

Elaboración de un instrumento para detectar alumnos con problemas de conducta escolar

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VI, núm. 4, 1976, pp. 49-68]

Araceli Otero*

SINOPSIS

Se describe aquí el proceso que permitió elaborar un cuestionario tendiente a detectar alumnos de primer año de Primaria con serios problemas de conducta escolar. Se hicieron varias revisiones del instrumento. Para el estudio de validación del mismo, se tomó como criterio el juicio de los maestros sobre sus alumnos problema, así como un diagnóstico psicopedagógico individual que se aplicó a una submuestra de 81 niños mexicanos. Con base en los resultados de estas pruebas, se llegó a la conclusión de que el instrumento cumple los objetivos inicialmente planteados.

ABSTRACT

This article describes the process of construction of a questionnaire which detects first-grade elementary-school children with serious problems in school behavior. The questionnaire was revised several times. The criteria for validation were: the judgement of the teacher regarding his problem pupils and an individual psico-pedagogical test given to a sub-sample of 81 mexican children. The results of this test served as a basis to conclude that the instrument fulfills its initial objectives.

I. INTRODUCCIÓN¹

Una de las metas de la investigación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Ciudad de México), es proporcionar un conocimiento bien fundamentado de la población educativa. Sólo a partir de este conocimiento, las autoridades educativas podrán tomar decisiones que redunden en el aumento de la eficacia del sistema educativo del país y en el empleo más adecuado de los recursos disponibles.

* ARACELI OTERO: Licenciada en Psicología, UNAM (México), Diplomas de Psicología Aplicada a la Educación y de Psicología del Niño, Universidad de Ginebra. Investigadora de medio tiempo en la Facultad de Psicología, UNAM.

¹ Colaboraron en la realización del presente trabajo: Elsie Rockwell; por parte de la Dirección General de Higiene Escolar (SEP), Francisco Domínguez, Psiquiatra Infantil; y por parte del DIE, el Dr. Alejandro Oscos como asesor del tratamiento estadístico de los datos; Gabriela Delgado, Patricia Kuriansky, Ma. de la Luz Loperena, Laura Navarro, Eugenio Ruiz, Bertha Sola y Benigna Tenorio, en la aplicación del estudio psicopedagógico y en las entrevistas a los maestros.

La Dirección General de Higiene Escolar de la Secretaría de Educación Pública, consciente también de esta necesidad, se propuso elaborar una Cédula de Salud Escolar para obtener información sobre la comunidad educativa de nivel primario, tendiente a detectar los problemas de salud más frecuentes en esta población. Dentro de esta Cédula incluyó un "Área de Conducta Escolar", para cuya elaboración solicitó la colaboración del DIE. Consideramos que tal inclusión representa la posibilidad de obtener un conocimiento ordenado sobre algunas características de los alumnos relacionadas con el aprendizaje escolar.

Después de estudiar diversas posibilidades para elaborar un instrumento que nos diera la información deseada y cuya aplicación resultara factible en el medio escolar sin necesidad de implementar nuevos recursos, se determinó que sería el maestro mismo el mejor agente para informar sobre este aspecto, dada su situación de contacto cotidiano con el niño, que se traduce en un amplio conocimiento de su conducta.

1) Objetivo

Nos propusimos elaborar un instrumento válido que pudiera usar el maestro y que sirviera para detectar, en un primer nivel, a aquellos alumnos que presentan indicaciones de serios problemas de maduración, de aprendizaje o emocionales, que cursan el primer año de Primaria.

En la elaboración del instrumento se tuvo en cuenta que el maestro le dedicaría poco tiempo a la Cédula, y que no existen posibilidades de preparado en el uso de instrumentos especializados. En consecuencia, se eliminó la idea de utilizar pruebas que se refirieran a factores como el cociente intelectual, nivel de desarrollo, etc., y se optó en su lugar por una técnica de registro de observación de conductas específicas, generalmente asociadas con el tipo de problemas que se pretende detectar. Tal método implica un mínimo de trabajo para el maestro, pues básicamente se concreta a sistematizar el conocimiento que ya tiene sobre sus alumnos, sin pedirle ninguna tarea adicional excesiva.

Otra consideración importante fue que el instrumento debía limitarse a aspectos descriptivos que no implicaran un diagnóstico diferencial ni una clasificación normativa del alumno, de modo que sirviera únicamente para propósitos de canalización a otros servicios, y de ninguna manera para calificar o determinar el futuro académico del alumno.

2) Revisión bibliográfica

Para elaborar el cuestionario se revisó la literatura sobre los problemas y la sintomatología más frecuentes en el desarrollo infantil, específicamente los capítulos referentes a problemas en el medio escolar. (Ajuriaguerra, 1970; Chazan, 1971: 191-210; Early y Heath, 1971: 40-43; Marston y Stott, 1970; Ryckman, 1971; Stott et al., 1971; Wolff, 1967: 885-893).

Al revisar varios cuestionarios elaborados en diferentes países con fines semejantes (Cohen, 1965; Anderson y Bashaw, 1969: 927-933; Connor, 1969: 33-38; Donaldson, 1970: 3378; Werry y Quary, 1969: 461-467), se

encontró que ninguno de ellos se ajustaba a las condiciones existentes en nuestro medio ni a los requerimientos que habíamos establecido. Por lo tanto, fue necesario elaborar uno que cumpliera, en lo posible, con los objetivos propuestos.

II. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

1) Primera versión del cuestionario

Con base en los objetivos mencionados, se elaboró un cuestionario para registrar las conductas específicas que suelen indicar la presencia de problemas de tipo orgánico de maduración, de aprendizaje, y emocionales en el niño. Simultáneamente se elaboró el instructivo para contestar dicho cuestionario. Con el objeto de facilitar la aplicación del cuestionario, se pidió al maestro que para cada niño marcara únicamente las respuestas afirmativas a las preguntas, indicando así que había observado la conducta mencionada. No se le pedía que afirmara lo contrario, es decir, que la conducta no existía, lo cual requeriría mucho más trabajo. (En la parte final del trabajo se presenta la primera versión del cuestionario). Diez maestros de tres diferentes escuelas, quienes fungieron como jueces, contestaron y criticaron esta primera versión. Al entrevistarlos, se puso especial énfasis en observar el efecto del lenguaje empleado, ya que se deseaba que la descripción de las conductas fuera comprensible y observable, y que de ninguna manera perjudicara al niño.

Este análisis mostró que el primer cuestionario resultaba difícil de manejar. Las causas principales fueron: algunas preguntas eran susceptibles de ser interpretadas en diversas formas; en una misma pregunta se interrogaba sobre diferentes conductas; algunas preguntas no delimitaban claramente nuestro interés porque se indicaran únicamente las conductas persistentes, o bien requerían que el maestro hiciera inferencias o interpretaciones que afectarían la objetividad del instrumento.

Los resultados de la primera aplicación del cuestionario fueron sometidos a un análisis estadístico que indicó, además, la necesidad de eliminar preguntas que no daban información. Entre éstas se encontraban las referentes a ciertas conductas que el maestro no observa habitualmente, como las relativas al juego.

2) Segunda versión del cuestionario

Se elaboró una segunda versión, teniendo en cuenta los resultados de la primera. Ésta constó de 24 preguntas, cada una de las cuajes se limitó a una sola conducta en lugar de reunir varias (Ver anexo 2).

Las instrucciones para contestar el cuestionario fueron también revisadas y corregidas. Se cambió el formato de registro, que consistía en una hoja de concentración, por hojas individuales para cada alumno. Se procuró así contrarrestar la tendencia de los maestros a responder pregunta por pregunta, en lugar de alumno por alumno. El maestro debía indicar únicamente las respuestas afirmativas.

En esta segunda versión se logró un cuestionario de manejo mucho más sencillo y se redujo considerablemente su tiempo de aplicación.

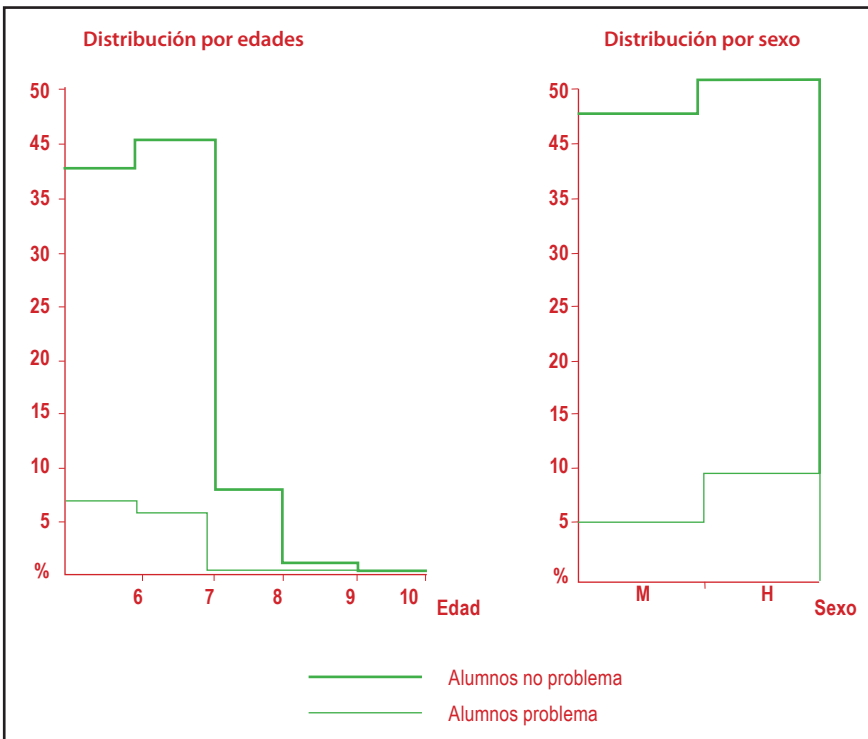
III. EXPERIMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para determinar la validez del instrumento, se diseñó un estudio en el cual los resultados del cuestionario se correlacionarían con dos criterios: 1) el juicio del maestro sobre sus alumnos "problema", y 2) los resultados de un diagnóstico individual aplicado a una submuestra de la población.

1) Muestra

Para obtener la muestra se seleccionaron seis escuelas primarias, tres de turno matutino y tres de turno vespertino, y dos de cada nivel socioeconómico (alto, medio y bajo), según la clasificación del Instituto Nacional de Investigaciones Educativas. En estas escuelas, 18 de los 24 maestros entrevistados de primer año accedieron a colaborar. Los grupos a su cargo reunían a 843 alumnos, 437 hombres y 406 mujeres, sobre los cuales se contestó el cuestionario (ver gráfica 1).

GRÁFICA 1
Población total estudiada: 843 alumnos
alumnos problema detectados: 146 (17%)



2) Procedimiento

Se entregó a cada maestro el cuestionario, el instructivo para contestarlo y las hojas de respuesta (una por alumno), sin ninguna información adicional. Se convenía un plazo para contestar los cuestionarios, que en promedio era de una semana. En el momento en que se recogieron las hojas de respuesta, se entrevistó individualmente a cada maestro para obtener sus comentarios sobre el cuestionario y para que describiera verbalmente a quienes él consideraba como alumnos “problema” o en necesidad de ayuda psicopedagógica.

IV. RESULTADOS

1) Cuestionarios y entrevistas

En general, los maestros convinieron en que la segunda versión del instrumento era comprensible y fácil de manejar, así como útil para observar y describir conductas relacionadas con problemas de aprendizaje de sus alumnos.

En la segunda versión se insistió en la persistencia (“siempre”, “nunca”, etc.) de las conductas, con lo que se redujo considerablemente el número de respuestas afirmativas al cuestionario. En esta versión, como en la primera, hubo gran variación en el número de marcas promedio por maestro. Esto hizo imposible establecer como criterio un promedio general de marcas que permitiera considerar a un alumno como “problema”. En su lugar, se optó por usar el puntaje medio de cada grupo, que varió entre .73 y 6.9. Tal criterio es sin duda más objetivo para detectar a los alumnos con probables problemas, ya que el criterio del maestro es el mismo para evaluar las conductas de todos los alumnos de su grupo.

Siguiendo este último procedimiento, 126 alumnos fueron “detectados” mediante el cuestionario, 91 hombres y 35 mujeres.

Por su parte, los maestros durante la entrevista reportaron como niños “problema” a 86 alumnos, 64 hombres y 22 mujeres. De estos 86 alumnos, 66 (76%) coincidieron con los “detectados” mediante el cuestionario; 60 alumnos, 45 hombres y 15 mujeres, fueron detectados por el cuestionario pero no por el maestro.

En total, a través del cuestionario y del maestro, se encontraron 146 alumnos problema, o sea, el 17% de la población. Este porcentaje podría ser un indicador de la necesidad de proveer atención especial a niños inscritos en la Primaria.

El análisis de los datos recabados permitió clasificar la población escolar en cuatro grupos:

- Grupo 1. Alumnos que ni a través del cuestionario ni de la entrevista verbal con los maestros fueron detectados como niños con serios problemas. De los 843, 697 presentaron estas características.
- Grupo 2. Alumnos que, según el cuestionario, presentaban una cantidad mayor de marcas indicadoras de la presencia de problemas que

la media de su grupo, y que también fueron descritos verbalmente por sus maestros como “alumnos problema”. De los 843, 66 presentaron estas características.

Grupo 3. Alumnos que en el cuestionario alcanzaron un puntaje mayor que la media de su grupo, pero a quienes el maestro no describió verbalmente como niños con graves problemas. De los 843, 60 presentaban estas características.

Grupo 4. Alumnos que fueron descritos verbalmente por el maestro como niños con serios problemas, pero no detectados a través del cuestionario. De los 843, 20 presentaban estas características.

Esta clasificación permitió seleccionar la submuestra de alumnos a quienes se aplicó el estudio psicopedagógico individual, con el fin de determinar el grado de validez del instrumento (Cuadro 1).

CUADRO 1
Muestra y submuestra de niños problema divididos por grupos

| <i>Grupos</i> | <i>No. de alumnos de la muestra</i> | <i>Sub-muestra para el estudio Psicopedagógico individual</i> |
|---------------|-------------------------------------|---|
| 1 | 697 | 31 |
| 2 | 66 | 29 |
| 3 | 60 | 16 |
| 4 | 20 | 5 |
| Total | 843 | 81 |

Para el estudio psicopedagógico individual se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Escala de inteligencia Wechsler Infantil, de aplicación individual. Se aplicó la escala verbal y la escala de ejecución.
- b) Test de Evaluación de la Percepción Visual, de M. Frostig, de aplicación semicolectiva, a grupos constituidos por ocho sujetos.
- c) Test Gestáltico Visomotor de Bender, de aplicación individual. Se utilizó el sistema Koppitz de calificación.
- d) Test de Lateralidad de Galifret-Zazzo, de aplicación individual.

Estas pruebas fueron seleccionadas debido a su eficacia demostrada en estudios anteriores para la detección de niños con problemas de aprendizaje escolar, relacionados con las áreas viso-motoras, intelectuales y orgánicas. (Boll, 1972: 491-493; Koppitz, 1964; Obrzut y Taylor, 1972: 279-282; Shimrat, 1973: 239-242). No se contó con medidas adecuadas para las áreas emotiva o de interacción social, que posiblemente afecten el aprendizaje.

2) Resultados del estudio psicopedagógico individual

a) Escala de inteligencia de Wechsler para niños

En el cuadro 2 se presentan las medias y desviaciones estándar; en la gráfica 2 se ofrecen estos mismos resultados, para cada uno de los subtests de la prueba. En el cuadro 3, se presenta el nivel de significancia en las diferencias de las medias de cada uno de los grupos.

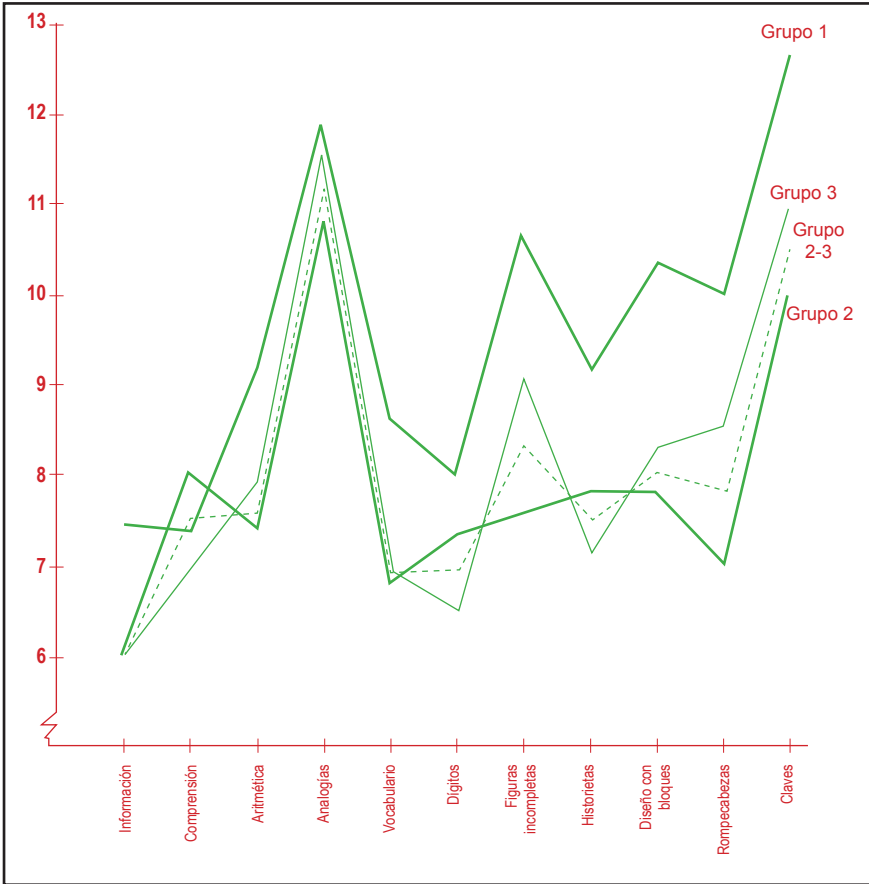
CUADRO 2
Medias y desviaciones estándar del WISC
en los grupos clasificados por el cuestionario

| VERBAL: | | | | | | | | | | | | |
|------------|---------------------|-------|-----------------|-------|--------------------|-------|--------------|------|-------------|------|-----------|------|
| Grupos | Información | | Comprensión | | Aritmética | | Analogías | | Vocabulario | | Dígitos | |
| | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. |
| 1 | 7.46 | 2.62 | 7.36 | 2.31 | 9.20 | 2.57 | 11.86 | 4.62 | 8.66 | 3.29 | 8.06 | 3.58 |
| 2 | 6.06 | 1.88 | 8.10 | 3.31 | 7.41 | 2.59 | 10.79 | 4.87 | 6.82 | 3.78 | 7.30 | 3.07 |
| 3 | 6.12 | 2.21 | 7.06 | 2.17 | 7.93 | 2.26 | 11.62 | 4.09 | 6.87 | 3.83 | 6.50 | 2.36 |
| Totales | 6.43 | 2.19 | 7.48 | 2.74 | 8.06 | 2.66 | 11.52 | 4.61 | 7.58 | 3.60 | 7.50 | 3.19 |
| EJECUCIÓN: | | | | | | | | | | | | |
| Grupos | Figuras incompletas | | Historietas | | Diseño con bloques | | Rompecabezas | | Claves | | | |
| | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. |
| 1 | 10.73 | 2.51 | 9.23 | 2.86 | 10.36 | 2.48 | 10.03 | 4.23 | 12.70 | 3.40 | | |
| 2 | 7.63 | 3.36 | 7.79 | 3.01 | 7.79 | 3.26 | 7.00 | 2.93 | 10.10 | 3.21 | | |
| 3 | 9.06 | 3.35 | 7.18 | 2.03 | 8.37 | 3.55 | 8.57 | 2.84 | 10.93 | 3.31 | | |
| Totales | 9.55 | 3.38 | 8.27 | 2.84 | 9.05 | 3.20 | 8.41 | 3.77 | 11.32 | 3.45 | | |
| Grupos | C. I. Verbal | | C. I. Ejecución | | | | C. I. Total | | | | | |
| | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. |
| 1 | 92.7 | 13.92 | 104.3 | 12.58 | 97.6 | 11.83 | | | | | | |
| 2 | 86.3 | 15.02 | 87.4 | 16.23 | 87.2 | 19.90 | | | | | | |
| 3 | 86.0 | 10.54 | 91.6 | 91.6 | 87.6 | 10.83 | | | | | | |
| Totales | 88.68 | 13.43 | 95.15 | 15.69 | 91.42 | 15.60 | | | | | | |

En la ejecución de la prueba de Wechsler que pretende medir la habilidad intelectual, encontramos que el grupo 1, o sea los alumnos no detectados ni por el maestro ni por el cuestionario, obtuvo una media de puntaje total significativamente más alta que la de los otros grupos (p. 01).

Los mayores niveles de significancia de la diferencia entre las medias se dieron entre los grupos 1 y 2, lo cual nos permite inferir que el maestro discriminó efectivamente a los alumnos que más dificultad tuvieron para resolver las pruebas aplicadas. Sin embargo, también es cierto que la mayor desviación estándar se dio en el grupo 2, lo cual puede indicar que alumnos sobredotados intelectualmente constituyen un grupo problemático para el maestro. De hecho, en este grupo se encontró al alumnado de WISC más alto, con un puntaje de 150.

GRÁFICA 2
Distribución de las medias de los grupos clasificados por el cuestionario de la educación de los subtests del WISC.



CUADRO 3
Nivel de significancia en las diferencias de las medias del WISC de los grupos clasificados por el cuestionario

| Grupos | Información | Comprensión | Aritmética | Analogías | Vocabulario | Dígitos | Figuras incompletas |
|-----------|-------------|-------------|------------|-----------|-------------|---------|---------------------|
| 1 vs. 2 | .05 | N.S. | .01 | N.S. | .01 | N.S. | .01 |
| 1 vs. 3 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |
| 2 vs. 3 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |
| 1 vs. 2-3 | .05 | N.S. | .01 | N.S. | .05 | N.S. | .05 |

| Grupos | Historietas | Diseño de bloques | Rompe-cabezas | Claves | C.I.V. | C.I.E. | C.I.T. |
|-----------|-------------|-------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|
| 1 vs. 2 | N.S. | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .05 |
| 1 vs. 3 | .05 | .05 | N.S. | N.S. | N.S. | .01 | .01 |
| 2 vs. 3 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |
| 1 vs. 2-3 | .05 | .05 | .001 | .01 | .05 | .001 | .01 |

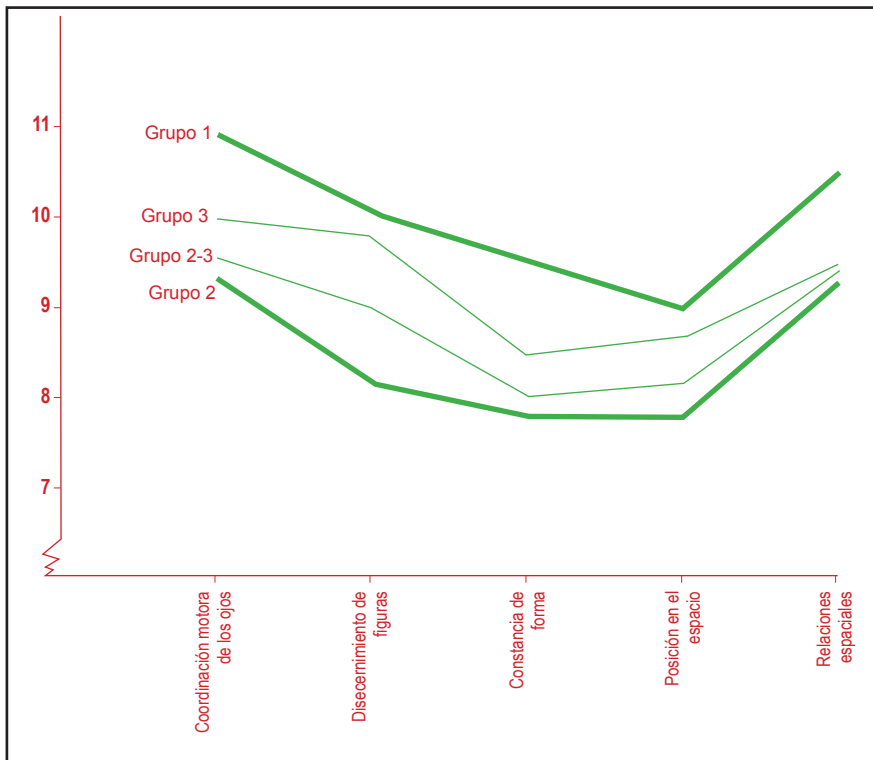
b) Test de Desarrollo de la Percepción Visual de M. Frostig

En el cuadro 4 y en la gráfica 3 se presentan los resultados de las medias y desviaciones estándar obtenidas según el test de Frostig. En el cuadro 5 se ofrece el nivel de significancia en las diferencias de las medias del Frostig para cada uno de los grupos.

CUADRO 4
Medias y desviaciones estándar del Frostig
en los grupos clasificados por el cuestionario

| Grupos | Coordinación motora de los ojos | | Discernimiento de figuras | | Constancia de forma | | Posición en el espacio | | Relaciones espaciales | | Cociente perceptivo | |
|----------|---------------------------------|------|---------------------------|------|---------------------|------|------------------------|------|-----------------------|------|---------------------|-------|
| | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. | \bar{X} | D.E. |
| 1 | 10.92 | 2.99 | 10.11 | 1.92 | 9.38 | 2.48 | 9.03 | 1.74 | 10.48 | 1.48 | 99.7 | 17.44 |
| 2 | 9.33 | 2.74 | 8.20 | 2.26 | 7.83 | 3.07 | 7.83 | 1.31 | 9.33 | 2.52 | 89.0 | 16.41 |
| 3 | 10.00 | 2.77 | 9.78 | 1.92 | 8.50 | 3.08 | 8.71 | 1.85 | 9.50 | 2.50 | 91.5 | 15.83 |
| Totales: | 10.00 | 2.94 | 9.29 | 2.20 | 8.57 | 2.84 | 8.45 | 1.69 | 9.83 | 2.25 | 93.28 | 17.49 |

GRÁFICA 3
Distribución de las medias de los grupos
clasificados por el cuestionario de la ejecución
de los subtests del Frostig



CUADRO 5
Nivel de significancia en las diferencias de las medias del Frostig
en los grupos clasificados por el cuestionario

| <i>Grupos</i> | <i>I</i> | <i>II</i> | <i>III</i> | <i>IV</i> | <i>V</i> | <i>C.P.</i> |
|---------------|----------|-----------|------------|-----------|----------|-------------|
| 1 vs. 2 | N.S. | .01 | N.S. | .01 | N.S. | .05 |
| 1 vs. 3 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |
| 2 vs. 3 | N.S. | .05 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. |
| 1 vs. 2-3 | N.S. | .05 | N.S. | .05 | N.S. | .05 |

En la ejecución de la prueba de Frostig, que da un índice sobre el desarrollo perceptivo, el grupo 1 obtuvo también en el puntaje total una media significativamente mayor ($p = .05$) que las medias de los grupos 2 y 3. La diferencia más significativa se dio nuevamente entre los grupos 1 y 2, lo que indica que el juicio del maestro discriminó a los alumnos con puntajes más bajos, en promedio, del Frostig.

c) *Test Gestáltico Visomotor de Bender*

En el cuadro 6 se presentan las medias y desviaciones estándar de cada uno de los grupos y en el cuadro 7, el nivel de significancia en las diferencias de las medias de los errores para cada uno de los grupos.

CUADRO 6
Medias y desviaciones estándar del Bender
en los grupos clasificados por el cuestionario

| <i>Grupos</i> | <i>Errores</i> | |
|---------------|----------------|--------------|
| | <i>X</i> | <i>D. E.</i> |
| 1 | 5.96 | 3.93 |
| 2 | 9.34 | 3.23 |
| 3 | 7.68 | 3.23 |
| Total | 7.55 | 3.482 |

CUADRO 7
Nivel de significacion en las diferencias de las medias
del Bender en los grupos clasificados por el cuestionario

| <i>Grupos</i> | <i>Errores</i> |
|---------------|----------------|
| 1 vs. 2 | .01 |
| 1 vs. 3 | .05 |
| 2 vs. 3 | N.S. |
| 1 vs. 2-3 | .001 |

Esta prueba nos da un índice del nivel de maduración alcanzado en el área de la coordinación visomotora. Los alumnos detectados como "problemas", los de los grupos 2 y 3, obtuvieron medias del número de errores que superaron a las del grupo 1, con alta significancia ($p < .001$).

El análisis del tipo de errores que cometieron los alumnos de los grupos 2 y 3 indica que algunos niños pudieran presentar daño orgánico cerebral. Para completar el estudio, sería conveniente contar con un examen médico y electroencefalográfico.

d) *Test de Lateralidad de Galifret-Granjon*

A continuación se presentan los resultados de la prueba para cada uno de los grupos y los datos que Galifret-Granjon (Zazzo, 1958) encontró en la población en que realizó su estudio. Estos datos, que utilizan cómo parámetro la edad cronológica, nos sirven para comparar con ellos los datos que nosotros obtuvimos (cuadro 8).

Los alumnos detectados como “problema”, los de los grupos 2 y 3, obtuvieron medias del número de errores que fueron mayores a los del grupo 1, con alta significancia ($p > .001$).

CUADRO 8
Comparación de nuestros datos con los del test de lateralidad de galifret-granjon

| <i>Datos de nuestra población</i> | | <i>%</i> | <i>Datos de lateralidad predominio homogéneo</i> | |
|-----------------------------------|----------------------|----------|--|----|
| Grupo 1 | Predominio homogéneo | 64.51 | | % |
| | Lateralidad cruzada | 35.48 | | |
| Grupo 2 | Predominio homogéneo | 34 | 6 años: | 31 |
| | Lateralidad cruzada | 64 | 7 años: | 41 |
| Grupo 3 | Predominio homogéneo | 37 | 9-10 años: | 43 |
| | Lateralidad cruzada | 63 | | |
| Grupo 4 | Predominio homogéneo | 40 | 11-12 años: | 61 |
| | Lateralidad cruzada | 60 | 13-14 años | 65 |
| Total: | Predominio homogéneo | 33 | | |
| | Lateralidad cruzada | 77 | | |

El estudio comparativo entre nuestra población y la de Galifret-Granjon pone de manifiesto un avance notorio en los alumnos del grupo 1, que alcanzan un porcentaje de predominio homogéneo equivalente al que encontró Galifret-Granjon en el grupo de 13-14 años.

Los resultados que se obtuvieron en los niños detectados como problema son muy semejantes a los que encontró la autora en una población “normal”.

3) **Matriz de correlación entre las diferentes pruebas utilizadas y los resultados obtenidos por el cuestionario**

Matriz de correlación

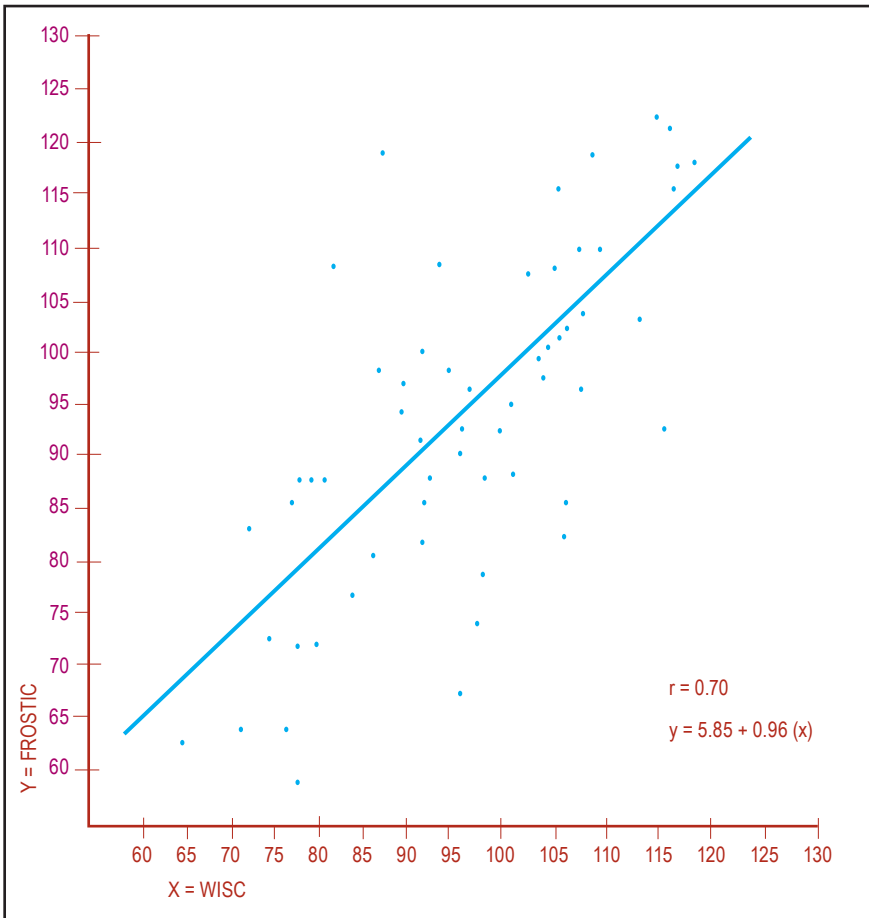
| | $WISC_T$ | $WISC_E$ | <i>Frostig</i> | <i>Bender</i> | <i>Cuestionario</i> |
|---------------------|----------|----------|----------------|---------------|---------------------|
| $WISC_T$ | 1 | X | .705 | -.4363 | -.3339 |
| $WISC_E$ | | 1 | .6493 | -.6493 | -.4295 |
| <i>Frostig</i> | | | 1 | -.3263 | -.2482 |
| <i>Bender</i> | | | | 1 | .3132 |
| <i>Cuestionario</i> | | | | | 1 |

Las correlaciones negativas son un índice de validez del cuestionario, dado que la correlación está en dirección de lo esperado: a mayor puntaje obtenido en las pruebas de WISC y Frostig corresponde una mejor ejecución en las habilidades que estudian esas pruebas; y en el cuestionario, un alto puntaje indica probable presencia de problemas.

Las correlaciones positivas obtenidas entre el cuestionario y la prueba de Bender indican que un alto puntaje en el cuestionario se correlaciona positivamente con un alto puntaje de errores en el Bender.

En el estudio de dispersión de los cocientes obtenidos en el WISC y en el Frostig por los diferentes grupos clasificados, encontramos en el grupo 1 una tendencia a colocarse en los cuadrantes superiores. Por el contrario, los alumnos que el cuestionario y el maestro señalaron como problemas presentan la tendencia a colocarse en los cuadrantes inferiores. Ilustra lo anterior la gráfica 4.

GRÁFICA 4
gráfica de dispersión de WISC y Frostig



4) Análisis interno de los reactivos

A continuación se presentan la frecuencia y el porcentaje con que los maestros contestaron afirmativamente las preguntas sobre una población de 843 alumnos:

| <i>F</i> | <i>%</i> | <i>No. de la pregunta en el cuestionario</i> | <i>Texto</i> |
|----------|----------|--|---|
| 155 | 18.3 | 9 | ¿Olvida rápidamente lo que aprende? |
| 142 | 16.8 | 4 | ¿Siempre realiza su trabajo escolar muy lentamente y con mucha dificultad? |
| 124 | 14.1 | 17 | ¿Le es imposible leer palabras que sus demás compañeros ya leen? |
| 116 | 13.7 | 24 | ¿Presenta graves problemas para aprender? |
| 113 | 13.4 | 22 | ¿Cuando usted da instrucciones generales, siempre hay que repetirle o demostrarle lo que tiene que hacer, paso por paso |
| 109 | 12.9 | 11 | ¿Su escritura siempre es muy dispereja o tiende a empeorar al final de la plana? |
| 95 | 11.2 | 12 | ¿Siempre ha sido un niño sumamente inquieto, que no puede poner atención por más de 5 min.? |
| 85 | 10.0 | 9 | ¿Siempre se está peleando? |
| 81 | 9.6 | 3 | ¿Está repitiendo el primer grado? |
| 75 | 8.8 | 7 | ¿Le es imposible copiar en forma reconocible la mayoría de las letras que se han enseñado? |
| 71 | 8.4 | 1 | ¿Es un niño que siempre presenta mucha dificultad para realizar trabajo con las manos? |
| 68 | 8 | 13 | ¿Es un niño que nunca habla o que habla con algún defecto? |
| 65 | 7.7 | 16 | ¿Parece que nunca escucha? |
| 64 | 7.5 | 20 | ¿Falta a clases muy seguido? |
| 58 | 6.8 | 2 | ¿Siempre se niega a realizar cualquier tipo de trabajo escolar? |
| 57 | 6.7 | 23 | ¿Presenta graves problemas de conducta? |
| 42 | 4.9 | 21 | ¿Es un niño sumamente nervioso? |

| <i>F</i> | <i>%</i> | <i>No. de la pregunta en el cuestionario</i> | <i>Texto</i> |
|----------|----------|--|--|
| 41 | 4.8 | 4 | ¿Tiene graves problemas familiares que lo están afectando? |
| 39 | 4.6 | 6 | ¿Busca excesivamente su afecto o atención? |
| 33 | 3.9 | 10 | ¿Siempre está solo? |
| 30 | 3.5 | 19 | ¿Es un niño que siempre llora por cualquier cosa? |
| 29 | 3.4 | 15 | ¿Siempre se muestra rebelde? |
| 23 | 2.7 | 5 | ¿Siempre se equivoca cuando se le pide que señale o mueva partes de su cuerpo? |
| 17 | 2 | 18 | ¿Provoca en la mayoría de las personas fastidio o desinterés de trabajar con él? |

Los resultados anteriores hablan en favor del índice de discriminación que presentan las preguntas.

Para obtener datos sobre la confiabilidad del instrumento, se usaron los datos de la reaplicación del cuestionario a 10 maestros de la muestra original.

El resultado del Test Z entre las dos aplicaciones fue de .4562, lo que indica que la diferencia no fue significativa.

Al hacer esta prueba para cada ítem, sólo en uno, el # 24, se encontraron diferencias significativas entre la primera y la segunda aplicación, o sea, resultó no confiable. Esta pregunta se tendría que hacer al maestro para una canalización directa, sin el uso del cuestionario.

V. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. El cuestionario elaborado es un instrumento válido y confiable, de acuerdo con los criterios psicométricos utilizados para la detección inicial de alumnos con probables problemas de aprendizaje.
2. El maestro, al comunicar sus observaciones sobre la conducta de los niños, es un elemento que proporciona datos válidos para hacer una primera detección de los alumnos que posiblemente presenten serios problemas de aprendizaje y adaptación escolar. La sistematización de sus observaciones hace más confiable esta colaboración.
3. El 17% de alumnos fueron detectados como niños que probablemente presenten serios problemas de aprendizaje. Ello es un indicador del porcentaje de la población total que requeriría ser canalizada para un estudio posterior por parte de especialistas.

4. La validez y confiabilidad del cuestionario fueron satisfactorias en cuanto al análisis estadístico. Sin embargo, el análisis individual debe ser manejado con suma cautela, pues no todos los alumnos que reportó el maestro con ayuda del cuestionario obtuvieron resultados negativos en el estudio psicopedagógico. Esto se puede deber, por una parte, a que el maestro utilizó criterios diferentes a los empleados en esta investigación para determinar lo que es un niño problema, y, por otra parte, a que el estudio psicopedagógico aplicado sólo investigó ciertas áreas, sobre todo de tipo visomotor e intelectual.
5. En cuanto a la distribución por sexo de los alumnos detectados como posibles problemas, encontramos un alto porcentaje de alumnos del sexo masculino (74 %). Este dato nos permite plantear nuevas hipótesis de investigación sobre la relación que pudiera existir entre el sexo del maestro, el sexo de los alumnos, y los valores y normas que la rigen.
6. Sobre pasa los objetivos del presente estudio el hacer consideraciones ulteriores acerca de los posibles orígenes de los problemas que presentaron los niños y que detectó el cuestionario. No obstante, queremos apuntar que múltiples factores (como serían, problemas de tipo orgánico o funcional del mismo niño, el medio ambiente social y familiar, y el sistema educativo) pueden estar contribuyendo a crear tales dificultades de aprendizaje.
7. En relación con los objetivos planteados al inicio del trabajo, esta fase de experimentación señala que es posible elaborar instrumentos para detectar a alumnos con problemas de conducta escolar que puede aplicar el maestro, sin otra preparación que la que ya posee, tras una capacitación que requiere breve tiempo y un costo realmente bajo.

VI. RECOMENDACIONES

1. El instrumento debe ser sometido a estudios de validez y confiabilidad en una muestra de la población de alumnos de primer año. Es indiscutible que el instrumento presenta todavía un alto grado de perfectibilidad.
2. Debido a la diferencia de criterios de los maestros y al valor diagnóstico que pudiera representar cada una de las respuestas afirmativas, es necesario obtener una media correspondiente al grupo del alumno, quien es evaluado con el criterio del maestro.
3. El alto porcentaje de alumnos problema de sexo masculino pudiera deberse en cierta medida a que el cuestionario está redactado para alumnos varones. Por lo tanto, es conveniente una redacción que comprenda a ambos sexos.
4. En el instructivo que se entrega a los maestros, deberá incluirse la información sobre los diferentes centros de reeducación a los que se puede canalizar a los alumnos con posibles problemas.

ANEXO 1**Cuestionario: apreciación psicopedagógica
(Primera versión)**

- A. Considera usted que es un niño que presenta serios problemas y que debería ser atendido?
1. ¿Constantemente se tropieza, sus movimientos son torpes, se cae frecuentemente y tiene dificultad para correr y saltar?
 2. ¿Se le dificulta mucho manejar las tijeras, cortar papel, pegar en forma ordenada; se le caen frecuentemente los objetos o implementos escolares; tiene dificultad para realizar trabajos manuales y evita juegos con canicas, trompo, pelota, porque los ejecuta torpemente?
 3. ¿Prefiere o se le facilita más usar la mano izquierda para lanzar la pelota, abrir puertas, tomar objetos, aunque se le hubiera enseñado a escribir con la mano derecha?
 4. ¿Es sumamente inquieto, cambia constantemente de lugar, se mueve demasiado en su asiento, se levanta, y cambia frecuentemente de actividad?
 5. ¿Realiza su trabajo muy despacio, casi siempre es el último en terminar, se mueve con lentitud y siempre hay que estimularlo demasiado para que se mueva, trabaje o juegue?
 6. ¿Es incapaz de señalar correctamente diferentes partes de su cuerpo, y cuando se le ordena hacer ciertos movimientos del cuerpo, como levantar la mano, saltar a cojito, hacer gimnasia, etc., tarda mucho tiempo para iniciar la acción, quedándose inicialmente sin saber qué hacer?
 7. ¿Es incapaz de distinguir diferencias entre las cosas, como cuál objeto es más grande o más chico, más grueso o más delgado; cuál está arriba o abajo; más cerca o más lejos; adelante o atrás?
 8. ¿Cuando se le pide al niño que copie algo escrito, muy frecuentemente pone otra letra o número en vez de lo correcto, hace inversiones, comete omisiones (p en vez de q, m en vez de v) (capeón en vez de campeón) o invierte el orden de las letras al copiar (vedre por verde).
 9. ¿Cuando intenta leer, es incapaz de reconocer las letras y sílabas que ve, y tiende a "adivinar" lo que dice el libro? Si la respuesta es afirmativa no contestar la pregunta 10.
 10. ¿Al leer, reconoce las letras y sílabas por separado, pero no logra unirlas para pronunciar la palabra completa y muy frecuentemente invierte el orden de las letras o sílabas que lee?
 11. ¿Se le dificulta enormemente imitar gestos o acciones que hacen otras personas, por ejemplo, si el maestro traza un círculo en el aire, el niño es incapaz de reproducirlo?

12. ¿Cuando se dirige a un lugar (el patio de la escuela, los baños, la oficina del director, etc.) se equivoca constantemente, se le nota desorientado, le cuesta mucho trabajo llegar y luego encontrar el camino de regreso?
13. ¿Es incapaz de repetir una frase corta que usted le acaba de decir, ni aprende las canciones o recitaciones que sus demás compañeros sí aprenden?
14. ¿Cuando usted da una instrucción que requiere que el niño ejecute varias cosas, una después de otra (por ejemplo: saquen su libro, ábralo en la pág. 15, cuando estén listos, alcen la mano), hay que repetirle o demostrarle cada paso por separado?
15. ¿Cuando platica e intenta relatar lo que sucedió, o quiere pedir algo, o trata de dar explicaciones, generalmente resulta incomprendible lo que dijo?
16. ¿Es incapaz de mencionar las semejanzas o diferencias que pueden existir entre dos o varios objetos (por ejemplo: en qué son iguales un coche y un camión)?
17. ¿Confunde los términos “mayor cantidad, o igual, o menor cantidad”, equivocándose constantemente en sus respuestas cuando se le pregunta: “en dónde hay más elementos”?
18. ¿Es un niño que habla muy poco, que se comunica principalmente a través de gestos o señas y cuando responde lo hace con monosílabos?
19. ¿Es un niño muy nervioso, le sudan las manos, parece estar asustado todo el tiempo, y manifiesta mucha inquietud en movimientos como mover constantemente el pie, agitándolo o se rasca con persistencia, o presenta cualquier otro tic (morderse las uñas con insistencia, parpadear, etc.)?
20. ¿Ha mostrado tener un gran miedo a algo (por ejemplo: a hablar delante del grupo, salir a jugar, subirse en los juegos, nadar, a algún animal, etc.)?
21. ¿Siempre está triste, casi nunca se le ha visto reír y es sumamente difícil que exprese entusiasmo o interés por algo?
22. ¿Es impertinente, terco, indisciplinado, destructivo y peleonero; cruel, criticón y se burla constantemente de los demás?
23. ¿Siempre “está en las nubes”, a menudo contesta o platica de cosas diferentes de lo que se está hablando, y cuenta cosas muy extrañas?
24. ¿Constantemente intenta apropiarse de las cosas de los demás, siempre que se le indica algo que hizo mal inventa una gran serie de mentiras para justificarse o se pone furioso si se le niega algo o se le impide realizar lo que quiere hacer?
25. ¿Se muestra completamente indiferente hacia los demás, prefiere estar solo, carece de amigos y nunca hace intentos de acercarse y participar en actividades del grupo?
26. ¿Se muestra sumamente rebelde a aceptar cualquier norma de disciplina, sea en relación con el orden de la clase, actividades escolares, o en los juegos?
27. ¿Es un niño sumamente distraído, incapaz de concentrarse por más de 4-5 minutos en la misma cosa, y parece nunca escuchar al maestro ni a sus compañeros ni darse cuenta de lo que pasa a su alrededor?
28. ¿Falta muchísimo a clases?

29. ¿Está repitiendo el primer año?
30. ¿Su aprovechamiento escolar es definitivamente muy bajo, lo poco que aprende lo hace con suma dificultad y después lo olvida?
31. ¿Prefiere estar en la escuela que regresar a su casa, y en ocasiones se ha acercado a usted para comentarle lo desagradable y la angustia o tristeza, o miedo que le provoca llegar a su casa?
32. ¿Es un niño que por alguno de los motivos anteriores (respuestas contestadas afirmativamente), llega a provocar en la mayoría de las personas fastidio, desinterés de trabajar con él, o antipatía.

ANEXO 2

Cuestionario del área escolar (segunda versión)

1. ¿Es un niño que SIEMPRE presenta mucha dificultad para realizar trabajos con las manos, como cortar y pegar papel, modelar u otros?
2. ¿SIEMPRE se niega a realizar cualquier tipo de trabajo escolar?
3. ¿Está REPITIENDO el 1er. grado?
4. ¿SIEMPRE realiza su trabajo escolar muy lentamente y con mucha dificultad?
5. ¿SIEMPRE se equivoca cuando se le pide que señale o mueva partes de su cuerpo?
6. ¿Busca EXCESIVAMENTE su afecto o atención?
7. ¿Le es IMPOSIBLE copiar en forma reconocible la mayoría de las letras que se han enseñado?
8. ¿SIEMPRE se está peleando?
9. ¿Olvida RÁPIDAMENTE lo que aprende?
10. ¿SIEMPRE está solo?
11. ¿Su escritura SIEMPRE es muy dispareja o tiende a empeorar al final de la plana?
12. ¿SIEMPRE ha sido un niño sumamente inquieto, que no puede poner atención en una misma actividad por más de 5 minutos?
13. ¿Es un niño que nunca habla o que habla con algún defecto (tartamudeo, anidado, etc.)?
14. ¿Tiene GRAVES problemas familiares que lo están afectando?
15. ¿SIEMPRE se muestra muy rebelde?
16. ¿Parece que NUNCA escucha?
17. ¿Le es IMPOSIBLE leer palabras que sus demás compañeros ya leen?
18. ¿Provoca en la MAYORÍA de las personas fastidio o desinterés de trabajar con él?
19. ¿Es un niño que SIEMPRE llora por cualquier cosa?
20. ¿Falta a clases MUY seguido?
21. ¿Es un niño SUMAMENTE nervioso?
22. ¿Cuando usted da instrucciones generales, SIEMPRE hay que repetirle o demostrarle lo que tiene que hacer, paso por paso?

23. ¿Presenta GRAVES problemas de conducta?
24. ¿Presenta GRAVES problemas para aprender?

REFERENCIAS

Ajuriaguerra, J.

1970 *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson et Cie., Eds.

Anderson, H. y W. L. Bashaw

1969 "Normative and Partial Validity Data for the KAB-CBS", en *Educational and Psychological Measurement*, 29.

Boll, Th. y R. Reitman

1972 "The Comparative Intercorrelations of Brain Damaged and Normal Children on the Trail Making Test and the Wechsler Bellvue Scale", en *Journal of Clinical Psychology*, 28 (4).

Chazan, M. y S. Jackson

1971 "Behavior Problems in the Infant School", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12.

Cohen, Dorothy

1965 *Guía para observar la conducta del escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Connor, F. P.

1969 "Preguntas para usarse por el maestro en la preparación de un inventario para el estudio del niño", en *Revista de la Clínica de la Conducta* (México), vol. 11, núm. 5.

Donaldson, J.

1970 "The Development of a Student Behavior Rating Scale for Use by teachers and Students to Identify Problems and Changes in Behavior", en *Dissertation Abstract International*. 9-A.

Early, G., F. Early y E. Heath

1971 "Classroom Evaluation of Learning Disabilities", en *Educational Technology*, 11, núm. 9.

Koppitz, E.

1964 *The Bender Gestalt Test for Young Children*. New York, London: Grune and Stratton, Inc.

Marston, N. y H. Stott

1970 "Inconsequence as a Primary Type of Behavior Disturbance in Children", en *The British Journal of Educational Psychology*, February, vol. 40, Part 1.

Obrzut, J. y H. Taylor

1972 "Re-examination of Koppitz Developmental Bender Scoring System", en *Perceptual and Motor Skills*, 34.

Shimrat, Nusia

1973 "The impact of Laterality and, Cultural Background on the Development of Writing Skills", en *Neuropsychologia*, vol. 11.

Stott, D., N. Marston y S. Bouchard

“Behavior, Disturbance in Children Classification: Epidemiology-Etiology”.
Mecanografiado.

Ryckman, D.,

1971 *Learning Disabilities: Theoretical Approaches*. New York: MSS
Educational Publishing Co., Inc.

Werry, J. Y H. Quay

1969 “Observing the Classroom Behavior of Elementary School Children”,
en *Exceptional Children*, vol. 35, núm. 6.

Wolff, Sula

1967 “Behavioral Characteristics of primary School Children Referred to
a Psychiatric Department”, en *British Journal of Psychiatry*, 113.

Zazzo, R.

1958 *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*. Suiza: Delachaux
et Niestlé.