

Cavallini, H. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE ALTO RIESGO SOCIAL. CENTRO EDUCATIVO DE LA ALEGRIA-ASOCIACION OBRAS DEL ESPIRITU SANTO (Bajo la dirección de M.Sc. Anthia Ramírez García. División de Educación Básica, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Abril 2014).

Esta investigación tuvo como propósito identificar las necesidades educativas que surgen de la interacción de los participantes con el contexto caracterizado por situaciones de alto riesgo social, en aras de proponer apoyos dirigidos a estudiantes, padres de familia o encargados y el CEA, con el fin de promover procesos de aprendizajes eficaces y provechosos para el fomento de mejores formas de vida. La investigación responde a un enfoque cualitativo cuyo estudio es de tipo etnográfico específicamente basado en las perspectivas de análisis del modelo ecológico propuesto por Urie Brofenbrenner en el año 1979. La literatura consultada sigue una única línea de pensamiento basado en los paradigmas actuales de la educación, es decir se contemplan las bases teóricas propuestas por Ainscow y Echeita (2011) sobre la inclusión educativa. Asimismo, Artunduaga (2006) ofrece un análisis sobre los aspectos influyentes en el rendimiento académico. Por otra parte, Torres (2010) relata la evolución del término “necesidades educativas” y, Tuvilla (2011) explica la importancia de plantear objetivos centrados en cultura de paz y convivencia en los centros educativos para que, de esta manera, se pueda lograr lo que Apple y Beane (1997) denominan como escuelas democráticas, que de forma coincidente, se relacionan directamente con las bases del paradigma antes mencionado, entre lo más relevante. Para registrar el proceso de sistematización se diseñó una matriz general en la que se contempla un resumen de todos los datos obtenidos mediante entrevistas, guía de observación participante, test de valoración pedagógica (Mora, 2007) y la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio (Mora, 2007); además de la aplicación de talleres para promover acercamientos y empatía. De la matriz general se derivan tres matrices de categorización que describen aspectos que potencian o limitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde diversas categorías de análisis, consideradas en el capítulo cuarto de la presente investigación. La población estuvo conformada por estudiantes del CEA (5 para efectos de la aplicación de las pruebas antes mencionadas), docentes, personal administrativo y padres de familia; además de la visita a diversas instituciones y fundaciones que abordan a población en condiciones de alto riesgo social. Los principales resultados muestran que (para el momento del desarrollo de la investigación) las necesidades educativas identificadas surgen de un ambiente que no supe de los recursos humanos, administrativos, vocacionales y materiales acordes a la diversidad de características que poseen los participantes de este estudio. Sin embargo, también existen aspectos que potencian el aprendizaje que deben fortalecerse para lograr procesos de aprendizajes significativos y enriquecedores. Las conclusiones indican que las necesidades educativas se determinan según las características de los ambientes para el aprendizaje que se presenten, por lo que se concluye que el CEA debe proveer de la logística administrativa, didáctica y de infraestructura pertinente para abordar a los participantes involucrados. Las recomendaciones prioritarias se relacionan con la capacitación docente y administrativa para llevar a cabo procesos de aprendizaje-exitosos. Las limitaciones más relevantes se relacionan con la falta de disposición en las prácticas docentes y de los estudiantes hacia las actividades educativas.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE ALTO
RIESGO SOCIAL. CENTRO EDUCATIVO DE LA ALEGRÍA.
ASOCIACIÓN OBRAS DEL ESPÍRITU SANTO

Trabajo Final de Graduación
Presentado en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de
Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Integración

Háneka Cavallini Espinoza

Abril, 2014

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE ALTO RIESGO SOCIAL. CENTRO EDUCATIVO DE LA ALEGRÍA ASOCIACIÓN OBRAS DEL ESPÍRITU SANTO

Háneka Cavallini Espinoza

APROBADO POR:

TUTORA

M. Sc. Anitha Ramirez Garcia

LECTORA

M. Ed. Ana Herrera Castro

LECTORA

M. Sc. Vanessa Soto Delgado

DIRECTOR
DIVISIÓN DE
EDUCACIÓN BÁSICA

Dr. Pablo Sisfontes Guilarte

REPRESENTANTE
DEL DECANATO

M. Ed. Gerardina Viquez Vargas

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a “mis cuatro fantásticos”: Sofia, Brianna, Franco y Lucca, quienes me motivan a luchar día con día. Ellas y ellos, son mi sonrisa y la alegría de mi corazón. Son para mí, la razón por la cual creer y luchar por un mejor mañana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, pues él es quien me ha dado la fuerza y astucia para superar los obstáculos, perseverancia para huir del camino de la mediocridad, mansedumbre para aprender de los errores y recibir corrección por ellos, templanza que es la base de mi carácter y determinación ante la derrota y, sobre todo, la sabiduría para enfrentar todas las circunstancias de mi proceso de aprendizaje en todas las áreas.

Infinitas gracias a mis padres: Efraín Cavallini Acuña y Ana Cecilia Espinoza Cerdas, quienes con amor, paciencia, bondad, esfuerzo y dedicación me han apoyado en todo momento y de todas las formas a lo largo de mi vida.

Además, muchas gracias a mis hermanos y hermana: Hugo, Grethel, Daniel y Esteban quienes han formado en mí, ése espíritu emprendedor y audaz que no me permite desmayar, sino que me impulsa a buscar la excelencia y el triunfo.

Agradezco a los profesores que me apoyaron y orientaron con sus conocimientos y experiencia durante todo este proceso, que Dios recompense su esfuerzo, tiempo y dedicación para que este trabajo sirva de enriquecimiento para muchos profesionales.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INDICE DE CUADROS	10
INDICE DE TABLAS	11
ABREVIACIONES Y SIMBOLOS	12
CAPITULO I	13
1.1 Introducción	14
1.2 Tema	14
1.3 Problema	14
1.4 Justificación	14
1.5 Antecedentes	22
1.5.1. A nivel nacional: apoyos educativos hacia la población en ARS	23
1.5.1.1 AOES	23
1.5.1.2 Hospicio de Huérfanos de Guadalupe	24
1.5.1.3 Hogar Casa Maín	26
1.5.1.4 Fundación PANIAMOR	28
1.5.1.5 Fundación Educando Niños: Lady Gladys	30
1.5.2. Estudios bibliográficos relacionados al tema	31
1.6 Objetivos	38
1.6.1 Objetivo General	38
1.6.2 Objetivos Específicos	38
CAPITULO II: MARCO TEORICO	39
2.1 Concepto N.E desde la Educación Inclusiva	39
2.1.1 ¿Qué es Educación Inclusiva?	39
2.1.2 Inclusión Educativa y N.E	42
2.2 Enfoque Modelo Ecológico	44
2.3 Categorías de análisis para la identificación de N.E en contextos de ARS	48
2.3.1 Habilidades perceptuales y cognitivas para la adquisición de conocimientos	48
2.3.1.1 Percepción y Discriminación Visual	48
2.3.1.2 Percepción y Discriminación Auditiva	50
2.3.1.3 Desarrollo del Lenguaje	51
2.3.1.4 Escolaridad	52
2.3.2 Barreras para el aprendizaje y apoyos	54
2.3.2.1 Actitud en el estudio	55
2.3.2.2 Evaluación ambiente de estudio	57
2.3.2.3 Concentración en el estudio	58
2.3.2.4 Aprovechamiento de las clases	59
2.3.3 Aspectos que limitan o potencian el proceso de aprendizaje desde el contexto educativo	60
2.3.3.1 Realidad Socioeducativa	63
2.3.3.2 Aspectos Administrativos o Institucionales	65
2.3.3.3 Aspectos Pedagógicos	67
2.4. Propuestas filosóficas para la atención de N.E en contextos de ARS	68
CAPITULO III: METODOLOGÍA	72

3.1 Enfoque Investigativo	72
3.2 Tipo de estudio	76
3.3 Participantes	79
3.3.1 Contexto	79
3.3.2 Docentes	81
3.3.3 Estudiantes del CEA	82
3.3.4 Instituciones especializadas en el tema	84
3.4 Estrategias de la investigación	85
3.4.1 Etapa A: Planificación	85
3.4.2 Etapa B: Etapa Diagnóstica	85
3.4.3 Etapa C: Recopilación y sistematización de los datos	86
3.4.4 Etapa D: Análisis e interpretación resultados	86
3.5 Técnicas e instrumentos	87
3.5.1 Observación	87
3.5.2 Entrevista	87
3.5.3 Prueba de Valoración Pedagógica	88
3.5.4 Prueba para estudiantes con dificultades en el aprendizaje	88
3.6 Consideraciones éticas	88
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE DATOS	91
4.1 Necesidades Identificadas y apoyos requeridos según los datos obtenidos de la prueba de valoración pedagógica.	92
4.1.1 Percepción y Discriminación Visual	92
4.1.2 Percepción y Discriminación Auditiva	97
4.1.3 Desarrollo del Lenguaje	101
4.1.4 Escolaridad	104
4.2 Necesidades Identificadas y apoyos requeridos según los datos obtenidos de las pruebas para hallar barreras de aprendizaje.	110
4.2.1 Actitud ante el estudio	110
4.2.2 Evaluación del ambiente de estudio	116
4.2.3 Concentración en el Estudio	120
4.2.4 Aprovechamiento de las clases	125
4.3 Necesidades Identificadas y apoyos requeridos según los datos obtenidos de la interacción con el contexto	129
4.3.1 Realidad Socioeducativa	129
4.3.2 Aspectos Administrativos o institucionales	133
4.3.3 Aspectos Pedagógicos	137
CAPITULO V: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	151
Conclusiones	151
Recomendaciones	156
Recomendaciones para el CEA (centro educativo)	156
Recomendaciones para Docentes del CEA	157
Recomendaciones para Carrera Educación Especial – UNA	157
Limitaciones	158
LISTA DE REFERENCIAS	160
Bibliografía	168
ANEXOS	171

Anexo 1: Guía de Observación Participante	171
Anexo 2: Entrevistas	177
Anexo 3: Test de Valoración Pedagógica	183
Anexo 4: Prueba para estudiantes con dificultades en el estudio	209
Anexo 5: Matriz de Sistematización General	219
Anexo 6: Matriz de Sistematización: Test de Valoración Pedagógica	232
Anexo 7: Matriz de Sistematización: Pruebas para estudiantes con dificultades en el estudio	236
Anexo 8: Matriz de Sistematización de la Guía de Observación del Contexto Educativo	241
Anexo 9: Propuesta Metodológica	248

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Motivos de no asistencia y sexo	Página 17
----------	---------------------------------	--------------

INDICE DE TABLAS

		Página
Tabla 1	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según TVP en cuanto a la Percepción y Discriminación Visual	93
Tabla 2	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según TVP en cuanto a la Percepción y Discriminación Visual	95
Tabla 3	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según TVP en cuanto a la Percepción y Discriminación Auditiva	97
Tabla 4	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según TVP en cuanto a la Percepción y Discriminación Visual	100
Tabla 5	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según TVP en cuanto al Desarrollo del Lenguaje	102
Tabla 6	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según TVP en cuanto al Desarrollo del Lenguaje	103
Tabla 7	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según TVP en cuanto a Escolaridad	106
Tabla 8	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según TVP en cuanto al Desarrollo del Lenguaje	107
Tabla 9	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según PEDE en cuanto a la actitud en el estudio	111
Tabla 10	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según resultados obtenidos en PEDE en cuanto a la actitud en el estudio.	113
Tabla 11	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según PEDE en cuanto a la evaluación de ambientes de estudio	117
Tabla 12	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según resultados obtenidos en PEDE en cuanto a la evaluación de ambientes.	118
Tabla 13	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según PEDE en cuanto a la concentración en el estudio	121
Tabla 14	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según resultados obtenidos en PEDE en cuanto a la concentración en el estudio	122
Tabla 15	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según PEDE en cuanto al aprovechamiento de las clases	126
Tabla 16	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según resultados obtenidos en PEDE en cuanto al aprovechamiento de las clases	128
Tabla 17	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según datos obtenidos de la guía de observación en cuanto a la realidad socioeducativa	130
Tabla 18	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según datos obtenidos de la guía de observación en cuanto a la realidad socioeducativa	132
Tabla 19	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según datos registrados en matriz de sistematización sobre el área administrativa	134
Tabla 20	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según datos registrados en matriz de sistematización sobre el área administrativa	135
Tabla 21	Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según datos registrados de la matriz de sistematización sobre el área pedagógica	137
Tabla 22	Necesidades identificadas y apoyos requeridos según datos registrados de la matriz de sistematización sobre el área pedagógica	145

LISTA DE ABREVIACIONES Y SÍMBOLOS

<u>n.e</u>	Necesidades Educativas
<u>A.R. S</u>	Alto Riesgo Social
<u>C.E.A</u>	Centro Educativo la Alegría
<u>AOES</u>	Asociación Obras del Espíritu Santo
<u>MEP</u>	Ministerio de Educación Pública
<u>INEC</u>	Instituto Nacional de Estadística y Censos
<u>ONG</u>	Organización no Gubernamental
<u>FMP</u>	Familias Multiproblemáticas
<u>HHP</u>	Hospicio de Huérfanos de Guadalupe
<u>HCM</u>	Hogar Casa Maín
<u>FP</u>	Fundación PANIAMOR
<u>L.G</u>	Fundación Lady Gladys
<u>TVP</u>	Test de Valoración Pedagógica
<u>PEDE</u>	Prueba para Estudiantes con Dificultades en el Estudio.

CAPITULO I

1.1 Introducción

Este capítulo explica el por qué del tema de investigación y sus antecedentes, busca de esta manera, hacer notar las necesidades educativas que surgen de la relación de los individuos con los diversos ambientes de aprendizaje, mediante la identificación de las mismas en contextos de alto riesgo social (ARS).

La población con la que se trabaja en esta investigación corresponde a los estudiantes que pertenecen al Centro Educativo de la Alegría (CEA), en la Asociación Obras del Espíritu Santo (AOES) de la sede Cristo Rey.

Seguido del tema de investigación, se plantea el problema en torno al cual gira este estudio. Luego, en la justificación, se presentan las ideas que fundamentan el por qué de una investigación de este tipo. Es decir, se explica el nacimiento de la idea y hacia dónde se quiere llegar con esta investigación, ya que, estudios como éste, pueden marcar las pautas para la planificación y ejecución de proyectos que beneficien a la sociedad y lograr cambios en las realidades que la aquejan.

Los antecedentes de esta investigación siguen un orden lógico, es decir, se pretende brindar una secuencia que describa, algunos de los apoyos educativos hacia la población en riesgo social que se trabajan a nivel nacional, así como los convenios establecidos para que esto se desarrolle. Luego, para contextualizar, se explican las situaciones que anteceden a la creación de AOES, para ofrecerle al lector una visión más clara, que además, le permita entender la realidad de la que se habla en esta investigación. Aunado a lo anterior, se puntualiza la labor emprendida por algunas asociaciones, organizaciones, albergues, aldeas, estatales o privadas, que han abierto programas de este tipo, con el fin de brindar un panorama general de las iniciativas de apoyo educativo a dicha población.

Finalmente, se brinda un análisis de investigaciones que se han realizado a nivel nacional e internacional que aporta insumos importantes a esta investigación.

1.2. Tema

Identificación de necesidades educativas, en un contexto de alto riesgo social: Centro Educativo de la Alegría - Asociación Obras del Espíritu Santo

1.3. Problema

¿Cuáles son las necesidades educativas especiales que surgen de la interacción de los y las estudiantes que asisten al CEA, con el entorno en alto riesgo social en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje?

1.4. Justificación

Esta investigación se posiciona en las ideas del modelo ecológico de la educación, con el propósito de identificar las necesidades educativas de los y las estudiantes en contextos de alto riesgo social.

Según la Ley 7600 una necesidad educativa es: “necesidad de una persona derivada de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje” (p.2). Esto quiere decir que, según la ley, las necesidades educativas resultan de las condiciones físicas, cognitivas, emocionales que la persona presente, en donde el “problema” lo posee la persona (paradigma tradicional) y no se contempla la posibilidad del ambiente como un factor determinante en la identificación de necesidades educativas (n.e).

Es decir, en lo que respecta a la identificación de necesidades educativas, es una realidad que hoy en día se plantean ideales en busca de una sociedad educativa inclusiva basados en principios filosóficos y legales enmarcados dentro del paradigma tradicional como lo expresa la ley 7600 convirtiendo su discurso en una contradicción ya que, para lograr una sociedad educativa inclusiva, hay que partir del modelo ecológico de la educación, donde según Céspedes (2005) dice que el mismo “está constituido por cuatro componentes: proceso, contexto, tiempo y persona” (p.7)

Por lo que, esta investigación parte de la perspectiva del modelo ecológico aplicado a los contextos de alto riesgo social en donde, las necesidades educativas (n.e) sobresalen de la relación existente del proceso-contexto- tiempo y persona. Entonces, la conceptualización de n.e para esta investigación, son las que surgen de la interacción de la persona con el entorno y las barreras que de esta relación se generan.

Además se trata de un análisis de las dinámicas del salón de clase y las necesidades que se observan y que evidencian la importancia de suplir apoyos pedagógicos, didácticos y

administrativos con el fin de favorecer a una educación integral de las poblaciones en alto riesgo social.

Hoy en día la sociedad sufre de violencia en todas las esferas sociales, desequilibrio en la repartición de la riqueza mundial que se refleja en los altos niveles de pobreza y, a esto se le suman, la proliferación de antivalores que adormecen la reflexión, el análisis, la criticidad en el pensamiento de la generación actual. El espíritu emprendedor y de cambio en beneficio de todos, ha sido aminorado por el espíritu de la sobrevivencia, individualismo y el conformismo.

Sin el afán de señalar a la escuela como la única responsable, sí es necesario recordar que, urge que los docentes tomen conciencia de esta realidad y dirijan esfuerzos hacia una labor más comprometida en contextos en alto riesgo, es decir, “la educación es una actividad social tan básica como el trabajo en las sociedades” (Fernández, 1998, p.1).

Se podría decir, que la calidad de la enseñanza durante las últimas décadas, ha determinado el tipo de sociedad en la que se está viviendo. A diferencia de un ingeniero (sin el afán de discriminar o subestimar otras ciencias), los docentes no trabajan con máquinas, sino con seres humanos, los cuales van a definir las características de las sociedades futuras. Por esta razón, la enseñanza con una visión social, debe ir de la mano en la elaboración de conocimientos válidos y objetivos que luchen por el bienestar social, es decir, la enseñanza consiste en ir más allá de suministrar conocimientos.

En algunos casos se ha observado que algunas de las prácticas docentes carecen de esa conciencia social y se considera importante que el docente tenga en cuenta dicha conciencia en la programación de sus clases. Es decir, abrir espacios durante las lecciones, para la reflexión sobre las situaciones que se presentan en la interacción de las diversas estructuras sociales.

El contexto donde se desarrolla esta investigación corresponde al Centro Educativo de la Alegría, programa que pertenece a la Asociación Obras del Espíritu Santo (AOES), institución de bien social e inspiración católica que trabaja en pro de la dignificación y promoción humana para la población en vulnerabilidad social.

Anterior a la escogencia de este tema de investigación, se realizaron varias visitas, para observar de manera preliminar el contexto general de AOES, tanto en sus áreas

administrativas, como en los servicios que está brindando hacia la población (hombres, mujeres, adolescentes, niños y niñas) en alto riesgo social.

Luego de varias visitas, las observaciones se enfocaron en las modalidades de atención a la niñez que el CEA ofrece y, al conocer las diversas alternativas de atención de la niñez, nace la iniciativa de identificar las necesidades educativas de los y las estudiantes que asisten a dicho centro educativo. Seguido de la escogencia del tema, se dio un primer acercamiento a la dinámica de los salones de clase y las rutinas establecidas para cada grupo. Como resultado de lo visto, se infiere que muchas son las necesidades educativas que presentan tanto los estudiantes como los docentes y que no están siendo atendidas.

Las situaciones que se observan se enmarcan en conductas de riesgo que se manifiestan en tratos violentos con los pares, irrespeto a las autoridades, poca expectativa del futuro, desinterés por el estudio, que limitan la motivación y promueven la oposición hacia el aprendizaje de conductas que les beneficien el resto de su vida, además se evidencian necesidades de aprendizaje en los procesos de lectoescritura y en las habilidades matemáticas básicas.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la posibilidad de abordar mediante una educación de calidad, que atienda integralmente al niño o niña, y así contribuir a que mengüe todo lo mencionado anteriormente y con esto disminuir los índices de deserción y repitencia, de modo que se le brinde a estos estudiantes el respeto a sus derechos, y darles apoyos educativos que les permita defenderse ante la demanda de la sociedad actual.

Además, al identificar las necesidades educativas en el contexto del CEA, se hace necesario sugerir que la educación vaya más allá de cumplir con lo que académicamente es necesario; si bien es cierto el área académica es importante, también se considera que de no hacer conciencia desde la infancia sobre el estilo de vida de alto riesgo que llevan estos estudiantes, el contexto les absorberá, alterando sus mentalidades y convirtiéndolos en posibles reproductores de la realidad actual; una realidad cargada de dolor, angustia y fracaso.

Por otra parte, para efectos de esta investigación, ha de entenderse el término aprendizaje, como la suma de diversos aspectos internos y externos del niño o niña que se relacionan entre sí y que van a determinar su estilo de vida. No pueden segregarse, pues los niños y las niñas son seres integrales, y si un aspecto se ve involucrado, esa condición va a

influir en todo el proceso de aprendizaje. El fracaso escolar es una característica común entre los niños que asisten al CEA, y, según declaraciones tomadas de las entrevistas aplicadas a los docentes de dicho centro, esto se debe a que esta población ha sufrido las consecuencias del fenómeno de la exclusión escolar y la falta de oportunidades para lograr progresos en su proceso de aprendizaje.

Además, siguiendo lo dicho por las docentes entrevistadas, estos niños y niñas no reciben de parte de los docentes (en las escuelas regulares en las que se encuentran matriculados), una atención adecuada a sus necesidades educativas, sino que, más bien han sido víctimas de la indiferencia e insensibilidad, reflejado en prácticas docentes desinteresadas e ineficientes. Añaden las docentes del CEA, que el fracaso escolar, la exclusión y discriminación, han generado sentimientos de frustración y ansiedad, y esto le deja a esta población en alto riesgo social muy pocas posibilidades o motivaciones para la superación.

Si bien es cierto, no se trata que el maestro se encargue de la carga económica de cada estudiante en riesgo social o de sustituir emocionalmente a las madres o padres de familia, se trata de requerir el conocimiento para la atención de la diversidad y así prepararles académica, social y emocionalmente su desarrollo integral, hacia una mentalidad positiva que busque alternativas para su promoción a nivel personal.

Aunado a lo anterior, Benito (2005), llevó a cabo un trabajo de investigación en donde se estudió la percepción que tienen los niños, las niñas y adolescentes pertenecientes a dos distritos del Cantón Central de San José, acerca de los diferentes factores que intervinieron para ser excluidos y/o excluidas del sistema escolar durante los años 2001 y 2004. Esta investigación trata a grosso modo, el tema de exclusión escolar a la luz de la percepción de los estudiantes y las estudiantes de primaria y adolescentes de la zona ya mencionada.

En su investigación Benito (2005), entre los aspectos más sobresalientes, rescata que la pobreza, es uno de los factores más importantes que explican la exclusión escolar. El factor pobreza, es el imperante en el contexto general de la comunidad de Cristo Rey, y esta situación de pobreza ha llevado a muchos a no poder terminar sus estudios, otros ni siquiera los comienzan y, hoy por hoy, se suman a los índices de analfabetismo en el país.

Las últimas estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Censos en Costa Rica (INEC), realizadas en el año 2009 a la fecha explican que, en cuanto a educación, según el

estudio realizado a personas de 15 años en adelante, 51172 personas de un total de 2 126 467 en las zonas urbanas del país, no alcanzaron ningún grado de escolarización incluyendo preparatoria.

Además entre las cifras se menciona que, 5690 personas alcanzaron su escolarización a partir de la educación especial. Por otra parte, 195 319 personas presentan primaria incompleta, 498 898 personas pertenecen al grupo de secundaria incompleta, 23 464 personas lograron la secundaria técnica pero no completaron el ciclo. Un total de 201 424 personas llegaron a la universidad pero no concluyeron sus estudios y 6186 personas aparecen como ignorado, o bien, no se conoce nivel de instrucción.

Ahora bien, siguiendo el estudio realizado por el INEC a las personas de 15 años y más, perteneciendo a las zonas urbanas, las cifras que explican el motivo de la deserción, o no asistencia a la educación regular, son los siguientes,

CUADRO I: Motivos de no asistencia y sexo.

Motivos de no asistencia	Total
Total	57 538
Tiene que trabajar	2 953
Tiene que ayudar en oficios domésticos	2 041
No puede pagar estudios	8 767
Problemas de acceso al sistema escolar	2 322
Embarazo o matrimonio	3 961
Enfermedad o discapacidad	944
Le cuesta el estudio	5 196
No está interesado en el aprendizaje	17 556
No tiene edad	78
Otro	5 889
Prefiere trabajar	4 925
Ignorado	2 906

Fuente: INEC (2009)

Se puede observar en el cuadro anterior que, la cifra mayor corresponde a 17 556 personas residentes en zonas urbanas del país y que afirman no estar interesados en el aprendizaje, es decir, por razones meramente motivacionales, no muestran interés en seguir sus estudios o ni siquiera empezarlos.

Por lo tanto, se puede deducir que, en Costa Rica la posibilidad de crecimiento y desarrollo intelectual es poco atractiva a la población joven; entonces, la pobreza no viene a

ser el único factor que explica la deserción o exclusión escolar, sino que, paralelamente, la desmotivación por el aprendizaje y cierto conformismo, están cerrando las puertas a mejor calidad de vida para las generaciones futuras.

Benito (2005) menciona en su tesis que la pobreza es una de las razones por la que se dan los altos índices de deserción y discriminación. No obstante, en Costa Rica, según la investigación realizada por el INEC en el año 2000, sobre los índices de pobreza y las necesidades básicas insatisfechas, específicamente para el Barrio Cristo Rey, Cantón Central, Distrito Hospital (lugar donde se está desarrollando ésta investigación), de 22 785 personas (adultos y niños), cerca del 37,27% de la población, presentan de 1-4 carencias críticas, es decir, 8491 personas aproximadamente no tenían en ésa época la posibilidad de cubrir ni siquiera sus necesidades básicas; sin embargo, al observar a los alrededores de la comunidad, la decadencia es notable y cuidado más bien, doce años después la situación ha empeorado. La mayoría de estos niños y niñas, asumen esta realidad y se lanzan a pedir dinero a las calles, muchos venden diversos artículos pues necesitan comer y cubrir la inversión necesaria que requieren sus estudios.

Ahora bien, surge la pregunta, ¿cuál ha sido la respuesta educativa a esta situación? La respuesta es preocupante porque desde la perspectiva de todo lo antes mencionado, lo que se refleja es indiferencia e insensibilidad hacia esta población. Por este motivo que, con este trabajo de investigación, se pretende identificar la necesidad de apoyos educativos que requieren los niños y niñas en alto riesgo social, para proporcionarle los apoyos educativos que estos requieran favoreciendo a ambientes de aprendizaje eficaces.

Luego, es interesante mencionar de manera ilustrativa que, mediante la información recolectada y la bibliografía consultada,

En los niveles de exclusión y deserción escolar, los niños y las niñas en riesgo social son las principales víctimas, ya que teniendo derecho a la educación, el mismo es vulnerado por un conjunto de condiciones sociales, económicas y familiares que les rodean (MIDEPLAN, plan de desarrollo actualizado al 31 de diciembre del 2008, p.1).

También, los datos de abril del 2005 brindados por el Instituto de Estudios Sociales en Población (en adelante IDESPO) en, Pulsos de Opinión Nacional, citados por Benito (2005), son claros en esa materia,

los y las costarricenses tienen en materia educativa una visión positiva del sistema educativo, percibiéndole como propiciador del desarrollo social y económico del país. Sin embargo, creen que la educación responde en poco o nada a las expectativas de las jóvenes generaciones, relacionándole con la aplicación de herramientas metodológicas y

enfoques pedagógicos que provocan aburrimiento en la población estudiantil, además de dilucidar una desarticulación entre el sistema educativo y los desafíos del mundo actual. Las personas entrevistadas indican que los agentes limitantes para la educación apuntan a la falta de atención personalizada, la falta de capacitación del personal docente para atender los requerimientos de la población estudiantil, al desinterés por estudiar, a que no se potencian las cualidades y capacidades del estudiante, y a que la educación resulta ser cara y no propicia el desarrollo profesional y personal de las jóvenes generaciones (p. 176).

Este primer aspecto que menciona IDESPO (2005), describe mucha de la realidad que se vive en los salones de clase de las escuelas y colegios a lo largo del territorio nacional.

Considerando este aspecto, se llega a la conclusión de la cantidad de niños, niñas y adolescentes que han desertado del sistema educativo, porque la práctica docente carece de significado y de herramientas que les permita afrontar el mundo altamente competitivo que les rodea, factor que también influyen en la población en alto riesgo social que pese a su condición socioeconómica es discriminada también se ve desmotivada por este tipo de prácticas docentes.

IDESPO (2005) también menciona que,

en cuanto al tema de exclusión escolar las personas entrevistadas identificaron como factores detonantes de este fenómeno, la insuficiencia de recursos económicos familiares, la irresponsabilidad de la población estudiantil, que los estudiantes tengan que trabajar, la falta de apoyo motivacional de parte de sus familias, la mala comunicación entre docente y estudiantes, el débil apoyo del gobierno al sistema educativo, la falta de capacitación y sensibilización del personal docente para un adecuado seguimiento y apoyo de la población estudiantil, la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje inadecuadas, así como el desconocimiento por parte de la población estudiantil de sus derechos en materia educativa (p. 176).

Sin embargo, lo anterior no es el motivo principal para no concluir los estudios de primaria, pues se articulan además a esta situación un conjunto de factores que, a la postre se traducen en exclusión escolar, entre estos se destacan las limitaciones en cuanto al apoyo que reciben en términos de recursos económicos, así confirmados en el Primer Informe del Estado de la Nación (2005), capítulo primero, apartado: Brechas por Condición Socioeconómica y Laboral que explican,

La educación ciertamente es una puerta para la movilidad social, pero esta puerta a veces se encuentra cerrada para las personas de menores recursos. Los indicadores de asistencia a la educación muestran una menor presencia de personas de escasos recursos en los niveles de preescolar y secundaria. La asistencia según quintil de ingreso per cápita del hogar muestra que, en el grupo de edad de los 7 a los 12 años, que corresponde a la educación primaria, no hay grandes diferencias. Sin embargo, en el grupo de 5 a 6 años el 88,7% del quintil de mayores ingresos asiste a la educación frente

al 63,5% del quintil de menores ingresos; en el rango de los 13 a los 17 años las cifras en el mismo orden son de 94,7% y 72,3%. Si se compara cada quintil de ingresos considerando además su distribución geográfica, urbana y rural, se observan brechas notables. Así, para el primer quintil asisten a la educación el 68,1% de los niños de 5 a 6 años de la zona urbana y el 60,6% de los que residen en la zona rural, mientras que de los 13 a los 17 años los porcentajes son del 81,0% y el 67,7% respectivamente (p. 35).

Además, esta situación de pobreza compromete otros factores que no se pueden ignorar, entre ellos, los factores familiares y educativos, los problemas para establecer límites en el hogar y en la escuela, el sentirse “ajenos” y “desfasados” en el sistema educativo, una experiencia educativa poco gratificante y con vacíos en su desarrollo metodológico, influencia de familiares o de grupos de pares que tampoco han concluido los estudios de primaria.

Reflexionando sobre todo lo anterior, las escuelas no solamente son las infraestructuras que acogen a cientos de niños y niñas. Así que, partiendo de esa premisa, las escuelas tienen un papel fundamental y desempeñan una función protectora muy eficaz en la vida de la mayoría de los niños, las niñas y adolescentes, ya que se supone debe contribuir al desarrollo de habilidades para el progreso, más cuando se vive en extrema pobreza.

Al considerar a la educación como una herramienta útil para combatir la desigualdad social, la pobreza y las inequidades que se generan por las diferencias socioeconómicas, resulta de suma importancia promover su acceso y continuidad para la población menor de edad, desde la educación o la apertura de programas como el CEA. Aquí un asunto que desde esta investigación se desea evidenciar, es la trascendencia de la apertura de estos programas como una alternativa o como un apoyo educativo a estos niños y niñas.

Así lo refleja el primer informe sobre el Estado de la Educación, en su primer capítulo sobre el Desempeño del Sistema Educativo Preuniversitario, en el apartado: La Educación no Tradicional, como una respuesta a necesidades diversas, cuando explica que,

como parte del esfuerzo por llevar la educación a personas con distintas necesidades, se han desarrollado diversas modalidades de instrucción alternativas a la tradicional, que incluyen las escuelas nocturnas, y los programas de Educación Abierta, Aula Abierta, CINDEA, Nuevas Oportunidades y Educación Especial. Al considerar este tipo de educación alternativa, las tasas de escolarización crecen notablemente, En la enseñanza primaria la cobertura bruta es de 6.2 puntos superior cuando se incorporan las modalidades no tradicionales como la educación abierta; así, la tasa bruta de escolarización en este nivel alcanzó el 109,9% en el 2004 (p. 22).

Sin embargo, no está demás mencionar que, el CEA existe gracias a su aprobación como una modalidad de los Programas Especiales que el Ministerio de Educación Pública (MEP)

está desarrollando, como ente rector en materia educativa a nivel nacional, en donde se han abierto códigos interinos y algunas plazas en I y II ciclos en materias básicas y especiales.

Finalmente, acorde a la importancia de este tema de investigación es la de que los resultados aporten insumos de las posibles necesidades educativas que se identifican de la relación del contexto con los estudiantes y sobre los apoyos que estos requieren en aras de ofrecer una educación de calidad que permita a los involucrados, optar por mejores estilos de vida.

La educación en sí misma según diversos enfoques en la actualidad, posee un rol liberador, es decir el ser humano que es consciente de sí mismo y de la realidad que lo rodea, de forma tal que permite la participación en la definición y construcción de la sociedad que quiere alcanzar.

1.5. Antecedentes

En Costa Rica desde hace algunos años, en aras de brindar una atención integral al menor en abandono o en situación de riesgo social, se decidió ofrecer educación de calidad y acorde a sus necesidades, ya sea por medio de asociaciones, fundaciones sin fines de lucro u hogares, en convenio con el Ministerio de Educación Pública (MEP), buscando que se cumpla el derecho la educación para todos los niños y todas las niñas de este país sin importar su condición.

En algunos casos, el menor es escolarizado en escuelas regulares recibiendo apoyos en las organizaciones que les reciben. Por otra parte, aunque se aprecie como una acción segregadora, que no sólo excluye, sino que, limita la interacción con la realidad y con la sociedad a la que tarde o temprano deben afrontar, existen los casos de niños, niñas y adolescentes que por su historia de vida y el grado de deprivación cultural, no pueden ser incluidos en escuelas regulares, recibiendo toda su educación en el hogar, albergue, aldea, fundación o asociación. Estos casos, reciben un título del MEP que se les otorga por haber culminado sus estudios primarios y/o secundarios.

Para explicar más a profundidad esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, a continuación se ofrece un resumen de la labor emprendida por algunas organizaciones a nivel nacional que desarrollan esta iniciativa.

1.5.1. A nivel nacional: apoyos educativos hacia la población en riesgo social

1.5.1.1 Asociación Obras del Espíritu Santo

Ahora bien, la Asociación Obras del Espíritu Santo (AOES), es el lugar que se eligió para desarrollar esta investigación. Como antecedente se ha de mencionar que el Centro Educativo de la Alegría (CEA), funciona para efectos de la asociación, como un servicio educativo abierto, que se ofrece a los niños y las niñas en riesgo social de la comunidad de Cristo Rey, que pertenecen al sistema público, como opción para que no deambulen por las calles, repitiendo patrones comportamentales y abriendo un espacio formativo que vaya erradicando la tendencia a adquirir vicios y malas prácticas para salir de la pobreza.

Entre los objetivos que explican su apertura están el de ofrecer atención educativa en las cuatro materias básicas, en una modalidad de tutoría ya que, es importante recalcar que, estos estudiantes están matriculados en el sistema educativo regular en los niveles de Pre-escolar y I y II Ciclos de la Educación General Básica en escuelas regulares aledañas a la comunidad donde está ubicado el albergue.

Los estudiantes han sido discriminados por su situación socioeconómica y educativa, y no han recibido el apoyo educativo que requieren según sus necesidades, en las escuelas regulares a las que pertenecen, según se explicó en entrevista (V. de la Paz Guevara, correspondencia personal, 11 de Agosto, 2009).

Preocupados por esta situación, el máximo jerarca de la asociación, el Pbro. Sergio Valverde, al ver que niños y niñas de diez años aún no sabían ni leer ni escribir, realizó los trámites para la apertura del programa, que entre sus objetivos está el de que al menos adquieran y dominen estas dos destrezas importantes para sobrevivir en esta sociedad.

La diferencia entre una guardería común y el CEA de la asociación, es que no solamente asisten para jugar, merendar y dormir como parte de la rutina de la mayoría de las guarderías a nivel nacional, sino que, también reciben por parte de docentes nombrados por el MEP, atención educativa, a modo de tutorías, que se desarrollan de manera individual o grupal, dependiendo de la metodología para el desarrollo de la dinámica del salón de clase que cada docente desee trabajar.

El apoyo educativo como se mencionó anteriormente, consiste en brindar tutorías en las cuatro materias básicas de la EGB, también se ofrece el espacio para realizar las tareas y

proyectos extra clase que se asignan desde la escuela y el desarrollo de proyectos, talleres, o bien, la elaboración de manualidades que se venden para crear fondos para el CEA de la asociación.

Entre otros de los objetivos de la creación del CEA, está el de ofrecer respuestas a la diversidad de características que posee esta población en cuanto al área académica se refiere, preocupados también por la discriminación que reciben estos estudiantes por su situación social, desencadenando altos índices de repitencia y deserción escolar.

Por otra parte, la atención educativa que ofrece el CEA consiste, en llevar a cabo propuestas metodológicas en donde se apliquen estrategias para atender las necesidades educativas que presentan estos estudiantes, para que en el futuro, logren dominar las destrezas básicas que se aprenden en los primeros años de escolarización; favoreciendo de esta manera, múltiples procesos cognitivos que están relacionados con dichas destrezas, enseñándoles técnicas de estudio para alcanzar objetivos que mejoren su rendimiento académico y por ende enseñarles que existe otro camino que los lleve por la senda del cambio y no repetir la realidad mencionada anteriormente y que se vive por generaciones en estas comunidades.

A partir de lo observado, en la visita a diferentes organizaciones, fundaciones o asociaciones, se logra un acercamiento a la parte sensible y reflexiva del tema, en aras de generar el reconocimiento de la trascendencia y frutos del abordaje educativo en las necesidades que surgen durante el proceso de aprendizaje, de los niños, niñas en alto riesgo social, sin dejar de lado las necesidades que surgen de la práctica docente en estos espacios. También de la importancia de reforzar una práctica docente más comprometida, que emprenda camino hacia nuevos horizontes, buscando que la presencia del maestro sea trascendental en el cambio de realidades.

1.5.1.2 El Hospicio de Huérfanos de Guadalupe,

A partir del año 1998 el hospicio decide brindar apoyos educativos a los niños y las niñas que pertenecen a dicho albergue, cabe recordar que estos niños y niñas son referidos al Hospicio por el PANI, y desde esta fecha hacen uso de su derecho a la educación. Los niños y las niñas de primaria reciben sus clases en la sede en San José del Hospicio de Huérfanos. La jornada lectiva inicia es de 8:00 am a 3:00 pm. Los docentes son nombrados por el MEP, la mayoría bajo la modalidad Aula Abierta.

Además, según la entrevista aplicada al personal administrativo del Hospicio, cuando se entra a la pubertad los jóvenes viven hasta los 18 años en sus instalaciones e ingresan al III y IV Ciclos del colegio privado Otto Sileski.

La institución Otto Sileski, según se explica en la entrevista realizada por Espinoza (2009), es un colegio que se ha caracterizado por brindar atención emocional y conductual a sus estudiantes que, por su historia de vida, requieren de estos apoyos además del abordaje académico. Entre otros aspectos, siguiendo la entrevista aplicada, los valores que el Hospicio trata de rescatar en el ejercicio de sus labores son: la unión, la solidaridad, la esperanza y la fe, ya que con su esfuerzo contribuyen a la formación integral de decenas de niñas, niños y jóvenes que fueron abandonados por sus propias familias (Espinoza, 2009, prr. 5).

Entre los datos sobresalientes durante la entrevista se supo que, el Hospicio de Huérfanos es una ONG, adscrita al Movimiento “Voluntariado Vicentino”, ya que fue fundada hace más de 140 años, de modo que, dicho movimiento junto con la “Sociedad Católica de las Señoras de la Caridad de San Vicente de Paúl” la responsabilidad de supervisión espiritual y económica de los menores que viven en el hospicio.

Luego de 100 años, la Sociedad Católica antes mencionada, decide retirarse de su responsabilidad con el hospicio, de modo que la Junta Directiva debió asumir la supervisión y atención de las necesidades de los niños y niñas del albergue, entre dichas necesidades, la de una educación de calidad. La actual Junta Directiva, realiza un trabajo acorde a las normas establecidas por el gobierno de atención a la niñez y adolescencia, mediante la contratación de profesionales en: trabajo social, psicología y educación.

Según revela el administrador Álvaro Borbón Flores, el hospicio, tiene capacidad para 120 personas menores de edad que oscilan en edades de 0 a 18 años distribuidos en 10 casas respectivamente: “Se cuenta con un terreno espacioso, con campos de juegos, de siembra, crianza de animales y finca” (Espinoza, 2009, prr. 5).

Asimismo, Espinoza (2009) en su nota periodística explica que:

en cada casa hay una encargada de cuidado directo durante 24 horas diarias. Se les ofrece atención integral (asistencia psico-social, educación, religiosa y moral, alimentación, vestido, salud, recreación, entre otros). La institución logra subsistir mediante la contribución que brinda el PANI con aproximadamente el 26% del costo directo mensual de cada persona menor de edad, otras instituciones contribuyen con un 6%. Los menores ingresados directamente por la Institución por estar en riesgo social, no

son contemplados económicamente por el PANI, si no que corren por cuenta del Hospicio. El resto del dinero (68%) necesario para satisfacer la totalidad de las necesidades de la población atendida y brindarles recreación, así como para los gastos administrativos, el mantenimiento de edificios y las mejoras necesarias, lo aporta el Hospicio por medio de contribuciones voluntarias y de intereses de un Fideicomiso (Espinoza, 2009, prr. 5).

Linnette Rojas, profesora de religión en el hospicio, es una de las personas entrevistadas para esta investigación y ella comenta que,

todos los días, los niños, niñas y adolescentes son convocados a la Capilla del albergue a eso de las 7: 00 am, pasan en grupos según sus edades. Todas las personas que laboramos para esta institución somos privilegiados, porque estos niños y estas niñas nos devuelven la esperanza y el amor, pues todos estos niños y estas niñas les hace falta ese amor que nosotros les podemos dar (L. Rojas, correspondencia personal, 07 de setiembre, 2009).

En relación a lo anterior, el capellán vicentino Funkee (2009) citado por Espinoza (2009), afirma que el orfanato continúa con su misión y visión desde su fundación, a pesar de las diferentes situaciones que ha sufrido durante estos 140 años,

se trata de un trabajo de concientización que se ha venido realizando, tanto por parte de las madres adoptivas que han dado su entrega a tantos niños y niñas que han pasado por esta institución -y que seguirán pasando- pues aquí han logrado encontrar unos brazos abiertos que les dan el amor que les hacía falta. Vale la pena, es una opción para tantos niños y niñas sufrientes provenientes de todas partes del país (Espinoza, 2009, prr. 6).

Además en la entrevista antes citada, Funkee agregó que,

los lazos familiares que se han creado en el albergue es una muestra de labor que realizan quienes laboran para la institución, pues han logrado integrar todas las áreas psicoafectivas que los niños necesitan para su formación (Espinoza, 2009, prr. 8).

1.5.1.3 Hogar Casa Maín

Bajo esta misma ideología, otra fundación que decidió brindar apoyos educativos es el Hogar Casa-Maín. En el año 1998 la Organización Católica Internacional FMA (Instituto Hijas de María Auxiliadora) “propone una alternativa humanizadora, de calidad, basada en los derechos de la infancia, principios cristianos y de solidaridad social para niñas, a la cual denominan Casa Maín” (Espinoza, 2002, p. 3).

En entrevista con una docente que trabaja para Casa Maín expresa que, la labor emprendida por la FMA, “se basa en el sistema preventivo de San Juan Bosco, que se define así: se educa evangelizando y se evangeliza educando, es una relación recíproca” (J. Arroyo, correspondencia personal, 10 de Octubre, 2009).

Es decir, todo su accionar se resume en la fusión del pastoreo y la presencia educativa, pero desde las perspectivas de la pedagogía del amor y la ternura en educación. Específicamente, los inicios de Casa Maín se remontan al año 1995, pero es hasta el 11 de febrero de 1998, cuando las gestiones de un equipo de hombres y mujeres de negocios (abogados, arquitectos, empresarios, doctores, entre otros) dieron su fruto.

Estos gestores, inspirados por la labor humanitaria y espiritual que desarrolló Sor María Romero Meneses, decidieron convertirse en su legado con la creación de un albergue para niñas abandonadas, ubicadas en el Paseo Colón, en una casa situada cerca de la Sala Garbo, para que desde su misión se construyera y sostuviera una alternativa de acción integral, permanente y personalizada a niñas en abandono y exclusión social, siguiendo los pasos del sistema preventivo propuesto por San Juan Bosco.

En el año 2009, en conversación con Sor Juanita Borbón directora del Hogar, expresa que el trabajo con las niñas es de prioridad,

el de satisfacer las necesidades básicas de las niñas, es decir, las necesidades de alimentación, vestuario, médico, de escuela o colegio. No se trata, de llenar hogares, sino que su objetivo principal es el de acoger, a todas las niñas, con el verdadero amor materno, ese amor que les hace falta, porque este aspecto es el que hará que una niña maltratada moral, emocional y físicamente, pueda superarse y recobrar su dignidad, en un ambiente familiar, donde aprendan a ser felices (J. Borbón, correspondencia personal, 07 de octubre, 2009)

La atención que reciben las niñas, busca abarcar toda su integralidad, con la contratación de personal capacitado en las áreas de salud y nutrición, psicosocial, educación, formación en la fe, cuidado familiar, cultural y recreación, brindándoles las herramientas que les permitan paulatinamente, recuperar la esperanza por una vida mejor.

Para el momento de la aplicación de la entrevista, la población de Casa Maín es de unas 13 niñas, las cuales son remitidas, por el PANI. Las edades van de los 2 a los 8 años de edad, que se caracterizan por ser hijas de madres solteras, hijas de inmigrantes o nacionales que se encuentran en situaciones de abuso físico, verbal o sexual o por negligencia, que a su vez pertenecen a dinámicas familiares con problemas de adicción a drogas y alcohol, en donde la insatisfacción de las necesidades básicas, deserción escolar y socialmente expuestas al mayor grado de vulnerabilidad son el estilo de vida.

Su financiamiento dependía del aporte económico del PANI, de los subsidios “Amigos de Sor María Romero”, Bono Educativo del PANI, Donaciones en efectivo en especies y el pago de la maestra nombrada en el código unidocente por parte del MEP.

Ahora bien, siguiendo la entrevista aplicada a la docente que labora para Casa Maín, en lo que respecta directamente con la práctica docente, actualmente se cuenta con los servicios de una propietaria del código unidocente, cuyas funciones tienen que ver directamente con las establecidas según su nombramiento y, además de las tareas obvias del o la docente, en Casa Maín se destacan,

respetar el horario asignado de acuerdo a necesidades de la obra y en cumplimiento de la jornada laboral establecida por el MEP. Diseño y aplicación de diagnóstico al ingreso de cada niña a la escuela y al cierre del curso lectivo. En ambos casos se hace un informe de los resultados en el registro anecdótico. Entrega de un expediente social de la niña de informe general con las recomendaciones respectivas para cada caso. Asegurarse de ofrecer un acompañamiento individualizado a cada niña. Implementación en la dinámica de aula de talleres de educación física, computo, arte, entre otros. Preparación de actos de graduación de las niñas. Participación en actividades de proyección e intercambio escolar, así como, acciones de fortalecimiento de la acción educativa como excursiones, visitas, paseos, entre otros (J. Arroyo, correspondencia personal, 10 de Octubre, 2009).

1.5.1.4 Fundación PANIAMOR

Asimismo, La Fundación PANIAMOR trabaja desde el año 1996 en programas de formación complementaria para adolescentes de comunidades en desventaja social.

Ello se realiza a partir de establecer que la población adolescente es un importante aliado de la Fundación, en la promoción de modelos de desarrollo más equitativos y de respeto a los derechos de las personas menores de edad.

Según la información obtenida desde la Subdirección de la Fundación PANIAMOR los proyectos ejecutados han sido (M. Zúñiga, correspondencia personal, 25 de Octubre, 2009), **1996- 2000 Centro de iniciativas juveniles**, ejecutado en la comunidad de Los Guido de Desamparados. Un proyecto que se orientó a brindar capacitación a adolescentes en temas vinculados al desarrollo personal.

1997- 2004 Tecnoclub: un programa de alfabetización tecnológica, orientado a desarrollar habilidades para el uso de la tecnología por parte de adolescentes que no tenían acceso a dichas herramientas.

2000- 2006 Detener la Exclusión, Crear Valor: un proyecto de investigación-acción, orientado a construir un Modelo de formación para el desarrollo de competencias de empleabilidad en población adolescente. Este proceso se desarrolló con población de las comunidades de Coto de Oreamuno y Los Guido de Desamparados,

2004-2007: Tecnobus: constituye una plataforma móvil equipada con recursos tecnológicos la cual permite ofrecer un proceso de formación en competencias tecnológicas a adolescentes de comunidades en desventaja social. Ese proyecto cubrió a 25 comunidades del área metropolitana.

2005- 2009: Clubhouse Biblioteca Virtual 25 de Julio: adecuación del Modelo Clubhouse desarrollado por el Museo de Ciencias de Boston y el MIT, que consiste en un espacio equipado con tecnología de última generación en el área de diseño, y que busca desarrollar competencias sociales, personales y de aprendizaje en población adolescente incentivando la creatividad en los y las participantes. (Este proyecto continuará por tres años más pero ubicado en Hatillo 2).

2006- 2008: Prevención del VIH: una estrategia de capacitación de par a par, orientada a prevenir la incidencia de VIH/SIDA en la población adolescente. Este programa cubrió comunidades del Gran Área Metropolitana, Limón y Heredia.

2007- 2010 Acompañando sus pasos hacia el Desarrollo: una propuesta de creación de un modelo de intervención local para la creación de entornos seguros para niños, niñas y adolescentes. Tiene dos componentes básicos:

A) Un programa de formación en competencias de empleabilidad y tecnológicas, resultado de la adecuación de modelos previos desarrollados por la Fundación y,

B) Una Agenda Comunitaria por Entornos Seguros, que constituye una red de actores locales incluidos adolescentes, que planifican y ejecutan una estrategia local para construir entornos más seguros para la población menor de edad.

2008-2009 Fuertes y Capaces: un proceso de formación para adolescentes madres orientado a fortalecer capacidades personales y sociales (particularmente la defensa de sus derechos) en esta población

2009-2011: Solo para chicas: una propuesta que está iniciando y tiene como fin empoderar a las adolescentes de comunidades en desventaja social, brindando espacios de reflexión y creación que les permita visualizar un mejor futuro. Esta es una estrategia orientada a prevenir el embarazo adolescente.

Siguiendo la información obtenida desde la Subdirección de la Fundación PANIAMOR, sus esfuerzos se basan en los ideales de convertirse en procesos de formación complementaria, que parten de reconocer a los adolescentes como sujetos de desarrollo y

con un gran potencial de aportar a sus comunidades. Es decir, los procesos se insertan en modelos de formación complementaria, es decir que se realizan fuera de los espacios de educación formal y no compiten con los mismos; en términos pedagógicos se busca un mayor protagonismo de los estudiantes, propiciando espacios de reflexión y de creación.

Además, según la información brindada, todo el personal es contratado por la Fundación y los procesos son asumidos por profesionales en ciencias sociales, y que los procesos se llevan a cabo en los espacios que aportan las municipalidades u organizaciones locales con las que se coordina.

1.5.1.5 Fundación Educando Niños – Lady Gladys

Por otra parte, hace algunos años, nace una historia que realmente confronta y permite reflexionar.

John Hawker de nacionalidad inglesa, es el hombre visionario que inició la Fundación Educando Niños; de niño fue muy pobre, pero la oportunidad de una buena educación por el sacrificio de su madre, lo ayudaron a salir delante de la pobreza, hasta constituirse en un empresario multimillonario y exitoso.

En entrevista con el fundador John Hawker explica que, un día decide retribuir los beneficios logrados en su vida, construyendo un centro educativo para niños, niñas y adolescentes en Alajuelita, comunidad en riesgo social, como fundación sin fines de lucro.

De esta manera surge la Fundación Educando Niños y su escuela el Centro de Enseñanza Lady Gladys en Alajuelita, en coordinación y asesoría de la Dirección de Extensión de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

La visión es dar educación a niños, niñas y adolescentes de zonas urbano-marginales, que por razones económicas y las condiciones de su entorno no tienen la oportunidad de recibir una educación adecuada que les permita salir adelante, progresar y superarse en la vida. La misión se resume en que la Fundación pueda servir como un medio para ayudar a estos niños y niñas adolescentes a superarse académicamente.

Los objetivos son los de brindar educación niños, niñas y adolescentes que por su ambiente y razones económicas, no pueden obtener una educación de calidad e integral para salir de estas condiciones.

Los logros alcanzados son los de la construcción del Centro de Enseñanza Lady Gladys en honor a la madre de John Hawker, ubicado en el centro del cantón de Alajuelita.

Cuando se visitó las instalaciones se observó que habían construidas 14 aulas, 2 bloques sanitarios, 1 comedor, 1 aula de cómputo y biblioteca, en las 2 hectáreas compradas en el centro del cantón de Alajuelita. Se dice que se contaba con los permisos para construir 20 aulas más. Después de sexto grado se podría continuar la educación secundaria. Además se piensa en la construcción de un edificio multiuso para usar en actos culturales, graduación, teatro y gimnasio. La capacidad, en el futuro, es para 800 estudiantes.

Para cumplir con los objetivos que se han planteado, en entrevista con Peña (2009), funcionaria de la Universidad Estatal a Distancia, colaboradora del proyecto Lady Gladys, se han elaborado dos planes que consisten en:

- A) Dar apertura a la escuela: cuyas metas son las de abrir en febrero del 2010 con el aula del materno infantil, aula de pre kínder y un aula de preparatoria. Ofreciendo, profesores altamente calificados, clases integrales con énfasis en inglés, laboratorio de cómputo con acceso a Internet, departamento de psicología y psicopedagogía, actividades culturales y deportivas, atención personalizada, almuerzo subvencionado y servicio de transporte.
- B) La creación de un plan social: basado en ofrecer a los niños, niñas y adolescentes de 3 a 15 años clases de apoyo para estudiantes del sistema público, en matemáticas, inglés, cómputo, artes, música y cultura, clases de recuperación, dar un servicio integral de salud y un horario de atención de 8:00 am hasta 5:00 pm.

Es importante recalcar que los niños, niñas y adolescentes a quienes se ofrecerá este servicio serán elegidos de acuerdo al estudio socioeconómico que realizará un sociólogo profesional contratado por la Fundación. También, la fundación es una organización sin fines de lucro, por lo que se está buscando ingresos y fondos de apoyo para becar a estos niños, niñas y adolescentes que requieren de una buena educación.

1.5.2. Estudios bibliográficos relacionados al tema

A continuación se presenta una revisión bibliográfica de las investigaciones que muestran alguna relación con el estudio que se propone en esta investigación, que también aportan a la discusión sobre el tema:

Kopper (2000), desarrolló un estudio sobre el estado en el que viven los niños, las niñas y adolescentes con discapacidad en condición de abandono en Costa Rica, que viven en los albergues del Patronato Nacional de la Infancia. Esta investigación brinda información

acerca de una realidad que se vive en el país, entre ellas el abandono de las personas con discapacidad que viven en situaciones de pobreza.

Para atender esta problemática, según la autora, el Patronato Nacional de la Infancia, (PANI) es la instancia que se encarga de proteger y defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que se encuentran en estado de abandono.

Kopper (2000), menciona que, las mayores necesidades que se presentan en los albergues del PANI, son las que directamente tienen que ver con la formación de un equipo multidisciplinario sensible a las necesidades que presenta esta población, que además, con carácter emprendedor, asuman el reto de brindar un servicio de calidad, más allá de cumplir una función a cambio de un salario, se mentalicen hacia una puesta en práctica de acciones para la mejora en la intervención profesional (educación, medicina, psicología, etc.), donde los principales beneficiarios sean los niños, niñas, adolescentes en riesgo social o en estado de abandono.

No obstante, en relación con esta investigación, la información que recopila Kopper (2000), permite reflexionar sobre la responsabilidad que recae sobre los albergues al acoger a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social o abandono; así como también permite el análisis de las necesidades que se presentan y con ellas determinar los alcances de una atención integral hacia esta población.

En el año 2005, Herrera, Rojas y Serrano, desarrollaron una investigación en el área de educación física, en donde se estudiaba el efecto de un programa de juegos y actividades recreativas en búsqueda del fortalecimiento del autoestima en niños y niñas en condición de riesgo social, que asisten a la Escuela Antonio José Sucre ubicada en San José en el distrito la Uruca, durante el curso lectivo 2004.

Entre los hallazgos, Herrera et al (2005), defienden que, los niños y niñas en riesgo social,

demandan del sistema educativo costarricense, alternativas que les permitan de alguna manera superar desventajas en cuanto al desarrollo emocional, físico, social y económico; y de esta manera concluyen que, el movimiento humano (actividades físico recreativas, ejercicio y el deporte) es una estrategia o alternativa para la superación de esta población” dado que le permite a la niñez mejorar aspectos psicomotores, como su auto concepto y autoestima, lo que a su vez, fortalece otras áreas de su personalidad y ambiente familiar (p. 125).

Para efectos de esta investigación, lo que sugieren Herrera et al (2005), permite considerar que la existencia o ausencia de la integración de un educador (a) físico(a) es

fundamental para valorar los alcances que se derivan en la atención educativa que se brindan en los albergues donde se acogen también niños y niñas en riesgo social, ya que según lo evidencian los autores, el movimiento humano (entiéndase como actividad física) es una opción que, “bien estructurada u orientada, provoca cambios en muchos aspectos de los seres humanos y no sólo la parte física, también provoca cambios a nivel de pensamiento y modificación de conductas” (p. 125).

La propuesta realizada por Herrera et al (2005), ofrece actividades y estrategias que podrían retomarse, para que, adaptándose al contexto, se trabajen en la dinámica del salón de clase para fomentar el adecuado desarrollo emocional de los estudiantes y las estudiantes.

Seguidamente, durante la revisión bibliográfica, se halló el trabajo de investigación, elaborado por Ruiz (2005). Esta investigación se enmarca en el análisis del vínculo: PANI y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que intervienen con niños, niñas y adolescentes en Costa Rica.

Según Ruiz (2005), este vínculo inter-organizacional parte principalmente de una negociación, cuyo producto es un convenio de cooperación entre el PANI y las ONG, el cual incluye sustancialmente dos grandes variables: las Transferencias de Fondos y la Supervisión Técnica.

Es decir, añade Ruiz, del presupuesto que el Ministerio de Hacienda y la Contraloría General de la República aprueban para el PANI, se giran los recursos del PANI hacia las ONG, esto estipulado en la Ley Orgánica del PANI y la Ley de Contratación Administrativa.

Sin embargo, Ruiz (2005), menciona que,

el vínculo PANI-ONG está cargado de relaciones conflictivas y luchas de poder, más aún, cuando muchas ONG igualmente presentan serias limitaciones técnicas para dar una adecuada atención integral, acorde al enfoque de derechos y a la doctrina de protección integral y, por otra parte, el PANI no logra brindar adecuados procesos de supervisión a tales entidades (p. 36).

El giro de Transferencias de Fondos va acompañado de un mandato legal, el cual obliga al PANI a “brindar procesos de supervisión a las ONG y a la vez dar seguimiento al uso de los fondos públicos” (Ruiz, 2005, p. 78).

Sin embargo, en su análisis Ruiz, nos explica que, en este proceso de transferencia de fondos, se generan serias limitaciones financieras, aunadas según Ruiz a “involuntad política por parte de los últimos gobiernos costarricenses” (p. 78), a la hora de brindar servicios que

respondan a las demandas de tal población, “vulnerabilizándose aún más miles de niños, niñas y adolescentes en alto riesgo social” (p. 78), lo cual lleva a reflexionar que mucho del cambio debe darse primero en las curules administrativas de las autoridades en materia de atención a la niñez y adolescencia, en donde realmente se desarrolle un trabajo consiente de las necesidades de la población en riesgo social

Ahora bien, en el ámbito internacional, Torres (2005), realizó un estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, Fe y Alegría, en donde se ofrece un diagnóstico y propuestas realizadas en América Latina, desde la posición en donde el derecho a la educación para todos se convierta en una realidad en todos los países que la conforman.

En contraposición a los numerosos informes internacionales, Torres en su estudio desarrollado quiso destacar que, este es un informe elaborado desde la práctica educativa y de trabajo directo con los sectores populares, indica que existe una gran desigualdad y que el derecho a una educación de calidad no es para todos y todas, es decir, “educación se brinda, pero la calidad es lo cuestionable” (p. 24).

Para amplias capas de la población en América Latina, “el derecho a una educación obligatoria, gratuita y de calidad es todavía un sueño. La desigualdad social que conforma estructuralmente a la región latinoamericana se plasma también en la educación” (Torres, 2005, p. 25).

Los resultados obtenidos por Torres (2005), reflejan que en la realidad,

se agudiza la pobreza, el desempleo, el trabajo infantil, el problema educativo, la brecha norte-sur así como entre ricos y pobres dentro de cada país, el deterioro del medioambiente, los conflictos y las guerras, las migraciones, los desastres naturales que podrían haberse prevenido o minimizado sus efectos para los más pobres, pero que en las agendas de los gobiernos priorizan otros asuntos, reflejando la indiferencia y desinterés hacia esta población (p. 25).

Siguiendo en el ámbito nacional, según la agencia de promoción de Costa Rica (CINDE), en el estudio realizado llamado, Panorama General de la Educación en Costa Rica en julio del 2009, aseguran que, en cuanto a Educación Primaria se refiere, la tasa de alfabetización de Costa Rica es una de las más altas (94.9%) en América Latina y los países en desarrollo, esto de acuerdo con el Informe de Desarrollo de Humano de las Naciones Unidas 2007-2008, explica el estudio que, esta alta tasa de alfabetización en Costa Rica, se

ha alcanzado a lo largo de los años gracias a un sistema escolar público, que es gratuito y obligatorio para todos los niños entre las edades de 6 y 13 años.

Sin embargo, volviendo al análisis que ofrece Torres en contraste con lo que dice el CINDE, no queda más que pensar que existe una contradicción entre la realidad que ofrecen los dos estudios.

Para el CINDE, Costa Rica está en los primeros lugares de América Latina que evidencian avance y progreso en los altos niveles de alfabetización y educación, pero para Torres, los gobiernos, incluyendo a Costa Rica, son incapaces o carecen de la voluntad política necesaria para cumplir con su obligación de garantizar las necesidades básicas educativas de toda la población, como lo menciona Ruiz.

Es decir, las necesidades educativas básicas: aprender a leer y a escribir, así como la formación en valores, no se vislumbran en la realidad costarricense, aún existe el analfabetismo, la deserción, la exclusión y la repetencia como máxima expresión del fracaso escolar que viven los niños, niñas y adolescentes que reflejan su realidad familiar y comunal en el bajo rendimiento académico.

Lo que sucede es que tristemente dentro del discurso político de nuestros máximos jefes o representantes de esta nación ante América Latina, lo que impera es el anhelo por dar una imagen, aunque ésta no esté acorde con la práctica educativa que en la realidad lo que evidencia es lo que se mencionó anteriormente.

Ahora bien, enfocando más el área de la atención a las necesidades que presenta la población que vive en albergues o asociaciones, Bolaños (2005), aplicó una propuesta de formación del personal de atención directa para promover el desarrollo socio emocional de los niños (as) que se encuentran en los albergues del PANI.

La investigación realizada por Bolaños (2005) lleva a reflexionar en que la atención educativa debe darse en torno a las necesidades que evidencia la población, más allá de un asunto meramente académico. Es decir, para efectos de esta investigación que busca hacer una identificación de las necesidades educativas en el contexto del CEA, deben contemplarse aquellos aspectos que tengan que ver no solo con la trascendencia del papel del docente sino de todo el personal que tiene contacto directo con la población, para darle una atención más profesional que logre la plena satisfacción de sus necesidades.

Bolaños (2005) asegura que, “el estudio realizado les permite afirmar que, la vida que les toca asumir a esta población en situación de riesgo social, está cargado de daño psicosocial, de carencias económicas y falta de afecto” (p. 42).

Además,

está caracterizado por situaciones de abandono, agresión, y las contravenciones son hechos habituales que se convierten en una situación que traspasa la individualidad, para que, tarde o temprano, tornarse en un estilo de vida, en condiciones de existencia, de supervivencia y que en cierta parte restringen el desarrollo del potencial del ser humano (p. 45).

La problemática de los niños y las niñas en riesgo social, se incrementan por situaciones que no han sido resueltas de manera favorable. Existen carencias de todo tipo, pero las carencias a nivel de una educación de calidad son algunas de las más urgentes de resolver y que según González, citado por Molina, (1989), “los niños abandonados con todos sus problemas, serán siempre mudos y eternos acusadores de una sociedad que no ha sabido cumplir con los deberes de la política social” (p. 76).

Lo anterior propone reflexionar acerca de la labor que hay que asumir como docentes, que si bien es cierto es parte de esa sociedad mencionada, pero también los maestros desde su abordaje pueden contribuir a un mejoramiento de la realidad social de la actualidad al atender de forma integral las necesidades educativas de los estudiantes.

Entonces, la exclusión, deserción y repitencia escolar asociado al bajo rendimiento académico, el resultado de violaciones a los derechos humanos de los niños, las niñas y adolescentes, al excluirles de la posibilidad de construir y adquirir herramientas básicas para potencializarse como seres humanos plenos, con posibilidades de ascender socialmente en sus vidas, respetando y promoviendo su dignidad humana.

Además, de mantenerse este impresionante nivel de exclusión escolar y social, es posible augurar la profundización de la problemática social nacional y porque no, el aumento de la pobreza en amplios sectores de la población.

Aunado a lo anterior, un estudio realizado por González (2006) sobre los perfiles de las familias en situación de riesgo social explica que las condiciones de riesgo, hacen referencia a,

todos aquellos aspectos, condiciones o circunstancias (personales, familiares, sociales, económicas...), que si se presentan, aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social y en el desarrollo personal (aprendizaje,

emocional, físico, intelectual, social, moral...), lo que conduce a una situación de riesgo (p. 7)

Por lo tanto, siguiendo a González, entre las características de las familias en situación de riesgo social se habla de condiciones o indicadores de riesgo que afectan a diferentes niveles o subsistemas; familiar, social, escolar y personal, con efectos negativos y que están íntimamente interrelacionados.

Varona (1998), citado por González (2006), apunta las siguientes condiciones de riesgo en la vida de la persona menor de edad: abandono del niño o niña, incumplimiento de los deberes paternos ya sea de forma voluntaria, por imposibilidad o incapacidad, inseguridad provocada por la situación familiar, discriminaciones, abusos físicos, psíquicos, sexuales o explotación del menor.

González (2006), explica que las situaciones que debido a una serie de condiciones (familiares, sociales, económicas, del propio menor) “impiden, dificultan o ponen en peligro, el completo y óptimo desarrollo del menor en todos sus aspectos evolutivos básicos (emocional - afectivo, físico, cognitivo, moral, social” (p. 8), así como de cualquier miembro de la familia, que afectan al funcionamiento familiar en diferentes dominios o a la competencia educativa de los padres, suelen denominarse como situaciones de riesgo social.

Entonces, al reflexionar sobre lo que menciona González, (2006) con lo observado a partir del acercamiento a la realidad de la comunidad urbano marginal de Cristo Rey, la gravedad de las situaciones de riesgo no se determinan por la cantidad de condiciones de riesgo, sino por la gravedad de las mismas e influencia en la integralidad del ser humano.

Por otra parte en el ámbito internacional, Apple y Beane (1997) citados por Fernández (1998) desarrollaron un estudio sobre las Escuelas Democráticas, que proponen interesantes modelos de escuelas, diferentes a la escuela tradicional o,

escuela del sistema, tanto en sus métodos de trabajo, en su definición del conocimiento, en sus modelos de relaciones sociales, etc., y donde más del 90% de su alumnado, de clase baja, logra reunir los requisitos para el acceso a la Universidad (p. 3).

Fernández (1998), publica un libro llamado Sociología de la Educación, en donde su interés primordial es llevar al lector a la conciencia sobre la importancia de reconocer el papel fundamental que juega la educación en la dinámica general de nuestras sociedades ya que como sostiene que la educación es una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social.

Luego de dar un vistazo general a los estudios realizados a nivel nacional e internacional, con respecto a la población en vulnerabilidad social, a continuación, se describen los objetivos alrededor de los cuales gira este tema de investigación.

1.6. Objetivos

En toda investigación, los objetivos son los caminos que se siguen para tratar de darle respuesta al problema de investigación. En este caso, el problema de investigación buscar identificar las necesidades educativas de niños y niñas en alto riesgo social que pertenecen al Centro Educativo de la Alegría de la Asociación Obras del Espíritu Santo. Entonces, partiendo del problema de investigación, a continuación se exponen los objetivos que se plantean con este estudio.

1.6.1. Objetivo general

Analizar las necesidades educativas de los estudiantes del Centro Educativo de la Alegría (CEA) ubicado en un contexto de alto riesgo social, con el fin de promover un desarrollo integral.

1.6.2. Objetivos Específicos

- Identificar las necesidades educativas, que surjan de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas que asisten al CEA (AOES).
- Determinar los apoyos educativos que requieren los estudiantes y docentes del CEA.
- Elaborar una propuesta que sugiera las posibles bases metodológicas para el abordaje de contextos educativos en alto riesgo social con el fin de favorecer al proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo, presenta una revisión teórica que tiene como objetivo brindar el bagaje de conocimientos necesarios para la discusión y análisis posterior de la información recopilada con el trabajo de campo en el CEA/ AOES, en aras de proponer mejores estrategias de abordaje a las necesidades educativas que surgen en los contextos de alto riesgo social.

2.1 Concepto de necesidades educativas desde la Educación Inclusiva

2.1.1 ¿Qué es Educación Inclusiva?

En la actualidad, existe la tendencia a enmarcar el término “inclusión” en su totalidad, como el derecho que poseen las personas con discapacidad cognitiva, física o emocional de participar en la escuela regular, lo cual no está del todo erróneo; no obstante, la educación inclusiva o inclusión educativa, va más allá de las barreras para el aprendizaje a causa de una discapacidad congénita o adquirida.

Según lo anterior, Echeita y Ainscow (2011), citando a UNESCO, explican,

la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO 2005, p. 14).

Es decir, el término educación inclusiva es la respuesta a las necesidades educativas que resultan de la interacción del contexto y los estudiantes, mediante el uso de los apoyos educativos pertinentes. Desde esta perspectiva, la diversidad no es un problema, sino más bien el punto de partida para generar aprendizajes significativos y metodologías de enseñanza que respondan a las demandas de la sociedad actual ya que, “el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” (p.14).

Asimismo, la inclusión educativa es una concepción que intenta dar un enfoque positivo, para atender a la diversidad tanto desde las formas de enseñar como en las formas de aprender. Bajo dicho enfoque, no sólo las personas con discapacidad deben hacer uso de las propuestas de la educación inclusiva, en busca de ambientes para el aprendizaje donde

se estimulen mayor participación y adquisición de destrezas, sino que, dentro de la inclusión se toman en cuenta la diversidad y características de toda la población educativa.

Siguiendo a UNESCO (2005) cita de Ainscow y Echeita (2011), desde el enfoque, incluso las características de los ambientes para el aprendizaje en primer lugar, describen una educación que concibe abordajes que den respuesta a las necesidades de todos los educandos tomando en cuenta: “la participación en el proceso de aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias” y las estrategias para “reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 14).

Para lograr lo anterior, a nivel institucional hay que implementar una serie de modificaciones en “contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO 2005, p. 14).

Por otra parte, Blanco (2010) citado por Ainscow y Echeita (2011),

se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (p. 2).

Como se mencionó al principio de este apartado, el concepto educación inclusiva por muchos años ha estado vinculado al de las necesidades educativas especiales, refiriéndose al origen de las mismas por condiciones de discapacidad; sin embargo dicha relación es uno de los abordajes de la inclusión, no su totalidad.

No obstante, las necesidades educativas por desigualdad social, siempre han estado ligadas a enfoques como: “igualdad de género, educación intercultural, o educación antidiscriminatoria” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 2), ignorando quizá que la inclusión educativa, también encierra el estar pendientes de la situación educativa de los estudiantes en vulnerabilidad social. Es decir, dichos estudiantes poseen “el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad, sin exclusiones ni eufemismos” (Ainscow y Echeita 2011, p. 2).

Ainscow y Echeita (2011) afirman que existen cuatro elementos que se enmarcan en la concepción de la inclusión educativa.

En primer lugar, se define que *la inclusión es un proceso*. Al hablar de procesos hay que tomar en cuenta que, lo único permanente del cambio es ese constante mudar de apreciaciones hacia la diversidad, lo cual requiere su tiempo y su espacio. Ainscow y Echeita (2011) exponen que en los procesos inclusivos se establece la “búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (p. 4), enfocándose en las diferencias como el punto de partida para las mejoras en el proceso de aprendizaje.

Segundo, *la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*. Entonces, en este elemento se habla de tres términos importantes: presencia, participación y éxito.

Ainscow y Echeita (2011), definen el término *presencia* como el que está relacionado con “el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases” (p. 5), es decir, más allá del análisis de los espacios físicos (lo cual también es importante) se trata de la participación e interacción del contexto para la adquisición de aprendizajes.

Asimismo, el término *participación* para Ainscow y Echeita (2011) se refiere a “la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela” (p. 5); por lo tanto, se considera la opinión de los estudiantes con respecto al bienestar social y personal en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, el concepto *éxito*, muchas veces es cuestionado o intercambiado por palabras como: avance, superación, triunfo o victoria. Sin embargo, el enfoque inclusivo aprecia dicho concepto como “el que tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 5); es decir, el éxito está determinado si el estudiante logra las habilidades para desenvolverse en la sociedad, defendiéndose con los valores morales y éticos adecuados, lo cual va más allá de una calificación o categorización.

Otro elemento que se enmarca en la concepción inclusiva es, *la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras*. Ainscow y Echeita (2011), definen el concepto de barreras como,

aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso inclusivo y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las

condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar (p.5).

Por lo tanto, siguiendo a Ainscow y Echeita (2011), para identificar las barreras existentes,

resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar (p.5).

Todo lo anterior, debe tomarse en cuenta en aras de aprovechar los hallazgos a fin de crear estrategias para la eliminación de las barreras detectadas. Los autores antes mencionados sugieren a este punto la utilización de guías que ayuden en la investigación de todos los factores políticos, culturales y de práctica educativa que estén arraigados en los sistemas educativos y que son en sí barreras para el aprendizaje. Es decir, estas pautas son al mismo tiempo “un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa” (p. 5).

El último elemento a considerarse cuando al hablar de inclusión educativa es, *la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar* (Ainscow y Echeita, 2011, p.6).

Lo anterior tiene que ver con la conciencia de la importancia que conlleva desarrollar procesos inclusivos en contextos de mayor vulnerabilidad social y asumir con profesionalismo, la responsabilidad de supervisar a estos grupos brindándoles la atención que estos requieren, y siempre que sea necesario, “se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 6).

2.1.2 Inclusión Educativa y necesidades educativas.

El término Necesidades Educativas, según Torres (2010) nace “partir de los años sesenta y especialmente en la década de los setenta” y según el autor, en este momento de la historia “se produce un cambio profundo en las concepciones básicas tradicionales sobre la educación especial” (p. 73).

Hay que recordar que el término necesidades educativas estaba estrechamente ligado al paradigma integrador de la educación especial. El paradigma inclusivo viene a provocar un movimiento de cambio e innovación basado en diferentes consideraciones provenientes desde diversos campos del conocimiento científico” (Torres, 2010, p. 73).

Es decir, la educación especial pasa de ser una intervención educativa únicamente dirigida a los sujetos que presentan discapacidad en contextos educativos específicos (las escuelas de educación especial), a la atención de las necesidades educativas que surgen de la interacción de los estudiantes con los ambientes de aprendizaje.

Siguiendo la información ofrecida por Torres (2003) citado por Torres (2010) hubo una serie de disposiciones que incitaron al cambio en las concepciones básicas de la educación especial antes mencionadas, entre éstas:

la existencia de un mayor número de profesores y profesionales insatisfechos, que cuestionaron las funciones de la escuela ordinaria y la escuela especial cada una por separado, señalando sus limitaciones (p. 74).

Es decir, en este momento de la historia, los profesionales en materia educativa, entendían que los estudiantes presenten o no condición de discapacidad, son sujetos con necesidades educativas especiales que deben ser atendidas en una escuela accesible para todos. Ya que es en esta época que surge como parte de los planteamientos sociológicos de la educación, en donde se valora la posibilidad de que las personas con discapacidad puedan educarse con las personas que no presenten dicha condición.

Luego de que se acepta (que siempre que sea posible) la integración de los niños y niñas con discapacidad cognitiva al sistema educativo regular, se empieza a entender, con el ejercicio de esta práctica integradora que, todos los seres humanos presentan necesidades educativas especiales; es decir, no debería existir la división entre la escuela ordinaria y la escuela especial, sino que al fusionar ambas, se logren apoyos que beneficien a la comunidad estudiantil en general.

Por otra parte, como lo menciona Torres (2003) que una de las tendencias que marcaron el cambio a la atención de N.E.E radicaba en “la constatación de que un porcentaje elevado de alumnos abandonaban la enseñanza obligatoria o no finalizaban con éxito sus estudios” (p. 74).

Lo anterior explica que, en aquella época se notó que la educación especial debía hacer un cambio en su abordaje, e irse integrando poco a poco en el sistema educativo regular, ya que se trataba de un considerable número de estudiantes que por diferentes causas (familiares, contextuales, cognitivas, retraso motor, problemas de aprendizaje, emocionales, etc.) abandonaban el sistema educativo o no presentaban un buen rendimiento académico acorde a las exigencias de los programas educativas.

Por último, una “mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación diseñada sobre supuestos integradores y no segregadores” (p. 74), mencionada por Torres (2003), favorece el paso de educación especial a necesidades educativas especiales (n.e.e), abriendo el campo de acción del docente hasta la actualidad. Atendiendo a lo anterior se explica a continuación el marco legal de las necesidades educativas especiales en el mundo y luego específicamente en Costa Rica.

Al hablar de legislación en materia de atención a las n.e.e a nivel mundial, es necesario recalcar que este concepto se reconoce por primera vez en la “Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” llevada a cabo en la ciudad Salamanca (España) en el año de 1994.

En el documento antes mencionado, se propone dejar la mentalidad de “deficiencia” en el estudiante para entender que la escuela está capacitada para brindar una respuesta a los estudiantes implicados en la misma. Es decir, las necesidades educativas expuestas en la declaración de Salamanca, han de entenderse como los problemas o barreras que enfrenta el estudiante antes su proceso de enseñanza-aprendizaje, para las cuales la escuela debe presentar un abordaje que no sólo identifique, sino que permita la superación de las personas.

Es con la Declaración de Salamanca que logra asumirse que la educación especial ya no debe ser un sistema alternativo de atención de determinadas personas, sino “un conjunto de recursos especiales al servicio de la educación general, en beneficio de todas y todos los educandos” (Aguilar, 2007, p. 3)

Entonces, basándose en lo expuesto anteriormente por Aguilar (2007), en el marco de las necesidades educativas, se encuentran las personas en alto riesgo social que por la combinación de circunstancias sociales y emocionales se ven afectados en su proceso de aprendizaje.

2.2 Enfoque Modelo Ecológico en la Identificación de Necesidades Educativas

El modelo ecológico de desarrollo humano, fue creado por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner en el año 1979 y plantea “la importancia crucial que da al estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos” (García, 2001, p. 2).

Siguiendo a García (2001) “Bronfenbrenner defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente

ecológico) y en el modo en que se relaciona con él” (p. 2). Es decir, el modelo ecológico explica que el desarrollo humano permanece en adaptación e interacción entre el ser humano y “las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive” (p. 2). En la teoría del modelo ecológico, no se concibe a la persona como el ente que repercute sobre el ambiente o viceversa, sino que ambos aspectos se vinculan entre sí en continuo acomodo que de ser aprovechado de la manera correcta puede reestructurar el medio en el que se desarrolla.

Consecuentemente, García (2001) expone que el ambiente ecológico según Brofenbrenner es “una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente” (p. 3); es decir, dichos ambientes son un complejo de entornos que van más allá del inmediato, abarcando de esta manera, “las interconexiones entre distintos entornos y la influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios” (p. 3).

Seguidamente, basándose en la teoría expuesta por García (2001) se mencionan a continuación los cuatro sistemas que según Brofenbrenner, operan en la influencia directa e indirecta durante el desarrollo del niño.

En primer lugar se habla del *microsistema* que “corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa” (p. 3).

Seguidamente, el *mesosistema* que comprende “las interrelaciones de dos o más entorno (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa” (p. 3). En tercer lugar se categoriza el *exosistema* refiriéndose a “los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente” (p. 3), pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida. Por último, el *macrosistema* involucra todos “los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden” (p. 3).

Por otro lado, de la mano de las sistemas expuestos por Brofenbrenner cabe conceptualizar el término “aula” como comunidad de apoyo donde, según Stainback y Stainback cita de González,

los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y tiene una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo

ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan (p. 23).

Es decir, es determinar un ambiente para el aprendizaje que sirva de apoyo dada el pensamiento ecológico que se viene explicando, en donde partiendo de que el ambiente influye en la persona, pues que los ambientes de aprendizaje o estudio medien en el surgimiento de aspectos que potencien los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, la relación entre modelo ecológico y la identificación de necesidades educativas, se basa en las estrategias de evaluación y/o valoración para reconocer y determinar dichas necesidades y así determinar los apoyos correspondientes.

Como se mencionó en el primer capítulo, esta investigación se basa en las ideas que el modelo ecológico ofrece, en donde las necesidades educativas surgen de la interacción del sujeto con el contexto y de las barreras o accesos que se presenten.

Entonces, como lo menciona Tamarit (1994) para lograr identificar las necesidades educativas es necesario “contar con instrumentos, herramientas de valoración y evaluación de las potencialidades educativas” (p. 259) del entorno abordado. O bien, “de la capacidad que ese entorno tiene para generar procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 259).

Siguiendo a Tamarit (1994), se considera que existen dos mecanismos importantes para asumir la valoración y evaluación basadas en el modelo ecológico:

El primer mecanismo expone,

la discusión rica, crítica, flexible y dinámica entre los elementos sociales, las personas, de esos entornos, previamente definidos, teniendo en cuenta las raíces históricas, teniendo en cuenta los momentos presentes, y teniendo en cuenta los proyectos de avance, de futuro, de acuerdo a los Proyectos Educativo y Curriculares del Centro. Esa discusión arrojaría datos muy interesantes y útiles sobre la potencialidad educativa de esos entornos. (p. 259).

Ampliamente, el modelo ecológico permite no sólo identificar las necesidades que surgen de las relaciones sujeto-contexto, sino que, arrojan datos que permiten replantear propuestas metodológicas que busquen el desarrollo de esa potencialidad educativa en los centros educativos, que beneficien tanto a la mejora del entorno como a las personas involucradas.

El segundo mecanismo propone que “para la valoración y la evaluación de las posibilidades educativas de los diversos entornos definidos previamente, sería la utilización de inventarios ecológicos” (Tamarit, 1994, p. 260).

Es decir, los inventarios ecológicos se constituyen en una herramienta útil para la identificación de las necesidades educativas que surgen en los contextos de alto riesgo social ya que,

el concepto de inventario ecológico fue planteado inicialmente como el conjunto de herramientas (observación, entrevistas, etc.) para la evaluación del grado de restricción de un ambiente, de modo que se pudieran diseñar los recursos y apoyos educativos necesarios para la integración en ese ambiente de personas con necesidades especiales (Tamarit, 1994, p. 260).

O sea, las áreas que se evalúan en un inventario ecológico son: biológicas, intelectuales, social- emocional, competencia curricular, estilos de aprendizaje, contexto escolar y socio familiar, de modo que los resultados obtenidos de dichas evaluaciones permitan la definición de los apoyos educativos necesarios para el trabajo en diferentes entornos. Tamarit (1994) cita al Gobierno Vasco, sobre las necesidades educativas al explicar que,

se definen los inventarios ecológicos del siguiente modo: son instrumentos diseñados para evaluar actividades propias de un ambiente, así como las habilidades requeridas el alumno para la realización de dichas actividades. Por ejemplo, un inventario ecológico de un restaurante puede revelar que las habilidades necesarias para usar este servicio son pedir cada plato seleccionándolo del menú, pagar, etc. (p. 260).

Concluyendo, un inventario ecológico, como estrategia para la identificación de necesidades educativas especiales sirve no sólo para la valoración de los elementos físicos que caracterizan el entorno, así como de los rasgos de los sujetos implicados, sino también para evaluar

las actitudes y acciones sociales que en esos lugares ocurren, y valorar también las acciones, actitudes y conocimientos y elementos históricos culturales de ese lugar. Esto debe realizarse teniendo en cuenta los diferentes componentes de la comunidad educativa” (Tamarit, 1994, p. 260).

Es por la razón antes mencionada que, para finalizar, ha de aclararse que no existe un formato único del inventario ecológico como instrumento de valoración, ya que dadas las definiciones antes mencionadas y que los entornos o contextos varían conforme a la ubicación de los centros educativos es que “los instrumentos diseñados han de tener entre sus fines el alertar e informar sobre posibles desajustes entre lo planificado y lo perseguido” (Tamarit, 1994, p. 260).

2.3 Categorías de Análisis para la identificación de necesidades educativas en contextos de alto riesgo social.

Desde la perspectiva del modelo ecológico se percibe al ser humano como ente biopsicosocial que se halla constante y recíproca interacción con los diferentes sistemas previamente definidos por Brofenbrenner. Como resultado de dicha interacción surgen las necesidades de tipo biológico, psicológico y social.

Igualmente, en el caso de los ambientes de aprendizaje (escuela, hogar, comunidad), las necesidades educativas van a estar intrínsecamente relacionadas a la interacción de los sistemas mencionados por Brofenbrenner con las áreas biológicas, psicológicas y sociales del individuo.

La siguiente categorización se liga a los aspectos contemplados en las pruebas aplicadas para el desarrollo de esta investigación, por lo que desarrollan un orden lógico acorde al análisis contemplado en el siguiente capítulo.

2.3.1 Habilidades perceptuales y cognitivas para la adquisición de conocimientos

Bravo, (2004) explica que,

la percepción es la base para todo aprendizaje. Por medio de la percepción el individuo da significado a la información que recibe mediante los sentidos tanto internos como externos. Para ello en el cerebro se da un proceso de interpretación y clasificación de los datos recibidos que permiten posteriormente a la persona, elaborar conceptos simples y complejos a nivel cognitivo (p. 1).

Se considera entonces que, antes de que el infante alcance habilidades cognitivas complejas primero debe desarrollar las destrezas perceptuales por medio de las cuales logre la diversidad de conocimientos a través de los sentidos. Por lo que, si las habilidades perceptuales no se estimulan adecuadamente es muy probable que cuando el individuo interactúe con el contexto, pues no pueda ofrecer las respuestas que este demanda, surgiendo de esta manera las necesidades educativas que le restringirán en la relación con el contexto.

2.3.1.1 Percepción y Discriminación Visual

Para efectos de esta investigación, dentro de la percepción y discriminación visual se evalúan los conocimientos de: esquema corporal, relaciones espaciales, constancia en la percepción (corresponde a la relación que se establece en la unión de piezas en un rompecabezas), la clasificación por formas, colores, tamaños y grosores así como, el uso de la memoria visual inmediata (recordar mínimo 10 objetos y palabras en una lámina), ya

que para lograr el reconocimiento e identificación de los aspectos antes mencionados hay que hacer uso de dicha destreza visual.

De manera introductoria se dice que,

como concepción educativa, la psicomotricidad considera el propio cuerpo del niño/a como el elemento básico de contacto con la realidad exterior y que para llegar a la capacidad adulta de representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo externo, de los objetos, de los acontecimientos y sus relaciones, es imprescindible que todo ello se haya realizado previamente por el niño/ a de forma correcta y a través de su propia actividad corporal (Raya, 2011, p. 4).

La visión es el parte de un complejo sistema sensorial que se relaciona con los demás sentidos: audición, olfato, gusto y tacto. Entonces, dependiendo del estado sensorial de la persona se va a determinar el tipo de relación que se adquiere con la realidad exterior. Si el individuo logra un manejo adecuado de la visión y los otros sentidos puede que se establezca una relación con el exterior a beneficio del sujeto.

De no ser así, las capacidades de representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo externo (objetos, acontecimientos y sus relaciones) se van a ver limitadas. Raya, (2011), explica que el esquema corporal “consiste en la imagen mental del propio cuerpo de sus miembros, de sus miembros de sus posibilidades de movimientos y de sus limitaciones espaciales” (p. 5), para lograr esa imagen mental es necesario trabajar la percepción y discriminación visual a partir de la práctica de estrategias de localización de las partes del cuerpo, mediante diverso material didáctico.

Sobre la importancia de la adquisición mental de la imagen o esquema corporal, Raya, I explica que “la consciencia de todos los miembros corporales y de sus posibilidades de movimiento es lo que permite la elaboración mental del gesto preciso a realizar previamente a su ejecución y la posibilidad de corregir los movimientos innecesarios o inadaptados” (p. 5), favoreciendo de esta forma el desenvolvimiento social de la persona.

Le Boulch (1973) citado por Raya (2011) menciona que el esquema corporal relacionado a la orientación espacial es una “intuición global o conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean” (p. 5), por lo que, la estimulación adecuada va a permitirle a la persona desplazarse adecuadamente por todos los espacios, cuidándose así mismo de lesiones o cualquier situación que le ponga en peligro reforzando de esta manera las habilidades cognitivas de atención y alerta.

Siguiendo a Raya (2011) explica que,

la noción de espacio se va elaborando y diversificando de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor y en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior como forma de combinar el espacio interno y el externo, y como consecuencia de nuestra simetría corporal lateralizada, somos capaces de organizar el espacio, de orientarlo, de estructurarlo en función de la situación con referencia a nuestro cuerpo, al de los demás y al de los objetos (p. 7).

Entonces, lo habitual es que todo lo que concierne a la ubicación espacial vaya haciéndose más complejo conforme se va desarrollando psicomotor de la persona desde el nacimiento, logrando así que de manera progresiva el individuo logre combinar el espacio interno y el externo, determinando la adecuada simetría corporal lateralizada, beneficiando las habilidades para la organización del espacio y orientación en él, tomando en cuenta las funciones de dichos espacios en referencia al cuerpo propio, al de los demás y al de los objetos, en relación a su respectiva ubicación temporal.

2.3.1.2 Percepción y Discriminación Auditiva

La percepción y discriminación auditiva según Wipf (1984) citado por Córdoba, Coto y Ramírez (2005) es,

proceso mental invisible, las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (p. 35).

Al igual que la visión, la audición pertenece a un amplio y complejo sistema sensorial y, como se mencionó anteriormente, las características de dicho sentido, van a determinar el desempeño del individuo en el mundo que le rodea, o bien como lo explica García, (2001),

la audición siempre se debe tener en cuenta varios factores, tanto fisiológicos como psicológicos, que inciden en la percepción final del sonido, de los cuales el que cabe recalcar define que, el oído es el órgano receptor en donde comienza el camino a través del cual el estímulo acústico se va a convertir en sensación sonora. Se trata de un complejísimo sistema, el cual trabaja en combinación con otros transductores sensoriales (ojos, tacto, etc.) Todos ellos nos van a facilitar una gran cantidad de información finalmente procesada en el cerebro (prr. 3).

Es decir, las características que presente la persona con respecto a esta habilidad o destreza va a potenciar o limitar la adquisición de conocimientos en cuanto a partir de la diferenciación de diferentes sonidos, en la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales antes mencionadas en relación al énfasis, intención, interpretación y retención de la información recibida de los ambientes inmediatos que responden a una un sistema

socio-cultural en el cual está inmerso el individuo. Así lo argumenta Carazo (2011) cuando explica que,

se logra aprender según la percepción propia del mundo exterior y de las capacidades de cada uno. Por lo tanto, si esta percepción no está del todo desarrollada o no ha sido estimulada, se va a dificultar el aprendizaje. Solo comprendiendo la importancia de las áreas perceptuales en el desarrollo de un individuo y su correcta estimulación y comprensión, se obtendrán procesos de aprendizajes exitosos (prr. 5)

Para atender lo anterior, Carazo (2011) ofrece una serie de estrategias para fortalecer los procesos sensoriales auditivos.

Para el fortalecimiento de los procesos que involucran la memoria se sugiere repetir secuencias de números durante varios minutos al día “repetir primero 2 dígitos, luego 3, y así sucesivamente hasta poder superar los 5” (Carazo, 2011, prr. 5).

En cuanto al vocabulario Carazo (2011) sugiere pronunciar tres palabras y debe de recordarlas después de dichas. Si resultan fáciles para el estudiante, se procede a aumentar el número de palabras. Carazo (2011) propone además para fortalecer el seguimiento de órdenes simples y complejas, implícitas en los procesos de memoria, mediante el juego “Simón dice”.

Para el estímulo de la discriminación auditiva, Carazo (2011) indica que el uso de trabalenguas, juegos de palabras, rimas y canciones, así como el asocie de sonidos con objetos y palabras o bien propiciar un espacio con el estudiante al aire libre donde se puedan discriminar sonidos del ambiente y aprovecharlo para practicar la imitación de animales y máquinas. Es muy útil idear juegos en donde se utilicen las palabras que rimen, identificar fonemas iniciales, intermedios y finales.

2.3.1.3 Desarrollo del Lenguaje

Se dice que “el lenguaje es un medio de comunicación a través de un sistema de símbolos. A través del lenguaje el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa” (Molina, 2008, p .1), el cual se adquiere a partir de las primeas etapas de la infancia.

Asimismo Molina (2008) en su artículo “Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación” explica que, hay factores a nivel intrínseco y extrínseco que influyen en el desarrollo del lenguaje. A nivel intrínseco menciona la autora que “se destacan las características físicas de cada niño, estado de desarrollo del mismo y otros atributos

determinados genéticamente” (p. 1). Por otra parte, las influencias extrínsecas están estrechamente vinculadas a “las personalidades y estilos de cuidado de los padres y hermanos, el estatus socio-económico de la familia y la cultura donde el niño ha nacido” (p. 1).

En relación a los apoyos que deben brindarse a todas aquellas personas que por diversas situaciones no recibieron el estímulo adecuado del lenguaje y que dado lo anterior desarrollaron trastornos del lenguaje, Molina (2008), sugiere una “Reeducación del Lenguaje” expuesto de la siguiente manera en la siguiente cita “la reeducación supone una estimulación y una potenciación de aptitudes y habilidades básicas del niño. Cuya finalidad es la superación de sus déficit a nivel intelectual y madurativo” (p. 19).

Otros apoyos sugeridos por Molina (2008) son los que corresponden a la programación de actividades para fortalecer las habilidades y destrezas de “la coordinación viso-motriz, percepción temporal y ritmo, relajación, memoria, atención, estructuración del lenguaje y estructuración ideativa” (p. 19), con el fin de desarrollar o nivelar las “aptitudes lingüísticas, el desarrollo del pensamiento y capacidad de relacionarse socialmente” (p. 19).

2.3.1.4 Escolaridad (procesos de lectoescritura y conceptos matemáticos)

La escolaridad, para efectos de esta investigación tiene que ver con la evaluación de los conocimientos adquiridos en relación a los conceptos matemáticos y los procesos de lectoescritura, desde esta perspectiva se ofrece la siguiente información.

Bravo (2004) explica que,

las diferentes teorías del desarrollo humano coinciden en que la base del desarrollo cognitivo lo son los procesos cognitivos. La lectura y escritura como parte de estos procesos cognitivos requieren de una madurez perceptiva especialmente en las áreas visual y auditiva (p. 1).

Primeramente, la adquisición adecuada de los procesos de lectoescritura y conceptos matemáticos van ligados a la madurez a nivel perceptual que el individuo alcance durante su desarrollo psicomotor en la infancia.

Es decir, si la persona logro un desarrollo óptimo de las áreas perceptuales especialmente de los sentidos visuales y auditivos, es posible un buen desempeño en procesos cognitivos como lo son la lectoescritura y conceptos matemáticos.

Específicamente al referirse a los procesos cognitivos que se desarrollan con la lectoescritura, Sanchez y Torres (1998) citados por Molina (2004), explican que “la lectura es una actividad cognitiva sumamente compleja en la que intervienen diversos procesos

léxicos, sintácticos y semánticos, y por esto es frecuente que muchos escolares presenten dificultades para adquirirla o dominarla” (p. 6), por lo que, se debe realizar previo a la enseñanza de dichos procesos, la estimulación de las áreas perceptuales involucradas y el repaso y practica constante de los aspectos léxicos, sintácticos y semánticos que son complejos desde su origen.

Al respecto, Linan, S (2013) citando a Vigotsky (1978) menciona que “el lenguaje es una herramienta para aprender, además de usarse para la comunicación interpersonal” (p. 15); es decir, de facilitar la adquisición de las destrezas antes mencionadas, se infiere que su dominio va a permitirle a las personas, la apertura de una gran gama de posibilidades para el desarrollo a nivel social, laboral y emocional ya que a mayor cantidad y calidad de conocimientos mayores son las habilidades y madurez que el individuo puede alcanzar.

Piaget (s.f.) citado por Frontera (1992) refiriéndose a la adquisición de conceptos matemáticos explica que,

no centrarse – como bien se sabe – en el aprendizaje de los tradicionales cálculos aritméticos, sino en el desarrollo de las habilidades básicas de razonamiento lógico que subyacen a la concepción del número en el niño (p. 18).

Es decir, que más allá del dominio de conceptos matemáticos se trata de desarrollar las habilidades lógicas y de razonamiento que equiparen al individuo para la resolución de situaciones a lo largo de su vida que requieran dichas habilidades. Lo anterior basándose también en lo dicho por Feuerstein (s.f.) citado por Espinoza (2013) donde se entiende que “el ser humano tiene una mente plástica y flexible a cambios lo que permite el aprendizaje” (p. 3).

Según lo mencionado por Bravo (2004), la adquisición de la lectoescritura y conceptos matemáticos, involucran una serie de procesos cognitivos que conllevan el desarrollo de habilidades y destrezas en las personas.

Dichos procesos cognitivos son los que abarcan el esquema de aprendizaje que está compuesto por las destrezas y habilidades metacognitivas de: atención-ensayo-codificación-evocación-ejecución. Dichas habilidades o destrezas metacognitivas, según Espinoza (2013) “son los encargados de recibir y de ingresar la información al sistema de memoria” (p. 4).

En cuanto a la habilidad de atención la autora explica que, dicha habilidad está ligada a la memoria y se divide en, la “recepción de estímulos recibidos” (información del medio ambiente que es recopilada por medio de los sentidos y que es procesada según los estilos de aprendizaje) y en “percepción selectiva de estímulos” (selección de estímulos que se relacionan con tareas cognitivas específicas y se excluyen las que no son relevantes).

Con respecto al ensayo, se dice que es la destreza encargada de “practicar el material” que se recibe para luego “transferirlo a la memoria de trabajo” (Espinoza, 2013, p. 4), proceso que involucra así mismo el uso de los conocimientos previos.

Los procesos de decodificación, evocación y ejecución engloban la búsqueda y recuperación de la información y es organizador de respuestas adecuadas. Puede ser: consciente él sabe cómo y dónde recuperar la información o automático: el sujeto no tiene consciencia de lo que hace, recupera la información independiente al sujeto (Espinoza, 2013, p. 4).

2.3.2 Barreras para el aprendizaje y apoyos.

Al hablar de barreras para el aprendizaje como se mencionó al inicio de este capítulo, hay que tomar en cuenta las variables personales, físicas, emocionales, sociales que surgen de la relación de los individuos con el contexto, que influyen directamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Para efectos de esta investigación se han de tomar como variables para determinar barreras para el aprendizaje las que conciernen a: actitud en el estudio, evaluación del ambiente de estudio o ambientes para el aprendizaje, la concentración en el estudio y el aprovechamiento de las clases que, siguiendo la concepción en donde a partir de la relación persona – contexto, surgen los aspectos que potencian o limitan el proceso de aprendizaje.

Según Artunduaga (2006),

el rendimiento académico como objeto de investigación educativa, se remonta a las primeras décadas del siglo XX, con los estudios que trataban de predecir los resultados académicos de los estudiantes y explicar sus diferencias de rendimiento (p. 1).

Lo anterior quiere decir que por mucho tiempo el rendimiento académico estuvo estrechamente vinculado a las calificaciones obtenidas por los estudiantes o, como lo menciona Artunduaga (2006), “se consideraba que la inteligencia y las aptitudes, así como los resultados académicos previos eran los únicos predictores del rendimiento futuro” (p. 1). Fue hasta la década de los 70’s, según Artunduaga (2006) que se valoró la introducción

de algunas variables afectivas que influían de manera significativa en el rendimiento académico.

Siguiendo a Artunduaga (2006), actualmente el estudio del rendimiento académico se ha visto en la necesidad de “considerar su problemática desde una perspectiva más cualitativa en correspondencia con la realidad del estudiante como sujeto social e histórico” (p. 1). O bien,

de los numerosos estudios que se han realizado sobre el rendimiento académico, se desprende que este, dado su carácter complejo y multidimensional, está condicionado de manera significativa por factores personales, académicos, pedagógicos, institucionales, por el entorno social, familiar y cultural, entre otros. Así mismo, el rendimiento del estudiante no depende solo de él, de sus competencias, sus habilidades, su motivación, sino también de su contexto, el cual influye significativamente en sus resultados escolares. (Artunduaga, 2006, p. 1)

Es decir, se ha llegado a entender que el rendimiento académico está vinculado a la interacción del estudiante con su entorno inmediato, influyendo según sea el caso, positiva o negativamente en su proceso de aprendizaje.

Hoy en día, al buscar las relaciones o causas a rendimiento académicos de bajo nivel, se ha optado por el desarrollo de estudios explicativos, que se proponen la comprobación de modelos teóricos con la realidad en la que vive el estudiante, tal es el caso del presente objeto de estudio, que consiste en identificar necesidades educativas en contextos de alto riesgo social, para que, de esta manera, se proponga un abordaje acorde a las necesidades evidenciadas.

2.3.2.1 Actitud en el estudio

Para analizar los aspectos que se relacionan con la actitud ante el estudio, Artunduaga (2008) explica que existen dos tipos de variables que podrían definir las barreras para el aprendizaje de la actitud ante el estudio.

Primeramente siguiendo a Artunduaga, se presentan las variables cognitivas y “son las que se orientan al análisis de las aptitudes intelectuales, capacidades y habilidades básicas, estilos cognitivos y motivación” (p. 2).

Es decir, la inteligencia y las capacidades y habilidades que el estudiante presente van a influir directamente con su rendimiento académico a su favor o en desventaja. Así mismo los estilos cognitivos o bien, estilos de aprendizaje indican la forma “como los estudiantes perciben y organizan la información del mundo que les rodea.” (Artunduaga, 2008, p. 9).

Por otra parte, siguiendo a Artunduaga (2008) las variables actitudinales están vinculadas a la “autorresponsabilidad en los aprendizajes” lo cual se resume como el “grado de compromiso que una persona sabe que debe tener hacia sus aprendizajes; así mismo, está relacionado con la atribución de causalidad y la motivación del logro” (p. 10).

Una variable muy importante en la actitud hacia el estudio es la motivación, ya que siguiendo a Celorrio (1999) citado por Artunduaga (2008), existen “correlaciones positivas entre motivación y rendimiento académico” ya que la motivación es el motor o empuje para cumplir metas y anhelos personales que vayan de la mano con las habilidades que el estudiante sabe que posee.

En cuanto a los apoyos Artunduaga (2008) sugiere que “el estudiante debe establecer técnicas de estudio y la organización del tiempo” (p. 10), que den origen a la creación de nuevos hábitos de estudio en pro de la mejora de los procesos de aprendizaje, tomando en cuenta lo que Álvarez y otros (1999) citados por Artunduaga aclaran al decir que, “el esfuerzo y el tiempo invertidos por el estudiante influyen en sus resultados” (p. 10)

Finalmente, se considera que la actitud ante el estudio está relacionada a la expectativa del futuro que se tenga, lo cual vincula la necesidad de revisar la existencia de un planes o proyectos de vida los cuales,

estructuran y dan sentido al proceso de transición que los jóvenes atraviesan en su pasaje hacia el mundo adulto y dan cuenta de cómo imaginan su vida futura. Como categoría se propone como integradora, en tanto articula las dimensiones de lo psicológico y lo social, dando cuenta de la interacción entre estas dos estructuras en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro, se podría pensar como “un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada” (D’Angelo, 1994, p. 7).

Quizá, si se estimula el estudio como herramienta para la construcción y logro de un plan o proyecto de vida específico, se logre que la actitud hacia el mismo mejore trayendo como consecuencia la mejora al rendimiento académico que a su vez le capacita con habilidades, destrezas y conocimientos que le permitirán asumir con responsabilidad las puertas que se le abran para su crecimiento integral.

2.3.2.2 Evaluación del ambiente de estudio (ambientes para el aprendizaje)

En este apartado se define el ambiente de estudio como el espacio físico al que se supone acuden las personas para desarrollar sus estudios, ya sea dentro del hogar como otros ambientes para el aprendizaje: escuelas, comunidad, etc., respaldando lo anterior a los fundamentos del modelo ecológico y sus sistemas relacionados.

Primeramente, tomando en cuenta al hogar como ambiente de estudio, Aranda (2009)

la familia educa en todo momento, de mejor o peor forma, consciente o inconscientemente, sistemáticamente o asistemáticamente y de cómo sea el comportamiento de todos estos factores, cada familia con sus particularidades propias estará cumpliendo con mayores o menores resultados su función educativa, para ella y por su puesto para la sociedad en que vive (prr. 15).

De este modo, en el hogar como ambiente de estudio influye la presencia de los miembros del núcleo familiar, sus características, sus creencias, comportamientos, etc., educando en los hábitos con los que se asumen varios retos en la vida, en este caso, aquellos correspondientes al estudio.

También, según el documento “Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano”,

el ser humano se desarrolla en diferentes ámbitos: la casa, la escuela, la calle, los templos, etc. Cada uno de éstos proporciona diferentes estímulos y situaciones que permiten al sujeto desarrollarse en sus tres aspectos: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo. Todos los ámbitos de desarrollo humano, sin importar su propósito o características, conllevan el desarrollo de las personas en estas tres dimensiones pues en todos ellos se modifican los lazos afectivos, las estructuras de pensamiento y los lenguajes críticos y creativos (p. 23).

Es decir, puede que un estudiante no posea un entorno agradable para estudiar, pero, si emocionalmente se encuentra decidido a tener un buen desempeño académico lo puede alcanzar, pero si necesita de un acompañamiento pedagógico que le oriente en las estrategias para salir adelante sea cual sea la situación que esté presente, por lo que la preparación de ambientes de estudio va a estar estrechamente ligada a la actitud que se tenga hacia el mismo.

2.3.2.3 Concentración en el estudio

Según el Departamento de Orientación, del Centro de Educación para Personas Adultas “Lucas Aguirre”, la definición de concentración es concebida como

el estado de vigilancia y alerta que va de la simple receptividad abierta a una disponibilidad aguda y dirigida sobre un objeto, un ser, una preocupación, un acontecimiento futuro, una acción, etc. (p. 1)

Asimismo, Pallarés (2012) explica que “la concentración no es algo independiente, sino el resultado de una buena motivación, planificación, lectura de estudio, etc.” (p. 1). Es decir, la concentración en el estudio es influenciada por la actitud ante el estudio y la planificación para llevarlo a cabo (desde la preparación de ambientes de estudio hasta elaborar itinerarios para culminar correctamente tareas establecidas, entre otros).

Siguiendo a Pallarés (2012) se comentan a continuación, las estrategias que deben tomarse en cuenta para favorecer a la concentración en el estudio.

Primeramente hay que construir metas u objetivos concretos en cuanto a las sesiones de estudio en las distintas materias o quehaceres. Seguidamente, hay que estar en un continuo estímulo de la motivación y actitud positiva, ya que “la concentración depende en gran parte del grado y del tipo de motivación” (Pallarés, 2012, p. 1).

En relación a la motivación Pallarés (2012) dice que la gran importancia en cuanto a los ambientes de aprendizaje es la que se le debe prestar al “ambiente interior” ya que “lo más importante es el silencio que tú hagas dentro de ti mismo, sin obsesionarte, centrando tu interés –y si es posible tu entusiasmo– y atención en lo que estudias” (Pallarés, 2012, p. 2), es lograr la madurez mental y emocional que lleve a la personas a “aparcar las preocupaciones e ilusiones, es decir, dejar de lado todo lo ajeno al estudio” (Pallarés, 2012, p. 2).

En cuanto a las técnicas que fortalezcan los procesos de concentración, Pallarés (2012) explica que es importante crear itinerarios o horarios de estudio que contemplen actividades como descansar, alimentarse, estudiar y esparcirse. Otras estrategias son: escribir palabras clave, hacer esquemas o mapas conceptuales, utilizar todos los sentidos para la imaginación de lo que se está estudiando, es decir “aprovechar la imaginación para estudiar mejor. Poner la imaginación al servicio del estudio” (p. 2).

Desde el marco de los derechos humanos surge la concepción “Cultura de Paz”, que aplicada al ámbito escolar consiste en centrar las bases en la búsqueda de una sociedad de paz que promueva entre otras cosas, la concentración en el estudio.

Tuvilla, (2011) lo explica de la siguiente manera,

la ciudadanía, ser ciudadano, entraña un vínculo determinado de unas personas con otras a través del reconocimiento de unos derechos y obligaciones ciudadanas (status legal), la responsabilidad contraída en dicha relación (status moral) y el sentido de pertenencia al grupo desde el respeto a la diversidad cultural (identidad intercultural) en el seno de una sociedad abierta, compleja, plural y multicultural. De ahí que la educación como derecho humano que es, no pueda ignorar su dimensión ética y social; por ello, los sistemas educativos en general, y los centros educativos, en concreto, están obligados a desarrollar en cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida, en un proyecto de sociedad, un proyecto de una persona con otras, individual y colectivo, particular y universal (p. 1).

Implementar el Plan Cultura de Paz, en espacios escolares promueve a la “educación como forma para adquirir ciudadanía” (Tuvilla, 2011, p. 1), vinculando de esta manera,

ese rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), “se comportan según unos valores acordados o ética de mínimos (derechos humanos) y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales (Tuvilla, 2011, p. 1).

Por consiguiente, en un espacio donde se desarrollan planes de cultura paz es posible favorecer aspectos tales como la concentración ya que, tal estrategia promueve la formación en valores como el respeto del espacio físico y temporal de las demás personas involucradas en el proceso de aprendizaje, logrando así mejores desempeños a nivel académico, entre otros aspectos.

2.3.2.4 Aprovechamiento de las clases

Molina 1997 citado por Valdez (2013) explica que, “en el ámbito escolar uno de los fenómenos que se presenta con mayor frecuencia es el bajo aprovechamiento escolar” (p. 2).

Según se ha venido explicando, dadas las características del modelo ecológico al que se adscribe el tema de investigación, los aspectos antes descritos: actitud en el estudio, ambiente de estudio y concentración van a determinar el aprovechamiento de las clases.

Así mismo, Valdez (2013) explica que

dentro de los aspectos socioculturales tenemos los roles culturales de sexo, el estado civil, lugar de residencia, escuela de procedencia, si realizan alguna actividad remunerativa y quien sostiene sus estudios. Aspectos pedagógicos como los conocimientos previos, si les agrada la lectura, a qué estrategias de aprendizaje recurren con frecuencia para estudiar y si participan en clase, entre otros (p. 3).

Al tomar en cuenta lo anterior, a continuación se ofrecen una serie de estrategias para aprovechar las clases basadas en las ideas de Piaget citado por Fabri, L (2012, p. 5). En primer lugar, el aprendizaje debe basarse en las necesidades e intereses de los niños, seguidamente, es fundamental que el niño elabore su propio proceso de aprendizaje, incluyendo aciertos y errores ya que el niño interviene en su propia educación, sin dejar de lado que la escuela debe estar relacionada con la vida cotidiana.

Por su parte Vygotsky citado por Fabri (2012) señalaba que el niño requiere de la ayuda del adulto o de otro niño con mayor experiencia que él en determinados aspectos (zona de desarrollo próximo), de modo que,

el papel de padres y maestros es fundamental para estimular la actividad mental de los niños. Las herramientas básicas para el aprendizaje significativo son: el trabajo en equipo, el intercambio de ideas, la formulación de preguntas, la capacidad de crítica, la participación y la libertad de pensamiento (Fabri, 2012, p. 6).

Entonces, a partir de la idea de zona de desarrollo próximo se le otorga al maestro la responsabilidad de estar atento del desarrollo de cada estudiante, de modo que, en conjunto padres y maestros, deben propiciar actividades que ayuden al niño en sus procesos de desarrollo y maduración, así como generar situaciones en las que se ayuden mutuamente a madurar.

2.3.3 Aspectos que limitan o potencian el proceso de aprendizaje desde el contexto educativo.

Según lo describe Artunduaga (2008), los aspectos socioeducativos están íntimamente ligados a las variables socioculturales pues estas parten del origen social y cultural de las personas involucradas.

Además, partiendo de lo sugiere el tema de investigación, es necesario para la identificación de necesidades educativas, la valoración entre otros aspectos del nivel educativo del padre y de la madre, el clima educativo familiar y la integración social del estudiante, ya que Artunduaga (2008) explica que “el clima educativo de la familia y el ambiente social del estudiante, son variables de tipo dinámico que la intervención educativa puede modificar.” (p. 3), considerando de esta manera que, las expectativas que posea tanto

el estudiante como los miembros del grupo familiar hacia el proceso de aprendizaje van a influir positiva o negativamente en su rendimiento académico.

Antes de describir los aspectos que potencian o limitan el aprendizaje desde la realidad socioeducativa, se brinda a continuación la definición alto riesgo social, ya que según lo observado, es la situación en la que viven los estudiantes del tema de investigación.

Alto Riesgo Social

Dorsch (2002) dice que, “hay riesgo en una situación cuando la previsibilidad es deficiente y hay amenaza para el que se encuentra en tal situación” (p. 708).

Es decir, una persona está en riesgo cuando se pasan por alto, se ignoran o no se prevén las circunstancias que pueden llevar a convertir a la persona en una amenaza hacia sí mismo y a hacia la sociedad. La situación de riesgo no tiene que ver directamente con el lugar físico donde se habita (condiciones del hogar o de la comunidad), sino también con aquellos factores de carácter conductual y psicológico ya sea intrínsecos o que bombardean al individuo diariamente.

La cita que ofrece Dorsch explica que, existen actitudes o conductas que no se prevén, se descuidan o se ignoran, exponiendo de esta manera a las personas involucradas, a mayores niveles de vulnerabilidad, por ejemplo: la agresividad que presenta el individuo, las depresiones o cambios súbitos en el estado de ánimo, las ansiedades que se expresan, el desinterés por los estudios, etc., pueden llevar al individuo a situaciones de riesgo que destruyan su vida.

O bien, como lo expone Rivera (2009), “los riesgos son los factores que van a llevar al individuo a romper con su salud mental, desencadenando en éste, conductas desviadas y anormales que afectarán a la persona misma y a la sociedad” (p. 8).

No obstante, los riesgos sociales aunque no se relacionan directamente con el espacio físico donde viva el individuo, es necesario recalcar que se ven originados por el desequilibrado desarrollo de la sociedad actual, que afecta el área psicológica, socioeconómica, biológica y social, creando un contexto poco favorable para el desarrollo integral de las personas con más escasos recursos económicos.

Es decir, la relación entre los factores socioeconómicos y biológicos con los de carácter moral y ético, va a definir el nivel de riesgo o vulnerabilidad de los actores involucrados.

Por otra parte, Córdoba durante el curso: Significación Concienciera de su propio proceso de aprendizaje en niños y niñas en alto Riesgo Social, realizado en el año 2010, explica que, el concepto Alto Riesgo Social (ARS), desde la Sociedad del Bienestar se define como, “el grupo en proceso de desadaptación social por causas básicamente familiares”.

Entendiendo el término “familia”, como la célula social. Es decir, al grupo de personas emparentadas entre sí, que comparten su vida y las relaciones. Entonces, la desadaptación social de un individuo se origina, según lo explica la cultura del bienestar¹, en los conflictos o situaciones de riesgo que no se previeron o se atendieron desde el seno familiar. Así mismo Córdoba (2010) enseña que, la definición de las poblaciones en ARS, pueden analizarse desde los siguientes enfoques.

El enfoque ambientalista, insiste en la atención a las familias como células reproductoras de la realidad en riesgo social. El enfoque conductista, señala a los padres como los responsables en la no contribución de las buenas conductas, es decir, el rol parental no cumple su función.

El enfoque sistémico, explica que el individuo con problemas forma parte de un sistema básicamente familiar con problemas. Por último, el enfoque Psicodinámico, expone que la conducta es el síntoma causado por experiencias pasadas que mucho tienen que ver con el afecto familiar (patologías).

Detección de situaciones de alto riesgo social: Inventarios Ecológicos

Como se ha venido mencionando, esta investigación se centra en que las necesidades educativas surgen de la interacción del sujeto con el entorno en el que se desarrolla. Para Ballsels (2003) para detectar las situaciones de riesgo,

cabe destacar la importancia del medio en cualquier proceso de riesgo social y de desadaptación; para definir esta población cabe describir las situaciones carenciales que suelen caracterizar la familia y el entorno social inmediato de los niños. Un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo. En el

¹ La cultura del bienestar implica que la sociedad tenga plenamente satisfechas tres necesidades básicas: alimentarse, vestirse y cobijarse y que, una vez logrado ese primer objetivo, pueda asumir el reto de ver cumplidas otras urgencias sociales no menos importantes. (Petrus. A 1995, p. 3).

reciente informe sobre "La infancia i les famílies als inicis dels segle XXI", se plantea estudiar el riesgo social a través de indicadores situados en la familia, en el sujeto y en sus entornos (prr. 7).

Lo anterior reafirma que las situaciones de riesgo se dan por las características que el entorno social, familiar y del sujeto se presentan y que de ellas emanan necesidades que deben ser atendidas a tiempo y por parte de un equipo transdisciplinario que valore basándose en el modelo ecológico de la educación y ofrezca respuestas atinentes a dichas necesidades.

Para Ballsels (2003), definitivamente hay que tener una “perspectiva ecológica, que valora todos los entornos sociales del niño, así como su interacción” (prr. 19). Es decir, antes de atender a la población en riesgo social debe obtenerse una previa identificación de las necesidades que se evidencien producto de la relación sujeto-contexto.

Es decir, si el entorno ecológico inmediato que rodea al infante presenta alteraciones o situaciones adversas, este va influir directamente en esa persona, en su aprendizaje, en su forma de vida y su proyección hacia el futuro.

De ahí que, si se desea proponer apoyos educativos hacia la población en riesgo social, primero, deben elaborarse inventarios ecológicos que permitan atinar en la identificación de las necesidades que surgen de la interacción sujeto-contexto y, segundo, sobre ellas elaborar planes de contención o atención para prevenir fenómenos que contribuyan a la aparición de colectivos en alto riesgo social.

Finalmente, los inventarios ecológicos permiten una visión amplia en lo que corresponde a la identificación de necesidades en contextos de alto riesgo social, sobre todo porque esta estrategia se basa en que existe una interacción entre el contexto y el sujeto y que de esa relación sobresalen necesidades que deben ser abordadas desde muchas disciplinas en aras de promover avance en la sociedad

2.3.3.1 Realidad Socioeducativa.

Con respecto a la realidad socioeducativa, hay una serie de planteamientos que deben ser tomados en cuenta.

Desde una reflexión profunda sobre la realidad socioeducativa, cabe pensar que la mayoría de contextos socioeducativos en condiciones de alto riesgo social están cargados de violencia. Es por esta razón que en primera instancia, hay que recurrir a la concepción

“democratización de la vida cotidiana”, bajo la cual podrían sugerirse apoyos a dicha realidad.

Para Méndez, (2009), la democratización de la vida cotidiana consiste en reflexión de una vida en fraternidad que debata,

¿Será posible vivir sin violencia en los diferentes ámbitos en los cuales nos desenvolvemos? Todos los seres humanos deberíamos tener las mismas oportunidades de vivir sin violencia (p. 2).

Al trabajar con la población en riesgo social, uno de los desafíos más marcados es el de llevar a toda la población involucrada a un análisis profundo y crítico de la realidad en la que viven, para que de esta manera logren empoderarse y lograr dicha democratización de la vida cotidiana.

De esta manera las comunidades de apoyo, ambientes de aprendizaje (estudio) o escuelas se convierten en espacios para la prevención de la violencia en todas sus formas ya que, según Corsi (1999) citado por Méndez (2009),

en todos aquellos momentos y sucesos en donde una persona o un grupo social oprime a otros, se está hablando de violencia. La violencia afecta a todos los grupos étnicos y a todas las clases sociales. Violencia es ejercicio “del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política...) e implica la existencia de un “arriba” y “un abajo”, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padres-hijos, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón – empleado, joven –viejo, etc” (p. 23).

Partiendo de lo anterior, para trabajar en un entorno que presenta las características anteriores, se considera determinar un trabajo con las familias desde la estructura educativa “para que desde ahí se inicie un cambio en las mentes y las voluntades de las personas” (Méndez, 2009, p. 2). Se trata de una interrelación constante es decir, “no hay una realidad y una relación estática, sino una dinámica constante, para que ese engranaje social se mueva continuamente en busca de una vida cotidiana en democracia y sin violencia” (Méndez, 2009, p. 3).

Por otra parte, la realidad socioeducativa para que sea aceptable y promueva procesos de aprendizaje debe presentar la organización didáctica y administrativa respectiva. Es decir, para enseñar a los estudiantes la importancia de adquirir hábitos y técnicas de estudio, primero las instituciones deben implementar la logística que demanda la creación de instituciones o centros educativos.

Domínguez, (2011) explica que la organización (refiriéndose a la estructura organizacional) “es un aspecto de gran importancia en la vida de una escuela, ya que de ella

también depende la calidad del servicio que se ofrece a los alumnos” (p. 24). En otras palabras, si no hay una estructura organizacional definida, difícilmente dará fruto todo esfuerzo por hacer que los estudiantes interioricen la importancia de implementar en ellos mismo y su entorno los cambios y estrategias que los lleven a la promoción integral a lo largo de sus vidas.

Después definir dicha estructura, sigue la organización didáctica la cual es definida de la siguiente manera,

la organización de la planificación a modo de secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes (Pitluk, 2010, p .1).

La organización didáctica según Pitluk (2010) es la que corresponde a la elaboración de formatos para la compilación de los contenidos a trabajar durante diversos periodos, formatos que van desde el plan institucional hasta el planeamiento didáctico con sus respectivas crónicas, registros, evaluaciones, etc.

Un aspecto importante dentro de la organización institucional y la organización didáctica es la que tiene que ver con la conformación de un equipo transdisciplinario. A esto Guanipa (2011), define “la transdisciplinareidad nos sugiere la unión de especialidades e implica, el subir a un nivel más elevado en la complementariedad de las disciplinas” (p. 3).

Es decir, entre las estrategias para el abordaje de las realidades socioeducativas en condiciones de alto riesgo social se debe contemplar el trabajo interdisciplinario para que todos los profesionales aporten el bagaje de conocimientos pertinente para las características del contexto en específico.

2.3.3.2 Aspectos Administrativos o Institucionales

Los aspectos administrativos o institucionales responden a lo que se define como “variables institucionales, las cuales describen el tipo y tamaño del centro, procesos de funcionamiento y políticas educativas. (Artunduaga, 2008, p. 2). Según Fontao (1996), citado por Artunduaga (2008), “el carácter público o privado, urbano o rural, de una institución educativa, determina sus características y la calidad de los servicios que ofrece.” (p. 4). Asimismo, Diez (2001), citado por Artunduaga (2008), explica que la calidad de una

institución no depende solamente del recurso al que tenga acceso ya que, “puede haber instituciones con recursos modestos pero con una eficiente gestión y una excelente pedagogía.” (p. 3).

Todo lo anterior se puede explicar de la siguiente manera. Primero, los aspectos administrativos o institucionales son los que encierran las características logísticas de las instituciones educativas que van desde infraestructura hasta políticas de funcionamiento y educativas que, según su carácter o condición pueden favorecer a los procesos de aprendizaje, sin la necesidad de poseer gran cantidad de recursos didácticos pues se trata de la calidad del servicio que brinden, no tanto de la cantidad de material con el que dispongan. Siempre que se disponga del espacio, tiempo y los recursos pertinentes, lo que impera es la calidad y eficacia de los servicios que se presten.

En cuanto a los procesos de funcionamiento institucional, hay un aspecto que no debe pasarse por alto y es el de la construcción de organigramas, los cuales a grandes rasgos, según Niño (2010) poseen tres funciones generales: “descubrir y eliminar defectos o fallas de organización, comunicar la estructura organizativa, reflejar los cambios organizativos” (p. 5). Lo cual fomenta no sólo el orden administrativo sino que forma también los valores como el respeto y el reconocimiento de autoridad tan carente en la sociedad actual, sobre todo en niños y niñas cuya imagen de la figura de autoridad posiblemente esté distorsionada, dadas las condiciones de abuso que en su mayoría han tenido que afrontar.

Una vez establecida la jerarquía de funciones dentro de la institución, se deben ordenar otros aspectos administrativos como lo es el horario escolar a lo que, Bernabéu, M^a (2009) explica que

el horario escolar se organiza desde un enfoque globalizador e incluye actividades y experiencias que permiten respetar los ritmos de actividades, juego y descanso de los alumnos/as. Fijamos en el horario unas rutinas y con ellas uno hábitos básicos a automatizar por el alumno, en pro de la autonomía que queremos materializar en el alumno. Es de suma importancia la distribución del tiempo de cada día, ya que tienen valor educativo en sí mismo (p. 2).

La creación de horarios como lo explica la cita, favorece a la autonomía e independencia de los estudiantes, además de la formación en valores como lo son la responsabilidad y puntualidad, desarrollando en ellos las capacidades de autorregulación de su proceso de aprendizaje.

2.3.3.3 Aspectos Pedagógicos.

Se encierran dentro de los aspectos pedagógicos que van desde las expectativas y actitudes del profesor así como su formación y experiencia. También se toman en cuenta aspectos tales como la personalidad del profesor, el proceso didáctico, el acompañamiento pedagógico, tamaño del grupo y el clima de clase. (Artunduaga, 2008, p. 2)

En cuanto a las expectativas, Artunduaga (2008) explica citando a Page y otros (1990) que,

los profesores después de formarse unas expectativas iniciales sobre la capacidad y posibilidades del estudiante, transmiten dichas expectativas al mismo a través de una serie compleja de señales y códigos tanto verbales como no verbales. Estos mensajes son percibidos e integrados por el estudiante, quien configura un determinado autoconcepto personal y modifica su rendimiento y su conducta de manera que confirma o responde a las expectativas ya creadas por su profesor (p. 5). De esta manera las expectativas que tengan los profesores hacia sus estudiantes en riesgo social, va a influir de manera significativa en los resultados reflejado en el proceso de aprendizaje de dichos estudiantes.

Por otra parte y ligado a la expectativa hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje, siguiendo a Artunduaga (2008), la actitud y el entusiasmo del profesor tienen efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, generando un clima de la clase agradable al mejorar las interacciones sociales que se dan en la dinámica del salón.

Otro aspecto que es importante de mencionar es la cantidad de estudiantes en relación al espacio.

Según la cantidad de estudiantes que acepte en su matrícula cada centro educativo, se debe proveer del espacio físico correspondiente para el desarrollo eficaz de todos los aspectos pedagógicos, como se mencionó en el apartado de aspectos administrativos no se trata de lujos o abundancia, sino de lo básico y en buen estado.

Al respecto Jaramillo (2007), expone que "la escuela debe llegar a ser el lugar donde el niño pueda vivir en su plena libertad". Es decir, que se provea del espacio físico necesario para que las personas puedan desplazarse con libertad y adquirir las destrezas y conocimientos que esto conlleva, por ejemplo a través del juego.

Jaramillo (2007), continua explicando que "las edificaciones varían de acuerdo a la edad del niño, que deberá ser estimulado en su desarrollo biológico y socioemocional

durante las horas que allí transcurra” (p. 2). Por lo que, los espacios deben contemplar el material y ubicación de acuerdo a las etapas del desarrollo del ser humano.

Por lo tanto, Jaramillo (2007), brinda información sobre lo ideal en infraestructuras educativas con miras a procesos de aprendizaje favorables para los estudiantes. Primero, la ubicación de los espacios exteriores debe estar cerca de los salones de clase y de fácil acceso pero que no llegue a interrumpir las actividades del aula de clase. Seguidamente, en cuanto al tamaño de los salones de clase, la proporción ideal que sugiere Jaramillo (2007) es de 6 a 10 metros por niño, aproximadamente y como mínimo: 400 metros cuadrados por cada 100 niños.

2.4 Propuestas filosóficas para la atención de necesidades educativas en contextos de alto riesgo social.

Al indagar la bibliografía que responda a las propuestas filosóficas sobre la atención que se debe brindar a las necesidades educativas que surgen de contextos de alto riesgo social, son varios los autores que exponen sus postulados sobre los cuales se podrían sentar las bases metodológicas a trabajar con la población que vive en las condiciones antes mencionadas.

Para empezar, se escogieron para este estudio las teorías del “Placer y la ternura en educación”, de Hugo Assman y la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire, ya que a grandes rasgos, sus ideas sugieren construir abordajes metodológicos que giren en torno a una contención del estudiante y de una equiparación socioemocional estable que les permita salir adelante a pesar del contexto en el que se crezcan.

Primeramente se mencionan los postulados de Hugo Assman, encontrados en su libro: “Reencantar la Educación”, publicado en el año 2002. Entre sus líneas, el autor cuestiona lo siguiente: “¿Ser educador o educadora es aún una opción de vida que entusiasma? (Assman, 2002, p. 23).

Lo anterior permite reflexionar sobre el ¿por qué? y el ¿para qué? se desea enseñar hoy en día. Se considera que una de las bases para dar respuesta a las necesidades educativas que se presentan día a día en los salones de clase, radica en la actitud o entusiasmo que el maestro debe traer en sí mismo, para mirar a las necesidades educativas más que como un reto, como una oportunidad de crecer en aprendizaje.

Es decir, para emprender labores en contextos de alto riesgo social hay estar fascinados con la educación, es decir, se hace relevante la necesidad de disfrutar las experiencias de aprendizaje. Para Assman, las escuelas o espacios educativos deben ser lugares agradables, pero se sabe que muchas veces no lo son,

el panorama educativo es desolador, especialmente en las escuelas. Es tal el desprestigio de la profesión de educador en algunos países que a muchas personas les resulta ingenuo e idílico plantear directamente la propuesta de sumar esfuerzos para que en las escuelas, se pueda disfrutar de las experiencias del aprendizaje (Assman, 2002, p. 23).

La idea de la fascinación por la educación, planteada por Assman (2002), afirma que, “el ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva: no inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos” (p. 28).

Es decir, el proceso de aprendizaje debe implicar todos los sentidos, no solamente dedicarse a la absorción mecánica de conocimientos. Debe haber investigación, creatividad e inventiva necesarias para desarrollar destrezas de pensamiento que les permitan a los estudiantes defenderse en un mundo altamente competitivo, pero aun así disfrutando de su proceso, en otras palabras, disfrutar aprender. Así lo describe Assman,

pero la experiencia del aprendizaje implica, además de la instrucción informativa, la reinención y construcción personalizada del conocimiento. Y en eso, el placer representa una dimensión clave. La Educación que pone el énfasis en una visión de la acción educativa como enseñanza y producción de experiencias de aprendizaje, resulta fascinante (Assman, 2002, p. 29).

Para cerrar las ideas anteriores, sobre el placer y ternura en la educación planteada (Assman, 2002, p. 29), el autor concluye que la adquisición del aprendizaje lleva consigo las siguientes recomendaciones:

- Aprender es un proceso creativo que se auto organiza
- Todo conocimiento tiene una inscripción corporal del conocimiento
- La dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas
- El placer como dinamizador del conocimiento
- Urge cuidar y volver a flexibilizar los lenguajes pedagógicos.

Aunado a todo lo aportado en las citas anteriores, cabe pensar en ¿una educación llevada a cabo con placer y ternura en la formación de personas en situaciones de alto riesgo o vulnerabilidad social?

Pues bien, según Freire en su libro “Pedagogía del Oprimido”, establece que, los procesos de aprendizaje y demás, debe ser una

educación como práctica de la libertad, y que ésta, a su vez expone una pedagogía del oprimido, no para él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente (Freire, 1970, p. 3).

Las personas que viven en condición de riesgo social necesitan liberarse mental y emocionalmente del yugo de la opresión a la que son expuestas, pero es un proceso que se tiene que llevar a cabo con pedagogías liberadoras, con placer y ternura en la educación, ya que más de lo mismo en prácticas pedagógicas opresoras, solo reproduciría la misma sociedad de siempre, en donde no hay seres analíticos, seres que se consideren capaces de cambiar su realidad y revertirla a su favor. Son seres con miedo y que cuando “creen liberarse” repiten los mismos patrones de opresión.

A lo anterior explica Freire que, “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio destino” (Freire, 1970, p. 3).

Es decir, Freire plantea que si existe posibilidad de cambiar las vidas de las personas en alto riesgo o vulnerabilidad social por medio de la educación, ya que,

una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que sitúan en las subculturas de los proletarios y marginales. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo retomar reflexivo sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: “método”, “práctica de la libertad” (Freire, 1970, p. 4).

Luego de entender, lo que postula Freire en la Pedagogía del Oprimido, quizás la respuesta sea crear metodologías de trabajo que consistan “en generar de su ser menos, la búsqueda del ser más” (Freire, 1970, p. 38), es decir, que independientemente de su situación actual, se busque en el desarrollo de las lecciones, en la atención de las necesidades educativas, ese *ser más*.

También, es necesario recalcar que al hablar de *la educación como práctica de la libertad*, es necesario abandonar “la concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión” (Freire, 1970, p. 69). O bien, que la educación no se conciba como el acto de depositar conocimiento en las mentes de los estudiantes, si no que realmente se atiendan de

manera global sus necesidades, llevándoles a ser sujetos capaces de llevar a cabo en sí mismo la liberación que Freire propone.

En Pedagogía del Oprimido, Freire explica una posible estrategia para llevar a la liberación y esta es la Dialogicidad, la cual expone como “esencia de la educación como práctica de la libertad” (Freire, 1970, p. 97). El dialogo como lo explica Freire,

revela la palabra: de la cual podemos decir que es el dialogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del dialogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos (Freire, 1970, p. 99).

El diálogo une la reflexión y la acción de sus participantes que comparten una misma visión de un mundo que debe ser transformado y humanizado. Es por esta razón que la educación no puede ser bancaria; sino que se trata de comunión, de perspectivas que no pueden ser negociadas ni impuestas ya que son parte de la naturaleza de cada ser y que debe respetarse.

Para ir finalizando, Freire cree en el diálogo donde hay amor, ya que es “el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo” (Freire, 1970, p. 102), o sea, no hay pronunciación unos sobre otros, es un acto creador de todos los hombres, donde la única conquista es la del mundo por los “sujetos dialógicos” (Freire, 1970, p. 102), no la de uno sobre o por el otro.

“El amor es el fundamento del diálogo y es también diálogo” (Freire, 1970, p. 102), donde no puede haber dominación y aquí radica una educación como práctica de la libertad, una educación llena de amor, placer y ternura en su quehacer, sobre todo en las poblaciones estudiantiles marginadas, en estado de abandono, pobreza, abuso, entre otros males de ésta sociedad.

En conclusión, lo fundamental desde el punto de vista de la educación liberadora, es llevar a los estudiantes a desarrollar significación por su proceso de aprendizaje, es decir, despertar en cada involucrado (docente, estudiantes, padres de familia, etc.) las habilidades de análisis, reflexión, investigación comandadas por la dialogicidad, sin manipulaciones, dominaciones, conquistas e invasiones.

Es decir, más allá de la transmisión vana de conceptos técnicos para defenderse en el mundo actual, se trata de crear seres humanos conscientes de su realidad y de que la misma puede ser transformada, que ellos mismos pueden salir de la opresión y ser libres para liberar a otros, contribuyendo a la visión de mejor sociedad que se anhela alcanzar.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Investigativo

El objeto de estudio de esta investigación, corresponde a la identificación de necesidades educativas en los niños y las niñas en riesgo social que asisten al Centro Educativo de la Alegría (CEA) de la Asociación Obras del Espíritu Santo (AOES), el cual se desarrolla desde un enfoque cualitativo.

Es decir, la realidad, los contextos o espacios, las personas o grupos no pueden ser sometidos a un análisis fraccionado, sino que, deben que ser considerados como un todo; un todo en donde cada participante o contexto va a influir sobre factores tales como, el aprendizaje u otros aspectos intrínsecos que afectan la integralidad de cada individuo.

Las características del enfoque cualitativo que corresponden a esta investigación, se unen a las ideas de Álvarez-Gayou (2003), cuando explica que “en la metodología cualitativa, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística” (p. 24).

Ahora bien, para contextualizar el escenario en donde se lleva a cabo este estudio, se puede definir como un contexto caracterizado por altos niveles de riesgo social, en donde imperan en la forma de vida: la pobreza, la drogadicción, prostitución, agresión y el abuso.

Es en este contexto que aparece la Asociación Obras del Espíritu Santo (AOES), como una organización que en un comienzo busca darle de comer a los pobres y sacar del nivel de indigencia a las personas que han caído en esa situación. Sin embargo, no solo era necesario suplir necesidades básicas como la alimentación, sino que también otros aspectos, tales como lo social y educativo.

Entre esas estrategias, surge la de la iniciativa de brindar atención educativa a la niñez que vive en condiciones de alto riesgo social, pertenecientes a las comunidades de los “Barrios del Sur” (Cristo Rey, Barrio Cuba y Sagrada Familia primordialmente), mediante la apertura del Centro Educativo la Alegría, en donde la meta que se persigue es la de constituirse en una institución de apoyo académico (tutorías y refuerzo en las cuatro materias básicas de la Educación General Básica) a la niñez que asiste al CEA o bien, de la población infantil que viven en el Albergue de la Alegría.

Según las condiciones antes mencionadas surge en la investigadora, la intención de indagar sobre las necesidades educativas que se puedan identificar dentro del contexto educativo, siguiendo la perspectiva holística.

Aunado a esto, cabe mencionar que, según Gutiérrez (1994) citado por Barrantes (2001), “el enfoque cualitativo busca llegar al conocimiento desde dentro, por medio del entendimiento de intenciones y el uso de la empatía” (p. 68). Según esta definición, el enfoque cualitativo se inclina hacia un lado más interactivo investigador-participantes, que se relaciona de manera coherente con la perspectiva holística al analizar el todo, desde su centro.

Es decir, al hablar de la identificación de necesidades educativas hay que tomar en cuenta que, se trata de un contexto que influye en el aprendizaje de los estudiantes (perspectiva holística), pero que debe analizarse desde su centro, por lo tanto, es necesario establecer una relación empática con el contexto y sus participantes, para conocer la influencia del contexto sobre el proceso de aprendizaje.

Lo anterior también lo respaldan Tylor y Bogdan (1992) citados por Gurdián (2007) quienes aseguran que la investigación cualitativa es “Naturalista: se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Quien investiga trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (p. 97).

Es decir, el hecho de propiciar un contacto directo de la investigadora con el entorno, permite tener una proximidad a la forma de pensar y percibir el mundo que les rodea. Se habla entonces de conocer la realidad en que viven, de manera que la percepción de la realidad es más exacta en cuanto a la identificación de factores que potencian o que limitan el proceso de aprendizaje y así poder sugerir los apoyos correspondientes.

Así mismo, Álvarez-Gayou (2003) menciona las siguientes características del enfoque cualitativo pertinentes a esta investigación. En primer lugar, los investigadores que desarrollan estudios desde el enfoque cualitativo, “son sensibles a los efectos que ellos mismos pueden causar sobre las personas que son objeto de su estudio” (p. 24).

Es decir, en este estudio no interrumpen en las estructuras establecidas durante la observación participante, porque reconocen que ellos como investigadores, con solo su presencia en el escenario o realidad, causan efectos sobre las personas involucradas, por lo que buscan adaptarse a la realidad hasta que hayan llegado a una comprensión más clara

del escenario, es decir, buscan ser objetivos y no interrumpir esta interacción con sus preconcepciones para evitar juicios de valor sobre realidades que no son exactamente las que se suponen. Entonces, por esta razón se infiere que, la característica naturalista que corresponde al enfoque cualitativo, se debe a que los investigadores interactúan con los informantes de forma natural y no de forma intrusiva.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación desde un enfoque cualitativo, permite una interacción natural investigador-realidad ya que según Miles y Huberman (1994), citados por Álvarez-Gayou (2003), dicen que esta interacción “se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o la situación de vida” (p. 10), ya que es en las situaciones típicamente normales, que se revela la realidad a partir del ir y el devenir de la vida diaria de los individuos, los grupos, en sí de la dinámica que se desarrolla en la organización, permitiendo un acercamiento más objetivo a la realidad y lograr enriquecer el análisis que esto conlleva.

Cada participante, tiene una historia que contar, una forma de ver la realidad, y que, aun cuando es la misma si se observa desde una posición generalista, adquiere diversos matices, conforme se conversa, se escucha, se atiende, hasta llegar a profundizar en la realidad y anotar nuevos aspectos interesantes para analizar.

Por otra parte, la investigación cualitativa siguiendo Álvarez-Gayou (2003), “busca explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 40).

Entonces, para explicar o comprender estas interacciones y, los significados individuales o grupales, se establecen marcos referenciales. Tal y como se procede a continuación. Estos marcos referenciales para Ivonne Szasz y Susana Lerner (1996), citadas por Álvarez-Gayou (2003),

Se tratan de acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas de la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etcétera, que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas (p. 40).

A su vez, siguiendo a Szasz Lerner (1996) citado por Álvarez-Gayou (2003),

estos acercamientos parten de producciones teóricas distintas, como el constructivismo social, la etnolingüística, la etnografía, la fenomenología, la búsqueda de interpretaciones y significados, así como el uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información, como la observación participante, las entrevistas

individuales o grupales, el análisis de textos, testimonios, la historia de vida, o bien, la combinación de éstas con herramientas derivadas de la estadística (p. 40).

Ahora bien, según lo que explica Álvarez-Gayou (2003), los marcos referenciales pueden ser constructivistas o interpretativos, ambos pertenecen al enfoque cualitativo. Dentro de los marcos referenciales constructivistas se encuentran derivados, “la teoría crítica, el constructivismo, el constructivismo social, el constructivismo radical, el feminismo y estudios de género, por último la psicología de los constructos personales” (p. 62).

No obstante, los marcos interpretativos son, “interaccionismo simbólico, interaccionismo interpretativo, etnometodología, el análisis conversacional, etnografía, hermenéutica, fenomenología, fenomenografía y la teoría fundamentada” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 99).

Sin embargo, siguiendo a Álvarez-Gayou (2003), los marcos referenciales ya sean interpretativos o constructivistas, no son los únicos, pues la investigación cualitativa, al ser desarrollada presenta una “complejidad de distintas vertientes”, que hacen que estos marcos interpretativos o producciones teóricas, den origen a otros marcos referenciales interpretativos, dada la amplitud que presenta la investigación cualitativa.

Para efectos de esta investigación, el marco de referencia a seguir es el del llamado “paradigma ecológico”, dicho modelo según Sarbach (2005),

forma parte del espacio epistemológico y metodológico cualitativo, y hace su aparición en el escenario de las ciencias sociales durante los últimos años de la década de los setenta, de la mano de autores como Tikunoff, Doyle, Koeler, y Broffenbrenner (p. 1).

Asimismo Sarbach (2005), explica que el modelo ecológico comparte del enfoque cualitativo y de las perspectivas etnográficas las características a continuación.

En primer instancia, la “utilización de categorías de observación y análisis que surgen de los propios fenómenos observados en el aula, no de hipótesis o teorías externas” (Sarbach, 2005, p. 1).

Es decir, el análisis es enriquecido a partir de las categorías de observación y análisis que el investigador va construyendo en la medida que se acerca y profundiza en la realidad de los ambientes de aprendizaje. Seguido, se comprueba que el modelo ecológico como marco referencial es participativo, o sea, existe una “focalización holística y molar de los procesos observados” (p. 1); permitiendo de esta manera las posibilidad de elaborar un observaciones profundas que se sincronizan entre “el todo” que conforma los ambientes de

aprendizaje y las “partes” que influyen en la identificación de necesidades educativas y los apoyos que requieren.

Por lo tanto,

el rasgo que singulariza al modelo ecológico es la especial consideración del aula como un espacio social de intercambio, interrelación y negociación, dentro de un contexto institucional que genera condiciones y que explica lo que ocurre en las aulas y en las clases. El foco de la investigación ecológica más que dirigirse hacia la determinación, por ejemplo, de la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docente, apunta a iluminar sobre aquello que realmente ocurre en el aula, sobre el por qué los alumnos y los profesores se comportan de una determinada manera en el aula (p. 1).

O bien, el aspecto trascendental del modelo ecológico aplicado a esta investigación, se basa en analizar qué del contexto influye en el surgimiento de necesidades educativas, es decir, dicho marco referencial ayuda a encontrar las causas de los comportamientos presentados, del bajo rendimiento académico.

En fin, con respecto al CEA, el modelo ecológico considera a los ambientes de aprendizaje tales como, el salón de clases, el hogar, espacios exteriores, etc., como espacios para el intercambio social y explica objetivamente lo que sucede en dichas interrelaciones.

Proyectando de esta manera, información valiosa para la mejora de las condiciones de los ambientes de aprendizaje en pro del beneficio de los diversos procesos de aprendizaje.

3.2 Tipo de estudio

El método para esta investigación tiene como base, los planteamientos del tipo de estudio etnográfico.

Para Nolla (1997), los estudios etnográficos, “constituyen un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación” (p. 1), de modo que, este tipo de estudio incorpora el análisis de aspectos cualitativos basados en los comportamientos de los individuos, tanto en sus relaciones sociales como en las interacciones con el contexto en que se desarrolla.

Se determina entonces que, toda investigación en educación tiene como base, un marcado carácter social, es decir, su objeto de estudio es la interacción o relación del proceso educativo vrs contexto educativo, analizados desde una concepción holística, en la que se puede estudiar a los individuos que intervienen.

Una figura importante en el desarrollo de estudios de tipo etnográfico es el maestro, pues es según Nolla (1997) “el investigador principal, puede identificar, estudiar y resolver múltiples problemas de la didáctica y la educación” (p. 1).

Siguiendo a Nolla (1997), etimológicamente la palabra etnografía se define,

como un estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos (p. 2).

Luego de reconocer los comportamientos e interacciones de las personas con sus pares y el contexto, el método etnográfico permite sugerir acciones en aras del bienestar de las sociedades o determinada comunidad. Para este caso, el tipo de estudio etnográfico permite conocer la influencia del contexto en el estudiante, con el fin de analizar los aspectos que potencian o limitan el proceso de aprendizaje, estableciendo de esta manera las necesidades educativas que sobresalen en esta dinámica permitiendo lo que argumenta Nolla cuando explica que,

para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos, si se tienen en cuenta sus significados; no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos, hay que ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan (p. 2).

Así mismo, Rockwell (1994), citado por Nolla (1997), define a los estudios etnográficos como “una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico, los que son parte inseparable de un mismo proceso” (p. 3). Asimismo Paradise (1994), citado también por Nolla (1997), explica que etnografía reúne un conjunto de “técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevistas, análisis cualitativo, descripción narrativa)” (p. 3).

Por otra parte, Torres (1988), citado por Nolla (1997) explica que este tipo de estudio, o bien, "paradigma alternativo",

no acepta la separación de los individuos del contexto, en el cual se realizan sus vidas y por tanto sus comportamientos, ni tampoco acepta ignorar el propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las condiciones que deciden sus conductas y de los resultados, como ellos los perciben (p. 4).

Es decir, los estudios etnográficos en educación por lo general, buscan el mayor nivel de interacción entre las personas y el contexto para identificar las necesidades y promover apoyos para atender a las mismas desde un enfoque realista de la interacción natural que se establece entre los involucrados.

Sin embargo, la etnografía al lograr ese nivel de acercamiento, logra describir la realidad tal como la perciben y construyen los participantes, y es, a partir de ese nivel de interacción, que se pueden aprovechar los estudios etnográficos para sugerir acciones que beneficien a los participantes del objeto de estudio.

Según Nolla (1997), los estudios de tipo etnográfico, se utilizan en las prácticas docentes para analizar las relaciones escuela-maestro-alumno-sociedad, “para conocer a fondo los diferentes problemas que se presentan como resultado de la interacción entre ellos” (p. 3). A lo que Rockwell (1994), citado por Nolla (1997) menciona,

consideramos que aún, no todos los investigadores etnográficos llegan hasta el punto de transformar la realidad, la inmensa mayoría describen, explican y "desmenuzan" el problema, pero las condiciones político-sociales no siempre les permiten hacer propuestas para transformarla. "Los etnógrafos no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas que impliquen una intervención pedagógica mejor (p. 5).

Además señala Nolla (1997) que,

lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos, es decir, transformar nuestras concepciones acerca de otros mundos para producir conocimientos y continúa diciendo que la etnografía es una forma de investigar que obliga a la reelaboración teórica, que transforma las concepciones sobre la realidad estudiada (p. 5).

Entre las particularidades de las investigaciones de método etnográfico, relacionadas a este estudio, se explica que el estudio etnográfico, siguiendo a Nolla (1997), “requiere de una elaboración teórica, de un análisis de conceptos que ayude a comprender la realidad” (p. 6).

Es decir, la perspectiva epistemológica y la teorización son los pilares que sostienen esta investigación, para no caer en una simple descripción de la realidad. La perspectiva epistemológica y la teorización entran en discusión con la realidad en un ir y devenir de nuevos conceptos en aras de proponer los apoyos correspondientes a los aspectos que limitan y potencian el aprendizaje.

Antes de escoger el método a utilizar, se elaboró un anteproyecto que diera una vista preliminar del conjunto de aspectos que se analizarían posteriormente, y así determinar el objeto de estudio y su problema a profundizar como lo establece el tipo de estudio etnográfico.

Luego, siguiendo a Nolla (1997)

los resultados se deducen de los análisis posteriores a cada observación o entrevista y de la comparación o triangulación entre uno y otro análisis, o entre análisis y datos; además de la observación y la entrevista, también se pueden comparar los resultados con otras fuentes de datos como: la revisión de documentos normativos o metodológicos, encuestas de confirmación, escalas evaluativas del contexto, recogida de materiales biográficos y otros. Estos análisis sistemáticos nos van llevando a las conclusiones finales (p. 7).

Este estudio de tipo etnográfico asume los métodos y técnicas tales como: la observación, entrevistas formales e informales, que ofrecen calidad, rigurosidad y variedad en la información que se obtenga. En este estudio, se observa todo alrededor, sin descuidar el más mínimo detalle; es decir, se observan de manera rigurosa a quienes se entrevistan, las características del contexto. A partir de la información compilada a través de los instrumentos antes mencionados, se elaboran sistematizaciones para organizar los datos, los cuales en una síntesis posterior, serán comparados a fin de identificar las necesidades educativas y apoyos correspondientes.

3.3 Participantes

Se define como participantes de la investigación: administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes. Más adelante se profundiza en la cantidad y características de personas (en especial de los estudiantes) involucradas en el momento del trabajo de campo. No obstante se aclara que antes de describir a los participantes, se describe el contexto donde se realizó la investigación.

3.3.1 Contexto: descripción general de la AOES

La filosofía de AOES se basa en los postulados y creencias de la Iglesia Católica. Nació en el año 2000, como una respuesta a las necesidades de cientos de personas que viven en alto riesgo social, indigentes.

A partir de su constitución legal en el año 2003, como una obra de ayuda social integral, atiende a una población en alto riesgo social de comunidades urbano marginales de San José y en casos especiales de diferentes provincias del país.

El objetivo de la asociación es atender a la población necesitada de los barrios del sur, con la finalidad de brindarles la oportunidad de tener una mejor calidad de vida y una acción evangelizadora.

La visión es constituirse en una instancia preventiva que atiende a la niñez y a la adolescencia en alto riesgo social en el Barrio Cristo Rey, a través de la promoción física y espiritual, psicológica y material. Además, brinda rehabilitación integral a través de los

valores y habilidades de los niños y jóvenes en el ámbito humano (promoción humana/ justicia social).

La misión que emprende AOES tiene como fin brindar atención integral a los niños, niñas y jóvenes, así como ancianos, mujeres y hombres en alto riesgo social. Dicha población pertenece generalmente a los barrios del sur, específicamente Barrio Cristo Rey.

La Asociación Obras del Espíritu Santo (AOES), la conforman aproximadamente 450 voluntarios (as) y es comandada por el Pbro. Sergio Valverde quién siendo Párroco en la Iglesia de la Merced, hace diez años, observó el dolor y el drama que viven decenas de indigentes en la capital de San José; entre mujeres, ancianos, adolescentes, niños y niñas.

Posteriormente, en el 2000 el sacerdote fue enviado por las autoridades de la Iglesia Católica a la Parroquia de Cristo Rey, pero desde ahí continuó con la obra, pues es una barriada que al igual en el centro de San José, sufre una gran crisis social, ya que la mayor parte de sus habitantes viven en situación de extrema pobreza y es un lugar donde impera la drogadicción y la corrupción.

Como se menciona anteriormente, esta asociación es liderada por el Pbro. Sergio Valverde, quién en entrevista con la investigadora explicó que,

más que una presencia religiosa, se viene realizando un trabajo humano, a través de la asociación, en donde surge la preocupación por la cruda realidad que vive ésta población; hace que un grupo de laicos comprometidos, realicen un trabajo conjunto que permita brindar el testimonio del mensaje de Jesús, a través de una entrega incondicional hacia los más desfavorecidos (S. Valverde, correspondencia personal, 16 de Marzo, 2010)

Según explicó el Sacerdote, la acción que se realiza es una tarea evangelizadora en la cual se asume que, “No hay amor más grande, que el dar la vida por sus semejantes, aunque la difícil tarea conlleve, esfuerzo, sacrificio y alto riesgo” (S. Valverde, correspondencia personal, 16 de Marzo, 2010)

En el momento de las primeras visitas, AOES se encuentra organizada por programas, todos dirigidos a esta población de alto riesgo social. Los programas son,

- Alimentación: Comedores integrales (infantiles y maternos). Comedores ambulantes (precarios, zonas rojas, indigencia, otros). Distribución de diarios a diferentes familias en ARS. Apoyo con alimentos a diversas organizaciones de bien social.
- Salud: Pediatría, Odontología, Medicina General, ginecología, Rehabilitación, Psicología.

- Albergue: Albergues de la Alegría AOES para población en vulnerabilidad social. Casas albergue para jefas de hogar con sus niños/as. Guarderías infantiles.
- Asesoría: Consejería espiritual, apoyo legal, apoyo psicológico.
- Promoción humana: Talleres de formación y educación. PYMES (hidroponía, forestales, cítricos, reciclaje, acabado de papel, manualidades, empaque y distribución de bolsas). Administración de bolsa de empleo.
- Entretenimiento: Piscinas de la Alegría, Orquesta sinfónica de la Alegría, Trencitos de la Alegría, Tilapias de la Alegría, Zoológico de la Alegría (Arca de Noé).
- Educación: Centro Educativo la Alegría (CEA), Centros de Cómputo (Furgones de la Esperanza Tecnológica), Biblioteca (rincón de lectura), Sistemas de becas. Este programa brinda atención a tres poblaciones:

3.3.1.1 Albergue

El albergue es una casa que se ha construido en las instalaciones de la AOES, que acoge (dándoles vivienda, abrigo y comida) a niños y niñas en estado de total abandono, o bien, que han sido sacados de sus hogares porque los padres son drogadictos o prostitutas, de manera tal, que el ambiente de estas familias es un ambiente de violencia y de alto riesgo que atenta contra la vida e integridad de estos niños y niñas.

En el albergue también viven familias de madres con sus hijos que vivían en condiciones deplorables, y fueron rescatados para vivir en un ambiente mejor como es el albergue. Las madres que habitan en el albergue, deben colaborar en las labores domésticas dentro de las instalaciones, o bien asistir a las docentes en el cuidado de los niños y niñas, que asisten a la Organización.

3.3.1.2 Guardería

Es un servicio que se abre para brindar cuidado y alimentación a niños y niñas de la comunidad, los cuales son hijos de madres jefas de hogar, quienes necesitan salir a trabajar, para solventar sus necesidades básicas; o bien, a los niños y niñas que viven en el albergue. El servicio de guardería, está conformado por siete asistentes y tres maestras en educación pre-escolar, que se encargan además de realizar talleres deportivos.

3.3.1.3 Centro Educativo la Alegría (CEA)

El programa es una modalidad de intervención pedagógica que el Ministerio de Educación Pública abre a las comunidades en alto riesgo social, para brindarles un apoyo

educativo a aquellos niños y niñas de la comunidad que están matriculados en el sistema educativo regular, es decir, en una escuela pública, pero que por su condición de alto riesgo se ven expuestos al maltrato, abuso y/o abandono.

Entonces, con la apertura de este programa en la asociación, se garantiza que los estudiantes matriculados en el programa, pasen el tiempo que les queda al finalizar el día lectivo (según horario), en la asociación recibiendo apoyos educativos, según sus necesidades educativas especiales, mientras sus padres de familia o encargados van a recogerlos, así se les previene de andar vagando por las calles y con esto se logra que sean menos los niños y las niñas que en un futuro repitan la realidad de drogadicción y prostitución que aqueja a esta comunidad de Cristo Rey.

Este programa también nace de la preocupación del máximo jerarca de la organización, al ver que en la realidad, estos niños y niñas que hoy participan del Programa, además de su condición de alto riesgo, se les sumaba el fracaso a nivel escolar ya que eran los que encabezaban los índices de repitencia y/o deserción de las escuelas públicas: República de Nicaragua, República de Haití, Omar Dengo y Carolina Dent.

Por citar un ejemplo, se conocía de los casos de niños y niñas de 8 a 10 años que estando matriculados en las escuelas antes citadas, aún no sabían leer ni escribir, lo cual evidenciaba la negligencia en la práctica docente, que lo único que manifiesta es la discriminación hacia estos niños y niñas en cuanto que, no se les tramitaban referencias a servicios de apoyo dentro de la escuela, o bien, adecuaciones significativas, no significativas o de acceso.

Es decir, estos resultados solo reflejaban el desinterés y la falta de ética y compromiso con la sociedad desde la práctica docente, por parte de estas instituciones educativas.

Como lo menciona el máximo jerarca de la asociación, el Pbro. Sergio Valverde, saber leer y escribir es lo mínimo que debe dominar un individuo para desenvolverse y desarrollarse en la sociedad de hoy en día, y por esta razón es que se decide abrir el programa en la asociación como un apoyo educativo a esta población para que puedan avanzar en su proceso de aprendizaje.

La población que asiste a este servicio, son en su mayoría niños que presentan Problemas de Aprendizaje, además de severos Problemas Emocionales y de Conducta, derivados del entorno familiar y sociocultural del que provienen.

Entre otros datos importantes que caben mencionar están los siguientes. AOES recientemente ha pasado a ser una institución del Estado por lo que ahora muchas de sus necesidades las cubre el gobierno, al pertenecer a la modalidad: Programas Especiales del MEP.

Los maestros que trabajan tanto en la Guardería como en el CEA, han sido nombrados por el MEP. En un principio a manera de “apostolado” brindaban sus servicios de manera gratuita trabajando horas extra *ad honorem*, para la AOES, es decir, de voluntario.

Las madres jefas de familia que viven en el albergue, de vez en cuando colaboran en diversas actividades de AOES, las cuales representan una remuneración en especie (comida, abrigo y vivienda). Los trabajos que realizan van desde asistir a las maestras, así como colaborar en el comedor, en la limpieza de la asociación, como voluntarias en los demás ministerios, ayudando donde se necesiten manos y pies para lograr que la Asociación avance día con día.

Cuando se trata de casos como madres en proceso de rehabilitación por drogas o restauración por prostitución, se les separa de sus hijos e hijas mientras se vive el mismo. Estas madres o padres viven en otro albergue donde terapeutas y psicólogos les apoyan durante dicho proceso, hasta lograr su restauración y rehabilitación.

3.3.2 Docentes de la Educación General Básica

Los maestros y maestras han sido nombrados por el Ministerio de Educación Pública laboran para la asociación. Existen actualmente nombradas a tiempo completo, tres Docentes de Educación General Básica I y II ciclos, que brindan refuerzos en las cuatro materias básicas.

Una docente de Educación para el Hogar, con la cual los niños (as) realizan proyectos manuales para exponerlos y a su vez venderlos en ferias que se realizan a nivel parroquial. Y existen dos docentes de la Educación General Básica, pero con Énfasis en Educación Musical y Cómputo que planean talleres para motivar a los estudiantes.

En su mayoría todos son graduados como bachilleres de universidades públicas, sus edades oscilan entre los 25 y 50 años y han trabajado para la asociación alrededor de 5 años.

Es decir, de la práctica docente que se está llevando a cabo en la asociación, es que nace la idea de analizar la labor emprendida con este programa, como un factor que influye directamente en el proceso de aprendizaje.

3.3.3 Estudiantes en situación de riesgo social en edades entre los 7 y 12 años que pertenecen al CEA

La población que asiste al programa, son niños y niñas que viven en la comunidad de Cristo Rey; una comunidad de alto riesgo social, en donde viven personas que han sido socialmente excluidas por su situación de pobreza extrema, drogadicción, vandalismo, prostitución. Estos niños y niñas por la situación antes mencionada, están expuestos a toda clase de abusos y agresión ya que pertenecen a un núcleo familiar disfuncional donde constantemente su desarrollo socioemocional se ve vulnerado, al recibir tanta agresión, violación y rechazo.

Entonces, esta situación a nivel emocional repercute en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, generando una situación que no les permite culminar con éxito sus grados escolares. Estos niños y niñas son la meta de esta investigación, son el eje central, pues basados en observaciones y aplicación de dos test que se detallan más adelante, se intenta identificar las necesidades educativas que surgen de su relación con el contexto y así atenderles según los apoyos correspondientes.

Específicamente, en total son 5 estudiantes de I y II ciclos, a quienes para efectos de este estudio, se les aplican una serie de diagnósticos de forma oral y escrita para identificar las necesidades educativas a nivel perceptual y cognitivo, así como el empleo de guías de observación para valorar la influencia del CEA como ambiente de aprendizaje. Además, de las pruebas para hallar las barreras del proceso de aprendizaje desde la actitud en el estudio, ambiente de estudio (hogar), concentración en el estudio y aprovechamiento de las clases.

3.3.4 Instituciones especializadas en el tema.

El tema de la niñez, pobreza y educación, ha sido un tema de investigación iniciado por muchos organismos que velan por cuidar de los niños y las niñas, en aras de buscar estrategias para mejorar su calidad de vida de manera integral.

Instituciones como el PANI, La Fundación PANIAMOR, algunas ONG, albergues, aldeas, Consejo de la Niñez y Adolescencia, el INEINA, La Defensoría de los Habitantes y aún el Ministerio de Educación Pública, servirán de referencia para el soporte teórico y

antecedente que fundamenta este estudio, que en las ciencias de la educación parece ser novedoso, pues sugiere otros escenarios para desempeñar la labor docente.

3.4 Estrategias de la Investigación

Al referirse a estrategia, hay que enfocarse en las tácticas que dejen de lado lo que se mira a simple vista y que puede dar lugar a deducciones superficiales, para adentrarse objetivamente en la realidad. En este caso, no basta mirar la dinámica del salón de clase, sino que, para conocer las necesidades educativas que surgen de la relación del contexto con los estudiantes en alto riesgo social, es decir, es necesario formar parte de los diversos ambientes de estudio.

Para lograr lo anterior, una de las tácticas es la aplicación de los instrumentos que se explicarán más adelante. De esta manera, para la desarrollar metodología antes mencionada, la estrategia que se plantea para efectos de esta investigación, se divide en etapas, en donde se aplicarán dichos instrumentos y técnicas para la recolección de información que sirva a este análisis.

3.4.1 Etapa A: Planificación de la Investigación

En esta etapa se delimita el tema y problema de investigación el cual corresponde a la “identificación de necesidades educativas en contextos de alto riesgo social”. Luego, se procede a la elección del lugar donde se desarrolla el trabajo de campo; para esta investigación se escogió el Centro Educativo de la Alegría (CEA). Seguidamente se procede a la elaboración del objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos para determinar el enfoque bajo el cual se analizarán los datos obtenidos.

Es en este momento se elabora el anteproyecto que viene a ser el esqueleto que sostiene, justifica y fundamenta la importancia de identificar las necesidades educativas en contextos de alto riesgo social.

3.4.2 Etapa B: Etapa Diagnóstica

Esta etapa tiene que ver con las primeras aproximaciones que se hacen al lugar del objeto de estudio, en aras de recoger información del contexto que rodea a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje en el CEA.

Inicialmente se escogen 5 estudiantes de I y II Ciclos de la Educación General Básica. A estos 5 estudiantes se les aplican pruebas dirigidas en dos orientaciones. La primera orientación, consiste en la aplicación de pruebas diagnósticas para conocer los

respectivos niveles de competencia curricular. La segunda, radica en la aplicación de cuatro pruebas normativas, con el fin de obtener información sobre: actitud en el estudio, ambiente de estudio, concentración en el estudio y aprovechamiento de las clases.

Paralelo a la escogencia de los estudiantes, se aplican a aplicación de una serie de instrumentos tales como, guías de observación participante y entrevistas para observar y conocer lo relevante a la dinámica del salón de clase y organización administrativa del centro. De esta manera, a partir de las visitas al CEA, se anotan los datos que brinden información sobre las necesidades educativas a identificar.

Lo anterior se desarrollará en tres momentos. Primero, propiciar un acercamiento a los grupos, asistiendo a las maestras en las actividades que desarrollan. Aprovechando este espacio para observar el impacto que tiene su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. La segunda intervención tiene que ver con la aplicación de talleres motivacionales introductorios para crear vínculos de empatía investigador-estudiante. El tercer momento tiene que ver con conocer más a fondo el problema, por lo que hay que observar cuidadosamente las prácticas pedagógicas, la organización, la respuesta de los estudiantes hacia los apoyos recibidos, entre otros. Es aquí cuando se aplican las pruebas antes mencionadas. El objetivo de esta etapa diagnóstica es lograr un acercamiento y en este sentido, conocer las situaciones inmediatas que se presentan en los diversos ambientes de aprendizaje (hogar y escuela específicamente) que podrían estar influyendo directamente en el rendimiento académico de los niños y las niñas, para luego analizar y determinar las necesidades que surgen y los apoyos que los mismos requieran.

3.4.3 Etapa C: Recopilación y Sistematización de los datos

Luego de la aplicación de todas las técnicas de investigación planteadas, se procederá al análisis y procesamiento de datos en la transcripción de la información en las tablas de sistematización. Las tablas de sistematización colocan la información obtenida en los aspectos que potencian, los aspectos que limitan, en aras de aclarar las necesidades y apoyos educativos de los niños en alto riesgo social que participen de los servicios que brinda el CEA.

3.4.4 Etapa D: Análisis e Interpretación de los Resultados

La información recopilada y permite la identificación de necesidades educativas para el análisis de los apoyos que los estudiantes necesitan para procurar procesos de aprendizaje

óptimos. Las necesidades identificadas se analizarán y se explicarán con detalle en el capítulo cuarto del presente estudio.

3.5 Técnicas e Instrumentos

A continuación se explican algunas de las técnicas que se utilizan para la recopilación de información sobre los factores en estudio.

3.5.1 La Observación

La observación como técnica de investigación adquiere un papel importante en cuanto a los procesos de aprendizaje se refiere. Específicamente en materia educativa, para Aranzazú (2009)

en lo que corresponde al campo específico de la investigación educativa, la observación es ir al terreno escolar: las aulas, los salones de profesores, los patios de recreación; esto es, adentrarse en la cotidianidad y la intimidad de la escuela o de lugares de enseñanza (p. 3).

Es decir, para efectos de esta investigación que busca la identificación de necesidades educativas especiales en contextos de alto riesgo social, es importante procurar un acercamiento a esa cotidianidad educativa que de forma dinámica se supone que influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y así, ir definiendo las necesidades educativas que estos presentan y los apoyos que corresponden. Se considera importante de recalcar que la observación se aplica al contexto educativo únicamente tanto en la práctica docente como en aspectos administrativos. La observación será registrada en tablas de sistematización de la información las cuales serán analizadas en las matrices de trabajo de campo respectivas.

3.5.2 La Entrevista

Según varias búsquedas bibliográficas, la entrevista es una técnica que se utiliza para obtener datos. Esta técnica consiste en propiciar un diálogo entre dos personas: el investigador y el entrevistado, se utiliza básicamente para conseguir mayor información, pues se supone que el entrevistado conoce a profundidad sobre aspectos relevantes al tema de la investigación.

La entrevista se aplicará a los docentes para conocer aspectos relevantes a la práctica docente y asuntos administrativos. Además, se aplican las entrevistas a personas encargadas de brindar los apoyos educativos para estudiantes en situaciones de alto riesgo social en diversas instituciones a nivel nacional, esto para establecer una antecedente para esta investigación. Para este estudio se aplicó el formato de entrevista formal.

3.5.3 Prueba de Valoración Pedagógica

Esta prueba consiste en un compendio de ítems que buscan evaluar el nivel de competencia curricular de los estudiantes y así analizar si responden los conocimientos obtenidos a la edad cronológica de los estudiantes. La prueba examina las áreas de percepción- discriminación visual y auditiva, desarrollo del lenguaje y escolaridad. Esta prueba se tomó del libro: Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales escrito por Lorena Mora Hernández, y se modificó a las características del contexto del objeto de estudio.

3.5.4 Prueba para estudiantes con dificultades en el estudio

Esta prueba consiste en cuatro autoevaluaciones normativas que valoran los siguientes aspectos: aprovechamiento de las clases, concentración en el estudio, evaluación del ambiente de estudio y actitud en el estudio. Al igual que la prueba de valoración pedagógica, esta prueba se tomó del libro: Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales de Lorena Mora Hernández.

3.6 Consideraciones Éticas

A continuación se explican brevemente, las consideraciones éticas que corresponden a este trabajo.

Primeramente, las cuatro pruebas normativas que se aplican para identificar barreras para el aprendizaje, corresponden a una sola autoevaluación que se denomina: “pruebas para estudiantes con dificultades en el estudio” tomada del libro “Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales” (Mora, 2007, p. 257) ya que dicho instrumento,

es una ayuda integral para el trabajo diario de estudiantes y docentes que laboran en los diferentes servicios de apoyo educativo en Educación Especial. Por ello, es importante que sean consideradas como breves reflexiones del trabajo diario del estudiante en relación con el estudio (González y Murillo, 2003 citados por Mora, 2007, p. 255).

Asimismo, dicha prueba fue modificada al tema de la investigación, ya que originalmente, esta batería consta de 6 autoevaluaciones; sin embargo, dado el tiempo y espacios asignados para la aplicación de las pruebas, solamente se pudieron aplicar 4 pruebas normativas. En este caso, para la identificación de necesidades se evalúa: la actitud en el estudio, el ambiente de aprendizaje (hogar), concentración y aprovechamiento de las clases.

Durante la aplicación se contó con el acompañamiento profesional en psicología de la Bach. Ana Cecilia Espinoza Cerdas y para la interpretación de datos se contó con el apoyo

de Vanessa Soto, quien es profesional en Educación Especial y en Psicología. En la interpretación de las pruebas se reservan los nombres de los estudiantes por asuntos de confidencialidad.

Ahora bien, la “Prueba de Valoración Pedagógica” también tomada del libro “Evaluación Diagnóstica en la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” (Mora, 2007), se aprovechó para la identificación de necesidades ya que,

constituye un instrumento de valoración de destrezas en áreas perceptuales y áreas de aprendizaje en matemática, lectura y escritura; consiste en una batería de pruebas que resultan del esfuerzo de compilación y adaptación de documentos emanados de la Asesoría de Problemas de Aprendizaje y de la experiencia de profesionales en el campo de la Educación Especial. En conjunto, esta prueba informal permite determinar el nivel en que se encuentra el estudiante mediante las descripciones hechas por el docente sobre su desempeño (p. 187).

Es decir, la aplicación de esta prueba arrojará información valiosa acerca de las necesidades educativas de los estudiantes en cuanto a su nivel de competencia curricular en las áreas perceptuales y cognitivas, lo que permitirá sugerir varios apoyos en pro de la adquisición de habilidades y destrezas que le beneficiarán integralmente a lo largo de su vida. Dadas las circunstancias mencionadas anteriormente sobre el tiempo y espacios dispuestos para la aplicación de las pruebas, dicha batería tuvo que modificarse al tema de investigación y delimitar algunas áreas poco relevantes a los objetivos propuestos.

Es importante anotar que los estudiantes involucrados fueron evaluados en un ambiente de respeto, seguridad y confianza por parte de la investigadora. Igualmente, se elaboró un consentimiento informado general con cada participante, donde se les explicó el proceso en el que participarían, el carácter voluntario del mismo y las implicaciones generales de la investigación. Además, durante el proceso se respetó la individualidad y disposición de cada participante.

Por otra parte, cabe mencionar que, a fin de mejorar los procesos integrales desarrollados en el CEA, se realizará una devolución a dicha institución con los principales hallazgos e implicaciones de esta investigación.

Sumado a lo anterior, cabe aclarar que, los datos obtenidos responden a las observaciones realizadas en el año 2010 donde no se contaba con el espacio físico ni la estructura organizacional que debe tomar en cuenta cualquier institución educativa. Años posteriores, tras una gira pedagógica organizada por la Escuela de Enseñanza Especial de Grecia a AOES, para la cual laboró la investigadora en el año 2013, se observó que el CEA,

mejoró significativamente en infraestructura y estructura organizacional, beneficiando de esta manera el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las entrevistas desarrolladas, las mismas se utilizaron básicamente para la recolección de antecedentes tanto del CEA como contexto inmediato a la identificación de necesidades educativas, como de todas las organizaciones que se consideraron pioneras en la atención educativa de la niñez y adolescencia en alto riesgo social al inicio de esta investigación.

Finalmente, con respecto a los acercamientos u observaciones participantes, se trató de no ejercer un rol intrusivo dentro del salón de clase o dinámicas que se realizaron durante las visitas, sino que hubo una actitud en pro de facilitar el proceso y generar empatía con los estudiantes para así obtener información fidedigna, sobre todo por ser una investigación de carácter cualitativo en donde hay que procurar la objetividad de los datos obtenidos.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Al iniciar el capítulo tres de la presente investigación se mencionó que, el objeto de estudio se analiza desde el enfoque cualitativo que a su vez es respaldado en la Educación Social como marco de referencia y que busca desarrollar su análisis desde el tipo de estudio etnográfico, por lo que, siguiendo a Nolla (1997)

los resultados se deducen de los análisis posteriores a cada observación o entrevista y de la comparación o triangulación entre uno y otro análisis, o entre análisis y datos; además de la observación y la entrevista, también se pueden comparar los resultados con otras fuentes de datos como: la revisión de documentos normativos o metodológicos, encuestas de confirmación, escalas evaluativas del contexto, recogida de materiales biográficos y otros. Estos análisis sistemáticos nos van llevando a las conclusiones finales (p. 7).

Es decir, en este capítulo se explica detalladamente los resultados de las observaciones realizadas así como de las entrevistas y las pruebas para conocer las barreras del aprendizaje que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes escogidos.

Para el análisis se elaboraron matrices para la recopilación de la información tales como: Matriz de sistematización general, Matriz de análisis: test de valoración pedagógica, Matriz de análisis del contexto educativo y la matriz de análisis: pruebas para estudiantes con dificultades en el estudio. Para efectos de desglosar los resultados en este capítulo se utilizan la matriz general de la cual se derivan las tres matrices antes mencionadas.

Para desarrollar el análisis se toman los datos obtenidos y se procede a identificar las necesidades educativas y sus los apoyos respectivos para responder de esta manera a los objetivos de este estudio, los cuales se repasan a continuación.

El primer objetivo específico del objeto de estudio prioriza sobre la identificación de las necesidades educativas especiales, que surgen de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas que asisten al CEA (AOES). Para responder a este objetivo se toma la información de las observaciones y pruebas aplicadas, para analizar los aspectos que potencian y limitan el aprendizaje en cuanto a la identificación de necesidades educativas.

El segundo objetivo específico trata sobre la determinación de los apoyos educativos que requieren los estudiantes y docentes del CEA. Para el abordaje de este objetivo, en el análisis posterior a las matrices donde se explican las necesidades educativas identificadas, de los aspectos que limitan el aprendizaje con respecto a la interacción con el

contexto, se procede a detallar los apoyos que se consideran pertinentes a cada necesidad educativa.

Finalmente, el tercer objetivo se dirige hacia la elaboración de una propuesta metodológica para el trabajo con niños y niñas en alto riesgo social con el fin de favorecer su proceso de aprendizaje, atendiendo a las necesidades educativas identificadas como una muestra de las posibles situaciones de aprendizaje que se puedan encontrar en diversos albergues de nuestro país. Dicha propuesta se encuentra anexada a este documento.

4.1 Necesidades Educativas Identificadas según la prueba de valoración pedagógica.

La prueba de valoración pedagógica fue aplicada a 5 estudiantes pertenecientes al CEA, de la Educación General Básica. A continuación se describen los resultados según áreas de la prueba de valoración pedagógica, tomada de Mora (2007).

4.1.1 Percepción y Discriminación Visual

La prueba de percepción y discriminación visual busca la evaluación en las áreas de: esquema corporal, funciones de las partes del cuerpo y relaciones espaciales. Los resultados obtenidos son:

- Esquema Corporal: Tres estudiantes demostraron escaso reconocimiento de las partes del cuerpo, entre ellas, el pecho, los codos y hay dificultad para reconocer mano derecha de la mano izquierda.
- Funciones de las partes del cuerpo: Cuatro estudiantes se reconocen casi todas las funciones de cada parte del cuerpo, aunque en el caso de las manos y la boca la función es la misma (para moverlas).
- Relaciones espaciales: Cinco estudiantes reconocen tamaños, grosores, posiciones básicas colores y figuras pero con dificultad.

Entonces, siguiendo la información anterior se puede determinar lo siguiente:

TABLA 1

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según Test de Valoración Pedagógica en cuanto a la Percepción y Discriminación Visual.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Percepción y Discriminación Visual	Reconocen casi todas las funciones de las partes del cuerpo	No reconocer algunas partes del cuerpo, tales como pecho y codos.
	Reconocen tamaños, grosores, posiciones básicas, colores y figuras	No reconocer lateralidad. Memoria a corto plazo deficiente, dificultad en los procesos de evocación y recuperación de la información.

Basados en los resultados obtenidos de la prueba de valoración pedagógica, en el área de percepción y discriminación visual se considera que, los conceptos básicos que abordan las áreas de esquema corporal y sus funciones así como la relación espacial, como prerequisites fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes, así como para para el desenvolvimiento cotidiano y desarrollo del lenguaje.

Es decir, que si los estudiantes presentan necesidades en las áreas antes mencionadas, es posible que los apoyos estén orientados en fortalecer dichos conceptos básicos, para mejorar la adquisición de conocimientos que implican procesos de aprendizaje de mayor complejidad que les permitirán resolver conflictos cognitivos de manera asertiva, lo que promueve así el desempeño escolar.

Para Raya (2011), el esquema corporal “consiste en la imagen mental del propio cuerpo de sus miembros, de sus miembros de sus posibilidades de movimientos y de sus limitaciones espaciales” (p. 5). Lo anterior habla de la adquisición de la imagen de su propio yo, es decir, más allá de conocer la existencia de las partes del cuerpo y sus

funciones de manera memorística se trata de la construcción de su ser, conciencia corporal, muy ligada ésta a la construcción de su ser.

Los niños en alto riesgo social están más expuestos a situaciones de abuso físico, mental y sexual, por lo que el conocimiento de las partes del cuerpo, sus funciones, así como las relaciones espaciales que experimentan a partir de ellas, contribuyen a la construcción de una autoimagen adecuada, aspecto que fortalece su autoconcepto y puede convertirse en una protección.

Asimismo Raya (2011) explica que “la consciencia de todos los miembros corporales y de sus posibilidades de movimiento es lo que permite la elaboración mental del gesto preciso a realizar previamente a su ejecución y la posibilidad de corregir los movimientos innecesarios o inadaptados” (p. 5). Es decir, el conocimiento de los miembros corporales y lo que se puede hacer con ellos va a determinar las respuestas sociales ante diversos ambientes.

Ahora bien, Le Boulch (1973) citado por Raya (2011) menciona que el esquema corporal relacionado a la orientación espacial es una “intuición global o conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean” (p. 5), o bien como lo explica Raya (2011),

La noción de espacio se va elaborando y diversificando de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor y en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior como forma de combinar el espacio interno y el externo, y como consecuencia de nuestra simetría corporal lateralizada, somos capaces de organizar el espacio, de orientarlo, de estructurarlo en función de la situación con referencia a nuestro cuerpo, al de los demás y al de los objetos (p. 7).

Esto quiere decir que debido a que el espacio es el lugar en el que se desenvuelve y sitúa el ser humano, deben adquirirse los conocimientos necesarios para lograr desplazamientos adecuados en los espacios para que se desarrolle la orientación espacial y de esta manera la persona logre una disposición con su cuerpo para ocupar distintas posiciones y así poder utilizar su cuerpo de manera más eficaz para un sin fin de actividades.

Finalmente,

como concepción educativa, la psicomotricidad considera el propio cuerpo del niño/a como el elemento básico de contacto con la realidad exterior y que para llegar a la capacidad adulta de representación, análisis, síntesis y manipulación

mental del mundo externo, de los objetos, de los acontecimientos y sus relaciones, es imprescindible que todo ello se haya realizado previamente por el niño/ a de forma correcta y a través de su propia actividad corporal (Raya, 2011, p. 4).

Es decir, que los cinco estudiantes evaluados para este estudio al presentar dificultad en la adquisición de los conocimientos en cuanto a esquema corporal, funciones de las partes del cuerpo y sus respectivas relaciones espaciales, se evidencia que posiblemente estas personas a futuro presenten dificultad para el manejo de la representación, análisis, síntesis y manipulación mental del mundo externo, influyendo de manera desfavorable en la mayoría de las áreas de su vida que van desde lo social, autoestima y desempeño laboral.

Una vez explícitas las necesidades educativas anteriormente, los apoyos correspondientes se sugieren en la siguiente tabla

TABLA 2

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según Test de Valoración Pedagógica en cuanto a la percepción y discriminación visual.

Necesidades	Apoyos
Conocer su propio esquema corporal	Actividades significativas que permitan la interiorización de estos conocimientos. De la mano se puede trabajar el respeto por sí mismo.
Conocer los conceptos relacionados a la ubicación espacial.	Juegos y otras actividades que permitan que el individuo aprenda a usar correctamente los conceptos relacionados a la ubicación espacial.
Fortalecer los procesos cerebrales relacionados con la memoria a corto y largo plazo, evocación, etc.	Aplicar juegos de inteligencia, de memoria, crear historias, etc., significativas para el desarrollo del individuo.

Las necesidades educativas identificadas son las que corresponden a: conocimiento de su propio esquema corporal, conocer los conceptos relacionados a la orientación espacial y fortalecer los procesos cerebrales relacionados con la memoria a corto y largo plazo.

Al atender esas necesidades se requieren de los siguientes apoyos que se respaldan de manera teórica con lo mencionado por Araya (2011) al explicar que es “importante trabajar con el movimiento corporal para lograr ciertos fines educativos y del desarrollo psicológico” (p. 4). Para lograr esto se proponen a continuación:

- Llevar a cabo actividades significativas que permitan la interiorización de estos conocimientos, de la mano con el trabajo del respeto por sí mismo, con el fin de formar seres humanos que pese a las condiciones de vida que les haya tocado afrontar desde su niñez, puedan salir adelante con los retos que se presenten en un futuro.
- Utilizar la estrategia del juego y otras actividades que permitan que el individuo aprenda a usar correctamente los conceptos relacionados a la ubicación espacial.
- Aplicar juegos de inteligencia, de memoria, crear historias, etc., significativas para el desarrollo del individuo.

Así mismo Araya (2011) expone que

el aprendizaje puede comenzar desde la vida intrauterina a través de la estimulación sensorial y es hasta los 7 años aproximadamente, el tiempo de que disponemos para asegurar que el entorno aporte al niño los estímulos que precisa para suscitar un buen desarrollo psicológico, cognitivo y relacional (p. 4)

Se propone entonces, la capacitación de madres de familia en estado de embarazo que participen de las actividades que se desarrollen en el CEA o bien de AOES en general, con el fin de orientarles en las estrategias de estimulación sensorial y la preparación de estímulos para propiciar un entorno que promueva el adecuado desarrollo psicológico, cognitivo y relacional.

Todas las actividades o apoyos dirigidos al desarrollo tanto en el tema de la adquisición mental adecuada del esquema corporal y su correspondiente relación espacial deben pensarse respondiendo a las actividades que impliquen desplazamientos, itinerarios, observaciones de móviles, construcciones, con el fin de estimular en el niño o niñas la iniciativa por el descubrir y asimilar las diferentes orientaciones y relaciones espaciales, como habilidades cognitivas importantes para la vida.

4.1.2 Percepción y Discriminación Auditiva

La prueba de percepción y discriminación auditiva elaborada por Mora (2007) busca la evaluación en las áreas de: conducta auditiva motora, discriminación auditiva y memoria auditiva cuyos resultados son los siguientes:

- Conducta auditiva motora: Tres estudiantes siguen órdenes simples y complejas pero con errores. Los otros dos las siguen correctamente.
- Discriminación Auditiva: La aplicación de esta subcategoría se elabora mediante el Test de Discriminación Auditiva de Wepman contemplado en la batería de Mora (2007) y evidenció que, 4 estudiantes presentaron diversos errores permitidos en el rango que establece la prueba, 1 estudiante presentó más de los desaciertos permitidos.
- Memoria Auditiva: Esta prueba consiste en que la investigadora enuncia cinco palabras en tres oportunidades, advirtiéndole que deben ser repetidas en el mismo orden. Sin embargo, dos estudiantes presentaron desconocimiento de como armar una secuencia de palabras o números cuando se les solicitó y repetían las palabras partiendo de la última o tercera que escuchaban. Asimismo, tres estudiantes enunciaban las secuencias de palabras y número en desorden.

En general, los niños y niñas reflejan la necesidad de ser atendidos con estrategias que ayuden a su memoria auditiva y así mejorar su atención concentración.

En la siguiente tabla se muestran los aspectos que potencian y limitan su aprendizaje en el área de percepción y discriminación auditiva según el Test de Valoración Pedagógica.

TABLA 3

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según Test de Valoración Pedagógica en cuanto a la Percepción y Discriminación Auditiva

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Percepción y Discriminación Auditiva	Siguen órdenes simples y complejas	Presentan algunas errores tales como:
	No se evidencian problemas de discriminación y percepción	Maca en vez de mata Cata en vez de casa

<p>auditiva de manera general, es decir, solamente un estudiante tuvo 5 errores por encima del rango permitido para sus 8 años, el cual debe atenderse, sin embargo es un aspecto que</p>	<p>Rueda en vez de ruega Rama en vez de llama Hoja en vez de ojo Rata en vez de lata Calla en vez de cama Hueso en vez de yeso</p>
---	--

potencia ya que la mayoría de estudiantes no presenta tal situación.

Se presentaron desórdenes a la hora de enunciar las secuencias de palabras.

La percepción y discriminación auditiva es según Wipf (1984) citado por Córdoba, Coto y Ramírez, (2005),

proceso mental invisible, las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio (p. 35).

Es decir, potenciar las habilidades en el área de percepción auditiva se promueve no solo la mejora en el proceso de lectura y escritura sino además en lo social, emocional, conductual, entre otros que permiten el éxito de forma integral en su proceso de enseñanza aprendizaje, viendo este como un aspecto global y no sólo centrado en lo académico, sino que trasciende a otros ámbitos del desarrollo del ser humano.

Asimismo, estimular la adecuada percepción y discriminación auditiva favorece el buen desempeño a nivel cerebral en los procesos relacionados a la memoria, la secuenciación de actividades, ordenamiento mental de números, letras y oraciones que benefician a la inteligencia del individuo ya que según García (2001)

la audición siempre se deben tener en cuenta varios factores, tanto fisiológicos como psicológicos, que inciden en la percepción final del sonido. El primer factor sería el hecho de que disponemos de un sistema periférico innato por naturaleza: el aparato auditivo. El oído es el órgano receptor en donde comienza el camino a través del

cual el estímulo acústico se va a convertir en sensación sonora. Se trata de un complejísimo sistema, el cual trabaja en combinación con otros transductores sensoriales (ojos, tacto, etc.) Todos ellos nos van a facilitar una gran cantidad de información finalmente procesada en el cerebro (prr. 3)

En cuanto a la discriminación auditiva, aun cuando los 4 estudiantes no presentan deficiencia auditiva, pues al aplicar la prueba Wepman los errores fueron los permitidos por la prueba, si presentan dificultades de pronunciación como en la evocación de los enunciados solicitados.

El hecho de que los 5 estudiantes muestran un desempeño adecuado en el seguimiento de órdenes simples, dobles y triples, es un aspecto que potencia ya que se puede partir de esta habilidad para el trabajo en la formación de hábitos de estudio, de autocontrol durante la dinámica del salón de clase, entre otras cosas.

Los resultados reflejan según lo concerniente a la memoria auditiva, que hay dificultad en la retención de palabras tanto para verbalizar como para escribirlas, lo que sugiere una necesidad de fortalecer los procesos de atención-concentración.

A la hora de repetir las series de números, los aspectos evidenciados se resumen a la evocación y recuperación de la información de forma salteada, es decir, si la serie propuesta por la investigadora era 4- 8- 3- 7- 2, en su mayoría los estudiantes respondían 3- 7- 8- 4- 2 así sucesivamente en diferentes órdenes, lo que llevó a la investigadora a proponer a los estudiantes secuencias más sencillas sugeridas por la prueba, por lo que se infiere que los implicados requieren de apoyos en este aspecto.

Al completar palabras los niños de II ciclo fueron quienes tuvieron mayor cantidad de aciertos, no así los de I ciclo que al completar algunas palabras como “escue___” (escuela) respondían “escuepeta” o “manteqles” en lugar de “mantequilla”.

En la formación de palabras en donde al emitir el sonido de dos sílabas juntas, el estudiante debe contestar la palabra que se forma. Los cinco estudiantes no acertaron a las palabras que se forman con las sílabas “ca- mi- se- ta”, “za- pa- ti- lla”, “co- yo- te”.

Finalmente, en la relación mental que debe presentarse cuando se solicita el completar oraciones, la mayoría de estudiantes acertaron 2 de 4 oraciones básicas que son: El sol sale por la _____ (mañana) y Las flores nacen en el _____ (jardín).

Según todos los resultados antes descritos, en la siguiente tabla se definen las necesidades identificadas y apoyos que se requieren para atender a dichas necesidades en beneficio de generar más aspectos que potencien el aprendizaje.

TABLA 4

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según Test de Valoración Pedagógica en cuanto a la percepción y discriminación auditiva

Necesidades	Apoyos
Practicar para mejorar el aprendizaje a enunciar secuencias de palabras y números.	Ser atendidos con estrategias que ayuden a su memoria visual y auditiva y así mejorar su atención / concentración.

Como se mencionó anteriormente, si la percepción y la discriminación auditiva están estimuladas de forma adecuada, éstas puede colaborar en el procesamiento de información a nivel cerebral favoreciendo a los procesos cognitivos del individuo y con esto un mejor desenvolvimiento de la persona en las áreas vinculadas a los procesos de lectura y escritura. Así lo argumenta Carazo (2011) cuando explica que,

se logra aprender según la percepción propia del mundo exterior y de las capacidades de cada uno. Por lo tanto, si esta percepción no está del todo desarrollada o no ha sido estimulada, se va a dificultar el aprendizaje. Solo comprendiendo la importancia de las áreas perceptuales en el desarrollo de un individuo y su correcta estimulación y comprensión, se obtendrán procesos de aprendizajes exitosos (prr. 5).

De esta manera, según los resultados de los 5 estudiantes que es necesario mejorar su área de percepción y discriminación auditiva, específicamente en cuanto a los procesos que involucran la memoria, la evocación y recuperación de la información así como la atención-concentración.

A continuación se ofrecen una serie de estrategias propuestas por Carazo (2011). Para el fortalecimiento de los procesos que involucran la memoria se sugiere repetir secuencias de números durante varios minutos al día “repetir primero 2 dígitos, luego 3, y así sucesivamente hasta poder superar los 5”

En cuanto al reforzamiento del vocabulario, Carazo (2011) sugiere que el estudiante empiece practicando la memorización de tres palabras previamente enunciadas y luego debe de recordarlas y repetirlas de nuevo. Si resultan fáciles para el estudiante, se procede a aumentar el número de palabras. Carazo (2011) propone además para fortalecer el seguimiento de órdenes simples y complejas, implícitas en los procesos de memoria, mediante el juego “Simón dice”.

Para el estímulo de la Discriminación Auditiva, Carazo (2011) indica que el uso de trabalenguas, juegos de palabras, rimas y canciones, así como el asocie de sonidos con objetos y palabras o bien propiciar un espacio con el estudiante al aire libre donde se puedan discriminar sonidos del ambiente y aprovecharlo para practicar la imitación de animales y máquinas. Es muy útil idear juegos en donde se utilicen las palabras que rimen, identificar fonemas iniciales, intermedios y finales.

4.1.3 Desarrollo del Lenguaje

La prueba de Desarrollo del Lenguaje, (Mora, 2007, p. 201) busca la evaluación en las áreas de dicción, vocabulario básico (identificación de antónimos y sinónimos) y narración por lo que, los resultados de los 5 estudiantes es el siguiente

- Cuatro estudiantes evidencian un vocabulario básico por lo que requieren apoyo.
- Cinco estudiantes no dominan la distinción básica de sinónimos y antónimos básicos.
- En cuanto a la narración los cinco estudiantes presentan un escaso vocabulario básico, narraciones escuetas, falta profundidad, creatividad e imaginación.
- Tres estudiantes presentan problemas de dicción, omisión al hablar y leer.

Según los resultados anteriores, por lo general los estudiantes presentan desfases significativos en lo que corresponde al desarrollo del lenguaje. Lo anterior se especifica a continuación, en la siguiente tabla que describe los aspectos que limitan y potencian el proceso de aprendizaje a partir del desarrollo del lenguaje,

TABLA 5

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según Test de Valoración Pedagógica en cuanto al Desarrollo del Lenguaje

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Desarrollo del Lenguaje	Los niños son capaces de expresar y estructurar la mayoría de las ideas que desean expresar ideas sobre lo que quieren, son capaces de narrar anécdotas y circunstancias de la vida diaria.	<p>Tienden únicamente al uso de monosílabos (si-no) para responder y hablan entrecortado.</p> <hr/> <p>Muestran un vocabulario básico muy limitado, además de que no se conocen de manera general los sinónimos y antónimos básicos.</p> <hr/> <p>Presentan en su mayoría, problemas de dicción a la hora de pronunciar las palabras ya que a veces no se entiende bien lo que quieren decir, por lo que hay que pedirles que repitan más despacio y vocalizando adecuadamente. Además se presenta la omisión de consonantes por ejemplo al decir: “halla” (haber) se pronuncia “aiga”, entre otras.</p>

Nótese en la tabla anterior, en cuanto a las habilidades del desarrollo de lenguaje que, a mayor vocabulario adquirido se logra un mayor desenvolvimiento verbal, social, comprensión del medio, entre otros; que al no lograrse todo lo anteriormente mencionado la persona se verá integralmente limitada.

Molina (2008) en su artículo “Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación”, explica que el desarrollo del lenguaje se da en dos etapas: la prelingüística

y la lingüística. De acuerdo a dichas etapas, los estudiantes se encuentran en la etapa lingüística debido a que existe el intento de organizar y estructurar ideas adecuadamente de modo que van apareciendo las primeras características del lenguaje adulto; sin embargo, se supone, siguiendo al autor mencionado, que en esta etapa se adquiere la totalidad del lenguaje y los estudiantes demuestran un vocabulario básico limitado.

Asimismo, en cuanto a la fonación, al alcanzar los 7 años el niño debe haber obtenido la “culminación del repertorio fonético, adquisición de los sonidos problemáticos a nivel productivo, producciones correctas de palabras simples y empieza el uso de palabras más largas” (p. 5), es decir para alcanzar esto, los estudiantes requieren apoyos para superar los problemas de dicción antes mencionados e ir eliminando el estricto uso de los monosílabos por palabras y frases más largas y complejas.

Finalmente, a pesar del intento de los estudiantes en la organización de estructuras lingüísticas para expresar ideas, existen una serie de aspectos identificados como el uso estricto del sí - no durante las conversaciones, el limitado vocabulario básico así como el uso inadecuado de la dicción a la hora de expresarse, lo cual debe atenderse para prevenir aspectos que limiten la adquisición del proceso de lectura y escritura.

TABLA 6

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según Test de Valoración Pedagógica en cuanto al Desarrollo del Lenguaje

Necesidad	Apoyos
Adquisición del vocabulario básico para comunicarse de la mejor forma en su contexto.	Estrategias para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.
Superar los problemas relacionados con el lenguaje: dicción, pronunciación, aumento del vocabulario básico, fortalecer las estructuras del lenguaje que favorezcan a la claridad en las ideas.	Métodos y técnicas que les permitan mejorar su habla. Terapia de Lenguaje.

Molina (2008), sugiere una “Reeducación del Lenguaje” para atender los casos de personas que por diferentes circunstancias en su desarrollo no alcanzaron el desarrollo

óptimo del lenguaje en su niñez. Expuesto de la siguiente manera en la siguiente cita “la reeducación supone una estimulación y una potenciación de aptitudes y habilidades básicas del niño. Cuya finalidad es la superación de sus déficit a nivel intelectual y madurativo” (p. 19).

Atendiendo a las necesidades educativas identificadas se propone como apoyos la intervención de un profesional en Terapia de Lenguaje que trabaje en equipo transdisciplinario las estrategias para el desarrollo del lenguaje y la comunicación así como la enseñarle a los estudiantes sobre los métodos y técnicas para mejorar el habla.

Así, los apoyos pedagógicos deben basarse en los conocimientos previos y la zona de desarrollo próximo, se trabaja hacia las necesidades en su área lingüística desde “la conducta del estudiantes, su grado de madurez , su medio ambiente, su dominio del lenguaje, su nivel de expresión psicomotriz y el interés en sus expectativas personales” (Molina, 2008, p. 19).

Finalmente, Molina (2008) sugiere que al trabajar el lenguaje como necesidad educativa se deben programar las actividades en las áreas de “la coordinación viso-motriz, percepción temporal y ritmo, relajación, memoria, atención, estructuración del lenguaje y estructuración ideativa” (p. 19), con el fin de desarrollar o nivelar las “aptitudes lingüísticas, el desarrollo del pensamiento y capacidad de relacionarse socialmente” (p. 19).

4.1.4 Escolaridad

La prueba de Escolaridad contemplada en la batería de Mora (2007), se divide en el área de lectoescritura y conceptos matemáticos.

1. El área de lectoescritura contempla, la valoración de lectura y comprensión de vocabulario y sílabas a nivel básico. Luego se desarrolla una lectura oral de textos y lectura comprensiva para detectar errores debido a la variedad fónica y gráfica. En la parte de escritura, respetando cada competencia curricular se deben realizar dictados de palabras, oraciones, textos, copia de textos y redacciones, para observar desempeño.
2. El área de conceptos matemáticos valora los conocimientos acerca de conteo, reconocimiento de numerales, escritura del nombre de los números, ordenamiento en ascendente y descendente, ubicar el antecesor y sucesos, la realización de operaciones básicas y resolución de problemas.

A continuación los resultados obtenidos.

- Lectoescritura

Dos estudiantes leyeron correctamente 5 palabras de 30.

Tres estudiantes leyeron correctamente 10 sílabas de 30.

Cinco estudiante leyeron correctamente entre 5 – 7 palabras con dificultad gráfica o fónica de un total de 63 palabras.

Dos estudiantes intentaron la lectura de textos pero de tipo silábica y vacilante.

Cinco estudiantes no lograron la lectura comprensiva acorde a su edad.

Tres estudiantes no lograron el dictado de palabras, oraciones, textos y copia de textos así como la redacción de oraciones o párrafos.

Dos estudiantes lograron leer algunas frases presentando omisiones, sustituciones y pausando entre silabas y palabras. La escritura fue ilegible, no se usó correctamente el renglón.

- Conceptos Matemáticos

Cinco estudiantes presentan dificultad para el conteo de 3 en 3 en adelante.

Cinco estudiantes reconocen los numerales hasta el 30.

Tres estudiantes no lograron la escritura del nombre de los números.

Dos estudiantes logran intentan escribir el nombre de los números pero de forma deficiente y se salen del reglón.

Cinco estudiantes no logran ordenar números de forma ascendente.

Cinco estudiantes no logran ordenar números de forma descendiente.

Dos estudiantes logran ubicar el antecesor.

Dos estudiantes logran ubicar el sucesor.

Cinco estudiantes presentan dificultad para el desarrollo de operaciones básicas y resolución de problemas.

Entonces, se resume en la siguiente tabla los aspectos que potencian y los aspectos que limitan el aprendizaje desde la evaluación de la lectoescritura y conceptos matemáticos.

TABLA 7

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según Test de Valoración Pedagógica en cuanto a la Escolaridad

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Escolaridad	Colocación de numerales para la realización de operaciones	<p>Dificultades y desfases en el proceso de adquisición de la lectoescritura: lectura del vocabulario básico y sílabas, lectura de palabras con dificultad fónicas y gráfica, vacilación en la lectura de textos pequeños y marcada limitante en cuanto a la lectura comprensiva, mal uso del reglón, letra ilegible y fallos considerables en el dictado de palabras, oraciones y textos.</p> <p>En cuanto a los conceptos matemáticos, los estudiantes no dominan los procesos y conocimientos esperados como: conteo, reconocimiento de numerales, escritura del nombre de los números, ubicación del antecesor y sucesor, resolución de operaciones básicas y problemas.</p>

En cuanto a la escolaridad, los resultados reflejados presentan que las necesidades identificadas, podrían ser producto del rezago social en cual se encuentran inmersos los estudiantes, ya que se evidencian necesidades en los contenidos básicos de lectoescritura y conceptos matemáticos, los cuales requieren procesos cognitivos dentro del esquema de aprendizaje (atención-ensayo-codificación-evocación-ejecución) por lo cual se enfrentan a la dificultad de responder a mayores exigencias académicas que les permitan mayor promoción social y laboral a largo plazo.

Al respecto, Vigotsky citado por Linan (2013) menciona que “el lenguaje es una herramienta para aprender, además de usarse para la comunicación interpersonal” (p. 15), ya que es a través del lenguaje oral y escrito se logra profundizar en las demás materias

escolares y los conocimientos que se adquieren a través de ellas y así facilitar un mejor desarrollo social.

Es decir, los resultados en cuanto a la evaluación de la lectoescritura reflejan aspectos que limitan dicho proceso en cuanto a la adquisición del mismo. Un aspecto importante destacar es la evidencia de rasgos débiles a veces inentendibles, no se mantiene el uso del renglón, se invierten letras, entre otros aspectos.

Asimismo, la adquisición de los conceptos matemáticos más que ser una materia que necesita ser dominada para pasar a un mayor grado escolar se trata como lo menciona Piaget (s.f.), citado por Frontera (1992) en

no centrarse – como bien se sabe – en el aprendizaje de los tradicionales cálculos aritméticos, sino en el desarrollo de las habilidades básicas de razonamiento lógico que subyacen a la concepción del número en el niño (p. 18).

Es decir, más que el conocimiento en sí de la colocación de numerales para la realización de operaciones fundamentales, la seriación ascendente y descendente, entre otros, se trata de una serie procesos que se dan a nivel cerebral que a su vez implican en otras áreas del razonamiento lógico de los niños y niñas participantes del proceso de investigación del objeto de estudio.

Procesos que, de no estar bien estimulados van a alterar el desenvolvimiento de la persona en otras áreas de su vida que involucren el pensamiento crítico y razonamiento lógico en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

TABLA 8

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según Test de Valoración Pedagógica en cuanto a la Escolaridad

Necesidades	Apoyos
Fortalecer los procesos de: lectura del vocabulario básico y sílabas, lectura oral (de palabras con dificultad fónicas o gráficas y lectura de textos), lectura comprensiva, uso	Se sugiere una evaluación a profundidad de cada caso. Uso del “Método ALE” como alternativa para mejorar la adquisición de la lectoescritura y nuevos conocimientos.

Fortalecer y profundizar en el desarrollo de las habilidades mentales para resolver conceptos matemáticos básicos	Actividades que fortalezcan los procesos cognitivos de atención-ensayo-codificación-evocación-ejecución para la adquisición de los procesos matemáticos y demás similares.
---	--

La necesidad educativa evidenciada es la de fortalecer el conocimiento en lectoescritura y conceptos matemáticos de los estudiantes. Feuerstein (s.f.) citado por Espinoza (2013) expresa que “el ser humano tiene una mente plástica y flexible a cambios lo que permite el aprendizaje” (p. 3). Es decir, siguiendo al autor, que las necesidades identificadas en los estudiantes, no son sinónimo de baja capacidad o bajo intelecto, sino que, sus desfases se deben a la falta de oportunidades y experiencias de aprendizaje en la escuela o el hogar. Generalmente, en el caso de niños y niñas en alto riesgo social, se presenta la ausencia de estímulo hacia las experiencias de aprendizaje en ambos espacios.

En las escuelas, los factores predominantes como el ausentismo, llevan a un número considerable de docentes a no asumir la responsabilidad en la búsqueda de soluciones para el estudiante, sino que le etiquetan, forzando a que de esta manera los individuos se conviertan en personas discriminadas por su situación social, provocando a un final la deserción escolar del estudiante limitando así las experiencias de aprendizaje. Asimismo, a nivel familiar (basada en la lectura de múltiples estudios sociológicos), los estudiantes en alto riesgo social en su mayoría carecen del estímulo en dichas experiencias, ya que son personas que viven sin acompañamiento, como víctimas del abuso por negligencia.

Ahora bien, como apoyo se sugiere la evaluación y valoración individual de cada estudiante para determinar con mayor profundidad los aspectos que están limitando su proceso de aprendizaje.

Una estrategia para la atención de ésta necesidad de crear experiencias de aprendizaje es la utilización del “Método ALE” ya que dicho método busca

enseñar la lectoescritura como una estructura cognitiva, esta se define como el resultado de la construcción mental, que con el paso del tiempo son más complejas y equilibradas, facilitando la adaptación del sujeto al medio y se reconoce como pensamiento, tomando en cuenta el almacenamiento de la información por medio de los procesos cognitivos (Espinoza, 2013, p. 3).

Es decir, explica Espinoza (2013), esos procesos cognitivos responden a los “mecanismos y protocolos internos” (p. 3), que deben aprender a usar los estudiantes del

CEA para percibir, almacenar y recuperar la información y así lograr el desarrollo de todas sus habilidades mentales que les beneficiarán a lo largo de su vida.

Tanto para la adquisición de la lectoescritura como de los conceptos matemáticos es necesario fortalecer los procesos antes mencionados para lograr un mejor desempeño de los estudiantes durante la dinámica del salón de clase y así lograr una predisposición positiva hacia el proceso de aprendizaje.

Los procesos cognitivos de atención, según Espinoza (2013) “son los encargados de recibir y de ingresar la información al sistema de memoria” (p. 4). Asimismo, la autora explica que la memoria se divide en “recepción de estímulos recibidos” (información del medio ambiente que es recopilada por medio de los sentidos y que es procesada según los estilos de aprendizaje) y en “percepción selectiva de estímulos” (selección de estímulos que se relacionan con tareas cognitivas específicas y se excluyen las que no son relevantes).

Según los resultados presentados, la necesidad educativa aquí identificada es la de propiciar un mejor uso de la atención como proceso cognitivo. Se propone la búsqueda de estrategias de atención/concentración tales como: uso de rompecabezas, juegos de inteligencia, en fin, variedad de juegos de mesa, para la escogencia selectiva de estímulos que favorezcan a las tareas cognitivas dentro del contexto en el que el estudiante se encuentre, logrando de esta manera aprovechar lo que es conveniente para la salud cognitiva del estudiante y el desecho de lo poco relevante.

Asimismo mediante el ensayo se puede “practicar el material” que se recibe para luego “transferirlo a la memoria de trabajo” (Espinoza, 2013, p. 4). Con los procesos de ensayo se mezclan los de comparación e integración de la información que se recibe con la información almacenada en la memoria a largo plazo (conocimientos previos), por lo que la práctica activa y prolongada del proceso de ensayo permitirá que los estudiantes adquieran mayor cantidad y calidad de conocimientos que les ayudará a surgir y prosperar de manera integral ante los retos que la vida plantea.

La decodificación, evocación y ejecución van de la mano ya que vienen a ser el resultado del aprendizaje obtenido, es decir,

abarca la búsqueda y recuperación de la información y es organizador de respuestas adecuadas. Puede ser: consciente él sabe cómo y dónde recuperar la información o automático: el sujeto no tiene consciencia de lo que hace, recupera la información independiente al sujeto (Espinoza, 2013, p. 4).

Finalmente, si los docentes del CEA logran aprovechar todos los recursos didácticos tanto concretos como abstractos lograrán experiencias enriquecedoras para el estímulo de aprendizajes provechosos para la vida de los estudiantes en el presente y en el futuro, así que, toda actividad a desarrollar en la dinámica del salón de clase de niños y niñas en alto riesgo social debe ser pensada a favor del fortalecimiento de los procesos cognitivos y así atender las necesidades educativas identificadas.

4.2 Necesidades educativas identificadas según la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio.

La prueba para estudiantes con dificultades en el estudio (Mora, 2007) fue aplicada a 5 estudiantes de I y II ciclos que asisten al CEA con el fin de identificar las necesidades a partir de las situaciones que ellos deben afrontar para acceder al aprendizaje. La batería consta de 6 pruebas pero por aspectos circunstanciales de espacio, tiempo y disposición de los estudiantes solo se aplicaron 4 pruebas, las cuales son: Actitud ante el estudio, Evaluación del ambiente de estudio, Concentración en el estudio y Aprovechamiento de las clases.

Las pruebas se aplicaron oralmente es decir, la investigadora hacia las preguntas basadas en los ítems de las pruebas y el estudiante contestaba según la escala “siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca”; se ofrecen continuación los resultados.

4.2.1 Actitud ante el estudio.

Este apartado evalúa las concepciones, percepciones, mentalidades y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y sirvieron como base para determinar lo siguiente.

- 5 estudiantes piensan que el estudio me ayudará enormemente a triunfar en la profesión que elijan en el futuro.
- 5 estudiantes dicen que casi nunca piensan que tener que estudiar es “un gran fastidio en mi vida”.
- 4 de 5 estudiantes argumentan que casi siempre se desaniman cuando tienen muchos temas que aprender.
- 5 estudiantes dicen que algunas veces se entienden muy bien con los profesores.
- 4 de 5 estudiantes dicen que suelen auto exigirse en el estudio, argumentan poner todo el empeño para entender, pero hay temas que definitivamente necesitan practicar y “con alguien que me explique”.

- 2 de 5 estudiantes piensan casi siempre que sería mejor ponerme a trabajar en una empresa y dejar de estudiar, para ayudarle a la jefa de Hogar (por lo general son los hijos mayores).
- 5 estudiantes dicen que algunas veces cuando “fracaso en alguna asignatura,” la mayor parte de la culpa suele tenerla el profesor.
- 5 estudiantes piensan que casi siempre necesitan que se les obligue a estudiar.

Dadas las respuestas anteriores en la siguiente tabla se exponen los aspectos que limitan y potencian el proceso de aprendizaje.

TABLA 9

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según la Prueba para Estudiantes con Dificultades en cuanto a la actitud en el estudio.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Actitud ante el estudio	Los estudiantes piensan que el estudio les ayudará a prosperar en la profesión que elija en el futuro.	Algunos estudiantes expresan que casi siempre se desaniman cuando tienen muchos temas que aprender.
	Los estudiantes dicen que mantienen buenas relaciones interpersonales con sus profesores	Otros estudiantes dicen que algunas veces se entienden muy bien con los profesores
	Empeño o esfuerzo hacia el proceso de aprendizaje	No contar con mediadores que se responsabilicen de su proceso de aprendizaje
		Los estudiantes piensan casi siempre que si tuvieran que escoger entre estudiar o trabajar prefieren trabajar y dejar sus estudios si fuera necesario para salir adelante con las necesidades del hogar.

Estudiantes piensan que casi siempre necesitan que se les obligue a estudiar.

Artunduaga (2008), define una serie de variables que intervienen en el proceso de aprendizaje y por ende en el rendimiento académico. Una de estas variables tienen que ver con la actitud hacia el estudio, específicamente con “la responsabilidad hacia el aprendizaje, la satisfacción el interés por los estudios, decisión ante los estudios, planeación del futuro, autoconcepto, habilidades sociales” (p. 2).

Entonces, partiendo de la cita anterior y los datos obtenidos se analiza que, la actitud ante el estudio que reflejan los estudiantes se visualiza en dos perspectivas, por un lado, los estudiantes consideran que el estudio les ayudará a prosperar en la profesión que elija en el futuro. Además, consideran que mantienen buenas relaciones interpersonales con sus profesores y que se intentan esfuerzos hacia el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en los aspectos que limitan el aprendizaje se encuentra la necesidad de contar con alguien que apoye su proceso.

Un aspecto importante de analizar es cuando los resultados explican que 5 estudiantes afirman que necesitan que se les obligue a estudiar, lo que puede estar indicando un desinterés hacia el estudio, en la que está influyendo factores como: desmotivación, la falta de apoyo de mediadores o tutores, el desconocimiento de la autorregulación y el asumir responsabilidades que no les competen descuidando las que si les corresponden.

Con respecto a la desmotivación, se presenta una realidad social, en la cual los estudiantes son conscientes de la necesidad de estudiar para surgir integralmente; sin embargo, esta desmotivación es causada por el medio en el cual se encuentran inmersos, promoviendo una serie de aspectos que limiten el proceso de aprendizaje, afectándoles en el futuro. Además, un aspecto que pudiera estar interfiriendo en este proceso es la existencia de relaciones interpersonales inadecuadas entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Según la opinión de los estudiantes, la necesidad de apoyo corresponde al compromiso por parte de los tutores o mediadores para solventar las necesidades reales que presentan los estudiantes. Aunado a lo anterior, al existir un inadecuado uso de los recursos humanos (mediadores), no se promueve un andamiaje que modele los procedimientos en

técnicas y hábitos de estudio, organización de tiempo, estilos de aprendizaje, que permitan potenciar la construcción de conocimientos dentro de la zona de desarrollo próximo.

Por consiguiente, algunos estudiantes expresan que ven como mejor opción el trabajo ante el estudio aun cuando en la realidad es sabido que sin preparación académica no se contarán con óptimas condiciones de trabajo; por lo cual, se continúa en círculo vicioso en el cual la posibilidad de surgir socialmente se encuentra limitada.

Una vez analizados los aspectos que limitan y potencian el aprendizaje desde la actitud en el estudio se procede a identificar en la siguiente tabla, las necesidades educativas y proponer los posibles apoyos para atenderlas.

TABLA 10

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según los resultados obtenidos en la prueba para estudiantes con dificultades en cuanto a la actitud en el estudio

Necesidades	Apoyos
Conocer la causa de la desmotivación. Iniciativa para asumir su proceso de aprendizaje. Motivación hacia el aprendizaje y capacidad de autorregular el mismo.	Desarrollar estrategias para generar espacios de autoconocimiento y responsabilidad por su proceso de aprendizaje.
Respeto a mí mismo y respeto a los demás	Generar empatía entre las relaciones interpersonales
Necesitan practicar, “con alguien que me explique”.	Mediador consiente de las necesidades que se deben abordar
Proponerse metas.	Trabajar sobre un plan o proyecto de vida.

En el trabajo de la actitud debe crearse un compromiso en dos direcciones: estudiante-docente o tutor y viceversa. Sin embargo, ¿por qué en el trabajo de la mejora del actitud del estudiante, no se contempla un compromiso con su familia correspondiente?, la razón es, que al tratarse de estudiantes que viven en condiciones de alto riesgo social, generalmente existen situaciones de abandono y negligencia, donde el tema de la actitud y mentalidad positivos hacia el estudio, generalmente es cuestionado y no es apoyado por las familias, pues permanece la tendencia de escoger la salida más funcional, es decir, abandonar los estudios y buscar trabajo desde edades tempranas (en el mejor de los casos),

consumo y venta de drogas (narcotráfico), deambular y pedir en las calles, la prostitución como medio para el ingreso económico, vandalismo, entre otros aspectos específicos de esta realidad.

Es por la razón anterior, que se asume que el trabajo actitudinal debe trabajarse desde el aula, en compromiso docente – estudiante y viceversa, para que el estudiante, pueda enfrentar otros escenarios de manera asertiva y con resultados eficaces en el presente y futuro.

El CEA al ser un centro educativo abierto a la comunidad de Cristo Rey en general, se convierte en más que un aula, en una comunidad de apoyo en donde, según Stainback y Stainback, citado por González (2007)

los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y tiene una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan (p. 23)

Es decir, según lo mencionado por Stainback y Stainback (1999) el primer apoyo que los estudiantes del CEA necesitan es el de generar espacios de autoconocimiento y responsabilidad por su rendimiento académico, para llevar a cabo una autorregulación de aprendizajes.

Sin embargo, para que el apoyo funcione, primero hay que practicar estrategias para un desarrollo socioemocional adecuado, en donde el estudiante, logre conocerse así mismo en sus dones y talentos, en lo que es capaz de hacer y enseñarle las maneras en las que puede utilizar a beneficio de su proceso de aprendizaje.

De la mano con lo anterior, las estrategias deben tener un adecuado estímulo de la parte emocional, mediante frases positivas u otros recursos afines, en donde esté presente el constante refuerzo de lo importantes y valiosos que son los estudiantes para el docente y sus demás compañeros que conforman la comunidad de aprendizaje del CEA, favoreciendo de esta manera su actitud ante el estudio.

Asimismo, se considera que si se logra en los estudiantes un desarrollo socioemocional adecuado, se obtiene como resultado estudiantes con el empoderamiento emocional y racional necesario para construir la autorregulación de aprendizajes requerida,

favoreciendo de esta manera al éxito en su rendimiento académico y con esto, las posibilidades de lograr un proyecto de vida razonable.

Una vez establecido el compromiso dual, se puede establecer el trabajo en las habilidades de autoaprendizaje, o bien lo que Artunduaga (2008) expone de la siguiente manera “el estudiante debe establecer técnicas de estudio y la organización del tiempo” (p.10), obviamente, los nuevos hábitos a construir deben ser planeados por un docente consciente de las necesidades educativas de los estudiantes, dispuesto a brindarles el acompañamiento pedagógico y emocional que estos requieran.

Álvarez y otros citados por Artunduaga (2008) explican que “el esfuerzo y el tiempo invertidos por el estudiante influyen en sus resultados” (p. 10), por lo que el trabajo de la actitud y los nuevos hábitos por formar en el estudiante requieren de perseverancia, constancia, tiempo y su espacio durante la dinámica del salón de clase.

Un aspecto importante de mencionar, es que al tratarse de comunidad de aprendizaje, el estudiante debe interiorizar que el apoyo que él recibe lo convierte en una persona responsable que debe ofrecer el apoyo actitudinal a sus pares, de esta manera, el estudiante entenderá que en esta dinámica no se trata sólo de apoyos a los que presentan mayor necesidad educativa sino que, todos los involucrados en la comunidad de aprendizaje deben ser apoyados, contribuyendo de esta manera al establecimiento de sanas relaciones interpersonales y una retroalimentación de actitudes correctas ante el estudio.

Por otra parte, luego de trabajar la actitud dentro de la dinámica escolar para mejorar el rendimiento académico y la mayor adquisición de conocimientos para el desenvolvimiento eficaz de los estudiantes en sus áreas: social, físico, espiritual, económico, profesional, cultural, familiar; un apoyo pertinente es el de trabajar sobre un plan o proyecto de vida.

Afín al objeto de estudio, el término proyecto de vida ha de entenderse como el plan que todo individuo puede ser y hacer. Es el plan que cada persona mentaliza y determina así mismo de lo que será y hará a futuro, o bien, como se describe a continuación,

los proyectos de vida estructuran y dan sentido al proceso de transición que los jóvenes atraviesan en su pasaje hacia el mundo adulto y dan cuenta de cómo imaginan su vida futura. Como categoría se propone como integradora, en tanto articula las dimensiones de lo psicológico y lo social, dando cuenta de la interacción entre estas dos estructuras en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro, se podría pensar

como “un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada (D’Angelo, 2000, p. 7).

El proyecto de vida debe tener como base un sano autoconcepto en cuánto a fortalezas y desafíos, así como en los valores y principios que regirán su vida, sin dejar de lado, ciertas variables que deben tomarse en cuenta, como lo son: las necesidades, realidad y decisiones que se deban asumir. Tener bien claro todo lo anterior, permitirán al individuo plantearse metas razonables a corto, mediano y largo plazo, maximizando los recursos disponibles para alcanzar.

Es decir, relacionando lo anterior con los estudiantes del CEA, una vez fortalecido el autoconcepto sano y además, el sentido de pertenencia (más allá de una comunidad de aprendizaje) a un mundo que no sólo le ha ofrecido una realidad en riesgo social, sino que también le ofrece la oportunidad de superarse, ha de trabajarse la elaboración y determinación del proyecto de vida, como una estrategia para el mejoramiento de la actitud ante el estudio, viendo así al estudio como herramienta para surgir en la sociedad y lograr mejor calidad de vida a futuro.

4.2.2 Evaluación del ambiente de estudio

Entiéndase en este apartado a la evaluación del hogar como ambiente para el estudio y, la importancia de modelar en los entornos escolares las estrategias para que los estudiantes puedan crear en sus hogares los medios adecuados que potencian el aprendizaje.

Si el lector desea consultar los puntajes puede dirigirse al apartado de anexos del presente documento. A continuación el resumen de los datos obtenidos.

- 5 niños y niñas dicen que casi nunca encuentran en sus casas un lugar tranquilo para realizar sus estudios.
- 3 de 5 estudiantes ocupan demasiado tiempo viendo TV.
- 5 estudiantes dicen que siempre cuando intentan estudiar en la casa son distraídos o porque el papá llega borracho, pegando gritos y exigiendo cosas, otros porque son los hermanos mayores y deben cuidar a sus hermanos menores porque la jefa de hogar llega tipo 8 pm del trabajo. Uno de los niños dijo que le cuesta mucho estudiar en especial cuando “su mamá mete amigos en la casa”
- 5 estudiantes dicen que casi nunca tienen cada cosa en su sitio, es más alegan: “mi casa es un chiquero”

- 3 de 5 estudiantes dicen que casi siempre cuando logran estudiar en sus casas lo hacen tumbado en la cama. En una visita se observó que 8 personas duermen en el cuarto donde estudia el niño.

- 5 estudiantes dicen que siempre les es imposible estudiar, a menudo está saliendo o entrando alguien en el lugar que estudio.

TABLA 11

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según los resultados de la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio, en cuanto a los ambientes de estudio.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Evaluación del ambiente de estudio		No encuentran en sus casas un lugar tranquilo y ordenado para realizar sus estudios.
		Los estudiantes dicen que pasan demasiado tiempo viendo TV.
		Disfunción familiar y condición socioeconómica desfavorable
		Ausencia de espacio personal para la organización del estudio.

Analizando la tabla anterior no se hallaron aspectos que potencien el aprendizaje, por el contrario, basados en las respuestas obtenidas se evidencian situaciones que limitan el aprendizaje desde la evaluación del ambiente de estudio.

El entorno de estudio que analiza la prueba anterior es el hogar, y se supone que más que un espacio físico que se dispone para estudiar, se trata de un ambiente que suma la presencia de la familia y sus características, los estilos de vida de la comunidad en la que se vive y el estímulo que el estudiante reciba hacia el estudio. Es decir, la comunidad, la familia, la escuela, son factores de lo que se conoce como ambiente de aprendizaje.

Sin embargo, para efectos de este análisis se concentrará la atención en la familia y la escuela como entornos cercanos a los estudiantes.

En primer lugar se concibe que,

la familia educa en todo momento, de mejor o peor forma, consciente o inconscientemente, sistemáticamente o asistemáticamente y de cómo sea el comportamiento de todos estos factores, cada familia con sus particularidades propias estará cumpliendo con mayores o menores resultados su función educativa, para ella y por su puesto para la sociedad en que vive (Aranda, 2009, prr. 15)

Relacionado a lo anterior, podría intuirse que en cuanto al ambiente de estudio, las familias no contribuyen a un ambiente adecuado para el aprendizaje, ya que según los datos, se hallaron carencias sociales, familiares y por ende de carácter emocional que desencadena la desmotivación.

Además se observa una marcada disfunción familiar, clasificándoles en lo que hoy en día se conoce como familias multiproblemáticas, en dónde no sólo impera el desorden a nivel físico del hogar, sino que también, hay desorganización en la estructura familiar (padre, madres e hijos/hijas) al carecer de una o ambas figuras de autoridad.

Se analiza también la posibilidad de situaciones de abandono o negligencia ya que los estudiantes no tienen horarios de estudio en el hogar previamente fijados, sino que en su mayoría pasan la mayor parte del tiempo mirando la televisión u otras actividades que no competen a sus responsabilidades escolares, es decir, no hacen sus tareas o trabajos, no estudian para los exámenes; en fin, hay ausencia de horarios y espacios personales para la organización del estudio.

Asimismo, se evidencia una notable descoordinación entre el sistema educativo y los ambientes familiares en los cuales se desarrollan los estudiantes, situación que puede reafirmar en ellos el ver el estudio como una herramienta poco útil para la vida, aspecto que puede cambiar únicamente al realizar trabajos con las familias y mediante el seguimiento de redes apoyo que ofrezcan el empoderamiento necesario para combatir su realidad.

TABLA 12

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio en cuanto al ambiente de estudio.

Necesidades	Apoyos
Espacio físico apto para estudiar.	Orientación a padres de familia o encargados
Autorregulación de su horario de estudio. Autodeterminación	Acompañamiento

Trabajo con padres de familia y encargados.	Empoderamiento a las familias: Redes de atención que permiten a las familias la búsqueda de otras formas de subsistencia (ONG, IMAS, EBAIS, INA, PYMES, organizaciones religiosas)
Hábitos del estudio.	Técnicas de estudios. Ambiente escolar que promueva los hábitos.

Según el documento “Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano”

el ser humano se desarrolla en diferentes ámbitos: la casa, la escuela, la calle, los templos, etc. Cada uno de éstos proporciona diferentes estímulos y situaciones que permiten al sujeto desarrollarse en sus tres aspectos: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo. Todos los ámbitos de desarrollo humano, sin importar su propósito o características, conllevan el desarrollo de las personas en estas tres dimensiones pues en todos ellos se modifican los lazos afectivos, las estructuras de pensamiento y los lenguajes críticos y creativos (p. 23).

Es decir, desde el hogar, la iglesia, la escuela o el CEA, representan para los estudiantes, diversos ambientes de aprendizaje que según sus características se determina si son ambientes que potencien o limiten el aprendizaje.

Por lo tanto, los resultados obtenidos reflejan que los hogares de estos niños y niñas son ambientes donde el aprendizaje no se potencia de la manera adecuada; además se puede inferir que, no hay un acompañamiento por parte de padres de familia o encargados en el proceso de aprendizaje ya que no existen en los hogares un espacio físico apto donde estudiar.

Para atender esta necesidad se sugiere la implementación de talleres que tengan como objetivo interiorizar en los padres de familia o encargados la importancia de su acompañamiento y establecimiento de un ambiente de estudio apto para la superación académica de sus hijos. Dicho ambiente debe tomar en cuenta no solamente la disposición de un espacio físico donde estudiar, sino también la constante supervisión del cumplimiento de los horarios de estudio.

De no lograrse una participación y anuencia de los padres de familia, se procede al trabajo del desarrollo de las habilidades para la autorregulación y autodeterminación de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje. Obviamente, dicha autorregulación se trabaja desde la práctica de estrategias en el ambiente escolar que le permitan al estudiante,

modelar todos aquellos hábitos y técnicas de estudio que pueda practicar de manera individual en el hogar, es decir, que el CEA se convierta en un ambiente escolar que promueva eficaces técnicas y hábitos de estudio en pro de la superación integral y autonomía de los estudiantes.

Por otra parte, un aspecto importante de mencionar es que la actitud que en el hogar se tenga hacia el estudio va a determinar la importancia que le den a la iniciativa de propiciar ambientes para el aprendizaje en el hogar. Por lo que se propone en esta investigación brindar acompañamiento a los padres de familia mediante la creación de redes de atención que desarrollen actividades que generen empoderamiento en la búsqueda de mejores formas de subsistencia y con esto encontrar las posibilidades que favorezcan a mejores ambientes de aprendizaje.

4.2.3 Concentración en el estudio

Al hablar de la evaluación de la concentración en el estudio se observó al estudiante durante las dinámicas del salón de clase y la prueba se aplicó dirigida dada la disposición de tiempo y espacio. Es decir, la investigadora preguntaba basada en los ítems y los estudiantes respondían los aspectos que habitualmente practicaban.

- Ningún estudiante asume tener problemas de aprendizaje.
- 4 de 5 estudiantes argumentan que les cuesta mantener con facilidad la atención fija sobre lo que estoy estudiando.
- 5 estudiantes dicen que algunas veces aguantan un buen rato estudiando sin sentirse cansado.
- Dos estudiantes afirman que son demasiado impacientes o nerviosos para concentrarse con tranquilidad.
- 5 estudiantes respondieron que casi siempre el pensar que tienen mucho que estudiar les desanima para concentrarse.
- 4 de 5 estudiantes responden que algunas veces, una vez que se ponen a estudiar, mantienen bien centrada la atención en lo que estudio.
- 5 estudiantes respondieron que nunca, cuando estudian en casa aguantan un buen rato sentado, sin estar levantándose constantemente
- 5 estudiantes respondieron que algunas veces cuando llega la hora de estudiar, enseguida me encuentro dispuesto a empezar.

- 3 de 5 estudiantes respondieron que cuando llega la hora de estudiar, suelen acordarse de otras cosas que tienen que hacer (en lugar del estudio). Los otros tres prefirieron no contestar esta pregunta.
- 5 estudiantes respondieron que algunas veces, en casa aprovechan con intensidad, el tiempo que tengo previsto para estudiar.
- 2 estudiantes respondieron que casi siempre, cuando empiezo a estudiar “entro a fondo” rápidamente con el tema.
- 4 de 5 estudiantes respondieron que siempre, tienen preocupaciones que me impiden estudiar con la suficiente intensidad.

TABLA 13:

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio en cuanto a la concentración en el estudio

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Concentración en el estudio		Mantener la atención en las actividades que se realizan.
		Estudiantes afirman que son demasiado impacientes o nerviosos para concentrarse con tranquilidad (Ansiedad)
		Los respondieron que cuando llega la hora de estudiar, suelen acordarse de otras cosas que tienen que hacer (en lugar del estudio).
		Preocupaciones que impiden estudiar con la suficiente intensidad.

A grosso modo, la característica sobresaliente en los datos obtenidos es la que se relaciona con el manejo de las preocupaciones y/o ansiedad, impidiéndoles culminar exitosamente sus labores escolares durante la dinámica del salón de clase.

Es decir, la concentración en el estudio según los datos obtenidos se ve influenciada por los altos niveles de ansiedad que los estudiantes aun no logran manejar, por los diversos factores sociales y académicos que interfieren en el incremento de esta. Por ejemplo, el niño de 10 años que se le presenta la demanda de trabajar pero así mismo debe responder a sus deberes académicos, cargándole emocionalmente por no alcanzar el rendimiento en ambas tareas.

Entonces, lo primero que se considera con los resultados de esta prueba es la necesidad de desarrollar en los estudiantes el dominio propio o autocontrol. Obviamente, como se ha venido analizando con las pruebas anteriores, existe ausencia del estímulo desde el hogar creando ambientes de aprendizaje hostiles, además de que la actitud hacia el estudio por parte del estudiante no es la adecuada, interfiriendo en esta manera en todo esfuerzo por lograr una autorregulación o autodeterminación positiva hacia el proceso de aprendizaje.

Por lo que, desde el trabajo específico de la actitud se pueden lograr mejoras en la preparación de los ambientes de estudio que favorezcan a mermar los niveles de ansiedad y preocupación que cargan los estudiantes, mejorando así los procesos de atención / concentración, así lo respalda Pallarés (2012) cuando explica que la concentración “no es algo independiente, sino el resultado de una buena motivación, planificación, lectura de estudio, etc.” (p. 1), que se logra si desde el primer momento el estudiante es acompañado y dirigido en la adquisición de estas destrezas mentales, emocionales y conductuales.

TABLA 14:

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según los resultados de prueba para estudiantes con dificultades en el estudio en cuanto a la concentración en el estudio.

Necesidad	Apoyos
Aprender a manejar la atención/ Concentración	Estrategias y actividades para desarrollar la atención.
Aprender a dominar de la ansiedad y el estrés	Estrategias de desarrollo socioemocional Técnicas de Estudio
Valoración y aceptación	Clima de aula que favorezca la confianza, seguridad participación. Plan “Cultura de Paz”.

En primer lugar, entre los apoyos que se les puede brindar a los estudiantes corresponde a la equiparación emocional a través de las técnicas y hábitos del desarrollo socioemocional necesarios para afrontar la ansiedad y estrés que cargan interiormente y que les está frustrando todo intento en los procesos de concentración y atención.

Pallarés (2012) explica que para tener una concentración en el estudio adecuada hay que considerar varios aspectos. En primer lugar, hay que llevar al estudiante a la construcción de metas u objetivos concretos en cuanto a las sesiones de estudio en las distintas materias o quehaceres.

En segundo lugar, Pallarés (2012) explica que, “la concentración depende en gran parte del grado y del tipo de motivación” (p. 1), ya que la motivación y actitud positiva incide en no presentar dificultades de concentración.

En tercer lugar, acerca de los ambientes de aprendizaje, Pallarés indica que el espacio físico es relativo ya que el comenzar a estudiar no debe estar condicionado de disponer del entorno ideal. Siempre que se pueda, se deben propiciar lugares tranquilos, acogedores y silenciosos, pero según la realidad del contexto donde se viven los sujetos de estudio es una posibilidad casi inexistente. Es importante orientar al estudiante en la búsqueda de otros recursos como el uso de la biblioteca del CEA y/o de la escuela regular a la que asiste; o bien, en el hogar crear un espacio y un tiempo en el que los demás estén ocupados y que no afecten directamente su tiempo de estudio.

Sin embargo, Pallarés (2012) dice que la gran importancia en cuanto a los ambientes de aprendizaje es la que se le debe prestar al “ambiente interior”. Es necesario enseñar a los estudiantes a ser capaces de estudiar en ambientes menos ideales. Según Pallarés (2012) “lo más importante es el silencio que tú hagas dentro de ti mismo, sin obsesionarte, centrando tu interés - y si es posible tu entusiasmo- y atención en lo que estudias” (p. 2).

Es decir, no se trata de intentar estudiar en medio de gritos, reclamos, rechazos, agresiones, regaños, entre otros, se trata de lograr ese dominio interno, lograr callar esas voces internas de inseguridad, temor, amenaza, inferioridad, etc., que llenan de ansiedad la mente y el espíritu de los estudiantes que bloquean muchas veces, las habilidades para la concentración y como resultado el rendimiento académico aceptable. Se trata de lograr una madurez mental y actitudinal en cuanto a la autodeterminación al “aparcar las

preocupaciones e ilusiones, es decir, dejar de lado todo lo ajeno al estudio” (Pallarés, 2012, p. 2).

Asimismo, Pallarés (2012) explica la importancia de establecer horarios para descansar, alimentarse, el estudio y el esparcimiento, por lo que es relevante enseñarles a los estudiantes a confeccionar itinerarios con sus actividades diarias contemplando todas sus necesidades fisiológicas, psicológicas y académicas.

No queda de más mencionar que las estrategias como escribir palabras clave, hacer esquemas o mapas conceptuales, utilizar todos los sentidos para la imaginación de lo que se está estudiando, es decir “aprovechar la imaginación para estudiar mejor. Poner la imaginación al servicio del estudio” (Pallarés, 2012, p. 2).

Finalmente, se considera que el docente agente de cambio es quien puede propiciar la diferencia poniendo en práctica técnicas de relajación, promoviendo actividades significativas que involucren a los estudiantes y les permitan construir sus propios conocimientos, de manera integral en espacios para compartir, crecer y vivir en valores.

Lo anterior se puede lograr estableciendo paralelo al planeamiento académico, una estrategia para fortalecer un clima de aula que favorezca la confianza, seguridad y participación, como elementos importantes que se deben practicar en los ambientes de aprendizaje, a dicha estrategia se le llama “Plan Cultura de Paz”.

El plan cultura de paz, centra sus bases en la búsqueda de una sociedad pacífica, justa y solidaria desde su práctica en los centros educativos. En especial los centros que atienden a las necesidades educativas en contextos de alto riesgo social deben poner en práctica estrategias como este plan, ya que independientemente de la condición en la que se nazca sea social o biológica, todos los seres humanos responden a una ciudadanía que brinda derechos pero así mismo demanda deberes para convivir de forma sana.

Relacionado a lo mencionado anteriormente, Tuvilla (2011) lo explica de la siguiente manera,

la ciudadanía, ser ciudadano, entraña un vínculo determinado de unas personas con otras a través del reconocimiento de unos derechos y obligaciones ciudadanas (status legal), la responsabilidad contraída en dicha relación (status moral) y el sentido de pertenencia al grupo desde el respeto a la diversidad cultural (identidad intercultural) en el seno de una sociedad abierta, compleja, plural y multicultural. De ahí que la educación como derecho humano que es, no pueda ignorar su dimensión ética y social; por ello, los sistemas educativos en general, y los centros educativos, en concreto, están obligados a desarrollar en cada persona la capacidad

de participar activamente, durante toda la vida, en un proyecto de sociedad, un proyecto de una persona con otras, individual y colectivo, particular y universal (p. 1).

Es decir, hablando específicamente del CEA, la formación que allí se ofrece debe ser la que se relaciona con “la educación como forma para adquirir ciudadanía” (Tuvilla, p. 1), vinculando de esta manera,

ese rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), “se comportan según unos valores acordados o ética de mínimos (derechos humanos) y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales (Tuvilla, 2011, p. 1).

Siguiendo Sanchez citado por Tuvilla (2011), se explica que actualmente “Cultura de Paz”, se crea “en criterio de calidad de los sistemas educativos contemporáneos” (p. 1). Es decir, para que el CEA pueda llevar a cabo planes de sana convivencia y valores, hay que “redefinir las políticas educativas desde el paradigma de una concepción amplia de la educación inclusiva” (Tuvilla, 2011, p. 1), en donde se fortalezca una participación activa e integral de todos los involucrados en un proceso de aprendizaje que “enseña las actitudes y comportamientos de tolerancia y que constituye, consecuentemente, un instrumento que permite construir una sociedad cada vez más justa, igualitaria, solidaria y pacífica” (Tuvilla, 2011, p. 1).

Por consiguiente, dicho modelo aplicado en el CEA, contribuiría a la creación de un centro educativo democrático en donde se toman en cuenta las orientaciones pedagógicas preventivas de fenómenos como la violencia y, así mismo, la construcción de una cultura de paz que enseña las diversas formas de convivencia escolar “entendida como la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del alumnado” (Tuvilla, p. 19), como el conocimiento de las alternativas de resolución de conflictos y determinación de valores que fortalezcan dicho modelo para la vida diaria.

4.2.4 Aprovechamiento de las Clases

Para la aplicación de esta prueba se sigue la dinámica el investigador hace las preguntas basadas en los ítems y los estudiantes responden según su práctica escolar. A continuación los datos obtenidos.

- A cuatro de ellos y ellas les “llaman la atención” constantemente durante la dinámica del salón de clase.

- Sólo dos afirman poner bastante atención durante la explicación de las actividades a desarrollar en el CEA.
- Ninguno hace preguntas a su profesor sobre contenidos académicos, durante su periodo en el CEA.
- Todos afirman aburrirse en clases y por eso se ponen a jugar con sus compañeros y compañeras.
- Tres de ellos aseguran tener fama de molestones y hasta les han sancionado y expulsado del CEA por varios meses.
- Ninguno toma anotaciones en clase.
- Todo el rato libre lo dedican a jugar o recostarse a dormir, ninguno aprovecha el tiempo para desarrollar tareas de la escuela o adelantarse con los contenidos o mínimo repasar lo que han visto.
- Cuatro dicen que no siguen las explicaciones del profesor (a), tal cual son, por lo que preguntan varias veces: ¿Qué es lo que hay que hacer? Los otros dos estudiantes dicen que difícilmente “me encuentra fuera de base” cuando me pregunta algo.
- Todos afirman que mientras están en clases se les suele “ir la imaginación” cuando estoy en clase.
- Ninguno ha tomado la iniciativa de tomar anotaciones en clase, aunque el profesor no lo pida. Uno de ellos dijo que “ni siquiera apunta lo que el profesor les pide, mucho menos lo que no.”
- Ninguno se preocupan mucho por seguir “al pie de la letra” las indicaciones de los profesores. “Aunque a veces si les obedecen”
- 4 de 5 estudiantes afirma que las docentes hacen poco interesantes las clases y que les da mucho sueño.

TABLA 15

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según los resultados de la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio en cuanto al aprovechamiento de las clases.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Aprovechamiento de las clases		No preguntan en clase sobre los contenidos
		Clases aburridas

Molina 1997 citado por Valdez (2013) explica que, “en el ámbito escolar uno de los fenómenos que se presenta con mayor frecuencia es el bajo aprovechamiento escolar” (p. 2). Es decir, existe en la actualidad una tendencia al bajo aprovechamiento de las clases o del estudio en general, por parte de los estudiantes.

Ahora bien, bajo aprovechamiento para efectos del objeto de estudio, ha de entenderse como la carencia de motivación hacia el aprovechamiento de los recursos y espacios para el enriquecimiento del proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, en cuanto al CEA, las aristas que se relacionan a la desmotivación antes mencionada, en base a los datos obtenidos, se infiere que están determinadas por factores tales como: desmotivación, aprendizajes no significativos ni funcionales y metodologías obsoletas.

Además, Valdez (2013) explica que

dentro de los aspectos socioculturales tenemos los roles culturales de sexo, el estado civil, lugar de residencia, escuela de procedencia, si realizan alguna actividad remunerativa y quien sostiene sus estudios. Aspectos pedagógicos como los conocimientos previos, si les agrada la lectura, a qué estrategias de aprendizaje recurren con frecuencia para estudiar y si participan en clase, entre otros (p. 3).

Es decir, asociado a los datos antes descritos, existe la posibilidad de antecedentes socioculturales y ambientales que puede estén interviniendo en su actitud y concentración hacia el estudio, afectando el aprovechamiento de las clases o recursos educativos que se les esté ofreciendo.

En cuanto a los aspectos pedagógicos se deduce que hay actividades o estrategias aplicadas o no aplicadas que estén influyendo de manera negativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, creando la necesidad de revisar las metodologías que se están utilizando o sugiriendo para la adquisición de conocimientos; o sea, analizando esta realidad los docentes del CEA deberán recurrir al replanteamiento de sus clases, convirtiéndolas en espacios de interés y atracción para los estudiantes involucrados.

TABLA 16

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según los resultados de la prueba para estudiantes con dificultades en el estudio en cuanto al aprovechamiento de las clases.

Necesidad	Apoyos
Confianza en sí mismo y seguridad	Dinámica de aula participativa
Aprendizaje significativo y funcional	Mejorar prácticas docentes que estén pensadas en las necesidades de los estudiantes.

Para lograr la fortaleza de la confianza en sí mismo para la autonomía en el estudio y por otra parte, generar aprendizajes significativos y funcionales hay que tomar en cuenta dos apoyos.

El primero trata de implementar dinámicas de aula activa y participativa, donde el estudiante no sólo desarrolle la confianza y autonomía sino que sirva como colaborador a sus pares en la construcción del conocimiento. El segundo apoyo tiene que ver con la revisión y mejora de las prácticas docentes, sobre todo en la posibilidad de ser replanteadas en las necesidades de los estudiantes.

Piaget citado por Fabri (2012) expuso varias ideas entre las afines al aprovechamiento de las clases se pueden destacar (p. 5);

- El aprendizaje debe basarse en las necesidades e intereses de los niños.
- Es fundamental que el niño elabore su propio proceso de aprendizaje, incluyendo aciertos y errores.
- El niño interviene en su propia educación.
- La escuela debe estar relacionada con la vida cotidiana.

Por su parte Vygotsky citado por Fabri (2012) señalaba que,

- El niño requiere de la ayuda del adulto o de otro niño con mayor experiencia que él en determinados aspectos (zona de desarrollo próximo).
- La idea de zona de desarrollo próximo le da al maestro la responsabilidad de estar atento del desarrollo de cada estudiante.
- Padres y maestros deben propiciar actividades que ayuden al niño en sus procesos de desarrollo y maduración (a nivel individual), así como generar situaciones en las que se ayuden mutuamente a madurar (a nivel grupal).

Lo anterior se resume en las propuestas del enfoque constructivista que determina a los estudiantes como sujetos activos, que poseen conocimientos previos con los cuales

elaboran todo aquel bagaje de información que se relaciona con su mundo cotidiano, y que, le permite afrontar todas las situaciones a lo largo de su vida, convirtiéndose de esta manera en aprendizajes significativos.

Por lo tanto, siguiendo a Fabri (2012),

el papel de padres y maestros es fundamental para estimular la actividad mental de los niños. Las herramientas básicas para el aprendizaje significativo son: el trabajo en equipo, el intercambio de ideas, la formulación de preguntas, la capacidad de crítica, la participación y la libertad de pensamiento (p. 6).

Finalmente, los estudiantes requieren del andamiaje como apoyo inmediato, es decir, los docentes, tutores, padres de familia o encargados, deben idear estrategias para acercar al estudiante a los procedimientos necesarios para resolver distintas tareas cognitivas, una vez adquirida esta habilidad se procede a ir retirando el apoyo poco a poco hasta que la persona logre las cosas por sí sola, favoreciendo de esta manera a la autonomía e independencia en el estudio.

4.3 Necesidades Educativas identificadas en el contexto educativo

El desarrollo de este apartado se realiza en base a la concepción de las necesidades educativas como resultado de la relación entre el contexto y el individuo determinando de esta manera, los aspectos que potencian o limitan los procesos de aprendizaje eficaces. Además, seguidamente de la descripción de las necesidades identificadas se ofrecen los apoyos pertinentes para las mejoras del contexto.

Es decir, de las observaciones realizadas mediante una guía de observación y los datos obtenidos de las entrevistas aplicadas que se contemplan en la matriz de observación del trabajo de campo, se evidenciaron una serie de aspectos que ayudan en la identificación de necesidades educativas que se destacan a continuación.

4.3.1 Realidad Socioeducativa

La realidad socioeducativa es analizada mediante una guía de observación participante desarrollada durante las visitas al CEA. Al hablar de realidad socioeducativa se habla del contexto social y educativo que rodea al CEA.

TABLA 17

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según los datos obtenidos de la guía de observación en cuanto a la realidad socioeducativa.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Realidad Socioeducativa	Reciben alimentación y cuidado (aseo) en AOES.	<p>Falta de coordinación entre las escuelas regulares a las que asisten y los servicios que reciben en el CEA, saturándoles de esta manera en un continuo activismo.</p> <hr/> <p>Los estudiantes en su mayoría presentan serios problemas de comportamiento</p> <hr/> <p>Desconocimiento de conceptos tales como: autoestima, autoconcepto.</p> <hr/> <p>Algunas de las respuestas a las diversas actividades aplicadas sobre “temores” y lo que “hace sentir bien” fueron: “tengo miedo cuando mi padrastro le pega a mi mamá y a mis hermanos” “me da miedo estar solo”</p>

Con el trabajo de campo realizado se logró percibir una sobrecarga académica, es decir, los niños que asisten al CEA así mismo deben cumplir con sus horarios en las escuelas regulares en las cuales se encuentran matriculados, reflejando así la falta de coordinación y comunicación entre centros educativos regulares y el centro.

Además, las conductas observadas van desde el irrespeto a las autoridades por parte de los estudiantes hasta la agresividad. Sin existir un plan de modificación conductual, en el cual se le oriente al estudiante a presentar conductas esperadas y aceptadas socialmente

ante diferentes situaciones y ambientes, lo cual se considera aspecto primordial al trabajar con población en alto riesgo social.

La mayoría de los estudiantes se enfrentan a la violencia intrafamiliar como parte de su dinámica familiar. En un clima familiar donde los golpes y los gritos son el estilo de vida, el plan de vida se ve afectado de forma negativa alterando su expectativa del futuro, y quizás asumiendo dicha realidad como única y patrón a seguir, lo cual se evidencia en la agresividad demostrada durante su permanencia en el CEA.

Cuando se observa este tipo de ambientes de aprendizaje que lejos de ser una herramienta útil se están convirtiendo en carga pesada de los estudiantes, evidenciado en la descoordinación del CEA con las escuelas respectivas, se van incrementando la posibilidad de que los estudiantes experimenten sentimientos de frustración e incompetencia al ser mucha la demanda y carentes los apoyos.

Además, con respecto al clima desfavorable característico de las familias multiproblemáticas, cabe pensar en una democratización de la vida cotidiana, que según Méndez (2009),

la democratización de la vida cotidiana es la búsqueda de una vida en fraternidad y que lleve a cuestionarse: ¿Será posible vivir sin violencia en los diferentes ámbitos en los cuales nos desenvolvemos? Todos los seres humanos deberíamos tener las mismas oportunidades de vivir sin violencia (p. 2).

Se trata entonces de crear entornos socioeducativos donde los estudiantes aprendan a sobrellevar la carga académica para lograr procesos de aprendizaje exitosos y también la formación para la vida cotidiana que le permita a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de crear las habilidades emocionales y sociales que les capacite para llevar una vida en fraternidad, rompiendo de esta manera el círculo vicioso de la agresión y violencia hacia sí mismos y hacia los demás.

Artunduaga (2008) explica que, “el clima educativo de la familia y el ambiente social del estudiante, son variables de tipo dinámico que la intervención educativa puede modificar” (p. 3). Es decir, este tipo de variables siempre van a estar cercanas al estudiante afectando sus vidas positiva o negativamente, en el caso de los niños y niñas en alto riesgo social, generalmente influyen de manera negativa en los procesos de aprendizaje y por ende en la vida cotidiana; por lo que, sólo la intervención educativa adecuada y consciente de las necesidades educativas de los estudiantes en todos los niveles (biopsicosocial), puede modificar las conductas inadecuadas e instaurar los hábitos que promuevan calidad de vida.

Ahora bien, una vez explicitas las necesidades educativas que surgen de la interacción de los participantes con la realidad socioeducativa, a continuación se explican los apoyos pertinentes para dar respuesta a dichas necesidades.

TABLA 18

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según los datos obtenidos de la guía de observación en cuanto a la realidad socioeducativa

Necesidades	Apoyos
Aprovechamiento del espacio brindado en actividades significativas que generen aprendizajes.	Creación de horarios pensados en aprovechar el espacio, el tiempo.
Aprender a controlar impulsos. Mantener conductas adecuadas. Eliminar las conductas inadecuadas	Estrategias de manejo conductual
	Profesional en atender los casos relacionados a los problemas de aprendizaje y adecuaciones significativas.
Necesidad de contención emocional y de conocimiento de los componentes del adecuado desarrollo socioemocional	Talleres, Proyectos, Actividades que permitan interiorizar los conceptos relacionados al desarrollo socioemocional para que puedan empoderarse y tomar decisiones sobre lo que deben sentir y vivir.
Necesidad de aprender a lidiar con los temores y afrontar las circunstancias difíciles.	Trabajar sobre el manejo de los temores y como asumir la realidad familiar.

Según la realidad socioeducativa observada, la organización didáctica y por ende educativa es una necesidad que es urgente de abordar, sobre todo para promover adecuados hábitos de estudios, o bien como lo explica Pitluk (2010)

la organización de la planificación a modo de secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando

las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes (p .1).

Es decir, la creación de itinerarios para aprovechar espacios y tiempos en estrategias significativas y atractivas durante la dinámica del salón de clase que, a la vez, ayuden en la instauración de prácticas para la calidad de vida individual- social y así contribuir a ambientes de aprendizaje aceptables.

Por otra parte, es necesaria la incorporación de un profesional en psicología o interventor de estrategias didácticas para el desarrollo socioemocional, que guíe a los involucrados en el proceso de aprendizaje, en el manejo de la frustración, ansiedad, temor, autoestima, autoconcepto, empoderamiento, es decir, que les brinde la contención emocional que los estudiantes necesitan.

Más adelante se profundizará sobre la importancia de crear en el CEA lo que se conoce como equipos transdisciplinarios, sin embargo aunado a lo anterior según Guanipa (2011), la “transdisciplinareidad nos sugiere la unión de especialidades e implica, el subir a un nivel más elevado en la complementariedad de las disciplinas” (p. 3).

Por lo tanto, dadas las observaciones obtenidas, el CEA requiere de la creación de equipos transdisciplinarios, ya que se deben atender los desfases en el aprendizaje comprobados en el apartado anterior, los cuales evidencia la necesidad de equiparar con la presencia de un maestro de educación especial y/o psicopedagogo que brinde ayudas en este sentido académico y emocional/conductual.

4.3.2 Área Administrativa

Para la obtención de datos además de la guía de observación, se hizo necesaria la visita a los departamentos administrativos correspondientes al CEA e indagar mediante entrevistas sobre los procesos administrativos para la selección y ubicación del personal u otros aspectos inherentes a la labor administrativa de todo centro educativo. Toda la información recopilada se organiza en matrices y sistematiza a continuación.

TABLA 19

Aspectos que limitan el aprendizaje según datos obtenidos de la matriz de sistematización sobre el área administrativa de CEA.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
Área Administrativa		Incumplimiento de horarios
		Carece de estructura organizativa
		Las asistentes a la hora de corregir a los estudiantes, en su tono de voz como en algunas palabras humillan la dignidad de los y las estudiantes y el vocabulario aunque no es soez o vulgar si hace uso de muchas groserías.
		La relación entre colegas, falta la organización, falta la lealtad pues hablan mal entre sí de cada colega.

En cuanto al área administrativa, se evidencian únicamente aspectos que limitan al proceso de aprendizaje por las razones que se explican a continuación.

En primer lugar, se evidenció que no existía una estructura organizacional, lo cual se presenta como un aspecto que limita el proceso de aprendizaje y convivencia ya que, al no existir un orden establecido de autoridades, responsabilidades y prioridades afecta de manera directa en el buen funcionamiento del servicio que se brinda a la comunidad.

Domínguez (2011) explica que la organización (refiriéndose a la estructura organizacional) “es un aspecto de gran importancia en la vida de una escuela, ya que de ella también depende la calidad del servicio que se ofrece a los alumnos” (p. 24).

Aunado a lo anterior y respaldando este análisis en lo observado, la carencia de dicha estructura ha influido en las inadecuadas relaciones interpersonales entre administrativos-docentes, docentes-docentes y administrativos-administrativos, con actitudes que no promueven un clima organizacional donde se practique el respeto por la autoridad educativa, pues al momento que se aplicaron las observaciones, no había un director establecido.

A juicio de esta investigadora, la ética profesional y ambientes de trabajo favorables son cuestionados y, se cree que dicho modelo o actitudes se están transmitiendo a través del curriculum oculto a la población estudiantil con la que se trabaja.

Dadas las necesidades descritas anteriormente, se sugieren a continuación los apoyos correspondientes para atender dichas situaciones en aras de promover mejores ambientes para el aprendizaje.

TABLA 20

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según datos de la matriz de sistematización sobre el área administrativa de CEA

Necesidades	Apoyos
Crear horarios	Estructuración de horarios para maximizar los recursos.
Establecer el orden y las autoridades que corresponden a cada área.	Crear organigramas
Respeto	Capacitaciones para el trabajo con niños.
Crear un buen clima organizacional	Apoyos desde el departamento de recursos humanos.

En primer lugar, si se desea crear en los estudiantes la actitud ante el estudio que les motive a colaborar en la construcción de ambientes apropiados para su aprendizaje, favoreciéndole de esta manera a sus procesos de concentración y aprovechamiento de las clases, es necesario establecer horarios para el desarrollo de la dinámica escolar, como requisito mínimo de todo centro educativo.

Bernabéu (2009) explica que el horario escolar se organiza desde un enfoque globalizador e incluye actividades y experiencias que permiten respetar los ritmos de actividades, juego y descanso de los alumnos/as. Fijamos en el horario unas rutinas y con ellas uno hábitos básicos a automatizar por el alumno, en pro de la autonomía que queremos materializar en el alumno. Es de suma importancia la distribución del tiempo de cada día, ya que tienen valor educativo en sí mismo (p. 2).

Se considera que el establecimiento de horarios, sirven de modelo organizacional de tareas que se deben cumplir y así contribuir, a la formación de estudiantes responsables y capaces de autorregular sus asignaciones y compromisos tanto en el ámbito escolar, como la preparación para la vida adulta.

No obstante, si se forman este tipo de hábitos escolares, se está preparando mediante el modelaje, a un estudiante que dentro de unos años será una persona adulta madura, responsable, autónoma, independiente y productiva, en una sociedad que marca cada día más, esta última demanda.

Por supuesto, dadas las necesidades educativas en todas las áreas (biopsicosocial) de los estudiantes, en los contextos más cercanos (familia-escuela-comunidad), “se debe evitar la rigidez o las prisas y, respetar en todo momento, los ritmos individuales en el desarrollo de las actividades” (Bernabéu, 2009, p. 2), por lo que, al elaborar los horarios hay que tomar en cuenta las características del grupo y los objetivos por los cuales se rige el CEA.

En el caso del CEA, se sugiere que los docentes construyan en equipo dos tipos de horario. El primero que sea el horario por nivel de las actividades didácticas que desarrollarán los estudiantes durante su permanencia en el CEA. Obviamente, todos los momentos deben ser distribuidos por periodos razonables de tiempo, que permitan el aprovechamiento del CEA como recurso o amparo educativo y así cumplir con el objetivo para el que fue creado según se ha explicado en capítulos anteriores de este estudio.

El segundo horario estaría destinado a los docentes, en donde se contempla el trabajo con padres de familia o encargados, y además, para la planificación transdisciplinaria de los objetivos educativos que se deseen alcanzar trimestre a trimestre.

Ahora bien, en cuanto a los procesos de funcionamiento escolar y administrativo, se cree que si una institución tiene bien establecido sus procesos y sus políticas eso va a influir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que, más allá de la necesaria organización de la planta física es igual o mayor importancia, la organización administrativa por lo que sugiere, la elaboración de un organigrama institucional.

Los organigramas, a grandes rasgos, según Niño (2010) poseen tres funciones generales: “descubrir y eliminar defectos o fallas de organización, comunicar la estructura organizativa, reflejar los cambios organizativos” (p. 5).

Es decir, dicho instrumento además de servir para la supervisión de la calidad de las funciones que desempeña cada persona que labora para el CEA, permite también el fortalecimiento de valores como la ética profesional, respeto a todas las personas involucradas en el proceso de aprendizaje, seguimiento de órdenes y facilita el desarrollo de

proyectos que se quieran ejecutar, como conductas y actitudes dignas de imitar por los estudiantes.

En conclusión, para la elaboración de organigramas a nivel administrativo y la puesta en práctica de estrategias que mejoren el clima organizacional en el CEA, habrá que realizar las gestiones con el departamento de Recursos Humanos de AOES en pro de las mejoras del centro educativo en estos aspectos.

Finalmente, un aspecto que no se puede dejar de lado es el trato que se dio por parte de los administrativos o asistentes hacia los estudiantes, en el momento de las visitas realizadas al año 2010 no se obtuvieron resultados positivos pues se observó que, los desplantes, las groserías e indiferencias eran comunes en el vocabulario por parte de funcionarios a la hora de comunicarse con los menores.

Quizás, para un adulto no sean de gran afectación algunas de las cuestiones antes mencionadas; sin embargo, para personas en formación como lo son los estudiantes del objeto de estudio, estas actitudes sirvan de mal ejemplo en lo que respecta al modelamiento de conductas.

Por lo que se sugiere la capacitación del personal administrativo por parte de sociólogos o psicólogos sobre el trato verbal, físico, psicológico y emocional que necesitan recibir estos estudiantes, más que por su condición en riesgo social, se debe al simple hecho de que, como seres humanos, son merecedores y se les debe respeto.

4.3.3 Área Pedagógica

El área administrativa y el área pedagógica guardan una estrecha relación, ya que para lograr prácticas pedagógicas eficaces se deben determinar bases administrativas estables y viables en pro de los estudiantes, es decir se trata de logísticas administrativas que faciliten procesos pedagógicos que busquen el desarrollo integral de los individuos receptores de sus servicios.

TABLA 21

Aspectos que potencian y limitan el aprendizaje según datos registrados de la matriz de sistematización sobre el área pedagógica del CEA.

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan
	Sustentan las prácticas docentes en el constructivismo	Algunos hacen tareas de la escuela, algunos trabajan en el

	desarrollo de manualidades, otros juegan en el corredor
Didáctico: Uso de ademanes y claridad en la explicaciones.	La atención individual se presenta si el niño o niña acude a preguntarle a la maestra, más no se evidencia por parte de las docentes por brindar una atención individualizada mientras los demás trabajan.
La dinámica del salón de clase se deba atender a dudas que posiblemente no tengan que ver con el tema.	No elabora planes semanales o quincenales, lo justifican al decir que como todos los estudiantes vienen de escuelas diferentes no se pueden abarcar al mismo tiempo la diversidad de contenidos, por esta razón no planean, y en un cuaderno apuntan lo que se “realiza”. Actitudinal: En los rostros se refleja el descontento, la indisposición y es notable por su forma de hablar y expresarse del programa, la actitud conformista. Uso de las amenazas o el encarar a los estudiantes figuran entre la forma para corregir la conducta. Relaciones Interpersonales: Entre pares son comunes las bromas, las peleas (a veces se van a golpes).
	Relaciones Interpersonales: Las relaciones docente-estudiante están muy marcadas por los gritos, regaños y malos modos. En las relaciones estudiante-docente, se observa como muchos se acercan temerosos a varias docentes, otros manifiestan rebeldía y desprecio Las relaciones docentes- padres,

madres, colegas y asistentes se caracterizan por ser directas la hora de hablar de los estudiantes; sin embargo no se ha evidenciado en este tiempo de observación que se desarrollen actividades para fomentar la empatía y cercanía con los padres de familia y encargados del CEA.

No se presenta algún documento parecido al planeamiento didáctico, no llevan diario de clase ni registros de logros, es más y son inexistentes los expedientes.

Las actividades son pensadas al azar no llevan un hilo conductor o lógica, no responden a ningún objetivo.

No utilizan material extra en caso de que algún estudiante termine antes que los demás la actividad pensada.

Desde una perspectiva en la cual el entorno va a determinar las limitaciones educativas, es pertinente identificar las necesidades del docente y de la institución para de esta manera ofrecer una respuesta adecuada al contexto.

Es decir, como se ha venido mencionando, existe la necesidad de crear horarios, metodologías, proveer de recurso humano y material, implementar logísticas atinentes a las responsabilidades de los docentes, así como de proveer el espacio necesario para atender adecuadamente a la cantidad de estudiantes matriculados, brindando así un servicio de calidad. Al contar con lo anterior y brindar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, se cumple con el objetivo del CEA y a la vez se beneficiaría a la comunidad educativa que requieran de apoyos.

Sin embargo, lo que se logró observar entre el año 2009 – 2010, es que existía un divorcio entre este planteamiento teórico y la práctica diaria porque el recurso humano, actitudinal, vocacional, material y espacial, se consideraba insuficiente para responder a las

necesidades identificadas, lo cual conllevaba a que el CEA se convirtiera en su práctica en una guardería, alejándose de esta manera, de la visión para la que fue creada.

Lo anterior se basa en lo que se observó mediante las visitas realizadas entre los años 2009 - 2010; cabe destacar que en los años siguientes, sin haberse presentado la defensa de este estudio, ya se han venido presentando mejoras significativas en el trato hacia los estudiantes como en el uso del recurso humano y profesional, sin dejar de lado las mejoras a nivel actitudinal, material, vocacional y de infraestructura, lo cual también es digno de reconocer, ya que dichas mejoras no sólo favorecen al crecimiento profesional sino también al desarrollo de procesos de aprendizaje exitosos.

De modo que, para el momento de la aplicación de la guía de observación, el espacio físico con el que contaba la asociación era reducido, específicamente ubicado en un segundo piso con la disposición de dos aulas de mediana dimensión, las cuales debían ser compartidas entre 60-80 estudiantes en promedio, por día, sin división de edad o nivel.

Para la educadora italiana María Montessori citada por Jaramillo, (2007), "la escuela debe llegar a ser el lugar donde el niño pueda vivir en su plena libertad" (p. 2). Es decir, todos los espacios del centro educativo deben proporcionar al estudiante la posibilidad de desplazarse con autonomía en independencia en respeto del espacio de los demás.

Sin embargo, en un espacio tan reducido para la práctica escolar, difícilmente estos niños puedan desenvolverse con libertad durante su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta que para la adquisición e interiorización de conocimientos, valores, entre otros, es necesario el dinamismo, el movimiento, el juego que, en espacios como este, limitan los procesos de aprendizaje.

No está demás mencionar que el CEA además de requerir una remodelación de espacios exteriores, interiores y de juego, se sugiere también la organización por niveles de competencia curricular para que cada quien pueda avanzar al ritmo que lo necesita, así lo plantea Jaramillo (2007), "las edificaciones varían de acuerdo a la edad del niño, que deberá ser estimulado en su desarrollo biológico y socioemocional durante las horas que allí transcurra" (p. 2).

Entonces, de nada sirve la organización horaria, si el espacio físico no está adaptado para la cantidad de estudiantes que se recibe día a día en el CEA. Jaramillo (2007), ofrece una serie de sugerencias que se describen a continuación, que pueden servir a esta

investigación para la mejora de la infraestructura y con esto cooperar a que los procesos de aprendizaje sean favorables para los estudiantes.

Primero, la ubicación de los espacios exteriores debe estar cerca de los salones de clase y de fácil acceso pero que no llegue a interrumpir las actividades del aula de clase. Seguidamente, en cuanto al tamaño de los salones de clase, la proporción ideal que sugiere Jaramillo (2007) es de 6 a 10 metros por niño, aproximadamente y como mínimo: 400 metros cuadrados por cada 100 niños.

Es importante, establecer límites para la seguridad de los estudiantes, es decir, los espacios exteriores deben estar cercados, sobre todo si la zona está expuesta a la calle. Con respecto al color, este debe ser afín a los contrastes de luz solar y sombras. El estilo puede ser definido a gusto del fundador CEA.

Además, Jaramillo (2007) expone las siguientes ideas que pueden ser utilizadas para la disposición de áreas de juegos en el CEA. Con respecto a las zonas donde es posible disfrutar de la luz solar, se sugiere equiparar el espacio con terrenos con grama, areneros, jardines, huertas y/o piscinas. Las áreas con sombra se pueden utilizar con la implementación de equipos de gimnasia, zonas pavimentadas, estacionamientos de carros, zona de animales domésticos.

Segundo, en cuanto a los espacios interiores, Jaramillo (2007) sugiere que deben ser planeados de manera que permitan a los niños observar, pensar, preguntar crear y recrear, además de que propicien el dinamismo y con la cantidad de equipo necesario según los espacios.

Los estantes deberán ser usados para aulas amplias y que requieran la creación de áreas o estructuras para la exploración y el aprendizaje. No cabe de más sugerir que el orden y el aseo deben evidenciarse en cada espacio, ya que tales aspectos favorecen a la motivación ante el estudio.

Siguiendo con la atención a las necesidades educativas es relevante mencionar la importancia de contar con una organización de los estudiantes por grupos y por niveles según su competencia curricular, grupos en los cuales se logre brindar una verdadera atención personalizada y acorde a sus características y áreas académico-sociales por reforzar.

Para ello, es pertinente contar con una planificación en las cuales se contemplen los aspectos mencionados con antelación, que de acuerdo a lo vivenciado al momento de la investigación, no se cumplen ya que las docentes no contaban con planes de trabajo ni documentos técnicos por estudiante (expedientes que contemplen: informes, historia de vida, controles de avance, entre otros).

Según el Informe DeSeCo citado por Rincón (2010),

la competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p. 4).

Es decir, antes de cualquier acuerdo sobre el formato de los planeamientos y expedientes u otros componentes o instrumentos pedagógicos, hay que establecer una organización del ambiente de aprendizaje según los niveles de competencia curricular que respondan a las demandas de las tareas que se deleguen y que, a su vez, vayan al ritmo, conocimientos y habilidades de los estudiantes del CEA.

Ahora bien, a juicio de la investigadora, en el planeamiento didáctico se contemplan de forma secuenciada, de lo más sencillo a lo más complejo, todos los conocimientos, habilidades y valores que se quieren enseñar con el fin de contribuir a un mejor futuro desde la formación eficaz de los estudiantes.

Específicamente, al hablar de planeamiento se refiere al que deben elaborar los docentes, en donde por materias o proyectos se predispone de un espacio y tiempos determinados, donde se prevean el conjunto de actividades a realizar y se piense en la organización de todos los elementos de cada situación de aprendizaje, con la finalidad de crear mejores ambientes para el aprendizaje significativo y lograr avances en las habilidades y conocimientos propuestos.

Los planeamientos son necesarios ya que son de carácter indispensable para los procesos de aprendizaje que se desean alcanzar aprovechando al CEA como recurso educativo, se sugiere recordar la flexibilidad que deben aportar los mismos, así mismo, deben anticipar todos los materiales y recursos, que se necesitan para desarrollar las actividades que se propongan.

Paralelo a la elaboración de planeamientos como elemento organizativo de los ambientes de aprendizaje, hay que aplicar evaluaciones para conocer los niveles de

competencia curricular y así ofrecer a los estudiantes, metodologías que permitan aprendizajes significativos y con ello una mayor disposición hacia el estudio.

Como se mencionó en el marco teórico del presente estudio, se puede tomar en cuenta el uso de inventarios ecológicos que permitan atinar en la identificación de las necesidades que surgen de la interacción sujeto-contexto y, segundo, sobre ellas elaborar los planeamientos para la atención biopsicosocial de los estudiantes.

Asimismo, es necesaria la implementación de crónicas diarias para anotar los avances o desfases que los estudiantes vayan demostrando. Las crónicas diarias también permiten al docente un reconocimiento de las posibles barreras para el aprendizaje que puedan sobresalir y así buscar alternativas que potencien el proceso de aprendizaje.

También es importante, contar con los registros de logros, en donde se hace un listado de las habilidades cognitivas, sociales- emocionales y motoras que los estudiantes necesitan alcanzar para el desenvolvimiento que demanda la sociedad actual. Los registros de logros facilitan al docente la creación de planeamientos dinámicos que permitan el refuerzo de las habilidades logradas para trabajar aquellas que aún no se han logrado o están en proceso.

En fin, el planeamiento didáctico más que un documento que contemple objetivos generales, específicos, estrategias de mediación y evaluaciones, son instrumentos que de la mano con los documentos técnicos antes mencionados, adquieren carácter necesario porque, al ser bien utilizados, ayudan a evitar la rutina, a abrirse a la reflexión previa sobre las distintas alternativas para desarrollar la tarea docente. Asimismo, evita las improvisaciones y dudas que provoca el trabajo desordenado y poco eficaz, o sea, permite actuar con seguridad sobre la base prevista.

Por otra parte, se hizo emergente la aplicabilidad del apoyo conductual positivo para la contención de los comportamientos inadecuados, es especial de las conductas desafiantes, en donde se lleve al individuo a la comprensión, aplicación y fortalecimiento de las conductas esperadas socialmente, reforzando valores como: responsabilidad, respeto, tolerancia, cooperación y dominio propio.

Según la Asociación Alanda en un artículo publicado en su revista virtual

el apoyo conductual positivo, ofrece las estrategias necesarias para conseguir cambios conductuales mediante un proceso continuo, adaptado permanentemente a los diferentes momentos de la vida de la persona. La investigación ha demostrado

que las estrategias de castigo, especialmente cuando éstas se aplican inconsistentemente y en la ausencia de otras estrategias positivas, no son efectivas (prr. 1)

Es decir, el castigo como estrategia para la modificación de conductas inadecuadas en estudiantes de alto riesgo social probablemente lo que refuerce sean las conductas negativas ya que, el clima de rechazo y abandono de donde provienen, posiblemente los esté convirtiendo en individuos que recurren al desafío como mecanismo de defensa, ante el sentimiento de rechazo, fracaso o frustración que sientan ante el castigo impuesto, aun cuando las intenciones del docente sean las de corregir y no de menospreciar al estudiante.

Entonces, el Apoyo Conductual Positivo trata de modelar las conductas positivas a imitar por los estudiantes en cuanto a las relaciones interpersonales se refiere, es decir, dicho apoyo consiste en la construcción de un comportamiento adecuado basado en el reforzamiento de conductas sociales positivas, mediante experiencias igualmente positivas, que deben reconocerse si se desea el aumento de las mismas.

Es decir, como lo menciona la Asociación antes mencionada,

el modelo no trata, por lo tanto, de eliminar la conducta, sino de enseñar formas alternativas de conseguir esos fines, positivos y comunicativos, pero que sean funcionalmente equivalentes y que estén adaptadas al entorno y a las capacidades del niño (prr. 3).

Siguiendo lo propuesto por la Asociación Alanda, en su artículo virtual, no sólo hay que aplicar el modelo al estudiante, sino que también deben considerarse modificaciones en las situaciones o circunstancias desencadenantes de las conductas inadecuadas, es decir se adapta el entorno.

El mismo artículo ofrece entre otras alternativas, la utilización de materiales visuales para ayuden a anticipar, negociar y planificar las acciones; un ejemplo son, los contratos escritos y/o dibujados para crear un intercambio de negociación positivo y desarrollar nuevos hábitos de comportamiento. Asimismo, las técnicas de relajación resultan de gran utilidad para los momentos de estrés, actividad excesiva, miedos ya que favorecen el autocontrol.

Al poner en práctica técnicas como el apoyo conductual positivo se benefician las relaciones interpersonales y la comunicación de todos los actores de la comunidad educativa, aspecto que en la realidad no se percibió como área fuerte en el CEA, durante el proceso de trabajo de campo realizado.

Según todo lo expuesto anteriormente, se evidencia una vez más, la necesidad de crear un equipo transdisciplinario, ya que, tanto para la aplicación del apoyo conductual positivo como para la intervención de las conductas agresivas, hay que contar con profesionales y especialistas en docencia y afines.

El fortalecimiento de un equipo transdisciplinario permitiría el abordaje integral de las labores por realizar con la población estudiantil, para de esta manera brindar una respuesta integral como se ha mencionado anteriormente. Lo anterior se puede lograr a partir de la implementación de capacitaciones en temas como trabajo en equipo, autoestima, valores, manejo conductual, las cuales se impartan tanto a personal docente-administrativo como a padres de familia, mediante redes de apoyo, que permitan de esta forma, poner en práctica las estrategias aprendidas con los estudiantes.

A continuación se ofrecen los posibles apoyos a las necesidades identificadas en cuanto al área pedagógica.

TABLA 22

Necesidades identificadas y apoyos requeridos según datos obtenidos de la matriz de sistematización sobre del área pedagógica de CEA.

Necesidades	Apoyos
Organizarse en relación a las necesidades de los estudiantes.	Elaborar plan institucional.
Identificación de las necesidades del docente e institución	Proponer pautas a seguir para la atención de niños en alto riesgo social.
Organizar la dinámica del salón de clase por niveles.	Trabajo colaborativo (Estrategia de Educación Inclusiva).
Interiorizar la importancia de una buena labor docente en contextos de alto riesgo social.	Capacitaciones, etc.
Conocer las estrategias de Apoyo Conductual Positivo	Capacitación en Apoyo Conductual Positivo.
Respeto hacia los demás	Capacitación en Intervención Física No Violenta

Sentirse respetado y valorado.	Modelamiento de conductas adecuadas para obtener respuestas satisfactorias.
Confianza y Seguridad en la relación docente- estudiante	Crear ambientes de empatía y acercamiento.
Comunicación entre la institución y la familia	Estrategias para el trabajo con las familias.
Creación de planeamientos acordes a la diversidad del salón de clase, registros de logros para medir el avance de los estudiantes y el diario de clase.	Creación del Comité de Control Interno que supervise la elaboración y protección de documentos importantes, necesarios para la práctica docente.
Iniciativa e interés por los estudiantes	Capacitación sobre novedosas estrategias para la atención de la niñez en alto riesgo social.
Anticipación	Incorporar minutas diarias que permitan visualizar lo que se necesita para el desarrollo de las lecciones
Crear conciencia de la importancia del trabajo interdisciplinario en la modificación de conductas	Capacitación sobre estrategias para la modificación de conductas (agresividad).

Los apoyos en cuanto a los ambientes de aprendizaje se dividen en: infraestructura y de administración educativa, los cuales se considera que influyen directamente en todo lo concerniente a labor pedagógica.

En cuanto a la infraestructura los espacios para el aprendizaje que se sugieren están basados en la propuesta de Jaramillo (2007) cuando explica que los ambientes de aprendizaje deben cubrir 3 necesidades primordiales en una institución para niños.

En primer lugar, la necesidad de seguridad que contemple la disposición de extinguidores, cubierta, alarma de incendios, teléfonos, enchufes, salidas, basureros u otros similares.

En segundo lugar, se habla de la necesidad de juego que debe considerar el juego dentro del salón de clase y el juego al aire libre, para ambas dinámicas debe establecerse

áreas o espacios con el material didáctico que corresponda, por ejemplo: equipo de motricidad, areneros, acceso al agua, etc.

Finalmente, en tercer lugar, sobre la necesidad de reposo, se sugieren la equiparación de la zona con colchonetas, abanicos, música suave, cuentos, canciones, alfombras, entre otros.

Ahora bien, en cuanto a los apoyos de administración educativa se sugiere que, aparte del uso del planeamiento (como se explicó ampliamente en las necesidades educativas identificadas anteriormente), es urgente que en el CEA se elabore un plan institucional que defina los objetivos o metas a trabajar, para que todos se encaminen hacia un norte definido y hablen un mismo idioma; además, que para lograr la conformación de un equipo transdisciplinario hay que establecer objetivos, metas y metodologías que se trabajen en conjunto y desde cada una de las disciplinas incorporadas en el equipo.

Una vez establecido el plan institucional, se propone la creación de un Comité de Control Interno que defina el tipo de inventarios ecológicos o instrumentos de evaluación a aplicar para la identificación de necesidades educativas. Además dicho comité, se encargaría de la revisión periódica de planeamientos, registros de logros, expedientes, entre otros, así como de la supervisión de que todo lo propuesto por el equipo transdisciplinario se esté cumpliendo a favor del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, con respecto al apoyo a la docencia se sugiere como apoyo la puesta en práctica de capacitaciones por parte de los profesionales en sociología y psicología en cuanto a las pautas que se deben tener en cuenta para el trabajo con estudiantes en alto riesgo social, específicamente en el trato verbal y físico que estos necesitan, así como la formación en estrategias didácticas que puedan ser contempladas en el planeamiento didáctico para la mejora del rendimiento académico.

Asimismo, se sugiere como apoyo a la docencia en cuanto al trabajo socioemocional, la participación en talleres que podrían estar a cargo de profesionales en psicopedagogía sobre el apoyo conductual positivo, para establecer las intervenciones afines a cada individuo.

Además se sugiere la actualización mediante talleres de las técnicas para el manejo conductual y emocional partiendo de estrategias como lo son el modelamiento, acompañamiento, entre otros, tanto para el trabajo con los estudiantes como con las

familias y las relaciones interpersonales docente-estudiante, docente-docente, estudiante-estudiante, etc.

Siguiendo con el manejo conductual, específicamente en lo que concierne al tema de la agresividad, se sugiere el entrenamiento del personal docente o equipo transdisciplinario en el “Programa: Intervención no violenta en crisis”, en aras de buscar abordajes que no pongan en riesgo la integralidad del estudiante.

El programa, se puede definir como curso enfocado en el manejo seguro del comportamiento agresivo. La investigadora participó de este curso, por lo que las explicaciones a continuación son tomadas de los apuntes propios durante el desarrollo de las sesiones.

Las conductas agresivas pueden ser verbales o físicas, para los cuales debe brindarse una intervención verbal o una intervención física según su manifestación. Sin embargo, cual sea el origen de la conducta agresiva y su manifestación, el equipo de profesionales debe reconocer los cuatro niveles de desarrollo de una crisis y las respuestas eficaces a cada momento, de modo que, el equipo transdisciplinario logre determinar en qué etapa se encontraría el estudiante en caso de la manifestación de una crisis de agresividad, ya que no siempre se da en forma progresiva u ordenada.

Entonces, conocer cada etapa puede ayudar a los profesionales del CEA a ejercer la respuesta adecuada ante el comportamiento que se demuestre y así contribuir a la resolución del conflicto y evitar que empeore.

Primeramente, ante la manifestación de la ansiedad, el equipo profesional debe demostrar empatía al escuchar lo que le molesta al estudiante, específicamente, se debe evitar el juicio o el descartar a la persona.

Cuando no se logra mermar la ansiedad del estudiante y pasa al nivel defensivo, hay que recurrir a la respuesta directiva de modo que al fijar límites para recuperar el control racional. Se debe mantener el profesionalismo y evitar la verborrea, porque tal descontrol verbal puede llevar al estudiante a perder el control totalmente.

Si resulta que el estudiante no logra el autocontrol y procede a agredir físicamente a las personas involucradas, se procede a la aplicación de las técnicas de “intervención física no violenta en crisis”.

Sin embargo, a razón de haber sido participante y no haber recibido la certificación como entrenadora de dicho programa, no se posee la aprobación de CPI Training (organización estadounidense que ofrece el entrenamiento), para exponer las técnicas físicas restrictivas ante situaciones de agresión física, por lo que se sugiere, a modo de apoyo, realizar las gestiones respectivas ante el CENAREC (única organización en Costa Rica encargada de ofrecer dichas capacitaciones), para que tanto los integrantes del departamento de recursos humanos, los docentes del CEA o el equipo transdisciplinario puedan recibir la capacitación en dicho programa, de modo que se puedan atender las situaciones de violencia dentro del CEA de la manera pertinente.

Por último, el nivel reducción de tensión consiste en crear una relación terapéutica entre la que persona que ataca y quien o quienes le aplicaron la intervención física no violenta, es el momento donde se le lleva a la persona a recuperar la razón y a tranquilizarse.

Se aclara que las técnicas de restricción física son únicamente para evitar el daño hacia sí mismos y hacia los demás y son en la medida de lo posible lo último a utilizar, debe haber un esfuerzo de tratar de bajar los niveles de ansiedad antes de que el estudiante pierda la razón.

Finalmente, a nivel general, para la mejora de los ambientes de aprendizaje se propone implementar el trabajo colaborativo como estrategia de educación inclusiva. Para Wilson, citado por Barragán (2010), el trabajo o aprendizaje colaborativo,

es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como "un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas (prr. 8).

Es decir, para efectos del CEA, el ambiente de aprendizaje con enfoque colaborativo, promueve el enriquecimiento de las destrezas cognitivas que permiten pensamientos críticos y analíticos, así como de las habilidades sociales y psicológicas (relación, comunicación, formación en valores), mediante la interacción y cooperación constante de los involucrados, ayudando de esta manera a la formación eficaz de las próximas generaciones.

Finalmente, se considera que la participación docente en contextos de alto riesgo social a través de servicios educativos como el CEA, podría servir de empoderamiento emocional y cognitivo a los estudiantes y padres de familia o encargados desde su intervención ya que, la labor docente (en general) conlleva habilidades de captación, su liderazgo podría influenciar a las personas involucradas mediante el poder de convocatoria.

CAPITULO V

5.1 Conclusiones

El objetivo general de esta investigación es el análisis de las necesidades educativas de los estudiantes del Centro Educativo de la Alegría (CEA) ubicado en un contexto de alto riesgo social, con el fin de promover un desarrollo integral.

Al inicio de esta investigación se plasmó la concepción de las personas como seres humanos de carácter biopsicosocial, donde todas estas características funcionan de manera conjunta en intrínseca relación con la influencia de los diversos ambientes que le rodean.

Dicha interacción va a originar aspectos que potencian o limitan al individuo en cuanto al desarrollo integral durante todos los ciclos de la vida, de modo que, los aspectos que limitan van generar necesidades que llevan al planteamiento de apoyos que buscan todas aquellas posibilidades que logren potenciar las habilidades de los individuos ante los retos del mañana.

Específicamente, este estudio trata de la identificación de necesidades educativas en contextos educativos de alto riesgo social en aras de sugerir los apoyos que se requieren para potenciar de manera global a los individuos influenciados por dichos ambientes. Luego del análisis de resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos, entrevistas y guías de observación, se explican a continuación las conclusiones de las principales necesidades educativas que se destacan de la relación participantes-ambientes de alto riesgo social.

En primera instancia se concluye que a través de los servicios educativos que el CEA ofrece, se logran acciones preventivas ante la exposición de los estudiantes a la problemática social y de inseguridad que vive su entorno. Se aprovecha como recurso para la formación de mentalidades renovadas hacia la expectativa de vida presente y futuro.

Según lo mencionado, se sabe que para el trabajo preventivo hay que contar con el trabajo de los padres de familia o encargados y este trabajo solo se pudo visualizar en la asociación durante el trabajo que realizan los padres de familia en varios puestos (soda, misceláneos, asistentes de maestras, guardas, etc.) lo que puede ser aprovechado para las acciones de captación y acercamiento de los padres al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Sin embargo se observó que, existió poca participación de parte de los mismos en el proceso de aprendizaje de sus hijos; este hecho es una limitante para el logro de

procesos de aprendizajes fructíferos ya que insinúa la tentativa de abandonar los estudios por desmotivación o por considerar de menor importancia la escolarización como herramienta para surgir socialmente.

Tomando en cuenta, lo que concierne a los ambientes de aprendizaje se concluye que a pesar de la cantidad excesiva de estudiantes por aula (mínimo 45), la diversidad en cuanto a edad, estilos y ritmos de aprendizaje, etc., el aspecto que potencia es que hubo intención de los docentes de llamar al orden, a la tranquilidad y cooperación para el desarrollo de las clases.

Asimismo, un aspecto que potencia es que existe apertura para que estudiantes universitarios ya sea para el desarrollo de sus prácticas, TCU o tesis, puedan realizar actividades para el enriquecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se cuenta con los servicios en psicología a manera de voluntariado y aunque no alcanzaba para todos, se contaba con enciclopedias, hojas, pilots, crayolas, laboratorios de informática (instalados en los furgones de la asociación), diversos materiales para hacer manualidades y proyectos en madera.

La carencia de espacio físico, organización horaria, materiales y recursos para la atención de la diversidad pueden ser una limitante para el desarrollo profesional y el adecuado abordaje de la población en alto riesgo social. Además otras limitantes encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: la contaminación sonora (muchos estudiantes en un espacio tan reducido), el desorden en las aulas (materiales revueltos, pisos sucios), la inexistencia de expedientes, planeamientos, minutas, crónicas y la poca asertividad en la comunicación entre docentes-estudiantes y asistentes-estudiantes y viceversa.

El primer objetivo específico se relaciona con la identificación de las necesidades educativas que surgen de los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas que asisten al CEA (AOES). Con respecto a este punto se describen a continuación las conclusiones pertinentes.

Entre las necesidades educativas identificadas que se enfocan en los estudiantes se destacan a continuación:

- Formar la autorregulación de su proceso de aprendizaje.
- Renovar su expectativa de vida, mediante el aprovechamiento del estudio.

- Aprender a construir ambientes óptimos para el aprendizaje a nivel interno y externo.
- Mejorar su actitud ante el estudio, que de manera directa influye en la concentración del estudio y aprovechamiento de los recursos educativos.
- Recibir enseñanza específica y significativa sobre los contenidos matemáticos y de lectoescritura que partan de sus conocimientos actuales, así como la estimulación sensorial necesaria para el fortalecimiento de los procesos cognitivos que le permitirán de manera inmediata y a futuro un desempeño social asertivo y laboral productivo.
- Ejercer su ciudadanía de manera íntegra y responsabilizarse por ella para el fomento de la paz no solo a nivel individual sino colectivo.

Siguiendo a las necesidades identificadas concernientes al CEA, está la que tiene que ver con la organización administrativa. Una institución educativa sin organización administrativa es como un gran navío sin timón.

Para el momento en que se realizó la investigación no estaba clara la organización institucional en lo que al CEA respecta, es decir, AOES es comandado por su fundador el Pbro. Sergio Valverde; sin embargo el centro no tenía establecido un organigrama institucional en donde se evidenciara la figura del director, asistentes de dirección, cuerpo docente (áreas y funciones respectivas), etc., siendo lo anterior una necesidad que debe abordarse de manera primordial.

Se concluye que el CEA es un recurso educativo que abre un nuevo campo de acción para el docente en educación especial, ya que es quien posee el bagaje de conocimientos para el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, físicas y/o emocionales de manera específica. Además porque se supo de un porcentaje significativo de estudiantes que tienen como un apoyo educativo las propuestas de adecuación significativa en las escuelas donde se encuentran matriculados.

Así mismo, con respecto a la labor pedagógica, se concluye que los docentes necesitan recibir actualización por medio de cursos de aprovechamiento sobre las estrategias de acompañamiento para enseñarle al estudiante sobre las tácticas para lograr la autorregulación de su proceso de aprendizaje fortaleciendo de esta manera, la autodeterminación ante el estudio.

También se concluye que, los docentes necesitan ser instruidos sobre las pautas para el trabajo de la población en alto riesgo social para intentar un impacto positivo tanto en los estudiantes como en las familias. Si se logra un cambio positivo en la mentalidad de los estudiantes y familias se insinuaría una posible mejora a nivel comunal en beneficio de todos.

Y para concluir se detectó la necesidad con respecto a los padres de familia de ser involucrados más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

El segundo objetivo de este estudio plantea la determinación de apoyos educativos que requieren los estudiantes y docentes del CEA. De modo que, partiendo de los resultados, las estrategias que podrían implementarse para la mejora de los ambientes para la enseñanza - aprendizaje en beneficio de las personas involucradas en dicho proceso, se hacen explícitas a continuación.

En cuanto al espacio físico de los ambientes para el proceso de enseñanza – aprendizaje, se concluye la importancia de adecuar la infraestructura (exterior e interior) cuyas dimensiones correspondan a la cantidad de estudiantes que se vayan a recibir diariamente.

El apoyo pertinente para abordar lo anterior corresponde a la asesoría por medio de profesionales que instruyan sobre los procesos concernientes a la administración educativa mediante talleres de entrenamiento en este tema para optimizar los servicios que se ofrecen a través del CEA.

Ahora bien, sobre la participación docente en contextos de alto riesgo social se concluye que, dicha labor tiene la posibilidad de empoderar emocional y cognitivamente a los estudiantes y padres de familia o encargados desde su intervención.

La labor docente conlleva habilidades de captación, su liderazgo puede influenciar a las personas involucradas mediante el poder de convocatoria hacia la motivación y el fortalecimiento de actitudes positivas ante el estudio, así como el interés de adquirir estrategias para mejorar la concentración y con esto el aprovechamiento del recurso educativo, lo cual ayuda a la construcción de expectativas asertivas del futuro aún pese al rechazo o exclusión social que enfrentan las personas en condición de alto riesgo diariamente.

Se concluye que para atender las necesidades de los docentes se sugiere la actualización en cuanto a las estrategias didácticas, tanto para la creación de ambientes para el

aprendizaje óptimos y las actividades que se deben desarrollar para atender integralmente a los individuos abordando todas sus áreas biológicas, psicológicas y sociales. Además, dichas estrategias deben contemplar el trabajo en: autorregulación, autodeterminación, técnicas y hábitos de estudio, habilidades para mejorar la atención-concentración, manejo conductual, para favorecer a los procesos de aprendizaje productivos.

Asimismo se concluye que es necesaria la implementación de capacitaciones en cuanto al sustento teórico que brinde al docente el bagaje de conocimientos necesarios para atender a la población en alto riesgo social incluyendo en ella a los estudiantes y sus familias.

Además se concluye la necesidad de contemplar en la práctica docente la creación de dinámicas de aulas participativas y conscientes de las necesidades de los estudiantes, donde se puedan poner en práctica proyectos de orientación en la elaboración de proyectos de vida para fomentar la creación de metas a corto y largo plazo con el fin de enfocar a las familias y estudiantes a mejores formas de vida.

También se concluye que, se debe promover hábitos sanos en cuanto a la preparación de ambientes para el aprendizaje, como apoyo para favorecer de esta manera la motivación como componente emocional que influye en la actitud hacia el estudio así como en la concentración que llevará al aprovechamiento de las clases durante el periodo que se permanezca en el CEA y consecuentemente, evitar el conformismo o desmotivación tanto en el docente como en los estudiantes. Y por último con respecto a los apoyos que se puedan brindar a los padres de familia está una escuela para padres.

Finalmente, el tercer objetivo de este estudio se dirige a la elaboración de una propuesta metodológica que proporcione las bases para el trabajo de aula en contextos de alto riesgo social.

La propuesta de trabajo es un documento sobre las “Bases para el Abordaje Metodológico de Contextos Educativos en Alto Riesgo Social”, que toma del modelo ecológico la importancia que se le otorga a los entornos o sistemas en cuanto a su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para justificar de esta manera, que este tipo metodologías permitirían la identificación de necesidades y la propuesta de apoyos para la creación de ambientes para el aprendizaje para la formación de los valores y actitudes que los estudiantes necesitan practicar para la sana convivencia con los demás respondiendo responsablemente a la ciudadanía de la que son parte.

5.2 Recomendaciones.

5.2.1 CEA.

- Definir un planteamiento institucional cuyo enfoque se base en los fundamentos del modelo ecológico para lograr que todo el personal docente contemple en sus planeamientos, estrategias metodológicas desarrollen actividades significativas y en un mismo lenguaje para todos los estudiantes. Es necesario en este punto la creación del comité de control interno quien a su vez delegará coordinadores por área o nivel para la supervisión adecuada de la calidad de la educación que se esté brindando a través del CEA.
- En cuanto a la organización administrativa-docente del CEA, para que el centro sea de mayor aprovechamiento como espacio de enriquecimiento educativo, deben ponerse en práctica todas las tácticas (organigramas, expedientes administrativos, actas, instrumentos de control interno, informes, balances, inventarios, instrumentos de evaluación institucional, etc.) que la administración educativa sugiere para ofrecer servicios eficaces y óptimos a favor del enriquecimiento integral de la comunidad estudiantil.
- Fortalecer el trabajo con los padres de familia y encargados mediante la creación de redes de atención con organizaciones tipo ONG, IMAS, EBAIS, INA, PYMES, etc, permitiendo de esta manera la búsqueda de mejores formas de subsistencia.
- Entre las necesidades identificadas que se relacionan con la labor docente sobresalen las que tienen que ver con la creación de un equipo técnico asesor, o bien, equipo transdisciplinario, donde diferentes especialistas logren converger criterios en cuanto al enfoque sobre el cual se abordaría la diversidad biológica, psicológica y social de modo que se determinen las acciones pedagógicas que logren resultados asertivos que permitan la construcción de conocimientos, valores y actitudes que necesitan interiorizar para enfrentar la cotidianidad.
- En cuanto a la infraestructura, la distribución de las aulas se debe tomar en cuenta la posibilidad de ubicar a los niños de edades inferiores en las aulas más cercanas a los jardines para el juego u otros espacios, así como la cercanía a las salidas de emergencia en caso de cualquier eventualidad sísmica, temporal, entre otros. Además de proveer de la luz, decoración, ventilación básicas para la comodidad

durante el proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Para lograr lo anterior pueden aprovecharse el desarrollo de ferias, bingos, rifas, búsqueda de patrocinios para la adquisición de recursos económicos que ayuden a solventar dicha necesidad.

5.2.2 Docentes.

- Planear y pensar sus clases a través de bases pertinentes para el abordaje de contextos en alto riesgo social, se ofrece una sugerencia anexada al documento que responde al tercer objetivo de este estudio.
- Elaborar inventarios ecológicos cada año para evaluar las necesidades educativas emergentes a través del trabajo conjunto del equipo transdisciplinario, de manera que se valoren anualmente los aspectos que del entorno se han mejorado y faltan por mejorar en pro de procesos de aprendizaje eficaces.
- Aunado a la necesidad de crear equipos transdisciplinarios, se sugiere contemplar dentro dicho equipo la participación del docente en educación especial para atender las situaciones que se presentan, así como contar con su colaboración para los proyectos relacionados con la atención de los llamados problemas de aprendizaje o emocionales, además de su aporte en cuanto a la enseñanza de la implementación de técnicas de estudio de manera individualizada y/o grupal a las personas que lo requieran.
- Como parte del trabajo en el aula, para atender a las necesidades educativas de los estudiantes y docentes, se sugiere la aplicación durante la dinámica del salón de clase de herramientas tipo: plan cultura de paz o proyectos de trabajo colaborativo, en la búsqueda del fortalecimiento de valores como: colaboración, trabajo en equipo, responsabilidad, respeto, paz, amor, etc., dentro del clima de aula ya que la mayoría de estos estudiantes provienen de núcleos familiares donde se carece de los valores antes mencionados.

5.2.3 Carrera: Educación Especial con Énfasis en Integración.

En los últimos años se ha acrecentado el número de personas que deciden hacer de la enseñanza su profesión, lo cual es noble e inspira al pensamiento de que son muchas las personas que entienden que desde la educación de calidad se puede mejorar muchas de las situaciones políticas, laborales, sociales y económicas que aquejan a nuestra sociedad actual.

Se considera que, la carrera de educación especial debe avanzar un paso más hacia la apertura de “espacios emergentes”. Y así poder empezar la construcción de ambientes para el aprendizaje óptimos para todos los involucrados en el proceso educativo.

Se recomienda contemplar contextos de alto riesgo social, para desarrollar en las nuevas generaciones de maestros en educación especial, un abordaje pedagógico de las personas que viven en dichos entornos como apoyo a las labores docentes diarias, fomentando la educación de calidad y de paz.

5.3 Limitaciones

Entre los aspectos limitantes que se identifican está la falta de iniciativa de los docentes ya que, para el momento del desarrollo del trabajo de campo, los profesionales no demostraron haber asumido el compromiso y la entrega que se requieren para el trabajo con esta población, lo cual se convierte en una necesidad que se debe abordar a favor del desempeño docente para incrementar la motivación y expectativa de los alcances que podrían obtener a través de una labor mayormente responsable.

Además, una limitante fue que los estudiantes presentaban mucho cansancio al momento de aplicación de las pruebas y entrevistas pues, durante toda la mañana, estuvieron recibiendo sus clases en las escuelas regulares a las que pertenecen y al llegar al CEA el tiempo de reposo no fue lo suficiente para reponer sus fuerzas físicas y mentales.

Por último para el momento del desarrollo del trabajo de campo se contaba con poco espacio para el desarrollo de las actividades de acercamiento con los estudiantes por lo que no se pudieron llevar a cabo varios de los planes propuestos para la identificación de necesidades educativas. Además de que no se contó con un espacio aislado de la bulla y distractores para la aplicación de los instrumentos ya que no se podía trasladar a los estudiantes a espacios que no fueran los autorizados.

LISTA DE REFERENCIAS

Aguilar, G. Antología del Curso: Fundamentos para la Integración Educativa 2007, p.3.

Ainscow, M y Echeita, G (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. España, 2010.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje. Secretaría de Educación. Dirección de Educación Preescolar y Básica. Colombia, 2012

Álvarez-Gayou, J.L (2003). Fundamentos y Metodología: ¿Cómo hacer investigación Cualitativa? México. PAIDÓS

Álvarez-Gayou, J.L (2003). Fundamentos y Metodología: ¿Qué son y para qué sirven los marcos? México. PAIDÓS

Aranzazú (2009). Reflexiones sobre la observación de las prácticas docentes a partir de una experiencia de investigación: El trabajo colegiado docente en una escuela normal de maestros en educación primaria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Artunduaga, M (2006). El rendimiento académico como objeto de la investigación. Departamento MIDE. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Artunduaga, M (2008). Variables que influyen en el Rendimiento Académico en la Universidad. Departamento MIDE. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid

Assman, H. Reencantar la educación. Narcea, S.A. Ediciones: Madrid. 2002

Barrantes, R (2001). Investigación. Un camino al conocimiento. EUNED. San José, Costa Rica.

Benito, L (2005). La exclusión escolar desde la percepción de los y las niños (as) y adolescentes. Tesis. Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social, 2005. San José, Costa Rica.

Bolaños, R (2006) Formación del personal de atención directa para promover el desarrollo socioemocional de los niños (as) que se encuentran en los albergues del PANI. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Bravo, L (2004). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Bueno, Agustín. Estilos de vida familiar y riesgo social infantil. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 1 (oct. 1992). ISSN 1133-0473, p. 77-84.

Centro de Educación de personas adultas “Lucas Aguirre” (2005). Técnicas de Estudio: Atención/Concentración. Departamento de Orientación.

Céspedes, G (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. Aquichan, Vol 5, No 1, p.7

CINDE (2008). Panorama General de la Educación en Costa Rica. Departamento de Investment Intelligence. Pag. 2

Córdoba, V (2010). Curso: Significación Conciencizadora de su propio proceso de aprendizaje en niños en situación de alto riesgo social. Universidad Nacional. Costa Rica.

D'Angelo, O. (2000). "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social" en Revista Cubana de Psicología, vol. 17, nº 3

Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.

Domínguez, R. La Investigación- Acción como Método de Investigación para Docentes. Universidad Santa Paula. San José, Costa Rica, 2009.

Domínguez, G (2011). Estructura Organizacional de una institución educativa. Facultad de Contaduría y Administración. Universidad Veracruzana. México.

Espinoza, A (2002). Informe de Visitas. Psicología Comunitaria. Universidad Monterrey.

Fernández, M (1998) El estudio sociológico de la educación. La perspectiva sociológica. Madrid, Tecnos, p.1

Espinoza, R (2013). Método Alternativo para la enseñanza de la lectoescritura. División de Educación Básica. Universidad Nacional

Fabri, L (2012). Aprovechamiento escolar: estrategias para mejorar el rendimiento académico. Primera edición, Fernández Educación, S.A.

Freire, P (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Paidós. Madrid.

Freire, P (1996) Pedagogía del oprimido. La importancia de leer y el proceso de liberación. Editores. Madrid. p. 15

Freire, P(1996). Pedagogía de la esperanza. Editorial Siglo XXI, Segunda edición. México.

Frontera, M (1992). Adquisición de los conceptos matemáticos básicos. Una perspectiva cognitiva Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid. Tomo 6. Madrid.

García, F (2001). Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas: Modelo Ecológico. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid

Gilar, R (2003). Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta. Departamento de Sociología II, Psicología, Universidad de Alicante.

González, F (2006). Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: programas de ayudas P.E.R. y P.E.P del ayuntamiento de valencia. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Valencia.

Gurdián, A. El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica, 2007.

Instituto de Estudios Sociales en Población. Repensando la educación para sociedades con equidad. En: Aportes N°1. IDESPO-UNA. Heredia, Costa Rica. Marzo del 2005.

Jaramillo, L (2007). Planta Física a nivel interno y externo. Unidad de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Kopper, E (2000). Los y las menores de edad con discapacidad en estado de abandono en los albergues del PANI. Tesis de Maestría, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Herrera, E. Rojas P y Serrano, A (2005). Guía didáctica de juegos y actividades para el fortalecimiento en niños (as) en condición de riesgo social. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Le Boulch, J (2003). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Editorial: Paidós. Barcelona.

Ley 7600 (1996). Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Capítulo II, Art: 2 (p.2)

Linan, S (2013). La importancia del desarrollo de lectoescritura: de la cuna a la escuela. USAID. Ciudad de Guatemala, Guatemala.

Méndez, N (2009). La acción socioeducativa y la investigación acción en la democratización de la vida cotidiana. Universidad de Costa Rica.

Molina, M (1989). Los problemas de la infancia en Costa Rica y los servicios sociales infantiles. EUNED. San José, Costa Rica.

Molina, V (2008). Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona. BIENI 07-08.

Mora, L (2007). Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales: Pruebas para estudiantes con dificultades en el estudio. San José, Costa Rica.

Niño, M (2010). Importancia del organigrama en una empresa. CUN - Administración de empresas. Venezuela.

Pallarés, E (2007). Técnicas de estudio y examen para universitarios. 2ª Ed. Bilbao, Ediciones Mensajero.

PANI. Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia. Capítulo II, Art.3. 2005

Espinoza, A. (2009, Agosto 25). Redactor: Eco Católico. Nota Periodística: Hospicio de Huérfanos implementa educación en menores. San José, Costa Rica.

Pérez, D. Igualdad de oportunidades para niños y niñas en riesgo. Tesis de Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad. PAINAT-PANI. 1998

Programa Estado de la Nación (2005). Primer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

Raya, I (2011). Conocer el esquema corporal y controlar el equilibrio en educación infantil. Revista innovación y experiencias educativas. ISSN 1988-6047. No.47.

Ruiz, D (2005). Marco institucional de atención a la niñez y la adolescencia en Costa Rica: el Patronato Nacional de la Infancia en su vínculo técnico y financiero con las ONG's. Un asunto de política pública. Costa Rica. Tesis. Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social. San José, Costa Rica.

Tarabini, A (2008) Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales. Tesis Doctoral, UAB, Brasil.

Torres, R (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo. Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social FE Y ALEGRÍA. Instituto Fronesis.

Torres, J.A (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. Vol.49.nº1. Pp.62-89

Tuvilla, J (2011). Cultura de paz y convivencia en los centros educativo. Bilbao

Valdez, V (2013). Factores socioculturales y pedagógicos que influyen en el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Revista científica electrónica de psicología. No.14. ISSN 1870-5812

PAGINAS WEB CONSULTADAS

Aranda, I (2009). Las necesidades educativas especiales. La relación escuela- familia-comunidad. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 1, N° 7. Extraído el 10/I/2014 desde <http://www.eumed.net/rev/ced/07/ias.htm>

Barragán, A (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. Revista Apertura. Vol 2, No 1. Universidad de Guadalajara. Extraído el 10/I/2014 desde <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/19/26>

Bernabéu, M^a (2009). La importancia del tiempo y el horario en el aula. Extraído el 25/1/2014 desde <http://www.eduinnova.es/dic08/estructuracion%20temporal.pdf>

Ballsells, M^a (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. Universidad de Lleida. Extraído el 6/VI/2012 desde http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_ballsells.htm.

Carazo, J (2011). La importancia de las áreas de percepción en el aprendizaje. Extraído el 10/I/2014 desde <http://blog.desarrollandomentes.com/2011/11/01/la-importancia-de-las-areas-de-percepcion-en-el-aprendizaje/#sthash.9ngCMriL.dpuf>

Dorsh (1994). Riesgo infantil y niveles de intervención del Sistema Público de Servicios Sociales. Extraído el 25/VII/2012 desde www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/.../descargar.aspx?

Freire, P (s. f.) La educación libradora del oprimido. Extraído el 05/III/2010 desde <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm>

García, A (2001). Percepción auditiva. Revista Virtual de Literatura. ISSN 1578-8644. N° 153. Extraída el 7/II/2014 desde www.espacioluke.com

González, G (2007). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca (España).Extraído el 05/II/2014 de frang@usal.es

Guanipa, E (2011). Discapacidades Asociadas: Importancia del Equipo Interdisciplinario en la Atención de las Personas con Discapacidades Asociadas. Extraído el 05/II/2014 desde <http://discapacidadactual.blogspot.com/>

INEC (2009). Indicadores: Motivo de no asistencia y sexo. Extraído el 9/X/2010 desde www.inec.go.cr

Nolla, N (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. Rev Cubana. Extraída el 28/VIII/2012 desde http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm

Pitluk, L (2010). Reflexionando sobre la planificación y la observación en la Educación Inicial: la importancia de las secuencias didácticas y el análisis de las propuestas de enseñanza. Extraído el 6/II/2014 desde www.laurapitluk.com.ar

Rivera, F (2009).Curso: Riesgos Sociales. Extraído el 25/VII/2012 desde <http://www.mailxmail.com/curso-riesgos-sociales>

Sarbach, A (2005): ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Tesis doctoral. Extraída el 25/I/2014 desde http://www.tdx.cesca.es/TDX-0426106-160909/index_an.html#documents

ENTREVISTAS

Arroyo, J (2009, Octubre 10). Docente, Hogar Casa Maín. Entrevista Virtual. San José, Costa Rica.

Borbón, A (2009, Agosto 25). Administrativo Hospicio de Huérfanos. Entrevista personal. San José, Costa Rica

Borbón, J (2009, Octubre 7). Fundadora: Hogar Casa Maín. Entrevista Virtual. San José, Costa Rica.

Espinoza, A. (2009, Agosto). [Entrevista con Lic. Álvaro Borbón Flores, Administrador, Hospicio de Huérfanos]. Eco Católico. San José, Costa Rica.

Guevara, V. (2009, Agosto 11). Encargada del Dpto. Administrativo y Pedagógico del CEA. Entrevista personal. San José, Costa Rica

Hawker, J (2009, Noviembre 5). Fundador: Lady Gladys. Entrevista personal. San José, Costa Rica.

Peña, V (2009, Noviembre 7). Directora Extensión UNED. Entrevista personal. San José, Costa Rica.

Rojas, L (2009, Setiembre 7). Profesora de Religión: Hospicio de Huérfanos. Entrevista personal. San José, Costa Rica.

Valverde, S (2010, Marzo 16). Fundador: AOES. Entrevista personal. San José, Costa Rica

Zúñiga, M (2009, Octubre 25). Subdirección Fundación PANIAMOR. Entrevista Virtual. San José, Costa Rica.

BIBLIOGRAFIA

Apple, M y Beane, J (1997). Escuelas Democráticas. Madrid, Morata.

Ainscow, M (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, Enero del 2005.

Ainscow, M., Howes, A. and Tweddle, D. (2009) Mejorando las prácticas en el nivel del distrito. En M. Ainscow & M. West (Eds.) Mejorando las Escuelas Urbanas. Liderazgo y Colaboración. Madrid: Narcea

Ainscow, M y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Barcelona: Horso

Álvarez, V y otros (1999), El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP. Vol. 10. No.17. 23-42

Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2),25-153

Corsi, J 1999). Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Editorial PAIDOS. México

Cumbre de las Américas. Indicadores Seleccionados: Educación. 1994-2009

Gómez, E, Muñoz, M Haz, A. Familias multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. Pontificia Universidad Católica de Chile. Sociedad Protectora de la Infancia. 2007

González, J y otros (1994). Dinámica de grupos: técnicas y tácticas. Editorial Pax. México.

PETRUS, A. (1995) Nuevas formas de maltrato infantil en BALSELLS, A., Maltractament infantil i educació familiar. Lleida, Universitat de Lleida., 9-45

PETRUS, A. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. Revista española de educación comparada. 7. 23-51

Pinto, A. (1983). Análisis ideológico de los planes y programas de las escuelas nocturnas y su relación con los postulados de la UNESCO y la realidad social costarricense. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Puente. Escuela de formación de Apoyo al Menor, 5, 2-5.

Pujolas, P. (2001) Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe

Rockwell E. La etnografía como conocimiento local. En: Rueda Beltrán M. La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM; 1994:

Sánchez E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona. Edebé.

Staimback, S. y Staimback, W. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Tamarit, J. (1997). Escuela crítica y formación docente. Niño y Dávila editores. Primera Edición. Argentina.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Torres, C (2007). Reflexiones sobre el concepto de educación: una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Doctorado interinstitucional DIE-UD. Seminario Pensamiento Pedagógico Latinoamericano: La contribución de Paulo Freire.

Torres G, (2003). Revista Perspectiva Educativa, Vol 49, N° 1 p. 74

Torres, J. Prólogo a la edición española de Goetz y Le Compte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata; 1988:

Tuvilla, J (1998): Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global. Editorial Desclée, Bilbao.

UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)

Varona, B. (1998). Detección de situaciones de riesgo en el ámbito escolar. Cuestionario E-10.

ANEXOS

ANEXO I
GUÍA DE OBSERVACIÓN

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

GUIA DE OBSERVACIÓN – SONDEO GENERAL –

PUNTO DE ANÁLISIS	PREGUNTAS A REALIZAR Y ASPECTOS A OBSERVAR	RESPUESTAS Y OBSERVACIONES GENERALES
CONTEXTO	¿Cuál son las principal actividad económica de éste hogar / comunidad?	
	Dinámica familiar. ¿Quién asume el rol de jefe de hogar y a qué se dedica? ¿Cuando el/la jefe de hogar no está quien se encarga de la casa y de los niños y niñas? ¿Quién ayuda en el cuidado de los niños y niñas? ¿Quién les ayuda con las tareas y su responsabilidad escolar (levantarse temprano, alistar sus útiles y uniformes)? ¿Quién les educa en el aseo personal? ¿Qué aspectos se observan en el trato padres o encargados-hijos, hermanos-hermanos?	
	¿Cuál cree Ud. que es la principal problemática de la comunidad?	
	¿Cree Ud. que la organización _____ ha tenido impacto positivo en los niños y niñas de la comunidad? Explique.	

INSTALACIONES Y SERVICIOS	ESTRUCTURA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN 2.1.1 Existencia y estado de las instalaciones tanto de servicio educativo como de trámite administrativo u otros). 2.1.2 ¿Cuál es su apreciación de dicha organización (fortalezas y debilidades)?	
	AULAS O ÁREAS DE APOYO EDUCATIVO: Estado y organización del espacio físico (características físicas del salón de clase, muebles, pupitres, pizarras, material didáctico, material audiovisual, baños, accesos, ¿cuántas hay?, ¿que otros espacios educativos existen?)	
	ACADÉMICO Y ADMINIS. Pregunta para docentes y personal administrativo: ¿Cuál es su opinión acerca del trabajo que ud realiza con persona en ARS? ¿Lo considera necesario? ¿Le gusta? ¿Cree que genere impacto positivo en la población en vulnerabilidad social? Existencia, calidad y estado de: expedientes, planeamientos, perfiles, pruebas, etc., materiales realizados por el docente para el desarrollo del servicio que prestan. Carisma, actitudes del docente hacia los estudiantes y hacia las actividades que se desarrollen. ¿Se observa motivación, se percibe espíritu emprendedor y consciente de su labor y su importancia para el trabajo en zonas de vulnerabilidad social?	

	<p>ESTUDIANTES:</p> <p>Actitudes hacia el profesor, sus pares, hacia el docente, hacia el personal administrativo, hacia sus padres o encargados.</p> <p>Actitudes hacia la materia o actividad que se esté desarrollando.</p> <p>A simple vista aparentes necesidades educativas especiales que se observan o que ya se conocen por parte de los maestros de cada organización.</p>	
IDEOLOGÍA	¿Cuál es la filosofía, misión y visión de la organización así como sus características?	
PROGRAMAS, ACTIVIDADES Y APOYOS EDUCATIVOS	¿Qué programas actividades y apoyos educativos desarrollan para la atención de niños y niñas en ARS?	

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

GUIA DE OBSERVACIÓN – CONTEXTO AULA –

ASPECTO	OBSERVACIONES
<p>Desarrollo de las lecciones (rutina: círculo, actividades de aprendizajes, etc.)</p>	
<p>Organización del espacio físico (características físicas del salón de clase, muebles, pupitres).</p>	

Académico (expedientes, planeamientos perfiles, pruebas, etc.)	
Estudiantes (actitudes durante el desarrollo de las lecciones).	
Docente (desempeño, carisma, actitudes, etc.)	

ANEXO 2
ENTREVISTAS

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Básica
Licenciatura en Educación Especial
Trabajo Final de Graduación
Trabajo de Campo

ENTREVISTA 001
INTERESES EDUCATIVOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ARS²

1. ¿Qué quieres ser cuando seas grande? ¿Por qué?

2. ¿Qué materias te gustan más? ¿Por qué?

3. ¿Qué crees que piensan tus maestros de ti? ¿Por qué?

4. ¿Qué te gusta y que no te gusta de la escuela? ¿Por qué?

5. ¿Piensas tener familia?

6. ¿Qué talentos tienes?

7. ¿Cuáles son tus sueños, anhelos, metas?

8. ¿A quién aprecias más dentro de la Asociación, (en quien encuentras más apoyo)? ¿Por qué?

² ARS: Alto Riesgo Social

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Básica
Licenciatura en Educación Especial
Trabajo Final de Graduación
Trabajo de Campo

ENTREVISTA 002
- DOCENTES -

1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el trabajo con niños en ARS?

2. ¿Considera importante la labor del docente en estos espacios? ¿Por qué?

3. ¿Cree Ud. que los albergues, fundaciones, entre otros, son un campo emergente para el trabajo docente? ¿Por qué?

4. ¿Cree importante la labor del docente de educación especial en estos espacios? ¿Por qué?

5. ¿Cuáles necesidades ha observado que presentan los estudiantes que asisten a este servicio?

6. ¿Tiene conocimiento específico o a estudiado estrategias para la atención de niños y niñas en alto riesgo social?

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educación Básica
Licenciatura en Educación Especial
Trabajo Final de Graduación
Trabajo de Campo

ENTREVISTA 001
INSTITUCIONES DE APOYO EDUCATIVO A NIÑOS Y NIÑAS EN ARS

1. ¿Cómo y cuándo es que (nombre de la institución) decide brindar apoyos educativos, a la población en desventaja social?

2. ¿Podría describir en qué consisten estos proyectos de atención educativa?

3. ¿Cuál es la filosofía o visión, general, de dicha institución., fundación, asociación o aldea?

4. ¿Cuál es la filosofía sobre la que se desarrollan los proyectos de atención a la niñez en ARS?

5. ¿Estos servicios, pertenecen a algún tipo de Programa del MEP?

6. ¿Cuántos docentes trabajan en la institución? ¿Existen dentro del personal otras especialidades (cómputo, inglés, psicología, terapia de lenguaje, religión, educación especial, otras)?

7. ¿Cuál fue el proceso que tuvo que seguirse para los nombramientos: docentes, psicólogos, terapeutas, etc.?

8. ¿Son todos los docentes nombrados por el MEP o existe el contrato independiente (Privados o por servicios profesionales)?

9. ¿Prestan servicios de educación especial? ¿Específicamente, a qué población está dirigido el servicio y qué tipo de servicio ofrecen?

10. ¿Hay aulas, cuántas? ¿Cuál es la metodología de trabajo que se desarrolla en las aulas?

11. ¿Cuáles horarios tienen? ¿Cuántas estudiantes? ¿Cuál es la rutina?

12. ¿Desde qué enfoque trabajan? (Constructivismo, Montesorri, Pedagogía de la Ternura entre otros)

13. ¿Se ha hecho el intento por integrarlas en escuelas regulares?...Si fuese así ¿Cuales han sido los resultados?

14. Los egresados de estas instituciones, ¿obtienen algún título parecido al de sexto grado? ¿A qué edad egresan los estudiantes?

15. ¿Qué logros ha notado Ud. en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas que asisten a los servicios educativos brindados por la institución?

16. A parte de la labor académica, según Ud., ¿qué papel juega el docente en contextos en ARS?

17. ¿Cree Ud. que es necesaria la labor del docente en educación especial en éstos contextos?
¿Por qué?

18. ¿Qué hace falta, según Ud., para lograr mayores avances en cuanto a la atención de la población en ARS, desde la perspectiva de la educación?

19. ¿Cuáles han sido sus experiencias (tanto en áreas administrativas como en la práctica docente) durante su labor en la institución y, a que conclusiones llega de las mismas?

ANEXO 3
TEST DE VALORACIÓN PEDAGÓGICA

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

TEST DE VALORACIÓN PEDAGÓGICA
****Modificado para el Objeto de Estudio****

Tomado del libro:

Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales
 (Lorena Mora Hernández, Universidad Estatal a Distancia- UNED, 2007)

Descripción: El test de valoración pedagógica modificado consiste de las siguientes partes.

A) Percepción y discriminación visual:

Se divide en,

1. Reconocimiento de los conceptos y funciones del esquema corporal.
2. Relaciones espaciales, que consiste en el reconocimiento de tamaños, grosores, posiciones, colores, y formas.
3. Memoria visual inmediata, que consiste en memorizar cinco (I ciclo) o diez palabras (II ciclo) colocadas sobre la mesa. (Ver anexos 3.1 y 3.2)

B) Percepción y discriminación auditiva:

Que consta de las siguientes partes,

1. Conducta auditiva motora, para valorar si sigue instrucciones orales haciendo observaciones pertinentes.
2. Discriminación, en donde se utiliza el Test de discriminación auditiva Wepman, (Anexo 3.3). Según Mora (2007), el interés de esta prueba apunta hacia la intención de utilizarlo como instrumento de referencia a personal especializado, cuando se sospecha que el estudiante podría estar presentando problemas auditivos a partir de las pautas o puntos de corte que ella establece y que considera la manifestación de dificultades (p 190).
3. Memoria auditiva, que consiste en dos momentos, el primero que tiene que ver con la memorización de un conjunto de palabras que una vez dichas por el docente el estudiante debe repetirlas y el segundo conjunto se procede de igual manera pero en vez de palabras son series de números.
4. Fusión, en donde se le pide al estudiante que complete al final de las palabras, sílabas u oraciones.

C) Desarrollo del lenguaje

1. Vocabulario básico: Aquí se valora la identificación de sinónimos, identificación de antónimos y narración.

D) Escolaridad

Se divide en el área de lectoescritura y conceptos matemáticas.

1. El área de lectoescritura contempla, la valoración de lectura y comprensión de vocabulario y sílabas a nivel básico. Luego se desarrolla una lectura oral de textos y lectura comprensiva para detectar errores debido a la variedad fónica y gráfica. (Para estos se deben usar los anexos 3.4, 3.5 y 3.6 adjuntos). En la parte de escritura, respetando cada nivel se deben realizar dictados de palabras, oraciones, textos, copia de textos y redacciones, para observar desempeño.

2. El área de conceptos matemáticos valora los conocimientos acerca de conteo, reconocimiento de numerales, escritura del nombre de los números, ordenamiento en ascendente y descendente, ubicar el antecesor y sucesos, la realización de operaciones básicas y resolución de problemas. A continuación un ejemplar del folleto.

TEST DE VALORACIÓN PEDAGÓGICA
****Modificado para el Objeto de Estudio****
(PRUEBA)

Nombre: _____ **Fecha de evaluación:** _____

Escuela: _____ **Fecha de nacimiento:** _____

Ciclo: _____ **Año:** _____ **Edad:** _____

Nombre del padre: _____

Nombre de la madre: _____

Domicilio actual: _____

¿Es asegurado? SI _____ NO _____

Hermanos _____ **Posición que ocupa:** _____

¿Audiometría? SI _____ NO _____

¿Examen de la vista? SI _____ NO _____

Persona que toma los datos: _____

Observaciones: _____

A. PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACION VISUAL

1. Esquema corporal

1.1 Concepto corporal (revisión de las partes del cuerpo)

No reconoce: _____

1.2 Funciones de las partes del cuerpo:

Ojos _____

Dientes _____

Nariz _____

Oídos _____

Manos _____

Boca _____

Pies _____

2. Relaciones espaciales

2.1 Tamaño _____

2.2 Grosos _____

2.3 Posiciones _____

2.4 Colores _____

2.5 Formas _____

3. Memoria visual inmediata

3.1 Palabras (Anexo 3.1-I ciclo, Anexo 3.2 - II ciclo)

B) PERCEPCION Y DISCRIMINACION AUDITIVA.

1. Conducta auditiva motora:

¿Sigue órdenes simples?

Tóquese la oreja izquierda SI ___ NO ___

Brinque sobre un pie SI ___ NO ___

¿Sigue órdenes dobles?

Camine hacia la puerta y ciérrela SI ___ NO ___

Camine y aplauda SI ___ NO ___

¿Sigue órdenes triples?

Párese, aplauda y brinque SI ___ NO ___

Corra, salte y agáchese SI ___ NO ___

2. Discriminación auditiva (Ver anexo 3.3)

Observaciones:

3. Memoria auditiva

3.1 Conjunto de palabras

3.2 Series de números

5 dígitos (edad 7 años)

3-1-8-5-9 _____

4-8-3-7-2 _____

2-5-1-8-3 _____

6 dígitos (edad 10 años)

4-7-3-8-5-9 _____

5-2-4-7-9-6 _____

7-2-8-3-9-4 _____

7 dígitos (14 años)

1-6-8-3-7-2-5 _____

2-9-5-7-3-8-1 _____

8-5-9-2-5-1-6 _____

4. Fusión

4.1 Completa las siguientes palabras

Escue__

Igle__

Carre ____

Casi ____

Mantequi ____

Observaciones:

D. DESARROLLO DEL LENGUAJE

1. Vocabulario básico

1.1 Identificación de sinónimos

Mirar _____

Bonito _____

Sabroso _____

Alegre _____

Automóvil _____

Andar _____

Ferrocarril _____

Beber _____

Escuchar _____

Cabello _____

Observaciones:

1.2 Identificación de antónimos

Bonito _____

Arriba _____

Sucio _____

Cerrado _____

Mojado _____

Venga _____

Caliente _____

Cerca _____

Adelante _____

Dormido _____

Temprano _____

Claro _____

Muerto _____

Joven _____

Si _____

Duro _____

Observaciones:

1.3 Narración

Observaciones:

G. ESCOLARIDAD

LECTOESCRITURA

1. Vocabulario básico (Anexo 3.4)

Observaciones

2. Lectura de sílabas (Anexo 3.5)

Observaciones

3. Lectura oral

3.1 Lectura de palabras (Anexo 3.6)

Observaciones

3.2 Lectura de textos

PRIMER NIVEL

(I grado)

Luna, lunita,, lunita alta,
da luz al pino y a mi ventana
luna, lunita, lunita asoma
da luz al ala de la paloma

Observaciones

SEGUNDO NIVEL

(II grado)

Mi vaquita parece que no trabaja, porque
el día comiendo siempre se pasa.
Un ternero muy lindo tiene mi vaca.
El ternero tampoco nunca trabaja.
Después cuando despierto junto a mi cama
de leche pura y limpia tengo la taza

Observaciones

TERCER NIVEL
(III grado)

El hijo del panadero del pueblo se llama Pedrito.
Es un niño alegre y bromista.
Un día del mes de abril. Pedrito decidió
ir a bañarse al río.
Tomó s sombrero, preparó un saco y se alejó
presuroso y contento
Cuando llego al río se sentó a descansar
bajo una sombra.
Entonces vio cerca de él una tortuga, que caminaba
muy despacio entre la hierba.
Pedrito cogió emocionado la tortuga y se volvió
a su casa con el curioso animalito junto a su pecho.

Observaciones

3.3 Lectura comprensiva

PRIMER NIVEL
(II grado)

Allá está el pino.
En el pino esta la casita.
En al casita está la paloma
Veo el pino, celo la paloma
Y veo la casita.

PREGUNTAS:

¿Quién está en al casita? _____

¿Qué cosas veo? _____

¿Dónde está la casita? _____

SEGUNDO NIVEL
(II grado)

Pirulo es un pobre perro callejero, que no tiene dueño ni hogar
Pasa todo el día corre y corre por el camino que va a la ciudad

A la ciudad va a comer y a jugar
 Algunos muchachos le tienen lastima, y al verlo pasar lo llaman:
 Pirulo, Pirulo y le dan agua y pan
 Al atardecer, cansado y solo se duerme al lado del camino.

PREGUNTAS:

A pirulo algunos muchachos le tienen _____

Pirulo va la ciudad a _____ y a _____

Es un perro _____ al lado del camino

Pirulo se _____

Los muchachos le dan agua y _____

**TERCER Y CUARTO NIVEL
 (III Y IV grado)**

**PANTALONES CORTOS
 (Fragmento)**

Seguro que cuando Jaime sea grande va a ser ingeniero o constructor.

Siempre esta inventando cosas y no suelta ni el martillo ni los calvos.

En el garaje acaba de construir un banco para carpintería.

Tiene serrucho, alicates y frascos de vidrio llenos de clavos y tornillos

Dice mamá que cuando era chiquillo,

le pedía unas cosas muy complicadas a San Nicolás.

Una vez e pidió un hueco para echar cosas; otra vez le pidió un ascensor.

Y siempre quiso un carro de bomberos con una escalera bien grande para poder subirse. Y lo que más le gustó en una Navidad, fue un juego de herramientas de carpintería. Desde entonces es constructor.

Ahora esta haciendo un velero y lo está armando en el patio de atrás. No es un velero muy grande; solo tiene siete pies de largo. Asegura que cuando lo termine lo va a llevar al lago que hay en la represa de Cachí. Está muy orgulloso y tiene razón porque le está quedando muy bonito.

Autora: Lara Ríos

PREGUNTAS:

a. ¿Por qué se dice que cuando Jaime sea grande va a ser un constructor?

b. ¿Qué herramientas tiene Jaime para construir sus inventos?

c. ¿Por qué la mamá de Jaime cree que siempre pedía cosas complicadas para Navidad?

d. ¿Cuál es el último invento de Jaime?

e. ¿Cuál cree usted que es la opinión de los familiares de Jaime sobre el trabajo que realiza?

4. Escritura

4.1 Dictado de palabras (Ver anexo 3.7)

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4.2 Dictado de oraciones (Ver anexo 3.8)

4.3 Dictado de texto (Ver anexo 3.9)

Observaciones:

4.4 Copia de Texto

Observaciones:

5. Redacción

5.1 Formación de oraciones

5.2 Redacción

Observaciones:

CONCEPTOS MATEMÁTICOS

VALORACIÓN PARA I GRADO

1. Conteo

De uno en uno hasta 10 _____

De dos en dos hasta 20 _____

De tres en tres hasta 30 _____

De cinco en cinco hasta 50 _____

De diez en diez hasta 100 _____

Observaciones

2. Reconocimiento de numerales

Lea los siguientes numerales

4 23 7 9 66 80 5 100
 17 3 55 46 74 68 87 91

Observaciones

3. Escritura del nombre de los números

Escriba el nombre de los siguientes números

54 _____
 9 _____
 28 _____
 77 _____
 96 _____

Observaciones

4. Ordenar en forma ascendente

Ordene los siguientes números de menor a mayor

100 – 35 – 2 – 89 – 11 – 75 – 40 – 98 – 23

Observaciones

5. Ordenar en forma descendente

Ordene los siguientes números de mayor a menor

99 – 5 – 87 – 33 – 76 – 22 – 48 – 65 – 100

Observaciones

6. Ubicar le antecesor

Escriba el antecesor de:

$$\begin{array}{r} \underline{\quad} 5 \\ \underline{\quad} 40 \\ \underline{\quad} 79 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \underline{\quad} 24 \\ \underline{\quad} 92 \end{array}$$

Observaciones

7. Ubicar le sucesor

Escriba el sucesor de:

$$\begin{array}{r} 4 \underline{\quad} \\ 57 \underline{\quad} \\ 99 \underline{\quad} \end{array} \qquad \begin{array}{r} 63 \underline{\quad} \\ 29 \underline{\quad} \end{array}$$

Observaciones

8. Operaciones básicas

Resuelva las operaciones que se le proponen

ADICCIONES

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 7 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 12 \\ + 14 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 14 \\ + 3 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \\ + 12 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 23 \\ + 35 \\ \hline \end{array}$$

SUSTRACCIONES

$$\begin{array}{r} 9 \\ - 5 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 14 \\ - 3 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 12 \\ - 11 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 29 \\ - 5 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 38 \\ - 25 \\ \hline \end{array}$$

Observaciones

9. Resolución de problemas

1. Paco vende 25 piñas el lunes y 23 el martes. ¿Cuántas piñas vende Paco en los dos días?
2. En mi clase hay 38 niños. De ellos 17 son varones ¿Cuántas niñas hay?

Observaciones

CONCEPTOS MATEMÁTICOS

VALORACIÓN PARA II GRADO

1. Conteo

De uno en uno hasta 10 _____

De dos en dos hasta 20 _____

De tres en tres hasta 30 _____

De cinco en cinco hasta 50 _____

De diez en diez hasta 100 _____

Observaciones

2. Reconocimiento de numerales

Lea los siguientes numerales

48	235	719	900	665	80	55	107
176	33	550	46	744	681	371	999

Observaciones

3. Escritura del nombre de los números

Escriba el nombre de los siguientes números

543 _____

98 _____

289 _____

777 _____

961 _____

Observaciones

4. Ordenar en forma ascendente

Ordene los siguientes números de menor a mayor

108 – 353 – 29 – 189 – 198 – 750 – 400 – 984 – 231

Observaciones

5. Ordenar en forma descendente

Ordene los siguientes números de mayor a menor

999 – 54 – 872 – 333 – 760 – 22 – 148 – 650 – 107

Observaciones

6. Ubicar le antecesor

Escriba el antecesor de:

_____ 555	_____ 248
_____ 400	_____ 923
_____ 79	

Observaciones

7. Ubicar le sucesor

Escriba el sucesor de:

434 _____	570 _____
291 _____	636 _____
99 _____	

Observaciones

8. Operaciones básicas

Resuelva las operaciones que se le proponen

ADICCIONES

838	375	264	143	363
+ 122	+ 26	+ 175	+ 378	+ 217
_____	_____	_____	_____	_____

SUSTRACCIONES

$$\begin{array}{r} 86 \\ - 13 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 174 \\ - 27 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 591 \\ - 263 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 384 \\ - 297 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 957 \\ - 784 \\ \hline \end{array}$$

MULTIPLICACIONES

$2 \times 2 =$ $5 \times 3 =$ $7 \times 4 =$

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 35 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

Observaciones

9. Resolución de problemas

María cortó 17 flores y después cortó 24 flores más. ¿Cuántas flores cortó María en total?

2. Juan tiene 389 colones. De ellos gastó 174 colones. ¿Cuántos colones le quedan?

Observaciones

CONCEPTOS MATEMÁTICOS

VALORACIÓN PARA III GRADO

1. Conteo

De uno en uno hasta 10 _____

De dos en dos hasta 40 _____

De tres en tres hasta 60 _____

De cinco en cinco hasta 100 _____

De diez en diez hasta 200 _____

Observaciones

2. Reconocimiento de numerales

Lea los siguientes numerales

4878	2353	7197	9670	665	805	5534	107
1763	337	5503	4656	7244	681	4371	999

Observaciones

3. Escritura del nombre de los números

Escriba el nombre de los siguientes números

5434 _____
 9889 _____
 2892 _____
 1777 _____
 4961 _____

Observaciones

4. Ordenar en forma ascendente

Ordene los siguientes números de menor a mayor

108 – 3353 – 2349 – 1869 – 5198 – 7500 – 400 – 9284 – 6231

Observaciones

5. Ordenar en forma descendente

Ordene los siguientes números de mayor a menor

9993 – 5044 – 8272 – 333 – 1760 – 822 – 4148 – 6650 – 5107

Observaciones

6. Ubicar le antecesor

Escriba el antecesor de:

_____ 5556	_____ 9248
_____ 4000	_____ 7923
_____ 790	

Observaciones

7. Ubicar le sucesor

Escriba el sucesor de:

3434 _____	5700 _____
994 _____	6369 _____
2910 _____	

Observaciones

8. Operaciones básicas

Resuelva las operaciones que se le proponen

ADICCIONES

6385	3756	2864	943	3631
+ 1223	+ 2664	+ 3175	+ 5378	+2117
<u> </u>				

SUSTRACCIONES

6786	1674	9591	3084	9957
- 1630	- 278	- 2763	- 2957	- 784
<u> </u>				

MULTIPLICACIONES

500X5= 3716X3= 938X6= 3273X4=

DIVISION

86:4= 1789:5= 4314:2= 3978:3

Observaciones

9. Resolución de problemas

Una araña tiene 6 patas. ¿Cuántas patas tienen 173 arañas?

18 niños se tienen que repartir e 3 grupos para trabajar en teatro, música, y expresión corporal. ¿Cuántos niños trabajan en cada grupo?

En una tienda hay 3413 botones blancos, 1052 botones azules, 3012 botones rojos y 345 botones de color café. ¿Cuántos botones hay en total?

El corazón de Laura late 82 veces por minuto, el de Juan late 72 veces por minutos. ¿Cuántas veces más late el corazón de Laura?

Observaciones

ANEXO 3.1
MEMORIA VISUAL INMEDIATA
(I CICLO)

Cama

Mapa

Luna

Bola

Camisa

ANEXO 3.2
MEMORIA VISUAL
(II CICLO)

Payaso	Camionero
Combustible	Relojería
Basurero	Premio
Casa	Estudiante
Impresora	Árbol

ANEXO 3.3
TEST DE DISCRIMINACION AUDITIVA WEPMAN

Instrucciones: Se coloca al niño a espaldas del docente, se le indica que debe levantar la mano derecha cuando el par de las palabras escuchadas sea diferente

Mata-mata	Sal-sol	Ropa-roca	Carro-carro
Casa-casa	Justa-fusta	Tiza-piza	Torta-corta
Ruega-rueda	Pan-pan	Baño-daño	Posa-cosa
Rifa-rija	Luz-luz	Cana-cama	Mapa-mata
Sin-sin	Pito-pato	Lobo-lobo	Ron-ron
Llama-rama	Ojo-hoja	Pera-pena	Pelo-pero
Choco-coco	Lata-taca	Puro-paro	Fin-sin
Daba-daga	Café-casé	Gato-dato	Yeso-hueso
Mesa-masa	Veo-veo	Cierro-cielo	Bota-gota
Huella-huella	Lío-frio	Cera-cera	Hijo-hizo

PUNTOS DE CORTE:

5 AÑOS: más de 6 errores

6 AÑOS: más de 5 errores

7 AÑOS: más de 4 errores

8 AÑOS: más de 3 errores

NOMBRE: _____

EDAD: _____

ERRORES: _____

AUTOR: T. Irwin Stephens

ANEXO 3.4
Lectura de sílabas

Mamá	Papá	Cama	Sapa	Laca	Vaca
Llama	Tapa	Rama	Vaga	Nana	Dama
Chapa	Gata	Talla	Fama	Caña	Faja
Paja	Raya	Bata	Pala	Nata	Taza
papaya	Mañana	Carraca	Tajada	Sabana	Parada

ANEXO 3.5
Lectura de sílabas

Pesa	Mula	Sopa	Lima	Lleva	Viva
Tuna	Roca	Noche	Dedo	Chile	Gusano
Fuma	Juego	Beso	Misa	Chupeta	Zapato
Niño	Yema	Zeta	Ropero	Tinaja	Jocote
Queque	Máquina	Maseta	Hilo	Yuca	Humo

ANEXO 3.6
Lectura de sílabas

Fiera	Peine	Radio	Agua	Muela	Piano
Esta	Casco	Carta	Banco	Arte	Caldo
Ancho	Canta	Fue	Brazo	Trillo	Cae
Clase	Vio	Madre	Blusa	Flaco	Grupo
Frío	Globo	Crema	Primo	Río	Pluma

ANEXO 3.7
Dictado de palabras

Nivel	Palabras
I grado	Casa-mecate-sala-ella-palo-maquina-baila- tapia-aramario- mamá-camisa-peine-capa-antena-puerta-fiera-luna-pato.
II grado	Brocha-tortuga-plancha-tren-piedra-tambir-blanco-clavo- cocodrilo-sombrilla-camisa-trabajo-amanecer-camionero.
III grado	Bostezo-helicóptero-dromedario-tranvía-asignatura-texto- temperatura-esdrújula-biblioteca- murciélago-bicicleta-taxi.

ANEXO 3.8
Dictado de oraciones

Nivel	Oraciones
I grado	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la mesa hay leche 2. La casa es de mi papa 3. Paco come papas con sal 4. Pepe juega con la bola y con su lindo carro en su casa 5. A María le gusta su linda bolita azul con amarillo 6. Pepe y Duque son dos lindos perritos blancos que juegan. 7. Topacio es el cabello que mi tío me regaló 8. La gallina sale de paseo con sus diez pollitos.

II grado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Francisco juega con su tren eléctrico 2. El muchacho se comió la rosquilla 3. Hemos merendado en el comedor 4. Fernando telefonea a la farmacia 5. El submarino salió del puerto
III grado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Florencia se conduce correctamente en el parque. 2. Anoche mi hermana y yo observamos una estrella fugaz 3. En la navidad las cosas se adornan con árboles brillantes 4. Los dos amigos se dieron un abrazo muy fuerte 5. He visto una linda cada junto al mar

ANEXO 3.9
Dictado de texto

El gato y la leche
(Dictado I grado)

El gato de mi casa juega todo el día.
Una mañana mamá dejó la leche en la mesa de la sala.
El gato saltó y botó el vaso de leche.
La leche cayó al piso y el gato se la tomó.

Juan y su primo
(Dictado II grado)

Juan y Lola son primos y les gusta jugar juntos.
El día de hoy, Juan y su prima se sientan en el suelo para jugar.
Ella le tiró la bola de hule de color rojo.
La bola rodó hacia su primo Juan pero él no la tomó.

El monito
(Dictado III grado)

El domingo Rosa y Ester fueron al parque. Después de ver a los leones, lagartos, osos y leopardos se sentaron en un banco frente a la jaula de los monos. Ellas abrieron una caja de galletas y algunas se las comieron. Un monito se acercó a las

rejas de la jaula y las miró. Luego extendió su mano. Parecía que quería decir: “por favor dame una galleta”

Rosa tiró una galleta al suelo.

El monito la agarró y se subió al árbol para comerla.

ANEXO 3.10

Copia de texto

El Oso Panda

(Copia I y II grado)

El Oso Panda nació en San José. Todos los niños fuimos a verlo y estar con él. Pero como el Oso Panda está muy pequeño duerme todo el día junto a su mamá. Cuando esté más grande, el Oso Panda va a jugar mucho en su jaula y vamos a verlo de nuevo.

La finca de mi papá

(Copia para III grado)

Mi papá tiene finca muy grande en el campo.

Me siento muy feliz cuando estoy allí. Voy con mi papá, mi mamá y mis hermanos.

Por la ventana del carro veo el camino rojizo, las flores y los árboles grandes y verdes de la orilla. Veo también pájaros de bellos y raros colores y los mansos rebaños de animales comiendo el pasto. ¡Cómo me gusta ir al campo, a la finca de mi papá; como mi mamá, papá y mis hermanos!

ANEXO 4
PRUEBA PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN EL ESTUDIO

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

PRUEBAS PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN EL ESTUDIO
****Modificado para el Objeto de Estudio****

Tomadas del Libro:

Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales
 (Lorena Mora Hernández, Universidad Estatal a Distancia- UNED, 2007)

Objetivo:

Esta es una compilación de cuatro de las seis autoevaluaciones que sugiere el libro: Evaluación diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de Lorena Mora Hernández, que serán utilizadas para valorar las destrezas para:

- Aprovechamiento de las clases
- Mi concentración en el estudio
- Evaluación de mi ambiente de estudio
- Mi actitud ante el estudio
-

Descripción de las pruebas:

Cada autoevaluación está formada por una hoja de registro de respuestas que el o la estudiante deberá marcar la siguiente escala:

S cuando Siempre se actúa así
CS cuando casi siempre se actúa así
AV cuando A veces se actúa así
CN cuando Casi nunca se actúa así
N cuando Nunca se actúa así

Además, cuenta con una hoja de calificación cuya enumeración de preguntas consigna un puntaje específico según la respuesta marcada. A esta información se añade puntaje, calificación y observaciones que referirá el nivel o rango en que se encuentra el estudiante dependiendo del área evaluada.

APROVECHAMIENTO DE MIS CLASES

Nombre: _____

Fecha de aplicación: _____

INDICACIONES

RODEA con un círculo la **S** si **SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **CS** si **CASI SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **AV** si **A VECES** actúas así

RODEA con un círculo la **CN** si **CASI NUNCA** actúas así

RODEA con un círculo la **N** si **NUNCA** actúas así

¿Cómo aprovecho mis clases? Para conocerlo bien responde con sinceridad

	S	CS	AV	CN	N
1. En clase, me suele “llamar la atención” algún profesor (a).					
2. Presto mucha atención en clase, a las explicaciones de los profesores (as)					
3. En clase suelo preguntar al profesor (a), cuando tengo alguna duda.					
4. Me aburro bastante en las clases.					
5. En clase, tengo fama de ser algo “molestón”.					
6. Tomo bien las anotaciones o apuntes que me piden en clase.					
7. Aprovecho bien en clase, para estudiar o hacer una tarea, los ratos que me dejan libre.					
8. Sigo bien “el hilo” de las explicaciones del profesor (a), difícilmente “me encuentra fuera de base” cuando me pregunta algo.					
9. Se me suele “ir la imaginación” cuando estoy en clase.					
10. Tomo algunas anotaciones en clase, aunque el profesor no me lo pida					
11. Me preocupo mucho por seguir “al pie de la letra” las indicaciones de los profesores.					
12. Los profesores (as) hacen poco interesantes las explicaciones					

CALIFICACION

Prueba: Aprovechamiento de mis clases

1. Califica tu aprovechamiento de las clases

	S	CS	AV	CN	N
Las preguntas 2, 3,6,7,8,10,11 puntúan con	4 Pts	3 Pts	2 Pts	1 Pts	0 Pts
Las demás 1, 4, 5,9,12 puntúan con	0 Pts	1 Pts	2 Pts	3 Pts	4 Pts

2. Suma los puntos y califícate

Calificación Obtenida _____

Puntaje Obtenido	Calificación	Observaciones
Entre 35 y 48 puntos	Muy buena-buena	Tu aprovechamiento en las clases te facilitará enormemente el estudio, sigue adelante, mejorando cada día más.
Entre 27 y 34 puntos	Regular	Averigua cuáles son tus motivos de distracción en clase. Aburrimiento, problemas familiares, falta de interés en el estudio, materia muy compleja
Entre 0 y 26 puntos	Muy floja-floja	Debes aprovechar más las clases, mejorando tu atención, interés, estudiar vale la pena, puedes buscar ayuda especializada de un docente.

OBSERVACIONES GENERALES:

MI CONCENTRACIÓN EN EL ESTUDIO

Concentración- Atención-Fatiga

Nombre: _____

Fecha de aplicación: _____

INDICACIONES

RODEA con un círculo la **S** si **SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **CS** si **CASI SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **AV** si **A VECES** actúas así

RODEA con un círculo la **CN** si **CASI NUNCA** actúas así

RODEA con un círculo la **N** si **NUNCA** actúas así

¿Cómo te concentras al estudiar? Para conocerlo bien responde con sinceridad

	S	CS	AV	CN	N
1. Me es muy difícil estudiar porque tengo problemas que me impiden concentrarme.					
2. Mantengo con facilidad la atención fija sobre lo que estoy estudiando.					
3. Aguanto un buen rato estudiando sin sentirme cansado.					
4. Soy demasiado impaciente o nervioso para concentrarme con tranquilidad.					
5. El pensar que tengo mucho que estudiar me desanima para concentrarme.					
6. Una vez que me pongo a estudiar, mantengo bien centrada la atención en lo que estudio.					
7. Cuando estudio en casa aguanto un buen rato sentado, sin estar levantándome constantemente					
8. Cuando llega la hora de estudiar, enseguida me encuentro dispuesto a empezar.					
9. cuando llega la hora de estudiar, suelo acordarme de otras cosas que tengo que hacer (en lugar del estudio).					
10. En cas aprovecho con intensidad, el tiempo que tengo previsto para estudiar.					
11. Cuando empiezo a estudiar “entro a fondo” rápidamente con el tema.					
12. Tengo preocupaciones que me impiden estudiar con la suficiente intensidad.					

CALIFICACION
Prueba: Mi concentración en el estudio

1. Califica tu concentración en el estudio

	S	CS	AV	CN	N
Las preguntas 2,3,6,7,10,11 puntúan con	4 Pts	3 Pts	2 Pts	1 Pts	0 Pts
Las demás 1, 4, 5,8, 9, 12 puntúan con	0 Pts	1 Pts	2 Pts	3 Pts	4 Pts

2. Suma los puntos y califícate

Calificación Obtenida _____

Puntaje Obtenido	Calificación	Observaciones
Entre 33 y 48 puntos	Muy buena-buena	Sácale el máximo provecho a tu habilidad para concentrarte.
Entre 25 y 32 puntos	Regular	Detecta los estímulos que te distraen y elimínalos de tu lugar de estudio
Entre 0 y 24 puntos	Muy floja-floja	Elimina todo lo que te impida concentrarte. Has una lista de las cosas que te impidan concentrarte y trabaja sobre ella

OBSERVACIONES GENERALES:

EVALUACIÓN DE MI AMBIENTE DE ESTUDIO

Ambiente externo

Nombre: _____

Fecha de aplicación: _____

INDICACIONES

RODEA con un círculo la **S** si **SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **CS** si **CASI SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **AV** si **A VECES** actúas así

RODEA con un círculo la **CN** si **CASI NUNCA** actúas así

RODEA con un círculo la **N** si **NUNCA** actúas así

¿Cómo es tu ambiente de estudio? Para conocerlo bien responde con sinceridad

	S	CS	AV	CN	N
1. En mi casa estudio en un lugar tranquilo, sin ningún distractor.					
2. Ocupo demasiado tiempo viendo TV, leyendo revistas o escuchando música.					
3. En casa me molestan o distraen cuando estudio.					
4. Tengo cada cosa en su sitio y por eso pierdo poco tiempo buscando mis materiales de estudio.					
5. En casa suelo estudiar, sin nadie que me distraiga.					
6. Dedico demasiado tiempo a entretenimientos u ocupaciones que me hacen descuidar el estudio.					
7. Estudio tumbado en la cama o cómodamente sentado en el sofá.					
8. En mi casa, por lo general estudio en el mismo lugar.					
9. Mi rincón de estudio suele estar ordenado.					
10. Tengo al alcance de la mano, cuando estudio en casa, objetos que me distraigan.					
11. En mi casa es imposible estudiar, a menudo está saliendo o entrando alguien en el lugar que estudio.					
12. Solo acierto a ponerme a estudiar es estoy escuchando música o la radio					

CALIFICACION

Prueba: Evaluación de mi ambiente de estudio

1. Califica tu concentración en el estudio

	S	CS	AV	CN	N
Las preguntas 1,4,5,8,9 puntúan con	4 Pts	3 Pts	2 Pts	1 Pts	0 Pts
Las demás 2,3,6,7,10,11,12 puntúan con	0 Pts	1 Pts	2 Pts	3 Pts	4 Pts

2. Suma los puntos y califícate

Calificación Obtenida _____

Puntaje Obtenido	Calificación	Observaciones
Entre 36 y 48 puntos	Muy buena-buena	Mantén tu buen ambiente y te ayudará a concentrarte mejor.
Entre 28 y 35 puntos	Regular	Mejora aquellos que tengas desordenado: libros, lugar de estudio...., que interfiera en tu estudio.
Entre 0 y 27 puntos	Muy floja-floja	Debes organizar todas las cosas de tu lugar de estudio para estudiar mejor.

OBSERVACIONES GENERALES:

MI ACTITUD ANTE EL ESTUDIO

Nombre: _____

Fecha de aplicación: _____

INDICACIONES

RODEA con un círculo la **S** si **SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **CS** si **CASI SIEMPRE** actúas así

RODEA con un círculo la **AV** si **A VECES** actúas así

RODEA con un círculo la **CN** si **CASI NUNCA** actúas así

RODEA con un círculo la **N** si **NUNCA** actúas así

¿Cuál es tu actitud ante el estudio? Para conocerlo bien responde con sinceridad

	S	CS	AV	CN	N
1. El estudio me ayudará enormemente a triunfar en la profesión que elija en el futuro.					
2. Tener que estudiar es un gran fastidio en mi vida					
3. Me desanimo cuando tengo muchos temas o lecciones que aprender.					
4. Me entiendo muy bien con mis profesores.					
5. Suelo exigirme yo mismo en el estudio, busco más que aprobar "por la mínima" o "dejando los pelos en el alambre"					
6. Creo que estudio menos de lo que debo.					
7. Los profesores parece que sólo tratan de molestarme con sus exigencias.					
8. Tengo voluntad firme para estudiar.					
9. Aunque alguna asignatura no me guste, la estudio con el esfuerzo que merece su importancia.					
10. Pienso que sería mejor ponerme a trabajar en una empresa y dejar de estudiar.					
11. Cuando fracaso en alguna asignatura, la mayor parte de la culpa suele tenerla el profesor.					
12. Necesito que me obliguen para ponerme a estudiar, o que me exijan para sostener mi esfuerzo en el estudio.					

CALIFICACION
Prueba: Mi actitud ante el estudio

1. Califica tu actitud ante el estudio

	S	CS	AV	CN	N
Las preguntas 1,4,5,8,9 puntúan con	4 Pts	3 Pts	2 Pts	1 Pts	0 Pts
Las demás 2,3,6,7,10,11,12 puntúan con	0 Pts	1 Pts	2 Pts	3 Pts	4 Pts

2. Suma los puntos y califícate

Calificación Obtenida _____

Puntaje Obtenido	Calificación	Observaciones
Entre 36 y 48 puntos	Muy buena-buena	Realmente te gusta el estudio y estás motivado para aprender.
Entre 28 y 35 puntos	Regular	Debes mejorar un poco tu actitud y obtendrás mayor eficacia en tu estudio.
Entre 0 y 27 puntos	Muy floja-floja	Debes poner mayor ilusión y animo ante el estudio. Piensa: ¿Necesitas del apoyo de un profesional?

OBSERVACIONES GENERALES:

ANEXO 5
MATRIZ SE SISTEMATIZACION GENERAL

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

Categorías de sistematización	Instrumento aplicado	Información Obtenida
Conceptos básicos	Test de valoración pedagógica	<p>La necesidades educativas se clasifican a partir de la aplicación inventarios ecológicos que evalúan desde habilidades perceptuales (discriminación visual y auditiva), conceptos básicos, relaciones espaciales, desarrollo del lenguaje y escolaridad hasta la observación de los factores contextuales y personales que evidencian la existencia de necesidades educativas</p> <p>Resultados del Test de Valoración Pedagógica</p> <p>Percepción y Discriminación Visual: Esquema Corporal: Tres estudiantes demostraron escaso reconocimiento de las partes del cuerpo, entre ellas, el pecho, los codos y hay dificultada para reconocer mano derecha de la mano izquierda.</p> <p>Cuatro estudiantes se reconocen casi todas las funciones de cada parte del cuerpo, aunque en el caso de las manos y la boca la función es la misma (para moverlas).</p> <p>Relaciones espaciales: Cinco estudiantes reconocen tamaños, grosores, posiciones básicas colores y figuras pero con dificultad.</p> <p>Memoria visual inmediata: Palabras vistas y memorizadas: En los cinco casos la memoria a corto plazo deficiente, dificultad en los procesos de evocación y recuperación de la información.</p> <p>Percepción y Discriminación Auditiva: Conducta auditiva motora: Tres estudiantes siguen órdenes simples y complejas pero con errores. Los otros dos las siguen correctamente</p> <p>Discriminación Auditiva: Según la aplicación del Test de Discriminación Auditiva de Wepman se evidenció que: 4 estudiantes presentaron diversos errores permitidos en el rango que establece la prueba. Los niños no presentan problemas auditivos. 1 estudiante presentó más de los errores permitidos evidenciando dificultades en la audición.</p>

	<p>Memoria Auditiva: Dos estudiantes presentaron desconocimiento de como armar una secuencia de palabras o números ya que no tenían los conceptos incorporados, hubo el caso de un estudiante de los dos antes mencionados que no invertía la escritura de números y algunas letras.</p> <p>Tres estudiantes enunciaban las secuencias de palabras y numero en desorden. Los niños y niñas reflejan la necesidad de ser atendidos con estrategias que ayuden a su memoria visual y auditiva y así mejorar su atención / concentración.</p> <p>Desarrollo del Lenguaje: Cuatro estudiantes evidencian un vocabulario básico por debajo de la edad. Cinco estudiantes no dominan la distinción básica de sinónimos y antónimos básicos. En cuanto a la narración los cinco estudiantes presentan un escaso vocabulario básico, narraciones escuetas, falta profundidad, creatividad e imaginación, no responde a lo esperado según la edad de los niños y niñas evaluados Tres estudiantes presentan problemas de dicción, omisión al hablar y leer.</p> <p>Escolaridad: Lectoescritura Dos estudiantes leyeron correctamente 5 palabras de 30 Tres estudiantes leyeron correctamente 10 silabas de 30 Cinco estudiante leyeron correctamente entre 5 – 7 palabras con dificultad gráfica o fónica de un total de 63 Dos estudiantes intentaron la lectura de textos pero de tipo silábica y vacilante. Cinco estudiantes no lograron la lectura comprensiva acorde a su edad Tres estudiantes no lograron el dictado de palabras, oraciones, textos y copia de textos así como la redacción de oraciones o párrafos Dos estudiantes lograron leer algunas frases presentando omisiones, sustituciones y pausando entre silabas y palabras. La escritura fue ilegible, no se usó correctamente el renglón. Los cinco estudiantes de diferentes edades y niveles no escriben ni leen acorde a la edad.</p> <p>Conceptos Matemáticos Cinco estudiantes presentan dificultad para el conteo de 3 en 3 en adelante Cinco estudiantes reconocen los numerales hasta el 30 Tres estudiantes no lograron la escritura del nombre de los números. Dos estudiantes logran intentan escribir el nombre de los números pero de forma deficiente y se salen del reglón. Cinco estudiantes no logran ordenar números de forma ascendente</p>
--	---

		<p>Cinco estudiantes no logran ordenar números de forma descendiente Dos estudiantes logran ubicar el antecesor Dos estudiantes logran ubicar el sucesor Cinco estudiantes presentan dificultad para el desarrollo de operaciones básicas y resolución de problemas.</p>
<p>Dificultades en el aprendizaje</p>	<p>Test para hallar dificultades para acceder al aprendizaje</p>	<p>Prueba 1: Actitud ante el estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 estudiantes piensan que el estudio me ayudará enormemente a triunfar en la profesión que elija en el futuro. - 5 estudiantes dicen que casi nunca piensan que tener que estudiar es “un gran fastidio en mi vida” - 4 de 5 estudiantes argumentan que casi siempre se desaniman cuando tienen muchos temas que aprender. - 5 estudiantes dicen que algunas veces se entienden muy bien con los profesores - 4 de 5 estudiantes dicen que suelen auto exigirse en el estudio, argumentan poner todo el empeño para entender, pero hay temas que definitivamente necesitan practicar y “con alguien que me explique” - 2 de 5 estudiantes piensan casi siempre que sería mejor ponerme a trabajar en una empresa y dejar de estudiar, para ayudarle a la jefa de Hogar (por lo general son los hijos mayores). - 5 estudiantes dicen que algunas veces cuando “fracaso en alguna asignatura,” la mayor parte de la culpa suele tenerla el profesor. - 5 estudiantes piensan que casi siempre necesitan que se les obligue a estudiar. <p>Prueba 2: Evaluación del ambiente de estudio</p> <p>5 niños y niñas dicen que casi nunca encuentran en sus casas un lugar tranquilo para realizar sus estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 de 5 estudiantes ocupan demasiado tiempo viendo TV. - 5 estudiantes dicen que siempre cuando intentan estudiar en la casa son distraídos o porque el papá llega borracho gritando gritos y exigiendo cosas, otros porque son los hermanos mayores y deben cuidar a sus hermanos menores porque la jefa de hogar llega tipo 8 pm del trabajo. Uno de los niños dijo que le cuesta mucho estudiar en especial cuando “su mamá mete amigos en la casa” - 5 estudiantes dicen que casi nunca tienen cada cosa en su sitio, es más alegan: “mi casa es un chiquero” - 3 de 5 estudiantes dicen que casi siempre cuando logran estudiar en sus casas lo hacen tumbado en la cama. En una visita se observó que 8 personas duermen en el cuarto donde estudia el niño. - 5 estudiantes dicen que siempre les es imposible estudiar, a menudo está saliendo o entrando alguien en el lugar que estudio. <p>Prueba 3: Concentración en el estudio</p> <p>Ningún estudiante asume tener problemas de aprendizaje.</p>

	<p>4 de 5 estudiantes argumentan que les cuesta mantener con facilidad la atención fija sobre lo que estoy estudiando.</p> <p>5 estudiantes dicen que algunas veces aguantan un buen rato estudiando sin sentirse cansado.</p> <p>Dos estudiantes afirman que son demasiado impacientes o nerviosos para concentrarse con tranquilidad.</p> <p>5 estudiantes respondieron que casi siempre el pensar que tienen mucho que estudiar les desanima para concentrarse.</p> <p>4 de 5 estudiantes responden que algunas veces, una vez que se ponen a estudiar, mantienen bien centrada la atención en lo que estudio.</p> <p>5 estudiantes respondieron que nunca, cuando estudian en casa aguantan un buen rato sentado, sin estar levantándose constantemente</p> <p>5 estudiantes respondieron que algunas veces cuando llega la hora de estudiar, enseguida me encuentro dispuesto a empezar.</p> <p>3 de 5 estudiantes respondieron que cuando llega la hora de estudiar, suelen acordarse de otras cosas que tienen que hacer (en lugar del estudio). Los otros tres prefirieron no contestar esta pregunta.</p> <p>5 estudiantes respondieron que algunas veces, en casa aprovechan con intensidad, el tiempo que tengo previsto para estudiar.</p> <p>2 estudiantes respondieron que casi siempre, cuando empiezo a estudiar “entro a fondo” rápidamente con el tema.</p> <p>4 de 5 estudiantes respondieron que siempre, tienen preocupaciones que me impiden estudiar con la suficiente intensidad.</p> <p>Prueba 4: Aprovechamiento de las clases</p> <p>A cuatro de ellos y ellas les “llaman la atención” constantemente durante la dinámica del salón de clase.</p> <p>Sólo dos afirman poner bastante atención durante la explicación de las actividades a desarrollar en el CEA</p> <p>Ninguno hace preguntas a su profesor sobre contenidos académicos, durante su periodo en el CEA</p> <p>Todos afirman aburrirse en clases y por eso se ponen a jugar con sus compañeros y compañeras.</p> <p>Tres de ellos aseguran tener fama de molestones y hasta les han sancionado y expulsado del CEA por varios meses.</p> <p>Ninguno toma anotaciones en clase</p> <p>Todo el rato libre lo dedican a jugar o recostarse a dormir, ninguno aprovecha el tiempo para desarrollar tareas de la escuela o adelantarse con los contenidos o mínimo repasar lo que han visto.</p> <p>Cuatro dicen que no siguen las explicaciones del profesor (a), tal cual son, por lo que preguntan varias veces: ¿Qué es lo que hay que hacer? Los otros dos estudiantes dicen que difícilmente “me encuentra fuera de base” cuando me pregunta algo.</p> <p>Todos afirman que mientras están en clases se les suele “ir la imaginación” cuando estoy en clase.</p>
--	--

		<p>Ninguno ha tomado la iniciativa de tomar anotaciones en clase, aunque el profesor no lo pida. Uno de ellos dijo que “ni siquiera apunta lo que el profesor les pide, mucho menos lo que no.”</p> <p>Ninguno se preocupan mucho por seguir “al pie de la letra” las indicaciones de los profesores. “Aunque a veces si les obedecen”</p> <p>4 de 5 estudiantes afirma que las docentes hacen poco interesantes las clases y que les da mucho sueño.</p>
<p>Características del contexto CEA, entorno familiar y comunal.</p>	<p>Guía de Observación.</p> <p>Actividades para fortalecer el desarrollo socioemocional</p>	<p>Contexto Comunal que rodea a AOES</p> <p>Comunidad caracterizada por los indicadores de alto riesgo social.</p> <p>Entre las características que definen a esta comunidad están: la pobreza extrema, la drogadicción, vandalismo que se observa en las calles es el factor que prevalece. También, en conversación con algunas personas en la calle (ENTREVISTA NO FORMAL), se dice que una de las formas de llevar sustento a las familias que viven en esta comunidad es mediante la prostitución y el narcotráfico.</p> <p>Se observa deambulando por las calles a niños y niñas indigentes, muchos camino a las calles josefinas para vender artículos tales como confites o stickers.</p> <p>En conversación con uno de estos niños (ENTREVISTA NO FORMAL), explicaba que por su condición de pobreza él sentía el rechazo de sus compañeros y docente, lo que le desmotivó e impulsó a ser desertor del sistema educativo.</p> <p>Contexto CEA y Entorno Familiar:</p> <p>AOES es una asociación cuya visión es el rescate de las familias en riesgo social, para eso construyó el Albergue de la Alegría.</p> <p>En el momento de realización del trabajo de campo, el espacio donde se desarrolla el CEA es un segundo piso con tres aulas y dos baños. Una de las aulas es la oficina principal, las otras dos si acaso tiene capacidad para 20 estudiantes (y son alrededor de 60), las cuyas normas de higiene y aseo eran cuestionables ya que, los baños son pequeños, apenas cabe una persona, están desordenados sucios y uno de ellos es usado no solo como baño sino también como bodega. La oficina siempre esta desordenada, aterrada de cosas, entre alimentos, artículos para el aseo personal y algún material didáctico (juegos de mesa y libros).</p> <p>En una visita posterior (Año 2011), ya existía nuevas aulas: espaciosas, equipadas en un edificio aparte, brindan servicios de apoyo.</p> <p>En las visitas realizadas a varios de los hogares de los niños participantes de la investigación se concluye que, definitivamente en esos hogares, carecen las actitudes positivas, afectivas y de interés hacia los niños en aspectos que van desde su proceso de aprendizaje hasta en aspectos con respecto a su ornato.</p> <p>Se observó en el tiempo del trabajo de campo que las</p>

	<p>condiciones externas a los niños provenientes del entorno familiar y cultural, influyen de manera negativa en la situación emocional (autoconcepto y autoaceptación). Es común el descuido, abandono, palabras groseras, hirientes, humillantes.</p> <p>La mayoría de los niños implicados en la investigación provienen de núcleos familiares disfuncionales, carecen de buenos comportamientos y su conducta es en su mayoría agresiva y despreocupada.</p> <p>ACTIVIDADES REALIZADAS CON LOS NIÑOS DEL CEA</p> <p>Se descubrió que una de las mayores necesidades que urgen de intervención es el manejo conductual, tanto para mantener conductas adecuadas como para eliminar conductas inadecuadas, ya que los niños y las niñas en su mayoría presentan serios problemas de comportamiento y las docentes, incluidas las asistentes (CEA), recurren a gritos y algunas veces a ofensas para tratar de controlar a todos y “lidiar” con conductas de rebeldía, malas palabras, gritos, agresiones e insultos entre ellos mismos, ofensas, desobediencia y otras derivadas de estos actos.</p> <p>Al hacer la propuesta a la docente a cargo, y concretarles que se requería de todo el apoyo y seguimiento del personal, se hizo ver que era muy difícil desarrollar un proyecto de modificación de conducta. Para esto debía constarse con el aval de todas las docentes como por las asistentes, de los cuales, no todos iban a estar de acuerdo, según confesión de la docente. Por lo tanto esta posibilidad quedó descartada, dado que para lograr un cambio de conducta en los y las estudiantes es necesario llevar un seguimiento diario, ser persistente y firme como lo que se quiere.</p> <p>Se observó que los niños y niñas estaban presentando dificultades, esto dado que su rendimiento escolar es bajo y algunos faltaban con tareas (Según lo afirma la directora del CEA). Además por lo observado, en su gran mayoría presentan adecuación curricular ya sea significativa o no significativa en las escuelas regulares donde están matriculados) y hay un alto índice de repitencia.</p> <p>Se decidió aplicar diversas técnicas para favorecer y reforzar el aprendizaje, trabajando los diferentes niveles del primer ciclo. Sin embargo, al consultarlo con las docentes, recalcaron que era muy cansado para ellos venir de la escuela un viernes (día asignado para trabajar con niños) a continuar viendo temas escolares, por lo que nuevamente esta opción quedó descartada.</p> <p>Al establecer contacto directo con los niños y entablar comunicación y lograr que ellos se sintieran en confianza, se llegó a la conclusión de que necesitan llenar un vacío en sí mismos que quizás por las condiciones en las cuales viven no están acostumbrados a recibir amor y no conocen</p>
--	--

	<p>sobre lo que es la autoestima y el autoconcepto, así que se decidió sobre las áreas del desarrollo socio emocional, esto durante el primer semestre del año 2010.</p> <p>El proyecto que se desarrolló consiste en una unidad bimensual, o bien, unidad integrada, en donde se contemplan, el desarrollo de actividades para fortalecer las áreas del desarrollo socioemocional, aprovechando la materia de español como recurso, de esta manera no sólo se reforzaban los conceptos en el área de español, sino que se atienden las necesidades en cuanto a desarrollo socioemocional se refiere, buscando siempre el fortalecimiento del ánimo, la iniciativa y el emprendimiento como componentes emocionales que les permita ir adquiriendo actitudes que les capaciten para alcanzar mejores futuros.</p> <p>Es importante recalcar que el proyecto se trabajó 1 hora semanal (4 semanas) con un grupo de 5 estudiantes. El proyecto se llevó a cabo a través de varias visitas semanales en las instalaciones del CEA, ubicada en un segundo piso, en específico el día viernes durante la tarde. Entre las actividades que aplicamos está la telaraña, mi nombre fruta, me voy de viaje.</p> <p>OBSERVACIONES OBTENIDAS DE LAS ACTIVIDADES DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL REALIZADAS:</p> <p>Para el desarrollo de las actividades, se estableció en conjunto con los niños y niñas, ciertas reglas dado que todos querían participar, para lo cual aprovechando la actividad de la telaraña, al enunciar aquellas cosas que no me gustaban que me hicieran y/o que me molestaban, como por ejemplo, “no me gusta que me griten” “no me gusta que se rían de mí” “no me gusta que me empujen y pateen”, entre otras, aludiendo la investigadora que también la autoridad merece respeto al igual que ellos, por lo tanto a través de las visitas la comunicación entre la investigadora y los niños fue una comunicación abierta y respetuosa, a manera de modelación para los niños y niñas, es decir, la investigadora asumió una conducta ejemplar para servir de modelaje a los niños y niñas. Para iniciar con las actividades grupales, por cuestiones de tiempo y espacio, se tuvo que implementar actividades” rompehielo”, entre estas, algunas que permitieran obtener información sobre los intereses y gustos personales, pues lo fundamental es que los aprendizajes deben ser significativos.</p> <p>Algunas de las respuestas a las diversas actividades aplicadas sobre “temores” y lo que “hace sentir bien” fueron: “tengo miedo cuando mi padrastro le pega a mi mamá y a mis hermanos” “me da miedo estar solo” “me siento feliz cuando me regalan algo”.</p> <p>En conversación con los niños sobre sus dibujos eran a él a quienes consideraban su familia, hizo mención de que</p>
--	--

	<p>la mamá porque era buena con ella y siempre le daba abrazos, en otro espacio ubico al papá, quien “es bueno a veces” pero “poquito me pega” otros elegían otras cosas como el deporte o amigos.</p> <p>Las demás actividades se guiaron a fortalecer el autoconcepto y aceptación de sí mismos, por ejemplo, con la creación de mi personas, actividad que consistía en dibujarse a si mismos en un machote de ser humano que les entregamos y decorarlo a su gusto para después exponerlo al resto del grupo.</p> <p>Otra actividad aplicada fue mediante una “papa caliente”, en la cual se debía responder a ciertas preguntas: ¿Me molesta pensar en? ¿En un amigo yo veo? ¿Me gustaría ser? ¿Mi mayor error fue? ¿Me siento feliz cuando? ¿Creo temer a?- Al principio los niños y las niñas no querían que les quedara la papa, pero después el juego se volvió más lento ya que querían expresarse mediante esas preguntas. Algunas de las respuestas fueron: “tengo miedo cuando mi padrastro le pega a mi mamá y a mis hermanos” “me da miedo estar solo” “me siento feliz cuando me regalan algo”</p> <p>En cuanto al dibujo de mi familia, la mayoría de los dibujos eran del sacerdote ya que en conversación con los niños sobres sus dibujos eran a él a quienes consideraban su familia, desde luego, varios niños viven en el albergue y su mayor relación ha sido con este personaje, en el dibujo hacían corazones y las siluetas de las personas que representaban más importancia para ellos.</p> <p>Pocos niños y niñas asumieron que ellos mismos son personas importantes en su corazón, en cuanto a los demás, una niña hizo mención de que la mamá porque era buena con ella y siempre le daba abrazos, en otro espacio ubico al papá, quien “es bueno a veces” pero “poquito me pega” otros elegían otras cosas como el deporte o amigos.</p> <p>En la actividad “cambios a mi mundo”, en donde la idea era elaborar una lluvia de ideas con las soluciones o cambios a la realidad que viven cada niño o niña, a nivel personal, familiar y en la escuela, hizo mención de que la mamá porque era buena con ella y siempre le daba abrazos, en otro espacio ubico al papá, quien “es bueno a veces” pero “poquito me pega” otros elegían otras cosas como el deporte o amigos.</p> <p>RESULTADOS DE LA OBSERVACION DE LAS PRACTICAS DOCENTES</p> <p>Todas las docentes dicen sustentar sus prácticas docentes en el constructivismo, además, en su discurso se asume “como de gran importancia la enseñanza en estos escenarios para que, a través de las practicas docentes puedan fortalecerse las bases espirituales (bajo la doctrina católica) y desde ahí ir fomentado un cambio de mentalidad para no repetir patrones”. (Palabras de la exdirectora: Victoria de la Paz Guevara).</p> <p>No se respetan los horarios establecidos para las lecciones en las cuatro materias básicas, sólo se respetan las</p>
--	--

	<p>lecciones de cómputo.</p> <p>En el momento de la realización del trabajo de campo, no existe una organización administrativa (en el CEA no está definido el director administrativo, más quien se encarga de los trámites para la contratación de docentes, es el Pbro. Sergio Valverde) y en el área académica (no hay director académico), no existe la conformación de un equipo interdisciplinario que trabaje en conjunto (tipo redes de apoyo) para atender integralmente a las necesidades educativas especiales.</p> <p>Las observaciones se realizaron varios días de las semanas por las tardes, recordando que los niños y las niñas asisten por las mañanas a sus respectivas escuelas.</p> <p>Las lecciones inician tipo 1:00pm (no está definida la hora de inicio), las docentes invierten alrededor de dos horas en llevarles al almorzar, cambiarles, y acomodarles para que hagan la siesta. Luego de esas dos horas meriendan a eso de las 3:00pm , luego, de 3:30pm a 5:00 pm algunos hacen tareas de la escuela, algunos trabajan en el desarrollo de manualidades, otros juegan en el corredor, la atención individual se presenta si el niño o niña acude a preguntarle a la maestra, más no se evidencia por parte de las docentes por brindar una atención individualizada mientras los demás trabajan.</p> <p>En los rostros de la maestras se ve reflejado el descontento, la indisposición y es notable por su forma de hablar y expresarse del programa la actitud conformista.</p> <p>No elabora planes semanales o quincenales, lo justifican al decir que como todos los estudiantes vienen de escuelas diferentes no sé pueden abarcar al mismo tiempo la diversidad de contenidos, por esta razón no planean, y en un cuaderno apuntan lo que se “realiza”.</p> <p>Siguiendo con la actitud, la docentes usa el uniforme correctamente, portan una camiseta roja con el logo de la asociación y jeans, se ven presentables y algunas peinadas decorosamente.</p> <p>El vocabulario que utilizan las docentes es claro, conciso, directo (más a la hora de llamar la atención), no se evidencia el uso del vocabulario soez y vulgar.</p> <p>Sin embargo, las asistentes a la hora de corregir a los estudiantes, en su tono de voz como en algunas palabras humillan la dignidad de los y las estudiantes y el vocabulario aunque no es soez o vulgar si hace uso de muchas groserías.</p> <p>El tipo de comunicación podría decirse que es asertiva docente-estudiante. Sin embargo, las amenazas o el encarar a los estudiantes figuran entre la forma para</p>
--	--

	<p>corregir la conducta.</p> <p>A la hora de explicar cierto proceso matemático o en el área de español las docentes muestran claridad en lo que se desea explicar y el uso de gestos como herramienta didáctica.</p> <p>Entre pares son comunes las bromas, las peleas (a veces se van a golpes) se observa que los niños y niñas se agrupan para jugar y compartir por afinidades o personalidades.</p> <p>Las relaciones docente-estudiante están muy marcadas por los gritos, regaños y malos modos.</p> <p>En las relaciones estudiante-docente, se observa como muchos se acercan temerosos a varias docentes, otros manifiestan rebeldía y desprecio.</p> <p>Las relaciones docentes- padres, madres, colegas y asistentes se caracterizan por ser directas la hora de hablar de los estudiantes; sin embargo no se ha evidenciado en este tiempo de observación que se desarrollen actividades para fomentar la empatía y cercanía con los padres de familia y encargados del CEA.</p> <p>Otro aspecto observado es que en cuanto a la relación entre colegas, falta la organización, falta la lealtad pues hablan mal entre sí de cada colega, para justificar por qué el CEA no está funcionando bien, hasta se llegó a mencionar que en el CEA cualquiera manda y hace como quiere, hasta la asistente, pues aunque existe una directora esto es “tierra de nadie”</p> <p>No se presenta algún documento parecido al planeamiento didáctico, no llevan diario de clase ni registros de logros, es más y son inexistentes los expedientes.</p> <p>Lo único que se observa en una hoja arrancada de cuaderno pequeño escrito a lápiz en donde se hace un desglose en una página de las actividades que se “realizarán” durante toda la semana, sin embargo, no se saben los objetivos de tales actividades ni como se evaluarán los aprendizajes obtenidos y la letra casi no se entiende</p> <p>Las actividades son pensadas al azar no llevan un hilo conductor o lógica, no responden a ningún objetivo.</p> <p>No utilizan material extra en caso de que algún estudiante termine antes que los demás la actividad pensada.</p> <p>Al no respetarse el horario construido, las actividades no se aplican tal y como fueron pensadas.</p> <p>A la hora de explicar cómo elaborar una manualidad o como resolver alguna operación matemática o ejercicio en</p>
--	--

	<p>alguna otra materia, las docentes si muestran conocimiento de los temas y los explican con claridad.</p> <p>Cuando surge alguna situación imprevista, se muestran diligentes y rápidos para atender a la misma, ya sea que algún niño o niña se caiga y se raspe, o que durante la dinámica del salón de clase se deba atender a dudas que posiblemente no tengan que ver con el tema.</p> <p>No se consideran los conocimientos previos del estudiante, pues llegan y escriben operaciones matemáticas al azar.</p> <p>No se evidencia el respeto por los estilos y ritmos de aprendizaje, no se observa una atención directa o una preocupación para atender al estudiante e sus estilos y sus ritmos permitiendo con esto que logre superar muchos desfases en materia académica.</p> <p>No existe el material e apoyo para los y las estudiantes, que les ayude en sus ritmos y estilos de aprendizaje particulares, es decir, todo se resume a la copia de la pizarra y la resolución de ejercicios en los cuadernos.</p> <p>Además, la docente cuando trabajan contenidos académicos lo hacen de forma muy dirigida o magistral sin dejar que el estudiante que participe de la construcción de su conocimiento.</p> <p>Además no se evidencia el uso del espacio para la enseñanza como un espacio para la formación en valores a partir del aprovechamiento de los contenidos.</p> <p>No hay contextualización de los contenidos, ni la programación de estrategias metacognitivas que le permita al estudiante pensar en una mejor calidad de vida, a partir de lo que se le está enseñando, ya que ni si quiera se enseña o se planean las clases.</p> <p>Durante el desarrollo de las actividades q se propusieron, se observa en las docentes el decaimiento del semblante, se asume no demuestran interés por lo que hacen</p> <p>Para el desarrollo de la lección a actividades de mediación no se usan materiales lúdicos, más si existen y son usados para entretener a los estudiantes en el periodo de la merienda o los que decidieron no dormir.</p> <p>Como se mencionó anteriormente, la tarde se divide en dos periodos: El de almuerzo y descanso (aproximadamente dos horas) y la “atención educativa”, que es donde algunos estudiantes juegan si no tienen tareas que realizar, otros desarrollan sus tareas y cuando no entienden algo se dirigen hacia la docente para preguntarle.</p>
--	---

	<p>No se evidenció el uso de estrategias de expresión artística, literaria, plástica, entre otras.</p> <p>No se modela o ejemplificar el trabajo que se solicita desarrollar, pues nunca se sabe lo que se va a desarrollar.</p> <p>Algunas veces se da un seguimiento o supervisión de los estudiantes estén desarrollando sus tareas o ejercicios propuestos de manera adecuada.</p> <p>Los materiales y recursos didácticos son limitados en cuanto a diversidad se refiere. Es decir, si hay cuadernos, lapiceros, varias enciclopedias que ni se usan, pero materiales que sean elaborados por las docentes para abarcar algún contenido no se observan. Así que no se puede definir si despiertan interés en los y las estudiantes o si están ajustados a la edad cronológica de los y las estudiantes, o bien, si están ajustados a las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes.</p> <p>En cuanto a la disciplina, las docentes hacen uso de la cuenta del 1 al 3 para llamar otra vez al orden y el silencio. La voz es imperativa e intimidante. No se observa en ningún lugar algún material donde se establezcan las reglas de la clase, ni ninguna técnica para el manejo conductual. Hay poco desarrollo de actividades significativas no se puede evidenciar la promoción de la participación ordenada y equitativa, y en cuanto al adecuado manejo de grupo, generalmente se observa mucho desorden, gritos, peleas, reflejo una inexistente organización, durante las meriendas, el reposo y durante las “tutorías”.</p>
--	---

ANEXO 6
MATRIZ DE SISTEMATIZACION
TEST DE VALORACION PEDAGÓGICA

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

Categoría	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan	Necesidades	Apoyos
Percepción y Discriminación Visual		No se reconocen las partes del cuerpo (pecho, codos)	Conocer su propio esquema corporal	Actividades significativas que permitan la interiorización de estos conocimientos. De la mano se puede trabajar el respeto por sí mismo.
		No se reconoce lateralidad (mano izquierda, mano derecha).	Conocer los conceptos relacionados a la ubicación espacial.	Juegos y otras actividades que permitan que el individuo aprenda a usar correctamente los conceptos relacionados a la ubicación espacial.
	Se reconocen casi todas las funciones de las partes del cuerpo			
	Se reconocen tamaños, grosores, posiciones básicas, colores y figuras			
		Memoria a corto plazo deficiente, dificultad en los	Fortalecer los procesos cerebrales	Aplicar juegos de inteligencia, de memoria, crear

		procesos de evocación y recuperación de la información.	relacionados con la memoria a corto y largo plazo, evocación, etc.	historias, etc., significativas para el desarrollo del individuo.
Percepción y Discriminación Auditiva	Siguen ordenes simples y complejas			
	No se evidencian problemas auditivos	Se presentaron diversos errores permitidos en el rango que establece la prueba Wepman.		
		Se presentaron desordenes a la hora de enunciar las secuencias de palabras y números.	Practica para mejorar el aprendizaje a enunciar secuencias de palabras y números.	Ser atendidos con estrategias que ayuden a su memoria visual y auditiva y así mejorar su atención / concentración.
Desarrollo del Lenguaje		El vocabulario básico muestra desfases acorde a las edades, además de que no se conocen de manera general los sinónimos y antónimos básicos.	Adquisición del vocabulario básico para comunicarse de la mejor forma en su contexto.	Estrategias para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.
		Presentan en su mayoría, problemas de dicción, omisión al hablar y leer.	Superar los problemas relacionados con el lenguaje	Métodos y técnicas que les permitan mejorar su habla. Terapia de Lenguaje.

Escolaridad		Dificultades y desfases en el proceso de adquisición de la lectoescritura. No escriben ni leen acorde a la edad.	Aprender a leer y escribir acorde a la edad, haciendo énfasis en que al adquirir el proceso de lectoescritura podrán acceder a mejores puestos laborales, etc.	Se sugiere una evaluación a profundidad de cada caso.
-------------	--	--	--	---

ANEXO 7

**MATRIZ DE SISTEMATIZACION
PRUEBA PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN EL ESTUDIO**

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

Aspectos de la prueba	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan	Necesidades	Apoyos
Actitud ante el estudio	Los estudiantes piensan que el estudio les ayudará a prosperar en la profesión que elija en el futuro.			
		Algunos estudiantes expresan que casi siempre se desaniman cuando tienen muchos temas que aprender.	Conocer la causa de la desmotivación Iniciativa para asumir su proceso de aprendizaje Motivación hacia el aprendizaje	Desarrollar estrategias para generar espacios de autoconocimiento y responsabilidad por su proceso de aprendizaje.
	Los estudiantes dicen que mantienen buenas relaciones interpersonales con sus profesores	Otros estudiantes dicen que algunas veces se entienden muy bien con los profesores	Respeto a mí mismo y respeto a los demás	Generar empatía entre las relaciones interpersonales
	Empeño o esfuerzo hacia el proceso de	No contar con mediadores que se responsabilicen de su proceso de	Necesitan practicar, “con alguien que me	Mediador consiente de las necesidades que

	aprendizaje	aprendizaje	explique”.	se deben abordar.
		Los estudiantes piensan casi siempre que si tuvieran que escoger entre estudiar o trabajar prefieren trabajar y dejar sus estudios si fuera necesario para salir adelante con las necesidades del hogar.	Proponerse metas.	Trabajar sobre un plan o proyecto de vida.
		Estudiantes piensan que casi siempre necesitan que se les obligue a estudiar.	Autorregular su proceso de aprendizaje	Abordaje mediante estrategias de desarrollo socioemocional
		No encuentran en sus casas un lugar tranquilo y ordenado para realizar sus estudios.	Espacio físico apto para estudiar.	Orientación a padres de familia o encargados.
		Los estudiantes dicen que pasan demasiado tiempo viendo TV.	Autorregulación de su horario de estudio. Autodeterminación	Acompañamiento
		Disfunción familiar y condición socioeconómica desfavorable	Trabajo con padres de familia y encargados.	Empoderamiento a las familias: Redes de atención que permiten a las familias la búsqueda de otras

				formas de subsistencia (ONG, IMAS, EBAIS, INA, PYMES, organizaciones religiosas)
		Ausencia de espacio personal para la organización del estudio.	Hábitos del estudio.	Técnicas de estudios. Ambiente escolar que promueva los hábitos.
Concentración en el estudio		Mantener la atención en las actividades que se realizan.	Aprender a manejar la atención/ concentración	Estrategias y actividades para desarrollar la atención.
		Estudiantes afirman que son demasiado impacientes o nerviosos para concentrarse con tranquilidad (Ansiedad)	Aprender a dominar de la ansiedad y el estrés	Estrategias de desarrollo socioemocional
		Los respondieron que cuando llega la hora de estudiar, suelen acordarse de otras cosas que tienen que hacer (en lugar del estudio).		Técnicas de Estudio
		Preocupaciones que impiden	Valoración y	Clima de aula que favorezca la confianza,

		estudiar con la suficiente intensidad.	aceptación	seguridad participación. Plan “Cultura de Paz”. Fortalecer el plan de vida.
Aprovechamiento de las clases		No preguntan en clase sobre los contenidos	confianza en sí mismo y seguridad	Dinámica de aula participativa
		Clases aburridas	Aprendizaje significativo y funcional	Mejorar prácticas docentes que estén pensadas en las necesidades de los estudiantes.

ANEXO 8
MATRIZ DE SISTEMATIZACION
GUIA DE OBSERVACION CONTEXTO EDUCATIVO

Universidad Nacional
 Centro de Investigación y Docencia en Educación
 División de Educación Básica
 Licenciatura en Educación Especial
 Trabajo Final de Graduación
 Trabajo de Campo

Categorías	Aspectos que potencian	Aspectos que limitan	Necesidades	Apoyos
Pedagógico	Sustentan las practicas docentes en el constructivismo	Algunos hacen tareas de la escuela, algunos trabajan en el desarrollo de manualidades, otros juegan en el corredor	Organizarse en relación a las necesidades de los estudiantes.	Elaborar plan institucional.
		La atención individual se presenta si el niño o niña acude a preguntarle a la maestra, más no se evidencia por parte de las docentes por brindar una atención individualizada mientras los demás trabajan.	Identificación de las necesidades del docente e institución	Proponer pautas a seguir para la atención de niños en alto riesgo social.
		No elabora planes semanales o quincenales, lo justifican al decir que como todos los estudiantes vienen de escuelas diferentes no sé pueden abarcar al mismo tiempo la diversidad de contenidos, por esta razón no planean, y en un cuaderno apuntan lo que se “realiza”.	Organizar la dinámica del salón de clase por niveles.	Trabajo multinivel. Trabajo para el desarrollo socioemocional, manejo de límites, para la vida. Trabajo colaborativo (Estrategia de Educación Inclusiva).

		Actitudinal: En los rostros se refleja el descontento, la indisposición y es notable por su forma de hablar y expresarse del programa, la actitud conformista.	Interiorizar la importancia de una buena labor docente en contextos de alto riesgo social.	Capacitaciones, etc.
		Uso de las amenazas o el encarar a los estudiantes figuran entre la forma para corregir la conducta.	Conocer las estrategias de Apoyo Conductual Positivo	Capacitación en Apoyo Conductual Positivo.
	Didáctico: Uso de ademanes y claridad en la explicaciones.	Relaciones Interpersonales: Entre pares son comunes las bromas, las peleas (a veces se van a golpes)	Respeto hacia los demás	Apoyo conductual positivo.
		Relaciones Interpersonales: Las relaciones docente-estudiante están muy marcadas por los gritos, regaños y malos modos.	Sentirse respetado y valorado.	Modelamiento de conductas adecuadas para obtener respuestas satisfactorias.
		Relaciones Interpersonales: En las relaciones estudiante-docente, se observa como muchos se acercan temerosos a varias docentes, otros manifiestan rebeldía y desprecio.	Confianza y Seguridad en la relación docente-estudiante	Crear ambientes de empatía y acercamiento.
		Las relaciones docentes- padres, madres, colegas y asistentes se caracterizan por ser directas la hora de hablar de los estudiantes; sin	Comunicación entre la institución y la familia	Estrategias para el trabajo con las familias.

		embargo no se ha evidenciado en este tiempo de observación que se desarrollen actividades para fomentar la empatía y cercanía con los padres de familia y encargados del CEA.		
		No se presenta algún documento parecido al planeamiento didáctico, no llevan diario de clase ni registros de logros, es más y son inexistentes los expedientes.	Creación de planeamientos acordes a la diversidad del salón de clase, registros de logros para medir el avance de los estudiantes y el diario de clase.	Creación del Comité de Control Interno que supervise la elaboración y protección de documentos importantes, necesarios para la práctica docente.
		Las actividades son pensadas al azar no llevan un hilo conductor o lógica, no responden a ningún objetivo.	Iniciativa e interés por los estudiantes	Capacitación sobre novedosas estrategias para la atención de la niñez en alto riesgo social.
		No utilizan material extra en caso de que algún estudiante termine antes que los demás la actividad pensada.	Anticipación	Incorporar minutas diarias que permitan visualizar lo que se necesita para el desarrollo de las lecciones
	La dinámica del salón de clase se deba atender a dudas que posiblemente no tengan que ver con el tema.			

		Difícil posibilidad de desarrollar un proyecto de modificación de conducta. Poca anuencia y compromiso entre colegas para desarrollar dicho proyecto.	Crear conciencia de la importancia del trabajo interdisciplinario en la modificación de conductas	Capacitación sobre estrategias para la modificación de conductas.
Administrativos		Incumplimiento de horarios	Crear horarios	Estructuración de horarios para maximizar los recursos.
		Carece de estructura organizativa	Establecer el orden y las autoridades que corresponden a cada área.	Crear organigramas
		Las asistentes a la hora de corregir a los estudiantes, en su tono de voz como en algunas palabras humillan la dignidad de los y las estudiantes y el vocabulario aunque no es soez o vulgar si hace uso de muchas groserías.	Respeto	Capacitaciones para el trabajo con niños.
		La relación entre colegas, falta la organización, falta la lealtad pues hablan mal entre sí de cada colega	Crear un buen clima organizacional	Apoyos desde el departamento de recursos humanos.
Realidad socioeducativa		Asisten al sistema educativo regular por las mañanas y en la tarde en el CEA	Aprovechamiento del espacio brindado en actividades significativas que generen	Creación de horarios pensados en aprovechar el espacio, el tiempo.

			aprendizajes.	
	Reciben alimentación y cuidado (aseo) en AOES.	Los estudiantes en su mayoría presentan serios problemas de comportamiento	<p>Aprender a controlar impulsos.</p> <p>Mantener conductas adecuadas.</p> <p>Eliminar las conductas inadecuadas</p>	Estrategias de manejo conductual
		Rendimiento Académico bajo. La mayoría de los niños se les ha tramitado la adecuación significativa en los centros educativos donde están matriculados	Atención pedagógica que atienda a los desfases de aprendizaje.	Profesional en atender los casos relacionados a los problemas de aprendizaje y adecuaciones significativas.
		Desconocimiento de conceptos tales como: autoestima, autoconcepto	Necesidad de contención emocional y de conocimiento de los componentes del adecuado desarrollo socioemocional	Talleres, Proyectos, Actividades que permitan interiorizar los conceptos relacionados al desarrollo socioemocional para que puedan empoderarse y tomar decisiones sobre lo que deben sentir y vivir.

	<p>Todos los niños mostraron interés por participar de las actividades</p>	<p>Algunas de las respuestas a las diversas actividades aplicadas sobre “temores” y lo que “hace sentir bien” fueron: “tengo miedo cuando mi padrastro le pega a mi mamá y a mis hermanos” “me da miedo estar solo”</p>	<p>Necesidad de aprender a lidiar con los temores y afrontar las circunstancias difíciles.</p>	<p>Trabajar sobre el manejo de los temores y como asumir la realidad familiar.</p>
	<p>El tipo de comunicación podría decirse que es asertiva docente-estudiante.</p>			

ANEXO 9
PROPUESTA METODOLÓGICA

2014

BASES PARA EL ABORDAJE METODOLÓGICO
DE CONTEXTOS EDUCATIVOS EN ALTO RIESGO SOCIAL



Háneka Cavallini Espinoza
UNIVERSIDAD NACIONAL
28/04/2014

BASES

PARA EL ABORDAJE METODOLÓGICO DE CONTEXTOS EDUCATIVOS EN ALTO RIESGO SOCIAL C.E.A / A.O.E.S

1. Introducción

Basada en las necesidades educativas identificadas relacionadas directamente con los estudiantes del CEA se ofrece el siguiente documento sobre las “Bases para el Abordaje Metodológico de Contextos Educativos en Alto Riesgo Social.

El objetivo de esta propuesta es promover ambientes de aprendizajes significativos y enriquecedores para el ejercicio de la ciudadanía, con el fin de contribuir a la mejora de la sociedad actual mediante la aplicación y modelaje de las estrategias y valores para la vida individual y social.

Entre las necesidades educativas identificadas que se enfocan en los estudiantes se destacan a continuación:

- Formar la autorregulación de su proceso de aprendizaje.
- Renovar su expectativa de vida, mediante el aprovechamiento del estudio.
- Aprender a construir ambientes óptimos para el aprendizaje a nivel interno y externo.
- Mejorar su actitud ante el estudio, que de manera directa influye en la concentración del estudio y aprovechamiento de los recursos educativos.
- Recibir enseñanza específica y significativa sobre los contenidos matemáticos y de lectoescritura que partan de sus conocimientos actuales, así como la estimulación sensorial necesaria para el fortalecimiento de los procesos cognitivos que le permitirán de manera inmediata y a futuro un desempeño social asertivo y laboral productivo.
- Ejercer su ciudadanía de manera íntegra y responsabilizarse por ella para el fomento de la paz no solo a nivel individual sino colectivo.

Finalmente, dadas las necesidades antes descritas hay que tener en cuenta que para brindar un abordaje metodológico de contextos en alto riesgo social, es pertinente

desarrollarlo desde el trabajo transdisciplinario, capacitaciones externas, la creación de redes de apoyo, coordinación con universidades para profundizar en la temática a través de los TCU o prácticas universitarias en escuelas, colegios, redes de apoyo del IMAS.

En cuanto a la creación del equipo transdisciplinario debe contar con profesionales en las áreas de: psicología, trabajo social, sociología, entre otros., basados en su bagaje de conocimientos puedan capacitar a los docentes sobre las estrategias de apoyo para atender a la población, ya que los contextos educativos en alto riesgo social conlleva la divergencia de realidades sociales muy complejas que requieren de intervención de diversas disciplinas.

2. Justificación

Los procesos de enseñanza - aprendizaje de hoy en día deben encausarse hacia la formación de valores para el desarrollo de una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad, en aras de generar el equilibrio en la interacción social entre todos los miembros de la sociedad, fundada en la justicia y la libertad.

En ambientes de aprendizaje (hogar, escuela, comunidad) donde no hay paz posiblemente se vivencian no adecuadas actitudes al estudio, la desmotivación, la indiferencia e insensibilidad que inciden en la concentración, organización y disposición para el aprendizaje. Tal situación puede tentar a las personas a dejar sus estudios y con ello no sólo se limitarían en cuanto a la adquisición de conocimientos y destrezas cognitivas sino que la formación en valores para ejercer una ciudadanía responsable y en armonía con el desarrollo propio y de los demás se ve en el peligro de ser frustrada y con ello la alerta ante la reproducción de la misma realidad en alto riesgo social.

3. Antecedentes de la organización

AOES (Asociación Obras del Espíritu Santo) es una institución de bien social fundada por el Pbro. Sergio Valverde, ubicada en la comunidad de Cristo Rey, cuyo impacto trasciende a los barrios del sur de la provincia de San José.

Su objetivo principal es promover el desarrollo integral de la población en vulnerabilidad social; para lograr este objetivo se han implementado una serie de programas para la atención de las necesidades que sus beneficiarios presenten en pro del desarrollo de los valores morales y las habilidades para promoción humana y justicia social.

Dentro de los programas que se desarrollan en AOES, existe el CEA (Centro Educativo la Alegría) que es un recurso educativo bajo la tutela del MEP. Actualmente, cerca de 200 niños y niñas de edad escolar se benefician de dichos servicios.

4. Enfoque y Bases

✓ Enfoque: Modelo Ecológico

El enfoque modelo ecológico analiza la importancia de evaluar los ambientes en los que se desenvuelven las personas en cuanto a su desarrollo biopsicosocial.

Dicho modelo fue propuesto por Bronfenbrenner en 1979 y explica que el desarrollo humano está intrínsecamente relacionado con la “acomodación mutua entre la persona y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos a ese individuo en crecimiento” (García, 2001, p. 2).

El Modelo Ecológico, según con Bronfenbrenner (1979) se divide en cuatro sistemas básicamente citados a continuación,

TABLA 1

Caracterización de los sistemas del modelo ecológico.

Primer nivel u ontogénico	Segundo nivel o microsistema	Tercer nivel o ecosistema	Cuarto nivel o macrosistema
Características del alumno biológicas, psicológicas y sociales. Por ejemplo se citan las siguientes variables:	Constituido por la familia. En el caso de la deficiencia mental una baja adaptación familiar a la discapacidad afectará negativamente al desarrollo del niño y a su bienestar psicossocial y reducirá la capacidad para trabajar y vivir	la Hacer referencia a la comunidad donde vive una persona y su familia. Un ejemplo ilustrativo de cómo el ecosistema puede influir en el desarrollo de una persona son los estudios sobre las relaciones con	Refleja componentes sociales y culturales más amplios. Un ejemplo de cómo este nivel puede influir en el desarrollo de las personas con deficiencia mental es el estudio de las actitudes sociales hacia estas personas.
✓ Coeficiente intelectual			
✓ Discapacidad			
✓ Apariencia física			
✓ Temperamento			
✓ Personalidad			

eficazmente en la iguales.
sociedad.

Tomando en cuenta los sistemas citados anteriormente es que este abordaje se basa en una aproximación a las bases metodológicas en la organización de los ambientes de aprendizaje desde esta perspectiva ecológica, considerando que la modificación de los ambientes micro y meso, (básicamente desde el planeamiento didáctico) afectaría transversalmente a los sistemas anteriores hasta llegar a una interiorización y práctica de nuevos roles de vida.

Es decir, el CEA debe proveer de ambientes de aprendizaje óptimos para la adquisición de habilidades y destrezas sociales, emocionales y cognitivas que capaciten a los estudiantes para enfrentar su realidad presente y con esto, repensar la posibilidad de un mejor porvenir, trabajando principalmente desde la expectativa del futuro que los estudiantes, sus familias y las comunidades han interiorizado con el transcurso de su historia de vida. Lo anterior se ejemplifica de la siguiente manera,

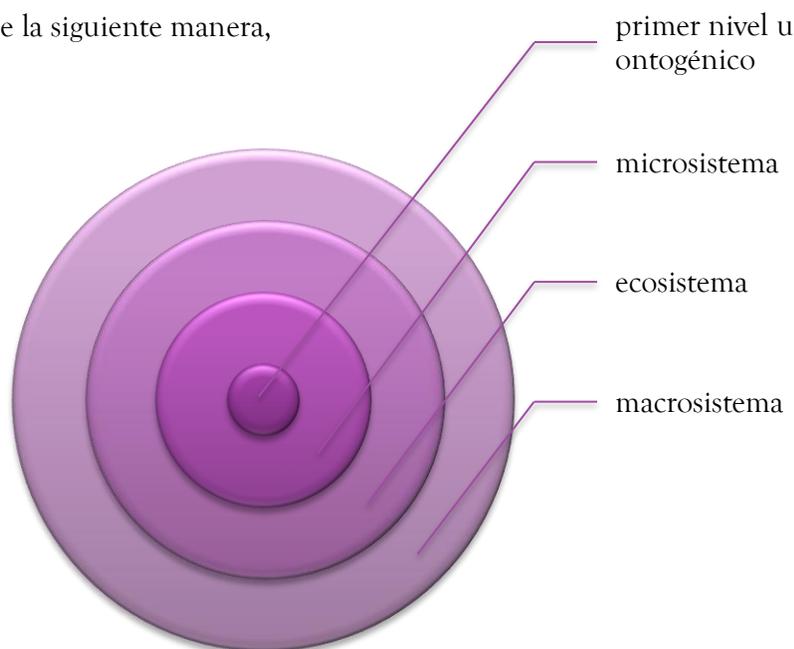


Figura 1

Interacción de los sistemas del Modelo Ecológico

Basados en la ejemplificación anterior, pareciera que, la alternativa para favorecer a ambientes de aprendizaje adecuados corresponde a la modificación de los ambientes de

riesgo en los que se desarrolla el estudiante, es decir, todo está interrelacionado, cada uno de los sistemas influye en los otros. Por ejemplo: si la familia no cree en la persona, si la comunidad educativa no hace los ajustes, si la comunidad (barrio) no ofrece oportunidades de recreación en fin, las posibilidades de superación se minimizan ya que la interacción entre los sistemas es como una red que se ramifica y afecta e interfiere al individuo y este a su vez influye en los sistemas. Por lo que, los cambios deben propiciarse en todos los sistemas, en todos los ambientes, empezando por el individuo.

Para propiciar los cambios antes citados, se puede utilizar como metodología el modelaje de estrategias inherentes a la creación de ambientes de aprendizaje adecuados desde el aula escolar. Además, trabajar en escuela para padres proporcionaría mejoras a los contextos familiares y con esto mayor disposición hacia el estudio u otros logros. También es importante tomar en cuenta el trabajo en las comunidades por medio de campañas, ferias educativas, entre otros.

✓ Bases

Al revisar diversa bibliografía sobre el tema “educación para la paz” en las aulas, se halló que existen una serie de principios para el trabajo de aula que se relacionan con los ambientes de aprendizaje. Entre ellos: el principio de realidad, principio de respeto a la dignidad, principio de autoridad, principio de orden, principio de aprendizaje, principio de respeto a la diversidad, principio de participación, principio de diálogo y escucha, de cooperación y negociación, principio de educación con perspectiva de género.

Para efectos de esta propuesta se sugiere el abordaje desde el principio de aprendizaje descrito por Mendoza (2007), en donde deben implementarse en la programación metodológica las actividades que sirvan de modelaje de los valores y actitudes para la convivencia y aprendizajes significativos a partir de la construcción de ambientes de aprendizaje que promuevan lo mencionado.

Las bases que se deben efectuar para el desarrollo de esta propuesta de abordaje en las aulas, parten de los 4 pilares fundamentales de la educación, a continuación explícitas.

A) Aprender a conocer

Es el pilar que consiste en “la comprensión del mundo que le rodea. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir” (Delors, 1994, p. 91).

Relacionado específicamente con la población en alto riesgo social, comprende el conocimiento de las condiciones que ese mundo le ofrece para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse asertivamente con los demás.

Aprender a conocer puede mediarse a través de actividades de conocimiento a sí mismo, descubrimiento del entorno en cuanto a sus potencialidades o limitaciones y la reflexión de las posibles soluciones en aras de promover mejores ambientes para el desarrollo del individuo. En aprender a conocer también cabe la ejercitación de habilidades relacionadas a la memoria, la atención/concentración, pensamiento.

B) Aprender a hacer

Esta base consiste en enseñarle al estudiante a poner en práctica sus conocimientos, lo cual servirá de base para que el individuo descubra sus habilidades y destrezas que le puedan servir en un futuro para desenvolverse en el mundo laboral.

Identificar desde tempranas edades las habilidades y destrezas estimula la expectativa de vida ya que motiva al establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo creando proyectos de vida viables y disminuyendo asimismo los sentimientos de fracaso y frustración.

Al tener un proyecto de vida establecido es necesario el acompañamiento docente en la búsqueda de los mecanismos para lograr las metas determinadas.

Entre las estrategias que se pueden implementar para aprender a hacer están las que se relacionan con la construcción de proyectos de vida, talleres para aprender a trabajar en equipo y el apoyo colaborativo, festivales de talentos, ferias científicas, exposiciones artísticas, proyectos de electromecánica, cocina, exposiciones sobre diversos temas, etc.

C) Aprender a convivir

Básicamente, consiste en contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad en relación con el aprender a convivir emocional, intelectual y espiritual con los demás desde una educación que permite evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica.

Las estrategias que aquí se destacan son las que tienen que ver con las basadas en el autocontrol, apoyo conductual positivo, crear un calendario de valores en donde no solo se practica individualmente sino en responsabilidad con los grupos sociales que les rodean, talleres de no-violencia, etc.

D) Aprender a ser

Aprender a ser debe otorgar al estudiante del pensamiento autónomo y crítico para lograr su propio criterio ante las diversas circunstancias de la vida. Su fin es lograr que el estudiante reconozca su personalidad y lo capacite para que en condiciones adversas logre proceder con autonomía, juicio y responsabilidad.

Aprender a ser se puede mediar mediante actividades autoconocimiento, desarrollo socioemocional a nivel individual y hacia los demás, autoestima, ponencias sobre diversos temas para crear diferentes criterios en aras de favorecer al desarrollo del pensamiento en los estudiantes, entre otras.

5. Monitoreo, evaluación e informes

Se sugiere para llevar a cabo el monitoreo, evaluación e informes, la aplicación de instrumentos tipo Inventario Ecológico ya que dicho instrumento evalúa los entornos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplo: individuo-familia-comunidad educativa.

Los inventarios ecológicos aplicados al análisis de los ambientes de aprendizaje, deben tener como objetivo evaluar el impacto de las metodologías en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que sirva de replanteamiento o refuerzo de las prácticas emprendidas a favor de ambientes para el aprendizaje adecuados.

Los inventarios ecológicos deben contemplar en su formato la evaluación de los sistemas, desde el macro hasta el microsistema tanto en actividades como en acciones que se están llevando a cabo. Una vez realizada la evaluación se procede a elaborar los informes de logros de los procesos metodológicos cuyo fin sea el de crear nuevas alternativas para seguir fortaleciendo ambientes de aprendizaje adecuados.

Un posible formato para la aplicación de inventarios ecológicos se aprecia en el anexo adjunto a este documento.

6. Materiales y Recursos de apoyo.

Para desarrollar este abordaje se debe contar con lo siguiente:

- Espacios exteriores e interiores que promuevan la motivación por el aprendizaje.
- Aulas equipadas con material audiovisual, concreto, didáctico para el desarrollo de diversas actividades para el fortalecimiento de la cultura de paz.

- Personal docente capacitado en el tema cultura de paz.
- Equipo transdisciplinario que evalúe los procesos metodológicos.
- Equipo de Control Interno que supervise el cumplimiento de los planes y estrategias acordadas.

7. Instrumento de sistematización sobre abordaje metodológico de contextos en alto riesgo social.

Para brindar una atención integral, partiendo de las bases mencionadas en este documento, se sugiere la siguiente tabla de sistematización con algunos de los objetivos que podrían tomarse en cuenta para el abordaje de todos los sistemas propuestos desde el modelo ecológico.

Es decir, la sistematización es la compilación de objetivos que permitirían alcanzar las metas que se propongan los centros educativos en beneficio de los estudiantes que atienden así como del personal docente que labore en estos espacios. A continuación se ofrece un ejemplo de instrumento de sistematización para el abordaje metodológico de contextos educativos en alto riesgo social.

TABLA 2

Ejemplo de tabla de sistematización de objetivos para el abordaje de contextos educativos en alto riesgo social.

OBJETIVOS BASES	ESTUDIANTE	PADRES DE FAMILIA	CENTRO EDUCATIVO
Aprender a conocer	Desarrollar las habilidades relacionadas al descubrimiento. Reforzar las habilidades cognitivas correspondientes al pensamiento crítico, la reflexión, las habilidades	las al estimular el descubrimiento, la percepción, adquisición de aprendizajes matemática y lectoescritura y el pensamiento	Recibir capacitación sobre actividades que se puedan desarrollar desde el hogar para estimular el matemáticos y de lectoescritura que partan de sus conocimientos actuales. Planear ferias científicas para

<p>relacionadas con el análisis, entre otras.</p> <p>Estimular la percepción a través de todos los sentidos para favorecer a la adquisición de conocimientos.</p>	<p>como estrategia para la unión familiar.</p>	<p>practicar los pasos del método científico como medio para organizar la información adquirida.</p> <p>Ofrecer programas para la estimulación sensorial desde edades tempranas necesaria para el fortalecimiento de los procesos cognitivos relacionados al descubrimiento.</p>
---	--	--

<p>Aprender a hacer</p>	<p>Formar la autorregulación de su propio aprendizaje. Aprender las técnicas de autodeterminación y autocontrol.</p> <p>Mejorar su actitud ante el estudio, que de manera directa influye en la concentración del estudio y aprovechamiento de los recursos educativos.</p>	<p>Participar de talleres para practicar la autorregulación de aprendizajes desde el hogar.</p> <p>Incentivar mediante programas o ferias educativas la importancia del estudio como herramienta para la promoción laboral y superación personal.</p>	<p>Practicar estrategias para la autorregulación de los aprendizajes desde la dinámica del salón de clase.</p> <p>Desarrollar programas o ferias educativas cuya finalidad sea la de incentivar buenas actitudes hacia el estudio.</p>
--------------------------------	---	---	--

<p>Aprender a convivir</p>	<p>Aprender a construir ambientes óptimos para el aprendizaje a nivel interno y externo.</p> <p>Ejercer su ciudadanía de manera íntegra y</p>	<p>Interiorizar mediante talleres de capacitación sobre la importancia del hogar como ambiente de estudio para contribuir al proceso de</p>	<p>Modelar desde la dinámica del salón de clase los ambientes adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
-----------------------------------	---	---	---

	responsabilizarse por ella para el fomento de la paz no solo a nivel individual sino colectivo.	aprendizaje. Colaborar con las campañas para la construcción de una ciudadanía pacífica mediante la investigación o la puesta en práctica de los valores desde el hogar.	Llevar a cabo campañas para la construcción de sanas relaciones interpersonales a nivel docente, administrativo, familiar y entre pares.
Aprender a ser	Lograr autonomía e independencia en cuanto al desarrollo de Proyectos de Vida. Renovar su expectativa de vida, mediante el aprovechamiento del estudio.	Aprender la importancia de los Proyectos de Vida y su trascendencia positiva a futuro en todas las áreas.	Enseñar la elaboración de Proyectos de Vida a corto, mediano y largo plazo, así como su importancia y la trascendencia positiva a nivel integral en la vida de cada persona.

8. BIBLIOGRAFÍA

Delors, J (1994). Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro. México. UNESCO. pp. 91-103.

García, F (2001). Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas: Modelo Ecológico. XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid

Mendoza, M (2007). Manual para construir la paz en el aula. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Chapultepec, México.

**ANEXO
EJEMPLO DE
INVENTARIO ECOLÓGICO**

INVENTARIO ECOLÓGICO

I PARTE: Información General

1.1 Datos Personales

Nombre _____

Fecha de Nacimiento _____

Domicilio _____

1.2 Datos de la familia inmediata

Nombre	Parentesco	Escolaridad	Ocupación	¿Convive con él/ella?	
				SI	NO

1.3 Historia de Vida

Características Biológicas (desde el nacimiento)

Características Psicológicas

Características Sociales

2. ENTORNOS INMEDIATOS

2.1 Entorno Familiar

Marque con una "X" la frecuencia en cuanto al uso de los siguientes subambientes.

Subambientes	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	Con poca frecuencia	Nunca
Sala				
Comedor				
Dormitorio individual				
Cocina				
Baño				
Patio				
Otros dormitorios				
Sala de televisión				
Otros espacios				

Observaciones (estado de la vivienda, ¿existen ambientes propicios para el estudio?,

Principales Actividades en Familia

2.3 Entorno Comunal

Anote las observaciones pertinentes

Aspecto	Observaciones
Servicios Públicos	
Servicios Privados	
Lugares para la recreación, ocio y tiempo libre.	
Medios de Comunicación	
Estado de las vías públicas y transporte	
Principal actividad económica	

Clase social (Tipo de Población)	
Estado de las relaciones interpersonales (tipo de comunicación, valores que se practican, etc).	

Observaciones

2.3 Entorno Escolar

Anote las características más sobresalientes

Población	Personal Docente	Personal Administrativo	Servicios	Infraestructura	Políticas del centro

Observaciones
