

DISCAPACIDAD Y REZAGO ESCOLAR: RIESGOS ACTUALES¹

GUADALUPE ACLE TOMASINI, MA. DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ, FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ
 ROSALINDA LOZADA GARCÍA Y LAURA MA. MARTÍNEZ BASURTO*
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Recibido, agosto 1/2007

Concepto evaluación, septiembre 14/2007

Aceptado, noviembre 4/2007

Resumen

Se realizó un estudio exploratorio para establecer el perfil de riesgo educativo de niños de primero y segundo grado de primaria, y analizar su relación con factores escolares y familiares. Se aplicó el WISC-RM a 206 niños, 51% de primer grado y 49% de segundo de una escuela pública. A quienes se les detectó algún tipo de dificultad, se les aplicaron instrumentos específicos, además de entrevistar a sus maestros y a 24 madres de estos niños. El perfil resultante mostró que un 37% de los menores que iniciaban la primaria, presentaban algún tipo de problema conjuntamente con factores de riesgo familiar y social. Se enfatiza la necesidad de evitar la deserción por discapacidad mediante la detección e intervención tempranas.

Palabras clave: riesgo educativo, detección temprana, discapacidad, vulnerabilidad y factores de protección.

DISABILITY AND LOW SCHOOL ACHIEVEMENT: PRESENT RISKS

Abstract

An exploratory study was conducted to establish the educational risk profile of first and second grade children and to analyze its relationship with school and family risk factors. The WISC-RM was administered to 206 children, who attended a public school; 51% of them were from first grade and 49%, from second grade. Other specific tests were administered to those children who showed some kind of disability. Their teachers were interviewed as well as 24 of their mothers. The resulting profile highlighted that a significant percentage (37%) of the children who had just started school showed some kind of problem related to school and family risk factors. The relevance of early detection and intervention is stressed in order to prevent school desertion.

Key words: educative risk, early identification, disability, vulnerability and protection elements.

La trascendencia del campo de la educación especial (EE) se hace patente, al considerar que en todas partes del mundo y en todos los niveles de cada sociedad, hay personas con discapacidad. Las causas de la misma varían, así como la frecuencia y sus consecuencias. Estas variaciones son el resultado de las diferentes circunstancias socioeconómicas y de las distintas disposiciones que cada sociedad adopta en favor del bienestar de sus miembros (Comisión Nacional Coordinadora para la Integración de las Personas con Discapacidad ([CONVIVE], 1995). En la actualidad, existe un cambio importante en educación especial, en cuanto que la noción de discapacidad no se centra sólo en la descripción de las características per-

sonales, sino que se reconoce en la presencia, mantenimiento y/o erradicación de la misma, a la interacción que existe entre las características individuales y las demandas particulares que el ambiente ejerce sobre el individuo. De esta manera, desde que se acepta que el medio influye en el modo de concebir la discapacidad, el campo de la educación especial se ha modificado, estudiándose a las personas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, dentro de una compleja interacción con las fuerzas ambientales que las rodean (Acle, 2006).

Aunado a lo anterior, se encuentra el hecho de que desde 1993, y a raíz de los compromisos contraídos por México ante la UNESCO, la propuesta de Integración

* gaclet@servidor.unam.mx

¹ Agradecimientos: se agradece la participación entusiasta en este trabajo a Edith Romero Godínez, Julieta Meléndez Campos, Dully Liliana Domínguez Maldonado, Luna Cristina Bernal Arrieta y Guadalupe Martínez García.

Educativa derivó en una serie de cambios, tanto en la política educativa, como en la organización y administración de los servicios de educación especial. En el ámbito nacional, cabe destacar que esta política se reflejó en la modificación de la Ley General de Educación (1993) y, específicamente del Artículo 41 que señala que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren su integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades educativas especiales (p. 69).

A partir de la promulgación de esta ley, se modificó la organización y administración de los servicios de educación especial; en particular se instauraron las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), como los dos brazos ejecutores de la integración. No obstante, como señalan Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003), el reordenamiento administrativo de los servicios de educación especial, la descentralización de los servicios educativos, la confusión generada por las connotaciones dadas al concepto de integración; así como la inestabilidad en las fronteras entre la EE y la regular, son factores que han hecho difícil la instrumentación plena del programa de Integración Educativa. Cabe resaltar, por ejemplo, que en el país aún no existen datos estadísticos precisos para determinar la población en edad escolar con discapacidad o con aptitudes sobresalientes y, por tanto, establecer la demanda de atención que se tiene.

Un menor será candidato a las USAER si presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, siempre y cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrente dificultades para aprender los contenidos del currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos a fin de que alcance los fines y objetivos curriculares (DEE-SEP, 1996). Mientras que el menor que sea candidato al CAM, es aquél que presentará necesidades educativas especiales con discapacidad, y requerirá de apoyos específicos o adicionales de manera grupal y/o individual, para acceder al currículo de educación básica. Por ofrecer este apoyo, las actividades se estructurarán a partir de los niveles educativos existen-

tes en el país e incluirán la atención desde la intervención temprana, hasta la capacitación para el trabajo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1999).

El concepto de discapacidad se refiere a las limitaciones personales que implican una desventaja sustancial para funcionar en la sociedad; desventaja, que debe ser considerada a la luz del contexto ambiental, los factores personales y la necesidad de apoyos individualizados (American Association on Mental Retardation [AAMR], 2004). De esta forma, existe “una restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (SEP, 2000a, p. 41). El término refiere a una característica o rasgo que tiene que ver con limitaciones en el funcionamiento y adaptación de la persona al medio y que no debe afectar su valía. En este sentido, se habla de personas con discapacidad intelectual, de aprendizaje, audición, visión, de lenguaje, conducta, impedimentos neuromotores, y de discapacidades leves hasta profundas, o de transitorias a permanentes. De cualquier forma, el término remite a la anormalidad y ésta, a un concepto relativo, relacionado con lo que se considera aceptado o no, en un determinado contexto cultural y social.

En el campo de la educación especial han sido y siguen siendo establecidas dentro de la literatura científica las siguientes categorías (Gargiulo, 2003):

Deficiencia Mental	Problemas físicos y de salud
Problemas de Lenguaje	Problemas emocionales
Problemas de Aprendizaje	Personas sobresalientes
Problemas Auditivos	Múltiple Invalidez
Problemas Visuales	Autismo

La UNESCO (1997) ha señalado que el objetivo último del desarrollo mundial es mejorar la condición humana, pues, el recurso más abundante del que disponen los países en desarrollo, son los seres humanos. Ante tal afirmación, considérese lo señalado desde 1981 por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization [WHO], 2000), en cuanto a que el 10% de la población mundial presenta, en diversos grados, algún tipo de discapacidad. Este porcentaje también es reportado para México, donde la mayoría de niños con necesidades de educación especial carecen de los servicios adecuados y oportunos (SEP-SNTE, 1997; UNESCO, 2006). De hecho, desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se reconoció que, a pesar de que se habían realizado esfuerzos considerables para atender a los menores con discapacidad, el porcentaje de cobertura de atención era aún pequeño. En el año 2002, el mismo Gobierno Federal en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa reconoció la presencia de diversas problemáticas tales como:

1. Imprecisión en la misión de la EE.
2. Falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios.
3. Desarticulación entre EE y educación regular.
4. Falta de claridad en cuanto al lugar de la EE en el organigrama de los sistemas estatales de educación.
5. Recursos insuficientes, tanto humanos como financieros.
6. Persistencia de dos sistemas dentro del mismo sistema estatal.

Ante este panorama, puede considerarse que aquellos menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, se han visto confrontados a un cambio en la manera en que han sido atendidos, cambios en los que los factores de riesgo y de vulnerabilidad pueden hacerse presentes si al interior de las USAER o los CAM no se encuentra una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas que facilite su integración escolar, educativa y social de manera plena. Si a ello se añadan, las características adversas de sus contextos familiares y sociales, su situación puede posiblemente hacerse más difícil.

Uno de los elementos clave para brindar atención adecuada a los menores con requerimientos especiales es la detección temprana de aquéllos que están en riesgo educativo. Para Schneidman (1996), un factor de riesgo se encuentra en la pobre ejecución escolar y la alta reprobación. En nuestro país, esta detección temprana se ha visto obstaculizada por medidas tales como la desaparición de los centros de diagnóstico que funcionaban antes de la reorientación de 1993, así como por el veto a la utilización de las pruebas psicológicas (Sánchez et al., 2003) por considerar que ello favorece la categorización en función de déficits y por consiguiente la segregación (SEP.SNTE, 1997). No obstante, una evaluación temprana y adecuada proporcionará información para identificar tanto las fortalezas como los requerimientos de educación especial de los menores que inician su vida escolar; ello será la base para la toma de decisiones que impacten su permanencia y aprovechamiento escolares (Dettmer, Thurston y Dyck, 2002).

En relación con el crecimiento vertiginoso del sistema de educación especial y el déficit en la atención a la población, desde 2002 en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de Integración Educativa se hizo énfasis, entre varios aspectos, en el hecho de que en las USAER sólo se había atendido a 25% de niños con necesidades educativas especiales y, que de este porcentaje, las tres cuartas partes no contaban con un diagnóstico preciso referente a la discapacidad y/o problemas que presentaban. No obstante, para el 2006, esta situación parece no haber cambiado, pues Ezcurra (en Bolaños, 2006) indicó que sigue sin atenderse, en las escuelas regulares, a niños

que presentan discapacidad, lo que también es advertido por los padres de familia.

Uno de los aspectos por los que puede apreciarse un retroceso en la educación especial, y no sólo porque el maestro regular no atiende debidamente a los menores, es justamente la falta de diagnósticos diferenciales precisos respecto a las categorías y por ende de los requerimientos de educación especial. Tal parece que la discapacidad sólo es considerada si es “visible”, esto es, cuando se observa que el niño no camina bien, no oye o no ve bien, pero hay otras problemáticas que por no verse físicamente pareciera que no existen. Una preocupación que parece existir es el temor que se tiene de hablar de frente respecto a la discapacidad, lo que lleva a que no se le atiende de forma adecuada. Incluso, en el discurso oficial se han ido cambiando los nombres, y así se pasa de “*minusválidos*” en la década de los ochenta, a “*discapacitados*” en la de los noventa, y al inicio de este siglo al de “*capacidades diferentes*”, pero sigue vigente el plantearse qué concepción subyace en el nombre que se ponga a estas características para que puedan ser atendidas como es debido. En acuerdo con Warnock (Curtis, 2006), los niños son diferentes y es esencial determinar sus necesidades reales.

Un diagnóstico sobre las causas de deserción escolar de alumnos del Distrito Federal, elaborado por el Gobierno de la Ciudad de México y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Bolaños, 2006), reveló que la población en condiciones de abandono educativo ascendía aproximadamente a 347 mil niños entre 5 y 18 años de edad, de los cuales, la mayoría se encontraba en el rango de 15 a 18 años. Entre los que abandonan la escuela, el mayor porcentaje se presenta en la población indígena, debido a sus condiciones de marginación y pobreza; no obstante, también se indica que “*otro sector en condiciones altas de deserción escolar se conforma por quienes padecen algún tipo de discapacidad*”. Del tal forma, se señala que 23% de menores con discapacidad entre 5 y 9 años no van a la escuela, 26% de los de 10 a 14 años y 52% de los que tienen entre 15 y 19. Otra información relevante al considerar la situación de las delegaciones en que se divide el D.F., la delegación Iztapalapa, es la que muestra mayores índices de deserción, pues, nueve de cada diez niños y adolescentes que no asisten a la escuela, viven en altas condiciones de marginación.

Cuando nos encontramos ante datos como los anteriores surgen muchas preguntas, pero, una que es substancial es: ¿qué se está haciendo para enfrentar la discapacidad y su asociación con el rezago escolar? Ahora bien, cabe enfatizar que las cifras antes señaladas se refieren a aquellos menores que presentan una discapacidad y no asisten a la escuela. Llama la atención que se indique un 23% de entre

los 5 y 9 años de edad, porcentaje que se duplica cuando los menores cuentan entre 15 y 19 años. De aquí, otra pregunta obligada: ¿Qué pasa, entonces, con los niños que presentan algún otro tipo de discapacidad que sí asisten a la escuela regular y no son detectados tempranamente?

Sattler (2003) hace hincapié en que la evaluación es una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas tales como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social; abarca muy diversos propósitos, incluido el diagnóstico que permite sugerir intervenciones. En este sentido, la misma SEP (2000a) sugiere para evaluar el aspecto intelectual de los estudiantes el uso de la Escala Wechsler (WISC-RM) lo que favorece analizar el funcionamiento de las capacidades intelectuales básicas: procesamiento de información, memoria, atención, razonamiento, formación de conceptos, abstracción, etc. Se enfatiza, además, que cuando se utilicen instrumentos psicométricos, se haga el mayor esfuerzo por interpretar los resultados de manera cualitativa e integrada con más información para darle un sentido global y comprender su significado.

La evaluación implica la selección cuidadosa de los instrumentos psicométricos; una interpretación y descripción cualitativa de sus resultados -que destaque las potencialidades y cualidades del niño-, y la identificación de hasta dónde puede realizar una tarea por sí mismo y qué es lo que sólo puede hacer con ayuda (SEP, 2003). Sin embargo, aún existe la necesidad de revisar y analizar los instrumentos de evaluación existentes para identificar aquéllos que sirvan de guía a quienes están abocados a la búsqueda de herramientas apropiadas (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007; UNESCO, 1997). Aunado a lo anterior, un requisito indispensable es el contar con el bagaje teórico y conceptual de la disciplina, esto es de la Educación Especial; campo disciplinario con un objeto de estudio propio y con un amplio desarrollo teórico y práctico (Sánchez et al., 2003).

Los planteamientos anteriores dan sustento al proyecto intitulado *Resiliencia y factores asociados con la integración de menores con discapacidad o aptitud sobresaliente* (Financiado por la UNAM, Clave IN300406) Este documento corresponde al desarrollo de la primera fase que se propuso como objetivo establecer el perfil del grupo de niños de primero y segundo grado de primaria, de una escuela pública ubicada en una zona marginada del Distrito Federal, a fin de determinar, desde un enfoque ecológico, el riesgo escolar de estos alumnos en interrelación con los propios factores individuales y los contextos en los que ellos se desarrollan (familia, escuela, sociedad).

MÉTODO

Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio de campo exploratorio, con objeto de obtener información sobre las variables que confluyen en la conformación del perfil de riesgo educativo de alumnos que inician su educación básica (Kerlinger y Lee, 2002).

Contexto

Iztapalapa es una zona de asentamientos irregulares, población inmigrante. Se caracteriza por altos índices de delincuencia e inseguridad pública, crecimiento poblacional acelerado en asentamientos irregulares, alta movilidad del personal directivo y docente en las escuelas y saturación de grupos (SEP, 2000b). Los alumnos de esta delegación, algunas veces presentan –aunque el Ministerio de Educación no indica cómo se determinaron– trastornos emocionales como agresividad, aislamiento, atención dispersa, escaso desarrollo de habilidades mentales superiores y riesgo de caer en drogadicción, todo ello indicativo de un contexto de vulnerabilidad. En la zona escolar de San Miguel Teotongo se ubica la escuela en la que se trabajó.

Escenario

Escuela primaria pública de organización completa, en el turno matutino atiende a 611 alumnos distribuidos en los grupos de primero a sexto grado, y cuenta además con un grupo de 9-14 para menores en este rango de edad que por primera vez asisten a la escuela. No cuenta con servicio de la USAER. Se ofrecen servicios odontológicos para los menores y, ocasionalmente, pláticas a los padres de familia. Cuenta con una sala de cómputo y otra de usos múltiples.

Participantes

Participaron 206 alumnos, 100 pertenecientes a los grupos de primer grado, 58% mujeres y 42% hombres, cuya media de edad fue de 6 años, y 106 alumnos de los tres grupos de segundo grado, 54% mujeres y 46% hombres, cuyas edades fluctuaban de 6 años 10 meses a 8 años 4 meses. El 100% cursó preescolar, y el 4% era repetidor del segundo grado. También participaron las tres maestras de primer grado y las tres de segundo grado, así como el Director de la Primaria. Además, colaboraron 24 madres de ciertos niños que fueron detectados con algún tipo de discapacidad o con aptitud sobresaliente; sus edades fluctuaron entre 23 y 57 años ($n = 32$), 35% contaba con primaria completa, 12% con secundaria incompleta y 22% con secundaria completa. En cuanto a su estado civil, 42% estaban casadas, 16% en unión libre y 42% separadas o divorciadas del padre biológico del menor. Cada una tenía en promedio tres hijos.

Herramientas

1. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM-Español, Wechsler, 1981). Prueba constituida por doce subescalas, seis pertenecientes a la escala Verbal y seis a la de Ejecución. Los coeficientes de confiabilidad para cada subescala individual son satisfactorios, pues se obtuvo un coeficiente promedio comprendido entre .77 y .86 para las subescalas verbales y de .70 a .85 para las subescalas de ejecución.

2. Inventario experimental de articulación (Melgar, 1994). Es un instrumento que prueba diecisiete sonidos consonantes, doce mezclas de consonantes y seis diptongos. Emplea treinta y cinco tarjetas como material de estímulo que representan 56 palabras empleadas con frecuencia en el idioma español. Fue aplicado a una muestra de niños mexicanos de tres a seis años y medio; permite obtener información sobre el desarrollo fonético y se da la indicación de los fonemas que son controlados en cada nivel de edad a partir de los tres y hasta los seis años.

3. Guías de Entrevista a niños (desarrollo, escuela, dinámica y contexto familiar), y a madres (áreas: familiar/socioafectiva; intereses/hábitos; escolar).

4. Guía de entrevista individual para madres (Roque y Acle, 2003): organizada en los apartados de: a) datos generales, b) datos del embarazo: aspectos de la salud y alimentación de la madre; c) información del nacimiento y desarrollo del niño; y d) percepción de la madre acerca de las características del menor, sobre lo que puede o no hacer.

5. Ejercicios grafoprojectivos a través de los cuales se solicitó la creación de dibujos con lápiz y papel, así como la descripción y narración de historias, lo que permitió identificar sentimientos de los menores respecto a lo que dibujaran y narraran.

6. Prueba informal de la escritura en dictado: conformada por una lista de nueve palabras y tres oraciones, que abarcó las letras que resultan confusas para el niño, pero que ya deben dominar según los objetivos del programa del Ministerio de Educación (SEP, 1993), por ejemplo: p/q, b/d, c/s, r/r c/k y los grupos consonánticos: /bl/, /cl/, /pl/, /dr/, /fr/, /pr/, /tr/, /gl/, /cr/, /br/, /fr/, /gr/. El desempeño de los niños se ubicó en cuatro niveles: a) Muy Bien, para quien no cometía error alguno; b) Medio, para quien era evidente la correspondencia grafema-fonema en todas las palabras pero con algunos errores de omisión, sustitución y distorsión; c) Suficiente cuando en alguna palabra sí se lograba identificar esta correspondencia, aunque con muchas omisiones y sustituciones; y, d) Bajo, para quienes no lograron integrar una sola palabra y no había correspondencia grafema-fonema entre las palabras dictadas y las escritas.

7. Registros de observación y pláticas informales con los maestros de grupo y el director.

8. Calificaciones escolares obtenidas por los alumnos.

Procedimiento

En primer término hubo un acercamiento al escenario, momento en que las pláticas con el director y el personal docente llevaron a establecer que una de las prioridades a abordar era precisamente la detección de niños con necesidades educativas especiales. En el primer ciclo, los mismos docentes señalaron que el atenderlos tempranamente tendría un mayor impacto en años posteriores. Se inició con la aplicación individual del WISC-R a los menores. El trabajo directo con ellos permitió detectar trastornos de comunicación, por lo que fueron específicamente evaluados en la recepción y expresión del lenguaje. Además, en el caso de los niños reportados por sus maestros con problemas de conducta o aprendizaje, se aplicaron los otros instrumentos antes citados, además de realizar observaciones de sus comportamientos en el aula y entrevistar a sus madres. Asimismo, se estuvo en contacto directo con los seis profesores a cargo de los grupos y con el director. Se calificaron las pruebas y se procedió a elaborar el perfil del grupo por cada grado. Una vez detectados los niños, se procedió a entrevistar a 24 madres a fin de completar la información referente al ambiente familiar.

RESULTADOS

A fin de dar respuesta al objetivo propuesto se presentarán en primer lugar los resultados del perfil de los grupos y posteriormente los obtenidos de las entrevistas a las madres, a través de las cuales se dio cuenta de los factores de riesgo y protección al interior de la familia.

Primer grado

Respecto al perfil intelectual del grupo, es importante señalar que la distribución de los niveles en cada grupo, se ubicó dentro de lo esperado; la media del C.I. El total del grupo fue de 100, con una desviación estándar de 14.53. Datos importantes para establecer el perfil de riesgo indican que el 19% de los menores se ubicó en un nivel intelectual por debajo de esta media; de ellos 1% en el nivel de Discapacidad Intelectual Leve (C.I. menor a 69); 2% como Límitrofes (C.I. 70-79) y 15% en el nivel de Inteligencia Normal Baja (C.I. 80 a 89). En el otro extremo, se encontró a un 7% con un C.I. de 120 a 129; y, al 2% de niños con un C.I. mayor a 130, datos que revelan la presencia de niños con aptitudes sobresalientes.

En cuanto a los aspectos del lenguaje, de los 100 alumnos evaluados, 23% presentó trastornos del habla, tales como defectos en la articulación de sonidos, ya sea por omisión, sustitución o distorsión. Este dato es altamente relevante, pues todos los niños eran mayores a seis años, edad en la que se supone que la articulación y el lenguaje oral deberían estar consolidados. Por otro lado, en las reuniones que se tuvieron con los docentes, se apreció colaboración e interés por los resultados. Puesto que las pruebas se aplicaron al inicio del ciclo escolar, durante los meses de septiembre a diciembre de 2005, en la reunión que se hizo con ellos en febrero de 2006, fue interesante apreciar que, en general, los datos obtenidos por nosotros coincidieron con lo que ellos habían observado en clase. No obstante, en ciertos casos, para los docentes, algunos de los niños ya no presentaban problemas en clase.

En síntesis, respecto al perfil de los grupos de primer grado se encuentra que los resultados son reveladores: de los 100 niños evaluados, aparece una incidencia de 26% en riesgo, dato de por sí notable, puesto que ha sido estipulado por organismos como la UNESCO (2006) que, en términos de prevalencia indica que el 10% de una población presenta requerimientos de educación especial. En relación a la muestra estudiada los hallazgos muestran la presencia de diversas problemáticas cuyos porcentajes se ubicaron de la siguiente manera: Discapacidad Intelectual Leve (1%), Inteligencia Límitrofe (2%), Normal Baja (15%) y con Aptitudes Sobresalientes (9%). En cuanto al área de comunicación, 23% presentó dificultades en la recepción y expresión del lenguaje. Si se considera que un factor de riesgo se refiere a los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable, estos datos adquieren relevancia.

Segundo Grado

El primer análisis que se presenta es respecto al perfil intelectual del grupo. La distribución de los niveles intelectuales del grupo se ubica dentro de la norma, con un ligero sesgo hacia las puntuaciones altas; la media del C.I. del grupo fue de 103.75, con una desviación estándar de 11.32. En términos generales, 10% de los niños de segundo se ubicó en el nivel intelectual por debajo de la media; de éstos, 1% estaba en el nivel de discapacidad intelectual leve (C.I. menor de 69), otro 1% en límitrofe (C.I. de 70 a 79), y 8% en el nivel de inteligencia normal baja (C.I. de 80 a 89). Al otro extremo, se encontró que 36% calificó por arriba de la media esperada para su grupo de edad, 30% por arriba de la norma (C.I. entre 110-119) y 6% con C.I. de 120-129.

Respecto al análisis de la prueba informal del dictado, 55% lo realizó Muy Bien, los menores fueron capaces de

identificar y asociar el signo gráfico al sonido y representarlo de forma convencional; 18% obtuvo un Nivel Medio, cuando se les dictaba, los niños identificaron y asociaron al sonido con el signo gráfico, aunque con algunos errores como sustituciones; 16% se ubicó en un Nivel Suficiente, pues mostraron dificultad para asociar el sonido al signo gráfico que lo representaba por lo que su escritura presentó omisiones y sustituciones además de errores ortográficos, problemas para respetar el espacio entre palabras y la direccionalidad de los trazos. Por último, 11% obtuvo un Nivel Bajo, pues lo que escribían no tenía relación alguna con la palabra dictada. Lo antes señalado indica que 27% de los niños de segundo grado aún presentaban dificultad para la escritura en dictado.

En lo que concierne a si estos resultados guardan relación con los niveles de Coeficiente Intelectual obtenidos por los niños, se observó que 11% de los alumnos con mayores dificultades para realizar el dictado se ubicaron en los rangos de un C.I. por debajo de la norma (80-89) y en la norma (90-109); el 16% que presentó el dictado a nivel suficiente se distribuyó desde el rango más bajo -menos de 69- hasta el más alto, por arriba de la norma (110-119); por su parte, quienes obtuvieron un dictado de nivel medio se ubicaron en los rangos por debajo de la norma (80-89), en la norma y por arriba (110-119) y, finalmente, el 55% de los niños que realizó un muy buen dictado estaba ubicado en su mayoría en los rangos normales hasta muy por arriba de la norma (120-129).

Al integrar los resultados del WISC-R, la realización del dictado, las observaciones realizadas al momento de evaluar a cada niño así como los comentarios que las maestras de grupo hicieron respecto al desempeño y comportamiento de los niños de segundo se ubicó al 48% con alguna necesidad de educación especial: 7% con problemas de conducta, 15% con problemas de lenguaje, 14% por problemas de aprendizaje, 6% con una inteligencia por abajo de la norma y 6% con aptitud sobresaliente. Los resultados fueron comentados con los maestros de los grupos y con el director, quienes coincidieron con lo que ellos habían observado en clase.

Respecto a los problemas de conducta, se identificaron a 12 niños (6%) tanto de primero como de segundo grado con diversas problemáticas tales como: a) baja autoestima, los menores se perciben con conceptos pobres de sí mismos o se asumen con las etiquetas negativas que les han sido asignadas por sus padres, compañeros y maestros; b) Agresión, los niños viven o vivieron experiencias violentas en su casa, viven en círculos de violencia y usan la agresión como medio para defender sus ideas o para desenvolverse como parte de patrones de comportamiento; c) Pérdidas, cuatro de los menores han experimentado

pérdidas del padre, ya sea por migración a otro país o por separación de los padres debido a diferentes causas, como alcoholismo, violencia hacia la pareja y separación o divorcios; d) Relaciones familiares complicadas, a excepción de dos niños, el resto vive en familias extensas, en las cuales las reglas que se manejan dentro de la familia no son claras; e) Falta de habilidades sociales, en todos los casos se presentaron situaciones de no saber cómo expresarse ya sea con adultos o iguales, o bien dejar que los agredan o se enfrentan.

Al considerar en este estudio el enfoque ecológico, el cual considera al niño que presenta una discapacidad en interacción con las diversas fuerzas ambientales, se procedió a entrevistar a 24 de las madres de ciertos menores identificados con algún problema. Los datos obtenidos de las entrevistas permiten identificar los factores de riesgo y de protección en esta relación madre-hijo-escuela.

Factores de riesgo identificados:

- El 75% de las familias contaba con una o dos habitaciones; en el 50% de los casos, además de padres e hijos, habitaban la vivienda seis familiares más en promedio, entre ellos, abuelos, tíos, primos. En estos casos había cuatro habitaciones en promedio.

Madres

- El 25% de ellas tuvo su primer embarazo a los 15 años, y 37%, entre los 16 y 19.

- El 33% de ellas presentó problemas en el parto, y 12% de los niños tuvieron problemas para respirar.

- El 46% de ellas no cuidó directamente a sus hijos cuando eran pequeños, debido, principalmente, a que trabajaban o tenían que buscar atención para los otros hijos con discapacidad. De hecho, 37% de las madres, además del niño que fue detectado en este estudio con alguna discapacidad o con aptitud sobresaliente, tenía otro hijo con síndrome de Down, sordera, discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje o TDAH.

- La salud del 42% de las madres era mala o regular. Como ejemplo de ello, 29% indicó tener presión baja, miomas, problemas infecciosos crónicos recurrentes, artritis o problemas nerviosos. El 13% de aquéllas con mala salud, señaló síntomas de menopausia, taquicardia, insomnio, cefalea, miomas, nerviosismo constante o dolores permanentes en huesos.

- El 42% de ellas, además del hogar, realizaba trabajos remunerados tales como servicio doméstico, ventas por catálogo y venta de flores, con ingresos mensuales que oscilaban entre \$500 y \$2,000 pesos².

Padres

- La ausencia permanente del padre se reportó en un 42% de los casos.

- Del 75% de los padres presentes en las familias, 37% había nacido en el Distrito Federal, y su edad oscilaba entre los 24 y 57 años ($\bar{x} = 34$); 33% trabajaba por su cuenta como tornero, vendedor de pan, flores o en el comercio ambulante con ingresos mensuales entre \$1,500 y \$6,000 pesos. Los que eran empleados (42%) laboraban como panaderos, choferes o vigilantes, 6.5 días a la semana/9.30 hrs. en promedio y con ingresos mensuales de entre \$1,500 y \$5,000 pesos³.

Factores protectores identificados:

Niños

- Todos tenían una alimentación adecuada tres veces al día.

- Al 92% de los niños les gustaba ir a la escuela.

- El 58% de los niños vivían con su familia nuclear, 17% vivía con su madre, sus hermanos y con otra pareja de la madre.

- Existían centros de salud cercanos a las viviendas; 67% tenía acceso a ellos.

- El 92% se trasladaba a pie a la escuela e invertía en promedio ocho minutos.

Padres

- El 75% de los padres o padrastros presentes en las familias sabían leer, escribir y contar. La figura paterna cursó la primaria completa en el 12% de los casos, 17% la secundaria incompleta, 25% la terminó, 8% cursó el bachillerato y 8% tenía una licenciatura inconclusa.

Madres

- Todas ellas sabían leer, escribir y contar.

- El 87% de ellas tuvo cuidados médicos al momento del nacimiento, 83% amamantó a sus hijos: 29% lo hizo de 1 a 10 meses.

- Las madres conocían aspectos importantes del desarrollo de sus hijos. Todas cuidaban que sus hijos estuvieran vacunados, 96% percibía a sus hijos como sanos.

- Todas participaban en la educación escolarizada de sus hijos, principalmente en lo que correspondía a la realización de tareas en casa y a la asistencia a la escuela cuando las llamaban.

- Todas señalaron saber cómo iban sus hijos en la escuela: 33% sabía que aprendían y sacaban buenas calificaciones; 50% indicó saber que iban regular pues sacaban malas calificaciones, no podían leer ni escribir o confundían números, el 17% indicó que su hijo iba mal

² Equivalente a 5 y 20 dólares.

³ Equivalente a 15 y 50 dólares.

porque no sabía ni leer ni escribir y olvidaba lo que le enseñaban.

- Respecto al conocimiento de sus hijos, se subrayaron aspectos negativos de los menores que se vinculan con las discapacidades detectadas así: 12% indicó problemas para hablar, 12% dificultades para ver bien, 75% distracción, 92% los reportan como inquietos, 24% con problemas para dormir, 58% llorones y 75% enojones.

DISCUSIÓN

Se coincide con lo señalado por el GDF-UNICEF (Bolaños, 2006) respecto a la presencia de discapacidad en nuestras escuelas, en especial en zonas marginadas de alta vulnerabilidad. En total, encontramos que en el ciclo 2005, se apreció a un 26% de niños con requerimientos de educación especial en el primer grado y al 48% en el segundo grado, cifras que como ya se señaló, son altamente significativas pues rebasan el 10% establecido por la ONU para este tipo de población. Por otro lado, estos datos coinciden con los de un estudio previo que se llevó a cabo en esta misma escuela con niños de primer grado, de los cuales el 23% presentaba algún tipo de discapacidad (Acle, Roque, Lozada, Manzo y Martínez, 2004). En segundo lugar, es importante hacer hincapié en que las discapacidades “no visibles”, pero presentes en la muestra estudiada, se concentran principalmente en cinco grupos:

1. *Problemas de Lenguaje*, en teoría, éstos no deberían presentarse, pues, de acuerdo con los patrones de desarrollo esperados, el lenguaje de un niño a los seis años debería encontrarse establecido en sus aspectos articulatorios, receptivos y expresivos de manera que sea capaz de abordar los contenidos escolares. Entre los hallazgos relevantes de este estudio, resaltan como factores de riesgo la presencia misma de las dificultades de lenguaje; en articulación, en recepción -entender el significado y contexto de palabras y la relación entre éstas, así como la discriminación de sonidos y, en expresión, el uso del significado y contexto del lenguaje. Cabe señalar que la mayoría de los niños presentó una limitada socialización con sus iguales y autoestima baja relacionadas a sus limitaciones en comunicación. Con respecto a la evaluación de la inteligencia, el 20% de estos niños obtuvo niveles por abajo de la norma, lo que los pone en una situación mayor de vulnerabilidad pues, se añaden a los problemas de lenguaje otras situaciones de riesgo (Bernal, Domínguez, Martínez y Lozada, 2006).

Cartwright, Cartwright y Ward (1995), Kirk, Gallagher y Anastasiow (2000) y Gargiulo (2003) señalaron la importancia de la detección y evaluación temprana de

niños con problemas de lenguaje, ya que ello puede favorecer su adecuado desempeño escolar. La situación de riesgo se hace presente, pues, en caso de no ser detectados y atendidos oportunamente, existen altas posibilidades de que estos niños presenten dificultades de aprendizaje posteriormente. En este sentido, con la detección de problemas de lenguaje oral de niños en el primer ciclo de primaria, Bernal et al. (2006) proponen minimizar el impacto de este tipo de dificultades en el aprendizaje escolar posterior, reducir la necesidad de costosos programas remediales y de rehabilitación y, aumentar la factibilidad de responder a las necesidades de los estudiantes en la educación regular.

2. *Problemas en la adquisición de la lectoescritura*, se aprecia que 78% de los menores con dificultades de este tipo, fueron los que asistían al segundo grado y aún cuando sea menor el porcentaje de los de primero (22%), los datos son relevantes. Los primeros años de experiencia escolar son decisivos en la vida del niño, y es cuando en ocasiones se empiezan a observar leves rezagos o dificultades mayores que posteriormente podrán dar como resultado un problema de aprendizaje que no necesariamente será transitorio. Gargulio (2003) indicó que los factores de riesgo presentes en algunos niños, que posteriormente podrían transformarse en problemas de aprendizaje son:

- La discrepancia aptitud-logro.
- Los problemas de atención e hiperactividad.
- Las dificultades académicas.
- Los problemas de lenguaje.
- Los problemas socioemocionales.
- Los trastornos psicomotores.

En este sentido, se reafirma la importancia de evaluar y realizar un análisis exhaustivo de los diferentes factores que ponen en riesgo el aprendizaje escolar (Martínez, Meléndez, Romero y Acle, 2006). Los hallazgos muestran una combinación de estos factores, así en el aspecto intelectual los menores presentaron dificultades en procesos tales como atención, memoria, habilidades para la formación de conceptos y capacidad para establecer relaciones lógicas. En el ambiente escolar estaba presente la dificultad de tener una atención individualizada que ayudara a resolver a sus problemas, aunado a un ambiente familiar desintegrado y/o un contexto social pobre y marginado. Todos ellos constituyen factores de riesgo que interactúan, y en este caso, repercuten en las dificultades que los menores presentan en la adquisición de la lecto-escritura.

En este sentido, las maestras refirieron que percibían a los menores como poco motivados para el aprendizaje, con problemas frecuentes de conducta como agresiones físicas y verbales o interrupciones constantes cuando el grupo trabajaba, así como dificultad para centrar la aten-

ción en la tarea que realizaban. Del mismo modo, ellas observaban que a los niños frecuentemente les costaba trabajo relacionarse con sus compañeros y que se mostraban tímidos al interactuar con los adultos o figuras de autoridad. De tal modo que los problemas que estaban presentando para aprender, en ocasiones pasaban desapercibidos y sólo se les catalogaba como demasiado inquietos o con dificultades de conducta. La información obtenida en la prueba de lecto-escritura pudo compararse con la información que los maestros aportaron en la Escala de Aprovechamiento Escolar. Se encontró que en un rango de 0 a 10 los maestros calificaban el desempeño de los menores de 6.2 a 6.8, la puntuación más baja era indicada en el área de comprensión de órdenes, tanto escritas como verbales, mientras que las puntuaciones más altas lo eran en cálculo y operaciones básicas -suma y resta-.

3. *Inteligencia baja y discapacidad intelectual leve*, 19% de los niños de los grupos estudiados mostró una inteligencia con un coeficiente intelectual menor a 80, e incluso 3% presentó un nivel de discapacidad intelectual leve. A nivel individual, el hecho de que los menores hayan alcanzado un CI menor a 81, es ya un elemento que los hace más vulnerables en comparación con aquellos que cuentan con un CI normal o superior. Los antecedentes en algunos de ellos, referidos a retardo en el desarrollo psicomotor y aparición del lenguaje a edad tardía, son otros elementos que los ponen en desventaja (Meléndez, Romero, Martínez y Acle, 2006). De igual manera, su bajo desempeño académico repercute en la confianza y seguridad en sí mismos, causando que sus relaciones interpersonales sean limitadas, no sólo porque algunos de ellos tengan pocas habilidades sociales, sino porque son rechazados al ser catalogados por los demás como distraídos, inquietos, flojos y poco tolerantes.

Si a esto se suma que los padres de la mayoría de estos niños tienen una baja escolaridad, es evidente que cuentan con pocos recursos para favorecer el desempeño académico de sus hijos, y se limitan a imponerles castigos o a “ponerlos a estudiar más”, cuando en realidad, esto no es suficiente. Lo anterior también tiene que ver con lo señalado por Roque, Contreras y Acle (1998) en cuanto a que las escuelas no han logrado establecer los mecanismos a través de los cuales la participación de los padres en las tareas académicas sea efectiva. No hay duda de que algunos padres tienen la disposición de ayudar a sus hijos, pues se percatan de que requieren apoyo extraescolar; no obstante, su limitada condición económica no se los permite. Asimismo, las reducidas expectativas de vida con las que cuentan, además de no valorar sus logros, son aspectos que repercuten en el bienestar y desarrollo de los integrantes de la familia, sobre todo en los más desprotegidos.

4. *Problemas de conducta*, los cuales además de reflejar los ambientes familiares de los menores en situación de marginación, indican desadaptación a la escuela. Por medio de la evaluación realizada a los niños con estos problemas, se detectaron factores de riesgo psicosociales, entre ellos, baja autoestima, agresión, pérdidas, relaciones familiares complicadas, falta de habilidades sociales y de compromiso con la tarea. Cabe señalar que estos factores de riesgo están relacionados entre sí y limitan a los niños para solucionar sus problemas de forma prosocial (Domínguez, Bernal, Martínez y Lozada, 2006). Los niños deben ser dirigidos positivamente para que desarrollen habilidades sociales y puedan utilizar las herramientas adecuadas en la solución de problemas, enfocadas sobre todo a enfrentar exitosamente situaciones de vulnerabilidad y puedan alejar los riesgos psicosociales. Esto incluye lograr que se sientan exitosos en la escuela y puedan aprender positivamente.

5. *Las Aptitudes sobresalientes* son cada vez menos detectadas como lo muestra el hecho de que en la muestra de estudio 7.5% haya obtenido un C.I por arriba de 120. Cabe señalar que estos estudiantes sobresalientes están en riesgo, pues se aprecia que poseen excepcionalidades múltiples y viven en una zona altamente marginada, lo que les hace especialmente vulnerables al riesgo de una exclusión educativa (Romero, Martínez, Meléndez y Acle, 2006). En este sentido, Poflak (1998) señaló que los estudiantes sobresalientes en riesgo son conscientes de sus diferencias con sus iguales, y cuando no son motivados y estimulados, pueden llegar a ser candidatos a presentar problemas de disciplina, fracaso escolar, abandono de la escuela o desintegración social.

En el ámbito familiar de los menores, se encontró separación familiar por migración, por abandono de uno de los padres o porque ambos trabajan y la crianza de los menores recaía en los abuelos. En la mayor parte de los casos los padres se dedicaban a actividades comerciales o subempleo y un porcentaje menor a actividades de tipo técnico. En este rubro, es necesario señalar que las maestras percibían que en el 50% de los casos los menores no eran apoyados en casa para realizar las tareas escolares programadas para casa y no se cumplía con los materiales requeridos para trabajar las actividades escolares. Ello sugiere que el ambiente se presenta como poco estimulante en lo que se refiere al aprendizaje académico, lo que al parecer estaba en buena medida determinado por un bajo ingreso económico.

Por todo lo anteriormente descrito, se enfatiza la relevancia y la necesidad de orientarse hacia una detección temprana de los requerimientos de educación especial de los menores al inicio de la vida escolar, a través de

identificar las habilidades, comportamientos y escenarios en los que se tendrá que intervenir (Adelman y Taylor, 1994; Swartz y Martin, 1997), así como diseñar y aplicar programas de atención que satisfagan sus necesidades personales, familiares, educativas y sociales. Aun cuando se reconoce que el término discapacidad es un concepto relativo, íntimamente relacionado con lo que se considera aceptado o no en un determinado contexto cultural y social, es un hecho que no reconocerla como presente y no atenderla en un momento clave, como lo es el inicio de la vida escolar de un niño, incrementará el riesgo de deserción escolar en los ciclos escolares posteriores.

Otros resultados que atañen directamente a la escuela y al personal escolar se vinculan con la existencia de ciertos requerimientos administrativos estipulados por la SEP que dirigen las decisiones del personal docente en cuanto a promover o no a un alumno al siguiente grado escolar. Este aspecto, en sí mismo, constituye un riesgo educativo, pues se desconocen las dificultades que un alumno presenta y por las cuales tiene dificultad para acceder como se esperaría a los contenidos escolares. Se responsabiliza al maestro regular, pero, si en un grupo de 30 a 40 alumnos se encuentran algunos niños ubicados en los cinco grupos detectados ¿cómo podría adaptar el maestro el currículo a esos cinco tipos de necesidades especiales de los menores?

En materia educativa, la identificación de los factores de riesgo como las condiciones socioeconómicas de la familia, la zona en la que habitan, las altas expectativas de los docentes que no siempre coinciden con las características de algunos de los niños, entre otros, cobran importancia debido a su influencia en el aprendizaje formal de los alumnos, en particular, en el primer ciclo de educación primaria. En el 2003, según los datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP, en el Distrito Federal, 5.4% de la población atendida en primaria, reprobó algún grado escolar; dato alarmante para el sistema, pues muchas pueden ser las causas, pero seguramente, se encuentra población de EE no identificada en dicho porcentaje.

En este sentido, Martínez et al. (2006), al presentar los resultados de la instrumentación de un modelo de evaluación-intervención de 18 niños con problemas de lenguaje oral y escrito, que cursaban el primer ciclo de educación primaria y habitaban en una zona marginada, mostró efectos positivos, no sólo en los problemas de lenguaje, sino también en los procesos básicos para el aprendizaje, el comportamiento, la autoestima y la socialización al involucrar el trabajo colaborativo a sus padres y maestros, así como a sus pares. Este estudio muestra las ventajas de instrumentar programas de intervención temprana que en sí

mismos, al abocarse a resolver las necesidades educativas especiales, constituyan una forma de prevención, que según sea el caso, podrá ser primaria, secundaria o terciaria (Fernández-Ríos, 1994).

Múltiples voces consideran necesario un debate serio sobre la integración educativa, empezando por Warnock (Curtis, 2005, Quarmby, 2006), figura respetada como un artífice importante de la política de integración educativa, quien señala que el proceso no ha funcionado, y hace énfasis en que el concepto de inclusión ha sido enturbiado, por lo que ha escrito que los gobiernos deben reconocer que aún cuando la integración es un ideal para la sociedad en general, no siempre lo será para la escuela. Para esta autora, uno de los mayores desastres derivados de su reporte original en 1978, fue la introducción del concepto de necesidades educativas especiales, a través del que ella quería mostrar que los niños con alguna discapacidad no eran un grupo étnico aparte, sino que muchos de ellos podían estudiar en la escuela regular. Pero, una consecuencia inadvertida es que la concepción de estas necesidades se convirtió en una categoría simple que el gobierno utilizaba de la misma manera tanto para un niño que usaba silla de ruedas como para aquél que presentaba el síndrome de Asperger, Su similitud es totalmente ilusoria.

Warnock apunta, además, que los niños son diferentes y que lo que es esencial es conocer e identificar las diferencias genuinas que permitan dirigirse a las necesidades educativas reales de los niños; incluso, ella propone establecer escuelas de educación especial para menores que muestren serias dificultades para integrarse en una escuela regular. Por su parte, Ashthana y Hinsliff (2006) coinciden en afirmar que la política de integración educativa ha fallado para enfrentar al número creciente de niños con autismo o con problemas emocionales o conductuales, asociados o no con dificultades de aprendizaje; las autoras enfatizan el hecho de que una buena práctica educativa en este sentido es la excepción más que la regla.

En México llama la atención que, si desde el año 2002 en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se plantearon una serie de problemáticas, entre ellas la confusión que había creado el concepto de necesidades educativas especiales, en un documento aparecido en diciembre de 2006 se siga planteando este término referido a “los apoyos y los recursos específicos que los alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje. Por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2006, p.18), pero, no se especifica cuáles son estas barreras. Se

señala además que puede haber necesidades permanentes o temporales, en función del tiempo que el alumno requiere para asegurar su aprendizaje; las características individuales de dichas necesidades no son ni especificadas ni caracterizadas.

Es importante notar que las categorías de educación especial consideradas a lo largo del citado documento se refieren a las áreas intelectual, auditiva, de lenguaje, motriz, visual, autismo y aptitudes sobresalientes (SEP, 2006). Dos categorías presentes en nuestros resultados están ausentes: problemas de aprendizaje y de conducta. No obstante, en la actualidad, autores como Vaughn y Linan-Thompson (2003), al referirse a los problemas de aprendizaje, indican que la investigación científica que se realice en el futuro cercano deberá ser la base para la toma de decisiones respecto al currículo y a los programas escolares específicos. Para las autoras, los modelos mayormente exitosos para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje, son en los que se identifican los vacíos instruccionales, se monitorea el progreso y se brinda una intervención intensiva, explícita y sistemática; debido a que las necesidades de aprendizaje de estos alumnos, rara vez les ayudan a alcanzar el nivel escolar por sí solos.

Por su parte, Landrum, Tankersly y Kauffman (2003) advirtieron que los estudiantes con problemas emocionales o de conducta, demandan intervenciones que van más allá de lo que les ofrece la educación general. La educación especial puede proponer mejores vías para instrumentar prácticas basadas en la investigación, con integridad y apoyo para estos alumnos a lo largo de sus estudios. Una dificultad que se presenta en estos casos, es que, en comparación con las otras categorías, no siempre se presentan problemas de rendimiento académico; sin embargo, ha sido ampliamente documentado que los estudiantes con estas dificultades, muestran un rendimiento escolar pobre, generalmente reprueban, tienen promedios bajos y, sobre todo, muestran dificultades de adaptación que pueden persistir durante su vida adulta. Para poder intervenir adecuadamente con niños con estas dificultades, es indispensable estar calificado para hacerlo, lo que resulta básico cuando se encuentra que estudiantes con estos problemas, no siempre son detectados tempranamente sino más tarde, cuando sus problemas son severos y sus necesidades más intensas.

Por último, vale la pena enfatizar que el psicólogo, al contar con herramientas teóricas y metodológicas para atender diversas discapacidades, contribuye en la promoción de conductas resilientes y en la mejora del desarrollo de los procesos de aprendizaje y afectivos de niños con discapacidad. En Estados Unidos, en el Individual Disabilities Education Act [IDEA], se refleja el modelo

de riesgo y resiliencia en pequeños -del nacimiento a los tres años-, pues esta acta propone que niños con discapacidades tengan planes individualizados, tanto personales como familiares, a fin de incrementar la capacidad de la familia para atender la discapacidad (Gargulio, 2003). De aquí la importancia de considerar que la detección de posibles discapacidades desde el inicio de la vida escolar, sea el preescolar o la primaria, constituye un mecanismo educativo protector relevante, pues se interviene en diversos aspectos: la prevención de la presencia de problemas más complejos, la reducción del rezago educativo y la promoción de conductas resilientes que permitan hacer frente a la vulnerabilidad individual, familiar, escolar y social en que se encuentren los menores.

REFERENCIAS

- Acle, T. G. (2006). Investigación en educación especial: retos y desafíos. En G. Acle (Coord.). *Educación especial: Investigación y práctica*. México: Plaza y Valdés.
- Acle, T.G., Roque, H. M. P., Lozada, G. R., Manzo, A. L. y Martínez B. L. M. (2004). Perfil de riesgo educativo de alumnos de primer grado en una escuela de Iztapalapa. En Asociación Mexicana de Psicología Social (Eds.) *La Psicología Social en México*, X (pp. 293-300). México
- Adelman, H. & Taylor. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Wetsport, Conn.: Prager.
- American Association on Mental Retardation. (AAMR, 2004). *Definition*. Recuperado de <http://www.aamr.org/Polices/index.html>
- Asthana, A. & Hinsliff G. (2006). *Special needs education condemned*. Recuperado de <http://www.education.guardian.co.uk>
- Bernal, A. L. C., Domínguez M. D. L., Martínez B. L. M. y Lozada G. R. (2006, Octubre). Importancia de la detección de problemas de lenguaje en niños de primer ciclo. Documento presentado en el 2º Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Bolaños, S. A. (2006, 17 de mayo). Afecta la deserción escolar a 347 mil niños y adolescentes de 5 a 18 años. *La Jornada*, p. 52.
- Cartwright, G. P., Cartwright, C. A. & Ward, M. (1995). *Educating special learners*. New York: An International Thomson Publishing Company.
- Comisión Nacional Coordinadora para la Integración de las Personas con Discapacidad. (CONVIVE, 1995). *Programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México: Autor.
- Curtis, P. (2006). *Architect of special needs inclusion calls for policy review*. Recuperado de <http://education.guardian.co.uk/schools>.
- Dettmer, P., Thurston, L. & Dyck, N. (2002). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. U.S.A.: Allyn and Bacon.

- Domínguez, M. D. L., Bernal A. L. C., Martínez, B. L. y Lozada G. R. (2006, Octubre). Problemas de conducta, factores de riesgo escolar. Documento presentado en el 2º Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Esquivel, F., Heredia, C. y Lucio E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: El Manual Moderno.
- Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva*. Teoría y práctica. España: Siglo XXI.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Wadsworth Thomson Learning.
- Kerlinger, F. N. y Lee. H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Kirk, S.; Gallagher, J. & Anastariow. (2000). *Educating exceptional children*. Boston: Houghtong Miffling Co.
- Kotiarenco, M. A.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de Salud-Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Landrum, T. J., Tankersly, M. & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37 (3), 148-156.
- Martínez, G. G., Meléndez, C. J, Romero, G. E. y Acle, T. G. (2006, Octubre). Evaluación de los factores de riesgo en niños con problemas de aprendizaje. Documento presentado en el 2º Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Meléndez, C. J., Romero, G. E., Martínez, G. G. y Acle, T. G. (2006, Octubre). Influencia de los factores de riesgo en niños con un nivel de inteligencia menor al promedio. Documento presentado en el 2º Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Melgar, de G. M. (1994). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- ONU-UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. UNESCO/Correo de la UNESCO.
- Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Poftak, A. (1998). Technology and gifted education: A talk with Carol Wilson. *Technology and Learning*, 19 (4), 14.
- Presidencia de la República. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEBN.
- Quarmby, K. (2006). *Inclusión debate treads new ground*. Recuperado de <http://www.education.guadian.co.uk>
- Romero G. E., Martínez G. G., Meléndez C. J., y Acle T. G. (2006, Octubre). Identificación del perfil del niño sobresaliente en un contexto de alta marginación. Documento presentado en el 2º Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Roque, H. M. P., Contreras, R. E .A. y Acle T. G. (1998). Vínculo escuela-padres en la educación escolarizada de niños marginados: Un análisis comparativo. *La Psicología Social en México*, 7, 382-387.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, M. A. & Rivera, M. A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo: Vol. 4* (pp. 189-374). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen 1*. México: Manual Moderno.
- Schneidman, M. (1996). *Targeting at risk youth. Rationales, approaches to services delivery and monitoring and evaluation issues*. USA: World Bank.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SNTE. (1997). *Conferencia nacional: atención educativa a menores con necesidades educativas especiales*. Documento Base. México: SNTE.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000a). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000b). *Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas Siglo XXI*. México: SSEDF.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *La integración educativa en la escuela primaria*. Estado de México: PRONAP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Swartz, J. L. & Martín, W. (1997) *Applied ecological psychology for schools within communities*. Ney Jersey, EE. UU.: Erlbaum.
- UNESCO. (2006,). *The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/efal>
- UNESCO. (1997). *Consulta internacional sobre educación para la primera infancia y las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37 (3), 140-147.
- Wechsler, D. (1981). *WISC-R-Español. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar*. México: El Manual Moderno.
- World Health Organization. (WHO, 2000). *International classification of functioning, disability and health*. Recuperado de <http://www.who.int/icf>