

**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**EL ABORDAJE PEDAGÓGICO EN AULA:  
UNA ALTERNATIVA PARA FAVORECER LA AUTOESTIMA DE NIÑOS Y  
NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON  
MENCION EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

**DIRECTORA DE TESIS**  
DINA ALARCÓN QUEZADA

**TESISTA**  
ELISA CASTILLO PASTÉN

**SANTIAGO – CHILE**  
2001

Agradezco a todos quienes de una u otra forma colaboraron en la  
realización de este trabajo,

A los profesores y profesoras de la Universidad, por su dedicación e  
interés.

A la Dirección de Educación de la Ilustre Municipalidad de  
Santiago, por el aporte y apoyo entregado para la consecución de este  
sueño.

Especialmente a mi profesora guía, la Señorita Dina Alarcón  
Quezada, por su profesionalismo y dedicación notable a este trabajo; y  
al profesor Señor Manuel Silva, quien es capaz de descubrir y  
realzar la esencia que hay en cada ser humano, estimulándolo a crecer.

A Ustedes, mi familia, por estar cerca desde lejos, por su apoyo, amor y comprensión en las tantas horas que les falté.

Especialmente a Ustedes, mis hijos, Pablo Y Claudia, por estimularme a creer en mis sueños y luchar por ellos.

... Y a ustedes, niños, por ser diferentes y por eso dar el verdadero sentido a mi labor profesional.

Ely.

## Indice.

<b>Abstract.</b>	<b>2</b>
<b>Introducción.</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I: El Problema y su Importancia.</b>	<b>5</b>
<b>1.1: Objetivos de la investigación.</b>	
<b>Capítulo II: Marco Teórico.</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo III: Metodología de la Investigación.</b>	<b>51</b>
<b>3.1.- Tipo de Diseño de la Investigación</b>	
<b>3.2.- Sujetos de la Investigación</b>	
<b>3.3.- Técnicas de recopilación de información</b>	
<b>3.4.- Criterios de credibilidad.</b>	
<b>3.5.- Criterios de interpretación de las Entrevistas.</b>	
<b>3.6.- Criterios de interpretación de la Observación</b>	
<b>Capítulo IV: Descripción e Interpretación de los casos.</b>	<b>68</b>
<b>4.1.- Descripción de las entrevistas a los Padres.</b>	
<b>4.2.- Descripción de Entrevistas a los Niños.</b>	
<b>4.3.- Descripción de Entrevista al Profesor</b>	
<b>4.4.- Descripción de Observaciones al Colectivo</b>	
<b>4.5.- Descripción de Observaciones Individuales</b>	
<b>Discusión de los resultados.</b>	<b>96</b>
<b>Bibliografía.</b>	<b>100</b>
<b>Anexos.</b>	<b>102</b>

**Abstract.**

Esta investigación busca describir e interpretar una realidad específica desde la perspectiva del Abordaje Pedagógico en Aula y el desarrollo de la autoestima en niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, define su objetivo como contextualizado en los principios y objetivos de la Reforma Educativa; en tanto de ellos se deriva el desarrollo de la autoestima como una finalidad relevante para el sistema y un conjunto de requisitos a la acción pedagógica, especialmente coherente con las características del abordaje en aula.

Con tal objetivo, el marco teórico caracteriza la innovación psicopedagógica que se estudia; luego analiza el concepto de autoestima y la problemática que su desarrollo implica en los niños con necesidades educativas especiales; y finalmente expone los vínculos existentes, a nivel teórico, entre la estrategia de abordaje en aula y el desarrollo de la autoestima, desde la perspectiva de los principios de la Reforma Educativa.

El diseño utilizado fue un estudio de casos, en un establecimiento municipalizado de la comuna de Santiago que utiliza como estrategia de intervención psicopedagógica el abordaje que se estudia. La metodología usada implicó la realización de entrevistas y una Observación No participante Externa, realizada por la tesista, a diferentes informantes claves. la credibilidad del estudio se sustenta en el proceso de triangulación realizado a los datos obtenidos de los informantes.

## Introducción.

En el umbral del tercer milenio ha surgido una severa evaluación y reflexión, en torno a los errores cometidos respecto de la integración y reeducación de los niños que presentan "necesidades educativas especiales".

En ese contexto, la Reforma Educacional ha planteado grandes desafíos a los educadores de nuestro país. Específicamente, a través de la proposición de los postulados constructivistas como ejes ordenadores de la pedagogía; los que debiesen generar procesos de implicancias y límites aún insospechados.

Este trabajo nace a partir de la experiencia adquirida por la autora en el "Bushy Hill School", una escuela ubicada en el condado de Surrey (Inglaterra), en un pueblo llamado Guildford. En ella, tuvo la oportunidad de observar un trabajo realizado con niños con necesidades educativas especiales, realizado al interior del aula, por un especialista que los atendía en forma personalizada.

Surgió así la motivación de aplicar dicha estrategia de intervención en el ámbito nacional, sin imaginar que tiempo después el proceso de Reforma Educativa pondría su instalación en nuestras escuelas (División General de Educación del Ministerio de Educación: Ordinario N°5-0532, del 18 de Junio de 1997).

Específicamente, el interés provino de observar que podía constituir un aporte notable en el desarrollo de la autoestima de los niños.

Esta temática constituye una de las variables actualmente más investigadas por la psicopedagogía. Se ha llegado a estimar, casi consensualmente, que las problemáticas de los niños con necesidades educativas especiales, tienen como uno de sus factores condicionantes una autoestima negativa, que impide la superación de las dificultades académicas, a la vez que incide de modo global en la vida escolar del niño.

Al mismo tiempo, de la propia experiencia de la autora —como orientadora y psico-

pedagoga en diversos establecimientos de la Región Metropolitana– y de su conocimiento de la visión de otros colegas; se deriva la convicción de su relevancia; y del carácter dramático que en múltiples ocasiones conlleva ser un alumno “que no aprende”: descalificaciones, burlas y desmotivación; que constituyen a su vez, factores efectivos en nuevos fracasos y en la pérdida del deseo de asistir a clases.

Estimamos que esta situación cambia, al hacer uso de una estrategia pedagógica que implique cautelar el factor mencionado y propiciar un ambiente no estigmatizante para el niño. Un Abordaje Pedagógico en Aula se basa, entre otros fundamentos, en el concepto de “integración”. El respeto y la valoración de las diferencias, la solidaridad entre los individuos, son conceptos basales en su lógica: el niño con necesidades educativas especiales debe apoyarse en la sala, con sus compañeros, sin discriminaciones de ningún tipo.

En definitiva, estudiaremos el desarrollo de la autoestima en un proceso de Abordaje Pedagógico en Aula. Para lograr nuestros objetivos nos hemos circunscrito fundamentalmente al marco referencial entregado por la Reforma Educativa. Con respecto a la metodología de investigación, se realizó un estudio de casos (diseño cualitativo), que implicó triangular datos obtenidos en diversas fuentes.

Al llevar a cabo esta investigación, pretendemos abrir la posibilidad para que futuras indagaciones reevalúen y amplíen nuestros resultados, al trabajar en otros contextos y con otras variables específicas referidas al abordaje en aula. Esperamos contribuir con información significativa, en la decisión que las escuelas deberán asumir en cuanto a su adopción.

Es en este momento de Reforma Educacional, cuando la investigación debe resurgir en magnitud, con la intención de una retroalimentación permanente, que permita favorecer la calidad de la educación.

## Capítulo I: El Problema y su Importancia.

El proceso de Reforma Educativa nos ha planteado la necesidad de realizar modificaciones en nuestras prácticas educativas. En tal contexto, la finalidad de este estudio es observar si el Abordaje Pedagógico en Aula constituye una alternativa adecuada, para desarrollar la autoestima de los alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer su integración.

Al mismo tiempo, hemos afirmado que nuestro interés no es meramente teórico, sino que práctico; es decir, pretendemos aportar elementos de juicio que estimulen la utilización del abordaje en aula en nuestro Sistema Educativo.

Sostenemos al respecto, que en la Reforma Educativa, el desarrollo de la autoestima en los niños con necesidades educativas especiales se presenta como un imperativo ético y pedagógico; y que su logro puede verse especialmente favorecido a través del Abordaje Pedagógico en Aula.

Esta contextualización nos exige entender la relación entre autoestima y abordaje en aula, desde la perspectiva de los postulados de la Reforma Educativa; determinación que organizará nuestro marco teórico y define un criterio de selección bibliográfica, esto es, no consideraremos publicaciones referidas a otras realidades.

Ahora bien, como toda innovación educativa, el Abordaje Pedagógico en Aula sólo podrá validarse en la práctica. Pero su instalación requiere además un proceso previo de explicación y fundamentación de su valor educativo y eficacia. La reticencia natural del Sistema Educativo para modificar sus estrategias, debe superarse a través de argumentos sólidos; evitando que la imposición deslegitime y desmotive el reemplazo, esclareciendo sus posibilidades y orientando su uso, con lo que se impide que interpretaciones inadecuadas aborten el proceso.

El presente estudio encuentra en este desafío su relevancia. Como se planteó

anteriormente, esperamos entregar información que avale la adopción del abordaje en aula por parte de nuestras escuelas.

Sin embargo, una tarea de tal envergadura supera con creces nuestras posibilidades. En ella se requiere el concurso de una multiplicidad de estudios teóricos y empíricos, que no existe.

Esta carencia de información y el enfrentarnos a un objeto poco conocido, implicó asignarle un carácter exploratorio a nuestra investigación. Se espera de un estudio de esta naturaleza, que entregue datos significativos para iniciar el conocimiento del fenómeno que le preocupa.

Estas características y desafíos han implicado la asunción de la metodología de estudio de casos, como núcleo del diseño investigativo, en tanto ésta es especialmente útil para iniciar el conocimiento de una innovación educativa.

A continuación entregaremos una breve definición de algunos términos que serán utilizados a lo largo del estudio. En ellos, hemos procurado ceñirnos a conceptualizaciones básicas, consensuales y contextualizadas en nuestra realidad.

### **Necesidades Educativas Especiales.**

Todos los individuos presentan diferentes aptitudes, intereses y conocimientos previos en su vida escolar; a la vez que diversas dificultades para responder a las exigencias académicas que tal proceso les demanda. Esto implica que sus necesidades educativas son siempre distintas. En ese contexto, el concepto se refiere a aquellas que no pueden ser atendidas por el profesor de curso y con los métodos habituales; y que a la vez no conllevan deficiencias severas en las capacidades del individuo.

En términos generales, los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que demuestran dificultades o retraso en sus aprendizajes escolares; de

modo tal que requieren adaptaciones curriculares y didácticas más amplias que sus compañeros, para llegar al nivel de logro correspondiente a su edad. Al mismo tiempo pueden requerir atención en cuanto al clima social y emocional en que se desarrolla su aprendizaje.

Al interior del concepto, existe una distinción entre "problemas generales de aprendizaje" y "trastornos específicos de aprendizaje" (TEA), que diferencia las diversas causas y características del bajo rendimiento escolar, en los sujetos con necesidades educativas especiales.

### **Problemas Generales de Aprendizaje.**

Término referido a aquellos sujetos que presentan un rendimiento insuficiente en casi todas las materias o áreas de la enseñanza, o una gran lentitud para progresar y seguir el ritmo de sus compañeros. Manifiestan, por tanto, una dificultad general para seguir normalmente la educación escolar. Es también frecuente que demuestren desinterés por el aprendizaje y dificultades en su concentración.

Las causas del retraso pueden ser de diverso tipo: inmadurez escolar a causa de trastornos físicos o deprivación sociocultural; dificultades sensoriales o motoras; problemas de índole emocional; inadaptación escolar atribuible a exigencias desmedidas por parte de la escuela; entre otras.

### **Trastornos Específicos de Aprendizaje ( TEA ).**

En este caso, las alteraciones afectan el rendimiento escolar en aspectos muy determinados del aprendizaje, pero no la capacidad global para aprender. Los trastornos específicos de aprendizaje se dan en niños con inteligencia normal, sin alteraciones serias de otra índole que pudieran relacionarse.

Se estima que su origen se encontraría en un menor grado de maduración, o en un funcionamiento alterado de algunas zonas del SNC; que afectaría las funciones psicológicas o neurológicas dependientes de ellas.

En los primeros años de Educación Básica, los trastornos específicos de aprendizaje afectan principalmente al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Por lo tanto, y desde el punto de vista del profesor y de las materias que enseña, los TEA se pueden dividir en: a) trastornos específicos de la lectura, b) trastornos específicos de la escritura y c) Trastornos del cálculo (discalculia). (Bravo, L. 1991: 25 – 26)

#### **Abordaje en Grupo Diferencial.**

Constituye la estrategia de intervención psicopedagógica habitual en nuestro país, desde alrededor de 15 a 20 años.

Sobre la base de diagnósticos especializados, que determinan qué sujetos presentan necesidades educativas especiales; organiza a los alumnos en grupos específicos (distintos al curso normal) y los atiende en horarios y espacio diferenciados. Es, por lo tanto, una estrategia remedial.

Nuestra investigación es de carácter cualitativo. Esto supone, entre otras consecuencias, que su diseño es adaptable a los eventos del desarrollo de la investigación. Podremos, entonces, obtener información de mayor profundidad, que la planteada en nuestros objetivos iniciales.

La investigación se origina a partir de la siguiente interrogante:

**¿Como incide un Abordaje Pedagógico en Aula, en la autoestima de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales?**

### **1.1 Objetivos de la investigación.**

Por último, y de acuerdo a ello, los objetivos que orientan el estudio son los siguientes.

#### **Objetivo General:**

"Indagar acerca del desarrollo de la autoestima en los niños con necesidades educativas especiales, que reciben un abordaje psicopedagógico en aula".

#### **Objetivos Específicos:**

- 1.- Interpretar el desarrollo de los diferentes aspectos de la autoestima, en las unidades de análisis.
- 2.- Interpretar las experiencias vividas por los sujetos, en el abordaje en aula.
3. Describir la experiencia vivida por los padres y docentes, sus expectativas y opiniones; en relación a la intervención efectuada.

## Capítulo II: Marco Teórico.

Esta investigación considera como marco referencial las relaciones teóricas, que puedan establecerse entre Reforma Educativa, Abordaje Pedagógico en Aula y Autoestima.

De acuerdo a ello, los temas incluidos serán los siguientes.

Una descripción básica y formal del Abordaje Pedagógico en Aula, en tanto estrategia de intervención psicopedagógica.

Un análisis de la relevancia que, desde una perspectiva psicopedagógica general, posee la autoestima; y de la problemática que su desarrollo presenta en los niños con necesidades educativas especiales.

La identificación de los vínculos, a nivel teórico, entre la estrategia de abordaje en aula y el desarrollo de la autoestima, desde la perspectiva de los principios de la Reforma Educativa.

En definitiva, intentaremos esclarecer qué características de la estrategia en cuestión le son distintivas, y podrían proponerse como fructíferas, para el desarrollo de la autoestima de los niños con necesidades educativas especiales.

Puede observarse que los puntos identificados desarrollan en dos direcciones el problema de la investigación: contextualizándolo en las discusiones de la Reforma Educativa, dotándolo así de relevancia práctica; y especificando lo observado, es decir: la relación del abordaje en aula con la autoestima.

## 2.1.- Abordaje Pedagógico en Aula.

Los estilos de abordaje constituyen *estrategias de intervención psicopedagógica*. En primera instancia, podría entenderse que responden a exigencias meramente administrativas, propias de las características de cada Sistema Educativo: atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas especializadas; o en grupos apartados, pero dentro de las escuelas comunes (abordaje en Grupo Diferencial); o dentro del aula original del alumno. Desde esta perspectiva, las alternativas mencionadas responderían a criterios de eficiencia organizacional u otros similares.

Tal visión no puede desatenderse, pero es indudable que tras los imperativos formales subyacen discusiones sustanciales; referidas a los principios educativos en que se sustenta cada estrategia de intervención. En definitiva, las diversas políticas educacionales que definen la trama organizacional de una escuela, se basan en decisiones educativas de fondo; relacionadas, en este caso, con modos de entender las problemáticas de los sujetos con necesidades educativas especiales, la relación pedagógica necesaria para atenderlos, los objetivos del abordaje, etc..

Los aspectos medulares del abordaje en aula, se analizarán en el subcapítulo siguiente. En este punto sólo nos abocaremos a describir suscintamente sus características formales; basándonos principalmente en fuentes oficiales del Ministerio de Educación (Decretos, Circulares), otros documentos propios del Sistema Educativo y algunas publicaciones aparecidas en la Revista REPSI (especializada en psicopedagogía).

En términos básicos, el Apoyo Pedagógico en Aula es una alternativa de abordaje psicopedagógico, en que el especialista se relaciona con el niño, *dentro de su propia sala e inserto en su grupo curso de pertenencia*.

En Chile, su implantación fue propuesta por el Ministerio de Educación en el año

1997, a través de una normativa en la que se sugirió reorientar el quehacer del Educador Diferencial – Psicopedagogo en las unidades educativas (Ordinario N° 5 / 1997). A su rol exclusivamente remedial, propio del trabajo en grupos diferenciales, se sumó un grupo de actividades subdivisible en dos ítemes:

- Asesoría.  
Colaborar con los docentes en la adecuación y/o flexibilización de las propuestas curriculares;  
Colaborar con las actividades que se planifiquen con relación a padres y apoderados;  
Colaborar con el profesor *en el aula* para desarrollar estrategias metodológicas y organizativas que permitan una mejor atención a los estudiantes.
- Innovación en el quehacer específico:  
Apoyo pedagógico y refuerzo escolar, en el contexto de las escuelas que tienen Jornada Completa Diurna.

Puede observarse que todas ellas aluden al establecimiento de un fuerte vínculo entre el psicopedagogo y el profesor de aula; y el punto tercero es aún más claro en determinar que esta relación implicará trabajar junto a él, al interior de la sala de clases normal. Si bien no existen aún normativas que reconozcan y organicen explícitamente el Abordaje Pedagógico en Aula, como estrategia institucionalizada; puede observarse una clara tendencia en esa dirección, manifestada especialmente en instructivos provenientes de los Departamentos Provinciales de Educación (Cfr: Pilar A., Lucía, "el trabajo psicopedagógico en el contexto de la reforma curricular". Depto. Provincial de Educación, Santiago Centro, septiembre, 1999).

Si recordamos los roles tradicionales del psicopedagogo: prevención de problemas de aprendizaje en preescolares, asesoría a profesionales docentes, tratamiento específico a los alumnos con problemas de aprendizaje, orientación a los padres y otros; debemos aceptar que, al definir los lineamientos antes descritos, la reforma

curricular no asigna nuevas funciones al psicopedagogo, sino que le propone nuevas estrategias de acción para llevarlas a cabo.

De acuerdo a Roberto Careaga, un abordaje en aula constituye un proceso que se configura del siguiente modo (Careaga, R, 1999).

- Planificación conjunta.

La instalación de la estrategia se inicia en la preparación del currículum y de las herramientas metodológicas con que se implementará en el aula. Esta labor no recae exclusivamente en el profesor y en la jefatura técnica, sino que se aúnan a ella el psicopedagogo y eventualmente el orientador.

La finalidad de esta organización, consiste en asegurar que el currículum preactivo incluya herramientas destinadas a responder a las necesidades de los alumnos que no consigan los aprendizajes esperados; especialmente cuando estos presenten alguna necesidad educativa especial.

- Enseñanza cooperativa.

Al interior del aula, el profesor y el psicopedagogo desarrollan *en conjunto*, el currículum diseñado.

- Adaptación de la enseñanza.

De acuerdo a los criterios y herramientas establecidos en la planificación curricular y metodológica; en el aula, el psicopedagogo es el responsable de llevar a cabo todas las tareas tendientes a reforzar el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en general, de todos quienes lo requieran.

La adaptación consta de los siguientes componentes principales:

- Entrenamiento en estrategias cognitivas.
- Mejoramiento de los métodos de trabajo.

- Individualización de los objetivos.
- Evaluación frecuente de las actividades.
- Manejo del tiempo y del medio.
- Modificación del material.
- Variación de los agrupamientos de los alumnos.
- Adquisición de una autoestima positiva.

Los que pueden agruparse en tres áreas: estrategias cognitivas, procedimientos y metodologías en general, y *autoestima*. Nuestro estudio se aboca al análisis de este último aspecto.

Puede observarse que en el modelo expuesto, las labores del psicopedagogo son variadas; destacaremos las principales:

En clases:

- Asumir el rol de colaborador del profesor y de los alumnos, como una "persona de recursos".
- Apoyar con estrategias específicas a los alumnos.
- Registrar los procesos individuales de los alumnos con riesgo.
- Ayudar a los alumnos que lo pidan.
- Diagnosticar las dificultades en el aprendizaje y/o necesidades educativas especiales.
- Evaluar y registrar los procesos y/o fallas de los estudiantes en clase.
- Asegurar a los estudiantes una retroalimentación adecuada a sus trabajos.

- Enseñar estrategias de aprendizaje al conjunto de la clase.
- Fuera de clases.
- Asumir un rol de mediador, junto al profesor.
- Evaluar psicopedagógicamente a los alumnos en riesgo.
- Proponer un plan de intervención específico para cada alumno con riesgo.
- Entrenar a los estudiantes para que puedan aprender cooperativamente.
- Incorporar a los padres al proceso.
- Planificar en conjunto con los restantes profesionales involucrados, las actividades de clase.
- Elaborar el plan de intervención para los estudiantes con riesgo.

El conjunto de las definiciones anteriores, nos permite configurar un mapa de las características formales y procedimentales que definen la estrategia de intervención en aula; así como algunos criterios básicos para establecer su validez, más allá de lo formal.

- El Abordaje Pedagógico en Aula consiste principalmente en desarrollar una labor preventiva y remedial en los niños con necesidades educativas especiales, al interior del aula común. El psicopedagogo comparte la clase con el profesor correspondiente, ambos desarrollan tareas comunes y distintas.
- Su implementación ocurre durante todo el proceso que da lugar a la enseñanza: planificación, mediación y evaluación. En todos ellos, los diversos profesionales involucrados, realizan conjuntamente su trabajo.
- La planificación habitual del currículum, se complementa con un conjunto de medidas que permiten su adaptación interactiva, a las problemáticas que

presenten los alumnos. Aquí radica el núcleo de la estrategia.

- Para el logro de los objetivos de la estrategia, la relación entre los profesionales debe ser horizontal y cooperativa: el psicopedagogo no puede convertirse en un asesor del profesor de aula. La adecuada interacción entre ambos (dentro y fuera de la sala de clases), es crucial para el éxito del Abordaje.

Puede observarse que, en lo formal, la implementación del abordaje en aula aparece relativamente simple: no supone infraestructura específica, ni procedimientos ajenos a los profesionales involucrados (principalmente, profesores y psicopedagogos). Desde esta perspectiva, su adopción no debiera implicar un problema para las instituciones escolares.

## **2.2.- El desarrollo de la autoestima, en los niños con necesidades educativas especiales.**

Tal como se expuso en la Introducción, una de las motivaciones de este estudio, proviene de estimar que la autoestima es una variable cuyo análisis requiere una constante revisión, en la intervención de los niños con necesidades educativas especiales. Es relativamente común que las exigencias de la nivelación académica oculten la atención, a los aspectos psicológicos que funcionan como causas y efectos, en la experiencia del alumno que no aprende o aprende menos.

Esta problemática es constatable en los debates que dieron origen y sustentan la Reforma Educativa, aspecto que analizaremos luego. Pero existe una explicación complementaria, en el plano teórico; ésta es, que existiría un relativo desconocimiento de la relevancia educativa y psicopedagógica de la autoestima. Una fuente consultada lo estima así.

"La causa de que en los objetivos, programaciones y actividades escolares se descuide la educación de la autoestima estriba en la ignoran-

cia o inadvertencia respecto al influjo decisivo que tiene en todo el proceso de maduración personal." (Alcántara, J., 1993, 9)

Por el contrario, la bibliografía que hemos revisado le asigna a su desarrollo una relevancia de primer orden; no sólo en la intervención psicopedagógica, sino que en el crecimiento de todos los individuos y, por ende, para la totalidad de los alumnos y la calidad de su experiencia escolar.

En la exposición de este punto analizaremos, en primer lugar, el concepto de autoestima, luego su relación con la educación en general; para finalmente profundizar en las problemáticas específicas, atinentes a los niños con necesidades educativas especiales.

### **2.3.- Concepto y dimensiones de la autoestima.**

El concepto de autoestima no es simple de determinar. En cuanto constituye una noción fundamental en psicología, psicología social, psicopedagogía y en teoría educativa; las definiciones utilizadas por los distintos autores se derivan de perspectivas teóricas más amplias. Dependiendo de los conceptos psicológicos que lo antecedan, el concepto resultante acentuará ciertos aspectos, obviará otros, etc.. Del mismo modo, asumirán sentidos diversos las clasificaciones o especificaciones en su interior: componentes de la autoestima, relaciones con otros aspectos de la personalidad, etc..

No obstante esta disparidad en las conceptualizaciones –por lo demás, común en ciencias sociales–; nuestra investigación requiere adoptar un uso, sin necesidad de analizar las alternativas u optar por perspectivas determinadas. Ello porque nos interesa una definición básica, que explique sólo sus aspectos medulares.

Como se mencionó, las problemáticas que contiene la definición de la autoestima, se refieren a sus relaciones con la personalidad y con los diversos procesos psicológicos y sicosociales del individuo. Pero en lo referido a su sentido básico, no existe una disparidad que implique el riesgo de un uso ambiguo. Por cuanto sólo

observaremos de modo general su relación con el Abordaje Pedagógico en Aula, no requerimos más que una visión básica, aunque nítida del concepto.

Aún así, deberemos adoptar dos enfoques: en la distinción (en que existen divergencias), entre autoestima y autoconcepto; y en la asunción de un esquema de los componentes de la autoestima. Ambos, siendo sin duda discutibles, nos parecen ciertamente válidos para los efectos de nuestra investigación; toda vez que constituyen conceptualizaciones generales, que nos permitirán una visión más clara del problema que se estudia. Por último, provienen de bibliografía relevante en la actual discusión educativa de nuestro país.

La noción de autoestima, existe sobre la base de uno de los componentes básicos del ser humano: su "conciencia de sí mismo", es decir, su capacidad para observarse y sentirse como existencia única, distinta del entorno y de los otros. Es, por tanto, un concepto relacionado con el de identidad.

"Uno de los rasgos distintivos de la naturaleza humana es la posibilidad de ser consciente de sí mismo. A través de la adquisición de la conciencia de sí, las personas construyen su identidad personal, identidad que por una parte permite diferenciarse de los otros y por la otra permite establecer las relaciones interpersonales." (Haeussler, P., I., 1995, 17)

Componen la identidad de un individuo, múltiples elementos originados en sus procesos psicológicos y sociales, que no es preciso desarrollar. Sólo nos interesa establecer que se conforma de la noción que cada ser humano tiene de sí mismo; esto no únicamente en términos racionales y conscientes, también la construyen imágenes, prejuicios, sueños, temores, etc..

Dentro de la idea general de identidad, nos interesa la conformación del *autoconcepto* o *imagen de sí mismo*. Aunque ambos términos suponen matices, los entenderemos como equivalentes y referidos a la totalidad de las características que un

individuo se atribuye, en cuanto a su cuerpo y su modo de estar en el mundo.

Esta definición se distingue de algunas, obtenidas en nuestras fuentes, por cuanto no incluye los juicios o actitudes que el individuo asume en relación a tales características. De acuerdo a nuestra perspectiva, tales valoraciones del autoconcepto, son las que constituyen la autoestima.

La distinción entre ambos términos nos parece explicativa e importante; aseveración que fundamentaremos reseñando una definición recopilada, que aúna las nociones de autoconcepto y autoestima.

"El concepto personal o imagen de sí mismo es la suma de actitudes y juicios que una persona tiene respecto de sí misma, de su cuerpo, de sus capacidades y de su dignidad como ser humano. Según Milićic, N. (1985), es una visión subjetiva, pero que se relaciona con datos objetivos y con la experiencia exterior." (Saffie, R., N., 1992, 16)

Estimamos que esta terminología es ambigua. Dos niños pueden coincidir en atribuirse habilidades corporales óptimas, pero ambos diferenciarse profundamente en la valoración de tales características: a uno no le satisface porque le importa sentirse inteligente y no atlético; y en el otro conforma el núcleo de una visión positiva de sí mismo. Esto significa que existe una distinción fundamental entre el plano descriptivo y el valorativo: "cómo me veo" y "qué valor le doy a eso".

Este punto de vista puede explicarse en que ambos planos son vividos integralmente por el individuo, siendo imposible para él percibirlos en forma separada. Por lo tanto, su distinción conceptual sólo tendría una finalidad teórico – explicativa.

Reservaremos entonces, el término "autoconcepto", para el plano cognitivo y el de "autoestima", para el valorativo (que incluye lo afectivo y lo actitudinal). Coincidiendo en ello, con otros autores consultados.

"La autoestima puede ser diferenciada del autoconcepto, que es el conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí mismo (...). La autoestima es la evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y procede de los sentimientos del niño acerca de todo lo que él es (...)." (Pope, A. y cols., 1996, p. 14)

De esta manera, la autoestima se basa en datos objetivos del individuo: su estatura, su color de pelo, su rapidez para correr, su habilidad para cantar; a los que se asignan valores subjetivos: me gusta, me desagrada. Como hemos dicho, en el sujeto esta dicotomía es difícil de percibir; fenómeno – entre otros – en que radica la dificultad para superar atribuciones negativas (asignarse incapacidad para cantar, cuando lo que se tiene es temor, por creer que se tiene mala voz).

"...la autoestima está basada en la combinación de la información objetiva sobre uno mismo y la evaluación subjetiva de dicha información." (Pope, A. y cols., 1996, p. 14)

Por lo tanto, asumiremos el siguiente concepto de "*autoestima*":

"dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas. La autoestima, entonces, sería el grado de satisfacción consigo mismo, la valorización de uno mismo." (Haeussler, P., I., 1995, 17)

La conforman la totalidad de opiniones y creencias de un individuo sobre sí mismo; las características y rasgos de sí que considera relevantes y con los que – metafóricamente – diseña su autorretrato.

El autoconcepto y la autoestima se desarrollan a lo largo de toda la vida del individuo, pero muy especialmente durante su infancia y adolescencia. Toda la experiencia del sujeto le aporta datos acerca de cómo es; aquellos momentos especialmente significativos y la cotidianidad, las vivencias positivas y negativas (Haeussler, P., I., 1995, 19-20).

Es importante destacar, en tal sentido, que *todos los sujetos ostentan la capacidad de desarrollar una autoestima positiva*; que ello se logre dependerá de sus experiencias vitales y no de una pretendida predisposición. Al analizar la relevancia psicopedagógica de la autoestima, retomaremos este punto.

Por su parte, el grado de autoestima procede de una confrontación entre "la percepción de uno mismo y el ideal de uno mismo", donde "la percepción de uno mismo es equivalente al autoconcepto." "Cuándo la percepción y el ideal de uno mismo se equiparan, la autoestima es positiva" (Pope, A. y cols., 1996, p. 14).

Un aspecto especialmente importante de considerar, es que *la autoestima no se desarrolla en forma completamente autónoma*. Para el sujeto, son fundamentales las valoraciones que de él hacen los otros, especialmente quienes le son más importantes: su familia, sus pares y sus profesores (aseveración que se sustenta en el conjunto de la bibliografía consultada). Aquel niño que oye frecuentemente que es tonto o inútil, adosa tales valoraciones a su personalidad; del mismo modo que aquel que vive en un ambiente de confianza y de respeto.

Por tanto, la autoestima es un proceso psicológico generado en la interacción con los otros, que implica la percepción, estima y concepto que cada uno tiene de sí mismo, en distintos ámbitos del funcionamiento. Puede decirse, en consecuencia, que la autoestima es la percepción que el niño tiene de la estima que le tienen los demás.

Aunque sin duda, definir cuándo un individuo posee una autoestima positiva o negativa, supone una tarea compleja y siempre controversial (más aún medir el grado de autoestima); una descripción global de lo que implican ambas nociones, puede ser fácilmente aceptada, siempre y cuando se reconozca su relatividad.

Una fuente consultada define del siguiente modo ambos criterios de apreciación, que representan, en términos generales, al conjunto de la bibliografía.

Un niño tiene buena autoestima cuando "acepta de modo realista sus

defectos pero sin tomar una postura excesivamente crítica (...), se evalúa de forma positiva y está satisfecho de sus aptitudes." (Pope, A. y cols., 1996, p. 14)

Por el contrario,

"Una persona con una baja autoestima muestra a menudo una actitud positiva ficticia, en un intento desesperado de demostrar a los demás –y a ella misma– que es una persona adecuada. O bien puede retraerse, por miedo a relacionarse con los demás, porque teme que a la larga la rechacen. Una persona con baja autoestima es esencialmente una persona que no sabe hallar aspectos de sí misma de los que sentirse orgullosa." (Pope, A. y cols., 1996, p. 14)

Citas a las que otorgamos un valor sólo referencial. En la observación de un sujeto, toda definición apriorística se confronta con una realidad, con individuos, siempre demasiado complejos como para ser aprehendidos en esquema alguno.

De acuerdo a Nubia Saffie (Saffie, R., N., 1992, cap. II), la autoestima positiva implica un adecuado desarrollo del proceso de identidad, del conocimiento y valoración de sí mismo, del sentido de pertenencia, del dominio de habilidades de comunicación social y familiar, del sentimiento de ser útil y valioso para los otros; supone la capacidad de asumir metas a corto, mediano y largo plazo y tener conciencia de la propia habilidad y capacidad para lograr esas metas, conjuntamente con la disposición a imprimir el esfuerzo necesario para obtenerlas.

En definitiva, la autoestima contiene una apreciación de cuánto se vale y cuánto se puede. Así, un niño puede incluir la idea de que no es bueno, que no aprende o que es lector competente, que es capaz o incapaz y que es digno de ser querido o no.

Como se mencionó al iniciar este punto, adoptaremos una clasificación de los diversos aspectos que componen la autoestima, aceptando su carácter meramente

propositivo. Sin duda que una revisión exhaustiva del tema, arrojaría múltiples esquemas, diferenciados en matices o en aspectos centrales.

Se compone de cuatro dimensiones específicas y una global (Pope, A. y cols., 1996, p. 15).

- Autoestima social.

Incluye el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por los iguales y el sentimiento de pertenencia, es decir, de sentirse parte de un grupo. También se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales: tomar la iniciativa, relacionarse con personas del sexo opuesto, solucionar conflictos interpersonales con facilidad, etc.. Finalmente, incluye el espíritu de solidaridad.

- Autoestima académica.

Se refiere a la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito las situaciones de la vida escolar y, específicamente, a la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias académicas. Incluye también la autoevaluación de las capacidades intelectuales: sentirse inteligente, creativo, constante, etc..

- Autoestima familiar.

Referida a cómo el niño se percibe en la familia; en qué medida se siente querido y valorado en el núcleo familiar, independientemente de las diferencias y disgustos.

- Autoestima corporal.

Se refiere, en ambos sexos, al hecho de sentirse atractivo físicamente. Incluye también, en los niños, el sentirse fuerte y capaz de defenderse y, en las niñas, el sentirse armoniosas y coordinadas.

- Autoestima global.

Es la valoración general de uno mismo, basada en la autoevaluación de todas las áreas. Se refleja en sentimientos como: "soy una buena persona" o "en general estoy satisfecho de cómo soy".

Concluyendo, la autoestima de un sujeto corresponde a la relación afectiva que siente hacia su autoconcepto, los juicios que emite de él mismo. Su relevancia educacional es crucial, lo que sustenta su elección como eje del presente estudio; tema que analizamos a continuación.

#### **2.4.- Relevancia educativa general de la autoestima.**

La relevancia de la autoestima en la educación, proviene de que constituye un condicionante del aprendizaje, es decir, favorece o restringe al individuo la utilización de sus capacidades. En términos de Alcántara (1993), la autoestima "condiciona el aprendizaje".

"(de ella) depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumno, que se generen energías más intensas de atención y concentración." (Alcántara, p. 10)

La explicación de ello se encuentra en su nexo con la motivación. La autoestima otorga al individuo la confianza de que sorteará con éxito un problema y esto facilita sus deseos de afrontarlo; la estimación de que se cuenta con las herramientas intelectuales y personales necesarias, estimula la utilización de las mismas: el niño se concentra, analiza, está dispuesto a equivocarse, a invertir tiempo y esfuerzo.

Puede apreciarse entonces, que su función en el proceso de aprender es fundamental. La autoestima facilita el deseo de conocer, porque lo convierte en una meta alcanzable. Toda vez que es propio de la naturaleza del individuo, tender a la autorealización, la confianza en ese logro es una vivencia que siempre se espera.

En términos más específicos, Alcántara plantea que la autoestima incide en la

formación de una serie de actitudes imprescindibles en el desarrollo del individuo, relacionadas con lo antedicho: la confianza y la motivación de aprender. (Alcántara, J., 1993, 10-15)

- Permite superar las dificultades.
- Fundamenta la responsabilidad.
- Apoya la creatividad.
- Determina la autonomía personal (la asunción de decisiones en forma independiente, lo que supone puntos de vista, intereses, preguntas, etc.).
- Garantiza la proyección futura de la persona (establecimiento de metas a largo plazo, que incluyen los horizontes vocacionales).

La fundamentación de estas implicancias de la autoestima, es similar siempre: quien tiene una visión positiva de sí, está dispuesto y motivado a saber más, a crear y a superar las dificultades que conlleva toda actividad.

De acuerdo a estos planteamientos, las conexiones entre autoestima y educación son amplias: la autoestima positiva no sólo facilita el aprendizaje, sino que influye la totalidad del desarrollo del individuo. Por lo tanto, su consideración debiese estar presente en toda la reflexión escolar.

En este contexto, los nexos específicos entre autoestima y rendimiento académico estarían plenamente demostrados (Haeussler, P., I., 1995, 22; citando a Reasoner, 1982; Gorostegui, 1992; y Saffie, 1992). Esta relevancia sería tal, que superaría a la de otros factores, habitualmente considerados de mayor peso en el aprendizaje.

Saffie, citando a Shreve, E. (1973) dice que "la confianza en sí mismo y la autoestima son, a menudo, más importantes para el éxito escolar que la habilidad para aprender o el coeficiente intelectual." (Sa-

ffie, R., N., 1992, 15)

Y al mismo tiempo, existe evidencia de la relación inversa: la autoestima académica influiría en la autoestima global: los niños de buen rendimiento escolar, ostentarían una buena autoestima en general.

Recapitulando, si aceptamos que la mayoría de los sujetos posee capacidades similares, las diferencias provendrían de su experiencia. En ese contexto, la confianza de que provee la autoestima, otorgaría al individuo la disposición necesaria para utilizar en forma óptima sus herramientas intelectuales, en las tareas que le demanda la escuela.

Por último, es preciso advertir que en ningún caso proponemos entender la autoestima como factor principal ni menos único en el aprendizaje: sin duda que en éste contribuyen diversos aspectos del individuo.

“Los estudios en relación al rendimiento escolar nos indican que éste es el resultado de la confluencia de diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como: la inteligencia general, los estilos cognitivos, la atención, concentración, memoria, pensamiento, motivación y autoestima. Para alcanzar un buen rendimiento, es necesario lograr una adecuada integración de todos ellos.” (Saffie, R., N., 1992, 29)

Estos, acotados a la dimensión individual. La experiencia social integra un campo igualmente amplio de factores; referido a la relación entre aprendizaje escolar y contexto sociocultural.

#### **2.5.- Problemáticas específicas, en los niños con necesidades educativas especiales.**

La autoestima de los niños con necesidades educativas especiales, aparece problematizada por diversos factores asociados a sus dificultades académicas.

De no existir procesos afectivos y sicosociales, entrelazados en la experiencia del niño que no aprende, tal vez la superación del retraso escolar podría solucionarse sin necesidad de otros esfuerzos que los netamente didácticos. Pero no existe dato alguno en la bibliografía pedagógica consultada, que nos permita entender de esta manera la situación.

Por el contrario, la tendencia es a complejizar el sistema de causas, efectos y nuevas causas, que conforman la vivencia a menudo dramática de cada niño que no puede seguir el ritmo de aprendizaje de sus pares. La experiencia de cualquier psicopedagogo podría ilustrar esta aseveración, con múltiples testimonios de descalificaciones, tristeza, fracaso y deserción escolar, violencia intrafamiliar, etc..

Pareciera existir consenso en la actualidad, en aceptar que la propia institución escolar es co-responsable del desenvolvimiento del problema. Sin necesidad de mayores análisis, podríamos encontrar las razones de ello en las múltiples carencias de nuestro sistema, que imposibilitan una atención adecuada no sólo a los niños con necesidades educativas especiales, sino que al conjunto de la población escolar.

Pero no obstante las razones sistémicas, es innegable que la práctica docente ha contribuido históricamente en la descalificación de los niños que no logran el rendimiento académico, establecido unilateralmente por la escuela. Sin importar las historias personales, la escuela exige uniformidad y castiga a quienes no responden.

Aunque no existen datos al respecto, referidos específicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales; tanto la experiencia docente y psicopedagógica, como las discusiones que dieron origen a la Reforma Educativa, constituyen referencias suficientes para sustentar estas aseveraciones. Esto por cuanto existe abundante evidencia que lo demuestra, aplicable al conjunto del alumnado que fracasa; dentro del cual se encuentran, invisiblemente, los niños con dificultades cognitivas.

En tal sentido, ha sido señera en nuestro país la investigación "La cultura escolar ¿responsable del fracaso?" (López, G. y cols., 1984). Al realizar un detallado estudio etnográfico de la relación pedagógica en diversas escuelas municipales del país, las autoras observaron de qué manera ésta incidía en el fracaso académico de los alumnos. Citaremos al respecto algunas de sus conclusiones, que se relacionan casi directamente con nuestra temática específica.

"El estudio ha permitido develar que existen diversas prácticas que van discriminando entre los alumnos considerados "normales" y otros a los que se condena al fracaso, prematura y en muchos casos, arbitraria e innecesariamente".

"La clave para distinguir entre alumnos normales y alumnos condenados al fracaso, parece estar en que el patrón de normalidad se confunde con adaptación a la rutina escolar, capacidad para mantener una conducta pasiva y para aprender a comportarse según las pautas fijadas por el profesor o esperadas por él; ausente de este patrón es el principio de adaptar el proceso de enseñanza – aprendizaje a las diferencias individuales. Todo alumno que tiene ritmos diferentes de aprendizaje, o comportamientos excéntricos, que crea fricciones al fácil cumplimiento de la rutina, es identificado como problemático, pero en vez de ser recuperado para el aprendizaje es alejado del mismo".

"Otro de los mecanismos de discriminación que produce o refuerza el fracaso, es la rotulación. El profesor emite juicios sobre ciertos alumnos y los traduce en apelativos que son repetidos por él y por los demás niños, hasta lograr la autoidentificación del alumno – problema con el rótulo que se le impuso. El alumno problema continúa comportándose conforme al rótulo, llegando a aceptar lo que él implica." (López, 361 – 362)

Una de las conclusiones alude indirectamente a la Educación Especial, observando un hecho también evidente para cualquier docente, psicopedagogo o alumno: la atribución de un sesgo discriminatorio a las instancias tradicionales de intervención psicopedagógica.

“Otro de los mecanismos para desligarse de la responsabilidad ante el retraso en el aprendizaje es el envío de ciertos niños a los Centros de Diagnóstico. Estos, al confirmar la hipótesis del profesor que el niño presenta deficiencias individuales, le refuerzan la idea de que él no puede darle el apoyo específico que requeriría, por lo tanto, lo margina del proceso de enseñanza.” (López, 363)

Afirmación que podría complementarse, anotando que los compañeros de curso y algunos profesores motejarán en el futuro a ese alumno, de “diferencial”, entendiéndose por ello “tonto”, “incapaz”, etc..

Desde esta perspectiva, la problemática de los niños con necesidades educativas especiales asume una amplitud que desborda las dificultades cognitivas: la institución escolar y el contexto social (que contribuye a la discriminación de los niños “que no tienen cabeza”), provocan una vivencia altamente negativa en el alumno. Es en este punto donde la autoestima aparece como un elemento central en la intervención psicopedagógica.

Saffie, citando a Gurney (1988), identifica los factores propios del sistema escolar, que influirían indirectamente en la autoestima de los alumnos.

- “Actitud de los profesores hacia los alumnos.”
- “Grado de democracia que hay dentro del colegio.”
- “Estilo curricular del colegio.”
- “Compromiso de la familia en el proceso educativo.” (Saffie, 17)

De acuerdo a diversos autores consultados, la autoestima en los niños con trastornos de aprendizaje, se deteriora fundamentalmente "debido a las experiencias de fracaso repetidas" (Haeussler, 23). Esta idea se refiere a la continua sensación de incapacidad, que va generando un círculo de autodescalificaciones inhibitorias de las posibilidades de superación.

El mismo autor hace referencia a Chapman, afirmando lo siguiente:

"Chapman (1988) describió un modelo de un círculo autoperpetuado, que señala que el fracaso produce sentimientos de falta de competencia, lo que a su vez genera expectativas de fracaso, las que disminuyen los esfuerzos del niño por el logro académico. Esto, por supuesto, influye negativamente en su rendimiento. Desde esta perspectiva, el estudiante con trastornos específicos de aprendizaje ha sido descrito como más desesperanzado en aprender que los niños sin dificultades." (Haeussler, 23)

Por lo tanto, debe entenderse que la conducta de los profesores, la familia y los pares del alumno con trastornos de aprendizaje, es fundamental en el desarrollo del problema, favoreciendo o dificultando el cambio (Haeussler, 24).

Adelantándonos a los desarrollos siguientes del punto, podemos establecer que la intervención psicopedagógica, debe generar una relación del alumno con el profesor y con sus pares, que rompa el círculo descalificadorio; y elaborar estrategias tendientes a que el niño no vea dañada su autoestima y la mejore. Sólo sobre esa base, adquirirán sentido las acciones de reforzamiento académico.

## **2.6.- Reforma Educativa, intervención psicopedagógica y autoestima .**

Corresponde a continuación proponer argumentadamente, un conjunto de vínculos que existiría entre los principios y objetivos de la Reforma Educativa y las características del Abordaje Pedagógico en Aula; desde la perspectiva del desarrollo de la autoestima en los sujetos con necesidades educativas especiales.

Primeramente analizaremos estas relaciones en el plano de los postulados educativos generales de la Reforma Educativa; para luego centrarnos en lo concerniente a sus fundamentaciones pedagógicas.

## **2.7.- Relaciones en el plano de los fundamentos generales de la Reforma Educativa.**

El proceso de discusión que generó la Reforma Educativa y sustentó sus planteamientos, dio lugar a variadas críticas al Sistema Educativo chileno, tal como éste se estructuraba y funcionaba desde la década de 1980. Sus términos generales son bien conocidos y no requieren mayor desarrollo.

En sus aspectos relacionables con nuestra temática, las propuestas consecuentes con tales análisis, pueden sintetizarse del siguiente modo (los siguientes planteamientos, pueden ilustrarse fácilmente en los documentos oficiales de la Reforma Educativa y en los múltiples documentos explicativos de ella):

- El Sistema Educativo, en una sociedad democrática, debe responder al principio de "equidad". Esto significa entregar una educación que permita a los individuos de todos los grupos sociales y culturales del país, beneficiarse del desarrollo económico, social y cultural de la Nación.  
  
Asimismo, la "Igualdad de oportunidades" supone que las diferencias individuales no pueden constituir un impedimento para que las personas desarrollen sus proyectos vitales.

Este imperativo global, debe traducirse en un Sistema Educativo que cumpla con

tres requisitos básicos.

- Disminuir drásticamente la deserción escolar y evitar la exclusión del sistema por razones de cualquier índole: sociales, culturales, étnicas, etc..

Por lo tanto, la escuela debe permitir efectivamente que los niños con necesidades educativas especiales no sólo ingresen, sino que permanezcan en el sistema.

- La formación cultural que entrega la escuela, debe permitir que todos sus alumnos participen de la vida social y cultural del país, lo que implica capacidad para ello (herramientas intelectuales, conocimientos).

En consecuencia, los niños con necesidades educativas especiales, no sólo deben permanecer en el sistema; sino que deben llegar a contar con similares competencias que el resto de los alumnos. Esto significa que la intervención psicopedagógica no puede tener como objetivo un simple reforzamiento o adaptación a los requisitos académicos de la escuela (no repetir de curso), sino que impedir que las dificultades sean un obstáculo para su óptimo desarrollo cultural e individual.

- Finalmente, la igualdad de oportunidades no debe entenderse como una nivelación de los individuos a un patrón de conocimientos y valores pretendidamente común. Por el contrario, el concepto de equidad implica respetar y valorar la diversidad; lo que supone impedir la discriminación de cualquier tipo y estimular la diferencia, la singularidad social, cultural e individual. Diversos Objetivos Transversales del nuevo currículum de la Enseñanza Básica, confirman esta aseveración.

"respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad; reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, reli-

gión o situación económica."

"La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz." (Ministerio de Educación, OFCM de Educación Básica, Objetivos Transversales)

*Esto supone que la intervención psicopedagógica debe realizarse evitando que el alumno se sienta discriminado o disminuido por sus dificultades. Las estrategias utilizadas deben permitirle desarrollar su autoestima, conociendo y valorando sus capacidades y asumiendo una visión realista, madura y positiva de sus eventuales carencias cognitivas.*

Tales definiciones pueden traducirse, en términos de política psicopedagógica, en el concepto de "integración": una intervención psicopedagógica coherente con los principios de la Reforma Educativa, debe impedir no sólo la segregación (ya superada, con la eliminación progresiva de los colegios especiales), sino que también la discriminación: es decir, la descalificación y la deslegitimación al interior de las escuelas comunes.

Si relacionamos este diagnóstico con el expuesto anteriormente, referido al fracaso escolar, derivamos que existe una demanda por atender a los niños con necesidades educativas especiales, de modo tal de no acentuar su discriminación y posibilitar su adecuada integración al sistema escolar, además de los objetivos propiamente académicos. Esto se traduce, en los términos de nuestro estudio, en la necesidad de construir estrategias de intervención psicopedagógica que lo permitan, para lo cual es imprescindible desarrollar la autoestima positiva de los alumnos.

En definitiva, de acuerdo a los documentos que fundamentan oficialmente la Reforma Educativa, un Abordaje Psicopedagógico inspirado en sus principios, *debe*

*asumir el desarrollo de la autoestima como uno de sus pilares fundamentales*; para lo cual debe solucionar el problema de la discriminación a los niños que asisten a los grupos diferenciales.

Confirma esta apreciación, el siguiente Objetivo Transversal del Decreto 40, referido al crecimiento y autoafirmación personal.

"promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida." (Ministerio de Educación, OFCM de Educación Básica, Objetivos Transversales)

Hemos reiterado que no existe un proceso amplio de elaboración teórica y comprobación experimental, en torno a cómo transformar la intervención psicopedagógica, de acuerdo a estos criterios. La aparición en el escenario psicopedagógico, del abordaje en aula, ha sido tangencial y apoyada fundamentalmente por instructivos ministeriales, artículos en revistas especializadas y algunos debates en instancias de encuentro para especialistas. Por lo tanto, los vínculos que estamos estableciendo constituyen una elaboración original. No obstante, creemos que, siempre en el plano teórico, se justifican plenamente.

## **2.8.- Relaciones en el plano de la fundamentación pedagógica de la Reforma Educativa.**

Los fundamentos pedagógicos de la Reforma, se inician en la afirmación de que el trabajo docente debe centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza. Tras la aparente obviedad de esta afirmación, trasunta una crítica amplia a la educación tradicional.

En términos básicos, podríamos afirmar que una educación centrada en la enseñanza, considera que los alumnos deben aprender un curriculum determinado por la escuela; sin que las diferencias individuales ostenten legitimidad para modificar los ritmos de entrega, las estrategias metodológicas, los contenidos ni los objetivos. Si la modificación ocurre, se debe a la obligatoriedad que imponen las difi-

cultades de los alumnos. Por lo tanto, toda adaptación es una estrategia para poder transmitir los conocimientos prefijados.

Por el contrario, en una educación centrada en el aprendizaje se define un currículum fundamental (en el sentido de imprescindible y ex profeso incompleto o no detallado); con la finalidad de que éste se complemente con las necesidades, intereses y particularidades de los alumnos. En tal contexto, las distintas estrategias y habilidades cognitivas de quienes aprenden, no suponen un obstáculo para el proceso educativo, sino que una condición del mismo: el currículum, para su óptima implementación, debe integrar estas particularidades.

“orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los Objetivos Fundamentales), a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país.” (Ofcm para la Enseñanza Básica, fundamentación)

Explícitamente, esta toma de posición se basa, por una parte, en los resultados de múltiples investigaciones efectuadas tanto en Chile como en el extranjero, que

demonstrarían la inevitabilidad del aprendizaje diferenciado: una enseñanza uniforme, aún en condiciones óptimas, nunca produciría un aprendizaje uniforme, toda vez que todos los individuos aprehenderían distintos significados (en un marco común), de acuerdo a sus características, conocimientos y contextos particulares.

En el marco del criterio de centralidad en el aprendizaje, la Reforma elaboró un marco teórico para comprender el proceso de aprendizaje, y así determinar qué condiciones debía reunir la enseñanza. Éste es el Constructivismo.

De acuerdo a una de las fuentes consultadas, dicha línea de pensamiento constituye "una postura frente al problema del conocimiento", que descansa en dos ideas matrices:

"el conocimiento no es pasivamente recibido por el aprendiz, sino que activamente construido por éste y la cognición tiene una función adaptativa y sirve para organizar el mundo experiencial y no para el descubrimiento de una realidad ontológica". (von Glasersfeld, citado en Oteiza, F., 1994, 75)

Desde tal perspectiva, la experiencia del sujeto, lo que sabe, "es una construcción en la interacción entre el sujeto y ese mundo externo, y sólo tiene sentido para el que la experimenta. (Por lo tanto), el estudiante es quien debe construir su conocimiento, los aprendizajes con la realidad y en la realidad proveen de material a la escuela. En ese aprendizaje, en esa organización de sus percepciones, el estudiante construye su propia batería intelectual: organizando el mundo organiza su inteligencia." (Oteiza, F., 1994, 76)

Las consecuencias de este planteamiento, para el pensamiento pedagógico, son cruciales: por una parte, no existiría un grupo reducido de alumnos diferentes, la variabilidad en la comprensión del mundo sería una condición de todos los seres humanos; por otra, las dificultades en el aprendizaje, podrían derivarse ya no de una predisposición o incapacidad fija, sino que de estructuras que no funcionan

adecuadamente, por razones de diversa índole y eventualmente modificables.

En relación al tema de nuestro estudio, las implicancias son importantes pero inespecíficas. Sin embargo, requerimos reseñarlas, para un correcto desarrollo de las ideas posteriores. Explicaremos esto.

De ambos postulados se desprende una visión positiva de la superación de las dificultades de aprendizaje: las habilidades cognitivas y la propia inteligencia, no constituirían un área cerrada o determinada. Por lo tanto, la intervención psicopedagógica podría lograr sus objetivos en todos los alumnos, siempre y cuando desarrollara las estrategias adecuadas. Este pensamiento ha sido especialmente fértil y lo representan teóricos tan destacados como Piaget, Vygotsky y Feuerstein.

En definitiva, si el aprendizaje no está limitado por condicionantes estáticas y su desarrollo depende de la interacción del individuo con el medio; en teoría cualquier trastorno del aprendizaje sería superable. Más aún, si la variabilidad de estrategias cognitivas es un atributo de todos los individuos, la afirmación de que un niño sufre de trastornos adquiere un importante grado de relatividad, por cuanto podríamos afirmar que los problemas detectados provienen de que sus estrategias cognitivas distan demasiado de las requeridas por la escuela, pero no por ello implican una incapacidad.

No obstante la trascendencia de estos postulados en la práctica psicopedagógica, su consideración no nos entrega información directa para comprender el valor del abordaje en aula en el desarrollo de la autoestima. Una intervención psicopedagógica en Grupo Diferencial, también podría desarrollarse bajo dichos principios.

Pero el Constructivismo, en su interés por desentrañar los mecanismos del aprendizaje, sí aporta otros elementos teóricos que nos son de utilidad específica y gran relevancia.

El primero de ellos, coincidente con las contribuciones de la psicología cognitiva en general, se refiere a la determinación precisa de los ámbitos de lo humano, que la

escuela debiera asumir como componentes del desarrollo integral del individuo. Esta clasificación amplía notablemente los espacios en que la escuela tradicional concebía su labor, esto es, lo cognitivo.

La propuesta se compone de cuatro ítemes complementarios y exentos de jerarquía entre ellos. Anotaremos el conjunto, pero comentaremos sólo los que se relacionan con nuestro análisis. (Oteiza, F., 1994, 81-82)

- Físico motor: principalmente las habilidades motoras.
- Cognitivo intelectual, compuesto de tres sub campos: habilidades cognitivas básicas (recolección y procesamiento de información, análisis, etc.); estilos cognitivos (las distintas estrategias que utilizan los individuos para conocer, en el sentido general del término); y metacognición (cuando el individuo sabe cómo conoce).
- Afectivo emocional: "incluye los sentimientos, emociones y disposiciones, vale decir los afectos, las actitudes, los intereses, el temperamento y las creencias. Estos están estrechamente relacionados con los objetivos de la escuela, con el aprendizaje, con las asignaturas, y con la situación de aprendizaje (...). Un lugar importante ocupan los sentimientos interpersonales y su expresión o su represión, así como la capacidad para diferenciar sentimientos. Los sentimientos pueden llegar a constituir actitudes permanentes a consecuencia de experiencias y de la acción educativa."
- Moral social: "incluye los valores (creencias duraderas que condicionan opciones sobre modos de comportarse), la sensibilidad social (habilidades básicas para vivir en una sociedad heterogénea, dinámica y multicultural: empatía, participación interpersonal, destrezas sociales, sentido de grupo, liderazgo, persuasión, tolerancia, etc.), y la comprensión de las relaciones sociales (apreciación de las diferencias y de los puntos de vista ajenos)."

Los dos últimos puntos, establecen un requisito importante para la elaboración de

estrategias de intervención psicopedagógica. Si nuestro Sistema Educativo actual, concibe que su finalidad última es un individuo con un adecuado nivel de desarrollo "afectivo emocional" y "moral social"; es imprescindible superar los diseños centrados exclusivamente en nivelar con el resto del curso, el rendimiento de los sujetos con necesidades educativas especiales. Si, tal como ya hemos expuesto, la problemática de los alumnos en cuestión habitualmente está ligada a mermas en la autoestima, como causa y consecuencia de sus dificultades para aprender; un abordaje coherente con los postulados de la Reforma debiera considerar entre sus objetivos la superación de este hecho.

En términos específicos, ambos planteamientos implican asumir que la intervención psicopedagógica debe abocarse al desarrollo de la afectividad y de las habilidades necesarias para la interacción social, en los sujetos que atiende; así como a la transmisión de valores que fomenten el respeto en y hacia los niños con necesidades educativas especiales.

El segundo aporte que reseñaremos es de raíz más puramente constructivista, y constituye el que nos parece ser el nexo más importante entre los postulados generales de la Reforma Educativa, y la construcción consecuente de alternativas de intervención psicopedagógica.

Es un conjunto de criterios formulados con la finalidad de validar tanto la selección y organización de los conocimientos escolares (el currículum), como las actividades de aprendizaje subsecuentes (la pedagogía y, por ende, lo psicopedagógico); de tal manera que el alumno pueda *apropiarse efectivamente de la nueva información, integrándola a su comprensión del mundo y a sus estrategias cognitivas*; objetivo al que tiende en forma recurrente, el pensamiento constructivista y pedagógico actual.

(Del conjunto total suprimiremos los puntos referidos estrictamente a la selección de contenidos curriculares y aquellos no relacionables con el Nivel Básico. El resultado conforma un conjunto vinculable a la interacción entre profesores y alumnos y al desarrollo de la autoestima)

- Los aprendizajes y experiencias previos, influyen los posteriores. (Oteiza, F., 1994, 84)
- **"Aprendizaje significativo** para el estudiante. La organización del currículum y las actividades de aprendizaje facilitarán la elaboración, por parte del estudiante, del conocimiento nuevo sobre la base del conocimiento ya adquirido.  
(para ello, los contenidos deberán cumplir con el requisito de...)  
"Interés manifiesto: porque los jóvenes se interesan." (Oteiza, F., 1994, 78-79)
- **"Aprendizaje independiente.** Se preferirán aquellos contenidos y/o actividades que sean alcanzables por una actividad desplegada por el que aprende. El estudiante tendrá múltiples oportunidades para elegir por sí mismo los objetivos de su aprendizaje." (Oteiza, F., 1994, 79)

Los tres primeros puntos establecen un contexto amplio para el Abordaje psicopedagógico: considerando que una de las problemáticas del niño con necesidades educativas especiales, radica en la generación de un "círculo autoperpetuado" de fracaso → baja autoestima → inhibición del aprendizaje → fracaso ..., y si "los aprendizajes previos influyen en los posteriores" ¿ Cómo permitir que los nuevos aprendizajes se produzcan y superen esa rémora de negatividad ? Al mismo tiempo ¿ Cómo lograr que la característica de ser alumno con necesidades educativas especiales, no implique pérdida de interés en el aprendizaje y autonomía para establecer objetivos propios, a partir de intereses y necesidades vitales ?

- **"Aprendizaje orientado a la comunicación.** La organización de las actividades escolares favorecerá en particular las instancias en las que los estudiantes deban comunicar a otros los resultados de su trabajo." (Oteiza, F., 1994, 80)
- **"Aprendizaje autovalorativo.** La organización escolar y los docentes, demostrarán, por la vía de los hechos, la confianza que tienen en las capacidades

de los (alumnos) para tratar con el conocimiento. Se dará preferencia a contenidos, objetivos, organizaciones y actividades que muestren que las opiniones del (alumno) son válidas y necesarias porque son miembros apreciados de la comunidad." (Oteíza, F., 1994, 80)

Ambos criterios se relacionan directamente con el desarrollo de la autoestima y establecen lineamientos precisos, para una estrategia de intervención psicopedagógica coherente con los principios de la Reforma Educativa: ¿ cómo diseñar un abordaje que favorezca la interacción entre los alumnos, en torno a los contenidos de la clase; y les comunique confianza y valoración en sus propias opiniones ?

Además, la expresión "por la vía de los hechos", indica que tales mensajes deben reflejarse necesariamente en el plano de lo implícito y en la totalidad de la vida escolar. No puede existir incoherencia entre los valores explícitamente inculcados y la práctica educativa.

Los siguientes cuatro puntos complementan los criterios anteriores, precisándolos aún más.

- "El aprendizaje es facilitado por la interacción social y la comunicación con otros, en un ambiente de aprendizaje variado, flexible, que atienda la diversidad (de experiencias personales, de edad, cultura y de antecedentes familiares) y adaptativo." (Oteíza, F., 1994, 84)
- "El aprendizaje y la autoestima se ven beneficiados en situaciones en que los sujetos establecen relaciones respetuosas con sus pares y con los que guían su aprendizaje; y cuando estos últimos valoran su potencial y sus talentos y los aceptan como personas." (Oteíza, F., 1994, 84)

Las conclusiones son evidentes: un abordaje psicopedagógico inspirado en tales principios, debe establecer, como uno de sus pilares, la construcción de un ambiente que permita y estimule el diálogo respetuoso, donde la diversidad sea legítima y valorada. Sólo sobre esa base, sería dable el logro de los objetivos propia-

mente académicos.

- "La extensión y profundidad de la información procesada (qué y cuánto es aprendido y recordado), está influenciado por: a) las habilidades que el aprendiz cree tener (control personal, competencias, habilidades, etc.); b) claridad y calidad de las metas personales; c) expectativas personales de éxito o fracaso; d) gustos, emociones y estados de ánimo en general; y e) la motivación para aprender." (Oteiza, F., 1994, 84-85)
- "Los sujetos son curiosos por naturaleza y disfrutan el aprendizaje en la ausencia de tensiones excesivas y emociones negativas (por ejemplo: inseguridad, preocupación frente al fracaso, miedo al castigo corporal o a la ridiculización verbal, etc.)." (Oteiza, F., 1994, 84-85)

Entonces, la consecución de un ambiente respetuoso y favorable para el diálogo, no constituiría tan sólo un contexto facilitador del aprendizaje, sino que un factor de la calidad del mismo.

Puede observarse además, que los últimos puntos describen elementos propiciatorios del aprendizaje, que hemos analizado anteriormente como causas y consecuencias del desarrollo de la autoestima: la determinación de "metas personales", las "expectativas de éxito o fracaso", "la motivación", el miedo a la "ridiculización personal", etc.; aparecen profusamente en la bibliografía consultada sobre autoestima, asumiendo diversas funciones que no es necesario reiterar. Esto comprueba que, aún no definiéndose explícitamente la autoestima como un eje en las fundamentaciones de la Reforma, sin duda que sus planteamientos pueden leerse desde tal perspectiva.

En consecuencia, estimamos plenamente válido afirmar, de acuerdo a todo lo expuesto anteriormente; que una estrategia de intervención psicopedagógica, inspirada en los principios de la Reforma Educativa, debe desarrollar la autoestima de los sujetos que atiende, como condición indispensable para el logro de sus objeti-

vos.

A su vez, supone entender que tales objetivos no pueden acotarse a un mero reforzamiento o nivelación académica, sino que deben tender al pleno desarrollo del individuo, en igualdad de condiciones que el común de los alumnos. Una intervención psicopedagógica que no afronte la superación de las conductas discriminatorias al interior de la escuela, que no desarrolle la afectividad y la competencia interpersonal de sus alumnos; no cumpliría su rol en forma consecuente con los objetivos del nuevo currículum oficial de nuestro Sistema Educativo.

Por último, es relevante destacar que, de todos los planteamientos expuestos, se deriva que el desarrollo de la autoestima no sólo es un imperativo ético, sino que un requisito del aprendizaje y un factor relevante en el logro del conjunto de los objetivos del sistema escolar. Su consecución, entonces, es doblemente necesaria.

### **2.9.- Abordaje Pedagógico en Aula y autoestima, en la perspectiva de la Reforma Educativa.**

Nos corresponde a continuación, desarrollar el punto final de nuestro marco teórico, donde recapitularemos las ideas anteriores y las organizaremos de tal manera, que expliquen el sentido y las implicancias del problema de la investigación.

Hemos, hasta este punto, descrito las características generales del Abordaje Pedagógico en Aula; analizado el concepto y las implicancias psicopedagógicas del desarrollo de la autoestima, en los niños con necesidades educativas especiales; y los principios y objetivos de la Reforma Educativa, en su relación con la problemática del desarrollo de la autoestima, en la intervención psicopedagógica. La finalidad de todo ello ha sido proponer que el abordaje en aula, conforma una estrategia de rasgos particularmente propicios para desarrollar la autoestima en los alumnos en cuestión; y que este objetivo sería imperativo en una práctica psicopedagógica inspirada en los postulados de la Reforma Educativa.

Nos resta entonces establecer con precisión, y basándonos en los análisis realizados, *dónde radicaría esa capacidad distintiva del Abordaje Pedagógico en Aula, para favorecer el desarrollo de la autoestima de los niños con necesidades educativas especiales*, que le hemos atribuido progresivamente.

En términos sintéticos, y a la luz de los análisis expuestos, estimamos que *esta diferencia procede de su posibilidad de generar una relación horizontal y exenta de discriminación, entre el alumno con necesidades educativas especiales, sus pares, el psicopedagogo y el profesor de aula*. La inexistencia de un grupo especial abriría la perspectiva a una intervención no invasiva. A su vez, ello facilitaría la consecución de los diversos objetivos que la Reforma Educativa impone a la intervención psicopedagógica.

Esta facilitación ocurriría, específicamente, al permitirse la ruptura del círculo de fracasos, descalificaciones y nuevos fracasos impuesto por la discriminación. Por lo tanto, el marco de relaciones interpersonales que brinda el abordaje en aula, generaría condiciones para recomponer la autoestima dañada del alumno y evitar su deterioro, al menos en parte.

Pero debemos profundizar algo más en estas ideas. Esto es, analizar brevemente por qué la inclusión del psicopedagogo al aula común, podría constituirse en un factor de la relevancia expuesta. Las nociones de "relación horizontal" o "ausencia de un Grupo Diferencial, que contribuya a la discriminación de los niños atendidos", no lo explican a cabalidad.

Cualquier estrategia de intervención psicopedagógica asume dentro de sus objetivos el desarrollo de la autoestima; de hecho, es indudable que así ocurre. En un Grupo Diferencial, tal cometido puede abordarse no sólo efectuando diversas actividades con los alumnos atendidos (dinámicas específicas), sino que diseñando estrategias para evitar la discriminación por parte de los profesores y los restantes alumnos. Sin duda que el éxito de los eventuales proyectos puede ser muy disímil, como en toda intervención psicopedagógica; pero estimamos que, aún siendo óptimo, carecería de un elemento fundamental, que sí posee el abordaje en aula.

Nos referimos a *la posibilidad de llevar acabo una comunicación efectiva de los mensajes propuestos, al ser factible que la intervención actúe coherentemente en el plano explícito e implícito, en la cultura escolar y en las interacciones de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

El carácter de esta diferencia puede explicarse desde dos perspectivas complementarias.

En primer lugar, si el mensaje establecido y comunicado por el psicopedagogo, se contradice con otros discursos de la escuela, provenientes de otras instancias y actores; su efectividad puede verse seriamente dañada. Este punto de vista ha sido recurrentemente asumido en la investigación educativa reciente (Cfr: López, G. y cols., 1984; Oteiza, F., 1994, 58-70). A su vez, la Reforma Educativa lo adopta explícitamente al definir los ámbitos en que "pueden ser operacionalizados" los Objetivos Fundamentales Transversales; entre ellos,

"en los criterios por los cuales profesores y profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, las formas preferidas de interacción personal, los énfasis en las tareas y procesos que forman parte de la actividad escolar diaria, así como en la forma de enfocar los contenidos por parte de los docentes y en los ejemplos y aplicaciones seleccionados; en el clima organizacional y de relaciones humanas de los establecimientos y en el grado de armonía observado entre este clima y lo que se busca estimular en alumnos y alumnas;"

"en el ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos y administradores del establecimiento, coherente con estos objetivos."  
(Ofcm de Educación, General Básica)

Ahora bien, excede las posibilidades de un Abordaje Pedagógico en Aula (y no le compete), asumir un cambio en la cultura escolar del establecimiento en que funciona. Pero sí debe tender a modificar las relaciones entre los niños con necesi-

dades educativas especiales y sus pares, al interior de la sala de clases; y, dentro de sus posibilidades, la interacción permanente de los alumnos. Al mismo tiempo, la relación colaborativa con el profesor de aula puede significar una cierta influencia sobre éste, evitando la discriminación a través de rótulos.

El primer rasgo sustancial del Abordaje Pedagógico en Aula procede, entonces, de su posibilidad de transmitir, en los hechos, el mensaje de que todos los alumnos son iguales y de que la presencia del psicopedagogo no involucra discriminación alguna entre ellos.

La siguiente perspectiva que otorga sentido a las características del abordaje en aula, está referida a la relevancia específica de la relación horizontal y no discriminatoria que, según ya hemos argumentado, es dable esperar de esta innovación.

De los conceptos vertidos en torno a la noción de autoestima y su proceso de desarrollo, se deriva fácilmente la relevancia general que puede asumir el profesor o el psicopedagogo, en la conformación de la autoestima del niño y en la transmisión general de modelos de conducta. (Haeussler, P., I., 1995, 21)

“...la mayor parte de las veces que se interactúa, se favorece o dificulta el que las personas se valoren positivamente a sí mismas. Ninguna comunicación verbal o no verbal es neutra. Sin embargo, la mayoría de las interacciones educativas están dentro de un terreno no consciente.” (Haeussler, P., I., 1995, 21)

Esta comunicación inconsciente o, al menos, informal, no se refiere tan sólo a la atribución de significados (“esto es así”), sino que a la valoración de los mismos (“esto es mejor que esto otro”). La discriminación del niño con necesidades educativas especiales, se efectúa a través de múltiples y silenciosas descalificaciones, ocultas en palabras y actitudes cotidianas. Retomando ideas anteriores, estas valoraciones aportan a la configuración del autoconcepto y la autoestima del niño; especialmente debido a la importancia que para él, tienen las opiniones de sus

profesores.

"Ninguna definición personal es neutra sino que implica un juicio de valor positivo o negativo. Sin duda, el punto de partida de la valoración personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente de los otros significativos. Mientras más importante sea una persona para el niño, mayor valor tendrá su opinión y, por lo tanto, afectará de manera más decisiva la percepción que el niño se vaya formando de sí mismo." (Haeussler, P., I., 1995, 17)

Pero el punto central no radicaría tanto en la entrega de mensajes explícitos o en la relación general de confianza y respeto que pueda surgir entre el facilitador y el alumno. De acuerdo a diversas fuentes consultadas, deberíamos atribuirle al rol crucial y permanente de la interacción, en la configuración del pensamiento, la visión de la realidad y el modo de relacionarse con los demás, del individuo. Esta modificabilidad provendría de la capacidad de los sujetos para interactuar consigo mismos, a partir de la interpretación que realizan del significado de su experiencia.

"Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno." (Ritzer, G., 1993, 237)

Según señala Alice Pope "las personas desarrollan una idea sobre sí mismas basada en cómo son tratadas o vistas por los demás (...). Es lo que ha sido llamado espejo de sí mismo para resaltar el hecho que la percepción propia (cómo nos vemos) es el reflejo de cómo nos ven los demás" (Pope, A. y cols., 1996, p. 26); imagen que sería esencialmente cambiante, toda vez que "la capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social".

Por lo tanto, en la modificabilidad de las estructuras y disposiciones mentales, anidada permanentemente en la interacción, radicaría múltiples perspectivas para

el Abordaje Pedagógico en Aula. Su relevancia se encontraría no primeramente en la comunicación de valores (respeto, confianza); sino que en la posibilidad de revertir las interacciones y disposiciones negativas para la autoestima, que actúan como causas y efectos en la problemática de los niños con necesidades educativas especiales.

En otras palabras, permitir que un niño que se relaciona y desarrolla su vida escolar desde una autoestima negativa, tenga la oportunidad de verse de otra manera. El desafío de la intervención psicopedagógica consiste no sólo en decirle al niño que sí es capaz, sino que permitir que lo viva.

Podría aducirse que, lógicamente, toda relación pedagógica implica interacción. Pero la diferencia que destacaría las perspectivas del abordaje en aula en el logro de tal objetivo, se ubica en la complementación de los diversos elementos teóricos que hemos venido desarrollando.

Para ilustrar esta singularidad, organizaremos el conjunto de las ideas anteriores, en sus puntos centrales.

- El fracaso escolar vivido por los niños con necesidades educativas especiales, produce un círculo que impide su superación, definido en el esquema.  
fracaso → baja autoestima → inhibición del aprendizaje → fracaso...
- El abordaje en Grupo Diferencial impediría la ruptura de este círculo, al establecer un contexto de discriminación para los niños. El obstáculo radicaría en que los mensajes del psicopedagogo, destinados a fortalecer su autoestima, serían contradichos por otros mensajes implícitos de la escuela.
- El Abordaje Pedagógico en Aula, en cambio, establece un contexto de horizontalidad entre todos los alumnos del curso y de colaboración con el profesor de aula; que permitiría disminuir la discriminación.

- Este contexto podría convertirse en una herramienta para romper el círculo de fracasos, y favorecer la autoestima; considerando dos factores interrelacionados, que podrían actuar en toda su potencialidad.

Una mayor coherencia entre los mensajes explícitos e implícitos de la escuela; impartidos por sus diversos actores y en diversas instancias de su actividad; que redundaría en la efectividad de los mismos.

La relevancia que posee la interacción, en la configuración del pensamiento y en el modo de relacionarse con el mundo.

En términos muy simples, *el Abordaje Pedagógico en Aula impactaría en la efectividad de los mensajes del psicopedagogo, al establecer un contexto que permite coherencia comunicacional en la entrega de mensajes e interacciones, propiciatorios de la autoestima. En ello radicaría la singularidad y las perspectivas de la estrategia.*

Basándonos en tales consideraciones, puede entenderse en plenitud el sentido del problema de la presente investigación: *indagar si el Abordaje Pedagógico en Aula, efectivamente favorece la autoestima de los sujetos.*

Responder a esta interrogante supone múltiples investigaciones, que analicen la práctica concreta de diversas experiencias de Abordaje; estableciendo indicadores precisos para evaluar el "trayecto" de la autoestima en los niños observados.

Nuestro objetivo es más acotado, pero no por eso menos relevante: observaremos en profundidad un abordaje en aula, intentando *averiguar si los niños viven un cambio significativo en sus conductas relacionables con la autoestima.* Por lo tanto, de nuestro resultados no surgirá una respuesta válida, en el sentido de corroborar o refutar hipótesis; sino que una descripción detallada de la experiencia, que entregue datos precisos y significativos, para el diseño de futuras investigaciones.

Para finalizar, deseamos consignar que aunque hemos arribado a este planteamiento a través de los postulados constructivistas, referidos al carácter abierto de

la inteligencia; no es necesario adoptar tal perspectiva para valorar la relevancia de los eventuales aportes del abordaje en aula que proponemos. Según lo expuesto en las fundamentaciones oficiales de la Reforma, el mejoramiento de la autoestima conforma un objetivo en sí valioso, educativa y humanamente, con relativa independencia de la superación de supuestas falencias cognitivas. De acuerdo a los postulados del nuevo currículum, el desarrollo a partir de la propia singularidad individual es posible e imperativo; al igual que la adquisición de competencias intelectuales.

Abunda comentar en este sentido, que los niños atendidos en la Educación Especial, ya sea que demuestren problemas generales de aprendizaje o trastornos específicos del mismo; poseen las capacidades necesarias para desenvolverse con propiedad en la vida social y ser plenamente felices. Su fracaso proviene de la ruptura entre ellos y la escuela y de los procesos sicosociales que genera su problemática (y que muchas veces la causan).

### Capítulo III: Metodología de la Investigación.

El problema psicopedagógico que nos hemos planteado, dice relación con la incidencia del Abordaje Pedagógico en Aula en la autoestima, de los niños con necesidades educativas especiales; ya sea que presenten problemas generales o trastornos específicos de aprendizaje. En consecuencia, nuestra finalidad es describir una realidad específica en torno a la relación que se observa entre la estrategia pedagógica denominada "Abordaje Pedagógico en Aula" y el desarrollo de la autoestima de los niños que participan en esta experiencia.

Específicamente, observaremos en profundidad un abordaje en aula, describiendo *sus conductas relacionables con la autoestima*. En nuestros resultados esperamos detallar dicha experiencia, entregando datos útiles para el diseño de futuras investigaciones; bajo normas habituales de confiabilidad.

#### 3.1.- Tipo de Diseño de la Investigación

A continuación, fundamentaremos y describiremos el diseño investigativo utilizado, para llegar a nuestros resultados.

Consideramos que el objetivo planteado como meta de nuestra indagación, debe llevarse a cabo a través de una metodología cualitativa, específicamente, un *estudio de casos*.

Observar en profundidad la conducta y las vivencias de los niños durante la intervención, y establecer posibles nexos de estas con su autoestima, no constituye un objeto a ser medido.

Esto no en términos absolutos: de conocerse en profundidad el funcionamiento de la estrategia en nuestro contexto social y escolar; existiendo consecuentemente datos que permitiesen establecer variables en juego e indicadores precisos de ellas (reacciones, cambios conductuales, consecuencias en la interacción escolar, etc.); sin duda que sería factible y relevante medir el desarrollo de tales eventos en

grupos específicos.

Cuando estamos ante fenómenos aún desconocidos, como es el caso del funcionamiento del abordaje en aula, el estudio de casos conforma una alternativa fructífera y de gran relevancia para iniciar el proceso de su conocimiento.

Rodríguez y otros, citando a Olson; afirman al respecto:

"el estudio de casos es particularmente útil cuando el problema implica una nueva línea de indagación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos e implica determinar los factores significativos de un caso". (pág. 94)

En términos básicos, dicha herramienta consiste en la observación metódica de un fenómeno social, en su propio contexto; con la finalidad de comprender su propia complejidad.

Gloria Pérez diferencia tres tipos de estudios de caso, basándose en Merriam, 1990. (Pérez, G., 1987)

"Estudios de casos descriptivo: presenta un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa. Son enteramente descriptivos, no se guían por generalizaciones establecidas o hipotéticas, ni desean formular hipótesis generales. Son útiles, sin embargo, para aportar información básica en ciertas áreas educativas. Los centros de interés de los estudios de casos descriptivos en educación suelen ser los programas y prácticas innovadoras. Cualquiera que sea el área de indagación, la descripción es previa a la formulación de hipótesis y a la comprobación de la teoría". (pág. 97-98)

"Estudio de casos interpretativo: contiene descripciones ricas y den-

sas. Sin embargo los datos descriptivos los utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos. Si no existiera teoría o si la teoría existente no explica adecuadamente el fenómeno, no se pueden establecer hipótesis que guíen la investigación.

El nivel de abstracción y conceptualización en los estudios de casos interpretativos puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría.” (pág. 98)

“Estudios de casos evaluativos: implican descripción, explicación y juicio (...).

Al estudio de casos se considera un medio particularmente útil para la evaluación educativa por su habilidad para explicar los vínculos causales de las intervenciones en la vida real, demasiado complejas para ser examinadas por estrategias experimentales.” (pág. 98-99)

Puede observarse que la orientación y las preguntas asumidas en nuestro estudio, se relacionan con los dos primeros tipos; al mismo tiempo, que los datos que poseemos de nuestro objeto y el alcance del análisis realizado, impiden absolutamente la sustentación de juicios explicativos.

En relación a los tipos descriptivo e interpretativo, estimamos que nuestro estudio asume características de ambos, ya que del trabajo de observación y reflexión fue emergiendo un marco teórico, como orientación amplia de la observación y las preguntas; a su vez, los datos recogidos en la descripción se utilizaron para enriquecer esos mismos lineamientos.

Esta integración de ambos tipos, aparece validada en la misma fuente:

“aunque algunos estudios de casos se caracterizan por ser puramente descriptivos (o interpretativos o evaluativos), la mayoría son

una combinación de descripción y evaluación o de descripción e interpretación.” (Pérez, Gloria, 1987, 99)

en definitiva, nuestro diseño investigativo consistió en un *estudio de casos descriptivo interpretativo*.

Esto conlleva observar un abordaje en aula funcionando en un contexto real; describir las conductas de los sujetos, relacionables con la autoestima; e interpretarlas para establecer su sentido desde la perspectiva de los objetivos.

### 3.2.- Sujetos de la Investigación.

El diseño metodológico, como se explicará a continuación, implicó entrevistar no sólo a los niños, sino que también a sus apoderados y su profesora jefe. Cabe destacar que todos ellos demostraron una excelente disposición a participar, destacándose el interés de los padres por asistir a las citaciones; aunque ello les significara, en algunos casos, ausencia a su lugar de trabajo y, en otros, largas permanencias necesarias para profundizar la información recibida. Otro fenómeno positivo fue la espontaneidad de la conversación con la entrevistadora, a pesar de que toda la información se recogió con grabadora.

Conformaron el Colectivo 8 niños, sus respectivos apoderados y su profesora jefe. En la selección de los alumnos se verificó que cumplieran con los siguientes requisitos.

- Presentar necesidades educativas especiales.
- Estar cursando el Nivel Básico Dos.
- No haber recibido apoyo psicopedagógico anterior.

El grupo se conformó de siete hombres y una mujer, de entre 9 y 10 años. Todos presentaban dificultades de aprendizaje y diversos conflictos familiares: fallecimiento materno, agresiones sexuales, infidelidad conyugal y otros; todos descritos detalladamente en los análisis respectivos. Igualmente, todos presentaban diversas problemáticas emocionales, derivadas de sus situaciones específicas.

Por su parte, la edad de los padres se encontraba entre los 29 y 37 años. Mayoritariamente, su escolaridad era de Enseñanza Básica incompleta y algunos contaban con el nivel medio, aunque también incompleto. Su nivel socioeconómico era medio y bajo, y se desempeñaban en oficios menores (asesoras de hogar, choferes de locomoción colectiva); en su mayoría las madres eran dueñas de casa. Por último, cabe mencionar que algunos padres se encontraban cesantes.

El diseño utilizado fue un estudio de casos, en un establecimiento municipalizado de la comuna de Santiago que utiliza como estrategia de intervención psicopedagógica el abordaje que se estudia. La metodología usada implicó la realización de entrevistas y una Observación No participante Externa, realizada por la tesista, a diferentes informantes claves. La credibilidad del estudio se sustenta en el proceso de triangulación realizado a los datos obtenidos de los informantes.

La actividad en terreno realizada, se inició con la ubicación de establecimientos que realizaran Abordaje Psicopedagógico En Aula y que demostraran disposición a participar en la investigación. De 10 establecimientos consultados, sólo 2 cumplían el primer requisito y uno de ellos no se interesó en participar; situación que determinó tener una muestra pequeña para la realización del estudio.

El establecimiento seleccionado fue una escuela básica municipalizada, que atiende a niños de estrato socioeconómico bajo. Cuenta con 20 cursos de primero a octavo año básico, atendidos de 1º a 4º año, por un profesor. Cada curso tiene entre 35 a 45 alumnos de diversas edades.

El establecimiento es de material sólido, dentro de su infraestructura cuenta con salas de clases amplias e iluminadas, gimnasio, canchas, mobiliario adecuado, biblioteca, diversos escenarios de aprendizaje: arte, historia, matemática, aulas tecnológicas, sala de computación y sala de grupo diferencial totalmente equipada.

### 3.3.- Técnicas de recopilación de información.

La denominación "estudio de casos" se refiere a un tipo de diseño. Su aplicación conlleva la utilización de diversas técnicas, las que se complementan en la búsqueda de una visión más fidedigna de la realidad.

Con este fin, el estudio de casos puede utilizar técnicas muy variadas: observación participante y externa, entrevistas grupales e individuales, análisis de contenido e inclusive, técnicas cuantitativas.

En nuestro estudio, se realizó siguiendo las siguientes fases generales.

Definido un Colectivo de sujetos con necesidades educativas especiales, al que se le efectuase una intervención psicopedagógica en aula;

1. Al inicio de la intervención, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada al profesor, los niños y sus padres, y luego una segunda entrevista a los padres, al final del proceso; con el objetivo de observar la autoestima de los alumnos y sus problemáticas asociadas a ella y a las dificultades de aprendizaje.

La información obtenida a través de las entrevistas se trianguló, y sirvió para configurar un diagnóstico de los sujetos intervenidos y del Colectivo.

2. Se efectuó un seguimiento de la intervención, a través de observaciones no participantes; con el objetivo de percibir en los niños, conductas propiciatorias de un mejoramiento de su autoestima, que pudiesen adjudicarse a la facilitación provista por el Abordaje.
3. Se confrontó además esta información, con la obtenida al final de la experiencia, de la aplicación del Test de Autoestima: "Cinco Escalas para Niños", elaborado por Alice Pope y cols.; cuyos criterios centrales se esbozaron al analizar el concepto de autoestima (la clasificación de sus componentes).

## **Observación.**

Las observaciones se ajustaron al tiempo establecido por las psicopedagogas del establecimiento. Hubo dieciséis sesiones de 90 minutos, llevadas a cabo dos veces cada semana, durante dos meses. Fueron efectuadas tanto dentro del aula como en el patio, en diferentes situaciones de interacción del alumno: con sus pares, con sus maestros, con otros adultos, con auxiliares y co-docentes.

Con el propósito de fundamentar los aspectos conceptuales, además de la observación se realizó análisis documental de bibliografía especializada, libros de clases, revistas e internet y consultas a expertos.

Por último, la autora cuenta con antecedentes empíricos anteriores, obtenidos en su experiencia como psicopedagoga, en Inglaterra.

Como técnica de recolección de información, la observación permitió obtener datos sobre un fenómeno o acontecimiento tal como éste se produjo. En términos básicos consistió en el registro sistemático, válido y confiable, de comportamientos o conductas manifiestas de los alumnos.

En el caso de la presente investigación, la observadora no asumió un rol activo en la intervención. Por lo tanto, conformó una observación no participante.

## **Entrevistas.**

La investigación implicó desarrollar entrevistas semi – estructuradas a los sujetos, su profesor jefe y sus apoderados, siempre en forma individual pero siguiendo en todos los casos el mismo guión (facilitando así la triangulación). Se siguió un esquema general de preguntas, o guión de entrevista (Ver anexo 2), con flexibilidad en cuanto al orden, contenido y formulación de las preguntas.

Para recolectar la información con fidelidad se utilizó una grabadora, lo que simplificó el registro completo de los discursos y permitió centrar la atención en el desa-

rollo de la conversación, aspecto importante para una adecuada interacción entrevistador - entrevistado.

La entrevista se usó para encontrar lo que es importante y significativo para los actores: sus significados, perspectivas e interpretaciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo, su definición personal de la situación. En ese sentido, sus fundamentos operativos radican en concebir al hombre, o actor social, como una persona que construye sentidos y significados de la realidad ambiental, tal como propone el interaccionismo simbólico, en cuanto a que es el ser individuo quien crea el significado de la realidad.

Como ya se ha expresado, no fue una "conversación libre"; por el contrario, tuvo un propósito explícito, señalado por el problema, los temas y las preguntas en torno a él, creándose una situación para que esto ocurriera.

#### **Test.**

Para complementar información se utilizó el test sin estandarizar, desarrollado por Alice Pope, "Test de Autoestima - cinco escalas para Niños".

De acuerdo a la misma autora, generalmente los test son de utilidad limitada en la evaluación específica de la autoestima; no obstante, pueden añadir información a lo ya recogido a partir de las entrevistas y las observaciones. Los test son un medio rápido y fácil de obtener información, y posiblemente los niños sean más sinceros en el papel que cara a cara; sin embargo estas respuestas carecen de la riqueza que se consigue en las entrevistas.

Debido a la falta de datos sicométricos, no se puede utilizar como test estandarizado; sin embargo, los resultados pueden ser útiles como parte de la evaluación.

El Test Cinco Escalas se compone de sub - escalas que miden cinco componentes de la autoestima: global, académica, social, corporal y familiar. Fue útil para confeccionar una imagen descriptiva del niño.

El test reportó la comparación de las capacidades y limitaciones relativas a los cinco componentes.

### 3.4.- Criterios de credibilidad.

La realización de las entrevistas y la observación, tuvo como finalidad recolectar la información requerida por el estudio; la fase siguiente consistió en interpretarla, es decir, establecer su sentido desde la perspectiva de los objetivos de la investigación y en el marco de los antecedentes expuestos en el marco teórico.

Como en toda metodología investigativa, la interpretación debe cumplir con ciertos criterios que aseguren su calidad, es decir, debe ser factible defender que lo interpretado tiene asidero en la realidad.

En la investigación cualitativa, donde se inscribe el estudio de casos, este criterio se denomina "credibilidad", y debe fundamentarse con procedimientos específicos. Asumiremos para nuestros efectos la "triangulación", la técnica más utilizada en los estudios de casos.

En relación a ella, Ruiz señala que "cada método (o fuente) es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos". (Ruiz, J.I., 1996, 111)

La lógica de la triangulación se apoya en sus dos funciones principales, diferentes y relacionadas entre sí. La primera de ellas viene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando, en la recolección inicial de datos y su posterior interpretación, se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se le añaden diferentes datos. La segunda de ellas procede del aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta, cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de otro colega o por la contrastación empírica con otra serie similar de datos. (Ruiz, J.I., 1996, 111)

Específicamente, nuestra investigación desarrolló un proceso de triangulación de fuentes; confrontando los datos entregados, en relación a cada sujeto, de las tres entrevistas referidas a él: al niño, su profesor jefe y su apoderado.

A continuación, profundizaremos brevemente en las implicancias de la interpretación de los datos obtenidos a través de las entrevistas y la observación. Al respecto de la *interpretación de los datos de las observaciones*, elemento nuclear del estudio; se reflexionará con mayor detalle en torno a los criterios seguidos, asumiendo puntos de vista definitorios para entender el carácter de nuestros resultados.

### **3.5.- Criterios de interpretación de las Entrevistas.**

La interpretación de las entrevistas tuvo como objetivo generar un conjunto de datos para las observaciones, que nos permitieran conocer el punto de partida de cada sujeto, y así posibilitar la percepción de las eventuales conductas que buscábamos. Específicamente, la autoestima de cada niño y las problemáticas sociales e individuales que eventualmente lo afectaban.

El contenido de las preguntas y, por ende, los criterios para la categorización y análisis de los datos obtenidos; provino del esquema clasificatorio de los componentes de la autoestima, propuesto por Alice Pope y cols. (1988), cuyos lineamientos centrales fueron descritos más arriba. En el anexo N° 1 se encuentra el organigrama completo de los indicadores y el diseño de la entrevista propiamente tal.

Ejemplifiquemos la función de las entrevistas, a partir de la efectuada a los padres.

Fueron dirigidas en primer lugar a ellos, puesto que la información obtenida serviría para la preparación y dirección de las entrevistas formuladas a los niños. En términos específicos, buscaron recabar información sobre su percepción en cuanto las habilidades e intereses de sus hijos, y las metas que tenían respecto a ellos; su opinión de las autovaloraciones de los niños mismos (si las apoyan, por ejemplo); y sus actitudes frente a las habilidades y falta de habilidades que los ni-

ños demostraban; tomando en consideración manifestaciones de apoyo, sobreprotección, culpabilidad, severidad o excusa.

Puede deducirse que el sentido de tales preguntas es observar cómo la conducta de los padres influiría en la autoestima del niño y aportarnos referencias del grado de esta; a través de frases hipotéticas como "mi hijo no sirve para nada" o "lo único que sabe es jugar a la pelota" (en el segundo caso, nos hablaría de un niño que ha centrado su autoestima en el área corporal). Finalmente, de la triangulación extraímos la información coherente y las diferencias necesarias para configurar un cuadro de la autoestima y las problemáticas del niño.

Tanto el carácter estructurado de las preguntas y los criterios de respuesta, como su basamento en un marco teórico definido (Pope), y la función principalmente introductoria de la información provista; suponen una interpretación relativamente simple de las entrevistas.

La presentación gráfica de los datos en cada una, se conforma de tablas de doble entrada; que contienen una referencia breve de las unidades textuales categorizadas (ver Anexo 1). \*\*\*

### **3.6.- Criterios de interpretación de la Observación.**

Así como estimamos que la interpretación de las entrevistas no revistió mayor dificultad metodológica; debemos dejar constancia de que la situación inversa ocurre en torno a la Observación No Participante.

En primer lugar, las propias características de la investigación cualitativa, vuelven inestable la discriminación entre datos e interpretación. Puesto que la selección del material no es neutra, sino que supone una perspectiva, puede entenderse como una primera fase interpretativa; lo que difumina en parte el procedimiento de investigación.

"Consideraremos el dato como una elaboración, de mayor o menor

nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo del estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación" (Rodríguez, Gil y García 1996:199)

Una parte de los teóricos de la investigación cualitativa, ha intentado estructurar técnicas para el establecimiento de conclusiones a partir de los datos.

"los enfoques procedimentales se centran precisamente en presentar este tipo de tareas y operaciones, y en aportar consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo, la disposición o la presentación de los datos, y para la extracción final de conclusiones." (Rodríguez, Gil y García, 1996, 204)

Un esquema ejemplificatorio de esta perspectiva, plantea que "en el análisis concurren tareas de reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones." (Miles y Huberman, 1994; citado en Rodríguez, Gil y García, 1996, 204) Esquema del que por supuesto, se derivarían investigaciones desarrolladas en torno a fases lógicas de elaboración de inferencias y conclusiones.

Pero el problema surge – de acuerdo a lo expuesto por Gregorio Rodríguez, a quien hemos venido siguiendo – de una tradición igualmente significativa de estudios cualitativos; que no aceptan la exigencia de argumentar lógicamente sus planteamientos, sino que han abierto la reflexión científica al razonamiento intuitivo, expresivo, libre.

"el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos. En este tipo de enfo-

ques, frecuentemente de tendencia intuitivo – artística, son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico.” (Rodríguez, Gil y García, 1996, 200)

Los autores explican luego, que esta tradición sería en parte responsable de las “críticas relativas a la credibilidad de la investigación cualitativa” (Rodríguez, Gil y García, 1996, 202). Pero validan plenamente esta perspectiva y la explican en parte, en la aún incipiente reflexión metodológica que se ha desarrollado en torno a lo cualitativo (ver, cap. XI, de la misma publicación).

Por lo demás, el conjunto de la bibliografía consultada, demuestra legitimar esta característica.

Finalmente, los autores adoptan indirectamente un punto de vista intermedio.

“De acuerdo con este modo de entender el análisis, las tareas analíticas se realizarían sin que exista un proceso claramente establecido. Cada analista sigue sus propias pautas de trabajo, definiendo procesos de análisis a los que han llegado tras una larga experiencia y que resultan particulares de cada investigador o grupo de investigadores. No obstante, la práctica habitual en el análisis de datos cualitativos coincide en una serie de puntos comunes a la mayoría de los procesos analíticos, lo cual da pie a que se propongan modos de llevarlos a cabo, dando lugar a los enfoques denominados procedimentales. En estos, el éxito del análisis no se vincula exclusivamente a las cualidades artísticas del analista, sino que es alcanzable también si nos ajustamos a un procedimiento preciso, que consta de una serie de fases para las cuales se aportan orientaciones y pautas de trabajo.” (Rodríguez, Gil y García, 1996, 201)

Verificamos esta opción, por ejemplo, en la investigación ya citada “la cultura escolar ¿Responsable del fracaso?” (López, G., 1984). Aunque se estructura en

fases claramente delimitadas, la interpretación de los casos se realiza con un estilo en que lo expresivo se manifiesta sin inhibiciones.

Ahora bien, hemos expuesto estas ideas, por cuanto nuestra investigación asumirá criterios interpretativos que podemos entender y aceptar mejor en tal contexto.

Sin que pretendamos asumir el punto de vista "intuitivo", nuestra investigación nos ha enfrentado al problema de cómo estructurar las observaciones realizadas; debido a dos causas muy distintas.

En primer lugar, el carácter exploratorio del estudio, nos ha impuesto un problema de difícil solución: ¿ sobre qué base teórica podríamos establecer indicadores de modificaciones en la autoestima, factibles de observarse en un Abordaje en Aula ?

En segunda instancia, no contamos con el bagaje teórico, la experiencia investigativa, ni los medios necesarios; para reducir la amplísima cantidad de información que puede entregar una intervención psicopedagógica, de las características de la efectuada: cada gesto, cada conducta, la totalidad de los diálogos, las interacciones entre los alumnos; podrían esconder datos valiosísimos para determinar posibles movimientos de la autoestima, generados por el Abordaje.

En consecuencia, los hechos nos imponen la necesidad de seleccionar la información, sin contar con criterios estructurados para ello.

Pero esto no nos faculta para recurrir a una reflexión "intuitiva", como alternativa evasiva. Nos parece, en cambio, que sí podemos adoptar un lineamiento similar para nuestra reflexión, basándonos en otras razones de fondo.

De todos los planteamientos expuestos como propios de la corriente "intuitivo artística", nos alude fuertemente la mención a "*la experiencia del investigador*".

La autora de este estudio cuenta con veintisiete años de experiencia como psicopedagoga, algunos de ellos en el extranjero. El acervo acumulado habilitaría un

análisis que redujese e interpretase la información, sin requerir de otras herramientas que la reflexión acuciosa.

Por otra parte, ello no constituiría una opción exclusiva; por cuanto creemos haber desarrollado un marco teórico suficientemente informado y coherente, como para sustentar en alguna medida nuestras observaciones; de acuerdo a los criterios expuestos en el capítulo correspondiente.

Si a ello sumamos que la pregunta formulada no reviste una especial complejidad, podemos reunir elementos suficientes para validar una interpretación argumentada y a la vez expresiva, de las observaciones; sustentada únicamente en la experiencia de la investigadora, y en el esfuerzo teórico realizado.

Por último, anticipándonos al relato de los resultados; lo rotundo de los datos obtenidos, nos otorga confianza en la credibilidad de nuestras interpretaciones.

Establecidos nuestros criterios interpretativos, procede ahora sintetizar las fases de la metodología utilizada.

#### **Capítulo IV: Descripción e Interpretación de los casos.**

La exposición de los resultados de nuestra investigación, combinará la descripción de los datos obtenidos en las diversas etapas, con la interpretación de los mismos.

La primera fase se centra en la caracterización de nuestros sujetos, desde la perspectiva de la autoestima. Luego se intenta esbozar un relato de la intervención realizada, centrandose en descubrir conductas y gestos significativos de los alumnos; en el sentido de que puedan revelar un "movimiento" de su autoestima.

En definitiva, nos preguntamos si las condiciones de interacción que impone el Abordaje Pedagógico en Aula; podrían constituirse en una puerta para desarrollar la autoestima positiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el contexto de una intervención de mayor extensión y profundidad.

El estilo del texto es simple, argumentativo, pero con un amplio grado de libertad para detenerse en elementos expresivos, que den cuenta con la mayor riqueza posible; de la hermosa y fructífera vivencia que significó el proceso de intervención.

#### **4.1.- Descripción de las entrevistas a los Padres. (Ver Anexos)**

En las declaraciones realizadas por los padres respecto de las habilidades presentes en sus hijos, se comprobó que en la mayoría de los casos prevalecieron las cognitivas. Las habilidades sociales también fueron consideradas relevantes y significativas dentro de su percepción. En tanto que las habilidades comunicacionales y artísticas fueron las menos percibidas por ellos en sus hijos.

Con respecto a los intereses, las mayores inclinaciones se observaron en las actividades deportivas ("jugar a la pelota") y en las virtuales (específicamente, "ver televisión"). Los fines de lucro constituyeron el interés menos representado, contándose la referencia de sólo un padre.

Al respecto de las metas, cabe mencionar que aún cuando la pregunta apuntaba a detectar aquellas que los padres tenían, en relación a sus hijos; las respuestas se dirigieron principalmente a lo que el niño manifestaba. Esto motivó la necesidad de replantear la pregunta, orientándola hacia una meta de más corto plazo. En el nuevo contexto, las respuestas tendieron a lo académico, con menoscabo de las metas sociales y deportivas.

Al preguntarles qué creían que los sentimientos de sus hijos en torno a sus propias habilidades e incapacidades, les provocaban en la escuela y en la casa; sus respuestas aludieron principalmente a frustración (manifestada a través de pena, llanto o susto), satisfacción (manifestada a través de alegría) e Indiferencia (manifestada a través de evasión).

Específicamente en relación al contexto "escuela", los padres percibieron igualmente sentimientos de satisfacción y frustración.

Cabe mencionar que dos padres señalaron no observar sentimientos en sus hijos, al respecto; ya que solían responder con indiferencia y distancia social, frente a las situaciones en que se les requería alguna respuesta.

Con relación al contexto "casa", percibieron en niveles similares, sentimientos de afecto, inseguridad e indiferencia.

Respecto a las expectativas, esperan fundamentalmente que sus hijos desarrollen habilidades académicas, que les permitan desenvolverse laboralmente. En algunos casos se aprecian altas expectativas hacia sus hijos, relacionadas con la obtención de una formación profesional superior. En esta área no se observaron expectativas deportivas y en la mayoría no se manifestaron las referidas al desarrollo integral de sus hijos: "alcanzar la felicidad", "sentirse bien consigo mismo", etc..

Asimismo, se manifestó una baja prevalencia de expectativas de índole social. Sólo dos padres expresaron el deseo de que sus hijos fuesen "buenos padres", "buenos esposos" y "hombres de bien". Esto evidencia que la principal preocupación de los padres respecto del futuro de sus hijos, está orientada al desenvolvimiento laboral.

Finalmente, con relación a las actitudes, la mayoría de los padres manifestó apoyar permanentemente a sus hijos, principalmente en el ámbito académico; conscientes de la responsabilidad que les cabía frente su la educación. En un nivel inferior, pero no menos importante, observamos en ellos actitudes de excusa y sobreprotección, respecto de la conducta escolar de sus hijos.

Opuestamente a este apoyo, la mayoría culpa a los niños de sus propias deficiencias académicas; manifestando actitudes de severidad consecuentes.

En términos generales, en las diferentes actitudes hacia sus hijos, prevalecen las de apoyo y de culpabilidad. Asimismo, se manifestó una tendencia a atribuir "normalidad" a ciertas conductas de los hijos, justificándolas con características del entorno familiar.

#### **4.2.- Descripción de Entrevistas a los Niños. (ver anexos)**

La entrevista a los niños se consideró una de las fases más importantes de este

estudio y a su vez la más complicada, pues ella requirió crear un ambiente de equilibrio entre la estructura formal y la mutua confianza que requieren su desarrollo. La entrevista se estructuró de manera abierta para generar en el niño un ambiente grato, en el que pudiese expresar libremente sus sentimientos y pensamientos.

Por ello, se estimó conveniente recopilar la información en grabaciones, previa autorización de los niños; con el propósito de extraer datos con posterioridad y de posibilitar explicaciones por parte del examinador, cuando éstas fueran necesarias. Asimismo, las grabaciones permitieron obtener respuestas más precisas y completas; respecto de la percepción que los niños tienen de sus habilidades, no habilidades, intereses, metas, sentimientos, ilusiones y proyecciones futuras.

Al interpretar los datos del cuadro resumen, se puede observar que los niños se perciben a sí mismos con una notoria capacidad deportiva, le siguen las habilidades artísticas. Sólo dos casos reconocen en sí, habilidades cognitivas, y los restantes se autoperciben cada uno con habilidades manuales, sociales y virtuales.

En relación a la percepción de sus dificultades, ellas están referidas explícitamente a lo cognitivo; vale decir, la adquisición de aprendizajes instrumentales en Castellano y Matemáticas. Estos sub -sectores fueron y se les atribuyeron las mayores dificultades.

También sus intereses se abocan preferentemente a lo deportivo, manifestando los varones un gran interés por "jugar a la pelota". Luego les siguieron los intereses sociales, mencionando "jugar con amigos", "compartir en familia", "ayudar en los quehaceres del hogar", y otros.. En menor escala aparecen intereses cognitivos: "estudiar", "hacer tareas" y artísticos. Se pudo observar en este ítem, que los intereses se acotan principalmente a lo recreativo, en desmedro del desarrollo personal.

Las metas manifestadas por los niños están referidas a logros académicos inmediatos, fundamentalmente "pasar de curso". A más largo plazo, manifiestan

metas de tipo social, relacionadas con logros profesionales y de status: "ser bombero", "militar", trabajar como "empleado municipal". Se destaca un caso en que la mayor meta mediata e inmediata es "ser campeón de Nintendo". No se manifestaron metas de índole afectiva.

Frente al fracaso, los sentimientos apuntaron principalmente a la frustración y el malestar consigo mismo; exteriorizado a través de enojo, aburrimiento, rabia, culpabilidad y descontrol. En cuanto a la expresión de sentimientos, derivados de éxitos, manifestaron satisfacción, alegría y agrado consigo mismo.

Ante la posibilidad de realizar cambios en si mismos, ellos están referidos principalmente al ámbito afectivo. Se hace mención en forma reiterada a modificaciones en el carácter, referidos a la superación del enojo, la rabia, y actitudes como las de aburrimiento; les siguen los cambios físicos: en la fisonomía de la cara, en el color del pelo (rubio), en el aumento de estatura. Asimismo, se mencionó la posibilidad de cambiar en el plano cognitivo, para obtener mejores logros académicos (notas). Cabe destacar el caso de un niño que manifestó su deseo de "cambiar todo" respecto a su persona, lo que podría interpretarse como un desarrollo negativo de su autoestima. Se observaron necesidades de cambios emocionales y de desarrollo interior: superar problemas de carácter y de control de impulsos.

Respecto al futuro, la mayoría de los niños se proyectó en "la juventud". Ninguno se visualizó como adulto y sólo uno se proyectó en la vejez, pero con características negativas de "viejo aburrido". También se manifestaron proyecciones positivas en el ámbito laboral y sentimental, como asimismo en la percepción física: verse "grandes", "fuertes", "maceteados" y "musculosos". Igualmente, en dos casos visualizaron un futuro feliz para sus seres queridos.

En síntesis, de las entrevistas efectuadas a los niños se puede derivar que están conscientes de sus fortalezas y de sus debilidades; manifestando frente a las primeras, alegría y satisfacción; y culpa, frustración y superación, en relación a sus incapacidades.

#### 4.3.- Descripción de Entrevista al Profesor. (Ver anexos)

La información que de los niños pueda entregar el profesor, resulta de vital trascendencia, ya que él posee una perspectiva única de ellos; al ser la escuela el marco donde ocurre la mayoría de las experiencias vividas durante la infancia.

Específicamente, el profesor tiene una posición privilegiada para observar las reacciones ante el éxito y fracaso de sus alumnos.

Es importante recordar que, en el marco de la Reforma Educacional, los alumnos pasan la mayor parte del día en los establecimientos educacionales; lo que permite a los docentes un mayor conocimiento de las necesidades no sólo educacionales de los alumnos, sino también de sus inquietudes personales; más aún si consideramos el escaso tiempo que los padres dedican a sus hijos, debido a sus extensos horarios de trabajo.

La entrevista al profesor buscó primordialmente recolectar información referida a las conductas ante el éxito y el fracaso, de los alumnos. También en torno a los objetivos que éstos se plantean y la manera en que afrontan nuevas situaciones. Como en las entrevistas anteriores, las consultas estuvieron centradas en los pensamientos y sentimientos de los niños, frente a sus habilidades e incapacidades.

En esta entrevista se consideró de interés incluir un ítem sobre la "preocupación". En él se deseaba obtener información sobre la atención inmediata requerida por el niño y la respuesta otorgada por el profesor; considerando la relevancia de este evento, en el desarrollo integral del alumno.

Para el profesor los éxitos de sus alumnos, se concentraban en las actividades sociales y deportivas. En la actividad social, en contraposición con lo manifestado anteriormente por los padres y por los propios niños, el profesor reconoció respuestas de éxito frente al desarrollo de las habilidades respectivas.

Con respecto a las respuestas frente al fracaso, producto de incapacidades, el

profesor planteó que sus alumnos expresaban frustración, indiferencia, desconcierto y timidez; a través de emociones como pena, enojo, ansiedad, aislamiento e impulsividad. En dos casos el profesor percibió indiferencia, frente al fracaso experimentado.

El profesor manifestó que los alumnos en su mayoría se fijan objetivos relativamente fáciles en lo académico, exceptuando un menor, que se propone objetivos medianamente difíciles de alcanzar.

En relación a "nuevas situaciones", el profesor expresó que en la mayoría de los casos, los alumnos enfrentan tales cambios con turbación. Manifestó además, que dos de sus alumnos hacen frente a las nuevas situaciones con plena confianza, existiendo un solo niño que manifestó indiferencia total ante las nuevas experiencias.

Los sentimientos percibidos por el profesor, en relación al fracaso de sus alumnos, son diversos. Algunos expresan ansiedad, otros nerviosismo y otros temor; los menos manifiestan mutismo, aislamiento o evasión. En cuanto a los sentimientos relacionados con sus logros, algunos expresaron confianza y valoración de sí mismos.

En lo referente a la preocupación expresada por el profesor hacia sus alumnos, las respuestas positivas, provienen de problemáticas personales, académicas; físicas y neurológicas; afectivas, conductuales; y especialmente una, derivada de maltrato infantil y abuso sexual.

De lo informado desprendemos que existiría una etiología multifactorial, que podría ser el origen de las dificultades de aprendizaje que este grupo de niños presenta, lo que justificaría en gran medida un abordaje integral, que evite la discriminación y la desvalorización. Asumiendo lo expuesto en el marco teórico, ello permitiría su desarrollo integral, y específicamente facilitaría el desenvolvimiento de su autoestima.

#### 4.4.- Descripción de Observaciones al Colectivo.

En la fase de observaciones de campo, teniendo en cuenta el alto número de alumnos con necesidades educativas especiales que integran el grupo curso, se pudo apreciar la gran motivación intrínseca demostrada por los alumnos, expresada en un notable interés por participar en cada una de las actividades que les fueron presentadas.

Se pudo observar en la mayoría de ellos, expresiones de alegría, generada por los logros alcanzados en las diversas tareas de la experiencia.

Cabe poner especial énfasis y resaltar, los sentimientos de alegría demostrados como resultado de sentirse valorados, reconocidos, y descubriendo que son capaces de desarrollar nuevas habilidades sociales, para responder en forma adecuada a las diversas situaciones que les fueron presentadas.

Fue notorio en esta etapa, percibir un cambio desde actitudes de pasividad e indiferencia, hacia actitudes de participación y compromiso. Asimismo, se pudo vivir un clima de satisfacción y comodidad, frente al método de abordaje; por el hecho de haber desarrollado las actividades dentro del aula común, permitiéndoles no sentirse discriminados.

Las observaciones realizadas en el patio del establecimiento, permitieron apreciar las interacciones que los niños generaron, a partir de las actividades propuestas al interior del aula.

En la sala, los alumnos se distribuyeron por grupos de trabajo, a los cuales se les asignó el nombre de una fruta, correspondiendo al colectivo estudiado el apelativo "los damascos". Al tocar la campana para la formación y reanudar el nuevo período de trabajo, "los damascos" conformaban el primer grupo en formarse, se cuidaban unos a otros y trataban de que ninguno llegara atrasado a la fila; se esforzaban por cumplir con cada una de las reglas establecidas, y así ser valorados como "responsables" y "triunfadores" en las diversas actividades. Es necesario

destacar el cambio conductual que esto implica. Al iniciar el período de abordaje, ellos mostraban una conducta pasiva y de desgano al entrar al aula, luego fueron cambiando a la actitud descrita. Esto confirma el interés de los alumnos, motivado por la sensación de comodidad y agrado ante la nueva experiencia escolar.

#### **4.5.- Descripción de Observaciones Individuales.**

##### ***Ricardo Ch. R..***

A la fecha cuenta con 10 años de edad. Su grupo familiar esta conformado por 7 personas: su mamá, su padrastro, su abuela materna, tres primos y el menor; que es hijo único de madre soltera, sin reconocimiento paterno. La madre convive con su pareja.

Hace tres años que vive en su residencia actual. En el actual establecimiento se encuentra desde el nivel pre – básico, sin registrar a la fecha ninguna repitencia. No tiene actividades fuera del colegio. Desde segundo año básico, que presenta dificultades de aprendizaje. No tenemos datos de que experimente vivencias traumáticas de ningún tipo.

La madre manifiesta que su hijo es "habiloso" y tiene muchas competencias sociales y que se relaciona muy bien sobre todo con los adultos. Le atribuye además, habilidades cognitivas, por lo que lo apoya en sus actividades académicas, ya que su meta es que sea un profesional de nivel superior. Ante las dificultades que presenta en su aprendizaje, ella lo excusa y reconoce tener una actitud de sobreprotección.

A su vez, él mismo manifiesta que le agradan las actividades deportivas; sobre todo, le encanta jugar a la pelota. Reconoce que le cuestan las actividades relacionadas con el lenguaje, pero igualmente se interesa por ellas. Por ahora, lo que más le interesa es pasar de curso y luego trabajar. Ante situaciones de fracaso manifiesta que "él" es el responsable, por "no haber estudiado".

Sin embargo, se siente agrado consigo mismo y manifiesta no desear cambios. En el futuro se proyecta trabajando.

Por último, la profesora, expresa que Ricardo es un niño sociable, querido y aceptado por sus compañeros. Reconoce que enfrenta sus dificultades con bastante ansiedad y que la llega a manifestar con tartamudez.

El test nos entrega los siguientes datos de su autoestima.

- Autoestima:

Global: sobre la media (12).

Académica: sobre la media (16).

Corporal: sobre la media (16).

Familiar: sobre la media (14).

Social: *bajo la media* (7).

Observamos importantes contradicciones. Las entrevistas no nos permiten deducir que su autoestima en general sea buena, exceptuando el ámbito social. Sin embargo, la tartamudez nos hace pensar que tal vez las opiniones del niño, sobre él mismo, no sean completamente auténticas. Esta aseveración puede apoyarse también en la actitud sobreprotectora de la madre y en su calificación altamente positiva de las habilidades de su hijo, no reconociendo sus dificultades académicas.

No obstante, a pesar de la ansiedad que sufre al enfrentar tareas nuevas, igualmente se esfuerza por realizarlas; lo que revela una autoestima al menos mediana.

En general se enfrentó con buena disposición al trabajo. En un comienzo se mostró tímido, respondiendo en la mayoría de los casos con monosílabos afirmativos; y se comprueba lo planteado por la profesora, en cuanto a que frente a situaciones que lo tensionan, tartamudea.

A pesa de que en el transcurso de las sesiones se va soltando y se relaciona con los profesores con mayor facilidad; demostrándose como un niño afectuoso, atento y agradable. No observamos cambios significativos en su conducta.

Más aún, nuestra observación nos hace pensar en un alumno sumiso, que necesita responder a todo con un "sí".

En este sentido, estimamos que el abordaje le permitió desenvolverse con mayor autenticidad. De sus monosílabos iniciales, llegó a desarrollar una interacción algo más activa de su parte.

### *Samuel Q. H..*

Samuel tiene 9 años de edad. Su familia se conforma del padre, la madre, y tres hijos; é es el hijo del medio. Sus padres son casados, la escolaridad del padre corresponde a tercero básico y a quinto básico la de la madre.

La salud del menor ha sido buena, aunque registra por varios años un peso por debajo de lo normal. Vive actualmente una problemática económica. El niño no ha vivido episodios traumáticos fuera del hogar. En su residencia actual vive hace, "parece", cinco años.

Al actual establecimiento asiste desde el nivel pre – básico, sin registrar repitencias a la fecha. Fuera de la escuela no realiza otras actividades. Presenta problemas de aprendizaje desde segundo básico. Presenta un déficit atencional no tratado, que constituiría la causa de su bajo rendimiento.

Con orgullo la madre expresa que el niño es muy sociable y que comunica muy bien lo que siente, dice que en actividades sociales se luce bailando como un "verdadero adulto", y que es muy comunicativo y afectuoso. La madre no logra entender porque no es exitoso en sus estudios, ya que ella ve que se desenvuelve bien en las actividades escolares. Reconoce que Samuel tiene muy baja tolerancia a la frustración académica: llora con facilidad ante su incompetencias. Por otra

parte, reconoce tener una actitud de severidad hacia el niño.

En términos muy similares, Samuel se ve a si mismo como un niño que le agrada "jugar a la pelota", también como una persona muy sociable; le gusta relacionarse con gente adulta y manifiesta que en las reuniones sociales a que le ha correspondido asistir, le agrada y se siente cómodo participando con los ellos.

Afirma que le interesa aprender y que generalmente se interesa por lo nuevo, aún cuando reconoce que le cuesta leer. Quiere terminar sus estudios como meta a corto plazo. Le gustaría ser más afectuoso, más cariñoso con su familia. En el futuro se ve "joven", "soltero", " feliz " e "independiente ".

La profesora manifiesta que es un niño con habilidades deportivas, sociales y artísticas. Ante las tareas que le cuestan responde con frustración y llora, aún cuando enfrenta con confianza las situaciones nuevas. Esto llama profundamente la atención, por cuanto siendo aparentemente exitoso en su vida social, manifiesta una cierta inestabilidad emocional.

En el test presenta los siguientes indicadores.

- Autoestima:
  - Global: sobre la media (11)
  - Académica: sobre la media (11)
  - Corporal: sobre la media (15)
  - Familiar: sobre la media (18)
  - Social: **bajo la media (7)**

Nuevamente, el caso muestra una profunda contradicción en cuanto a que las fuentes indican que el niño desarrolla una adecuada interacción social, pero el test lo contradice, indicando una baja autoestima en el mismo ámbito.

Curiosamente observamos, como en el caso anterior; que la madre y el hijo coinciden en sus apreciaciones, en este caso referidas a la competencia social del ni-

ño; y la madre demuestra un orgullo que podría aparecer exagerado, en relación a las mismas. Recordemos que el niño muestra una reacción problemática frente a la angustia emocional, que le produce el fracaso.

En el Abordaje Pedagógico en Aula, efectivamente demostró un buen nivel de relaciones interpersonales. Es bastante sociable y su relación con los adultos es de amabilidad; se muestra interesado en colaborar y mostrar sus conocimientos ante situaciones específicas. Samuel presenta un buen nivel de expresión y utiliza un lenguaje adecuado, que no concuerda con su baja capacidad para aprender los contenidos de la lecto – escritura.

Mientras vivió la experiencia de Abordaje En Aula, Samuel se mostró tremendamente interesado, participó con entusiasmo en todas y cada uno de las actividades presentadas, con una excelente disposición. Se ofrecía para colaborar en lo que fuese necesario. Hubo un aumento progresivo de su participación.

Pero un aspecto que llama la atención, y se relaciona con las contradicciones del diagnóstico, es que constantemente repite lo que le dicen los demás. De esta manera, su conducta pareciera demostrar buenas relaciones interpersonales, pero inseguridad emocional.

A modo de ejemplo, en una de las actividades tiene dudas respecto a los colores que debe usar; pregunta y trata de copiar lo que han hecho los demás. Su clasificación no es clara, empieza por los animales de dos patas y termina con aquellos que poseen cuatro; se muestra confundido respecto a lo que debe hacer.

### *Andrea L. B..*

Su grupo familiar se compone de tres personas: el padre y dos hijas. Andrea es la menor; el padre es viudo (escolaridad: enseñanza media completa). La niña se encuentra actualmente en tratamiento por una displaxia.

Vive desde su nacimiento en la misma casa y en el colegio estudia desde kinder,

sin registrar repitencias. Fuera de la escuela asiste a catequesis. Manifiesta sus problemas de aprendizaje desde el año pasado, que el padre atribuye a sus amistades en la escuela.

Dos vivencias de especial relevancia, son el maltrato físico que en ocasiones recibe por parte del padre (por que él considera que ella lo desobedece). Y el fallecimiento de la madre, situación que Andrea aún no asume totalmente.

La relación entre el padre y la hija, no debe entenderse en términos de total negatividad. El se autopercibe como un padre "preocupado", que debe suplir el rol de la madre, entregándole a su hija el apoyo necesario; y al mismo tiempo se reconoce severo. Según dice, se ve obligado a asumir esta actitud, "por lo manipuladora que es ésta hija". Su gran aspiración es que ella llegue a "valerse por sí misma", "que llegue a ser una profesional", "que no sea dueña de casa".

Vemos entonces a un padre autoritario, que asume una conducta ampliamente validada en Chile; pero que no debe entenderse como sinónimo de ser un mal padre, por más discutible que pueda ser el criterio utilizado.

En relación a la vida escolar de Andrea, el padre manifiesta que la alumna es indiferente a las actividades relacionadas con la escuela, y en la casa es "vivarachita", líder en su grupo de amigas, creativa y "le gusta hacer cosas".

A su vez, la niña afirma que le cuestan las matemáticas y las relaciones interpersonales. Frente al fracaso se descontrola ("me vuelvo loca"). Le gustaría tener cambios físicos (ser rubia). Se ve feliz en el futuro: "con pololo", "trabajando" y "universitaria".

Por su parte, la profesora opina que ella es indiferente frente al fracaso, que busca alcanzar objetivos muy fáciles y afronta con turbación situaciones nuevas, especialmente en el área emocional social.

Observamos un claro acento en sus necesidades en el área social y una relación

problemática con el fracaso. Tiene carencias afectivas que la bloquean y le provocan inseguridad, timidez y problemas para interactuar, tal vez, como producto de sus dos vivencias traumáticas.

Sin embargo, esta opinión se contrasta con los resultados del test:

- **Autoestima:**
  - Global: sobre la media (12)
  - Académica: bajo la media (9)
  - Corporal: media (10)
  - Familiar: sobre la media (15)
  - Social: sobre la media (14)**

Donde la niña demuestra una buena autoestima social. Pensamos que esto revela que su situación personal no podría definirse como "negativa", sino que es compleja.

Al comenzar el abordaje, Andrea se muestra tímida y a la defensiva, ante el desarrollo de la primera actividad. Pero a partir de la tercera sesión, comienzan a aparecer conductas distintas.

En la clasificación de animales, primero se muestra insegura y se cansa con rapidez, pregunta a menudo sobre lo que hay que realizar. Pero luego comienza a pintar, no le agrada un primer color, piensa, mira y lo cambia. Vemos entonces un indicio de que está motivada a perseverar, en el contexto de su inseguridad.

En las dos sesiones siguientes, también inicia con inseguridad las actividades; pero ahora finalmente se decide a trabajar.

Aquí ocurre un fenómeno importante. Debía comparar frutas, verduras y medios de transporte, pero se equivoca y, al darse cuenta, manifiesta indiferencia.

Durante las dos últimas sesiones aparecen cambios aún más significativos en su conducta. No sólo participa, sino que manifiesta su punto de vista. Por lo tanto,

actúa en contradicción con los rasgos observados en ella: su dificultad para establecer relaciones interpersonales, es mediatizada por la intervención. Podríamos decir que se olvida durante algún rato, de que le cuesta hablar en público.

Como interpretación general, podríamos aseverar que disminuye su temor al fracaso, y realiza un recorrido leve de la inseguridad a la participación. En general participa en las actividades y aún colabora repartiendo material. Pareciera sentirse comprometida con las diversas tareas y llega a preguntar en qué puede ser útil.

### *Guillermo L. T.*

De nueve años, vive con sus padres, una hermana menor y sus dos abuelos maternos; es el mayor y después de 7 años tiene una hermanita, lo que le produce problemas emocionales. Sus padres son casados, con una escolaridad de enseñanza media para ambos (ella, 2º medio). Guillermo ha estado por largo tiempo en tratamiento traumatológico por tener pie plano. Vive hace 10 años en la propiedad de sus abuelos.

Asiste al colegio desde kinder y no registra repitencias. Fuera de la escuela asiste a un club de fútbol. Manifiesta problemas de aprendizaje desde segundo año básico y no ha recibido ningún tipo de "abordaje".

Su madre manifiesta que el niño tiene habilidades cognitivas bastante desarrolladas, que es imaginativo y cariñoso; comenta que le gusta andar en bicicleta, jugar a la pelota y ver televisión. Ante las actividades académicas Guillermo muestra sentimientos de indiferencia, malestar y permanentemente dice que se encuentra "aburrido". Aún cuando es un niño exitoso en el área de las matemáticas, la madre reconoce que lo apoya en sus dificultades e incluso hasta lo sobreprotege, debido a que el padre culpabiliza al niño de su rendimiento escolar.

El mismo se reconoce como bueno para las matemáticas, para el deporte y para las actividades artísticas; le gusta jugar a la pelota, hacer las tareas y ayudar a limpiar. Le agradaría ser más cariñoso, pasar de curso y luego ir a la Universi-

dad; expresa sentimientos de enojo y aburrimiento ante diferentes situaciones, e incluso en el futuro se ve como un "viejo aburrido".

Llama la atención no sólo el carácter reiterativo de la expresión "aburrido", sino que integre una proyección de él mismo.

La profesora también lo percibe como un niño con habilidades bastante desarrolladas en el área de matemáticas y con habilidades motoras. Es el único del Colectivo que plantea objetivos de cierto nivel de dificultad; generalmente enfrenta las situaciones nuevas con confianza, pero no así en el área social donde, por su impulsividad, se desempeña con mayor dificultad. Sin embargo, es afectuoso, tal como lo dice la madre.

En este caso, el test nos aporta los siguientes datos:

- Autoestima:
  - Global: sobre la media (14).
  - Académica: sobre la media (11).
  - Corporal: sobre la media (12)
  - Familiar: sobre la media (14)
  - Social: *bajo la media* (8)

Vemos entonces que, a pesar de su autocalificación de "aburrido", ha desarrollado una buena autoestima.

Al igual que en los casos anteriores, es en el plano social, donde sus índices son más bajos.

Esta situación puede relacionarse con un aspecto de su personalidad que no hemos mencionado: su impulsividad y agresividad. Pelea constantemente con sus compañeros y su hermana.

Si observamos conjuntamente este rasgo, con el bajo de índice de autoestima social y su autoatribución reiterada de ser "aburrido"; podríamos plantear que tal

vez el niño presente aspectos problemáticos en su personalidad, ocultos para el nivel de profundidad de nuestro diagnóstico.

En el inicio del "abordaje" se advierte un cierto grado de impulsividad y escaso autocontrol. Aún con esta interferencia, que se acentúa ante ciertas situaciones, el niño realiza las actividades solicitadas, alcanzando un buen nivel en su trabajo.

Su impulsividad lo desestabiliza emocionalmente, pasando con rapidez de un estado de ánimo a otro: aburrimiento, disposición a trabajar, participación eufórica (se para sobre la silla y grita "¡Señorita, yo quiero participar!")

En relación a las tareas solicitadas, su desempeño es eficiente.

En una de las sesiones comienza y luego se distrae, pero recomienza su trabajo haciendo uso del color naranja; sus recortes son irregulares; pero es el primero en terminar y realiza la clasificación en forma correcta.

Al respecto de la película muda, cabe destacar que es el único que interpreta correctamente el contenido de esta: "Se quería robar a la niña."

En este caso no podríamos afirmar que el niño haya evidenciado alguna modificación conductual, durante el Abordaje. Pareciera tener una personalidad muy estructurada y, como hemos planteado, tal vez presenta problemáticas ocultas.

### ***Diego P. R.***

Actualmente con 11 años cumplidos (es el mayor del Colectivo), su grupo familiar esta compuesto por sus padres y cuatro hermanos, más el niño. Diego ocupa el tercer lugar entre los hijos, sus padres son legalmente casados y la escolaridad de ellos corresponde, en el caso del padre, a segundo año básico, y en el caso de la madre, a séptimo año básico. Actualmente el niño se encuentra en tratamiento neurológico, en el cual se le administran fármacos, por presentar una hiperactividad importante.

Existe una problemática familiar ocasionada por los problemas de aprendizaje que presentan los cuatro hijos. Últimamente ha existido una relación de pareja, fuera del matrimonio, de uno de los cónyuges; lo que ha producido una gran tensión y un desequilibrio importante en los hijos.

En su residencia actual viven hace 5 años. Diego estudia en el colegio desde el nivel pre – básico. En segundo año fue remitido a una Escuela Especial, en la cual permaneció durante dos años; luego de recibir el apoyo necesario en el mecanismo de la lecto -escritura, fue reincorporado al establecimiento. El niño registra repitencias en primero y segundo año básico y fuera de la escuela realiza actividades deportivas.

La madre reporta que le gusta jugar a la pelota, ayuda en los quehaceres domésticos, socialmente es amable con la gente adulta y especialmente con los ancianos; presenta una actitud de protección hacia los niños menores. Le agradaría que su hijo fuera futbolista, ya que emplea la mayor parte del tiempo en esta actividad. Ante las tareas escolares muestra una gran frustración, ocasionada por la repitencia, que lo ha puesto en desventaja con sus compañeros en cuanto a la edad. La madre expresa que las expectativas en relación a su hijo son que éste "sea feliz", sea "un buen esposo y un excelente padre de familia". Reconoce que le apoya en sus deberes escolares, incluso lo sobreprotege y lo excusa ante sus dificultades.

El propio niño manifiesta que le gusta mucho jugar a la pelota, salir a la calle, jugar con amigos y ver T.V. Diego dice "no me cuesta nada" en lo referente a los aprendizajes, aún cuando en el colegio no se siente a gusto, porque le agradaría tener buenas notas. En cuanto a su persona, le gustaría cambiar "todo" y especialmente su conducta, tanto en la casa como en la escuela. Dice no imaginar como se ve en el futuro, después de llevarlo a la reflexión, dice "trabajando".

En las conversaciones, reiteradamente responde "no sé".

La profesora manifiesta que es un niño muy poco exitoso académicamente, lo que ella atribuye al tratamiento farmacológico que se le administra. Lo evalúa como

un niño con habilidades deportivas, que ante el fracaso reaccionaría con frustración, indiferencia, descontrol y turbación; es rechazado por sus compañeros por que les responde con agresividad. Sus compañeros le temen, les infunde temor; la profesora manifiesta que es un niño desmotivado, que no se interesa por nada y que se fija objetivos fáciles de lograr.

Se percibe un claro desconocimiento en la percepción de sus propios sentimientos. La expresión "no me cuesta nada", referida a sus capacidades académicas; lo grafica con claridad.

El test arrojó los siguientes resultados:

- Autoestima:
  - Global: sobre la media (12).
  - Académica: sobre la media (16).
  - Corporal: sobre la media (13).
  - Familiar: sobre la media (12).
  - Social: sobre la media (14).

De acuerdo a ello, el niño poseería una adecuada autoestima en todos los planos. Este resultado es evidentemente controversial. Difícilmente podríamos aceptarlo y puede deberse a una manipulación de las respuestas, relacionable por lo demás, con su incapacidad para analizarse a sí mismo.

Durante el periodo de Abordaje En Aula, Diego se mostró a veces participativo; pero la mayoría de las veces peleaba y gritaba sin control en contra de sus compañeros, incluso expresaba malestar ante los requerimientos de la psicopedagoga; andaba por sobre las sillas, empujaba a sus compañeros cuando quería obtener algunos útiles escolares. En otras ocasiones se mostró totalmente impávido, solo observaba de un lugar a otro.

Sin lugar a dudas, presentó él un menor vínculo con las actividades, en el Colectivo.

En la primera actividad se adueña del objeto, inmediatamente que sabe que corresponde al grupo se muestra muy inquieto; pelea y discute con sus demás compañeros; grita que tiene botones, los mira y manipula por todos los lados; no recuerda los nombres.

En otra de las tareas discute con sus compañeros sobre quién debe tener o usar los lápices de colores, se para y grita que no es justo.

En la sesión que demostró una mayor participación, igualmente peleó con sus compañeros, les llama la atención a los demás para que trabajen y sean del grupo ganador, realiza su actividad pendiente de lo que hace el resto.

En este caso, pareciera que el Abordaje no logró influencia alguna en el niño. Esto podría deberse a la complejidad y profundidad de sus problemáticas vitales y de personalidad.

### *Víctor R. C..*

La edad del menor es de 9 años, su grupo familiar está formado por su madre, dos hermanos menores y el niño, que es el mayor de los hijos. Además vive con una tía y primos. Los padres mantuvieron una relación de convivencia durante 10 años, que terminó el año pasado, motivo por el cual hoy se encuentran separados. Los padres alcanzaron una escolaridad de ocho años.

La madre de Víctor manifestó que el niño vive un periodo de rebeldía, debido que el padre repentinamente los abandonó, lo que ha provocado un gran desequilibrio en la vida emocional de todo el grupo familiar; también generó un problema importante de tipo económico, motivo por el cual la madre se vio en la obligación de salir a trabajar, dejando al cuidado de Víctor sus hijos menores. El niño ha asumido esta responsabilidad con desgano, lo cual ha generado problemas interpersonales entre madre e hijo, por lo que el menor ha llegado a solicitarle a la madre que desea irse a vivir con su padre.

La madre manifiesta que el niño vivió un episodio traumático en el verano pasado, cuando Víctor visitó la casa de sus abuelos paternos, al ver que su padre había iniciado una nueva relación de pareja, lo que le provocó un gran impacto. El niño manifiesta que vive hace dos años en su actual residencia. Al colegio entró desde el nivel de pre – básico. Hasta este momento no registra repitencias. Víctor manifiesta que después de las horas de clases practica boxeo con un primo mayor que él. Presenta problemas de aprendizaje desde tercero básico.

La madre informa que el niño posee habilidades artísticas y sociales. Percibe en él intereses deportivos, le encanta jugar a la pelota, escuchar música, ver televisión y hacer cosas manuales. Ayuda en los quehaceres de la casa y sobre todo a cuidar a sus hermanos menores, en horas en que la madre sale a trabajar. Manifiesta que desea que su hijo termine la enseñanza básica. En relación a las actividades académicas, informa que el niño siente culpabilidad y que se ha visto muy interferido por el abandono del padre, con quien tenía una relación de gran dependencia. Manifiesta también que en la casa el niño muestra inseguridad y en la escuela frustración; últimamente lo ha percibido rebelde, aunque se le castigue. La madre desea que su hijo sea feliz, que sea un profesional y un hombre de bien. Reconoce que apoya al niño y también lo excusa.

Por su parte, el niño reconoce tener habilidades deportivas, artísticas y cognitivas; ya que le gusta inventar cosas, le agrada ver televisión y jugar a la pelota. Tiene dificultades en las asignaturas relacionadas con el lenguaje; le gustaría pasar de curso y en el futuro ser militar, manifiesta que en el colegio se aburre y en la casa generalmente anda enojado; si dependiera de él cambiaría sus notas, que no son buenas. Le gustaría no aburrirse. En el futuro se ve joven.

Por último, el profesor lo ve como un niño afectivo y sociable, ante situaciones de fracaso responde llorando, se aísla; observa en él una baja tolerancia a la frustración. Enfrenta situaciones nuevas con confianza, al menos frente a las actividades académicas. A veces responde en forma explosiva y se muestra inquieto. Por lo

general el niño es aceptado por sus compañeros. Es sociable y alegre.

Se concluye que el menor se encuentra viviendo el duelo paterno, que por cierto aún no tiene asumido, esto le ha provocado un gran trastorno emocional, ya que ha debido asumir responsabilidades que exceden su competencia. El menor se encuentra totalmente bloqueado en lo referente a sus aprendizajes, aún cuando siente agrado asistiendo al colegio. No así en su hogar, donde ha llegado a manifestar agresividad. Incluso podríamos estar frente a un caso de depresión infantil, ya que pocos días atrás quiso agredir físicamente a su hermano menor con un cuchillo cocinero. El menor a menudo expresa fantasías referidas a su padre, cuenta que lo llama por teléfono, que dentro de un mes irá a buscar a la familia para llevársela a vivir a Concepción; que el fin de semana lo llevó a Argentina.

El resultado del test es el siguiente:

- Autoestima:
  - Global: sobre la media (13)
  - Académica: bajo la media (8)
  - Corporal: sobre la media (17)
  - Familiar: sobre la media (15)
  - Social: sobre la media (13).

Nuevamente existe una evidente incoherencia entre las respuestas al test y lo expresado en las entrevistas. Hemos descrito la costumbre de mentir, que Víctor ha adoptado, lo que podría explicar el resultado.

Se observa en consecuencia una notoria necesidad afectiva, sobre todo en el hogar. No expresa sentimientos de tristeza en el colegio por la situación vivida en su hogar.

El niño requiere un apoyo afectivo a raíz de sus problemas familiares. Reacciona con inseguridad frente a la frustración. Se le han delegado responsabilidades que no corresponden a su edad y necesita la presencia y el amor del padre.

En el "abordaje" no demuestra cambios conductuales significativos, aún cuando participó en la experiencia. Da la impresión de que la escuela es su único lugar de esparcimiento y distracción, donde puede vivir como niño. De esta manera, a pesar de que no se vincula con las actividades, las realiza formalmente, dando una apariencia de compromiso.

### *Cristián V. P.*

Tiene 9 años de edad, el grupo familiar esta formado por 5 personas: mamá, papá y tres hijos, un cuarto hijo vive con su abuela materna. El niño es el menor del grupo familiar. Sus padres son casados legalmente y la escolaridad de ambos es de 8° año básico.

El menor ha estado en tratamiento medicamentoso desde los cinco años de edad por presentar una hiperactividad algo superada a la fecha. Vivió un episodio traumático en mayo del presente año, al ser violentado sexualmente por un primo de 16 años. La madre buscó ayuda, según ella la profesora del menor no le prestó atención y ella le informó al Director del establecimiento, quién no realizó la derivación correspondiente. El padre del menor, ante la situación, se mostró totalmente indiferente ya que el agresor tiene lazos consanguíneos con él.

El niño vive desde su nacimiento en ese hogar, que es de propiedad de sus padres. Asiste al colegio desde kinder, no presenta repitencias. Manifiesta problemas de aprendizaje desde primer año básico. La madre manifiesta que el niño, durante toda su escolaridad, ha tenido diferentes profesores, lo que habría ahondado más su problemática.

La madre informa que el niño presenta habilidades motoras finas: disfruta armando y desarmando artefactos eléctricos. Le agrada realizar pequeños trabajos que le reporten algún beneficio económico, también escuchar música. El deseo de su madre es que el niño termine la Enseñanza Media. La madre expresa que frente a los fracasos en el área académica, no manifiesta sentimientos, sino que total indi-

ferencia. Desea que su hijo sea un profesional universitario. Reconoce que lo apoya para que obtenga mejores logros, pero en otras ocasiones lo culpabiliza.

Él mismo expresa que posee habilidades deportivas; le resulta fácil y le agrada la asignatura de Educación Física y en general todos los deportes; reconoce que le cuesta aprender las matemáticas y las asignaturas relacionadas con lenguaje. Dice que le gustaría crecer un poco, por lo cual hace ejercicios; por ahora le interesaría pasar de curso. Cuando las cosas no le salen bien, responde con rabia y desagrado. Si pudiera, cambiaría su rostro y aumentaría su estatura. En el futuro se ve joven, grande y fuerte.

La profesora relata que el niño presenta escasos logros académicos. ante el fracaso responde con indiferencia y frustración; por lo general se fija objetivos fáciles de alcanzar. Cuando debe enfrentar nuevas situaciones, lo hace con turbación en todas las áreas. Sus compañeros lo rechazan, generalmente anda solo y se aísla. Es de carácter introvertido.

El test arroja los siguientes indicadores de su autoestima.

- Autoestima:
  - Global: bajo la media (6)
  - Académica: sobre la media (12)
  - Corporal: media (10)
  - Familiar: media (10)
  - Social: media (10)

De acuerdo a ello, sería el único menor del Colectivo que ha desarrollado una autoestima negativa. En este caso, todos los datos son coherentes.

El menor requiere urgentemente tratamiento psicológico y apoyo de la escuela y de la familia.

Durante el "abordaje" se observaron diversos indicadores de su problema emocio-

nal: el menor responde como un niño de menor edad cronológica, tanto en lo cognitivo como en lo emocional. Afectivamente utiliza herramientas de cualquier tipo para relacionarse con quien quiera prestarle atención, incluso llega a mentir si se encuentra ante una situación que le pueda reportar algún beneficio emocional, como ser tomado en cuenta o ser considerado importante ante una situación específica.

Por otra parte, manifiesta una severa desconcentración en las tareas. Es el único alumno del Colectivo que no recuerda absolutamente nada de la película. En otras sesiones se muestra lento e inseguro.

Durante el período completo de Abordaje En Aula el niño se aislaba en los recreos. Se trasladaba hasta el comedor del establecimiento a tomar leche y luego deambulaba solo. En algunas ocasiones se acercaba a un grupo, pero no era invitado a participar.

El menor no demostró cambios conductuales durante el "Abordaje", ni se involucró mayormente con la propuesta.

### *Claudio M. Fuentealba.*

Su edad cronológica es de 9 años. El grupo familiar se compone de cuatro personas: sus padres, una hermana menor y Claudio. Es el hijo mayor de la familia. Sus padres son casados legalmente. El padre del niño alcanzó cuarto medio, al igual que la madre.

La madre manifiesta que su hijo presenta habilidades cognitivas y a veces habilidades sociales. Se interesa por jugar a la pelota, ver televisión, jugar con monitos y le "apasiona" jugar Nintendo (la mayor parte de su tiempo lo ocupa en esta actividad). Desea que su hijo llegue a ser corredor de autos, que trabaje y gane dinero. Ante las actividades académicas, la madre manifiesta que el niño no es expresivo, por lo tanto ella piensa que a él no le importa mayormente el tema. Espera sí,

que su hijo rinda bien académicamente. Reconoce que ella tiene una actitud de apoyo hacia el niño.

Manifiesta el propio niño, que es hábil jugando Nintendo, a la pelota, a la lucha y también al tenis. Reconoce que le cuesta aprender las matemáticas. Se interesa por hacer deportes, por ello le agrada hacer educación física. Su meta próxima es ser campeón de Super Nintendo. Cuando las actividades que debe realizar son académicas o de satisfacción personal y no le resultan como le gustaría, dice que se llena de rabia, sobre todo cuando juega Nintendo y el computador le gana. Si pudiera cambiaría sus notas, le gustaría aprender a dividir y a multiplicar para que "así no se enojen conmigo".

La profesora manifiesta que es un niño sociable, que sus respuestas ante el fracaso son de desconcierto, turbación y timidez. Se plantea objetivos fáciles de lograr, y por lo general afronta las nuevas situaciones con turbación. Es aceptado por sus compañeros. El maestro informa que lo ve como un niño inmaduro, sobreprotegido; le preocupan por un lado sus explosiones de llanto ante algunas situaciones y por otro que ante otras se evada.

Los resultados del test, son los siguientes:

- Autoestima:
  - Global: sobre la media (14)
  - Académica: bajo la media (7)
  - Corporal: sobre la media (16)
  - Familiar: sobre la media (18)
  - Social: bajo la media (9)

Datos que demuestran su bajo interés académico y su disposición hacia las actividades deportivas.

En general, se observa una clara intención de satisfacer las necesidades de los otros. En relación a las propias, no hace una clara lectura de sus sentimientos.

Durante el "Abordaje" se observa que Claudio establece relaciones interpersonales con facilidad con los adultos, se mostró muy conversador y con un claro conocimiento de sus gustos e intereses. En varias oportunidades hubo que reforzar su trabajo, ya que necesitó constantemente aprobación de un adulto ante lo que realizaba.

Demostró progresar en su expresividad en el transcurso de las sesiones. En un comienzo se manifestaba inseguro. Al sentirse valorado, comenzó rápidamente a participar y desinhibirse. Es importante destacar que ello implicó también una mayor concentración en las actividades.

## **Discusión de los resultados.**

En términos globales, la experiencia tuvo un resultado ampliamente positivo, desde la perspectiva del clima emocional e interpersonal que logró en los niños. Este a su vez, influyó en una alta disposición de ellos a participar en las diversas tareas realizadas y en las sesiones mismas.

La experiencia de la autora supone una perspectiva completamente válida en este punto: la alegría de los niños observados, para entrar a la sala de clases, que los llevaba incluso a "hacer carreras" con ese fin, superó con creces la habitualidad.

El aspecto más importante que se pudo evidenciar a nivel grupal, dice relación con la ausencia de expresiones discriminatorias hacia los niños atendidos, durante las sesiones. Un abordaje en aula impide que se conozca quiénes son los niños que presentan necesidades educativas especiales, sólo ellos lo saben y reciben de manera altamente positiva la ayuda brindada.

De esta manera, los resultados globales avalan ciertamente las perspectivas del Abordaje Pedagógico en Aula en el tratamiento de la autoestima y, por ende, en la superación de las problemáticas de aprendizaje de los niños atendidos. Estimamos que genera un contexto en que el alumno ve su problemática como acotada a lo académico, eliminándose el componente de deslegitimación ante el curso, que la agrava.

Por su parte, la interpretación de los datos a nivel individual, entrega resultados de mayor complejidad.

Es en este punto donde se llevó a cabo la triangulación. En todo el desarrollo de la interpretación confrontamos los datos entregados por las entrevistas a los alumnos, los padres y la profesora; y a su vez este conjunto se contrastó con la información recabada a través del test y las observaciones.

De los ocho niños atendidos, cuatro evidenciaron conductas que podríamos en-

basándonos en su conducta durante las observaciones.

Principalmente estas conductas implicaron un tránsito desde el silencio a la palabra, de la indiferencia a la participación; permanentemente existió buena disposición de parte de los niños, una notoria confianza en que les iría bien, en que si participaban no serían motejados.

Pero aún demostrando buena disposición general, los restantes cuatro niños no evidenciaron el mismo tránsito. No observamos en ellos conductas que nos hayan permitido aseverar que el desarrollo de su autoestima podría verse facilitado, de continuar el abordaje. Nos parece que el factor explicativo de ello, puede encontrarse en las historias y problemáticas de cada niño.

Sintomáticamente, los sujetos que no demostraron los cambios conductuales esperables, corresponden a aquellos que vivían experiencias altamente traumáticas: Guillermo, Diego (relación extramatrimonial del padre), Víctor (duelo paterno por abandono) y Cristián (agresión sexual). Por el contrario, los restantes vivían una infancia relativamente normal, en el contexto del grupo social a que pertenecen.

Esto significa claramente, que no puede asignarse al abordaje en aula una potencialidad que exceda a sus objetivos. Sin un tratamiento especializado a los niños que lo requieran, por sufrir experiencias traumáticas, poco puede esperarse de la intervención psicopedagógica; sin importar la metodología utilizada.

No obstante, la actitud positiva general de los niños que no vivieron cambios evidentes, nos parece que comprueba indirectamente la positividad del contexto generado por el abordaje en aula: la experiencia del psicopedagogo indica que la conducta de los niños con estas características, no presenta tales características; por el contrario, es reticente, negativa, rebelde o absolutamente oculta.

Finalmente, es necesario mencionar que aunque el abordaje fue "real", su condi-

ción de ser una actividad observada por la investigadora y una innovación aún atractiva para las profesionales que la llevaron a cabo; pueden implicar una "calidad" del proceso, distinta de la normal. Es necesario entonces, esperar a que nuevas investigaciones la examinen, para verificar nuestros resultados.

Sintetizamos a continuación, la interpretación de la información recabada.

- La interacción en el Colectivo fue altamente significativa: la alegría y la motivación de los alumnos, su grado de participación en las actividades; que superó toda expectativa; avalan ampliamente las perspectivas supuestas del Abordaje Pedagógico en Aula, para el desarrollo de la autoestima. Cabe hacer notar que alumnos que, en otro contexto, presentaban habitualmente apatía y agresividad frente a las actividades escolares, se integraron de tal manera que asumieron incluso roles de liderazgo.
- En términos individuales, la mayoría de los alumnos presentó conductas y se expresó de tal manera en torno a las actividades; que avalan los mismos resultados.
- No obstante, deben establecerse dos límites a lo anterior.

La primera, que cuando los niños viven situaciones altamente conflictivas: violencia intrafamiliar, duelos, etc.; o carencias afectivas significativas; la participación y los cambios conductuales, no llegan a superar los umbrales de una experiencia escolar normal. Por lo tanto, no debe otorgarse a esta estrategia un valor que exceda sus posibilidades: sólo se observaron resultados importantes, en relación a los alumnos con problemáticas acotables en el rango de lo normal.

La segunda, que los resultados podrían deberse en buena medida a factores de incidencia momentánea. Tanto el hecho de que la implementación haya sido breve, como la especial preparación con que contó - por verse, de alguna manera, supervisada -; permiten poner en duda que los resultados sean similares en condiciones normales. Para establecer una apre-

ciación al respecto, deberán estudiarse múltiples procesos y en un lapso más prolongado de tiempo.

- Desde otra perspectiva, la experiencia tanto de la psicopedagoga que efectuó la intervención, como de la investigadora y de la profesora jefe; resultaron altamente motivantes y no implicaron dificultades organizacionales ni de interacción grupal. Esto demuestra que la estrategia es viable en un contexto escolar "normal" de nuestro país. El Abordaje Pedagógico en Aula no requiere de especialistas ni de infraestructura especiales.
- Finalmente, estimamos que la experiencia vivida reafirma que la importancia o el valor de la estrategia, estriba en su capacidad para establecer efectivamente, un contexto de interacciones respetuoso, no discriminatorio y, por ende, propiciatorio de una autoestima positiva. En tal sentido, sostenemos que constituye una estrategia coherente con los principios de la Reforma Educativa; superando en este sentido, las posibilidades del Abordaje en Grupo Diferencial.

## Bibliografía.

- Alcántara, J:* "Cómo educar la autoestima". Editorial CEAC, España, 1993.
- Benavente, María Angélica:* "Propuesta psicopedagógica para la Reforma Educacional : Un modelo humanista e integrador de la educación". Revista Repsi Nº 29-30, 1997.
- Bravo, Valdivieso Luis:* "Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar ". Editorial Universitaria, Chile, 1991.
- Bruzzo, R. y Reveco, M:* "Evaluación del cambio en las variables autoestima y depresión, en niños víctimas de maltrato familiar, del primer ciclo básico". Memoria para optar al Título de Psicólogo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad De Chile, 1997.
- Careaga M, Roberto:* "El Psicopedagogo integrado al aula: ¿para hacer qué?". Repsi Nº 46, 1999.
- Fuentes, Sonia:* "Manual curso de perfeccionamiento: Programa de Enriquecimiento Instrumental, Nivel I", 1999.
- Gardner, Howard:* "Inteligencias Múltiples ". Ediciones Paidós, España, 1993.
- Goleman, Daniel:* "La inteligencia Emocional ". Javier Vergara (Ed). Argentina, 1997.
- Hauessler, Isabel; Milicic, Neva:* "Confíar en uno mismo: programa de autoes-

- tima". Editorial Dolmen, Chile, 1994.
- Hernández, R:* " Metodología de la Investigación". Mac Graw Hill, México, 1997.
- López Soza M. Elizabeth:* "Memoria para optar al título de psicopedagogo", 1997.
- López, Gabriela:* "La cultura escolar ¿ Responsable del fracaso?". PIIE, Chile, 1984.
- Oteiza, F; Montero, P (coord.):* "Diseño de currículum, modelos para su producción y actualización". MECE – Ministerio de Educación, Chile, 1994.
- Pérez Serrano, Gloria:* "Investigación Cualitativa". En Retos e Interrogantes, Editorial La Muralla, Madrid. 1998.
- Pope A, Mc Hale S, Craighead E:* "Mejora de la Autoestima. Técnicas para niños y adolescentes". Ediciones Martínez Roca S.A, Pennsylvania, 1988.
- Raths, L; Wassermann, S y otros:* "Cómo enseñar a pensar". Editorial Paidós, Argentina, 1967.
- Ritzer, G:* "Teoría Sociológica Contemporánea". Mac Graw Hill, Madrid, 1993.
- Rodríguez, Gil, J y García, E:* "Metodología de la Investigación cualitativa". Ediciones Aljibe, España, 1996.
- Saffie Ramírez Nubia:* "¿Valgo o no Valgo? Autoestima y rendimiento escolar ". Ediciones Paulinas, Chile, 1992.

## Anexos.

### 1. Cuadros resúmenes de los resultados de las entrevistas.

#### a) *Entrevistas a los Padres.*

Padre	Habilidades percibidas en sus hijos.	Intereses detectados.	Metas hacia sus hijos.	Sentimientos manifestados por sus hijos en relación a:	Expectativas en relación a sus hijos.	Actitudes auto-percibidas.
1	Cognitivas Sociales	Deportivos Virtuales. Cognitivos.	Académicas.	Escuela: Satisfacción. Casa: Afecto	Académicas de nivel superior. Laborales.	De sobre-protección De excusa
2	Cognitivas Sociales Comunicacionales	Deportivos Virtuales	Académicas Sociales.	Escuela: Satisfacción Casa: Afecto	Académicas de nivel secundario. Laborales.	De severidad.
3	Cognitivas Artísticas	Virtuales Artísticos.	Académicas Sociales.	Escuela: Indiferencia. Casa: Inseguridad.	Académicas de nivel superior. Laborales.	De apoyo. De severidad.
4	Cognitivas Sociales. Artísticas.	Deportivos Virtuales	Académicas.	Escuela: Indiferencia. Casa: Afecto.	Académicas de nivel secundario. Laborales	De apoyo De sobreprotección
5	Cognitivas Sociales.	Deportivos	Académicas. Deportivas.	Escuela: Frustración Casa: Estimulo.	Académicas de nivel superior. Sociales.	De apoyo De sobreprotección De excusa.
6	Sociales Artísticas	Deportivos. Virtuales. Cognitivos.	Académicas.	Escuela: Frustración Casa: Inseguridad y manipulación.	Académicas de nivel superior. Integrales.	De apoyo De excusa
7	Cognitivas	Cognitivos. Económicos.	Académicas	Escuela: Frustración. Casa: Indiferencia.	Académicas de nivel superior. Laborales.	De apoyo De severidad.
8	Cognitivas Sociales	Deportivos Virtuales	Académicas.	Escuela: Satisfacción. Casa: Indiferencia.	Académicas de nivel secundario. Laborales.	De apoyo

b) "ENTREVISTA NIÑOS".

Niño	Habilidades	Dificultades en el ámbito académico.	Intereses	Metas	Sentimientos Manifestados frente a:	Cambios en mi persona	Cómo me veo en el futuro
1	Deportivas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales- Lenguaje - .	Deportivos Virtuales Cognitivos	Académicas. Laborales.	Éxito: Satisfacción. Fracaso: Culpa- bilidad.	Nada.	"No sé Trabajando".
2	Deportivas Sociales	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Lenguaje - .	Deportivos Cognitivos sociales.	Académicas	Éxito: Satisfac- ción. Fracaso: Frustración.	Afectivos.	"Joven Soltero Feliz Independiente"
3	Deportivas Manuales Artísticas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Matemáticas- Sociales: relaciones interpersonales	Deportivos. Artísticos. Sociales.	Académicas Sociales.	Éxito: Satisfac- ción. Fracaso: Frustración - des- control.	Físicos.	Feliz Con pololo Universitaria Trabajando
4	Deportivas Artísticas Cognitivas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Lenguaje - .	Deportivos Cognitivos Sociales.	Académicas.	Éxito: Indife- rencia. Fracaso: Frustración - Indiferencia.	Afectivos.	Viejo Aburrido.
5	Deportivas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Lenguaje - .	Deportivos Sociales. Virtuales	Académicas.	Éxito: Indife- rencia Fracaso: Frustración .	Todo.	No sé Trabajando
6	Deportivas Artísticas Cognitivas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Lenguaje -	Deportivos Virtuales	Académicas. Sociales.	Éxito: Satisfac- ción. Fracaso: Frustración	Cognitivos. Afectivos.	Joven
7	Deportivas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Lenguaje - Matemáticas.	Deportivos Cognitivos Sociales.	Académicas. Biológicas.	Éxito: Satisfac- ción. Fracaso: Frustración - Descontrol.	Físicos.	Joven Grande Fuerte
8	Virtuales Deportivas	Cognitivas: en los contenidos Instrumentales - Matemáticas	Deportivos. Virtuales	Sociales.	Éxito: Satisfac- ción. Fracaso: Des- control	Cognitivos. Afectivos.	Joven Adulto Maceteado Musculoso

c) "ENTREVISTA AL PROFESOR".

Niño	Éxitos Actividades	Respuestas Ante el fracaso	Aleaza objetivos	Afronta nuevas situaciones	Sentimientos Manifestados frente a;	Preocupación Del profesor
1	Sociales	Nerviosismo	Fáciles	Turbación Área social tartamudea	Éxito: Aceptación Fracaso: Ansiedad	Nerviosismo Ansiedad Alto grado de Frustración.
2	Deportivas Sociales Artísticas	Frustración	Fáciles	Confianza en todas las áreas	Éxito: Valoración Fracaso: Pena	Bajo peso Déficit atencional. Bajo rendimiento.
3	Deportivas Artísticas	Indiferencia	Muy fáciles	Turbación área social.	Éxito: Aceptación Fracaso: Indiferencia	Proceso de duelo materno no asumido
4	Artísticas Cognitivas	Agresividad	Medianamente Dificiles	Confianza no así en el área social	Éxito: Aceptación Fracaso: Descontrol	Inquietud Agresividad Actitud desafiante.
5	Deportivos	Enojo Agresividad	Fáciles	Indiferencia	Éxito: Indiferencia Fracaso: Descontrol.	Agresividad Falta de interés Desmotivación.
6	Sociales	Frustración Se aísla	Fáciles	Confianza	Éxito: Alegria Fracaso: Pena, llanto	Hiperactividad
7	Deportivos	Frustración	Fáciles	Turbación en todas las áreas	Éxito: Aceptación Fracaso: Rechazo Descontrol.	Muy introvertido Violentado sexualmente recientemente
8	Sociales	Desconcierto	Fáciles	Turbación	Éxito: Alegria Fracaso: Timidez	Inmadurez sobreprotección crisis de llanto

4. Anexo N° 2: Guiones de las entrevistas.

*a) Entrevistas a los Padres.*

- Habilidades o capacidades reconocidas en sus hijos:
- No habilidades o incapacidades reconocidas en sus hijos:
- Intereses visualizados en sus hijos:
- Metas esperadas para sus hijos:
- Sentimientos expresados por sus hijos:
- Actitudes manifestadas a sus hijos:
- Expectativas:

*b) Entrevistas a los niños.*

- Soy bueno para:
- Me cuesta:
- Las actividades que me agradan en casa:
- Las actividades que me agradan en mi escuela:
- Lo que me hace sentir bien en casa:
- Lo que me hace sentir bien en mi colegio:
- Lo que me hace sentir mal en casa:
- Lo que me hace sentir mal en mi colegio:
- Lo que me gustaría lograr este año:

- Lo que me gustaría lograr en unos años más:
- Cómo me siento cuando algo me sale mal en casa:
- Cómo me siento cuando algo me sale mal en mi colegio:
- Lo que me hace sentir feliz en casa:
- Lo que me hace sentir feliz en i colegio:
- Si tuviera poderes mágicos, y pudiera cambiar algunos aspectos cambiaría:
- Si pudiera ver el futuro ¿ cómo me veo en 20 años más?

*c) Entrevista, Profesora Jefe.*

- Los éxitos y fracasos del alumno:
- Respuestas del alumno, ante el éxito y el fracaso:
- Los objetivos que se fija el alumno:
- Cómo enfrenta nuevas situaciones el alumno:
- Grado de satisfacción manifestado por el alumno frente a sus aprendizajes:
- Grado de satisfacción manifestado por el alumno frente a la amistad de sus pares:
- Grado de aceptación manifestado por parte de sus pares, de su mismo sexo, de otro sexo:
- Cambios observado, que le han llamado la atención:

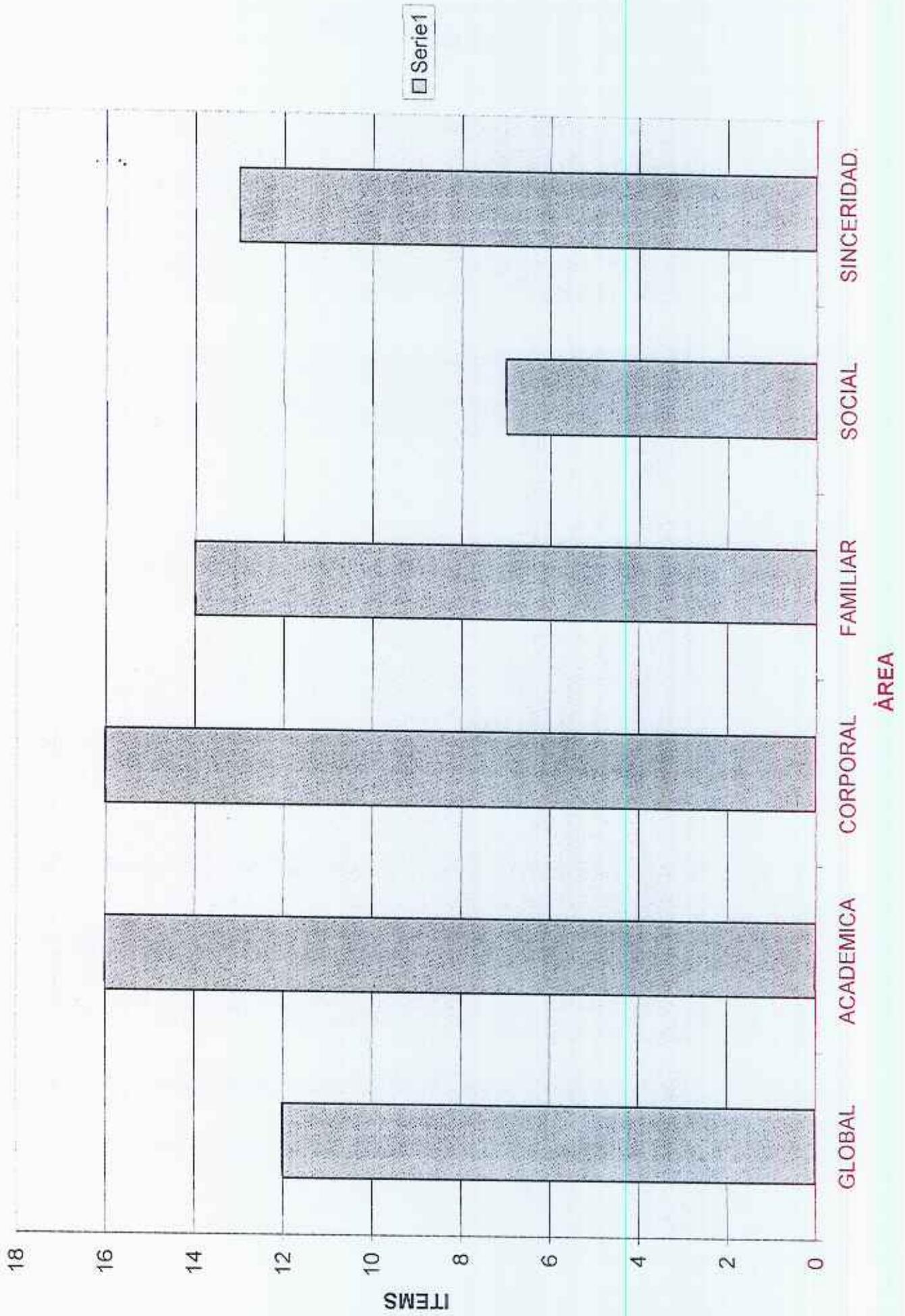
Aspectos preocupantes, ya sea en áreas de desarrollo, tipos de interacción o con el mismo:

NIÑO N°1 "CON APOYO EN AULA"

ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS				VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0			
1 Me gusta como soy.	1	2	0	0	2	GLOBAL
2 Estoy decepcionado con mis notas.	★	0	1	1	1	ACADEMICA
3 Soy demasiado torpe.	★	0	1	1	1	CORPORAL
4 Soy un miembro importante de mi familia.	1	2	0	0	2	FAMILIAR
5 Me preocupe gustar a las demás chicas/es.	★	0	0	1	2	SOCIAL
6 Hago los deberes cada día.		0	1	1	1	SINCERIDAD
7 Soy una persona importante.		0	1	1	1	PUNTAJE AL REVER
8 Leo bien.	1	2	0	0	2	★
9 Me guste mi apariencia.	1	2	0	0	2	
10 Me siento bien cuando estoy con mi familia.	1	2	0	0	2	
11 Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	★	1	0	0	2	
12 Digo cosas que no son verdad.	★	0	0	1	2	
13 Me gustaría ser otra persona.	★	0	1	1	1	
14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	★	0	0	1	2	
15 Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad.	1	2	0	0	2	
16 Me siento como si hubiera de casa.	★	0	1	1	1	
17 Mis amigos escuchan mis ideas.	1	2	0	0	2	
18 No me disgusta perder en un juego.	★	0	1	1	1	
19 Tengo una pobre opinión de mí mismo.	★	1	0	0	0	
20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.	1	2	0	0	2	
21 Tengo una cara agradable.		0	1	1	1	
22 Hago infelices a mis padres.	★	1	0	0	0	
23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos.	1	2	0	0	2	
24 Si me enfado con un amigo, puedo insultarlo.	★	0	0	1	2	
25 Soy una persona interesante.		0	1	1	1	
26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	★	0	0	1	2	
27 Me gustaría que mi peso fuera diferente.	★	0	1	1	1	
28 Soy un buen papá/a.		0	1	1	1	
29 Me siento solo.	★	0	1	1	1	
30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.	1	2	0	0	2	
31 Soy una buena persona.	1	2	0	0	2	
32 Me siento bien cuando estoy en la escuela.	1	2	0	0	2	
33 Tengo una bonita sonrisa.	1	2	0	0	2	
34 Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí.		0	1	1	1	
35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	★	1	0	0	0	
36 Haría trampas para ganar un juego.		0	1	1	1	
37 Estoy satisfecho con mi forma de ser.		0	1	1	1	
38 Soy torpe con el trabajo de clase.	★	0	1	1	1	
39 No estoy satisfecho con mi apariencia.	★	0	0	1	2	
40 Tengo una de las mejores familias.		0	1	1	1	
41 Me gustaría tener amigos a los que realmente gustase.	★	1	0	0	0	
42 Voy a dormir sin resistir cuando es la hora.		0	0	1	0	
43 No soy hábil.	★	0	0	1	2	
44 Creo que mis notas son bastante buenas.		0	0	1	0	
45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.	1	2	0	0	2	
46 Decepciono a mi familia.	★	0	0	1	2	
47 Puedo hacer amigos cuando quiero.		0	0	1	0	
48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	★	0	0	1	2	
49 Siento que he fracasado.	★	0	0	1	2	
50 Me gustaría ser mejor estudiante.	★	0	0	1	2	
51 Me gustaría parecerme a otra persona.	★	0	0	1	2	
52 Creo que mis padres serían felices si yo fuera diferente.	★	0	0	1	2	
53 Tengo bastantes amigos.		0	0	1	0	
54 Me lino los dientes después de cada comida.	1	2	0	0	2	
55 No me siento orgulloso de mí mismo.	★	1	0	0	0	
56 Soy bueno en matemáticas.	1	2	0	0	2	
57 Tengo un buen cuerpo.		0	1	1	1	
58 No me gusta como me comporto cuando estoy con mi familia.	★	0	0	1	2	
59 Soy un buen amigo.		0	0	1	0	
60 Dejaría que ocharan la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.		0	0	1	0	
TOTAL	22	18	20		78	

RESUMEN DE LA INFORMACIÓN POR ÁREA						%
GLOBAL	12	IDEAL	20	DIFERENCIA	8	60
ACADEMICA	16	IDEAL	20	DIFERENCIA	4	80
CORPORAL	16	IDEAL	20	DIFERENCIA	4	80
FAMILIAR	14	IDEAL	20	DIFERENCIA	6	70
SOCIAL	7	IDEAL	20	DIFERENCIA	13	35
SINCERIDAD	13	IDEAL	20	DIFERENCIA	7	65
PUNTAJE REAL TOTAL	78	IDEAL	120	DIFERENCIA	42	65

# NIÑO 1 CON APOYO EN AULA

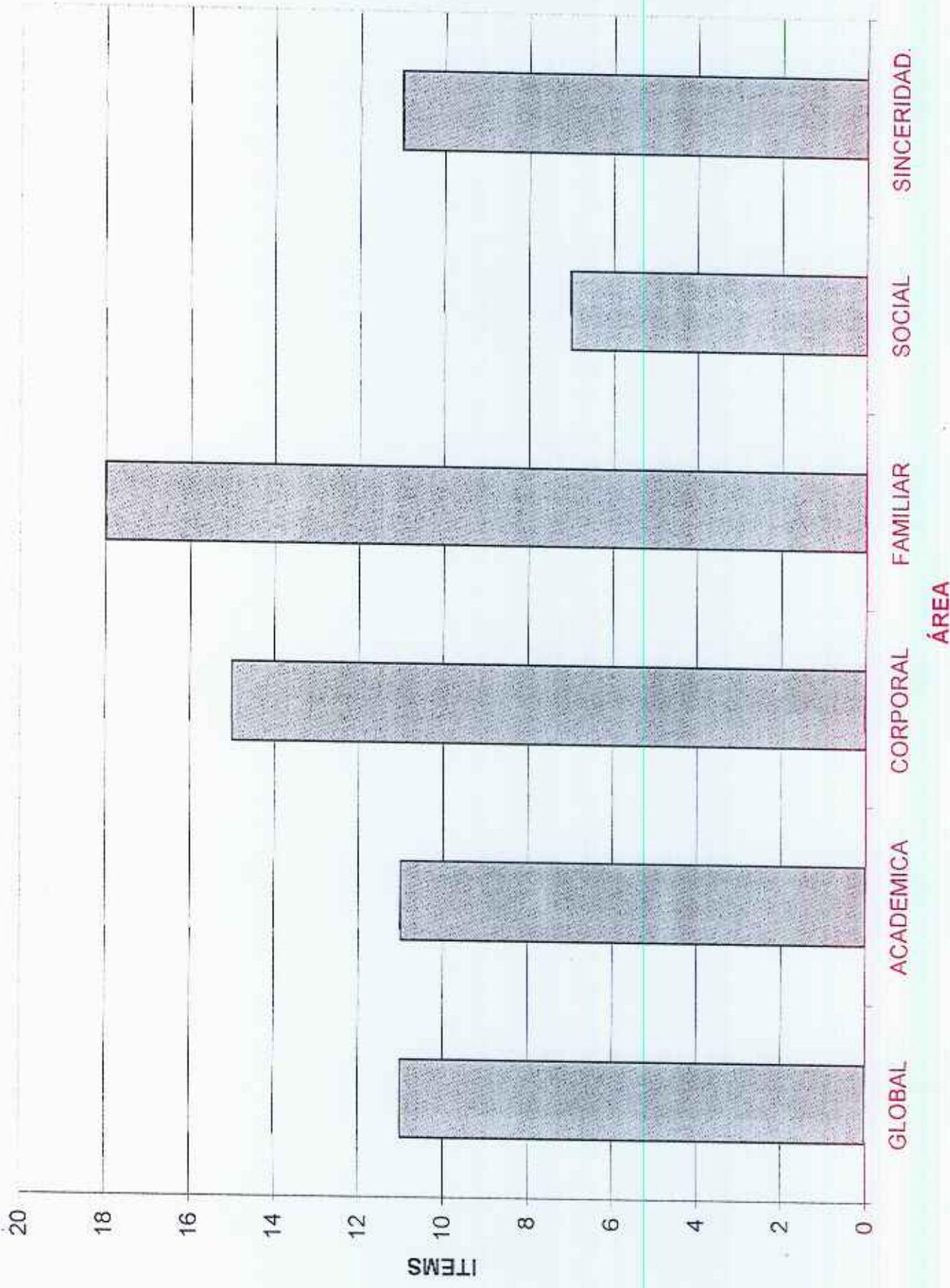


NIÑO N°2 CON APOYO EN AULA

ITEM	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0	VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
1 Me gusta como soy.		0	0	0	GLOBAL
2 Estoy decepcionado con mis notas.	★	1	0	0	ACADÉMICA
3 Soy demasiado torpe.	★	1	0	0	CORPORAL
4 Soy un miembro importante de mi familia.		1	2	0	FAMILIAR
5 Me preocupa gustar a los demás chicos/as.	★	1	0	0	SOCIAL
6 Hago los deberes cada día.		0	1	1	SINCERIDAD
7 Soy una persona importante.		1	2	0	PUNTUARSE AL REVES
8 Leo bien.		1	2	0	
9 Me gusta mi apariencia.		1	2	0	
10 Me siento bien cuando estoy con mi familia.		1	2	0	
11 Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	★	1	0	0	
12 Digo cosas que no son verdad.	★	1	0	0	
13 Me gustaría ser otra persona.	★	1	0	0	
14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	★	1	0	0	
15 Me gustaría que mi estatura fuera como la de los otros niños de mi edad.		0	1	1	
16 Me siento como si hubiera de casa.	★	1	0	0	
17 Mis amigos escuchan mis ideas.		0	1	1	
18 No me disgusta perder en un juego.	★	1	0	0	
19 Tengo una pobre opinión de mí mismo.	★	1	0	0	
20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.		1	2	0	
21 Tengo una cara agradable.		1	2	0	
22 Hago inteligencia a mis padres.	★	1	0	0	
23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos.		0	1	1	
24 Si me enfado con un amigo, puedo insultarlo.	★	1	0	0	
25 Soy una persona interesante.		0	1	1	
26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	★	1	0	0	
27 Me gustaría que mi peso fuera diferente.	★	1	0	0	
28 Soy un buen hijo/a.		1	2	0	
29 Me siento solo.	★	1	0	0	
30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.		0	1	1	
31 Soy una buena persona.		1	2	0	
32 Me siento bien cuando estoy en la escuela.		1	2	0	
33 Tengo una bonita sonrisa.		0	1	1	
34 Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí.		1	2	0	
35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	★	1	0	0	
36 Haría trampas para ganar un juego.		0	0	1	
37 Estoy satisfecho con mi forma de ser.		1	2	0	
38 Soy torpe con el trabajo de clase.	★	1	0	0	
39 No estoy satisfecho con mi apariencia.	★	1	0	0	
40 Tengo una de las mejores familias.		1	2	0	
41 Me gustaría tener amigos a los que realmente gustase.	★	1	0	0	
42 Voy a dormir sin rechistar cuando es la hora.		0	0	1	
43 No soy hábil.	★	1	0	0	
44 Creo que mis notas son bastante buenas.		0	1	1	
45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.		1	2	0	
46 Decepciono a mi familia.	★	1	0	0	
47 Puedo hacer amigos cuando quiero.		1	2	0	
48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	★	1	0	0	
49 Siento que he fracasado.	★	1	0	0	
50 Me gustaría ser mejor estudiante.	★	1	0	0	
51 Me gustaría parecerme a otra persona.	★	1	0	0	
52 Creo que mis padres serían felices si yo fuera diferente.	★	1	0	0	
53 Tengo bastantes amigos.		0	0	1	
54 Me lavé los dientes después de cada comida.		0	1	1	
55 No me siento orgulloso de mí mismo.	★	1	0	0	
56 Soy bueno en matemáticas.		1	2	0	
57 Tengo un buen cuerpo.		1	2	0	
58 No me gusta cómo me comporto cuando estoy con mi familia.	★	1	0	0	
59 Soy un buen amigo.		1	2	0	
60 Dejaría que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.		0	0	1	
TOTAL		27	13	20	73

RESUMEN DE LA INFORMACIÓN POR ÁREA					
		IDEAL	DIFERENCIA		%
GLOBAL	11	20	9		55
ACADÉMICA	11	20	9		55
CORPORAL	15	20	5		75
FAMILIAR	6	20	14		30
SOCIAL	7	20	13		35
SINCERIDAD	11	20	9		55
PUNTAJE REAL TOTAL	73	120	47		60,8

# NIÑO 2 CON APOYO EN AULA

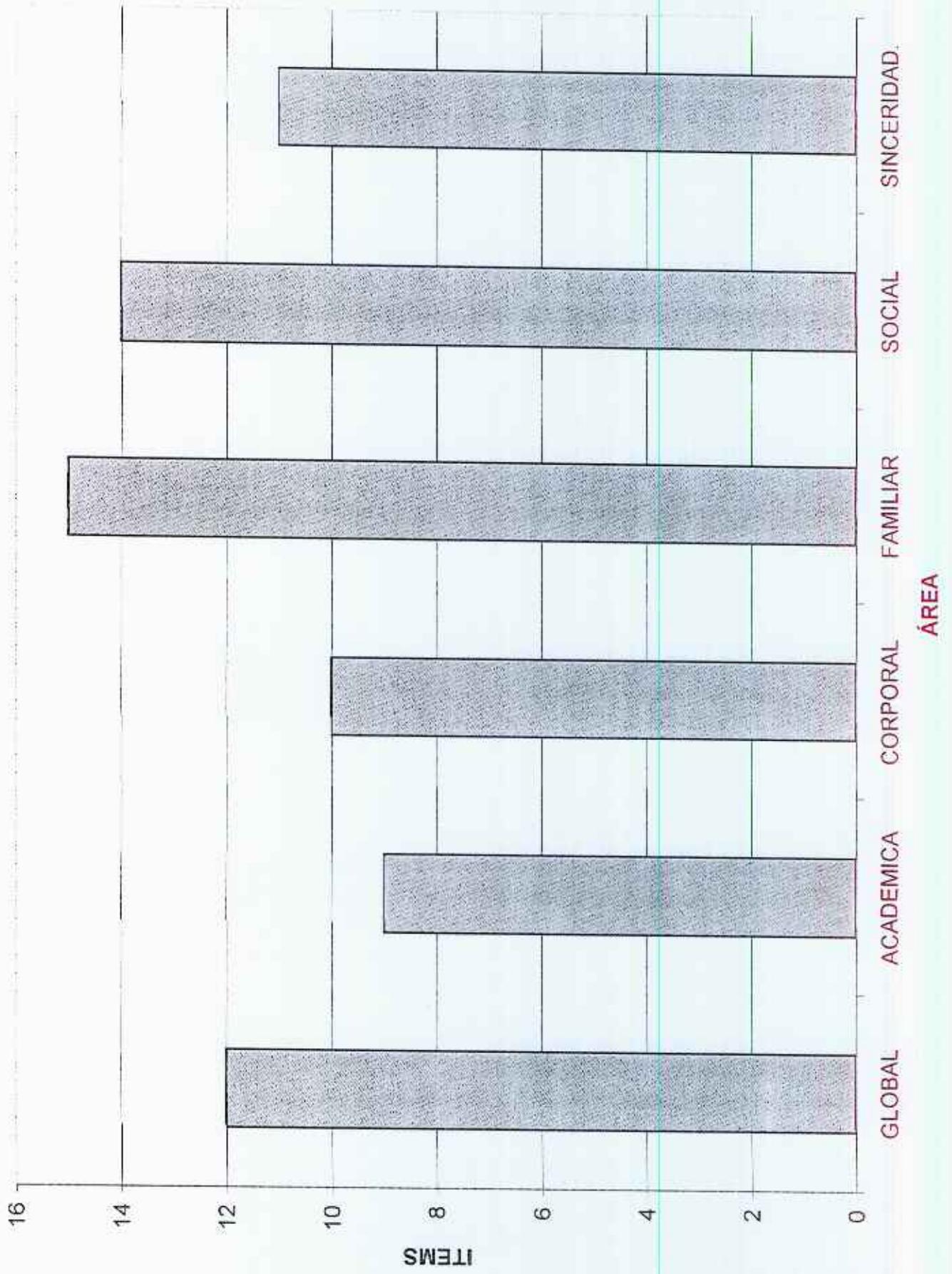


NIÑO 3 CON APOYO EN AULA

ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS				VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0			
1 Me gusta como soy.	1	2	0	0	2	GLOBAL
2 Estoy decepcionado con mis notas.	★ 1	0	0	0	0	ACADÉMICA
3 Soy demasiado torpe.	★	0	1	1	0	CORPORAL
4 Soy un miembro importante de mi familia.		0	1	1	0	FAMILIAR
5 Me preocupa gustar a los demás chicos/as.	★	0	0	1	2	SOCIAL
6 Hago los deberes cada día.		1	2	0	0	SINCERIDAD
7 Soy una persona importante.		0	0	1	0	PUNTUARSE AL RE VES ★
8 Leo bien.		0	0	1	0	
9 Me gusta mi apariencia.		1	2	0	0	
10 Me siento bien cuando estoy con mi familia.		1	2	0	0	
11 Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	★	0	0	1	2	
12 Digo cosas que no son verdad.	★	0	1	1	0	
13 Me gustaría ser otra persona.	★	0	1	1	0	
14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	★	1	0	0	0	
15 Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad.		0	0	1	0	
16 Me siento como si tuviera de casa.	★	0	0	1	2	
17 Mis amigos escuchan mis ideas.		0	1	1	0	
18 No me disgusta perder en un juego.	★	0	1	1	0	
19 Tengo una pobre opinión de mí mismo.	★	0	0	1	2	
20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.		1	2	0	0	
21 Tengo una cara agradable.		0	0	1	0	
22 Hago infelices a mis padres.	★	0	0	1	2	
23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos.		0	1	1	0	
24 Si me enfado con un amigo, puedo insultarle.	★	0	0	1	2	
25 Soy una persona interesante.		0	0	1	0	
26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	★	0	1	1	0	
27 Me gustaría que mi peso fuera diferente.	★	0	1	1	0	
28 Soy un buen hijo/a.		0	1	1	0	
29 Me siento sob.	★	0	0	1	2	
30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.		1	2	0	0	
31 Soy una buena persona.		1	2	0	0	
32 Me siento bien cuando estoy en la escuela.		1	2	0	0	
33 Tengo una bonita sonrisa.		0	1	1	0	
34 Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí.		1	2	0	0	
35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	★	0	0	1	2	
36 Haría trampas para ganar un juego.		0	0	1	0	
37 Estoy satisfecho con mi forma de ser.		0	1	1	0	
38 Soy torpe con el trabajo de clase.	★	0	0	1	2	
39 No estoy satisfecho con mi apariencia.	★	0	0	1	2	
40 Tengo una de las mejores familias.		1	2	0	0	
41 Me gustaría tener amigos a los que realmente gustase.	★	0	1	1	0	
42 Voy a dormir sin rechistar cuando es la hora.		0	0	1	0	
43 No soy hábil.	★	0	1	1	0	
44 Creo que mis notas son bastante buenas.		0	0	1	0	
45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.		1	2	0	0	
46 Decepciono a mi familia.	★	0	1	1	0	
47 Puedo hacer amigos cuando quiero.		0	0	1	0	
48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	★	0	0	1	2	
49 Siento que he fracasado.	★	0	0	1	2	
50 Me gustaría ser mejor estudiante.	★	0	1	1	0	
51 Me gustaría hacerme a otra persona.	★	1	0	0	0	
52 Creo que mi padre sería loco si yo fuera diferente.	★	1	0	0	0	
53 Tengo bastantes amigos.		0	1	1	0	
54 Me tivo los dientes después de cada comida.		0	1	1	0	
55 No me siento orgulloso de mí mismo.	★	0	1	1	0	
56 Soy bueno en matemáticas.		0	1	1	0	
57 Tengo un buen cuerpo.		0	1	1	0	
58 No me gusta cómo me comparo cuando estoy con mi familia.	★	0	0	1	2	
59 Soy un buen amigo.		1	2	0	0	
60 Desearía que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.		0	0	1	0	
TOTAL		16	21	23	71	

RESUMEN DE LA INFORMACIÓN POR ÁREA					
		IDEAL	DIFERENCIA		%
GLOBAL	12	20	8		60
ACADÉMICA	9	20	11		45
CORPORAL	10	20	10		50
FAMILIAR	15	20	5		75
SOCIAL	14	20	6		70
SINCERIDAD	11	20	9		55
PUNTAJE REAL TOTAL	71	120	49		59.2

# NIÑO 3 CON APOYO EN AULA



NIÑO N°4 CON APOYO EN AULA

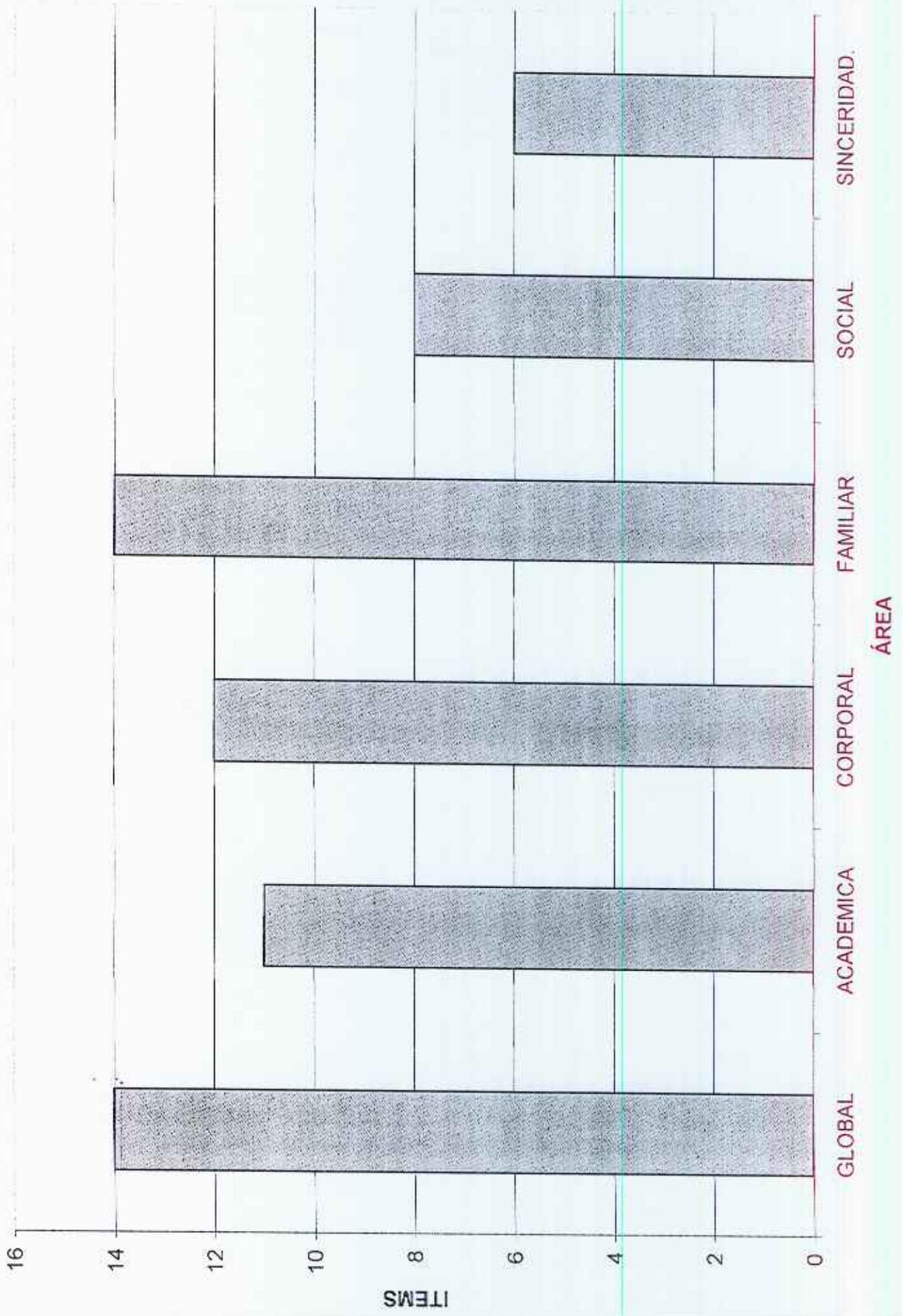
ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS				VALOR ESP.
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1		CASI NUNCA=0	
1 1 Me gusta como soy	1	2	0	0	2
2 2 Estoy decepcionado con mis notas	1	0	0	0	0
3 3 Soy demasiado torpe	1	0	1	0	1
4 4 Soy un miembro importante de mi familia	1	2	0	0	2
5 5 Me preocupa gustar a los demás chicos/as	1	0	1	0	1
6 6 Hago los deberes cada día	1	2	0	1	0
7 7 Soy una persona importante	1	2	0	0	2
8 8 Leo bien	1	0	1	0	1
9 9 Me gusta mi apariencia	1	0	1	0	1
10 10 Me siento bien cuando estoy con mi familia	1	2	0	0	2
11 11 Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno	1	0	0	0	0
12 12 Digo cosas que no son verdad	1	0	0	0	0
13 13 Me gustaría ser otra persona	1	0	0	0	0
14 14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase	1	0	0	1	2
15 15 Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad	1	2	0	0	2
16 16 Me siento como si fuera de casa	1	0	0	1	2
17 17 Mis amigos escuchan mis ideas	1	0	1	0	1
18 18 No me disgusta perder en un juego	1	0	1	0	1
19 19 Tengo una pobre opinión de mí mismo	1	0	0	1	2
20 20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela	1	2	0	0	2
21 21 Tengo una cara agradada	1	2	0	0	2
22 22 Hago infelices a mis padres	1	0	1	0	1
23 23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos	1	0	1	0	1
24 24 Si me enfado con un amigo, puedo insultarlo	1	0	0	0	0
25 25 Soy una persona interesante	1	2	0	0	2
26 26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela	1	0	0	0	0
27 27 Me gustaría que mi peso fuera diferente	1	0	0	1	2
28 28 Soy un buen hijo/a	1	0	1	0	1
29 29 Me siento sob.	1	0	0	0	0
30 30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo	1	0	0	1	0
31 31 Soy una buena persona	1	0	1	0	1
32 32 Me siento bien cuando estoy en la escuela	1	2	0	0	2
33 33 Tengo una bonita sonrisa	1	2	0	0	2
34 34 Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí	1	0	1	0	1
35 35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad	1	0	0	0	0
36 36 Haría trampas para ganar un juego	1	2	0	0	2
37 37 Estoy satisfecho con mi forma de ser	1	2	0	0	2
38 38 Soy torpe con el trabajo de clase	1	0	1	0	1
39 39 No estoy satisfecho con mi apariencia	1	0	0	0	0
40 40 Tengo una de las mejores familias	1	2	0	0	2
41 41 Me gustaría tener amigos a los que realmente gustase	1	0	1	0	1
42 42 Voy a dormir sin rechistar cuando es la hora	1	0	1	0	1
43 43 No soy hábil	1	0	1	0	1
44 44 Creo que mis notas son bastante buenas	1	0	1	0	1
45 45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan	1	0	1	0	1
46 46 Decepciono a mi familia	1	0	1	0	1
47 47 Puedo hacer amigos cuando quiero	1	2	0	0	2
48 48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero	1	0	0	0	0
49 49 Siento que he fracasado	1	0	0	0	0
50 50 Me gustaría ser mejor estudiante	1	0	0	0	0
51 51 Me gustaría parecerme a otra persona	1	0	1	0	1
52 52 Creo que mis padres sentirían felices si yo fuera diferente	1	0	1	0	1
53 53 Tengo bastantes amigos	1	2	0	0	2
54 54 Me lavo los dientes después de cada comida	1	2	0	0	2
55 55 No me siento orgulloso de mí mismo	1	0	0	1	2
56 56 Soy bueno en matemáticas	1	2	0	0	2
57 57 Tengo un buen cuerpo	1	0	0	1	0
58 58 No me gusta cómo me comporto cuando estoy con mi familia	1	0	1	0	1
59 59 Soy un buen amigo	1	0	0	1	0
60 60 Dejaría que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal	1	0	0	1	0

SIMB
GLOBAL
ACADEMICA
CORPORAL
FAMILIAR
SOCIAL
SINCERIDAD
PUNTUARSE AL RE VES

TOTAL 29 21 10 65

RESUMEN DE LA INFORMACIÓN POR ÁREA						
GLOBAL	14	IDEAL	20	DIFERENCIA	6	70
ACADEMICA	11	IDEAL	20	DIFERENCIA	9	55
CORPORAL	12	IDEAL	20	DIFERENCIA	8	60
FAMILIAR	14	IDEAL	20	DIFERENCIA	6	70
SOCIAL	8	IDEAL	20	DIFERENCIA	12	40
SINCERIDAD	6	IDEAL	20	DIFERENCIA	14	30
PUNTAJE REAL TOTAL	65	IDEAL	120	DIFERENCIA	55	

# NIÑO 4 CON APOYO EN AULA



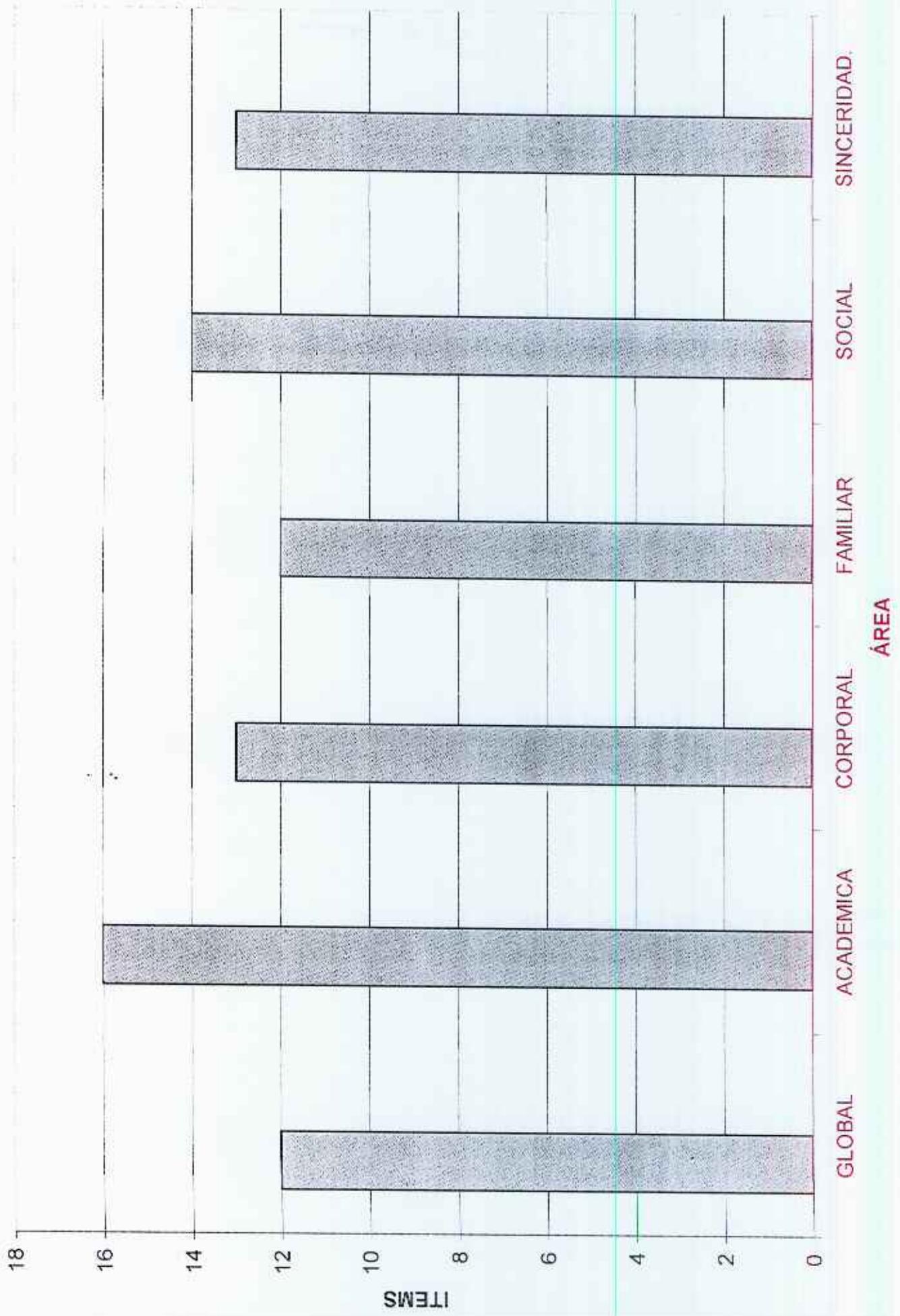
NIÑO N°5 CON APOYO EN AULA

ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS				VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0			
1 Me gusta como soy.	1	2	0	0	2	GLOBAL
2 Estoy decepcionado con mis notas.	★	0	0	1	2	ACADÉMICA
3 Soy demasiado torpe.	★	0	1	1	0	CORPORAL
4 Soy un miembro importante de mi familia.	1	2	0	0	2	FAMILIAR
5 Me preocupa gustar a los demás chicos/as.	★	0	0	1	2	SOCIAL
6 Hago los deberes cada día.	1	2	0	0	2	SINCERIDAD
7 Soy una persona importante.	1	2	0	0	2	PUNTUARSE AL RE VES
8 Los bien.		0	1	1	0	★
9 Me gusta mi apariencia.	1	2	0	0	2	
10 Me siento bien cuando estoy con mi familia.	1	2	0	0	2	
11 Otras cosas/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	★	1	0	0	0	
12 Digo cosas que no son verdad.	★	0	1	1	0	1
13 Me gustaría ser otra persona.	★	0	0	0	1	2
14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	★	0	0	1	2	2
15 Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad.	1	2	0	0	2	2
16 Me siento como el futuro de casa.	★	1	0	0	0	2
17 Mis amigos escuchan mis ideas.	1	2	0	0	0	2
18 No me disgusta perder en un juego.	★	1	0	0	0	0
19 Tengo una pobre opinión de mí mismo.	★	1	0	0	0	0
20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.	1	2	0	0	0	2
21 Tengo una cara agradable.		0	0	1	0	0
22 Hago amigos a mis padres.	★	0	0	1	2	2
23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos.	1	2	0	0	0	2
24 Si me embudo con un amigo, puedo traicionarlo.	★	1	0	0	0	0
25 Soy una persona interesante.		0	0	1	0	0
26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	★	1	0	0	0	0
27 Me gustaría que mi peso fuera diferente.	★	1	0	0	0	0
28 Soy un buen jugador.	1	2	0	0	0	2
29 Me siento solo.	★	0	0	1	2	2
30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.	1	2	0	0	0	2
31 Soy una buena persona.	1	2	0	0	0	2
32 Me siento bien cuando estoy en la escuela.	1	2	0	0	0	2
33 Tengo una bonita sonrisa.	1	2	0	0	0	2
34 Mis padres deben molinos para estar orgullosos de mí.		0	0	1	0	0
35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	★	1	0	0	0	0
36 Haría trampa para ganar un juego.		0	0	1	0	0
37 Estoy satisfecho con mi forma de ser.	1	2	0	0	0	2
38 Soy torpe con el trabajo de clase.	★	0	1	1	0	1
39 No estoy satisfecho con mi apariencia.	★	0	0	1	2	2
40 Tengo una de las mejores familias.	1	2	0	0	0	2
41 Me gustaría tener amigos a los que realmente gustare.	★	1	0	0	0	0
42 Voy a dormir sin rechazar cuando es la hora.	1	2	0	0	0	2
43 No soy hábil.	★	0	0	1	2	2
44 Creo que mis notas son bastante buenas.	1	2	0	0	0	2
45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.	1	2	0	0	0	2
46 Decepciono a mi familia.	★	0	0	1	2	2
47 Puedo hacer amigos cuando quiero.	1	2	0	0	0	2
48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	★	0	0	1	2	2
49 Siento que he fracasado.	1	0	0	0	0	0
50 Me gustaría ser mejor estudiante.	★	0	0	1	2	2
51 Me gustaría parecerme a otra persona.	★	1	0	0	0	0
52 Creo que mis padres son un poco más de lo que quiero.	★	1	0	0	0	0
53 Tengo bastantes amigos.	1	2	0	0	0	2
54 Me lavo los dientes después de cada comida.	1	2	0	0	0	2
55 No me siento orgulloso de mí mismo.	★	1	0	0	0	0
56 Soy bueno en matemáticas.	1	2	0	0	0	2
57 Tengo un buen cuerpo.	1	2	0	0	0	2
58 Me me gusta cómo me siento cuando estoy con mi familia.	★	1	0	0	0	0
59 Soy un buen amigo.	1	2	0	0	0	2
60 Dejaría que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.		0	0	1	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>80</b>		

RESUMEN DE LA INFORMACION POR ÁREA						
GLOBAL	12	IDEAL	20	DIFERENCIA	8	%
ACADÉMICA	16	IDEAL	20	DIFERENCIA	4	80
CORPORAL	13	IDEAL	20	DIFERENCIA	7	85
FAMILIAR	12	IDEAL	20	DIFERENCIA	8	80
SOCIAL	14	IDEAL	20	DIFERENCIA	6	70
SINCERIDAD	13	IDEAL	20	DIFERENCIA	7	85
<b>PUNTAJE REAL TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>IDEAL</b>	<b>120</b>	<b>DIFERENCIA</b>	<b>40</b>	<b>66,7</b>

# NIÑO 5 CON APOYO EN AULA



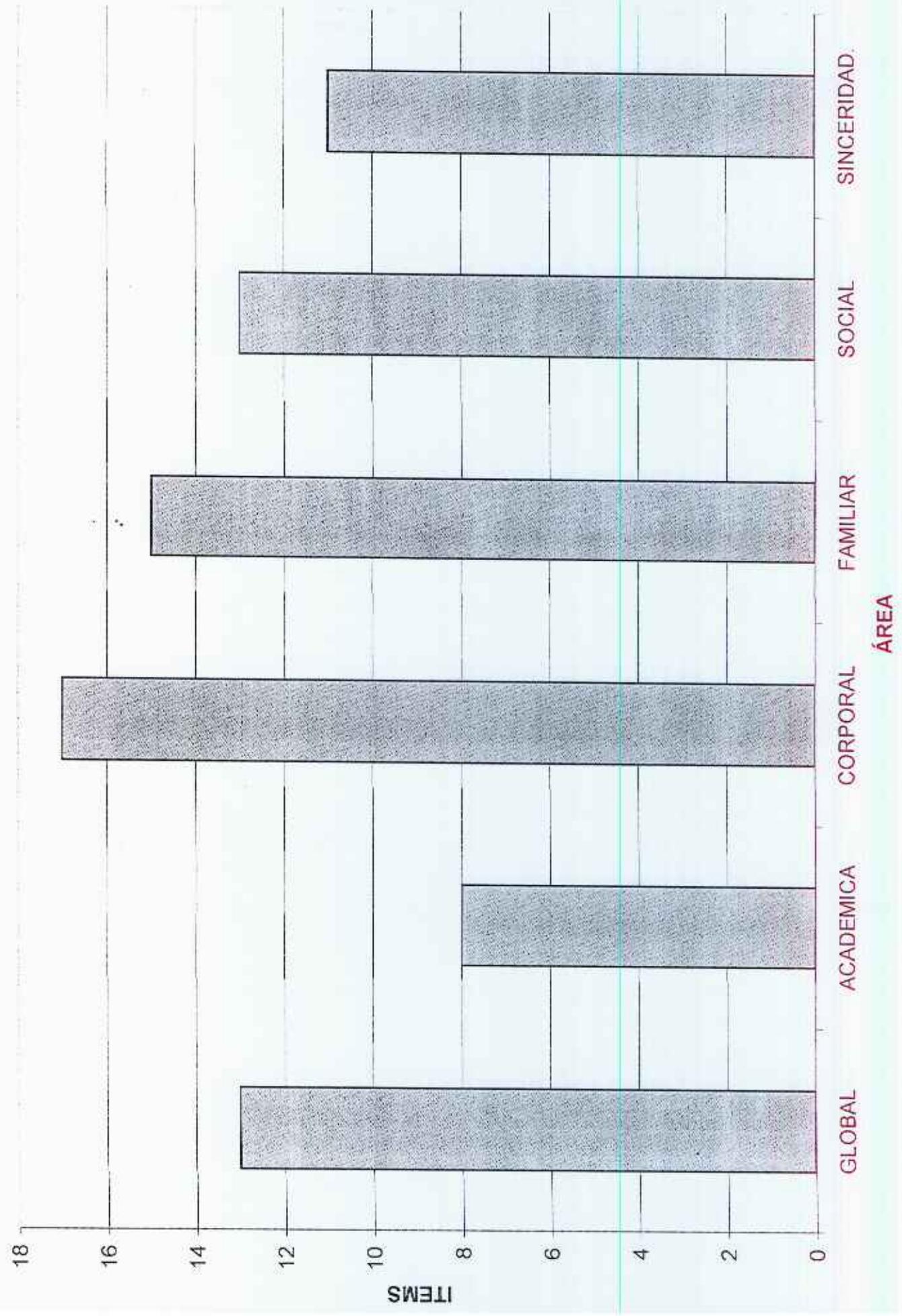
NIÑO N°6 CON APOYO EN AULA

ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS				VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0			
1	Me gusta como soy.	1	2	0	0	2
2	Estoy decepcionado con mis notas.	0	1	1	0	1
3	Soy demasiado torpe.	0	1	1	0	1
4	Soy un miembro importante de mi familia.	1	2	0	0	2
5	Me preocupa gustar a los demás chicos/as.	0	1	1	0	1
6	Hago los deberes cada día.	1	2	0	0	2
7	Soy una persona importante.	1	2	0	0	2
8	Leo bien.	0	0	1	0	0
9	Me gusta mi apariencia.	1	2	0	0	2
10	Me siento bien cuando estoy con mi familia.	1	2	0	0	2
11	Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	0	0	1	2	2
12	Digo cosas que no son verdad.	0	0	1	2	2
13	Me gustaría ser otra persona.	0	1	1	0	1
14	Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	1	0	0	0	0
15	Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad.	1	2	0	0	2
16	Me siento como si hubiera de ir.	0	0	1	2	2
17	Mis amigos escuchan mis ideas.	1	2	0	0	2
18	No me disgusta perder en un juego.	0	0	1	2	2
19	Tengo una pobre opinión de mí mismo.	0	0	1	2	2
20	Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.	0	0	1	0	0
21	Tengo una cara agradable.	1	2	0	0	2
22	Hago regalos a mis padres.	0	0	1	2	2
23	Me siento bien cuando estoy con mis amigos.	0	0	1	0	0
24	Si me enfado con un amigo, puedo insultarlo.	0	0	1	2	2
25	Soy una persona interesante.	0	0	1	0	0
26	Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	1	0	0	0	0
27	Me gustaría que me pesara fuera diferente.	0	0	1	2	2
28	Soy un buen hijo/a.	0	1	1	0	1
29	Me siento solo.	0	0	1	2	2
30	Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.	0	0	1	0	0
31	Soy una buena persona.	1	2	0	0	2
32	Me siento bien cuando estoy en la escuela.	1	2	0	0	2
33	Tengo una bonita sonrisa.	0	1	1	0	1
34	Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí.	1	2	0	0	2
35	Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	0	1	1	0	1
36	Haría trampas para ganar un juego.	0	0	1	0	0
37	Estoy satisfecho con mi forma de ser.	0	0	1	0	0
38	Soy torpe con el trabajo de clase.	0	1	1	0	1
39	No estoy satisfecho con mi apariencia.	0	1	1	0	1
40	Tengo uno de los mejores amigos.	1	2	0	0	2
41	Me gustaría tener amigos a los que realmente gustase.	1	0	0	0	0
42	Voy a dormir sin rechazar cuando es la hora.	0	0	1	0	0
43	No soy tonto.	0	0	1	2	2
44	Creo que mis notas son bastante buenas.	1	2	0	0	2
45	Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.	1	2	0	0	2
46	Disfruto con mi familia.	0	1	1	0	1
47	Puedo hacer amigos cuando quiero.	0	1	1	0	1
48	Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	0	1	1	0	1
49	Siento que he fracasado.	0	1	1	0	1
50	Me gustaría ser mejor estudiante.	1	0	0	0	0
51	No gustaría parecerme a otra persona.	0	0	1	2	2
52	Creo que mis padres serían felices si yo fuera diferente.	1	0	0	0	0
53	Tengo bastantes amigos.	1	2	0	0	2
54	Me lavó los dientes después de cada comida.	1	2	0	0	2
55	No me siento orgulloso de mí mismo.	0	1	1	0	1
56	Soy bueno en matemáticas.	1	2	0	0	2
57	Tengo un buen cuerpo.	1	2	0	0	2
58	No me gusta cómo me comporto cuando estoy con mi familia.	0	1	1	0	1
59	Soy un buen amigo.	1	2	0	0	2
60	Dejaba que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.	0	0	1	0	0
TOTAL		25	15	20	77	

RESUMEN DE LA INFORMACION POR AREA						
GLOBAL	13	IDEAL	20	DIFERENCIA	7	%
ACADEMICA	8	IDEAL	20	DIFERENCIA	12	65
CORPORAL	17	IDEAL	20	DIFERENCIA	3	85
FAMILIAR	15	IDEAL	20	DIFERENCIA	5	75
SOCIAL	13	IDEAL	20	DIFERENCIA	7	65
SINCERIDAD	11	IDEAL	20	DIFERENCIA	9	55
PUNTAJE REAL TOTAL	77	IDEAL	120	DIFERENCIA	43	64,2

# NIÑO 6 CON APOYO EN AULA

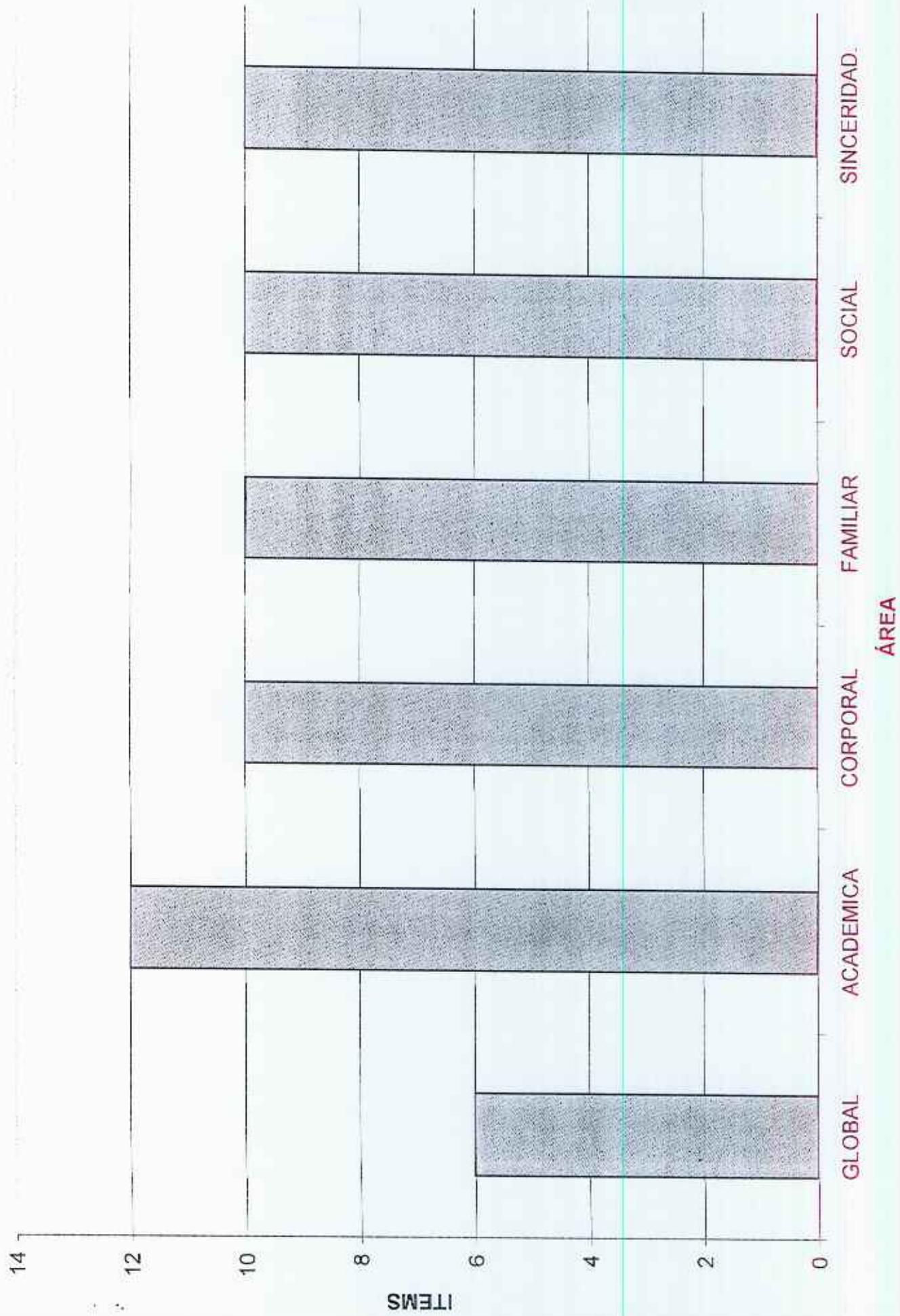


NIÑO N°7 CON APOYO EN AULA

ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS				VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0			
1 Me gusta como soy.		0	0	1	0	0
2 Estoy decepcionado con mis notas.	★	0	0	1	2	2
3 Soy demasiado torpe.	★	0	1	1	0	1
4 Soy un miembro importante de mi familia.		0	0	1	0	0
5 Me preocupa gustar a los demás chicos/as.	★	1	0	0	0	0
6 Hago los deberes cada día.		0	1	1	0	1
7 Soy una persona importante.		0	0	1	0	0
8 Leo bien.		1	2	0	0	2
9 Me gusta mi apariencia.		1	2	0	0	2
10 Me siento bien cuando estoy con mi familia.		0	1	1	0	1
11 Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	★	0	0	1	2	2
12 Digo cosas que no son verdad.	★	1	0	0	0	0
13 Me gustaría ser otra persona.	★	0	1	1	0	1
14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	★	0	1	1	0	1
15 Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad.	★	1	2	0	0	2
16 Me siento como si hubiera de caer.	★	0	0	1	2	2
17 Mis amigos escuchan mis ideas.		0	1	1	0	1
18 No me disgusta perder en un juego.	★	1	0	0	0	0
19 Tengo una pobre opinión de mí mismo.	★	0	1	1	0	1
20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.		1	2	0	0	2
21 Tengo una cara agradable.		0	0	1	0	0
22 Hago infelices a mis padres.	★	0	1	1	0	1
23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos.		1	2	0	0	2
24 Si me enfado con un amigo, puedo insultarle.	★	0	1	1	0	1
25 Soy una persona interesante.		0	0	1	0	0
26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	★	0	1	1	0	1
27 Me gustaría que mi peso fuera diferente.	★	1	0	0	0	0
28 Soy un buen hijo/a.		0	1	1	0	1
29 Me siento solo.	★	0	1	1	0	1
30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.		0	1	1	0	1
31 Soy una buena persona.		0	0	1	0	0
32 Me siento bien cuando estoy en la escuela.		0	0	1	0	0
33 Tengo una bonita sonrisa.		0	1	1	0	1
34 Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí.		0	1	1	0	1
35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	★	0	0	1	2	2
36 Haría trampas para ganar un juego.		1	2	0	0	2
37 Estoy satisfecho con mi forma de ser.		0	1	1	0	1
38 Soy torpe con el trabajo de clase.	★	0	1	1	0	1
39 No estoy satisfecho con mi asistencia.	★	0	1	1	0	1
40 Tengo uno de los mejores amigos.		1	2	0	0	2
41 Me gustaría tener amigos a los que realmente gustase.	★	0	1	1	0	1
42 Voy a dormir sin recibir cuando es la hora.		1	2	0	0	2
43 No soy hábil.	★	0	0	1	2	2
44 Creo que mis notas son bastante buenas.		0	1	1	0	1
45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.		0	1	1	0	1
46 Decido por a mí familia.	★	0	0	1	2	2
47 Puedo hacer amigos cuando quiero.		0	1	1	0	1
48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	★	0	1	1	0	1
49 Siento que he fracasado.	★	0	1	1	0	1
50 Me gustaría ser mejor estudiante.	★	1	0	1	1	0
51 Me gustaría parecerme a otra persona.	★	1	0	0	0	0
52 Creo que mis padres serían felices si yo fuera diferente.	★	1	0	0	0	0
53 Tengo bastantes amigos.		0	0	1	0	0
54 Me lavo los dientes después de cada comida.		1	2	0	0	2
55 No me siento orgulloso de mí mismo.	★	1	0	0	0	0
56 Soy bueno en matemáticas.		0	1	1	0	1
57 Tengo un buen cuerpo.		1	2	0	0	2
58 No me gusta cómo me comporto cuando estoy con mi familia.	★	0	0	0	0	0
59 Soy un buen amigo.		0	0	1	0	0
60 Dejaría que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.		0	0	1	0	0
TOTAL		18	26	16	58	

RESUMEN DE LA INFORMACION POR AREA						
		IDEAL	DIFERENCIA			%
GLOBAL	8	20	14			30
ACADEMICA	12	20	8			60
CORPORAL	10	20	10			50
FAMILIAR	10	20	10			50
SOCIAL	10	20	10			50
SINCERIDAD	10	20	10			50
PUNTAJE REAL TOTAL	58	120	62			48.3

# NIÑO 7 CON APOYO EN AULA

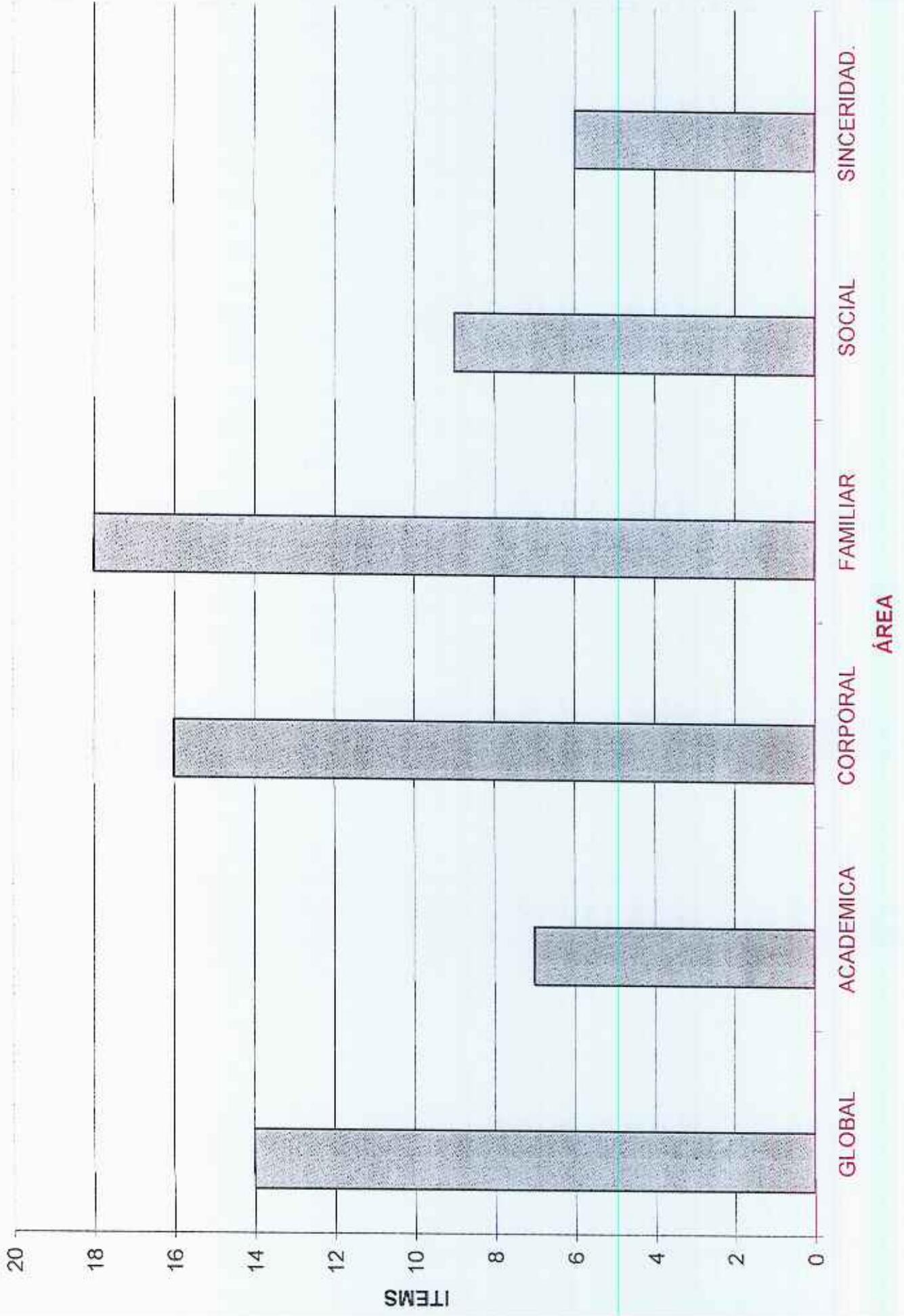


NINO N°8 CON APOYO EN AULA.

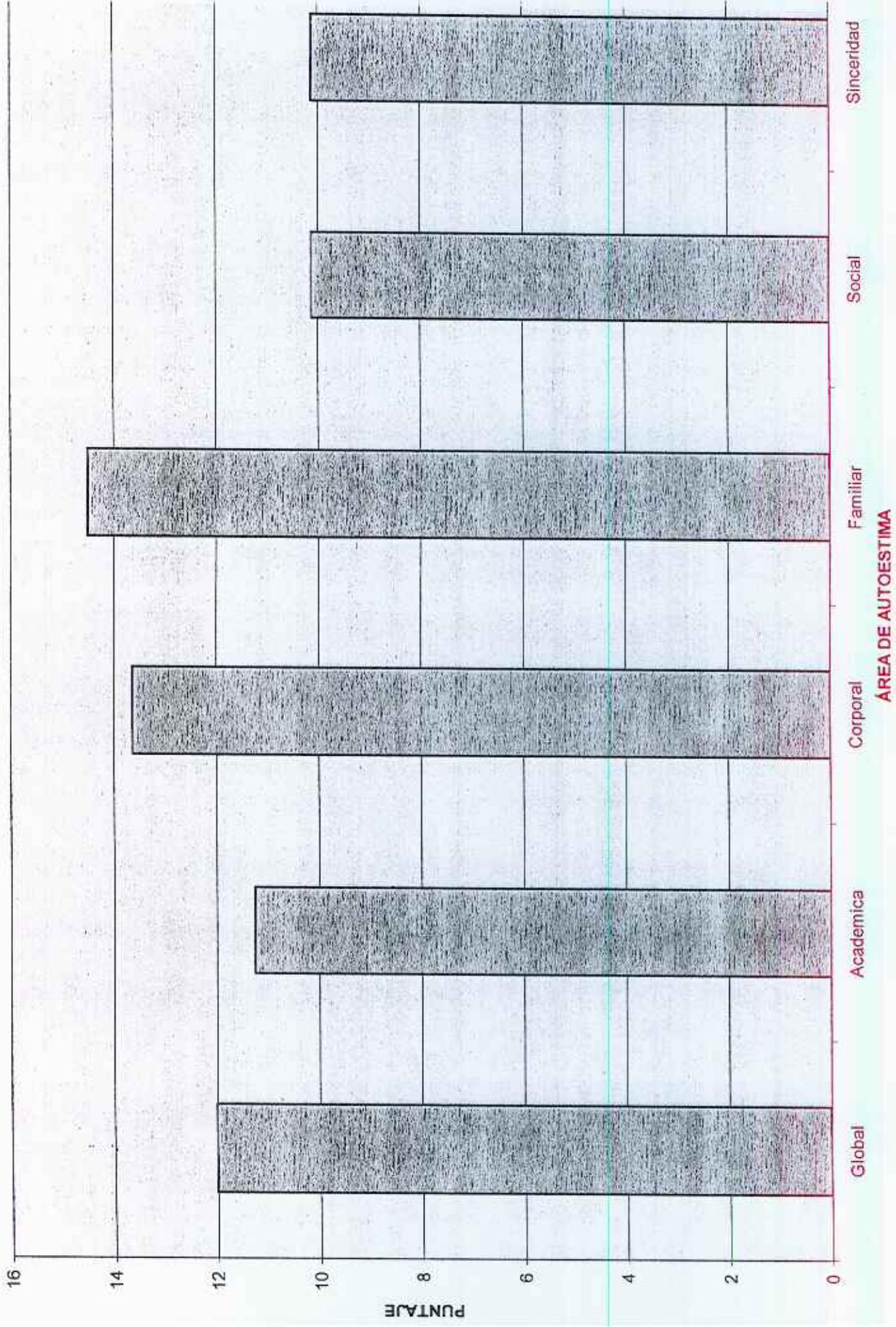
ITEM	NUMERO DE RESPUESTAS			VALOR ESP.	SIMBOLOGIA
	CASI SIEMPRE=2	ALGUNAS VECES=1	CASI NUNCA=0		
1 Me gusta como soy.		0	1	1	0
2 Estoy decepcionado con mis notas.	★	1	0	0	0
3 Soy demasiado torpe.	★		0	1	1
4 Soy un miembro importante de mi familia.		0	1	1	0
5 Me preocupa gustar a los demás chicos/as.	★	1	0	0	0
6 Hago los deberes cada día.		0	1	1	0
7 Soy una persona importante.		1	2	0	0
8 Leo bien.		1	2	0	0
9 Me gusta mi apariencia.		1	2	0	0
10 Me siento bien cuando estoy con mi familia.		1	2	0	0
11 Otros chicos/as me hacen sentir que no soy lo bastante bueno.	★	1	0	0	0
12 Digo cosas que no son verdad.	★		0	1	1
13 Me gustaría ser otra persona.	★		0	0	1
14 Me gustaría entender más cuando el profesor explica en clase.	★	1	0	0	0
15 Me gustaría que mi estatura fuera como los otros niños de mi edad.		0	1	1	0
16 Me siento como si tuviera que ir.	★		0	0	1
17 Mis amigos escuchan mis ideas.		0	1	1	0
18 No me disgusta perder en un juego.	★		0	0	1
19 Tengo una pobre opinión de mí mismo.	★		0	0	1
20 Estoy orgulloso de mi trabajo en la escuela.		0	0	0	1
21 Tengo una cara agradable.	1	2	0	0	0
22 Hago bromas a mis padres.	★	1	2	0	0
23 Me siento bien cuando estoy con mis amigos.		1	2	0	0
24 Si me enfado con un amigo, puedo insultarlo.	★		0	0	1
25 Soy una persona interesante.		1	2	0	0
26 Soy demasiado lento con el trabajo de la escuela.	★	1	0	0	0
27 Me gustaría que mi peso fuera diferente.	★		0	1	1
28 Soy un buen hijo/a.		0	1	1	0
29 Me siento solo.	★		0	0	1
30 Por la mañana hago mi cama sin que tengan que recordármelo.		0	0	1	0
31 Soy una buena persona.		0	1	1	0
32 Me siento bien cuando estoy en la escuela.		0	1	1	0
33 Tengo una bonita sonrisa.		0	1	1	0
34 Mis padres tienen motivos para estar orgullosos de mí.	1	2	0	0	0
35 Me gustaría hacer amigos con mayor facilidad.	★	1	0	0	0
36 Haría trampas para ganar un juego.		0	0	0	1
37 Estoy satisfecho con mi forma de ser.		0	0	1	0
38 Soy torpe con el trabajo de clase.	★		0	0	1
39 No estoy satisfecho con mi apariencia.	★		0	0	1
40 Tengo uno de los mejores amigos.		1	2	0	0
41 Me gustaría tener amigos a los que realmente quisiera.	★	1	0	0	0
42 Voy a dormir sin acostarme cuando es la hora.		0	0	0	1
43 No soy hábil.	★		0	1	1
44 Creo que mis notas son bastante buenas.		0	0	1	0
45 Soy bueno en los deportes y juegos que me gustan.		0	1	1	0
46 Deapone a mi familia.	★		0	0	1
47 Puedo hacer amigos cuando quiero.		0	0	1	0
48 Me enfado cuando mis padres no me dejan hacer lo que quiero.	★	1	0	0	0
49 Siento que he fracasado.	★		0	1	1
50 Me gustaría ser mejor estudiante.	★	1	0	0	0
51 Me gustaría parecerme a otra persona.	★		0	0	1
52 Dijo que mis padres serían felices a yo fuera diferente.	★		0	0	1
53 Tengo bastantes amigos.		1	2	0	0
54 Me lavo los dientes después de cada comida.		0	1	1	0
55 No me siento orgulloso de mí mismo.	★		0	0	1
56 Soy bueno en matemáticas.		0	0	1	0
57 Tengo un buen cuerpo.		1	2	0	0
58 Me me gusta cómo me comporto cuando estoy con mi familia.	★		0	0	1
59 Soy un buen amigo.		1	2	0	0
60 Desearía que echasen la culpa a otra persona por algo que yo hice mal.		1	2	0	0
TOTAL		23	16	21	0

RESUMEN DE LA INFORMACION POR ÁREA						
GLOBAL	14	IDEAL	20	DIFERENCIA	6	%
ACADÉMICA	7	IDEAL	20	DIFERENCIA	13	35
CORPORAL	18	IDEAL	20	DIFERENCIA	2	80
FAMILIAR	18	IDEAL	20	DIFERENCIA	2	60
SOCIAL	9	IDEAL	20	DIFERENCIA	11	45
SINCERIDAD	6	IDEAL	20	DIFERENCIA	14	30
PUNTAJE REAL TOTAL	70	IDEAL	120	DIFERENCIA	50	58

# NIÑO 8 CON APOYO EN AULA



# PANORAMA GRUPAL "APOYO EN AULA".



## INTERPRETACIÓN DE LOS GRÁFICOS INDIVIDUALES.

### 1.- NIÑOS CON "APOYO EN AULA".

#### NIÑO N°1.

Las áreas de la autoestima que se encuentran más desarrolladas son las correspondientes a las áreas académica y corporal.

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en el área social, el cual se ubica notoriamente bajo la media, alcanzando un desarrollo porcentual de 35 %.

El resto de las áreas se observan a un nivel de desarrollo sobre la media.

Con respecto a la autoestima global, ésta se encuentra ligeramente sobre la media, alcanzando un desarrollo porcentual de 60%.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima académica y corporal y sus debilidades se concentran en la autoestima social.

#### NIÑO N°2.

La área de la autoestima que se encuentra más desarrollada es la familiar, alcanzando un desarrollo porcentual de 90%, seguida por la autoestima corporal, que también se encuentra desarrollada en un porcentaje notoriamente superior a la media..

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en el área social, el cual se ubica notoriamente bajo la media, alcanzando un desarrollo porcentual de 35 %.

El resto de las áreas se observan a un nivel de desarrollo sobre la media.

Con respecto a la autoestima global, ésta se encuentra ligeramente sobre la media, alcanzando un desarrollo porcentual de 55%.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima familiar y corporal y sus debilidades se concentran en la autoestima social.

### NIÑO N°3

La área de la autoestima que se encuentra más desarrollada es la familiar, alcanzando un desarrollo porcentual de 75%, seguida por la autoestima social, que también se encuentra desarrollada en un porcentaje notoriamente superior a la media..

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en el área académica, el cual se ubica ligeramente bajo la media, alcanzando un desarrollo porcentual de 45 %.

El resto de las áreas se observan a un nivel de desarrollo en o sobre la media.

Con respecto a la autoestima global, ésta se encuentra ligeramente sobre la media, alcanzando un desarrollo porcentual de 60%.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima familiar y social y sus debilidades se concentran en la autoestima académica.

### NIÑO N°4

Las áreas de la autoestima que se encuentra más desarrollada son las correspondientes a las áreas global y familiar, ambas con un desarrollo porcentual de 70%.

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en la área sinceridad con un 30% de desarrollo porcentual y seguida por el área social, la cual se ubica, también, bajo la media.

El resto de las áreas se observan a un nivel de desarrollo sobre la media.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima global y familiar y sus debilidades se relacionan con la las áreas sinceridad y social.

#### NIÑO N°5

Las áreas de la autoestima que se encuentra más desarrollada son las correspondientes a las áreas académica con un desarrollo porcentual de 80%.

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en las áreas familiar con un desarrollo porcentual de 60%.

El resto de las áreas se observan a un nivel de desarrollo sobre la media.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima académica y sus debilidades se relacionan con la autoestima familiar

#### NIÑO N°6

Las áreas de la autoestima que se encuentra más desarrollada son las correspondientes a las áreas corporal con un desarrollo porcentual de 85%.

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en las áreas académica con un desarrollo porcentual de 40%.

El resto de las áreas se observan a un nivel de desarrollo sobre la media.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima corporal y sus debilidades se relacionan con la autoestima académica.

#### NIÑO N°7

Las áreas de la autoestima que se encuentra más desarrollada son las correspondientes a las áreas académica con un desarrollo porcentual de 80%.

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en la área global con un desarrollo porcentual de 30%.

El resto de las áreas se observan a un nivel justo en la media.

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con la autoestima académica y sus debilidades se relacionan con la autoestima global

NIÑO N°8

Las áreas de la autoestima que se encuentra más desarrollada son las correspondientes área familiar con un desarrollo porcentual de 90%.

El aspecto con un desarrollo más deficitario se observa en la área sinceridad con un desarrollo porcentual de 30%, seguida por la académica con un porcentaje de 35%.

Se observa el 50% de las áreas sobre la media y el 50% restante, bajo la media

Por lo tanto, las mayores fortalezas del menor son las que se relacionan con las áreas de autoestima familiar, corporal y global; sus debilidades se relacionan con las áreas de sinceridad, académica y social.