ministerio de Educación “Adaptaciones Curriculares para niños y niñas con discapacidad intelectual de primero a tercer grado primaria” para aprovechar todos los insumos y materiales con los que ya se cuentan.

Además se tomarán en cuenta algunas generalidades que se presentan a continuación:

Los niños y niñas con discapacidad intelectual psicológicamente necesitan:

- Que las actividades para construir sus aprendizajes estén basadas en sus potencialidades, es decir, en cada aspecto en que puedan rendir de mejor manera, las mismas que se determinan a partir de una cuidadosa evaluación.
- Mantener expectativas muy altas de los logros que puedan alcanzar.
- Experiencias ricas y variadas en aprendizaje. Muchas veces las rutinas son importantes pero no se debe repetir continuamente las mismas actividades durante la rutina.
- Dejar siempre la posibilidad que el niño o niña avance cada vez más en los aprendizajes, no fijando límites, que pueda coartar su objetivo.
- Que exista flexibilidad en los horarios y actividades para acomodarlas a su ritmo de producción.
- Reducir la presión externa al aprendizaje mismo, como la comparación con otros. etc.
- Pregonar cuidadosamente los contenidos que se tomaran en cuenta para la evaluación, y así poder dar cuenta de los avances más significativos.

Los niños y niñas con discapacidad intelectual socialmente necesitan:

- Sentir que son aceptados, y que realmente son parte del grupo de clase; que se los respeta, que su opinión y su trabajo son tomados en cuenta seriamente por el o la docente y también el grupo.
- Crear un ambiente de respeto y comprensión para todos en la clase y la institución, reconociendo y aceptando las diferencias individuales.
- Proporcionarle exigencias claras y explícitas tanto desde el punto de vista académico, como del intercambio social.
- Brindar un entorno institucional que propicie la colaboración como equipo, y fundamentalmente con los padres. El enfoque multidisciplinario es decisivo para un trabajo exitoso.
- Establecer planes y programas que favorezcan la inclusión efectiva no sólo en el ámbito educativo, sino además en otros como el recreativo, laboral, etc.

En el aspecto intelectual los niños y niñas necesitan:

- Un currículo adecuado o adaptado a sus necesidades educativas especiales, identificando los obstáculos cognitivos en relación con las áreas y los contenidos curriculares.
- Adecuación de los indicadores de logro, definiendo el nivel de las habilidades a lograr.
- Si el caso lo amerita es preciso la introducción de aprendizajes sustitutivos o complementarios de algunos contenidos.

Ajuste de las técnicas de enseñanza: del tiempo, de recursos que se utilizaran, de la complejidad de las propuestas, contemplando el enriquecimiento explícito de las estrategias para enseñar.

Dándoles la oportunidad de vivir el trabajo en equipo, compartiendo intereses y experiencias.

Motivar su desarrollo personal, vinculando sus habilidades y conocimientos con otras áreas de aprendizaje, y con experiencias cotidianas.

La planificación de diversas modalidades de evaluación, especialmente en lo que tiene que ver a los requisitos para la promoción, permitiéndoles la continuidad en el grupo aun cuando no logren obtener las acreditaciones necesarias.

1.3.28. ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven.

Las adaptaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, principalmente cuando un niño o niña o grupo de infantes necesitan algún apoyo extra en su proceso de escolarización. Estas adaptaciones curriculares tomarán en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los niños y niñas, con la finalidad de que tengan un impacto muy importante y relevante en su aprendizaje. Con sustento en los requerimientos de cada niño y niña se pueden adaptar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, todos los materiales didácticos, los bloques de contenido y hasta procesos de evaluación. Lo que no puede sufrir cambios son las competencias establecidas para cada grado, de acuerdo con lo establecido en el Currículo Nacional Base.

Las competencias no pueden cambiarse puesto que éstas están íntimamente ligadas a las competencias marco del diseño curricular, las mismas que constituyen los grandes propósitos de la educación y las metas a lograr en la formación de los ecuatorianos.

Basados en el currículo nacional base, en todos los niveles y modalidades del sistema, se deben realizar las adecuaciones curriculares y las modificaciones organizativas necesarias que garanticen la escolarización, el progreso, la promoción y el egreso de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

El tema de las adaptaciones curriculares debe abordarse en cada establecimiento educativo, considerando el gran número de alumnado que atiende. Esta diversidad es la misma que enriquece y ayuda a diseñar estrategias pedagógicas que respeten las diferencias individuales del estudiante.

Las adaptaciones curriculares se formulan en referencia a lo que el alumno y alumna necesita en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Deben referirse a capacidades a desarrollar por los alumnos, a los grandes bloques de contenidos para el desarrollo de sus capacidades y los requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza-aprendizaje, haciendo referencia a un área curricular determinada, o de manera más general.

Las adaptaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación docente que responde a las necesidades educativas de cada alumno y alumna. Las adaptaciones curriculares no tienen un carácter fijo o definitivo, los ajustes variarán acorde a las posibilidades del alumno y alumna y del establecimiento educativo.

Cuando se diseña la programación del aula, ya se están realizando adaptaciones curriculares, puesto que se revisan las competencias, los indicadores de logro, los contenidos, los aspectos metodológicos, la evaluación, etc. de las orientaciones curriculares para adecuarlos a la realidad individual y sociocultural del alumnado y a las peculiaridades de las escuelas.

Para individualizar la enseñanza existe una amplia gama de distintos y variados recursos metodológicos que cada equipo docente y cada maestro o maestra utilizará. Estos recursos son, de alguna manera, adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula, hasta cambios significativos que se apartan considerablemente del trabajo que desarrolla la mayoría del alumnado.

1.3.28.1. TIPOS DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Tenemos dos tipos de adaptaciones curriculares:

- A) De acceso al currículo
- B) De los elementos básicos del currículo

A) Adaptaciones de acceso al currículo:

Se entiende como la necesidad de adecuar las aulas y las escuelas a las condiciones propias de los alumnos y alumnas. Se relaciona con el abastecimiento de recursos especiales, tales como: elementos personales, materiales especiales, organizativos, etc.

Estos recursos extras crean las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad, accesibilidad, etc. que facilitarán a los alumnos con necesidades educativas especiales el desarrollo de un currículo ordinario, o de un currículo adaptado, según sea el caso, permitiéndoles alcanzar mejores y mayores niveles de autonomía y de interacción con las demás personas del establecimiento.

Las adecuaciones de acceso facilitan a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales el desarrollo, en las mejores condiciones posibles, de los aprendizajes que forman parte de su currículo hablando tanto del que comparte con sus compañeros y compañeras, como del que ha sido fruto de una decisión individualizada.

Ejemplos de adaptaciones curriculares de acceso al currículo:

- Ubicar al alumno o alumna en el lugar del aula en el que se compense al máximo sus dificultades y en el que participe, lo más posible, en la dinámica del grupo.
- Proporcionar al alumno el mobiliario específico que requiera.
- Proporcionar al alumno o alumna los equipos y materiales específicos que necesite (prótesis auditivas, máquina Perkins, que permite leer sistema braille, o el Optacón, que mediante un lector óptico permite a los alumnos y alumnas leer textos escritos a través del tacto. (Cuadernos de prelectura o regletas en braille, láminas de papel plastificado que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe, libros hablados o grabaciones de textos leídos).

- Incorporar ayudas específicas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a nivel motor.
- Punteros para utilizar los teclados de las máquinas con movimientos de cabeza
- Sintetizadores de voz que hacen posible que una computadora lea en voz alta un texto escrito en el mismo.
- Modificaciones arquitectónicas, como uso de rampas, pasamanos, baños adecuados, puertas amplias, que permita a los niños y niñas moverse con la mayor independencia posible, minimizando los obstáculos existentes.

B) Adaptaciones de los elementos básicos del currículo:

- Los elementos básicos del currículo son: las competencias, los contenidos, las actividades, los métodos, la evaluación, los recursos, la temporalización, el lugar de la intervención pedagógica, etc.
- Se entenderá por adecuaciones curriculares de los elementos básicos del currículo al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las alumnas con necesidades educativas especiales. La pregunta es: ¿Cómo adecuar el currículo general para que puedan participar de él todos y todas las y los alumnos con necesidades educativas especiales?
- Realizando las modificaciones necesarias, pero a la vez, las mínimas posibles del currículo general. Ello dependerá de la cantidad de currículo general en que un alumno o alumna con necesidades educativas especiales pueda participar normalmente, o la cantidad en la que pueda participar con pequeñas adecuaciones o la cantidad del currículo ya adecuado que le sea imprescindible para cubrir sus necesidades educativas

CAPÍTULO II

2. METODOLOGÍA

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es cuasi experimental puesto que se aplicó una guía de estrategias psicopedagógicas para mejorar la adaptación escolar en los niños y niñas que presentan retraso mental leve, la misma que fue evaluada a nivel de eficacia y pertinencia.

2.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo descriptivo – explicativo ya que describe hechos, causas y consecuencias y según el lugar el presente trabajo es una investigación de campo, ya que el investigador acudió al lugar de los hechos.

2.3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El método científico recurre a dos vías alternativas para elaborar los conceptos (teorías) que permiten acercarnos al entendimiento de la realidad: El método inductivo y el método deductivo.

Inductivo: Es un modo de razonar que nos lleva:

- a) De lo particular a lo general.
- b) De una parte a un todo.

Proceso del método Inductivo.- Como se dijo anteriormente el método inductivo es un proceso analítico-sintético.

Para una mejor estructuración del procedimiento del método inductivo se sigue los siguientes pasos

- a. Observación
- b. Experimentación
- c. Comparación

- d. Abstracción
- e. Generalización

Deductivo: Es un tipo de razonamiento que nos lleva:

- a) De lo general a lo particular.
- b) De lo complejo a lo simple.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación fue necesario emplear reactivos psicológicos como técnica, cuyos instrumentos serán: la prueba estandarizada de inteligencia (WISC-R) y el test autoevaluativo multifactorial infantil (TAMAI), los mismos que se describen a continuación:

WISC-R

El WISC está sido diseñado y organizado como una prueba de inteligencia general. Se ha consagrado como una herramienta de diagnóstico de gran utilidad; tanto es así que su uso ha aumentado en los últimos años en las áreas de evaluación psicopedagógica y de valoración de aprendizajes o discapacidades.

Es una prueba de inteligencia individual que mide aspectos cuantitativos y cualitativos de la inteligencia. La duración de la aplicación es variable (entre 60 y 90 minutos) y su marco de edad abarca desde los 6 hasta 16 años.

TAMAI

El TAMAI está destinado a la apreciación del grado de adaptación, ofreciendo la oportunidad de distinguir, en cada uno de los aspectos clásicos de ésta, los subfactores que se asocian entre sí, formando conglomerados que permiten determinar las raíces de la inadaptación. También contiene la evaluación de las actitudes educadoras de los padres.

Este instrumento facilita información de las siguientes áreas: Inadaptación general, Inadaptación personal, Inadaptación escolar, Inadaptación social, Insatisfacción

familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada del padre, Educación adecuada de la madre, Discrepancia educativa, Pro-imagen y Contradicciones. Además el TAMAI completa la información de las áreas anteriores mediante diversas subescalas específicas tales como Infravaloración, Regresión, Indisciplina, Conflicto con las normas, Desconfianza social, Relaciones con los padres, Insatisfacción con el ambiente familiar, Hipomotivación, Somatización, Depresión, Timidez, Introversión, Educación adecuada del padre o Educación adecuada de la madre, entre otras.

2.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

2.5.1. Población

Está conformada por 20 Niños y niñas estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015, quienes fueron previamente evaluados y valorados con Retraso mental leve por parte del departamento psicopedagógico de la Institución.

Cuadro N.2.1

Estratos	N^a	%
Niños	12	60 %
Niñas	8	40 %
Total	20	100 %

Fuente: Escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio”

Elaborado por: Santiago Torres

2.5.2. Muestra

En la presente investigación no resulta necesario realizar el cálculo de una muestra ya que existen un número óptimo de niños y niñas para realizar el proceso de intervención para fundamentar la investigación planteada.

2.6 PROCEDIMIENTO PARA LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El procedimiento se detalla a continuación:

- a) **Aplicación de instrumentos antes y después del desarrollo de la guía de estrategias psicopedagógicas.**

- b) **Codificación de datos**
- c) **Análisis de los resultados**, destacando tendencias o relaciones fundamentales de acuerdo a los objetivos e hipótesis.
- d) **Interpretación de los resultados**, con apoyo del marco teórico y los manuales WISC-R y TAMAI.
- e) **Comprobación de hipótesis.**
- f) **Establecimiento de conclusiones y recomendaciones.**

Explicación del procedimiento de obtención de las conclusiones y recomendaciones: Las conclusiones se derivan de la ejecución y cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación. Las recomendaciones se derivan de las conclusiones establecidas. Además de las conclusiones y recomendaciones derivadas de los objetivos específicos, se pueden establecer más conclusiones y recomendaciones propias de la investigación.

2.7 HIPÓTESIS

2.7.1 Hipótesis General

La elaboración y aplicación de una guía de estrategias psicopedagógicas desarrolla los procesos de adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015.

2.7.2 Hipótesis Específicas

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para el desarrollo motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

2.8. OPERACIONALIZACIÓN DE LA HIPÓTESIS

2.8.1. Operacionalización de la hipótesis específica 1.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Cuadro N. 2.8.1 **Operacionalización de la Hipótesis específica 1.**

VARIABLE	CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
La guía de estrategias psicopedagógicas mejora la adaptación escolar a través de actividades para la adaptación social.	Proceso mediante el cual un individuo o grupo de individuos de cambiar sus comportamientos para ajustarse a las reglas o normas que imperan en el medio social.	Actividades para la adaptación social.	Conociendo a mis compañeros Los encantados Los pilotos Rondas La telaraña Baile de las estatuas Formando Grupos Capturar la bandera Juego de las canicas Piri, Piri, Pa Encuentra tu pareja Conoce a tu compañero Buscando mis amigos	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
Adaptación escolar de niños con	Procesos de acoplamiento en actividades académicas, culturales y sociales dentro de una Institución Educativa	Procesos de acoplamiento	Inadaptación escolar Inadaptación personal Inadaptación social	Reactivo psicológico TAMAI - TEST DE ADAPTACION

2.8.2. Operacionalización de la hipótesis específica 2.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Cuadro N. 2.8.2. **Operacionalización de la Hipótesis específica 2.**

VARIABLE	CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
La guía de estrategias psicopedagógicas mejora la adaptación escolar a través de actividades para la adaptación personal.	Proceso mediante el cual un individuo alcanza un equilibrio emocional sintiendo satisfacción con sí mismo y con su contexto.	Actividades para la adaptación personal	Yo soy Me gusta mi cuerpo Mostrado mis sentimientos El bazar de las emociones. La persona misteriosa Adivina tu tarjetita de emociones Mi corazón Plenaria Emociones a través de la música El juego de la soga Un cambio momentáneo.	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
Adaptación escolar	Procesos de acoplamiento en actividades académicas, culturales y sociales dentro de una Institución Educativa	Procesos de acoplamiento	Inadaptación escolar Inadaptación personal Inadaptación social	Reactivo psicológico TAMAI - TEST DE ADAPTACION

2.8.3. Operacionalización de la hipótesis específica 3.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para el desarrollo motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

Cuadro N. 2.8.3. **Operacionalización de la Hipótesis específica 3.**

VARIABLE	CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
La guía de estrategias psicopedagógicas mejora la adaptación escolar a través de actividades para el desarrollo motriz.	Proceso que se lleva a cabo mediante el progreso de los movimientos simples y desorganizados para alcanzar las habilidades motoras organizadas y complejas.	Actividades para el desarrollo motriz.	Como en las películas Pelotas al aire El globo loco Carrera de sacos Diversión con pinzas Rayuela El robot bailarín Tejiendo una trenza	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
Adaptación escolar	Procesos de acoplamiento en actividades académicas, culturales y sociales dentro de una Institución Educativa	Procesos de acoplamiento	Inadaptación escolar Inadaptación personal Inadaptación social	Reactivo psicológico TAMAI - TEST DE ADAPTACION

CAPÍTULO III

3. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS

3.1 TEMA

GUÍA DE ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA MEJORAR LA ADAPTACIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON RETRASO MENTAL LEVE

3.2 PRESENTACIÓN

Dentro del contexto educativo es común encontrarse con estudiantes con problemas de adaptación escolar, social, motriz o personal, generalmente cuando niño reúne todas estas condiciones puede presentar algún tipo de deficiencia cognitiva, trastorno del desarrollo intelectual, discapacidad intelectual o también llamado retraso mental leve, el mismo que corresponde a un CI 50 a 69 y por lo tanto pertenece a la categoría pedagógica educable, aunque amerita un proceso de adaptación para mejorar sus aprendizajes.

En la actualidad, toda persona con retraso mental leve puede vivir sin complicaciones adaptada a su comunidad y vivir en forma independiente, aunque se puede mejorar aún más su calidad de vida desde edades tempranas mediante procesos adecuados de adaptación.

Los niños en este grado de retraso mental pueden desarrollar habilidades cognitivas, sociales y de comunicación durante el periodo preescolar, además tienen un deterioro mínimo en las áreas sensorio motrices, lo que, a menudo, hace difícil distinguirlos de los niños normales y obliga a establecer el diagnostico en una edad avanzada.

Los adolescentes que sufren este tipo de limitación pueden aprender diferentes habilidades en la educación básica, y durante la vida adulta puede adquirir nuevas habilidades de tipo social y profesional que le permite tener una independencia mínima.

Todo lo antes mencionado amerita que los profesionales de la educación establezcan un compromiso de trabajo hacia la igualdad plena en la diversidad, evitando la exclusión, para lograr una vida digna, con acceso a salud, educación, protección social, atención especializada y protección especial, tal como se menciona en el Plan Nacional del buen vivir, por lo tanto la presente guía de estrategias psicopedagógicas se une al desafío que implica mejorar la adaptación de los niños con RML en las instituciones educativas, y de esta manera aportar al desarrollo del país.

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo general

Desarrollar las capacidades adaptativas de los niños con retraso mental leve, mediante la aplicación de actividades de adaptación personal, escolar y social centradas en crear y apoyar contextos que incrementen la calidad de vida de la persona.

3.3.2 Objetivos específicos

- Establecer orientaciones para realizar adecuaciones curriculares con la finalidad de mejorar la adaptación escolar de los niños con RML.
- Determinar actividades para desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes con la finalidad de mejorar la adaptación social de los niños con retraso mental leve.
- Aplicar actividades para el control de emociones, con el fin de optimizar la adaptación personal de los niños.
- Desarrollar actividades en el área motriz, con la finalidad de reforzar los procesos adaptativos de los estudiantes dentro de la institución educativa.

3.4 FUNDAMENTACIÓN

La presente guía se basa en fundamentos psicopedagógicos, cabe señalar que pedagogos y psicólogos hace muchos años atrás comenzaron a dar los primeros pasos en aras de educar y rehabilitar a los niños con retraso mental; constituyen evidencias de este planteamiento los siguientes:

Jean Itard, demostró que la intervención y trabajo directo con el niño mejora su conducta social.

Seguin consideró la errónea idea de que el Retraso Mental tenía cura y confirmó que era preciso desarrollar las funciones perceptivas antes de las conceptuales.

L.S. Vigostky estudió a categóricos niños mediante un método verdaderamente científico, profundizó en su esencia y reprochó las teorías descriptivas o comparativas con los niños normales. Aportó sus meritorios criterios acerca de la Zona de Desarrollo Próximo y los conceptos defecto primario y secundario

Albert Bandura, elaboró una teoría del aprendizaje, en la cual da importancia a los procesos mentales, es decir a lo cognitivo; así como al proceso de interacción del individuo con su entorno social. Dicha teoría parte de los conceptos de refuerzo y observación.

Es importante destacar, que esta teoría se nombró en sus inicios Teoría del Aprendizaje Social y que a partir de los 80 pasó a llamarse Teoría Cognitivo Social. En el estudio de esta teoría, Bandura quiso ir más allá del conductismo cuando asevera, que el conductismo con su énfasis sobre los métodos experimentales, se enfoca sobre variables que pueden observarse, medirse, manipular y rechazaz todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible.

Además la guía de estrategias psicopedagógicas para mejorar la adaptación escolar en niños con retraso mental leve se fundamenta en políticas del estado como es el reconocimiento igualitario de los derechos de todos los individuos implica la consolidación de políticas de igualdad que eviten la exclusión y fomenten la convivencia social y política. El desafío es avanzar hacia la igualdad plena en la

diversidad, libre de exclusión, para lograr una vida digna, con acceso a salud, educación, protección social, atención especializada y protección especial.

Art. 26: La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución del Ecuador, 2012)

3.5. CONTENIDO

Presentación

Objetivos

Objetivo general

Objetivos específicos

ADAPTACIONES CURRICULARES

- Introducción
- Definición de adaptaciones curriculares
- Tipos de adaptaciones curriculares
- El currículo nacional base como referente para realizar adaptaciones curriculares
- Proceso para realizar adaptaciones curriculares en el aula
- Pasos para realizar adaptaciones curriculares en el aula

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA ADAPTACIÓN SOCIAL

- Conociendo a mis compañeros
- Me gusta mi cuerpo
- Los encantados
- Los pilotos
- Ronda agua de limón
- La telaraña
- Baile de las estatuas

- Formando Grupos
- Capturar la bandera
- Juego de las canicas
- Encuentra tu pareja
- Conoce a tu compañero
- Buscando mis amigos.

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA ADAPTACIÓN PERSONAL

- Yo soy
- Mostrado mis sentimientos
- El bazar de las emociones.
- “la persona misteriosa”
- adivina tu tarjetitas de emociones
- mi corazón
- Baile de las estatuas
- Plenaria
- Emociones a través de la música
- El juego de la soga
- Un cambio momentáneo.

ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA ADAPTACIÓN MOTRIZ

- Como en las películas
- Pelotas al aire
- “El globo loco”
- Carrera de sacos
- Diversión con pinzas
- Rayuela
- El robot bailarín
- Tejiendo una trenza

3.6. OPERATIVIDAD

Cuadro N. 3.1. PROCESO OPERATIVO

TEMA	SUBTEMAS / EJERCICIOS	OBJETIVO	RECURSOS	DURACIÓN
ADAPTACIONES CURRICULARES	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares: definición conceptual • Tipos de adecuaciones curriculares • El currículum nacional base como referente para • realizar adecuaciones curriculares • Proceso para realizar adecuaciones curriculares • en el aula • Pasos para desarrollar una adecuación en el aula 	Establecer orientaciones para realizar adaptaciones curriculares con la finalidad de mejorar la adaptación escolar de los niños con RML.	<ul style="list-style-type: none"> • Medios audiovisuales • Computador • Textos escolares • Malla curricular de educación general básica 	2 Semanas
ADAPTACION SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conociendo a mis compañeros • Me gusta mi cuerpo 	Determinar actividades para	<ul style="list-style-type: none"> • Pelota 	4 Semanas

<p>ADAPTACION SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los encantados • Los pilotos • Ronda agua de limón • La telaraña • Baile de las estatuas • Formando Grupos • Capturar la bandera • Juego de las canicas • Encuentra tu pareja • Conoce a tu compañero • Buscando mis amigos. 	<p>desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes con la finalidad de mejorar la adaptación social de los niños con retraso mental leve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una bola de cordel • Ovillo de lana • Banderines del color • Cinta de colores • Grapadora y grapas. • Canicas • Un objeto sólido, pequeño que no haga ruido. • Instrumentos musicales • Pañuelos o Vendas • Grabadora • Música 	<p>4 Semanas</p>
<p>ADAPTACIÓN PERSONAL O EMOCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yo soy • Mostrado mis sentimientos • El bazar de las emociones. • “la persona misteriosa” • adivina tu tarjetitas de 	<p>Aplicar actividades para el control de emociones, con el fin de optimizar la adaptación personal de los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cámara de fotos • Papeles • Marcadores • Tarjetas con emociones como: triste, alegre, 	<p>4 Semanas</p>

<p>ADAPTACIÓN PERSONAL O EMOCIONAL</p>	<p>emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • mi corazón • Baile de las estatuas • plenaria • Emociones a través de la música • El juego de la soga • Un cambio momentáneo. • Descubriendo mis emociones • La caja de las emociones • Habilidades musicales 		<p>sorpresa, ira, miedo, aversión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel • lápices. • reproductor de música. • Música de relajación • Música de tencion • Radiocasete u ordenador para reproducir música. • Dos folios blancos • 1 caja de ceras • Reloj para controlar los tiempos. • Radiograbadora • Hojas bond • Lapiceros • Plastico o cartòn. • Radiocasete u ordenador para reproducir música. 	
--	--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Dos folios blancos por persona. • 1 caja de ceras por cada dos personas. 	
ADAPTACIÓN MOTRIZ	<ul style="list-style-type: none"> • Como en las películas • Pelotas al aire • Agua de limón • “el globo loco” • carrera de sacos • El gato y ratón • Baile de las estatuas • Diversión con pinzas • rayuela • El robot bailarín. • Atacar al enemigo. (motriz) • El rasgado • Tejiendo una trenza 	Desarrollar actividades en el área motriz, con la finalidad de reforzar los procesos adaptativos de los estudiantes dentro de la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Pelotas pequeñas o medianas • Sacos tejidos • Unas pinzas livianas. • Pompones de diferentes colores. • Un recipiente mediano de plástico • 3 o 4 tazas pequeñas de aluminio o plástico • Tizas • Ropa • Esferos 	4 Semanas

	<ul style="list-style-type: none">• Formando grupos		<ul style="list-style-type: none">• Borrador• Zapatos• Objetos al alcance de la mano.• Pelotitas de goma• Tablero con un dibujo de un barco• Papeles de colores.• Hojas en blanco.• Goma.• Lana de cualquier color	
--	---	--	--	--

CAPÍTULO IV

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. RESULTADOS ESCALA WISC-R

4.1.1 Promedio de la puntuación normalizada en la escala verbal WISC-R

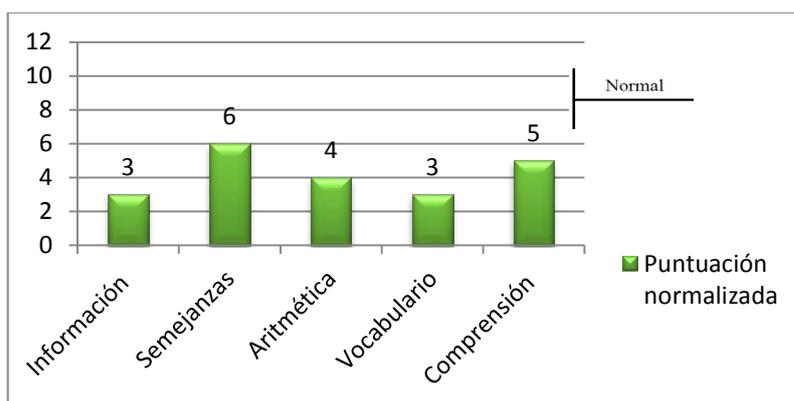
Cuadro N. 4.1.1 Puntuación normalizada en la escala verbal

Sub pruebas	Puntuación normalizada
Información	3
Semejanzas	6
Aritmética	4
Vocabulario	3
Comprensión	5

Fuente: Escala Wechsler de Inteligencia para niños aplicada a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.1.1 Puntuación normalizada en la escala verbal



Fuente: Cuadro N.4.1.1

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El promedio de la puntuación normalizada en la escala verbal está determinado en base a la siguientes sub-pruebas: información 3 puntos, semejanzas 6 puntos, aritmética 4 puntos, vocabulario 3 puntos, y comprensión 5 puntos.

Interpretación

En términos generales podemos afirmar que una puntuación típica de 10 puntos en cualquiera de las subpruebas marcaría el término medio normativo. Puntuaciones superiores a 10 indicarían capacidades en esa área por encima de la media del grupo y puntuaciones por debajo lo contrario, como es el caso de la población de la presente investigación, de tal manera se evidencia la presencia de RML.

4.1.2. Promedio de la puntuación normalizada en la escala de ejecución WISC-R

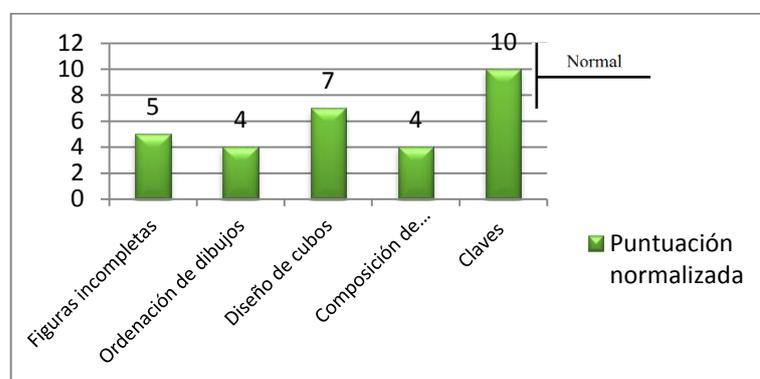
Cuadro N. 4.1.2 Puntuación normalizada en la escala de ejecución

Sub pruebas	Puntuación normalizada
Figuras incompletas	5
Ordenación de dibujos	4
Diseño de cubos	7
Composición de objetos	4
Claves	10

Fuente: Escala Wechsler de Inteligencia para niños aplicada a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.1.2 Puntuación normalizada en la escala de ejecución



Fuente: Cuadro N.4.1.2

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El promedio de la puntuación normalizada en la escala de ejecución está determinado en base a la siguientes sub-pruebas: figuras incompletas 5 puntos, ordenación de dibujos 4 puntos, diseño de cubos 7 puntos, composición de objetos 4 puntos y claves 10 puntos.

Interpretación

En la escala de ejecución se considera las funciones cognitivas correspondientes al hemisferio derecho; puntuaciones superiores a 10 indican capacidades en esa área por encima de la media del grupo y puntuaciones por debajo lo contrario; la población evaluada mediante esta escala manifiesta un promedio debajo de la media, lo cual se encuentra dentro el rango establecido para el retraso mental leve.

4.1.3. Coeficiente Intelectual promedio

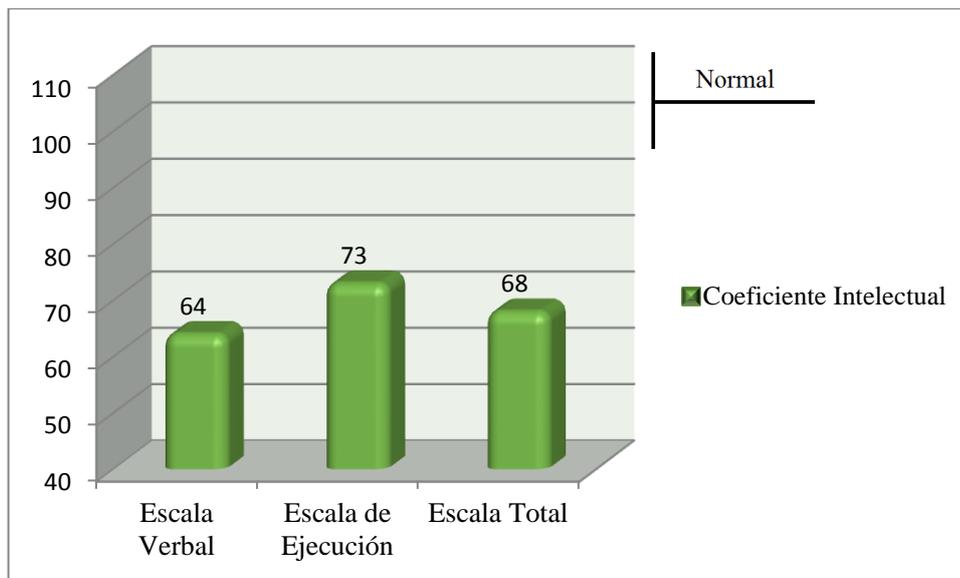
Cuadro N. 4.1.3 Coeficiente Intelectual promedio

Escala	Coeficiente Intelectual
Escala Verbal	64
Escala de Ejecución	73
Escala Total	68

Fuente: Escala Wechsler de Inteligencia para niños aplicada a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.1.3 Coeficiente Intelectual promedio



Fuente: Cuadro N.4.1.3

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El promedio del coeficiente intelectual se establece en las siguientes escalas: escala verbal CI = 64, escala de ejecución CI=73 y la escala total CI=68.

Interpretación

El WISC-R, proporciona tres valores de C.I. asociados a las tres escalas primarias mencionadas (Verbal, Ejecución y Total), el significado de una puntuación típica de 10 en una subprueba o de 100 en una de las escalas generales del WISC, supone lo mismo independientemente de la edad del niño o niña, de esta manera el puntaje estandarizado para considerar un CI normal está en el rango de 90 a 110 puntos, de tal manera quienes tengan un puntaje menor a 69 se ubican dentro de los estudiantes con retraso mental leve, o si alcanzan un puntaje entre 70 y 79 se denomina inteligencia limítrofe, fronterizo marginal o también conocido como border line.

4.2. RESULTADOS DEL NIVEL DE ADAPTACIÓN - TAMAI

Adaptación personal

4.2.1 Todo me sale mal

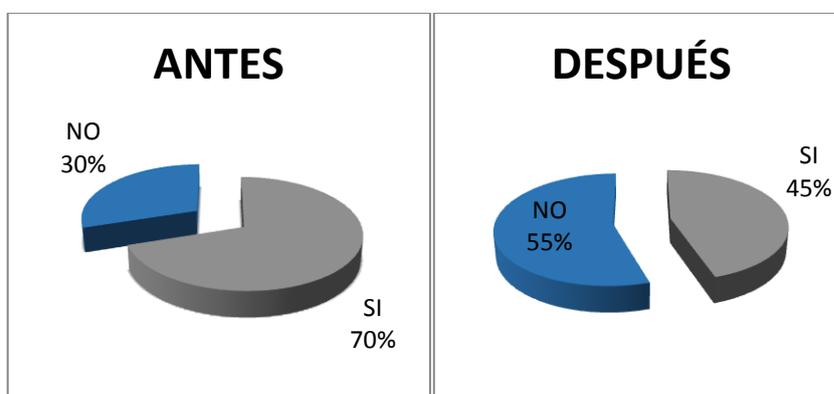
Cuadro N. 4.2.1 Todo me sale mal

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	14	70	SI	9	45
NO	6	30	NO	11	55
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.1 Todo me sale mal



Fuente: Cuadro N.4.2.1

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 70 % correspondiente a 14 estudiantes manifestaron que todo les sale mal, mientras que el 30% correspondiente a 6 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 45% correspondiente a 9 estudiantes continua manifestando que todo le sale mal, mientras tanto el 55% que corresponde a 11 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Los niños con RML pueden llegar a experimentar problemas de adaptación personal, desvalorizando sus capacidades al sentir que todo les sale mal, como fue el caso de la mayoría de la población de la presente investigación; ventajosamente se ha evidenciado que después de la aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas un gran porcentaje de niños manifiestan mejorías en este ámbito, puesto que varias actividades de la guía trabajan en este aspecto de adaptación.

4.2.2. Los demás son más fuertes que yo

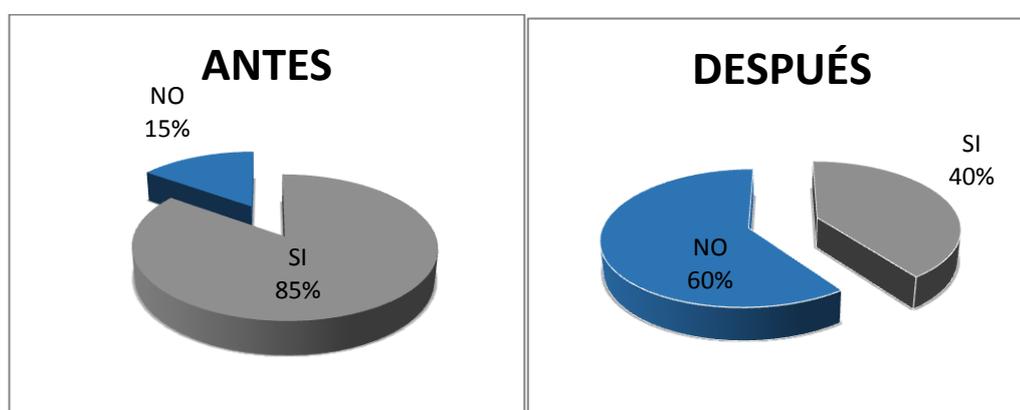
Cuadro N. 4.2.2. Los demás son más fuertes que yo

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	17	85	SI	8	40
NO	3	15	NO	12	60
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.2. Los demás son más fuertes que yo



Fuente: Cuadro N.4.2.2.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 85 % correspondiente a 17 estudiantes manifestaron que los demás son más fuertes que ellos, mientras que el 15% correspondiente a 3 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 40% correspondiente a 8 estudiantes continua manifestando que los demás son más fuertes, mientras tanto el 60 % que corresponde a 12 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

La adaptación personal también está ligada a los sentimientos de inferioridad, y justamente es lo que expresaron los niños al manifestar que los demás son más fuertes que ellos; después de la aplicación de la guía se evidencia un gran fortalecimiento en la confianza en sí mismos, de esta manera se redujo los sentimientos de inferioridad.

4.2.3. Soy muy miedoso

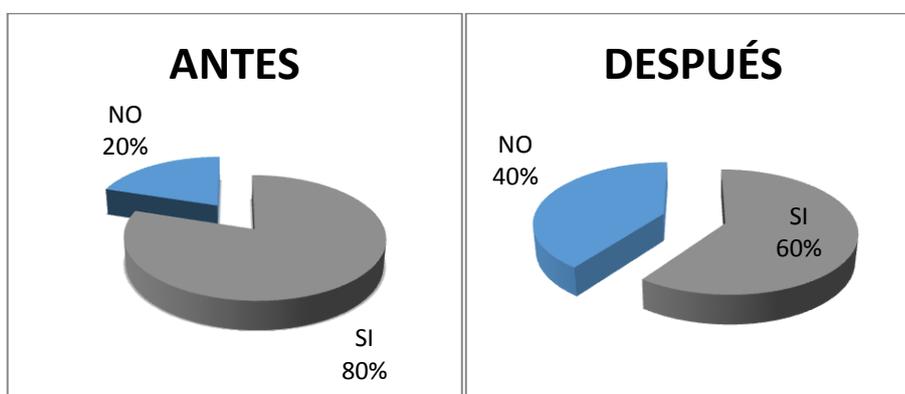
Cuadro N. 4.2.3. Soy muy miedoso

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	16	80	SI	12	60
NO	4	20	NO	8	40
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.3. Soy muy miedoso



Fuente: Cuadro N.4.2.3.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 80 % correspondiente a 16 estudiantes manifestaron que son muy miedosos, mientras que el 20 % correspondiente a 4 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 60% correspondiente a 12 estudiantes continua manifestando que son muy miedosos, mientras tanto el 40 % que corresponde a 8 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

El miedo es una emoción ligada a una sensación desagradable provocada por la percepción de un peligro real o supuesto, los la mayoría de los niños con RML experimentan constantemente esta sensación en diferentes situaciones de su vida; posterior a la aplicación de la guía se evidenció la presencia de cambios mínimos en este aspecto ya que erradicar dicha emoción amerita un proceso a largo plazo.

4.2.4. Me da miedo la gente

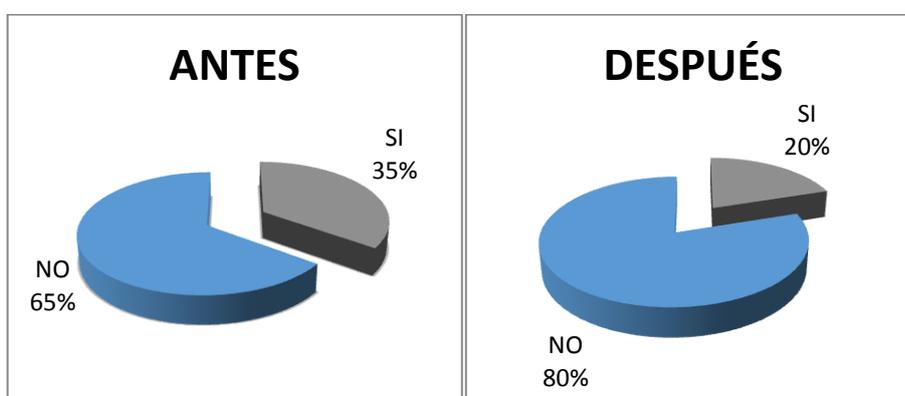
Cuadro N. 4.2.4. Me da miedo la gente

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	7	35	SI	4	20
NO	13	65	NO	16	80
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.4. Me da miedo la gente



Fuente: Cuadro N. 4.2.4.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 35 % correspondiente a 7 estudiantes manifestaron tener miedo a la gente, mientras que el 65 % correspondiente a 13 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 20 % correspondiente a 4 estudiantes continua manifestando tener miedo a la gente, mientras tanto el 80 % que corresponde a 16 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

Existe un grupo de estudiantes que manifiestan tener miedo a la gente, esta es una característica que presentan algunos niños con RML, ventajosamente varias actividades de la guía aplicada se direccionan a mejorar la adaptación social, de tal manera, por medio del contacto social en las actividades, se logró evidenciar cambios en el miedo hacia las demás personas

4.2.5. Me asusto y lloro muchas veces.

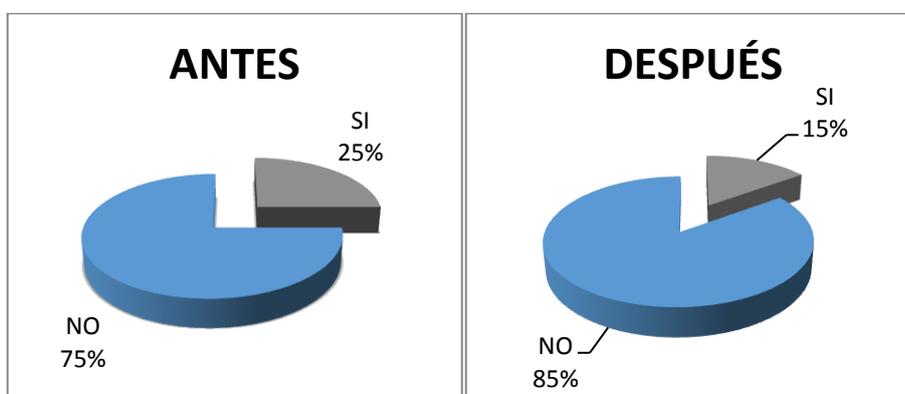
Cuadro N. 4.2.5. Me asusto y lloro muchas veces.

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	5	25	SI	3	15
NO	15	75	NO	17	85
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.5. Me asusto y lloro muchas veces.



Fuente: Cuadro N. 4.2.5.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 25 % correspondiente a 5 estudiantes manifestaron que se asustan y lloran muchas veces, mientras que el 75 % correspondiente a 15 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 15 % correspondiente a 3 estudiantes continua manifestando que se asusta y llora muchas veces, mientras tanto el 85 % que corresponde a 17 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

Los niños con RML pueden llegar a experimentar sentimientos de inseguridad y dificultad en el control de emociones, este es el caso de algunos de los estudiantes evaluados, favorablemente la aplicación de la guía aportó a la reducción de estos sentimientos.

4.2.6. A veces me cuesta concentrarme en lo que hago

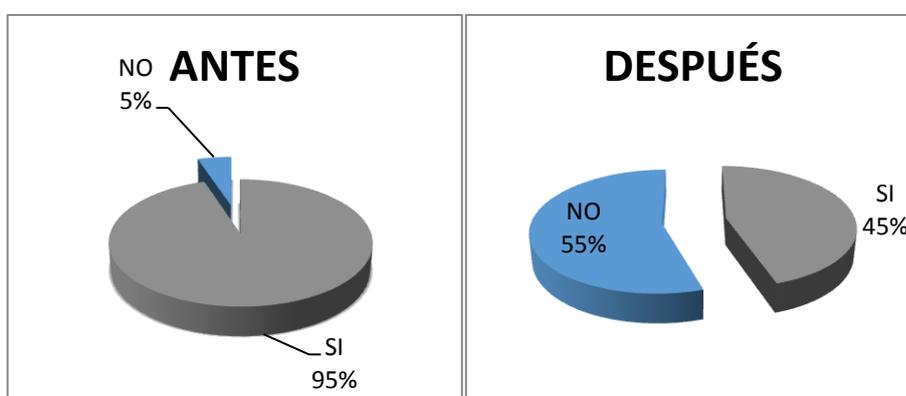
Cuadro N. 4.2.6. A veces me cuesta concentrarme en lo que hago

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	19	95	SI	9	45
NO	1	5	NO	11	55
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.6. A veces me cuesta concentrarme en lo que hago



Fuente: Cuadro N.4.2.6.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 95 % correspondiente a 19 estudiantes manifestaron que a veces les cuesta concentrarse en lo que hacen, mientras que el 5 % correspondiente a 1 estudiante manifiesta lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 45 % correspondiente a 9 estudiantes continua manifestando que a veces les cuesta concentrarse en lo que hacen, mientras tanto el 55 % que corresponde a 11 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

Los problemas de atención y concentración es una de las principales características de los niños con deficiencias cognitivas, precisamente es lo que se evidencia en los estudiantes antes de poner en practica la guía de estrategias psicopedagógicas, puesto que la aplicación de varias actividades, entre ellas el manejo de adaptaciones curriculares por parte de los docentes permitió generar cambios significativos en esta área.

ADAPTACION ESCOLAR - TAMAI

4.2.7. Me resulta aburrido todo lo que estudio

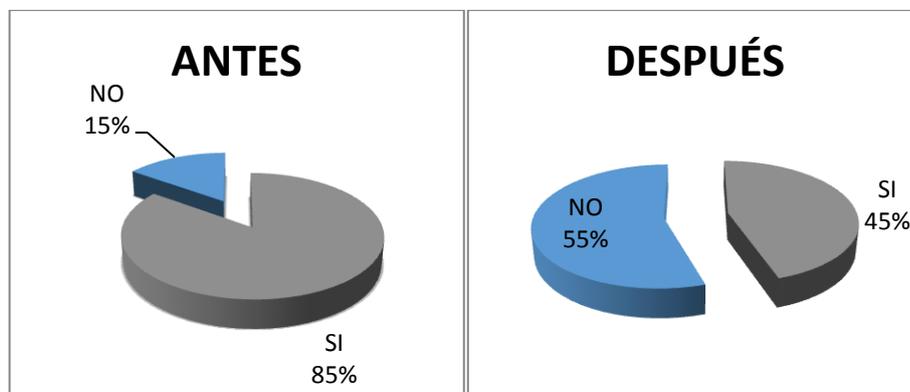
Cuadro N. 4.2.7. Me resulta aburrido todo lo que estudio

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	17	85	SI	9	45
NO	3	15	NO	11	55
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.7. Me resulta aburrido todo lo que estudio



Fuente: Cuadro N. 4..2.7.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 85 % correspondiente a 17 estudiantes manifestaron que les resulta aburrido todo lo que estudian, mientras que el 15 % correspondiente a 3 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 45 % correspondiente a 9 estudiantes continua manifestando que aún les resulta aburrido todo lo que estudian, mientras tanto el 55 % que corresponde a 11 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

Es común que los niños con RML se aburran en clases al no entender lo que se encuentre dictando el docente, este fue el caso de varios estudiantes, es por eso que la aplicación de adaptaciones curriculares está enfocada a las necesidades de los alumnos, descubriendo sus intereses y capacidades, por tal razón el aburrimiento de los niños disminuyó considerablemente.

4.2.8. Saco malas notas

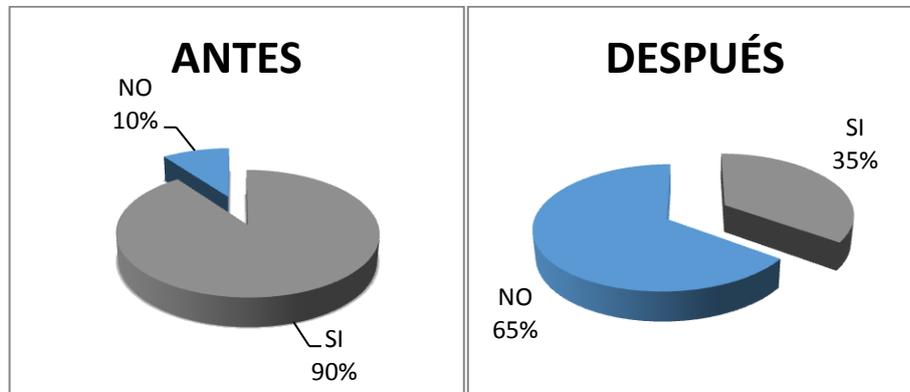
Cuadro N. 4.2.8. Saco malas notas

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	18	90	SI	7	35
NO	2	10	NO	13	65
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.8. Saco malas notas



Fuente: Cuadro N.4.2.8

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 90 % correspondiente a 18 estudiantes manifestaron que sacan malas notas, mientras que el 10 % correspondiente a 2 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 35 % correspondiente a 7 estudiantes continua manifestando sacar malas notas, mientras tanto el 65 % que corresponde a 13 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

La mayoría de estudiantes manifestaba tener bajas calificaciones, ya que no se consideró este punto como parte las adaptaciones curriculares, siendo la evaluación un elemento básico del currículo que amerita cambios; luego de la aplicación de la guía se consideró la evaluación como un proceso de valoración de las capacidades individuales de cada estudiante, de esta manera las calificaciones subieron notablemente.

4.2.9. Creo que soy bastante vago

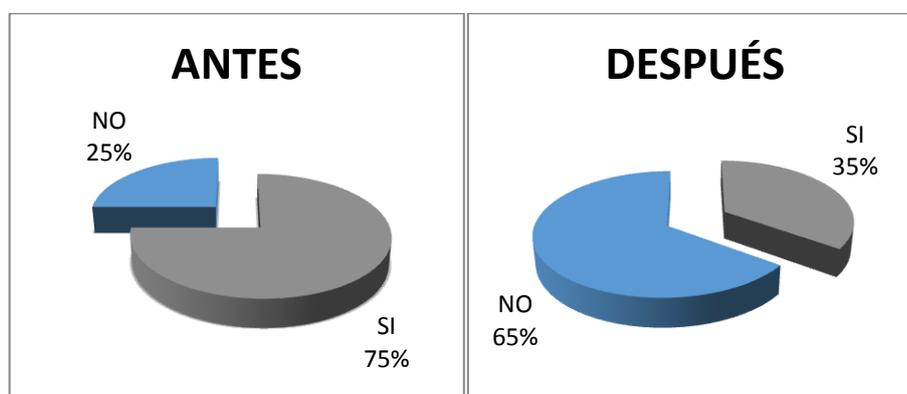
Cuadro N. 4.2.9. Creo que soy bastante vago

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	15	75	SI	7	35
NO	5	25	NO	13	65
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.9. Creo que soy bastante vago



Fuente: Cuadro N.4.2.9.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 75 % correspondiente a 15 estudiantes creen que son bastante vagos, mientras que el 25 % correspondiente a 5 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 35 % correspondiente a 7 estudiantes continua manifestando creer ser vagos, mientras tanto el 65 % que corresponde a 13 estudiantes manifiestan que ya no lo son.

Interpretación

Cuando se desconoce las diferentes capacidades de los estudiantes se tiende a etiquetarlos como vagos, y los niños crecen con esa idea, que a la vez afecta su estabilidad emocional, por otro lado la aplicación de actividades de adaptación personal y social, sumado a las adaptaciones curriculares en cada caso, han permitido obtener cambios considerables en esta manera de pensar de los estudiantes.

4.2.10. Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio

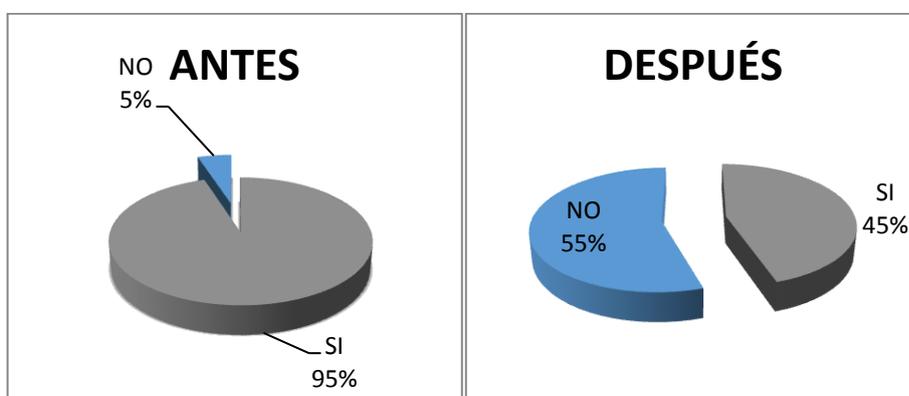
Cuadro N. 4.2.10. Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	19	95	SI	9	45
NO	1	5	NO	11	55
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.10. Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio



Fuente: Cuadro N. 4.2.10

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 95 % correspondiente a 19 estudiantes manifestaron que se cansan rápidamente cuando trabajan o estudian, mientras que el 5 % correspondiente a 1 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 45 % correspondiente a 9 estudiantes continua manifestando que se cansan rápidamente cuando trabajan o estudian, mientras tanto el 55 % que corresponde a 11 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

Los niños con RML tienden a fatigarse constantemente si las actividades no son de su agrado e interés, ventajosamente la guía de estrategias psicopedagógicas incluye un manual para realizar adaptaciones curriculares, lo cual ha permitido contrarrestar la fatiga de los estudiantes mediante actividades de mayor interés para los niños con este problema.

4.2.11. Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo

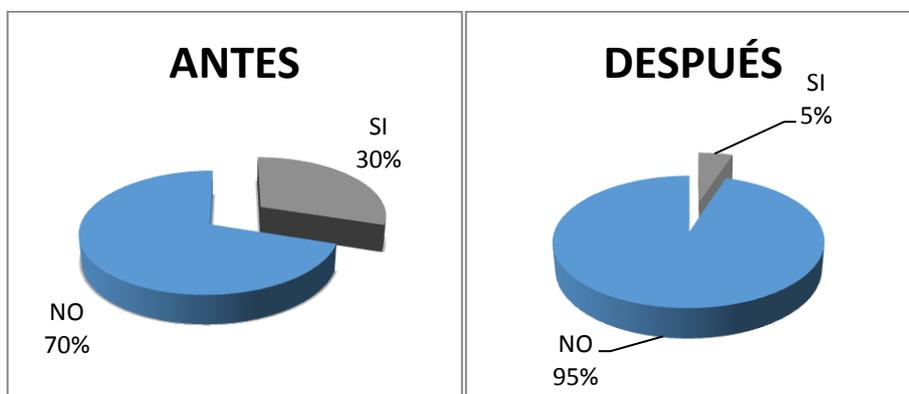
Cuadro N. 4.2.11. Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	6	30	SI	1	5
NO	14	70	NO	19	95
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.11. Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo



Fuente: Cuadro N.4.2.11

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 30 % correspondiente a 6 estudiantes manifestaron que están a disgusto con el profesor o profesores que tienen, mientras que el 70 % correspondiente a 14 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 5 % correspondiente a 1 estudiante continua manifestando estar a disgusto con el profesor o profesores que tiene, mientras tanto el 95 % que corresponde a 19 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Cuando el docente imparte contenidos que no son del interés de los estudiantes puede llegar a crear apatía en los estudiantes; después de la aplicación de la guía, los docentes decidieron elaborar adaptaciones curriculares enfocadas en las necesidades e intereses de los estudiantes, de esta manera mejoró notablemente la aceptación de los estudiantes hacia sus maestros.

4.2.12. Me fastidia ir al colegio

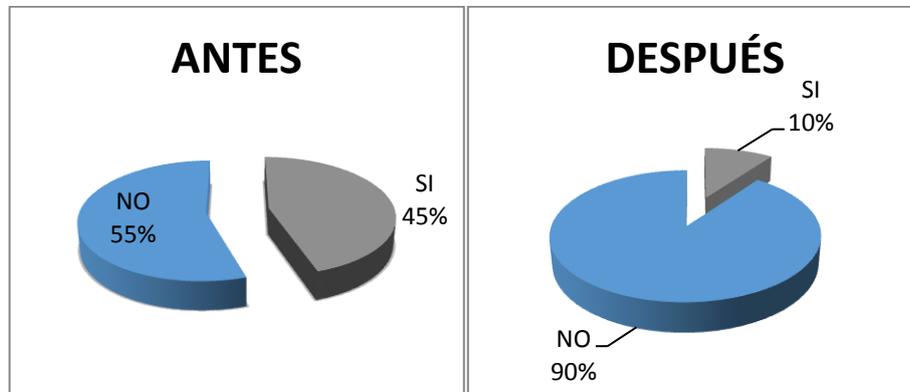
Cuadro N. 4.2.12 Me fastidia ir al colegio

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	9	45	SI	2	10
NO	11	55	NO	18	90
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.12. Me fastidia ir al colegio



Fuente: Cuadro N.4.2.12

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 45 % correspondiente a 9 estudiantes manifestaron que les fastidia ir al colegio, mientras que el 55 % correspondiente a 11 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 10 % correspondiente a 2 estudiantes continua manifestando que les fastidia ir al colegio, mientras tanto el 90 % que corresponde a 18 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

Gran cantidad de niños con RML frecuentemente sienten fastidio o rechazo a ir al colegio, debido a que se sienten diferentes a sus compañeros, además por no entender los contenidos tratados en clases; luego de la aplicación de actividades de adaptación que están presentes en la guía, disminuyó significativamente el fastidio o rechazo hacia la institución educativa por parte de los estudiantes.

ADAPTACION SOCIAL - TAMAI

4.2.13. Tengo muy pocos amigos

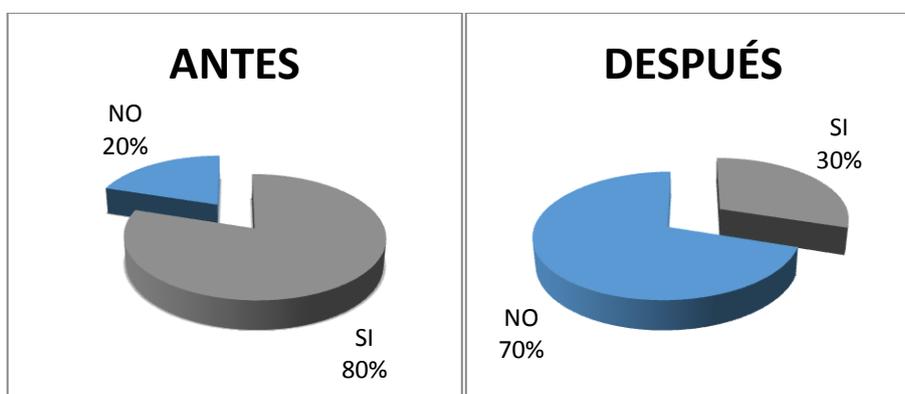
Cuadro N. 4.2.13. Tengo muy pocos amigos

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	16	80	SI	6	30
NO	4	20	NO	14	70
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.13. Tengo muy pocos amigos



Fuente: Cuadro N.4.2.13

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 80 % correspondiente a 16 estudiantes manifestaron que tener muy pocos amigos, mientras que el 20 % correspondiente a 4 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 30 % correspondiente a 6 estudiantes continua manifestando que tener muy pocos amigos, mientras tanto el 70 % que corresponde a 14 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

El área social se ve notablemente afectada en los niños con RML, ya que su limitación cognitiva le dificulta hacer amigos con facilidad como lo hacen el resto de niños de su edad; después de la aplicación de la guía se fortaleció significativamente el área social de los niños, mejorando de esta manera su adaptación social, personal y escolar.

4.2.14. Suelo estar callado cuando estoy con los demás

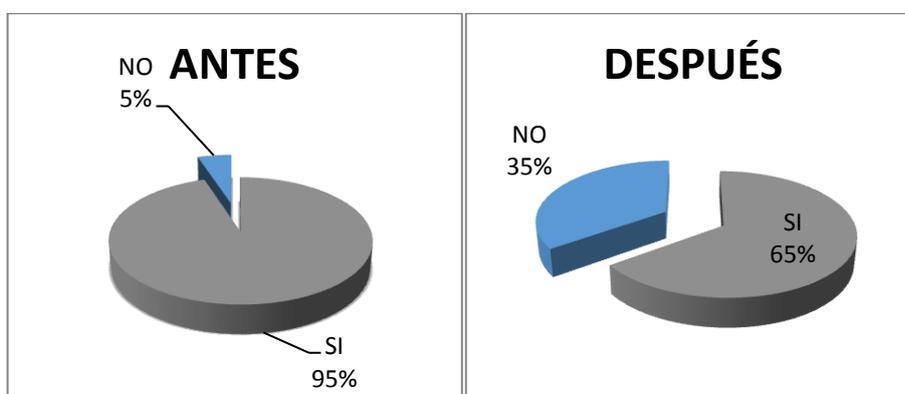
Cuadro N. 4.2.14. Suelo estar callado

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	19	95	SI	13	65
NO	1	5	NO	7	35
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.14. Suelo estar callado



Fuente: Cuadro N. 4.2.14

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 95 % correspondiente a 19 estudiantes manifestaron que suelen estar callados cuando están con los demás, mientras que el 5 % correspondiente a 1 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 65 % correspondiente a 13 estudiantes continua manifestando que suelen estar callados cuando están con los demás, mientras tanto el 35 % que corresponde a 7 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Los niños con RML pueden experimentar inseguridad cuando están en contacto con otras personas, la aplicación de actividades para fortalecer la adaptación social, permitió mejorar este aspecto, puesto que posteriormente a la aplicación de la guía, un grupo de estudiantes ya no suelen estar callados al encontrarse dentro de un grupo, lo cual facilita su aceptación social.

4.2.15. Me enfado muchas veces y peleo

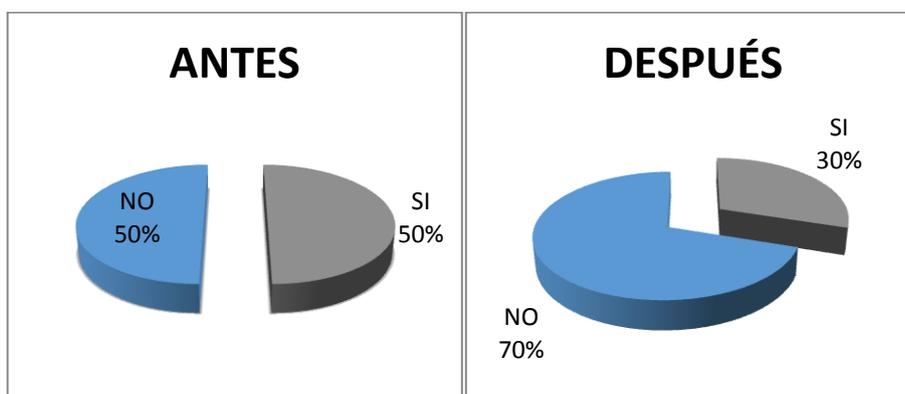
Cuadro N. 4.2.15. Me enfado y peleo

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	10	50	SI	6	30
NO	10	50	NO	14	70
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.15. Me enfado y peleo



Fuente: Cuadro N. 4.2.15.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 50 % correspondiente a 10 estudiantes manifestaron que se enfadan muchas veces y pelean, mientras que el 50 % correspondiente a 10 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 30 % correspondiente a 6 estudiantes continua manifestando que se enfadan muchas veces y pelean, mientras tanto el 70 % que corresponde a 14 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Los niños con RML tienen dificultades en el control de sus emociones, lo cual puede desencadenar en comportamientos pasivos o agresivos, como es el caso de algunos estudiantes evaluados; luego de la aplicación de la guía se fortaleció de manera positiva el control de emociones mediante actividades para mejorar la adaptación social, las mismas que indudablemente afectará significativamente en la adaptación escolar de los estudiantes.

4.2.16 Prefiero estar con pocas personas

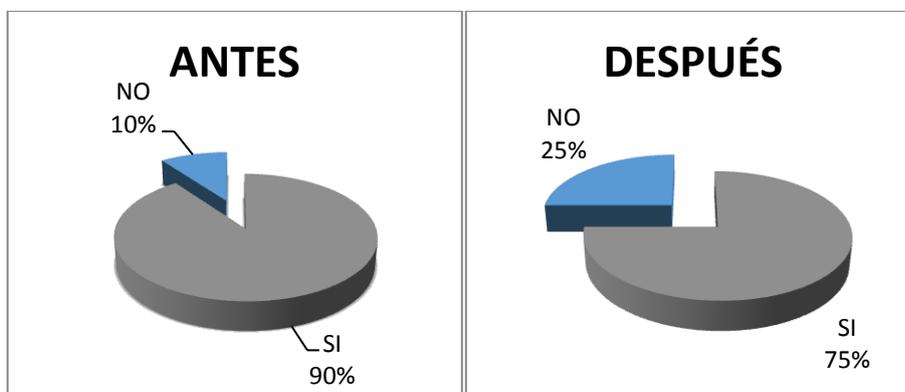
Cuadro N. 4.2.16. Prefiero estar con pocas personas

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	18	90	SI	15	75
NO	2	10	NO	5	25
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.16. Prefiero estar con pocas personas



Fuente: Cuadro N. 4.2.16

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 90 % correspondiente a 18 estudiantes manifestaron que prefieren estar con pocas personas, mientras que el 10 % correspondiente a 2 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 75 % correspondiente a 15 estudiantes continua manifestando que prefieren estar con pocas personas, mientras tanto el 25 % que corresponde a 5 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

La mayoría de niños con RML tienden a ser introvertidos e inseguros, por lo tanto prefieren esta rodeados de pocas personas; luego de la aplicación de la guía se identificó cambios en algunos estudiantes, se fortaleció su adaptación social y personal, de tal manera que ya no les incomoda estar con muchas personas, aunque gran parte aun presentan este problema, el mismo que puede seguir mejorando mediante la aplicación permanente de actividades similares a las de la propuesta.

4.2.17. Me cuesta hacerme amigo de los otros

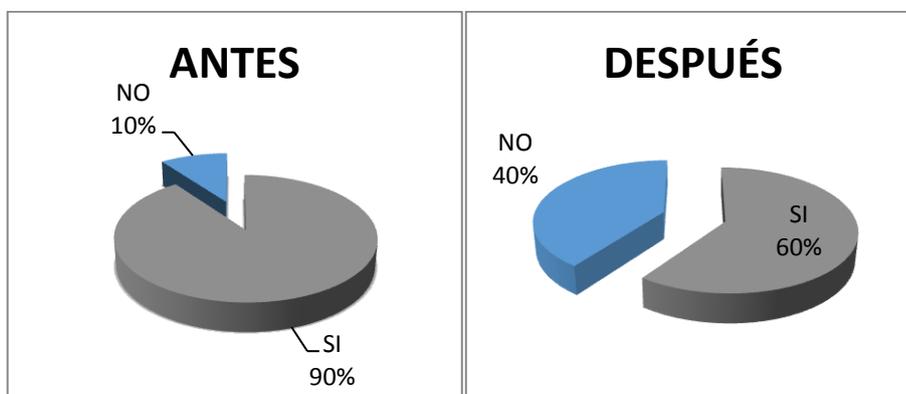
Cuadro N. 4.2.17. Me cuesta hacer amigos

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	18	90	SI	12	60
NO	2	10	NO	8	40
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.17 Me cuesta hacer amigos



Fuente: Cuadro N. 4.2.17.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 90 % correspondiente a 18 estudiantes manifestaron que les cuesta hacerse amigo de los otros, mientras que el 10 % correspondiente a 2 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 60 % correspondiente a 12 estudiantes continua manifestando que les cuesta hacerse amigo de los otros, mientras tanto el 40 % que corresponde a 8 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Las habilidades sociales pueden verse afectadas en los niños con problemas cognitivos como fue el caso de la mayoría de estudiantes evaluados; ventajosamente luego de la aplicación de la guía, gracias a la gama de actividades para mejorar la adaptación social, se evidencio cambios trascendentales en las habilidades sociales de los niños

4.2.18 Jugando solo estoy más a gusto

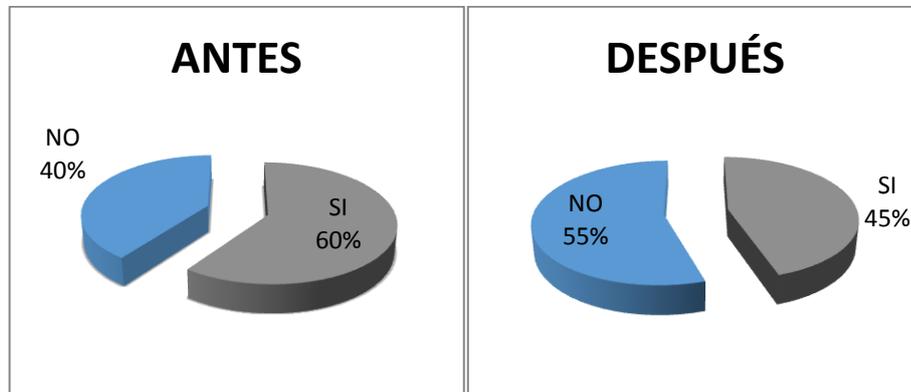
Cuadro N. 4.2.18 Jugando solo estoy más a gusto

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	12	60	SI	9	45
NO	8	40	NO	11	55
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.18 Jugando solo estoy más a gusto



Fuente: Cuadro N. 4.2.18

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 60 % correspondiente a 12 estudiantes manifestaron que jugando solos están más a gusto, mientras que el 40 % correspondiente a 8 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 45 % correspondiente a 9 estudiantes continua manifestando que jugando solos estas más a gusto, mientras tanto el 55 % que corresponde a 11 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

La mayoría de los niños con RML prefieren jugar solos, la causa no se debe a que evitan compartir su tiempo con los demás niños, sino por la dificultad que presentan en sus habilidades sociales; luego de la aplicación de la guía varios niños decidieron compartir más tiempo de juego con otros niños, este cambio de comportamiento evidencia el avance en su adaptación escolar.

ADAPTACIÓN DEL APRENDIZAJE MOTRIZ

4.2.19 Dejo caer cosas sin querer a menudo

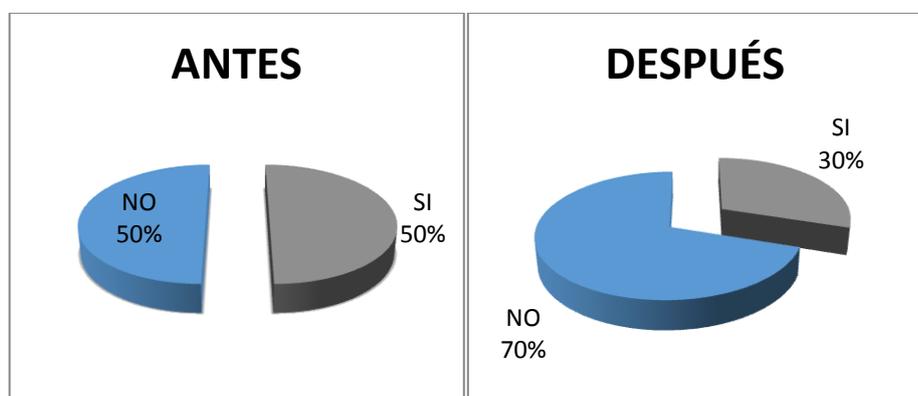
Cuadro N. 4.2.19 Dejo caer cosas sin querer a menudo

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	10	50	SI	6	30
NO	10	50	NO	14	70
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.19 Dejo caer cosas sin querer a menudo



Fuente: Cuadro N. 4.2.19

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 50 % correspondiente a 10 estudiantes manifestaron que dejan caer cosas sin querer a menudo, mientras que el 50 % correspondiente a 10 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 30 % correspondiente a 6 estudiantes continua manifestando que jugando solos estas más a gusto, mientras tanto el 70 % que corresponde a 14 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Los niños con RML, generalmente presentan dificultad para coordinar movimientos debido a su deficiencia a nivel cognitivo, debido a que la corteza motora también se ve afectada con un desarrollo incompleto, la mitad de los niños evaluados aceptaron tener este problema, ventajosamente las actividades propuestas en la guía de intervención brindó un gran aporte que disminuyó este problema psicomotriz.

4.2.20 Tengo grandes dificultades para vestirme solo.

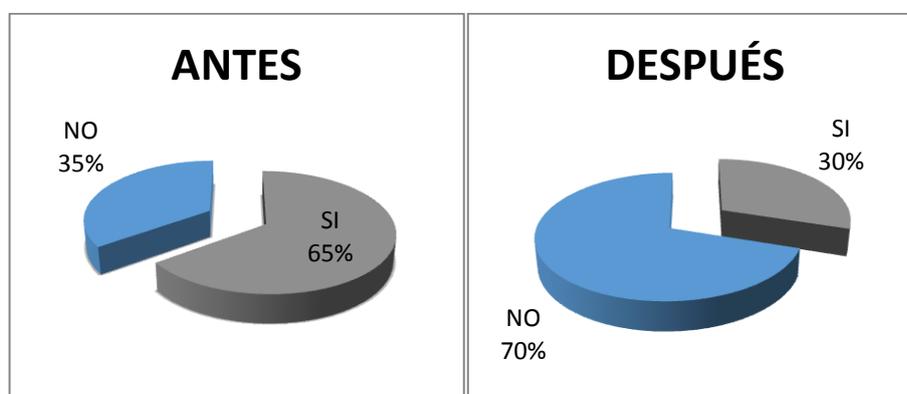
Cuadro N. 4.2.20 Dificultades para vestirme solo

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	13	65	SI	6	30
NO	7	35	NO	14	70
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.20 Dificultades para vestirme solo



Fuente: Cuadro N. 4.2.20

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 65 % correspondiente a 13 estudiantes manifestaron que tienen dificultades para vestirse solos, mientras que el 35 % correspondiente a 7 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 30 % correspondiente a 6 estudiantes continua manifestando que tienen dificultades para vestirse solos, mientras tanto el 70 % que corresponde a 14 estudiantes manifiestan que no.

Interpretación

Las dificultades psicomotrices también afectan en la ejecución de actividades de autonomía personal, como es el caso de vestirse sin ayuda, puesto que este proceso implica una serie de movimientos coordinados, un grupo de niños con RML han manifestado tener este problema; luego de aplicar la guía, los estudiantes pudieron mejorar sus habilidades motoras conjuntamente con capacidades personales, lo cual se refleja al mejorar su autonomía al realizar movimientos coordinados y repetitivos.

4.2.21 Tengo problemas con los movimientos complejos (saltar, correr, balancearse, etc.)

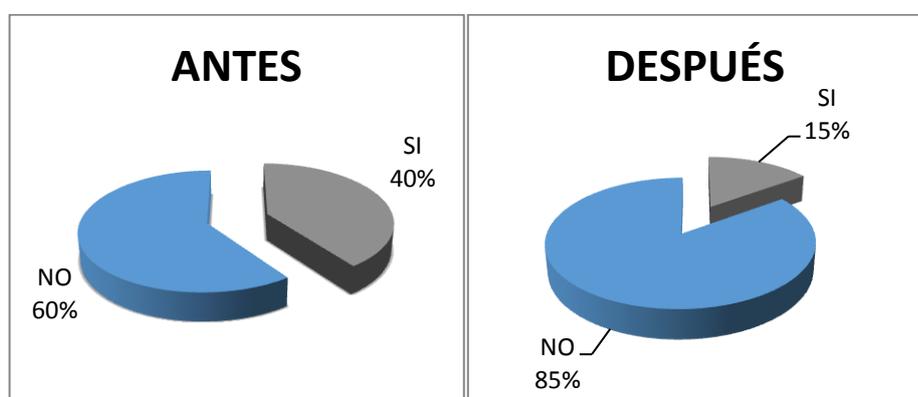
Cuadro N. 4.2.21 Problemas con los movimientos complejos

ANTES			DESPUÉS		
RESPUESTA	FRECUENCIA	%	RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	8	40	SI	3	15
NO	12	60	NO	17	85
TOTAL	20	100%	TOTAL	20	100%

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.21 Problemas con los movimientos complejos



Fuente: Cuadro N. 4.2.21

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El 40 % correspondiente a 8 estudiantes manifestaron que tienen dificultades para realizar movimientos complejos, mientras que el 60 % correspondiente a 12 estudiantes manifiestan lo contrario; después de la aplicación de la Guía de Estrategias Psicopedagógicas, el 15 % correspondiente a 3 estudiantes continua manifestando que tienen dificultades para realizar movimientos complejos, mientras tanto el 85 % que corresponde a 17 estudiantes manifiestan que ya no.

Interpretación

El RML afecta el desarrollo motor; algunos autores lo denominan torpeza motriz, siendo una condición que afecta en diferente medida a cada persona, dependiendo de la estimulación recibida desde tempranas edades; se ha evidenciados que algunos niños evaluados presentan problemas para realizar movimientos complejos como correr, saltar, balancearse, etc. Favorablemente, luego de la aplicación de la guía disminuyo en gran medida la aceptación de esta dificultad por parte de los estudiantes, cabe recalcar que también contribuye a estos resultados la implementación de actividades de adaptación personal, puesto que los niños adquirieron mayor seguridad en sí mismos.

4.2.22. INFORME GLOBAL DEL PROMEDIO DE INADAPTACIÓN - TAMAI

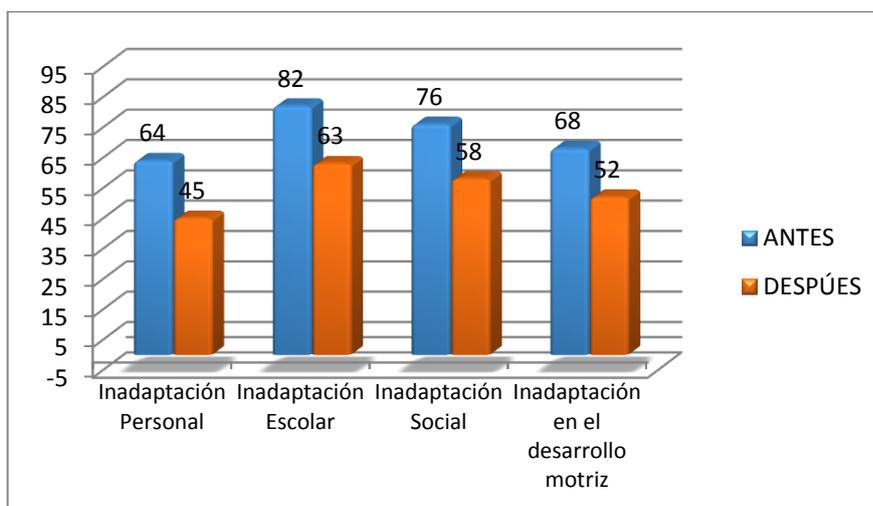
Cuadro N. 4.2.22. Promedio de inadaptación – TAMAI

	ANTES	DESPUÉS
ÁMBITO	CENTIL	CENTIL
Inadaptación Personal	64	45
Inadaptación Escolar	82	63
Inadaptación Social	76	58
Inadaptación en el desarrollo motriz	68	52

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo

Elaborado por: Santiago Torres P.

Gráfico N. 4.2.22. Promedio de inadaptación - TAMAI



Fuente: Cuadro N. 4.2.22.

Elaborado por: Santiago Torres P.

Análisis

El promedio de inadaptación de los niños antes de la aplicación de la guía, se establece en centiles de la siguiente manera: Inadaptación Personal 64, Inadaptación Escolar 82, Inadaptación Social 76 e inadaptación del aprendizaje motriz 68; luego de la aplicación de la guía: Inadaptación Personal 45, Inadaptación Escolar 63, Inadaptación Social 58 e inadaptación del aprendizaje motriz 52.

Interpretación

Cuánta más alta sea una puntuación, implica una mayor inadaptación. Se entiende por tal la incapacidad de la persona para acoplarse y estar a gusto consigo misma o con el ambiente donde vive; por lo tanto los centiles antes de la aplicación de la guía se interpretan de la siguiente manera: Inadaptación Personal = Casi alto (de 61 a 80 centiles), Inadaptación Escolar = Alto (de 81 a 95 centiles), Inadaptación Social = Casi Alto (de 61 a 80 centiles) e inadaptación del aprendizaje motriz = Casi alto (de 61 a 80 centiles); luego de la aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas se evidencia una notable mejoría en la adaptación de los niños con RML, puesto que la puntuación del grado de inadaptación se redujo considerablemente.

4.3. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

En la presente investigación se utilizó la prueba de diferencia de proporciones para realizar la comprobación de hipótesis, ya que analizaremos si dos proporciones de dos grupos difieren significativamente entre sí.

4.3.1. Comprobación de la hipótesis específica 1.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Cuadro N° 4.3.1
Comprobación de la Hipótesis específica 1.

N° DE PREGUNTA	NO MEJORA LA ADAPTACIÓN ESCOLAR	MEJORA LA ADAPTACIÓN ESCOLAR
4.2.13	80,00	30,00
4.2.14	95,00	65,00
4.2.15	50,00	30,00
4.2.16	90,00	75,00
4.2.17	90,00	60,00
4.2.18	60,00	45,00
SUMA TOTAL	465,00	305,00
PROMEDIO	77,50	50,83

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

La variable de estos dos grupos debe ser medida en proporciones o porcentajes. Se aplica la siguiente fórmula de puntuación z para proporciones.

$$z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}}$$

donde:

p_1 es la proporción del primer grupo y N_1 el número de sus elementos.

p_2 es la proporción del segundo grupo y N_2 el número de sus elementos.

$$q_1 = 1 - p_1$$

$$q_2 = 1 - p_2$$

Planteamiento de la hipótesis

$$H_i: p_1 > p_2$$

El porcentaje de niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio que han tenido mejoras en su adaptación escolar al porcentaje de niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio que no han tenido mejoras en su adaptación escolar

Nivel de significación

$$\alpha = 0,05$$

Criterio

Rechace la hipótesis nula (H_0) si z calculado (z_c) es mayor al valor de z teórico (z_t) es decir:

$$\text{Rechace } H_0 \text{ si } z_c \geq z_t$$

Cálculos

Datos

$$p_1 = 0,775$$

$$p_2 = 0,508$$

$$q_1 = 1 - 0,775 = 0,225$$

$$q_2 = 1 - 0,508 = 0,492$$

$$N_1 = 20$$

$$N_2 = 20$$

$$z_c = \frac{p_1 - p_2}{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}$$

$$z_c = \frac{0,775 - 0,508}{\frac{(0,775)(0,225)}{20} + \frac{(0,508)(0,492)}{20}}$$

$$z_c = \frac{0,267}{0,008718 + 0,012496}$$

$$z_c = \frac{0,267}{0,145654}$$

$$z_c = 1,8308$$

$$z_c \cong 1,83$$

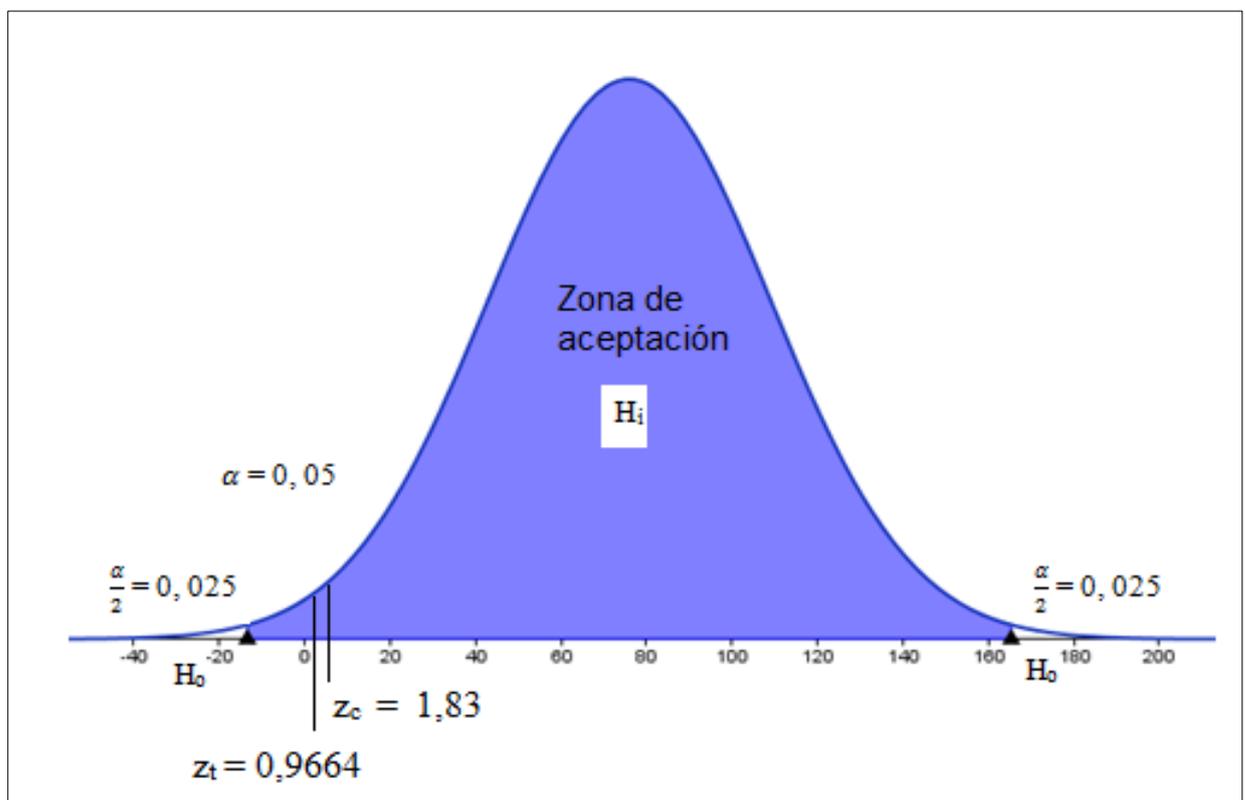
Decisión

Como el valor de z calculado (z_c) es mayor que el valor de z teórico (z_t) es decir:

$$z_c = 1,83 \geq z_t = 0,9664$$

Por lo tanto cae en la zona de aceptación de la hipótesis en consecuencia queda comprobada la hipótesis acerca de que la aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo.

Gráfico N. 4.3.1. **Comprobación de la Hipótesis específica 1**



4.3.2. Comprobación de la hipótesis específica 2.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Cuadro N° 4.3.2.
Comprobación de la Hipótesis específica 2.

N° DE PREGUNTA	NO MEJORA LA ADAPTACIÓN PERSONAL	MEJORA LA ADAPTACIÓN PERSONAL
4.2.1	70,00	45,00
4.2.2	85,00	40,00
4.2.3	80,00	60,00
4.2.4	35,00	20,00
4.2.5	25,00	15,00
4.2.6	95,00	45,00
SUMA TOTAL	390,00	225,00
PROMEDIO	65,00	37,50

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

La variable de estos dos grupos debe ser medida en proporciones o porcentajes. Se aplica la siguiente fórmula de puntuación z para proporciones.

$$z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}}$$

donde:

p_1 es la proporción del primer grupo y N_1 el número de sus elementos.

p_2 es la proporción del segundo grupo y N_2 el número de sus elementos.

$$q_1 = 1 - p_1$$

$$q_2 = 1 - p_2$$

Planteamiento de la hipótesis

$$H_i : p_1 > p_2$$

El porcentaje de niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio que han tenido mejoras en su adaptación personal al porcentaje de niños con retraso

mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio que no han tenido mejoras en su adaptación personal

Nivel de significación

$$\alpha = 0,05$$

Criterio

Rechace la hipótesis nula (H_0) si z calculado (z_c) es mayor al valor de z teórico (z_t) es decir:

$$\text{Rechace } H_0 \text{ si } z_c \geq z_t$$

Cálculos

Datos

$$p_1 = 0,650$$

$$p_2 = 0,375$$

$$q_1 = 1 - 0,650 = 0,350$$

$$q_2 = 1 - 0,375 = 0,625$$

$$N_1 = 20$$

$$N_2 = 20$$

$$z_c = \frac{p_1 - p_2}{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}$$

$$z_c = \frac{0,650 - 0,375}{\frac{(0,650)(0,350)}{20} + \frac{(0,375)(0,625)}{20}}$$

$$z_c = \frac{0,275}{0,01137 + 0,011718}$$

$$z_c = \frac{0,275}{0,151966}$$

$$z_c = 1,8096$$

$$z_c \cong 1,81$$

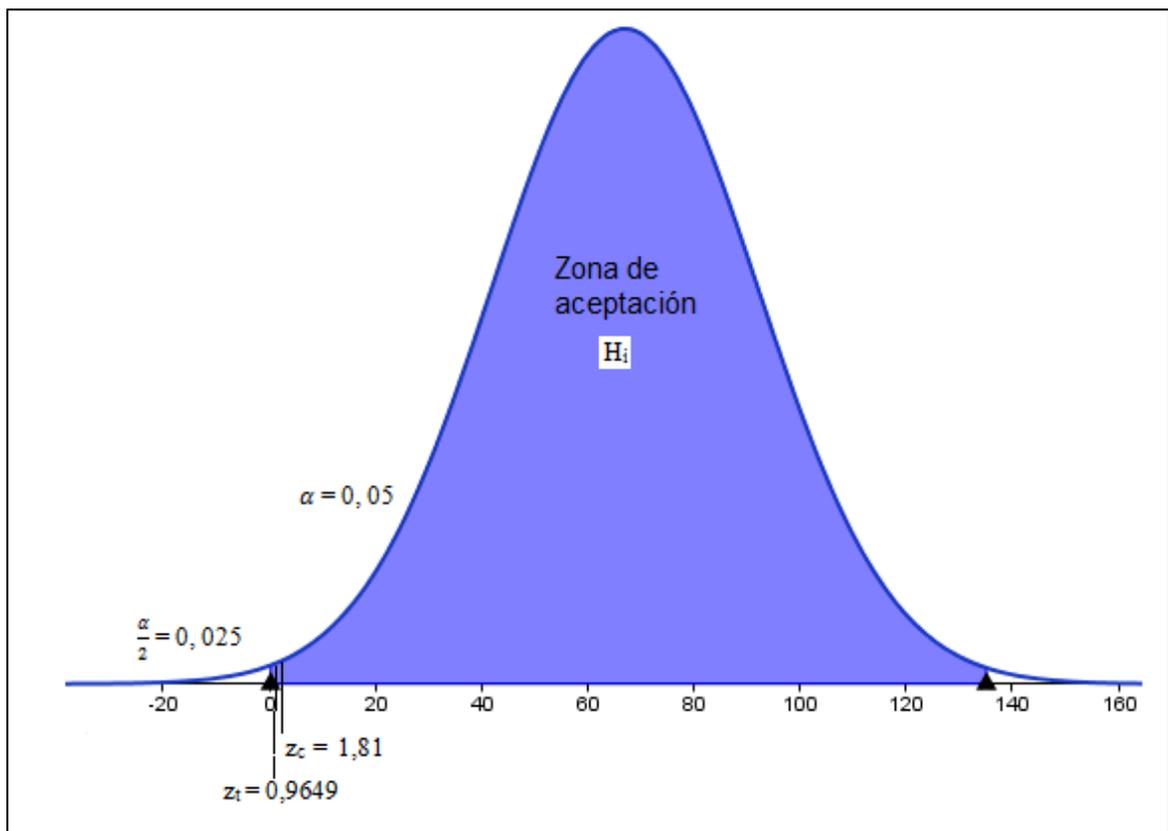
Decisión

Como el valor de z calculado (z_c) es mayor que el valor de z teórico (z_t) es decir:

$$z_c = 1,81 \geq z_t = 0,9649$$

Por lo tanto cae en la zona de aceptación de la hipótesis en consecuencia queda comprobada la hipótesis acerca de que la aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

Gráfico N. 4.3.2. **Comprobación de la Hipótesis específica 2**



4.3.3. Comprobación de la hipótesis específica 3.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para el desarrollo motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

Cuadro N° 4.3.3.
Comprobación de la Hipótesis específica 3.

N° DE PREGUNTA	NO MEJORA LA ADAPTACIÓN PERSONAL	MEJORA LA ADAPTACIÓN PERSONAL
4.2.19	50,00	30,00
4.2.20	65,00	30,00
4.2.21	40,00	15,00
SUMA TOTAL	155,00	75,00
PROMEDIO	51,67	25,00

Fuente: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil aplicado a estudiantes de la escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio

Elaborado por: Santiago Torres P.

La variable de estos dos grupos debe ser medida en proporciones o porcentajes. Se aplica la siguiente fórmula de puntuación z para proporciones.

$$z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}}$$

donde:

p_1 es la proporción del primer grupo y N_1 el número de sus elementos.

p_2 es la proporción del segundo grupo y N_2 el número de sus elementos.

$$q_1 = 1 - p_1$$

$$q_2 = 1 - p_2$$

Planteamiento de la hipótesis

$$H_i : p_1 > p_2$$

El porcentaje de niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio que han tenido mejoras en su desarrollo motriz al porcentaje de niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio que no han tenido mejoras en su desarrollo motriz .

Nivel de significación

$$\alpha = 0,05$$

Criterio

Rechace la hipótesis nula (H_0) si z calculado (z_c) es mayor al valor de z teórico (z_t) es decir:

$$\text{Rechace } H_0 \text{ si } z_c \geq z_t$$

Cálculos

Datos

$$p_1 = 0,517$$

$$p_2 = 0,250$$

$$q_1 = 1 - 0,517 = 0,483$$

$$q_2 = 1 - 0,250 = 0,750$$

$$N_1 = 20$$

$$N_2 = 20$$

$$z_c = \frac{p_1 - p_2}{\frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}}$$

$$z_c = \frac{0,517 - 0,250}{\frac{(0,517)(0,483)}{20} + \frac{(0,250)(0,750)}{20}}$$

$$z_c = \frac{0,267}{0,0124861 + 0,009375}$$

$$z_c = \frac{0,267}{0,02186111}$$

$$z_c = 1,8035$$

$$z_c \cong 1,80$$

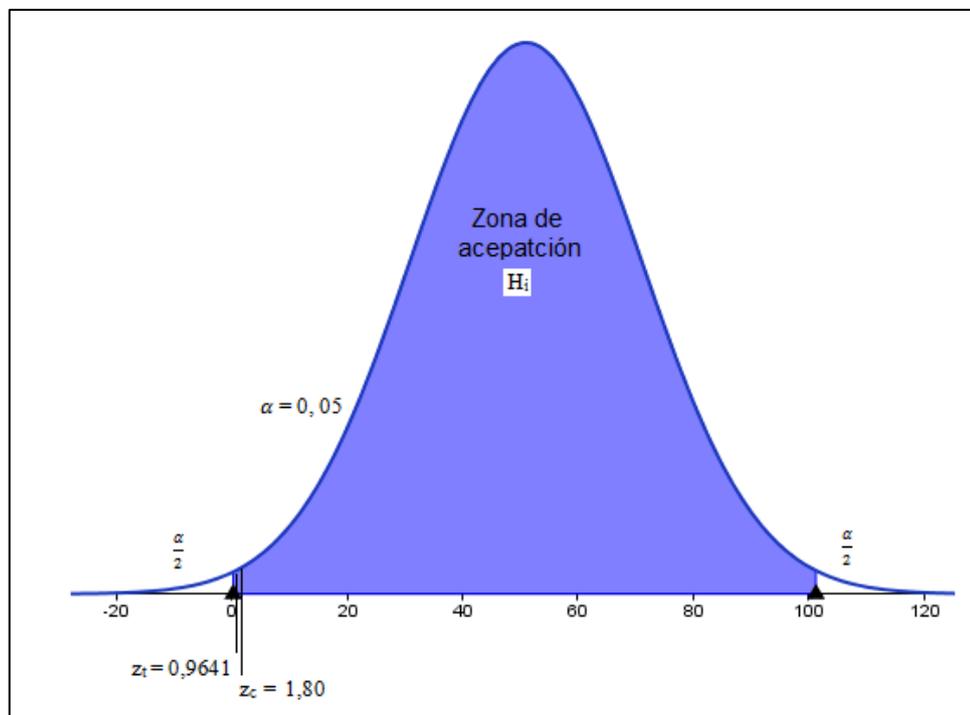
Decisión

Como el valor de z calculado (z_c) es mayor que el valor de z teórico (z_t) es decir:

$$z_c = 1,80 \geq z_t = 0,9641$$

Por lo tanto cae en la zona de aceptación de la hipótesis en consecuencia queda comprobada la hipótesis acerca de que la aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para el desarrollo motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

Gráfico N. 4.3.3. **Comprobación de la Hipótesis específica 3**



CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

La aplicación de actividades para la adaptación social como estrategia psicopedagógica, mejoró notablemente la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, ya que se desarrolló habilidades sociales necesarias para optimizar la sana convivencia grupal.

La determinación y ejecución de estrategias psicopedagógicas mediante actividades de adaptación personal permitió evidenciar una gran mejoría en la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, puesto que se fortalecieron aspectos importantes del área personal de los estudiantes, tales como identidad, autoestima, seguridad y autoconcepto.

La implementación de estrategias psicopedagógicas a través de actividades para la adaptación del aprendizaje motriz, contribuyó a mejorar los procesos de adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, siendo el área psicomotora un factor elemental para el desenvolvimiento académico, por tal razón se logró estimular el desarrollo de habilidades motrices, desde movimientos simples hasta más complejos, de esta manera los estudiantes con RML alcanzaron mayor aceptación personal y grupal.

La elaboración y aplicación de una guía de estrategias psicopedagógicas para desarrollar la adaptación escolar de los niños y niñas con retraso mental leve, representa un aporte significativo en la mejoría de todos los procesos adaptativos dentro del contexto educativo.

5.2. RECOMENDACIONES

Se recomienda fortalecer los procesos de adaptación de los niños de la Escuela Nuestro Mundo Eco-Rio mediante actividades, ejercicios o juegos de carácter social e inclusivo, lo cual permitirá a los niños acoplarse de manera efectiva a un grupo determinado, considerando que el desarrollo de habilidades sociales garantiza la adaptación de los individuos dentro de cualquier contexto.

Se recomienda determinar actividades que aporten al desarrollo del área personal de los estudiantes, las mismas que deben ser ejecutadas de manera permanente como un eje transversal, esto permite que los niños y niñas puedan equilibrar sus emociones y sentimientos, por lo tanto mejoren los procesos adaptativos dentro del ambiente escolar.

Se recomienda implementar actividades del área psicomotriz en todas las asignaturas establecidas en la malla curricular, puesto que la estimulación del desarrollo motor en los estudiantes facilita la aceptación personal y social de los niños, por ende se optimiza los procesos de adaptación escolar .

Se recomienda capacitar al personal docente para continuar con la aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas para desarrollar la adaptación escolar de los niños y niñas con retraso mental leve, como una manera de difundir el conocimiento propuesto en la guía, siendo una oportunidad para afrontar el reto de ser una escuela inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriagurra, J. (1992). *Manual de Psicopatología del niño*. Barcelona. Ed. Toray
- Almonte C, Capurro G. (2001). *Estructura de morbilidad psiquiátrico en niños y adolescentes en cultura ambulatoria y hospitalización. Psiquiatría y salud mental*
- Alpy L. (2003), *Procesos de adaptación escolar*, Chile.
- American Psychiatric Press, (1994). DSM IV American Psychiatric Association. Diagnostical and statifical manual of mental disorders.4ta ed. Washinthon DC.
- Ausubel, D.P. (1954). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.Bachman.
- Bandura A. (1977) *Teoría del Aprendizaje Social*.
- Benedet (1991), *Estudio de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual*.
- Bennet (1993); Cantor y Kihlstrom (1987); Sternberg y Wagner (1986). *Estudio sobre la inteligencia humana y las relaciones sociales*.
- Boaventura de Sousa Santos 2000) *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer.
- Bralic, S. (1999). *Experiencias tempranas y desarrollo infantil*. Santiago de Chile: UNECEF.
- Bravo, L. (2001). *El niño con dificultades para aprender*. Santiago de Chile.
- Brown Y. (1978), *Cuatro niveles de estructuración*.
- Chiland, 1971). Estudio de la inadaptación en niveles socioeconómicos bajos.
- CIE-10, *Clasificación mundial de las enfermedades, edición 10*.
- Código de la Niñez y Adolescencia ,Registro Oficial, 2003.
- Constitución de la República del Ecuador, 2012.
- Coopersmith (1967), *Inventario de autoestima de Coopersmith*.
- Davie y cois. (1972), *Estudio longitudinal de las dificultades académicas en los niños*.
- Depablo, C. (2010). *Manual práctico de discapacidad intelectual*, Editorial Síntesis.

- DSM-5. (2013). *American Psychiatric Association. Manual de diagnóstico de las enfermedades mentales. DSM-V.* Barcelona: Masson.
- Freedman, A. (1992). *Tratado de Psiquiatría.* Barcelona: Ed. Salvat SA.
- Gecas (1970), *Estudio transcultural acerca de las relaciones entre la dimensión conductual de apoyo parental y autoestima,*
- Greenspan et al. (1994). *Estudio de la inteligencia académica y la noción tradicional del cociente intelectual en las competencias escolares.*
- Growe (1980), *Correlación positiva entre las conductas de apoyo, cuidado y desarrollo de autonomía parental*
- Guerra, S. (2001) *La integración interdisciplinar del deficiente,* Ediciones Ceac, Barcelona – España.
- Haywood, Meyers y Switzky (1982), *International Review of Research in Mental Retardation.*
- Hernández P. (1983), *Los campos de acción del psicólogo educativo.*
- James M., (1980); Mead F.(1934), *Investigación relativa al autoconcepto en la interacción familiar.*
- Jean Itard, (180), *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron.* Goujon. Paris
- Kenmberg, P. (1998). *Aspectos psicológicos de las dificultades de aprendizaje.*
- Kinch (1963). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método.* Barcelona D.L.
- Lexus. (2010). *las prácticas educativas ante las dificultades desde la acción,* Barcelona.
- Linares, N.V. (2011). *Lectures on Kant's Political Philosophy.* Chicago.
- López Risco (2001), Artículo: *Atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.*
- Magendzo, S. (2000) *Soledad y deserción escolar.* Santiago de Chile.
- Marcelli, A. (1991). *Manual de Psicopatología del Adolescente.* Barcelona: Ed. Mason.
- MEC. (2011). *Manual Estrategias Psicopedagógicas para atender las necesidades educativas especiales en la educación regular.*

- Mideduc. (2003). Instrumento técnico pedagógica de la educación especial en el Ecuador, mec, Tomos I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII.
- Mohmad, S. (1985) *Desarrollo Humano, crecimiento normal y trastornos emocionales en la infancia, niñez y adolescencia*. Argentina.
- Muñoz, C. (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*. Santiago de Chile, CIDE.
- N. Clancy y F. Smitter (1953), *Study of emotionally disturbed children in the Santa Barbara county schools*. Calif. J.
- Navarrete, M. (2003) *Integración escolar*. Lexus.
- Pinillos, (1976). *La mente humana*. Ediciones Temas de Hoy
- Plan Nacional del Buen Vivir (2013), República del Ecuador.
- Quay y Quay (1965), *Estudio de la inadaptación en el comienzo de la adolescencia*.
- Retamal, P. (2000). *Trastornos de adquisición*. En: Herlein A. *Psiquiatría clínica*. Santiago de Chile: ediciones de la sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía.
- Rosenberg (1965), *Dimensión conductual de los padres y su relación con el niño*.
- Seguin E. (1846), *Tratado temprano de las necesidades especiales de niños con discapacidades mentales*
- Siegel, P. (2006). El currículo y las diferencias de aprendizaje. Op. cit. Bravo.
- Sternberg (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Barcelona.
- Trent, 1957; Mensh Glidewell, 1958; Hartup, 1959. Medidas generales de adaptación socio-emocional
- Vygotsky, Lev S (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Wechsler, D. (2002). *Wisc-r. escala de inteligencia para niños de wechsler*-tercera edición. Buenos Aires paidós.
- Wicman (1928), *Estudio de los problemas que afectan a los niños con inadaptación*.
- Zegers, B. (1980). *Psicología del escolar*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Zurt, R. (2001). *Educación del movimiento y del cuerpo en niños con discapacidad intelectual*. Editorial Médica Panamericana.

ANEXOS

Anexo 1. Proyecto aprobado



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
VICERRECTORADO DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
INSTITUTO DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGOGICA**

DECLARACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

El Retraso Mental leve y su influencia en la adaptación escolar de los
estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de
Riobamba, periodo académico 2014-2015.

PROPONENTE:

Santiago Torres Peñafiel

RIOBAMBA-ECUADOR

1. TEMA.

El Retraso Mental leve y su influencia en la adaptación escolar de los estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015.

2. PROBLEMATIZACIÓN.

2.1 Ubicación del sector donde se va a realizar la investigación

Escuela particular Nuestro Mundo Eco-Rio, parroquia Maldonado de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo.

2.2 Situación Problemática

En la provincia de Chimborazo, en la Escuela Nuestro Mundo Eco-Rio de la ciudad de Riobamba, se ha evidenciado la presencia de niños y niñas con problemas de adaptación escolar, presentando algunos signos de alerta que pueden llamar la atención y nos pueden estar indicando la presencia de problemas en su desarrollo escolar. Algunos de estos signos puede ser el hecho de no avanzar en sus aprendizajes, incluso puede realizar retrocesos, la mala presentación de sus tareas y/o se ha modificado de forma negativa el tamaño y trazado de su letra, resultando más difícil de comprender, no quiere hablar nunca de la escuela, suele esconder la agenda o sus trabajos escolares, parece que está triste, no quiere ir a la escuela, pudiendo presentar rabieta o dolores somáticos frecuentes, aumenta sin causa aparente los problemas de conducta en casa o en la escuela. Tiene dificultades para conciliar el sueño y/o pesadillas las noches en que al día siguiente debe ir a la escuela. Otro indicador podría resultar la presencia de incontinencia por noche cuando este aspecto se había superado anteriormente, no muestra ningún tipo de motivación por las tareas escolares, al mismo tiempo que su dedicación a estas tareas ha disminuido sensiblemente, varios niños con estos problemas de adaptación escolar han sido evaluados y diagnosticados con inteligencia límite o retraso mental leve, el mismo que se define como un desarrollo mental incompleto o detenido que afecta las funciones de cada época como las cognitivas, motoras, lenguaje y socialización; esta situación relevante se presume que antes era desconocida, por lo

cual no se ha realizado procesos de intervención en el aprendizaje de estos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

2.3 Formulación del problema

¿La Elaboración y aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas desarrolla la adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve, de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio.”?

2.4 Problemas derivados

¿Los niños/as con retraso mental leve en la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, tienen problemas de adaptación en el área social?

¿Los niños/as con retraso mental leve en la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, tienen problemas de adaptación en el área personal?

¿Los niños/as con retraso mental leve en la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, tienen problemas de adaptación del aprendizaje motriz?

3. JUSTIFICACIÓN

Un niño es como una tierra abonable suele ser vulnerable a las mejoras, por ello la importancia de conocer su coeficiente intelectual, para potenciar sus habilidades y para implementar mejoras en aquellos que muestren algún tipo de retraso mental, pero que puedan responder a técnicas de mejoramiento también aplicadas por expertos. El CI se desarrolla si se trabaja en ello e influye decisivamente en el futuro del niño, el que podemos ayudar a desarrollar mediante un conocimiento de su inteligencia y la ayuda de un terapeuta experto en inteligencia que recomiende lo que más sea adecuado a cada caso en particular.

La presente investigación se realizará con la necesidad de conocer la relación que tiene los procesos de adaptación con el retraso mental, ya que estos pueden ser determinantes en la conducta, interacción social y el desenvolvimiento académico.

Tomar en cuenta aspectos generales que tienen los escolares en el momento de afrontarse a nuevos retos tanto sociales como en el desarrollo cognitivo, para esto es necesario poder conocer problemas que le pueden afectar y pueden intimidar su personalidad y provocar un desajuste en su desarrollo y adaptación escolar, porque si el niño tiene problemas en el establecimiento su rendimiento puede resultar negativo, por tal razón es indispensable conocer su coeficiente intelectual, el mismo que determinará la presencia de algún tipo de retraso mental y direccionará los procesos de intervención psicopedagógica pertinentes para cada estudiante.

También es importante resaltar los aspectos que llevan al escolar a tener un concepto negativo o positivo acerca de la escuela donde desenvolverá un papel social y cognitivo, ya que por medio de esta representación hacia un mundo adulto se puede ir desarrollando en el escolar prejuicio, distorsión de imágenes, confusión de conocimientos que no solo expresaran puntos de vista personales a partir de su adaptación y su rendimiento escolar si no la de los valores de su sociedad , y para que no pueda llegar a realizar malas categorizaciones , esto lo realizara de manera inconsciente en los diferentes ámbitos de socializaron que vaya realizando a partir de su desenvolvimiento y adaptación en su rendimiento escolar.

Este trabajo también puede permitir hacer conocer sobre información general de los problemas de los estudiantes con limitaciones cognitivas, para poder tomar en cuenta aspectos de conducta y de problemas que aquejan a la sociedad y en el contexto en el que las personas se desenvuelven.

Por eso es importante poder conocer a cerca de estos temas el rol del psicólogo, porque no siempre puede disponer de los conocimientos necesarios para intervenir en los procesos antes mencionados, de esta manera el estudiante seguirá enfrentando problemas de adaptación escolar que puede llevar al fracaso en el desenvolvimiento de roles futuros que puede tener el estudiante en el transcurso de su vida escolar y social, por todas estas razones, el psicólogo es el encargado de evaluar el coeficiente intelectual de los niños con problemas de adaptación escolar, de esta manera se puede diagnosticar algún tipo de retraso mental, para posteriormente diseñar planes o programas de intervención psicopedagógica que propongan estrategias para optimizar el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual, potenciando sus capacidades y logrando cambios positivos en su adaptación escolar.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Elaborar y aplicar una guía de estrategias psicopedagógicas para desarrollar la adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve, de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio.”

4.2. Objetivos Específicos:

Establecer estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Determinar estrategias psicopedagógicas, a través de actividades de adaptación personal, para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Implementar estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación del aprendizaje motriz, para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

5.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES ANTERIORES

De la indagatoria realizada en las fuentes de información como la biblioteca, acceso al internet, se desprende que: El Retraso Mental leve y su influencia en la adaptación escolar de los estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, no se han realizado investigaciones que contribuyan a la solución de este problema vigente en las aulas de los planteles educativos de la ciudad de Riobamba, al revisar minuciosamente los trabajos de tesis de los estudiantes de PREGRADO de los

estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo así como en el Instituto de Posgrado de la misma Universidad, no se ha encontrado información alguna sobre la investigación motivo de nuestra propuesta, por lo que el presente trabajo profesional de nuestra autoría es único, aspirando que los resultados a los que hemos llegado contribuyan para modificar creencias que no están en correspondencia con las reales necesidades y con los intereses de la educación.

5.2.FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

La fundamentación científica es el pilar de toda investigación, el presente trabajo se basa en aspecto filosófico como madre de todas las ciencias, epistemológico como estudio de paradigmas, psicopedagógico desde el estudio de como aprende el ser humano, axiológico como denominador común y legal por el ordenamiento jurídico en el que nos desarrollamos como sociedad.

5.3.FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

Vivir y adaptarse implica el desarrollo legítimo del potencial de los sujetos, su emancipación del contexto que los precede desde su nacimiento, cualquiera que sea éste, así como difundirse las limitaciones que la propia condición humana impone.

Convivir es más que coexistir dentro de ciertos parámetros naturales o sociales, ya que desde esta perspectiva se certifican las desigualdades y los privilegios existentes. Es trascender la propia indolencia que acarrea el individualismo de un mundo contemporáneo (Boaventura de Sousa Santos 2000)

Para esta investigación, la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, conversan, escuchan, o dialogan. Así se brinda y se recibe experiencia, conjuntamente fortaleciendo las identidades, condición muy necesaria para construir alternativas de participación, convivencia, inclusión y transformación.

Sabemos que a la educación se le ha restado cada vez más su carácter social, y se le ha creado como un dispositivo que debe responder a las demandas del mercado por medio de la acumulación del saber. Entendiendo que hay que considerar que los saberes, las

acciones y las formas de organización conllevan a intervenir en la realidad debiendo realizarse bajo principios de flexibilidad, y a su vez admita la reorientación de las prácticas, de las formas de pensar los problemas redimensionando los fenómenos pero también su grado de complejidad.

Desde este punto de vista, el papel de los sujetos tanto como el de la educación se torna distinta. En el caso del sujeto, su mundo resulta un escenario susceptible de diversas interpretaciones, por lo tanto propenso a probables transformaciones.

Si la educación favorece la formación de un ser humano, tornándolo capaz de consolidar un sentido y propósito para su vida con la disposición de compartirlo con los demás ya que está consciente de que la vida implica una condición sine qua non de compartir con otros miembros de su sociedad. Igualmente debe contribuir a que los sujetos tomen la iniciativa de un diálogo consigo mismos y den cuenta de su aprendizaje, con el propósito de que desarrollen distintas capacidades intelectuales que les permitan interpretar, comprender, y recrear el mundo constantemente.

5.4.FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Las interpretaciones realizadas en varios campos científicos y profesionales hace que el término retraso mental, sea, uno de los más polémicos de todos los existentes en la educación especial, como lo demuestran tantas denominaciones que a lo largo de la historia han recibido; realmente es complejo abarcar en un solo término la variada gama de comportamientos relacionadas con situaciones psicosociales que ocurren en el individuo cuyo diagnóstico responde a las características de esta entidad gnoseológica. En tal sentido, se protege la idea de que el mejor termino para expresar la esencia de su contenido es aquel que permite un tratamiento menos violento a la persona y a los que lo rodean, en la que no se desconozcan limitaciones y posibilidades, es decir, la mejor definición será siempre la que mejor respete las diferencias y se proyecte por el mejoramiento humano. El máximo representante de la Escuela Histórico-Cultural, L.S.Vigotsky (1898-1934) juzgó de imprecisa y difícil la definición del término retraso mental, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los periodos pre-peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infra estimulación socio-

ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional”.

5.5.FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y PSICOLÓGICOS

Pedagogos y psicólogos desde muchos años atrás comenzaron a dar los primeros pasos en aras de educar y rehabilitar a los retrasados mentales; constituyen evidencias de este planteamiento los siguientes:

Jean Itard, demostró como eslabón inicial que con el trabajo directo con el niño se puede mejorar su conducta social.

Seguin supuso la errónea idea de que el Retraso Mental tenía cura y afirmó que era preciso el desarrollo de las funciones perceptivas antes de las conceptuales.

L.S. Vigostky estudió a ciertos niños mediante un método totalmente científico, donde profundizó en su esencia criticando las teorías descriptivas o comparativas con los niños normales. Aportó importantes criterios sobre la Zona de Desarrollo Próximo y los conceptos defecto primario y secundario

Albert Bandura, elaboró una teoría del aprendizaje, en la misma que ha dado mucha importancia a procesos mentales, claramente a lo cognitivo sin olvidar el proceso de interacción del individuo con su entorno social. Dicha teoría inicia de los conceptos de refuerzo y observación.

Es importante recalcar estas teorías que nos sirven de sustento en la presente investigación puesto que se enfocan en el desarrollo de capacidades del ser humano, en las que intervienen factores ambientales, incluyendo a personas con déficits cognitivos o intelectuales, lo cual ratifica la posibilidad de mejorar la adaptación de los individuos en un determinado contexto.

5.6. FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS

Todas las necesidades de desarrollo de las personas con retraso mental, alcanzan niveles de variabilidad y complejidad, donde requieren una atención integral de toda la sociedad, lo mismo que no depende tan solo de la escuela, o de la voluntad política, sino de la concreción en cada contexto social particularmente hablando, en cuya base se encuentran la cultura y el sistema estructural y funcional que conduzca a la coherencia, sistematicidad y dinámica entre todos los factores implicados.”(Linares, N.V. 2011.).

Al hablar de axiología en esta investigación, hablamos de las acciones humanas en cuanto nos desempeñamos en nuestro diario vivir, determinando cierta rectitud de acuerdo a las creencias personales. Se pretende determinar una conducta ideal del hombre. Donde se establezca una visión del mundo que nos lleva a determinar un sistema de normas, que puedan favorecer la convivencia inclusiva y apoyar al desarrollo de las personas que se encuentran en desventaja social.

5.7.FUNDAMENTACIÓN LEGAL

El fundamento legal de la presente investigación se respalda en lineamientos y políticas, que garantizan el acceso de los estudiantes al contexto educativo, considerando la diversidad y la cultura inclusiva como principios básicos, los mismos que se describen a continuación:

Objetivo 2 del Plan Nacional del Buen Vivir

Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad.

El reconocimiento igualitario de los derechos de todos los individuos implica la consolidación de políticas de igualdad que eviten la exclusión y fomenten la convivencia social y política. El desafío es avanzar hacia la igualdad plena en la diversidad, sin exclusión, para lograr una vida digna, con acceso a salud, educación, protección social, atención especializada y protección especial.

Derechos del Buen Vivir

Sección Quinta

Educación

Art. 26: La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Constitución del Ecuador, 2012)

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Constitución del Ecuador, 2012)

Código de la Niñez y Adolescencia

Derechos, garantías y deberes

Capítulo III

Derechos relacionados con el desarrollo

Art. 37 numeral 1.-Derecho a la educación: Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que: Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente. (Registro Oficial, 2003)

6. HIPÓTESIS

6.1.Hipótesis General

La elaboración y aplicación de una guía de estrategias psicopedagógicas desarrolla los procesos de adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015.

6.2.Hipótesis Específicas

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para el desarrollo motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

7. OPERACIONALIZACIÓN DE LA HIPÓTESIS

7.1.Operacionalización de la hipótesis específica 1.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Cuadro N. 7.1 Operacionalización de la Hipótesis específica 1.

VARIABLE	CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
La guía de estrategias psicopedagógicas mejora la adaptación escolar a través de actividades para la adaptación social.	Proceso mediante el cual un individuo o grupo de individuos cambian sus comportamientos para ajustarse a las reglas o normas que imperan en el medio social.	Actividades para la adaptación social.	Conociendo a mis compañeros Los encantados Los pilotos Rondas La telaraña Baile de las estatuas Formando Grupos Capturar la bandera Juego de las canicas Piri, Piri,Pa Encuentra tu pareja Conoce a tu compañero Buscando mis amigos	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
Adaptación escolar de niños con	Procesos de acoplamiento en actividades académicas, culturales y sociales dentro de una Institución Educativa	Procesos de acoplamiento	Inadaptación escolar Inadaptación personal Inadaptación social	Reactivo psicológico TAMAI - TEST DE ADAPTACION

7.2.Operacionalización de la hipótesis específica 2.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

Cuadro N. 7.2. Operacionalización de la Hipótesis específica 2.

VARIABLE	CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
La guía de estrategias psicopedagógicas mejora la adaptación escolar a través de actividades para la adaptación personal.	Proceso mediante el cual un individuo alcanza un equilibrio emocional sintiendo satisfacción con sí mismo y con su contexto.	Actividades para la adaptación personal	Yo soy Me gusta mi cuerpo Mostrado mis sentimientos El bazar de las emociones. La persona misteriosa Adivina tu tarjetita de emociones Mi corazón Plenaria Emociones a través de la música El juego de la soga Un cambio momentáneo.	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
Adaptación escolar	Procesos de acoplamiento en actividades académicas, culturales y sociales dentro de una Institución Educativa	Procesos de acoplamiento	Inadaptación escolar Inadaptación personal Inadaptación social	Reactivo psicológico TAMAI - TEST DE ADAPTACION

7.3. Operacionalización de la hipótesis específica 3.

La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para el desarrollo motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio.

Cuadro N. 7.3. **Operacionalización de la Hipótesis específica 3.**

VARIABLE	CONCEPTO	CATEGORIA	INDICADOR	TECNICA E INSTRUMENTO
La guía de estrategias psicopedagógicas mejora la adaptación escolar a través de actividades para el desarrollo motriz.	Proceso que se lleva a cabo mediante el progreso de los movimientos simples y desorganizados para alcanzar las habilidades motoras organizadas y complejas.	Actividades para el desarrollo motriz.	Como en las películas Pelotas al aire El globo loco Carrera de sacos Diversión con pinzas Rayuela El robot bailarín Tejiendo una trenza	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
Adaptación escolar	Procesos de acoplamiento en actividades académicas, culturales y sociales dentro de una Institución Educativa	Procesos de acoplamiento	Inadaptación escolar Inadaptación personal Inadaptación social	Reactivo psicológico TAMAI - TEST DE ADAPTACION

8. METODOLOGÍA

8.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es cuasi experimental puesto que se aplicó una guía de estrategias psicopedagógicas para mejorar la adaptación escolar en los niños y niñas que presentan retraso mental leve, la misma que fue evaluada a nivel de eficacia y pertinencia.

8.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo descriptivo – explicativo ya que describe hechos, causas y consecuencias y según el lugar el presente trabajo es una investigación de campo, ya que el investigador acudió al lugar de los hechos.

8.3. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El método científico recurre a dos vías alternativas para elaborar los conceptos (teorías) que permiten acercarnos al entendimiento de la realidad: El método inductivo y el método deductivo.

Inductivo: Es un modo de razonar que nos lleva:

- a) De lo particular a lo general.
- b) De una parte a un todo.

Proceso del método Inductivo.- Como se dijo anteriormente el método inductivo es un proceso analítico-sintético.

Para una mejor estructuración del procedimiento del método inductivo se sigue los siguientes pasos

- a. Observación
- b. Experimentación
- c. Comparación
- d. Abstracción
- e. Generalización

Deductivo: Es un tipo de razonamiento que nos lleva:

- a) De lo general a lo particular.
- b) De lo complejo a lo simple.

8.4.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación fue necesario emplear reactivos psicológicos como técnica, cuyos instrumentos serán: la prueba estandarizada de inteligencia (WISC-R) y el test autoevaluativo multifactorial infantil (TAMAI), los mismos que se describen a continuación:

WISC-R

El WISC ha sido diseñado y organizado como una prueba de inteligencia general. Se ha consagrado como un instrumento de diagnóstico de gran utilidad; tanto es así que su uso se ha incrementado en los últimos años en las áreas de evaluación educativa y de valoración de aprendizajes o incapacidades.

Es una prueba de inteligencia individual que mide los aspectos cuantitativos y cualitativos de la inteligencia. Su duración es variable (entre 60 y 90 minutos) y su marco de aplicación abarca desde los 6 hasta 16 años.

TAMAI

El TAMAI está destinado a la apreciación del grado de adaptación, ofreciendo la novedad de distinguir, en cada uno de los aspectos clásicos de ésta, unos subfactores que se asocian entre sí formando conglomerados o clusters que permiten determinar las raíces de la inadaptación. También incluye la evaluación de las actitudes educadoras de los padres.

Este instrumento proporciona información de las siguientes áreas: Inadaptación general, Inadaptación personal, Inadaptación escolar, Inadaptación social, Insatisfacción familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada del padre, Educación adecuada de la madre, Discrepancia educativa, Pro-imagen y Contradicciones. Además

el TAMAI completa la información de las áreas anteriores mediante diversas subescalas específicas tales como Infravaloración, Regresión, Indisciplina, Conflicto con las normas, Desconfianza social, Relaciones con los padres, Insatisfacción con el ambiente familiar, Hipomotivación, Somatización, Depresión, Timidez, Introversión, Educación adecuada del padre o Educación adecuada de la madre, entre otras.

8.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

8.5.1. Población

Está conformada por 20 Niños y niñas estudiantes de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio” de la ciudad de Riobamba, periodo académico 2014-2015, quienes fueron previamente evaluados y valorados con Retraso mental leve por parte del departamento psicopedagógico de la institución.

Cuadro N. 8.5.1.

Estratos	N^a	%
Niños	12	60 %
Niñas	8	40 %
Total	20	100 %

Fuente: Escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio”

Elaborado por: Santiago Torres

8.5.2. Muestra

En la presente investigación no resulta necesario realizar el cálculo de una muestra ya que existen un número óptimo de niños y niñas para realizar el proceso de intervención para fundamentar la investigación planteada.

8.6. PROCEDIMIENTO PARA LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El procedimiento se detalla a continuación:

- g) Aplicación de instrumentos antes y después del desarrollo de la guía de estrategias psicopedagógicas.**
- h) Codificación de datos**

- i) **Análisis de los resultados**, destacando tendencias o relaciones fundamentales de acuerdo a los objetivos e hipótesis.
- j) **Interpretación de los resultados**, con apoyo del marco teórico y los manuales WISC-R y TAMAI ,
- k) **Comprobación de hipótesis.**
- l) **Establecimiento de conclusiones y recomendaciones.**

Explicación del procedimiento de obtención de las conclusiones y recomendaciones: Las conclusiones se derivan de la ejecución y cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación. Las recomendaciones se derivan de las conclusiones establecidas. Además de las conclusiones y recomendaciones derivadas de los objetivos específicos, se pueden establecer más conclusiones y recomendaciones propias de la investigación.

9. RECURSOS HUMANOS Y FINANCIEROS.

HUMANOS

Psicólogo investigador

Estudiantes

10. CRONOGRAMA.

ACTIVIDAD DE TRABAJO	Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Diseño del Proyecto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■												
2. Presentación y aprobación													■											
3. 1°.Tutoría con el asesor														■										
4. Elaboración del capítulo I															■									
5. 2°. Tutoría con el asesor															■									
6. Elaboración de instrumentos																■								
7. Aplicación de instrumento																			■	■				
8. Tutoría 3																					■			
9. Procesamiento de datos																					■			
10. Tutoría 4																					■			
11. Estructura del 3er capítulo																					■			
12. Reparación del borrador																								■
13. Tutoría 5																								■
14. Redacción final																								■
15. Presentación final																								■

11. MARCO LÓGICO.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL
¿La Elaboración y aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas desarrolla la adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve, de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio.”?	Elaborar y aplicar una guía de estrategias psicopedagógicas para desarrollar la adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve, de la escuela “Nuestro Mundo Eco-Rio.”	La elaboración y aplicación de una guía de estrategias psicopedagógicas desarrolla los procesos de adaptación escolar de los niños y niñas con Retraso Mental leve.
PROBLEMAS DERIVADOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICA
¿Los niños/as con retraso mental leve en la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, tienen problemas de adaptación en el área social?	Establecer estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio	La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación social mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio
¿Los niños/as con retraso mental leve en la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, tienen problemas de adaptación en el área personal?	Determinar estrategias psicopedagógicas, a través de actividades de adaptación personal, para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio	La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de ejercicios y actividades para la adaptación personal, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio
¿Los niños/as con retraso mental leve en la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio, tienen problemas de adaptación del aprendizaje motriz?	Implementar estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación del aprendizaje motriz, para mejorar la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio	La aplicación de la guía de estrategias psicopedagógicas, a través de actividades para la adaptación del aprendizaje motriz, mejora la adaptación escolar de los niños con retraso mental leve de la escuela Nuestro Mundo Eco-Rio

BIBLIOGRAFÍA

- Almonte C, Capurro G. (2001). Estructura de morbilidad psiquiátrico en niños y adolescentes en cultura ambulatoria y hospitalización. *Psiquiatría y salud mental*
- American Psychiatric Press, (1994). *DSM IV American Psychiatric Association. Diagnostical and statifical manual of mental disorders.4ta ed. Washinthon DC.*
- Depablo, C. (2010). *Manual práctico de discapacidad intelectual*, Editorial Síntesis.
- Guerra, S. (2001) *La integración interdisciplinar del deficiente*, Ediciones Ceac, Barcelona - España,.
- Lexus. (2010). *las prácticas educativas ante las dificultades desde la acción*, Barcelona.
- MEC. (2011). *Manual Estrategias Psicopedagógicas para atender las necesidades educativas especiales en la educación regular.*
- Mideduc. (2003). *Instrumento técnico pedagógica de la educación especial en el ecuador, mec, Tomos I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII.*
- Retamal, P. (2000). *Trastornos de adquisición*. En: Herlein A. *Psiquiatría clínica*. Santiago de Chile: ediciones de la sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía.
- Wechsler, D. (2002). *Wisc-r. escala de inteligencia para niños de wechsler-tercera edición*. Buenos Aires Paidós.



10 - 4

WISC-R-ESPAÑOL

Escala de Inteligencia Revisada
para el Nivel Escolar

Protocolo

NOMBRE _____

EDAD _____ SEXO _____

DIRECCION _____

NOMBRE DEL PADRE
O TUTOR _____

ESCUELA _____

GRADO _____

LUGAR DE APLICACION _____

APLICO _____

REFERIDO POR _____

PERFIL WISC-R

ESCALA VERBAL

ESCALA DE EJECUCION

	Información	Semejanzas	Aritmética	Vocabulario	Comprensión	Retención de dígitos	Puntuación normalizada	Figuras incompletas	Ordenación de dibujos	Diseños con cubos	Composición de objetos	Claves	Laberintos	Puntuación normalizada
19	•	•	•	•	•	•	19	•	•	•	•	•	•	19
18	•	•	•	•	•	•	18	•	•	•	•	•	•	18
17	•	•	•	•	•	•	17	•	•	•	•	•	•	17
16	•	•	•	•	•	•	16	•	•	•	•	•	•	16
15	•	•	•	•	•	•	15	•	•	•	•	•	•	15
14	•	•	•	•	•	•	14	•	•	•	•	•	•	14
13	•	•	•	•	•	•	13	•	•	•	•	•	•	13
12	•	•	•	•	•	•	12	•	•	•	•	•	•	12
11	•	•	•	•	•	•	11	•	•	•	•	•	•	11
10	•	•	•	•	•	•	10	•	•	•	•	•	•	10
9	•	•	•	•	•	•	9	•	•	•	•	•	•	9
8	•	•	•	•	•	•	8	•	•	•	•	•	•	8
7	•	•	•	•	•	•	7	•	•	•	•	•	•	7
6	•	•	•	•	•	•	6	•	•	•	•	•	•	6
5	•	•	•	•	•	•	5	•	•	•	•	•	•	5
4	•	•	•	•	•	•	4	•	•	•	•	•	•	4
3	•	•	•	•	•	•	3	•	•	•	•	•	•	3
2	•	•	•	•	•	•	2	•	•	•	•	•	•	2
1	•	•	•	•	•	•	1	•	•	•	•	•	•	1

	Año	Mes	Día
Fecha de aplic.	_____	_____	_____
Fecha de nacim.	_____	_____	_____
Edad	_____	_____	_____

	Puntuación natural	Puntuación normal
ESCALA VERBAL		
Información	_____	_____
Semejanzas	_____	_____
Aritmética	_____	_____
Vocabulario	_____	_____
Comprensión	_____	_____
(Retención de dígitos)	(_____) (_____) _____	
Suma	_____	_____
ESCALA DE EJECUCION		
Figs. incompletas	_____	_____
Ordenación de dibujos	_____	_____
Diseños con cubos	_____	_____
Compos. de objetos	_____	_____
Claves	_____	_____
(Laberintos)	(_____) (_____) _____	
Suma	_____	_____

	Puntuación normal	CI
Escala Verbal	_____	_____
Escala de Ejecución	_____	_____
Escala Total	_____	_____
* Prorateo si es necesario		

OBSERVACIONES

A. INFORMACIÓN		Punt. 1 ó 0
Descontinuar después de 5 fracasos consecutivos		
1. Dedo		
2. Orejas		
3. Patas		
4. Hervir - agua		
8-10 años → 5. Veintes - peso		
6. Vaca		
11-13 años → 7. Días - semana		
8. Marzo		
9. Jamón		
10. Cosas - docena		
14-16 años → 11. Estaciones		
12. América		
13. Estómago		
14. Sol		
15. Año Bisiesto		
16. Foco		
17. 1810		
18. Aceite - flota		
19. Fronteras		
20. Kilos - tonelada		
21. Chile		
22. Vidrio		
23. Capital - Grecia		
24. Estatura		
25. Barómetro		
26. Oxidar		
27. México - Monterrey		
28. Jeroglíficos		
29. Darwin		
30. Aguarrás		
Total		Máx.=30

B. FIGURAS INCOMPLETAS			
Descontinuar después de 4 fracasos consecutivos			
	Punt. 1 ó 0		Punt. 1 ó 0
1. Peine		14. Naipe	
2. Muchacha		15. Niña Corriendo	
3. Zorra		16. Saco	
4. Mano		17. Niño	
8-16 años → 5. Gato		18. Tijeras	
6. Espejo		19. Niña	
7. Reloj		20. Tornillo	
8. Elefante		21. Vaca	
9. Escalera		22. Termómetro	
10. Cómoda		23. Casa	
11. Cinturón		24. Teléfono	
12. Cara		25. Perfil	
13. Puerta		26. Sombrilla	
Total			Máx.=26

C. SEMEJANZAS		Punt. 1 ó 0
Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos		
1. Rueda - pelota		
2. Vela - lámpara		
3. Camisa - sombrero		
4. Piano - guitarra		
5. Manzana - plátano		Punt. 2,1 ó 0
6. Cerveza - vino		
7. Gato - ratón		
8. Codo - rodilla		
9. Teléfono - radio		
10. Kilo - metro		
11. Enojo - alegría		
12. Tijeras - sartén		
13. Montaña - lago		
14. Libertad - justicia		
15. Primero - último		
*16. 49 y 121		
17. Sal - agua		
Total		Máx.=30

* Si el niño da una respuesta de 1 punto, diga: ¿En que más se parecen los números 49 y 121?

D. ORDENACIÓN DE DIBUJOS Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos

Ordenación	Tiempo	Orden	Puntuación (Encierre en un círculo la puntuación obtenida)
Báscula (EJEMPLO)			
1. Pelea 45"	1 2		0 1 2 BOX
2. Día de campo 45"	1 2		0 1 2 POLLO
3. Fuego 45"	1 2		0 1 2 FUEGO
4. Puente 45"	1 2		0 1 2 IDEA
5. Ladrón 45"			0 16-45 11-15 1-10 3 4 5 LADRON
6. Dormilón 45"			0 16-45 11-15 1-10 3 4 5 CAMA
7. Artista 45"			0 16-45 11-15 1-10 3 4 5 ARTE
8. Lazo 45"			0 16-45 11-15 1-10 3 4 5 ROBO
9. Lancha 60"			0 2 21-60 11-20 1-10 3 4 5 UMELLE MUELLE
10. Jardinero 60"			0 2 28-60 16-25 1-15 3 4 5 PSECA PESCA
11. Banca 60"			0 2 28-60 16-25 1-15 3 4 5 PEARG PEGAR
12. Lluvia 60"			0 2 28-60 16-25 1-15 3 4 5 MJOAR MOJAR
Total			Máx.=48

* Dé un ejemplo igual que el primero.

8-16 años

8-16 años

E. ARITMÉTICA

Descontinuar después de 3 fracasos consecutivos

Problema	Respuesta	Punt. 1 ó 0
1. 30"		
* 2. 30"		
* 3. 30"		
4. 30"		
5. 30"		
6. 30"		
7. 30"		
8. 30"		
9. 30"		
10. 30"		
11. 30"		
12. 30"		
13. 30"		
14. 30"		
15. 30"		
16. 30"		
17. 30"		
18. 30"		
Total		Máx.=18+

* Problema 2 y 3 se puntúan con medio punto, si el niño comete un error pero lo corrige dentro del tiempo límite.

* Redondee las medias puntuaciones.

9-10 años

11-13 años

14-16 años

F. DISEÑOS CON CUBOS

Descontinuar después de 2 fracasos consecutivos

Diseño	Tiempo	Pasa-Fracasa	Puntuación (Encierre en un círculo la puntuación para cada diseño)
1. 45"	1 2		0 1 2
2. 45"	1 2		0 1 2
3. 45"	1 2		0 1 2
4. 45"			0 21-45 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7
5. 75"			0 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7
6. 75"			0 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7
7. 75"			0 21-75 16-20 11-15 1-10 4 5 6 7
8. 75"			0 26-75 21-25 16-20 1-15 4 5 6 7
9. 120"			0 56-120 36-55 26-35 1-25 4 5 6 7
10. 120"			0 76-120 56-75 41-55 1-40 4 5 6 7
11. 120"			0 81-120 56-80 41-55 1-40 4 5 6 7
Total			Máx.=62

G. VOCABULARIO Descontinuar después de 5 fracasos consecutivos		Punt. 2,1 ó 0
	1. Cuchillo	
	2. Paraguas	
	3. Reloj	
8-10 años	4. Sombrero	
	5. Bicicleta	
11-13 años	6. Clavo	
	7. Abecedario.	
14-16 años	8. Burro	
	9. Ladrón	
	10. Juntar	
	11. Valiente	
	12. Diamante	
	13. Apostar	
	14. Disparate	
	15. Prevenir	
	16. Contagioso	
	17. Molestia	
	18. Fábula	
	19. Peligroso	
	20. Emigrar	
	21. Estrofa.	
	22. Recluir	
	23. Escarabajo	
	24. Espionaje	
	25. Campanario	
	26. Rivalidad	
	27. Reforma	
	28. Impulsar	
	29. Afición	
	30. Demoler	
	31. Inminente	
	32. Dilatorio	
Total		Máx.=64

H. COMPOSICIÓN DE OBJETOS

Aplicuese completamente a todos los niños

OBJETOS	Tiempo	Nº de piezas correctamente unidas	Multiplicar por	Puntuación (Encircule la puntuación apropiada)												
Manzana (MUESTRA)																
1. Niña 120"		(0-6)	1	0	1	2	3	4	5	31-120 6	21-30 7	1-20 8	ENSABLE PERFECTO			
2. Caballero 150"		(0-5)	1	0	1	2	3	4	36-150 5	31-120 6	21-30 7	1-15 8	ENSABLE PERFECTO			
3. Coche 150"		(0-9)	1/2	0	1	2	3	4	51-150 5	36-50 6	23-35 7	1-25 8	ENSABLE PERFECTO			
4. Cara 180"		(0-12)	1/2	0	1	2	3	4	5	76-180 8	51-75 7	36-50 8	1-35 9	ENSABLE PERFECTO		

* Redondee las medias puntuaciones

Total

Máx=33

I. COMPRENSIÓN	Descontinuar después de 4 fracasos consecutivos	Punt. 2, 1 ó 0
1. Cortar dedo		
2. Cartera - tienda		
3. Humo - vecina		
4. Policías		
5. Perder - pelota (muñeca)		
6. Pelea		
7. Casa - ladrillo - madera		
8. Coches - placas		
9. Criminales		
10. Timbres - cartas		
11. Inspección - carne		
12. Ayuda social		
13. Voto secreto		
14. Libros - pasta		
15. Promesa		
16. Algodón		
17. Senadores		

* Si el niño responde sólo una idea, pedirle una segunda respuesta. Cambie adecuadamente la pregunta, diciendo "Dime otra cosa que podrías hacer (el por qué, o la ventaja)"

Total

Máx=34

J. CLAVES	Tiempo	Punt.
A (Para niños menores de 8 años) 120"		(0-50)
B (Para niños mayores de 8 años) 120"	X	(0-93)

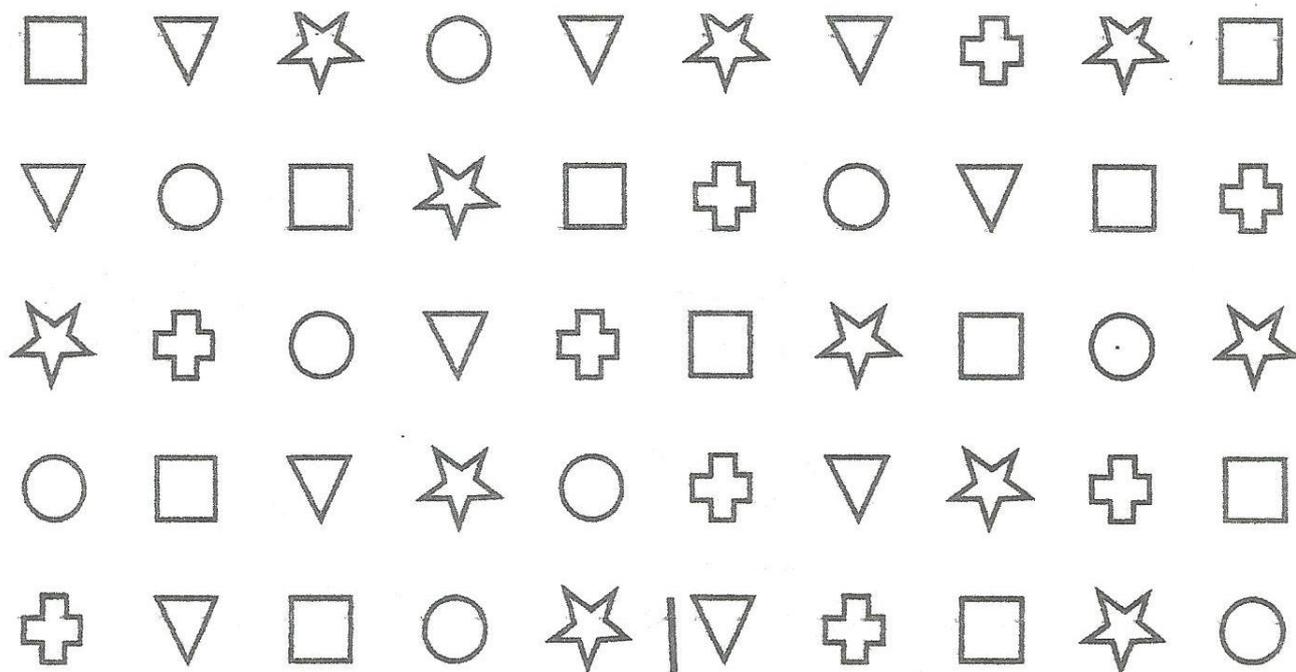
CLAVES A	
Puntuación que incluyen bonificación de tiempo por perfecta ejecución	
Tiempo en segundos	Puntuación
111 - 120	45
101 - 110	46
91 - 100	47
81 - 90	48
71 - 80	49
1 - 70	50

K. RETENCION DE DÍGITOS (Complementaria)					
Descontinuar después de fracasar con ambos intentos					
Apliquense ambos ensayos para cada reactivo, aunque el niño pase el primer ensayo					
ORDEN PROGRESIVO (OP)		Pasa-Fracasa	Ensayo 2	Pasa-Fracasa	Punt. 2,1 ó 0
Ensayo 1					
1.	3-8-6		6-1-2		
2.	3-4-1-7		6-1-5-8		
3.	8-4-2-3-9		5-2-1-8-6		
4.	3-8-9-1-7-4		7-9-6-4-8-3		
5.	5-1-7-4-2-3-8		9-8-5-2-1-6-3		
6.	1-6-4-5-9-7-6-3		2-9-7-6-3-1-5-4		
7.	5-3-8-7-1-2-4-6-9		4-2-6-9-1-7-8-3-5		
Apliquese dígitos en orden inverso, aunque el niño puntúe 0 en orden progresivo					Máx.=14
Total (OP)					
ORDEN INVERSO (OI)		Pasa-Fracasa	Ensayo 2	Pasa-Fracasa	Punt. 2,1 ó 0
Ensayo 1					
1.	2-5		6-3		
2.	5-7-4		2-5-9		
3.	7-2-9-6		8-4-9-3		
4.	4-1-3-5-7		9-7-8-5-2		
5.	1-6-5-2-9-8		3-6-7-1-9-4		
6.	8-5-9-2-3-4-2		4-5-7-9-2-8-1		
7.	6-9-1-6-3-2-5-8		3-1-7-9-5-4-8-2		
Total (OI)					Máx.=14

	+		=	Máx.=48
(OP)		(OI)		Total

L. LABERINTOS (Complementaria)		Descontinuar después de 2 fracasos consecutivos						
Laberinto	Errores Máximos	Errores	Puntuación (Encircule la puntuación apropiada)					
MUESTRA								
1.	30"	1	0	1 Error 1	0 Errores 2			
2.	30"	1	0	1 Error 1	0 Errores 2			
3.	30"	1	0	1 Error 1	0 Errores 2			
4.	30"	2	0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3		
5.	45"	2	0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3		
6.	60"	3	0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3	0 Errores 4	
7.	120"	3	0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3	0 Errores 4	
8.	120"	4	0	4 Errores 1	3 Errores 2	2 Errores 3	1 Error 4	0 Errores 5
9.	150"	4	0	4 Errores 1	3 Errores 2	2 Errores 3	1 Error 4	0 Errores 5
Total							Máx.=30	

8-16 años



MUESTRA



A

B



MUESTRA

2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3	1	2	5	1	
3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8	7	5	4	8	6	9	4	3	
1	8	2	9	7	6	2	5	4	7	3	6	8	5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4	
9	1	5	8	7	6	9	7	8	2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3	

TAMAI

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

Instrucciones

1. ¿De qué se trata?

De un cuestionario, que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, SI o NO.

2. ¿Para qué sirve?

Para comprender y ayudar mejor a las personas. Por eso, conviene ser lo más sincero posible. Es una cosa muy personal.

3. ¿Cómo hay que contestar?

Se escribe, en el lugar de la hoja de respuestas correspondiente al TAMAI y en el ítem que corresponda, un "1" cuando la respuesta sea SÍ y un "0" cuando la respuesta sea NO.

Hay que contestar a todas las preguntas, no se puede dejar ninguna en blanco. Cuando consideremos que una pregunta puede ser contestada de forma intermedia entre el SÍ y el NO, hay que decidirse por la respuesta que más peso tenga.

		<i>SI=1</i>	<i>NO=0</i>
1	Me gustaría tener menos edad		
2	Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de cómo soy		
3	Todo me sale mal		
4	Pienso mucho en la muerte		
5	Los demás son más fuertes que yo		
6	Me aburro jugando		
7	Soy muy miedoso		
8	Casi siempre sueño cosas tristes		
9	Si hubiera una catástrofe, seguro que me moriría		
10	Me da miedo la gente		
11	Me asusto y lloro muchas veces		
12	Creo que soy malo		
13	Creo que soy bastante tonto		
14	Soy muy vergonzoso		
15	Muchas veces siento pena y lloro		

16	A veces siento que soy un desastre		
17	La vida muchas veces es triste		
18	Hay veces que me cuesta concentrarme en lo que hago		
19	Algunas veces tengo ganas de morirme		
20	Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo		
21	Me tengo rabia a mí mismo alguna vez		
22	A veces siento que soy inútil		
		SI=1	NO=0
23	Me fastidia estudiar		
24	Saco malas notas		
25	Paso mucho tiempo distraído		
26	Estudio y trabajo poco		
27	Creo que soy bastante vago		
28	Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio		
29	Me porto muy mal en clase		
30	Suelo estar hablando y molestando		
31	Soy revoltoso y desobediente		
32	Me da igual saber que no saber		
33	Me aburre estudiar		
34	Me gustaría que todo el año fueran vacaciones		
35	Me resulta aburrido todo lo que estudio		
36	Me gustaría tener otros profesores		
37	Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo		
38	Me gustaría que los profesores fueran de otra manera		
39	Me fastidia ir al colegio		
40	Deseo que se acaben las clases para marcharme		
41	Me aburro en la clase		
42	Prefiero cambiar de colegio		
		SI=1	NO=0
43	Tengo muy pocos amigos		
44	Jugando solo estoy más a gusto		
45	Suelo estar callado cuando estoy con los demás		
46	Me cuesta hacer amigos de los otros		
47	Prefiero estar con pocas personas		
48	Los compañeros se están metiendo siempre conmigo		
49	Los demás son malos y envidiosos		
50	Me gustaría ser muy poderoso para mandar		
51	Siempre estoy discutiendo		
52	Me enfado muchas veces y peleo		
53	Tengo muy mal genio		
54	Me suelen decir que soy inquieto		
55	Me suelen decir que soy revoltoso		
56	Me suelen decir que soy sucio y descuidado		
57	Me suelen decir que soy desordenado		
58	Rompo y ensucio en seguida las cosas		
59	Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo		
60	Me enfado, discuto y peleo con facilidad		
		SI=1	NO=0
61	Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre		
62	Casi siempre estoy alegre		
63	Los demás piensan que soy valiente		
64	Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer		

65	Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos		
66	Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones		
67	La culpa de lo malo que me pasa la suele tener los demás		
68	Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora		
69	Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores		
70	Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver		
71	Casi siempre tengo bien el estómago		
72	Casi siempre tengo bien la cabeza		
73	Como con mucho apetito y duermo muy bien		
74	Tengo muy buena salud		
75	Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo		
76	Todo el mundo me quiere		
77	Soy una persona muy feliz		
		SI=1	NO=0
78	Estudio y trabajo bastante		
79	Saco buenas notas		
80	Normalmente estoy atento y aplicado		
81	Acostumbro a estar en silencio en clase		
82	Mis profesores están contentos con mi comportamiento		
83	Me agrada hacer los trabajos de matemáticas		
84	Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales		
85	Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje		
86	Mis profesores son buenos y amables		
87	Mis profesores enseñan bien		
88	En clase estoy más a gusto que en una fiesta		
		SI=1	NO=0
89	Me gusta estar con mucha gente		
90	Soy muy chistoso y hablador		
91	Me aburro cuando estoy solo		
92	Prefiero salir con los amigos que ver la televisión		
93	Enseguida me hago amigo de los demás		
94	Me comporto igual cuando estoy solo que con gente		
95	Casi todas las personas que conozco son buenas		
96	Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir		
97	Me quedo muy tranquilo si se burlan de mí o critican		
98	Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan		
99	Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefe		
100	Soy muy cuidadoso con las cosas		
101	Me dicen que soy muy obediente		
102	Casi siempre hago las cosas sin rechistar		
103	Trato con mucho cariño a los animales		
104	Me suelen decir que me porto bien y soy bueno		
105	Siempre, siempre, digo la verdad		
<i>Se contesta a las frases marcadas (*) sólo si ha conocido a los dos padres</i>		SI=1	NO=0
106	Mi casa la encuentro triste, estoy a disgusto en ella		
*107	Mis padres discuten muchas veces		
*108	Mis padres muchas veces se enfadan		
*109	Mis padres se quieren poco		
110	En mi casa hay bastantes líos		
<i>Se contesta sólo si tienen hermanos</i>		SI=1	NO=0
111	Peleo y me llevo mal con mis hermanos		

112	Algunos hermanos se meten mucho conmigo		
113	Me gustaría no tener hermanos y ser yo solo		
114	Algunos hermanos me tienen envidia		
115	Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano		
Con respecto a mi padre...		SI=1	NO=0
116	Me trata muy bien, como a una persona mayor		
117	Me quiere mucho		
118	Me anima a hacer las cosas		
119	Me castiga o riñe pocas veces, cuando es necesario		
120	Me deja actuar a mí solo; tiene confianza en mí		
121	Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago		
122	Suele estar con miedo de que me pase algo		
123	Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer		
124	Se preocupa de lo que he hecho y con quién he estado		
125	Me defiende contra todos los que me hacen algo		
126	Me deja hacer todo lo que yo quiero		
127	Le hace gracia lo que digo o hago		
128	Muy pocas veces me castiga o riñe		
129	Casi todo lo que pido me lo concede		
130	Llorando o enfadándose conmigo siempre lo que deseo		
131	Siempre me está llamando la atención		
132	Quiere que sea como una persona mayor		
133	Me exige y me controla todo lo que hago		
134	Todo lo que hago parece que está mal		
135	Se enfada por cualquier cosa que hago		
136	Me hace poco caso cuando yo hablo		
137	Habla poco conmigo		
138	Quiere a otros hermanos más que a mí		
139	Se preocupa poco por mí		
140	Muchas veces siento que me tienen abandonado		
141	Me suele pegar muchas veces		
142	Siempre me está chillando		
143	Me quiere poco		
144	Es serio conmigo		
145	Me tiene manía		
Con respecto a mi madre...		SI=1	NO=0
146	Me trata muy bien, como a una persona mayor		
147	Me quiere mucho		
148	Me anima a hacer las cosas		
149	Me castiga o riñe pocas veces, cuando es necesario		
150	Me deja actuar a mí solo; tiene confianza en mí		
151	Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago		
152	Suele estar con miedo de que me pase algo		
153	Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer		
154	Se preocupa de lo que he hecho y con quién he estado		
155	Me defiende contra todos los que me hacen algo		

156	Me deja hacer todo lo que yo quiero		
157	Le hace gracia lo que digo o hago		
158	Muy pocas veces me castiga o riñe		
159	Casi todo lo que pido me lo concede		
160	Llorando o enfadándose consigo siempre lo que deseo		
161	Siempre me está llamando la atención		
162	Quiere que sea como una persona mayor		
163	Me exige y me controla todo lo que hago		
164	Todo lo que hago parece que está mal		
165	Se enfada por cualquier cosa que hago		
166	Me hace poco caso cuando yo hablo		
167	Habla poco conmigo		
168	Quiere a otros hermanos más que a mí		
169	Se preocupa poco por mí		
170	Muchas veces siento que me tienen abandonado		
171	Me suele pegar muchas veces		
172	Siempre me está chillando		
173	Me quiere poco		
174	Es serio conmigo		
175	Me tiene manía		

NIVEL I

En este primer nivel (3.º, 4.º y 5.º de Primaria), el total de factores globalizantes y simples es de 39 y su estructuración es como sigue:

G	Inadaptación general (es la suma de inadaptación personal, escolar y social)	
P	Inadaptación personal	
	P1	Desajuste disociativo (pesimismo y huida de la realidad)
	P2	Autodesajuste (sufrimiento e insatisfacción personal)
	P21	Cogniafección (infravaloración-miedo)
	P22	Cognipunición
	P221	Intrapunición (autodesprecio y castigo)
	P222	Depresión (tristeza, preocupación...)
	P223	Somatización (enfermedades y molestias corporales)
E	Inadaptación escolar	
	E1	Inadaptación escolar externa (baja aplicación e indisciplina)
	E2	Aversión a la institución (hacia profesores y colegio)
	E3	Aversión al aprendizaje (hacia el estudio y el saber)
S	Inadaptación social	
	S1	Autodesajuste social
	S11	Agresividad social (conflicto con las personas)
	S12	Disnomia (conflicto con la norma)
	S2	Restricción social
	S21	Introversión (restricción cuantitativa de la sociabilidad: escasa relación)
	S22	Hostilgenia (restricción cualitativa de la sociabilidad: desconfianza)
F	Insatisfacción con el ambiente familiar (con el clima familiar y la relación de los padres entre sí)	
H	Insatisfacción con los hermanos (celos, molestias y conflictos fraternales)	
Pa	Educación adecuada del padre (corresponde a la Educación asistencial-personalizada a cuya puntuación se le resta el Permisivismo y la Restricción)	
	Pa1	Educación asistencial-personalizada (afecto, cuidado, respeto, capacitación de normativa y autonomía)
	Pa2	Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos)
	Pa3	Restricción
	Pa31	Estilo punitivo (castigo y rechazo)
	Pa32	Estilo despreocupado (abandono y desatención)
	Pa33	Estilo perfeccionista (excesiva y agresiva normatividad)
M	Educación adecuada de la madre , se repiten los mismos factores que en el caso del padre, aunque los elementos muestran algunos cambios	
	M1	Educación asistencial-personalizada (afecto, cuidado, respeto, capacitación de normativa y autonomía)
	M2	Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y caprichos)
	M3	Restricción
	M31	Estilo punitivo (castigo y rechazo)
	M32	Estilo despreocupado (abandono y desatención)
	M33	Estilo perfeccionista (excesiva y agresiva normatividad)
Dis	Discrepancia educativa (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre, sumando las diferencias en Educación asistencial-personalizada, en Permisivismo y en Restricción, respecto a las puntuaciones de ambos padres)	
PI	«Pro-imagen» (criterio de fiabilidad, basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social)	
Ctr.	«Contradicciones» (criterio de fiabilidad, basado en las respuestas contradictorias en la prueba)	



NIVEL II

Respecto al segundo nivel (alumnos de 6.º de Primaria, 1.º y 2.º de ESO) el total de factores globalizantes y simples es de 44 y su estructuración es como sigue:

G	Inadaptación general (es la suma de inadaptación personal, escolar y social)
P	Inadaptación personal
	P1 Insatisfacción personal (descontento consigo mismo y con la realidad)
	P2 Desajuste afectivo
	P21 Cogniafección (encogimiento y miedo)
	P22 Cognipunición
	P221 Somatización (enfermedades y molestias corporales)
	P222 Depresión-intrapunición (autodesprecio, castigo, tristeza y preocupaciones)
	P3 Autosuficiencia defensiva (no se relaciona con adaptación ni con inadaptación personal y se refiere a una excesiva autovaloración y a una defensa extrapunitiva, aspectos propiamente paranoides)
E	Inadaptación escolar
	E1 Aversión a la instrucción
	E11 Hipolaboriosidad (baja aplicación hacia el aprendizaje)
	E12 Hipomotivación (bajo interés por el aprendizaje)
	E13 Aversión al profesor (descontento con el profesor)
	E2 Indisciplina (comportamiento disruptivo en la clase)
S	Inadaptación social
	S1 Autodesajuste social
	S11 Agresividad social (enfrentamiento con las personas)
	S12 Disnomia (conflicto con la norma)
	S2 Restricción social: introversión hostilgénica (restricción social cuantitativa-relaciones escasas- y cualitativa -desconfianza-)
F	Insatisfacción con el ambiente familiar (clima familiar negativo y desarmonía matrimonial)
H	Insatisfacción con los hermanos (molestias, conflictos y celos fraternales)
Pa	Educación adecuada del padre
	Educación no restrictiva
	Pa1 Educación asistencial-personalizada (afecto, cuidado, respeto y control)
	Pa2 Permisivismo (excesiva concesión a las demandas y fomento de caprichos)
	Pa3 Restricción
	Pa31 Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)
	Pa32 Estilo aversivo
	Pa321 Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)
	Pa322 Perfeccionismo hostil (recriminación, censuras...)
	Pa323 Marginación afectiva (carencia afectiva y dar menos cariño que a otros)
M	Educación adecuada de la madre
	Educación no restrictiva
	M1 Educación asistencial-personalizada (afecto, cuidado, respeto y control)
	M2 Permisivismo (fácil concesión y fomento de caprichos)
	M3 Restricción
	M31 Asistencia restrictiva
	M311 Marginación afectiva (carencia y desigualdad de afecto)
	M312 Rechazo afectivo (no afecto y desprecio)
	M32 Personalización restrictiva
	M321 Perfeccionismo hostil (refuerzos negativos: recriminar, censurar...)
	M322 Perfeccionismo hipernómico (exceso de normativa y distanciamiento afectivo)
Dis	Discrepancia educativa (diferencia entre el estilo educativo del padre y de la madre, sumando las diferencias en Educación asistencial-personalizada, en Permisivismo y en Restricción, respecto a las puntuaciones de ambos padres)
PI	«Pro-imagen» (criterio de fiabilidad, basado en la distorsión de los resultados como consecuencia de la extrema valoración personal-social)
Ctr.	«Contradicciones» (criterio de fiabilidad, basado en las respuestas contradictorias en la prueba)