

218
2 ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



LA DETECCION TEMPRANA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Guía para pedagogos, padres y maestros, de acuerdo con los instrumentos de detección desarrollados en México



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

W. B. M. Ag.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A

MARIA DEL PILAR RODRIGUEZ CORTES

Vols
Maria del Pilar Rodríguez Cortés

MEXICO, D. F.

1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

| | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| Introducción | 1 |
| <u>CAPITULO 1</u> | |
| 1.1. Concepto de Educación Especial | 1 |
| 1.2. Clasificación de atipicidades | 3 |
| 1.2.1. Clases de exceso de potencialidad | 3 |
| 1.2.2. Clases de defectos de potencialidad | 5 |
| Cuadro núm. 1: Clasificación de Atipicidades | 11 |
| 1.3. Panorama histórico de la Educación Especial | 12 |
| 1.3.1. En Europa | 12 |
| 1.3.2. En Estados Unidos | 14 |
| 1.3.3. En México | 16 |
| <u>CAPITULO 2</u> | |
| 2.1. Panorama histórico de los problemas de aprendizaje | 20 |
| 2.2. Los problemas de aprendizaje según diversos autores | 22 |
| 2.2.1. Definición de los problemas de aprendizaje | 22 |
| 2.2.2. Causas que provocan o favorecen los pro- blemas de aprendizaje | 25 |
| 2.2.3. Diferencias Individuales | 27 |
| 2.3. Consideraciones generales acerca de los problemas de aprendizaje | 28 |
| 2.3.1. Funciones sensorio motor | 29 |
| Cuadro núm. 2 | 32 |
| 2.3.2. Lenguaje | 33 |
| Cuadro núm. 3 | 35 |
| 2.3.3. Percepción | 36 |
| Cuadro núm. 4 | 40 |
| 2.3.4. Procesos de Pensamiento | 41 |
| Cuadro núm. 5 | 44 |

CAPITULO 3

| | |
|---|----|
| 3.1. Antecedentes del Proyecto de los Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico (GIAP), desarrollados en México | 45 |
| 3.2. Características del proyecto | 46 |
| 3.2.1. Requisitos para formar parte, como maestro, de estos grupos | 46 |
| 3.2.2. Características de los sujetos a atenderse por los GIAP | 47 |
| 3.3. Objetivos de los GIAP | 48 |
| 3.3.1. Prevención | 49 |
| 3.3.2. Diagnóstico | 50 |
| 3.3.3. Reeducación | 54 |
| 3.4. Pasos que se siguen para la detección, diagnóstico y pronóstico | 54 |
| 3.4.1. Detección | 54 |
| 3.4.2. Diagnóstico y Pronóstico | 55 |
| 3.5. Proceso de aplicación de la Guía de Observación y Registro, aplicable a los niños de primer año de primaria | 58 |

CAPITULO 4

| | |
|--|----|
| 4.1. Qué son los grupos integrados | 61 |
| 4.2. Estructura y funcionamiento | 62 |
| 4.2.1. Estructura | 62 |
| 4.2.2. Funcionamiento | 63 |
| 4.3. Bases psicopedagógicas de los grupos integrados | 64 |
| 4.3.1. Instrumentos de selección | 64 |
| 4.3.2. Instrumentos de atención | 65 |

| | <u>Página</u> |
|---|---------------|
| 4.4. Descripción de la observación realizada en dos grupos integrados | 67 |
| 4.4.1. Dificultades para formar los grupos integrados | 68 |
| 4.4.2. Edad, sexo, medio ambiente y conducta de los niños | 69 |
| 4.4.3. Instrumento de recopilación de información | 70 |
| 4.4.4. Algunos comentarios sobre dicha información | 71 |
| Conclusiones | 73 |
| Apéndice núm. 1. Guía de Observación y Registro aplicable a niños de primer año de primaria | 77 |
| Apéndice núm. 2. Centros de Diagnóstico y Canalización de la Dirección General de Educación Especial y Delegaciones del D.F. a las que atienden | 80 |
| Referencias bibliográficas | 83 |

INTRODUCCION

1. Es importante darnos cuenta de que los problemas de aprendizaje en la educación primaria, debidos a varios factores, entre otros, desnutrición infantil; desintegración familiar y las inhabilidades para el aprendizaje, propiamente dichas, constituyen un problema muy serio para la educación en nuestro País.

A esta inquietud responde la elaboración de este trabajo, basado principalmente en que las investigaciones apoyan la detección de las dificultades para el aprendizaje cuando los niños ingresan a la escuela -- primaria, ya que es allí donde se puede ayudar a los alumnos que tienen los mencionados problemas en potencia, y trabajar con ellos desde un nivel preventivo para evitar que dichos trastornos lleguen a ser inmanejables e inhabilitantes.

Lester Tarnopol hace notar que "investigaciones recientes parecen confirmar el concepto de que es imperativo diagnosticar el trastorno oportunamente y empezar a tratarlo de inmediato. Un niño cuyas dificultades para el aprendizaje se diagnostican antes de que empiece a aprender a leer, en primer año, y que recibe buena ayuda capacitadora, tiene muchas mayores probabilidades de aprender y de evitar problemas emocionales que un niño al que se diagnostica y se trata de corregir más tarde. Entre más temprano es el diagnóstico mejor es el pronóstico." (1)

El presente trabajo está dirigido principalmente a pedagogos, maestros y padres de familia interesados en conocer y detectar los problemas que interfieren en el aprendizaje en primer año de primaria.

2. Actualmente en la Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Primaria, se está llevando a cabo un proyecto denominado "Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psi-

(1) LESTER TARNOPOL, Dificultades para el Aprendizaje, p. 3.

copedagógico" (GIAP) que pretende, desde un nivel preventivo atacar el atraso escolar, descubriendo los interferentes del aprendizaje para evitar trastornos subsecuentes, interactuando con los factores que lo propicien.

Para detectar, en un primer intento, a los candidatos para ingresar a estos grupos se ha desarrollado una Guía de Observación y Registro aplicable a todos los niños que ingresan a 1er. año de primaria.

Creo que es necesario que los pedagogos, maestros de educación primaria y, de manera fundamental, los padres de familia estén enterados de la existencia de estos instrumentos desarrollados en México, que permiten un diagnóstico más preciso de las habilidades para el aprendizaje, con economía de tiempo y energía, permitiendo así la posibilidad de personalizar la instrucción, adaptando el programa escolar a las necesidades educacionales de cada alumno.

3. Para la elaboración del presente trabajo se consultaron obras referentes a estudios sobre la evaluación de las habilidades e inhabilidades para el aprendizaje en niños de primaria.

La forma de organización es la siguiente: se elaboró un panorama histórico de la educación especial para ubicar dentro de ella a los problemas de aprendizaje (capítulo 1). Se hizo una síntesis de dichas dificultades con sus causas y manifestaciones en el salón de clases, a fin de tener una visión general de ellas (capítulo 2). Se elaboró una síntesis de lo que es el proyecto GIAP de la Secretaría de Educación Pública, con sus antecedentes, características de la investigación, su manual de operación y el texto programado para niños con problemas de aprendizaje que existe en México. Se dió a conocer el proceso de aplicación de la Guía de Observación y Registro a niños de 1er. año de primaria (capítulo 3). Se hizo también mención a los grupos integrados, que son un servicio de la Dirección Gene-

ral de Educación Especial de la S.E.P., y que están formados igualmente por niños que tienen problemas de aprendizaje pero que son repetidores del 1er. año de primaria y que, por lo tanto, ya han tenido experiencia escolar.

En forma muy breve se realizó la descripción de una observación efectuada en dos grupos integrados pertenecientes a una escuela primaria del Distrito Federal (capítulo 4), y finalmente se presentan las conclusiones correspondientes.

CAPITULO 1

1.1. Concepto de Educación Especial

La educación implica una actividad dirigida intencionalmente a promover el desarrollo de la persona humana y su integración en la vida social, "...etimológicamente, educación es evolución de dentro afuera. Las voces latinas ex y duco, de las que se deriva esta palabra, apuntan a la potencialidad interna del hombre que la educación ha de actuar y hacer aflorar al exterior." (1), con estas palabras define educación García Hoz.

La educación especial, en cuanto constituye una determinada clase de educación, supone todos los atributos esenciales de la educación en general, pero también supone la presencia de otros atributos particulares, -- que le confieren precisamente la cualidad de ser educación especial,

La educación especial surge por la presencia de un defecto o un exceso de potencialidad humana, lo que implica la existencia de una situación intermedia con respecto a la cual surge el defecto o el exceso. Esta potencialidad intermedia está determinada por un modelo de normalidad aportado por la sociedad misma en la que ocurre el proceso educativo. Es por esto que las personas con estas características son excepcionales, o con respecto al patrón de normalidad, son anormales.

De acuerdo a la definición de Cortés Peña, la educación especial es "...un proceso finalístico, valorativo, cognoscitivo y cultural, social e históricamente determinado, por el cual el ser humano, mediante la adquisición de conocimientos, a) compensa su potencialidad defectuosa en función de una actualización normal, ó b) actualiza máximamente su potencialidad excesiva, para incrementar la eficiencia del producto de la acción humana." (2).

(1) VICTOR GARCIA HOZ, Diccionario de Pedagogía Labor, Tomo I, p. 291.

(2) PATRICIA CORTES PEÑA, Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo, p. 13.

La educación de los niños con deficiencia mental es sólo un capítulo de la educación especial. Esta parte del vasto programa se ocupa precisamente de los miles de niños que sufren diversas y serias deficiencias sociales, físicas y mentales; sin embargo, hay una enorme cantidad de niños irregulares que deben ser atendidos urgentemente, porque de la atención educativa especial y precoz que se les imparta depende su adaptación al medio.

De acuerdo con la pedagogía de anormales, García Hoz sugiere que "...pedagogía terapéutica, ortopedagogía, pedagogía curativa, tiene como fin la educación o reeducación de niños que sufren retraso, deficiencia o perturbación en su desarrollo. Comprende todos los métodos encaminados a lograr la reeducación y la adaptación social de los niños insuficientes mentales, inadaptados, psicópatas, lisiados, sordos, hipoacúsicos (sordera parcial), ciegos, amblíopes (visión parcial), etc. o con déficits parciales (dislexia, (3) problemas de aprendizaje, etc.)." (4)

Con base al Proyecto Especial de Educación Especial de la O.E.A. "...la educación especial se ocupa de todos aquellos individuos que tienen interferido su proceso de aprendizaje y que por lo tanto, requieren una educación - especialmente adaptada a su limitación." (5)

Los problemas de aprendizaje representan uno de los más importantes capítulos de la educación especial ya que numéricamente son los más frecuentes y por otra parte, comparados con otros de los problemas que se manejan en este ámbito, son las más de las veces de más fácil y rápida recuperación.

De acuerdo con lo anterior podemos ver que los problemas de aprendizaje

- (3) A.M.P.I., Monografías Segundo Congreso Nacional, p. 70. "Dislexia: Dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, a pesar de la instrucción - convencional, Inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Dependencia de incapacidades cognitivas fundamentales que son frecuentemente de origen constitucional."
- (4) VICTOR GARCIA HOZ, Diccionario de Pedagogía Labor, Tomo I, p. 50.
- (5) PROGRAMA REGIONAL DEL DESARROLLO EDUCATIVO DE LA O.E.A., Proyecto Especial de Educación Especial, p. 1.

son tan solo una parte de la educación especial. El término problemas de aprendizaje se aplica a los niños de inteligencia general normal, cercana a lo normal, o por encima de lo normal, que tienen algún impedimento para el aprendizaje que se manifiesta a través de deficiencias en la percepción (auditiva o visual), conceptualización, lenguaje, memoria y control de la atención y la función motora.

1.2. Clasificación de Atipicidades

Con el objeto de tener una visión completa de lo que atiende la Educación Especial, y en que parte están comprendidos los problemas de aprendizaje, a continuación se presenta una clasificación de atipicidades que propone Cortés Peña. Lógicamente existen relaciones entre esas clases, lo que impide una división rigurosa entre una y otra.

Cortés Peña hace una división entre lo que es exceso de potencialidad que equivale a la superioridad de cualidades intelectivas, volitivas y afectivas, y defectos de potencialidad que funcionan como limitaciones en el devenir humano.

1.2.1. Clases de exceso de potencialidad

1.2.1.1. Superdotación cognoscitiva

- Cantidad extraordinaria de información, y una capacidad excepcional de retención.
- Comprensión rápida.
- Variedad inusual de objetos de interés y curiosidad.
- Alto nivel de desarrollo del lenguaje.
- Capacidad inusual de procesamiento de información.
- Alto nivel de habilidad verbal.
- Sucesión acelerada de procesos mentales.
- Procesos flexibles de pensamiento.
- Capacidad de síntesis comprensiva.
- Temprana habilidad para posponer el término de un proceso de pensamiento.

- Elevada capacidad para percibir relaciones diversas e inusuales.
- Aptitud para producir nuevas ideas y soluciones.
- Temprana diferenciación de patrones de pensamiento.
- Temprana aptitud para emplear y formar sistemas conceptuales.
- Aproximación valorativa hacia ellos mismos y hacia otros.

1.2.1.2. Superdotación afectiva

- Gran acumulación de información acerca de estados emocionales que no han sido objeto de la conciencia.
- Agudo sentido del humor, amistoso u hostil.
- Elevada auto-conciencia, acompañada por el sentimiento de ser diferente.
- Idealismo y sentido de justicia, que aparecen prematuramente.
- Desarrollo temprano de un foco interno de control y satisfacción.
- Estados emocionales inusualmente profundos e intensos.
- Altas expectativas acerca de él mismo y de otros; lo que generalmente conduce a elevados niveles de frustración con él mismo, con otros y con las situaciones.
- Necesidad intensa de concordancia entre valores generales y acciones personales.
- Niveles avanzados de juicio moral.

1.2.1.3. Superdotación física

- Cantidad inusual de insumos provenientes del ambiente, mediante una elevada conciencia sensorial.
- Diferencia inusual entre desarrollo físico e intelectual.

1.2.1.4. Superdotación intuitiva

- Participación e interés tempranos en el conocimiento, en las ideas metafísicas y en los fenómenos.
- Apertura hacia las experiencias intuitivas; experimentación con fe-

nómenos físicos y metafísicos.

- Manifiesta creatividad en todas las áreas que se emprenden.

1.2.1.5. Superdotación social

- Motivación intensa por necesidades de auto-realización.
- Avanzada capacidad cognoscitiva y afectiva para conceptualizar y resolver problemas sociales.

1.2.2. Clases de defectos de potencialidad

1.2.2.1. Limitaciones intelectuales

Las limitaciones intelectuales consisten en limitaciones cognoscitivas. Estas limitaciones se determinan con respecto a un modelo de normalidad resultante de pruebas que expresan una relación aritmética denominada cociente intelectual. En estas pruebas, un determinado rango de cociente intelectual corresponde a las personas normales y, por consiguiente, las personas que poseen un cociente inferior a los valores aritméticos incluidos en este rango, son intelectualmente inferiores, o padecen de subnormalidad intelectual. Según el rango de valores inferiores resultantes de la prueba "Wechsler Intelligence Scale for Children" (WISC), véase 3.4.2.3., existen las cuatro subclases siguientes de subnormalidades intelectuales.

- Subnormalidad intelectual discreta

Corresponde a personas cuyo cociente está comprendido en el rango de valores de 50 a 70 de cociente intelectual. Estas personas son capaces de desarrollar habilidades para comunicarse y tratar con otras personas socialmente; tienen un leve retardo sensorial y motor.

- Subnormalidad intelectual moderada

Corresponde a personas cuyo cociente intelectual está comprendido en el rango de valores de 35 a 49 de cociente intelectual. Las personas que padecen esta anomalía son capaces de hablar y de comunicarse, pero muy escasamente están conscientes de sus relaciones sociales, aunque su desarrollo motor es capaz de adquirir habilidades e incluso pueden ser conductualmente autosu-

ficientes.

- Subnormalidad intelectual grave

Corresponde a personas cuyo cociente intelectual está comprendido en el rango de valores de 20 a 34 de cociente intelectual. Las personas que padecen esta anomalía muestran un escaso desarrollo motor y mínimas habilidades lingüísticas, de tal manera que muy difícilmente pueden comunicarse.

- Subnormalidad intelectual profunda

Corresponde a personas cuyo cociente intelectual está comprendido en el rango de valores inferiores de 20 de cociente intelectual. En este caso, el retardo mental es manifiesto, y las áreas sensoriales y motoras funcionan muy precariamente. Estas personas necesitan de cuidados generales de enfermería.

1.2.2.2. Limitaciones del aprendizaje

Las limitaciones del aprendizaje consisten en una perturbación de los procesos de adquisición de conocimientos. Debido a que estas perturbaciones ocurren aún en el caso de que la inteligencia sea normal, de manera tal que una limitación del aprendizaje no necesariamente implica subnormalidad intelectual, las limitaciones del aprendizaje constituyen una diferente clase de limitación, que comprende la incapacidad de identificar, diferenciar e interpretar estímulos perceptuales (visuales, auditivos, kinestésicos (6) y táctiles), a lo cual se agregan problemas de simbolización relacionados con decodificación de signos. La presencia de un defecto o de un exceso de atención constituye también una limitación del aprendizaje que, en el primer caso, impide dirigir la actividad mental hacia el objeto del conocimiento y en el segundo impide cambiar oportunamente la atención hacia otro objeto. Las deficiencias de la memoria, adicionalmente, perturban los procesos de recepción, procesamiento, almacenamiento, recuperación y aplicación de información; por -

(6) H.B. ENGLISH y A.CH. ENGLISH, Diccionario de Psicología y Psicoanálisis, "Kinestesia: Sentido que proporciona el conocimiento de los movimientos del cuerpo o de sus diversos miembros."

ejemplo, provocan incapacidad para reproducir patrones rítmicos, secuencias de dígitos, palabras o frases que se han escuchado (memoria auditiva), o incapacidad para reconocer letras, palabras o figuras percibidas visualmente - (memoria visual).

1.2.2.3. Limitaciones del lenguaje

Las limitaciones del lenguaje, aunque tienen relación con las limitaciones del aprendizaje, constituyen una clase independiente en la que intervienen factores sumamente heterogéneos, entre ellos orgánicos, fisiológicos, psíquicos y sociológicos, cuya confluencia le confiere una complejidad especial a esta clase de limitaciones; por ejemplo, dado que, en la producción del lenguaje, intervienen diversos órganos de diferentes sistemas, cualquier alteración o lesión en ellos provoca perturbaciones en el lenguaje, como es el caso del aparato fono-articulador. Adicionalmente, aunque los órganos que intervienen en la producción del lenguaje sean anatómicamente normales, pueden funcionar defectuosamente. Se agrega también el hecho de que, por existir una sólida relación entre lenguaje y procesos mentales, las perturbaciones en estos últimos pueden provocar alteraciones lingüísticas. Por otra parte, existe relación entre secreciones endócrinas y conducta verbal. En efecto, el sistema endócrino estimula o inhibe la producción de la palabra, y puede convertirse en la causa determinante de ciertas alteraciones patológicas de la palabra o de la voz. En esta clase de limitaciones se incluyen diversos problemas de articulación y emisión de sonidos, como la disfonía, dislalia y disartría (7); y diversos problemas de comprensión del lenguaje como la ecolalia. (8).

- (7) H.B. ENGLISH Y A.CH. ENGLISH, Diccionario de Psicología y Psicoanálisis, "Disfonía: Defecto en la calidad de la voz." "Dislalia: Perturbación del habla debida a un defecto en el aparato vocal. Defecto del habla debido a causas funcionales desconocidas." "Disartría: Incapacidad total para emitir lenguaje articulado. Articulación defectuosa."
- (8) Ibidem, "Ecolalia: Repetición involuntaria y sin sentido de una palabra o frase que acaba de decir otra persona."

1.2.2.4. Limitaciones motoras

Las limitaciones motoras consisten en la incapacidad de realizar libremente movimientos corporales. Una primera clase de estas limitaciones son las afecciones neuromotoras, que perturban los centros cerebrales que intervienen en el movimiento y en la coordinación de los músculos. Evidentemente, la pérdida del control voluntario de los movimientos impide la correcta manipulación de objetos.

Una segunda clase de limitaciones motoras son las afecciones músculo-esqueléticas medulares, que provocan parálisis corporal, pero no alteran los movimientos voluntarios. Finalmente, una tercera clase de limitaciones motoras está constituida por afecciones resultantes de algunas enfermedades crónicas que provocan dificultades en el movimiento normal de las personas, como tuberculosis; anomalías funcionales del corazón; epilepsia y alteraciones de las vías respiratorias (asma, dilatación de los bronquios o frecuentes afecciones rinofaríngeas).

1.2.2.5. Limitaciones psicológicas adaptativas

Las limitaciones psicológicas adaptativas consisten en perturbaciones conductuales que impiden la interacción normal entre la persona y su medio ambiente social. Estas limitaciones se clasifican en: psicosis, neurosis, hiperkinesis, agresión y menores infractores.

- Psicosis

Es un trastorno psicopatológico caracterizado por la distorsión de la realidad y la desorganización grave de la personalidad. Las psicosis pueden ser de origen funcional o de origen orgánico. La conducta psicótica se caracteriza por la pérdida del contacto con la realidad, desorganización de la memoria, la percepción, el juicio y la actividad motora, por conducta y actitudes regresivas y por la disminución de las funciones intelectuales.

- Neurosis

La neurosis es un trastorno funcional de la personalidad. Se caracteriza por un grado variable de pesar y angustia. El principal síntoma de la neurosis es la presencia inevitable de la angustia en grados variables, producida por tensión de la cual resultan conductas anormales. Según el tipo de neurosis, se presentan estados depresivos, se producen discrepancias subjetivas y objetivas entre la potencialidad de la persona y sus conductas y logros sociales.

- Hiperkinesia

Es un síndrome que altera el comportamiento normal de las personas, y también se le conoce por hiperactividad. Se caracteriza por un estado de movilidad casi permanente, trastornos del sueño, hiperactividad verbal, atención dispersa, impulsividad, incoordinación muscular y alteraciones de la afectividad.

- Agresión

La agresión es una tendencia psíquica que conductualmente manifiesta la intención de perjudicar a otras personas o de perjudicarse. La agresividad se refiere al control tónico-emocional, que revela un estado de fuerte tensión tónica y explosión emocional. La agresión de este tipo es considerada como un síndrome patológico, independiente de las manifestaciones normales agresivas inherentes al ser humano.

- Menores infractores

En esta categoría se incluyen a los menores que, con respecto a las normas legales, muestran conductas que impiden una interacción social normal. Este impedimento se traduce en problemas adaptativos que, en un sentido estricto, se relacionan con normas legales de comportamiento, pero que, en sentido amplio, se relacionan también con limitaciones psicológicas diversas.

1.2.2.6. Limitaciones sensoriales

Las limitaciones sensoriales consisten esencialmente en la reducción de la capacidad, o en la incapacidad misma, de percibir estímulos mediante el sentido

de la vista y el sentido del oído. Se consideran totalmente ciegas a las personas que han perdido la capacidad de la percepción de la luz, y parcialmente ciegas o ambliopes a las personas que perciben la luz, pero no pueden discernir entre diversas formas y movimientos.

Las limitaciones sensoriales del oído consisten principalmente en la anacusia o sordera y en la hipoacusia que es sordera parcial.

CUADRO NUM. 1

CLASIFICACION DE ATIPICIDADES

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Exceso de potencialidad | <ul style="list-style-type: none"> Superdotación cognoscitiva Superdotación afectiva Superdotación física Superdotación intuitiva Superdotación social | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Subnormalidad intelectual discreta Subnormalidad intelectual moderada Subnormalidad intelectual grave Subnormalidad intelectual profunda | |
| Defectos de potencialidad | Limitaciones intelectuales | <ul style="list-style-type: none"> Se dan por incapacidades para interpretar estímulos perceptuales (visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos), y problemas de simbolización relacionados con decodificación de símbolos. |
| | Limitaciones del aprendizaje (ocurren aún en el caso de que la inteligencia sea normal) | <ul style="list-style-type: none"> Problemas de articulación y emisión de sonidos Problemas de comprensión del lenguaje |
| | Limitaciones del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> disfonía dislalia disartría ecolalia |
| | Limitaciones motoras | <ul style="list-style-type: none"> Afecciones neuromotoras Afecciones músculo-esqueléticas Alteraciones por enfermedades crónicas |
| | Limitaciones psicológicas | <ul style="list-style-type: none"> Parálisis corporal Tuberculosis Cardiopatías Epilepsia Vías respiratorias |
| | Limitaciones sensoriales | <ul style="list-style-type: none"> Psicosis Neurosis Hiperkinesis Agresión Menores infractores |
| | <ul style="list-style-type: none"> Capacidad visual Capacidad auditiva | <ul style="list-style-type: none"> Ciegos Ambliopes Anacusia Hipoacusia |

1.3. Panorama histórico de la Educación Especial

1.3.1. Europa

Los antecedentes históricos mejor conocidos de la educación especial en el mundo se remontan hasta los años de la Edad Media cuando las órdenes religiosas -por ejemplo en Suiza-, brindaban ayuda a las personas impedidas. Adicionalmente, en el año 1260 se fundó en Francia un hospital público para ciegos. Posteriormente en la mitad del siglo XVI se realizaron algunos intentos destinados a impartir educación a los sordos.

El primer establecimiento dedicado a la asistencia de anormales psíquicos y enfermos mentales en Europa, fue creado en Valencia en el año 1409, por Fray Gilabert Jofre, con el nombre de "Hospital de Inocentes y Orates". La educación de anormales fue iniciada en el siglo XVI por el monje benedictino español Ponce de León (1520-1584). A él se deben los primeros ensayos de educación de sordomudos, y fue el creador del método audiovisual. En el siglo XVIII, Jacobo Rodríguez Pereira, también español, fue el promotor de la educación sensorial. Basándose en los estudios de Pereira, Lecot estableció la fisiología de los sentidos.

Un acontecimiento particularmente relevante fue la enseñanza del lenguaje y de la escritura a sordomudos congénitos, hecho que fue demostrado en 1749 por Pereire, ante la Academia de Ciencias de París. Un impulso decisivo fue agregado por el médico francés Jean Marc Gaspar Itard, quien en el año de 1801 intentó educar a un niño salvaje, influido quizá por las doctrinas filosóficas de Juan Jacobo Rousseau, que inspiraban un profundo optimismo acerca de la naturaleza humana. Itard desarrolló recursos y metodologías especiales para educar a niños mentalmente retardados. Itard consagró cinco años a la educación del "Salvaje de Aveyron" y escribió un libro, lleno de finas observaciones, que constituyen un estudio modelo de análisis psiquiátrico. Su in-

vestigación ha servido de inspiración a los trabajos sobre Psiquiatría Infantil emprendidos ulteriormente.

En Suiza las teorías pedagógicas de Juan Enrique Pestalozzi ejercieron una influencia permanente. Por otra parte, en Francia perfeccionó Braille un sistema de graffas para la lectura y escritura de los ciegos.

Alfred Binet, el creador de las pruebas de medición de la inteligencia, realizó estudios acerca de niños atípicos y se interesó por una mayor atención en la satisfacción de sus demandas educativas. En 1905 Binet dió a -- conocer su escala de la inteligencia para la determinación del nivel mental, lo cual ocasionó una verdadera revolución en el estudio de la Pedagogía y de la Psicología. Con su colaborador Simon, elaboró las pruebas que permiten -- conocer con precisión el desarrollo intelectual del niño de una manera objetiva y científica, y cuyo valor como método de diagnóstico es indiscutible.

María Montessori, nacida en Italia en 1870, creó un método especial para la educación de niños anormales. Su principio fundamental es el aprovechamiento del poder de autoeducación del niño, y reposa esencialmente en la educación sensorial y motora. Montessori aportó nuevos principios, métodos y recursos educativos.

En Rusia Rossolino utilizó las pruebas escalonadas para el estudio de cada una de las funciones mentales y estableció el perfil psicológico Individual.

Los primeros trabajos de Decroly se remontan a 1900. Sus métodos se basan en los centros de interés, y es el creador del sistema de lectura global como consecuencia de su estudio de los métodos para reeducación de afásicos.(9)

- (9) H.B. ENGLISH Y A.CH. ENGLISH, Diccionario de Psicología y Psicoanálisis, "Afasia: Pérdida o trastorno de la capacidad para emplear el lenguaje, causada por lesiones del cerebro. La afasia puede ser sensorial (incapacidad para entender palabras) o motora (incapacidad para hablar o para pronunciar las palabras deseadas). Se distinguen muchas variedades de acuerdo con el trastorno específico; es decir, afasia sintáctica, incapacidad para ordenar palabras con propiedad; bradifasia, hablar a tientas y muchos otros tipos."

Sigmund Freud ha renovado completamente las concepciones psiquiátricas. El método intelectualista y racional es sustituido por la investigación de los móviles afectivos que guían el inconsciente de nuestros actos y ponen de relieve el importantísimo papel del medio.

En Austria comenzó la aplicación de principios del psicoanálisis de Freud para tratar a jóvenes delincuentes, mientras que los principios de psicología individual de Adler se aplicaron para el tratamiento de niños problemáticos.

Finalmente, las teorías pedagógicas de Piaget han contribuido notablemente al progreso de la educación especial actual. En efecto esas teorías han -- aportado la base de muchas investigaciones acerca del desarrollo intelectual -- de los niños mentalmente retardados, y acerca de problemas de lectura. En -- conexión con la obra de Piaget, la Universidad de Ginebra, en la que él trabajó, se convirtió en un centro de de actividades clínicas y experimentales en terapia psicomotora.

Actualmente numerosos pedagogos, psicólogos, sociólogos y psiquiatras continúan la obra iniciada por Ponce de León y Pereira, esforzándose en edificar -- los principios fundamentales de la pedagogía terapéutica.

1.3.2. Estados Unidos

Durante los primeros cincuenta años del siglo XIX se constituyeron los fundamentos de la educación especial, los cuales fueron principalmente estos:

- Instrucción individualizada.
- Realización de tareas rigurosamente ordenadas desde las más simples hasta las más complejas.
- Importancia a la estimulación y ejercitación de los sentidos del niño.
- Preparación especial del ambiente.
- Reforzamiento inmediato del comportamiento deseado.
- Instrucción para el desarrollo de habilidades básicas que fomenten la

autosuficiencia y productividad en la vida cotidiana, hasta el máximo grado posible.

Durante los últimos cincuenta años del siglo XIX, la psicología se convirtió en una ciencia y en una práctica profesional, se fundaron varias asociaciones profesionales cuyos fines se relacionaban con el cuidado y tratamiento de las personas atípicas y surgieron debates apasionados acerca de cuestiones de educación especial.

Durante los primeros años del siglo XX se consolidó la alternativa de la educación especial para contribuir a superar las deficiencias y se multiplicaron las investigaciones que proponían:

- Impartir a las personas limitadas una educación tan normal como fuera posible.
- Impartir clases especiales a los niños atípicos.
- Brindar ayuda federal para la educación especial.

Desde el año de 1950, la educación especial se expandió considerablemente, no sólo por la cantidad de maestros, estudiantes y recursos financieros, sino también por la complejidad y la heterogeneidad de la educación impartida. Ya desde el año de 1951, la Universidad de Illinois fundó la primera institución para la investigación de niños atípicos.

1.3.2.1. Orígenes de la Psicología Pedagógica

Entre las diversas partes de la Ciencia de la Educación, la psicología pedagógica ha adquirido un gran valor en nuestro tiempo.

El origen de este término es vago; parece que surgió al ser nombrado en 1898 Thorndike para un cargo en el Colegio de Educadores.

La psicología pedagógica comienza a existir con el primer estudio científico del niño realizado por Tiedeman en 1787. A esta obra siguen muchos otros trabajos en distintas direcciones. Darwin trata de la biología infan-

til, Lobisch escribe "Desarrollo del Alma del Niño".

Pestalozzi, Froebel, Spencer y Herbart estudian los fundamentos psicológicos del proceso didáctico. Stanley Hall funda a finales del siglo XIX la Asociación Nacional para el Estudio del Niño. Estaba interesado en la investigación de los contenidos de la mente de los niños.

El estudio sistemático del niño floreció en el siglo XX. A medida que la disciplina de la psicología del niño fue quedando firmemente establecida, se propagó por muchos campos nuevos, avanzó por caminos múltiples y diferentes y se hizo de muchas concepciones nuevas. Chrisman fue el creador del término Paidología y el primero en formular un tratado a ese respecto.

Entre las principales funciones de la Paidología se pueden destacar, por una parte las que hacen relación con el proceso educativo del niño, y por otra, las que se refieren a la naturaleza y técnica del aprendizaje.

Entre las primeras destacamos el conocimiento de la naturaleza del niño, de sus necesidades e intereses, teniendo en cuenta su carácter dinámico. Esto nos obliga a estudiar el proceso del crecimiento y desarrollo, tanto del aspecto físico como del mental y moral para contribuir adecuadamente al desenvolvimiento de las potencialidades personales de cada individuo en todas sus facetas.

Es también misión importante la prevención de toda inadaptación, tanto personal como en relación con el ambiente,

Al hablar del proceso de aprendizaje tendremos que considerar como elemento importante el momento de madurez del que aprende, o sea, el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto para la función concreta de que se trate.

1.3.3. México

La primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial corresponde a Don Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Escuela Nacional para Sordos. En 1870 se fundó la Escuela Nacional de

Ciegos.

En 1914 el doctor José de Jesús González, eminente científico precursor de la educación especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Gto. En el período que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, el Profesor Salvador Lima fundó una escuela para débiles mentales en la Ciudad de Guadalajara.

El doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, que comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizaron como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que hasta esa fecha era la Sección de Higiene Escolar dependiente de Educación Pública.

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se abocó al estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. Este estudio demostró, entre otras cosas que una parte importante de los alumnos de escuelas primarias en el Distrito Federal sufrían una desnutrición intensa que influía seriamente sobre el aprovechamiento escolar.

En 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, quien fuera gran promotor de la educación especial en México y América, planteó al entonces ministro de Educación Pública, licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro País.

Como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte

del Estado. El mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico en Parque Lira.

En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortografía, y durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial.

En 1941 el entonces ministro de Educación, licenciado Octavio Véjar Vázquez, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial.

En 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico. La nueva institución contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos. En 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

En 1962 se inauguró la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Ver. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para Adolescentes y en 1964 se separó la de Adolescentes Mujeres.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial. Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos.

Cristaliza de esta manera un largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional y familiar eran testigos de la marginación de las personas con requerimientos de educación especial.

Por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y - coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias; significó un avance importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general.

El decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas.

Se comenzaron a experimentar los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecieron los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) así como las primeras Coordinaciones de educación especial en los Estados. Se extendió la creación de Coordinaciones en los estados, hasta abarcar la totalidad del País. La última coordinación se creó en el Estado de Morelos, en septiembre de 1979.

Esta sección de Panorama Histórico de la Educación Especial se basa en:
 PATRICIA CORTES PEÑA, Situación actual de la Educación Especial en México y Alternativas para su Desarrollo, pp. 20-21.
 DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, La Educación Especial en México, pp. 7-10.
 VICTOR GARCIA HOZ, Diccionario de Pedagogía Labor, p. 50.
 ISABEL GUTIERREZ ZULOAGA, Historia de la Educación, pp. 436-438.
 FRANCISCO LARROYO, Historia General de la Pedagogía, pp. 676-678.

CAPITULO 2

2.1. Panorama histórico de los problemas de aprendizaje

H. C. Bastian, un neurólogo inglés, se considera como el primero en haber descrito lo que pudiera llamarse sordera para las palabras o ceguera para las palabras. En 1869 describió a un paciente que podía oír bien pero que era incapaz de reconocer las palabras habladas, y también a un paciente cuya visión era adecuada pero que no podía reconocer las palabras impresas.

W. A. Morgan, otro médico inglés, describió en 1896 un caso de ceguera congénita para las palabras. Aunque estos y otros padecimientos neurológicos que afectan el aprendizaje se han mencionado en la literatura en diferentes ocasiones, no habían sido reconocidos por la generalidad, en parte porque muchos profesionales negaban su existencia, y también, en parte, porque los médicos no solían considerar de su incumbencia el extenderse más allá del diagnóstico y -- tratamiento médicos, al cuidado total del niño, (incluyendo su educación. El -- concepto de tratar al niño en su totalidad es relativamente nuevo, y los enlaces necesarios con otras disciplinas, tales como la pedagogía y la psicología, no es tán suficientemente consolidados. Aunque existe por lo general un acuerdo acerca del valor de los estudios multidisciplinarios de los niños, hasta ahora pocos equipos se han formado con este propósito.

Puede decirse que el primero en entender los problemas de aprendizaje de los niños disléxicos, en los Estados Unidos de América fue Samuel T. Orton, quien en 1925 identificó el síndrome de dificultades de desarrollo en el aprendizaje de la lectura, diferenciándolas del retardo mental o la lesión cerebral, y sugiriendo que la dislexia tenía una causa fisiológica. Este médico ideó métodos de tratamiento que fueron aplicados con resultados favorables a un gran número de niños con problemas para la lectura.

También encontró que niños con trastornos visuales para la lectura podían

ver con claridad la letra impresa y sabían que estaban viendo letras y palabras, que inclusive podían copiar correctamente, pero, sin embargo, no podían leer las palabras. Este padecimiento denominado a menudo ceguera para las palabras ha sido ahora reconocido y descrito en muchos países. Orton también describió la sordera para las palabras en personas cuyo sentido del oído era adecuado, de manera que eran capaces de identificar correctamente los sonidos pero no podían entender los conceptos expresados en el lenguaje hablado.

Heinz Werner y Alfred Strauss, fueron los primeros en estudiar en los Estados Unidos de América, hacia el año de 1940 las características de aprendizaje en los niños con lesión cerebral. Aunque sus estudios estuvieron enfocados principalmente al campo del retardo mental, sus hallazgos muchas veces resultaron aplicables a los niños con inteligencia normal, y estimularon a otros estudiosos a investigar en este campo.

Los trabajos de Orton, Werner y Strauss, fueron seguidos por muchos otros y dieron lugar al ensayo de métodos de enseñanza de diagnóstico prescriptivo, para el tratamiento de estos problemas. Se ahondó en el conocimiento de las dificultades de aprendizaje llevando a cabo diagnósticos médicos, psicológicos y educacionales de los factores que pueden causar tales problemas. De esta manera, se descubrió que un grupo de incapacidades sensoriales perceptuales a menudo se relacionaban con los problemas de aprendizaje. Se pensó que eran una forma de disfunción neurológica que causaban anomalías en la percepción visual, la coordinación motora y la percepción auditiva, aisladas o combinadas.

En 1947, Strauss y Lehtinen publicaron un libro que resumía los estudios sobre disfunciones cerebrales mínimas durante los veinte años precedentes, libro que fue la primera presentación amplia de este tema y se considera como una obra clásica citada por la mayoría de los autores. El punto crucial en el estudio de niños con problemas de aprendizaje tuvo lugar por esta época, y duran-

te los años siguientes aumentaron los trabajos publicados sobre este campo. Los años transcurridos desde que se despertó el interés por estos niños han visto el desarrollo de equipos de diagnóstico Interdisciplinario, escuelas - y clases especiales para ayudar a su progreso. Muchas personas también se han dado cuenta de la inmensa amplitud del problema; sin embargo, todavía puede considerarse muy rudimentario lo que sabemos acerca de él.

En relación al gran número de niños afectados, puede decirse que los -- equipos diagnósticos son muy escasos; sólo algunos maestros están adiestrados para enseñar a estos niños, y muy pocas instituciones para la preparación de maestros se han percatado del problema y están haciendo investigación y adiestrando a profesores. La demanda, en la actualidad, excede con mucho al número de personal profesional preparado con que se cuenta. Esta es la razón por la que tanto las organizaciones profesionales como las de padres de familia se preocupan por señalar el problema del niño con problemas de aprendizaje.

2.2. Los problemas de aprendizaje según diversos autores

2.2.1. Definición de los problemas de aprendizaje

Durante los últimos años, gran cantidad de investigadores, entre ellos: educadores, psicólogos, médicos en diferentes especialidades, terapeutas del lenguaje, se han dedicado a estudiar a una considerable parte de la población escolar infantil que, a pesar de que presentan buena agudeza visual, adecuado potencial intelectual, integridad psicológica y oportunidades educativas manifiestan serios problemas de aprendizaje.

La sección de Panorama Histórico de los problemas de aprendizaje se basa en: LESTER TARNOPOL, Dificultades para el Aprendizaje, pp. 6-7.

De acuerdo con Tarnopol los niños con desventajas educacionales han sido definidos como menores "...sin invalidez física ni retardo mental, cuyos problemas de aprendizaje provienen de un trastorno de la conducta o de un impedimento neurológico, o de una combinación de ambos, y que muestra una discrepancia significativa entre la habilidad que poseen y los logros que alcanzan. Por lo tanto, estos niños poseen una inteligencia normal o superior a lo normal, pero sufren de algún impedimento emocional o neurológico, o de ambos tipos. Aunque no se hace ninguna mención a la dislexia genética, el concepto de impedimento neurológico es indudablemente lo bastante amplio para -- abarcar las dificultades de aprendizaje de origen genético." (1)

Por otro lado, Munsterbert nos señala que "...se considera que un niño tiene dificultades de aprendizaje si su rendimiento escolar está más de un año por debajo de su edad mental, y si no puede adelantar o sacar provecho de su concurrencia al grado común de la escuela pública, a pesar de contar con un potencial intelectual normal (es decir, sin retardo mental) y en ausencia de problemas motores groseros." (2)

En virtud de lo anterior se puede decir que un niño con dificultad para el aprendizaje es aquel que tiene una adecuada habilidad mental, existen sus procesos sensoriales y, sin embargo, tiene problemas específicos en los procesos perceptuales, integrativos, o expresivos que obstruyen gravemente la eficiencia en el aprendizaje. Los niños con trastornos de aprendizaje son diferentes entre sí. No existe un alumno típico con problemas de aprendizaje.

(1) LESTER TARNOPOL, Dificultades para el Aprendizaje, p. 2.

(2) ELIZABETH MUNSTERBERG KOPPITZ, Niños con Dificultades de Aprendizaje, p. 11.

Munsterbert sugiere el conocimiento de seis áreas principales referidas al funcionamiento y antecedentes de un niño, con el objeto de comprenderlo - realmente. Estas áreas son;

La capacidad de autodomínio

¿Cuál es el desarrollo de sus controles internos? ¿Cuánto tiempo puede concentrarse? ¿En qué medida es inquieto y distraído? ¿En qué medida es impulsivo? ¿Es más bien pasivo o letárgico? ¿Cómo tolera las frustraciones? ¿Tiene rabietas?

Las funciones Integradoras

¿Cuál es el desarrollo de su percepción viso-motora y auditiva? ¿Cómo traduce lo que percibe en actividad motora? ¿Puede repetir o copiar lo que oye o ve en la secuencia o forma correcta? ¿Puede coordinar las percepciones visuales y kinestésicas? ¿Puede retener y recordar lo que aprende? -- ¿Puede integrar las percepciones de tiempo y espacio?

La capacidad de razonamiento

¿Tiene sentido común? ¿Puede entender y enfrentar situaciones diarias? ¿Puede comprender conceptos abstractos? ¿Puede aplicarlos? ¿Entiende lo que lee? ¿Puede aprender de la experiencia? ¿Puede transferir lo que ha aprendido previamente a situaciones nuevas?

La adaptación emocional

¿Cómo siente el niño con respecto a sí mismo? ¿Cómo percibe su posición en su familia y en su barrio? ¿Cómo enfrenta los desafíos y problemas? ¿Tiene confianza en sí mismo o se retrae? ¿Logra satisfacciones con las experiencias reales o se refugia en la fantasía en procura de gratificación?

La adaptación social

¿Es el niño capaz de relacionarse con otros? ¿Cuál es su actitud hacia sus padres y hermanos? ¿Tiene amigos? ¿Es querido por sus compañeros? ¿Cómo se lleva con los maestros y figuras de autoridad? ¿Cómo reacciona frente a

la frustración y a la crítica? ¿En qué medida es considerado con los demás?

Los antecedentes del niño

¿De qué grupo socioeconómico proviene el niño? ¿Cuál es su marco referencial cultural, religioso y nacional? ¿Qué clase de historia evolutiva médica tuvo? ¿Con quién vive? ¿Ha experimentado alguna separación prolongada de su familia o alguna otra situación traumática?

Estas áreas mencionadas se afectan entre sí; sin embargo, se pueden diferenciar claramente unas de otras. En consecuencia un niño puede sobresalir en sólo una de estas áreas, o puede tener problemas sólo en una y no en las otras.

2.2.2. Causas que provocan o favorecen los problemas de aprendizaje

Dentro del Proyecto Especial de Educación Especial de la O.E.A. se proponen las siguientes causas de los trastornos en el aprendizaje:

- "- Está alterada la llegada del mensaje por trastornos de la audición o de la visión.
- La corteza cerebral los percibe inadecuadamente y/o está alterada la asociación con experiencias anteriores, la elaboración del conocimiento o el proceso motor o de lenguaje.
- Hay alteraciones de la inteligencia.
- Los rasgos de personalidad están interfiriendo.
- Las condiciones socioculturales y circunstanciales son adversas al proceso de aprendizaje.
- El emisor envía mensajes en forma inadecuada o insuficiente (deprivación de estímulos)."⁽³⁾

Sin embargo en el libro de Tarnopol se sugieren nueve causas de retardo, cuatro de ellas sociopsicológicas:

(3) PROGRAMA REGIONAL DEL DESARROLLO EDUCATIVO DE LA O.E.A., Proyecto Especial de Educación Especial, p. 15.

"- Defectos en la enseñanza.

- Deficiencias en los estímulos educacionales durante los primeros seis años de la vida.
- Falta de motivadores ambientales.
- Falta de motivación debida a factores emocionales.

Cinco causas psicofisiológicas:

- Debilidad general debida a deficiencias en la nutrición o enfermedad crónica.
- Defectos graves de la vista y el oído.
- Retardo mental.
- Lesión cerebral.
- Incapacidades genéticas o congénitas para la lectura." (4)

Uno de los factores a que se hace mención es el genético o congénito (disfunción cerebral mínima). Tarnopol postula, a su vez, cierto número de causas posibles de la disfunción cerebral mínima, entre las que se incluyen las siguientes:

"Desde el punto de vista de la prevención, es de lo más importante que se determinen las causas básicas de la disfunción neurológica mínima que da lugar a las dificultades para el aprendizaje. En la actualidad, se ha postulado cierto número de causas posibles entre las que se incluyen las siguientes: genética, lesión prenatal del sistema nervioso central por anoxia, enfermedad, traumatismo físico, drogas ingeridas por la madre durante el embarazo, algunas enfermedades virales de la futura madre, desnutrición de la misma, lesión cerebral durante el parto que puede ser debida a instrumentos, efectos adversos de la anestesia, o el impacto de una labor de parto demasiado prolongada, anoxia inmediatamente después del parto, traumatismo postnatal incluyendo enfermedad, anomalías químicas, fiebres altas, anoxia, lesiones físicas, malnutrición y encefalitis." (5)

(4) LESTER TARNOPOL, Dificultades para el Aprendizaje, p. 7.

(5) Ibidem, p. 20.

Las dificultades de aprendizaje no tienen una causa única ni una cura única. La mayoría de estos alumnos manifiestan una combinación de disfunción cerebral mínima o de algún tipo de trastorno del sistema nervioso central y problemas emocionales y de conducta.

Brueckner y Bond hacen notar que "...las dificultades en el aprendizaje generalmente son consecuencia de la combinación de muchas causas; en muy pocos casos se debe a la acción de un factor único o a la influencia de una condición aislada." (6)

Es bien conocido el hecho de que muchas perturbaciones emocionales y de conducta desaparecen al corregir las dificultades en el aprendizaje.

2.2.3. Diferencias individuales

La interacción entre la herencia y el medio es muy diversa y como consecuencia da lugar a una infinita variedad de individuos. Entre ellos existen importantes diferencias en lo que respecta al físico, al comportamiento social, los sentimientos y por supuesto también al aprendizaje.

Aunque se traten de formar grupos más o menos homogéneos, existen entre los alumnos, por lo que se refiere a aptitudes intelectuales, sociales, emocionales y físicas, notables diferencias que deben ser tomadas en cuenta desde el punto de vista educacional.

El conocimiento de estas diferencias individuales y la forma en que cada alumno logra un aprendizaje óptimo permite a los maestros determinar con más precisión quienes son los candidatos para las diferentes tácticas docentes.

Como observa Tarnopol en relación con el método de enseñanza prescriptiva "...que aplicado a la educación de niños con impedimentos para el aprendizaje recomienda hacer dos cosas: primero, un diagnóstico diferencial para determinar sus áreas específicas de disfunción perceptual así como sus niveles educaciona-

(6) LEO BRUECKNER Y GUY BOND, Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje, p. 51.

les específicos (lectura, etc.), y segundo, un programa individual que utiliza las potencialidades del niño y busca la manera de sortear sus deficiencias y fortalecer sus aptitudes." (7)

Por otro lado, Emilio Mira y López nos dice que "...en eso estriba el verdadero mérito pedagógico, no solamente en saber enseñar, sino en saber lo que se ha de enseñar, y cuándo; en saber elegir, y no querer someter a todo el mundo, uniformemente, a un mismo ritmo." (8)

"El niño que no aprende es casi siempre un niño que puede aprender si se le somete a un tratamiento adecuado, dentro de los límites de su nivel mental y grado de maduración." (9)

Tal vez, por primera vez dentro de la educación empieza a entenderse el concepto de impartir una enseñanza dentro de las necesidades individuales de los niños. Este adelanto se deriva en gran medida de las investigaciones realizadas, dentro del área de educación especial, sobre niños con diversos tipos de impedimento.

2.3. Consideraciones generales acerca de los problemas de aprendizaje

Frostig y Maslow se basan en cuatro amplias áreas de habilidades humanas para la clasificación, evaluación y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Estas cuatro áreas son:

- Funciones sensorio-motor.
- Lenguaje.
- Percepción.
- Procesos de pensamiento.

(7) LESTER TARNOPOL, Dificultades para el Aprendizaje, p. 16.

(8) EMILIO MIRA Y LOPEZ, El Niño que no aprende, p. 60.

(9) Ibidem, p. V.

2.3.1. Funciones sensorio-motor

Estos autores consideran cuatro grupos de habilidades sensorio-motoras, dos que enfatizan la conciencia de sí mismo y del medio ambiente y - dos que se refieren al movimiento, habilidad para mover objetos y habilidad para moverse en el espacio. Señalan que el adquirir el control de estas - habilidades contribuye al logro de la independencia y del futuro aprendizaje.

Conforme el niño toma conciencia del mundo externo y reconoce sus características va tomando conciencia de sí mismo como distinto de su ambiente.

Las deficiencias en la conciencia de sí se pueden presentar como fallas en los ajustes automáticos de huesos y músculos necesarios para la postura y el movimiento, que pueden observarse en fallas en el conocimiento del propio cuerpo, en el control del mismo, en una manera de caminar desgarbada, etc.

En la conciencia del medio ambiente puede aparecer la dificultad para reconocer las características del medio. Esto puede manifestarse en la escuela haciendo uso inadecuado de los objetos, tropezándose con ellos, etc.

Los problemas de movimiento en el espacio se subdividen en:

- Coordinación y ritmo.
- agilidad.
- flexibilidad.
- fuerza.
- velocidad.
- equilibrio estático.
- equilibrio dinámico.
- resistencia.

Los problemas de coordinación y ritmo se presentan como dificultad en la coordinación simultánea de un grupo de músculos; en la escuela se manifiestan

como falta de ritmo al correr y caminar, dificultad para brincar la cuerda, propensión a que las cosas se caigan de la mano o se tiren fuera del escritorio.

Los trastornos en la agilidad se presentan como dificultad para iniciar movimientos o cambiar de dirección rápidamente. Se trata de niños con movimientos pesados, niños que se caen y tropiezan con facilidad, En la clase de gimnasia o deportes se puede observar la dificultad para realizar ejercicios que requieran de una secuencia.

Los trastornos en la flexibilidad aparecen como dificultad para mover partes del cuerpo en relación unas con otras que requieran de máxima flexión y extensión. Son aquellos niños que les cuesta mucho trabajo tocarse las puntas de los pies pues esto requiere de una posibilidad mayor de extensión de los músculos.

Los trastornos en la fuerza se refieren a la dificultad para medir el esfuerzo que se ejerce con todo el cuerpo o parte de él. En la escritura se puede emplear tanta fuerza que se llegue a romper el papel o hacerla tan tenue que apenas si se ve. Al borrar puede el niño romper el papel. No puede medir el esfuerzo que necesita para apretar los tubos de pegamento desbordándose todo el contenido o no logrando sacar nada. En los juegos de pelota la saca del campo o no la hace llegar.

Los trastornos en la velocidad se refieren al exceso de tiempo que requiere el niño en la realización de una secuencia de movimientos. El niño aparece sumamente lento en todas sus actividades, es el último que se forma, que arregla su mochila, que termina sus trabajos, etc.

Los problemas en el equilibrio estático pueden aparecer como dificultad para mantener la posición sobre la superficie estática cuando la persona no se está moviendo; esto se puede observar en el niño que se sienta chueco, que en la fila tiende a estar desformado.

Los problemas en el equilibrio dinámico pueden aparecer como dificultad para mantener la posición cuando la persona se está moviendo sobre una superficie; esto puede observarse cuando el niño no puede brincar sobre un pie; no puede caminar sobre una línea, va caminando fuera de la fila, se cae con facilidad.

Los problemas en la resistencia pueden aparecer como dificultad para mantener una actividad física y resistir la fatiga muscular. Se puede observar en los niños que generalmente se ven cansados, que buscan donde recargarse, niños que se pasan el recreo sentados.

CLASIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (FROSTIG Y MASLOW)

AREA: FUNCIONES SENSORIO-MOTOR

| <u>NOMBRE</u> | <u>CARACTERISTICAS</u> | <u>MANIFESTACIONES EN LA ESCUELA</u> | |
|-------------------------------|---|--|---|
| Conciencia de sí mismo | Fallas en los ajustes automáticos de huesos y músculos necesarios para la postura y el movimiento | Deficiencias en el conocimiento del propio cuerpo. Caminar desgarrado. | |
| Conciencia del medio ambiente | Dificultad para reconocer las características del medio ambiente. | Tendencia a tirar los objetos y tropezarse con ellos. Hacer uso inadecuado de los objetos como lápiz, tijeras, regla, etc. | |
| Movimiento en el espacio | Coordinación y ritmo | Dificultad en la coordinación simultánea de un grupo de músculos | Falta de ritmo al correr y al caminar, dificultad para brincar la cuerda. Propensión a que las cosas se caigan de la mano o se tiren del escritorio. |
| | Agilidad | Dificultad para iniciar movimientos o cambiar de dirección rápidamente | Movimientos pesados, tendencia a caerse y tropezarse con facilidad. El niño tiene problemas en la clase de gimnasia o deportes en ejercicios que requieren de una secuencia. |
| | Flexibilidad | Dificultad para mover partes del cuerpo en relación una con otra que requieran de máxima extensión y flexión | El niño tiene problema para tocarse las puntas de los pies ya que requiere de mayor extensión de -- músculos. |
| | Fuerza | Dificultad para medir el esfuerzo que se ejerce con todo el cuerpo o parte de él . | En la escritura se puede emplear tanta fuerza que se llegue a romper el papel o hacerla tan tenue que apenas si se vea. Al borrar, puede romper el papel. No mide la fuerza que necesita para apretar tubos de pegamento, desbordándose todo el contenido o no logrando sacar nada. |
| | Velocidad | Exceso de tiempo requerido en una secuencia de movimientos. | Lentitud en todas las actividades suele ser el último que se forma, que arregla su mochila, que termina sus trabajos, etc. |
| | Equilibrio estático | Dificultad para mantener la posición sobre una superficie estática cuando la persona no se está moviendo. | El niño se sienta chueco, en la fila tiende a estar desformado. |
| | Equilibrio dinámico | Dificultad para mantener la posición cuando la persona se está moviendo sobre una superficie. | El niño es torpe para brincar sobre un pie o sobre una línea. Tiende a ir fuera de la fila y a caerse con facilidad. |
| | Resistencia | Dificultad para mantener una actividad física y resistir la fatiga muscular. | El niño se ve cansado, busca donde recargarse cuando está de pie o sentado. En el recreo no juega, se la pasa sentado. |

2.3.2. Lenguaje

Para la evaluación de los problemas de aprendizaje en el área del lenguaje Frostig y Maslow (1972) y Hallahn y Kauffman (1976) se basan en la psicolingüística porque ésta abarca los objetivos del lenguaje y los aspectos de la comunicación.

El análisis psicolingüístico de la comunicación implica cuatro grandes procesos: receptivos, asociativos, automáticos y expresivos.

Los trastornos en los procesos receptivos se pueden presentar tanto en la recepción auditiva como en la recepción visual.

Los problemas en la recepción auditiva aparecen como dificultad para recibir los estímulos a nivel auditivo. En el salón de clases esta dificultad puede observarse en el niño que no oye bien, cuando se le habla no volteo, constantemente pide que se le repitan las instrucciones, es así que puede seguir las instrucciones escritas pero no las verbales. Es un niño que tiene problemas en la clase de música.

Los problemas en la recepción visual aparecen como dificultad para recibir estímulos a nivel visual. Esto se puede observar en el niño que no ve bien, le cuesta mucho trabajo copiar del pizarrón. Cuando se le muestra un objeto no puede describirlo porque no puede observar bien sus características.

Los trastornos en los procesos asociativos se pueden presentar tanto en la asociación auditiva como en la asociación visual.

Los problemas en la asociación auditiva se refieren a la dificultad para relacionar o integrar conceptos presentados auditivamente. En el salón de clase se pueden observar en niños que no entienden la conversación. No establecen relaciones lógicas, por ejemplo, en una composición no pueden relatar con un orden lógico. Se les dificulta entender similitudes y diferencias. Tienen dificultad para clasificar.

Los problemas en la asociación visual se refieren a la dificultad para aso-

ciar objetos presentados visualmente. El niño no entiende que un objeto puede ser clasificado de diferente manera. Tiene dificultad para entender operaciones mentales y para asociar figuras geométricas.

Los trastornos en los procesos automáticos se pueden presentar tanto en la memoria auditiva como en la memoria visual.

Los problemas en la memoria auditiva se pueden presentar como dificultad para memorizar en forma inmediata estímulos auditivos. En el salón de clase puede manifestarse en el niño que no entiende instrucciones verbales, que tiene dificultad para tomar dictado, recordar letras del alfabeto, memorizar teléfonos, datos, tablas de multiplicar, etc.

Los problemas en la memoria visual se pueden presentar como dificultad para memorizar en forma inmediata estímulos visuales. En el salón de clase es el niño que no puede recordar su lugar en la fila, no puede recordar rutinas, ni números, se le olvida llevar en las operaciones matemáticas. No recuerda lo que estudió. Tiene dificultad para seguir una secuencia visual de colores, figuras, letras, etc.

Los trastornos en los procesos expresivos se pueden presentar tanto en la expresión verbal como en la expresión motora.

Los problemas en la expresión verbal pueden presentarse como dificultad para expresar ideas por medio de la palabra. Esto puede observarse en el salón de clase en el niño que le cuesta trabajo hablar, que generalmente no participa en clase, sus discusiones son muy pobres, responde con monosílabos, la descripción que hace de los objetos es pobre.

Los problemas en la expresión motora pueden presentarse como dificultad para expresar ideas manualmente o con gestos. Esto puede observarse en el niño que tiene torpeza de movimientos o rigidez corporal. Generalmente se trata de niños tímidos.

CLASIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (FROSTIG Y MASLOW)

AREA: LENGUAJE

| <u>NOMBRE</u> | <u>CARACTERISTICAS</u> | <u>MANIFESTACIONES EN LA ESCUELA</u> | |
|-------------------------|------------------------|--|--|
| Procesos receptivos | Percepción auditiva | Dificultad para recibir los estímulos a nivel auditivo | El niño no oye bien, cuando se le habla no voltea, constantemente pide que se le repitan instrucciones. Puede seguir instrucciones escritas pero no verbales. Tiene problemas en la clase de música. |
| | Percepción visual | Es la dificultad para recibir estímulos a nivel visual. | No ve bien. Le cuesta mucho trabajo copiar del pizarrón. Cuando se le muestra un objeto no puede describirlo porque no puede observar bien sus características. |
| Procesos asociativos | Asociación auditiva | Dificultad para relacionar o integrar objetos presentados auditivamente. | No entiende la conversación. No establece relaciones lógicas, por ejemplo, en una composición no puede relatar con orden lógico. El niño tiene problema para entender similitudes y diferencias y para clasificar. |
| | Asociación visual | Dificultad para asociar objetos presentados visualmente. | El niño tiene problema para entender operaciones mentales, para asociar figuras geométricas y para entender que un objeto puede ser clasificado de diferentes maneras. |
| Procesos automáticos | Memoria auditiva | Dificultad para memorizar en forma inmediata estímulos auditivos. | El niño tiene problemas para retener instrucciones verbales, para tomar dictado, recordar letras del alfabeto, memorizar teléfonos, datos, tablas de multiplicar, etc. |
| | Memoria visual | Es la dificultad para memorizar en forma inmediata estímulos visuales. | El niño tiene problema para recordar rutinas, números, su lugar en la fila y para seguir una secuencia (de colores, figuras, palabras, etc.). Suele olvidar el número que lleva en las operaciones matemáticas y lo que estudió. |
| Procesos expresivos | Expresión verbal | Es la dificultad para expresar ideas por medio de la palabra. | El niño tiene problemas para hablar, generalmente no participa en clase, sus discusiones son muy pobres, responde con monosílabos, la descripción de los objetos es pobre. |
| | Expresión motora | Dificultad para expresar ideas manualmente o con gestos. | El niño aparece torpe en sus movimientos, presenta rigidez corporal; generalmente son niños tímidos. |

2.3.3. Percepción

El niño llega a conocer su medio ambiente por medio de la percepción, los canales principales son la percepción visual y la percepción auditiva.

La percepción visual se refiere a la habilidad para interpretar estímulos visuales asociados con estímulos antes percibidos y discriminar entre ellos.

Frostig marca cinco funciones visoperceptuales:

- coordinación visomotora.
- figura fondo.
- constancia de la forma.
- posición en el espacio,
- relaciones espaciales.

Los problemas en la coordinación visomotora se presentan como la dificultad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o con parte de él. En el salón de clase se puede observar en el niño que tiene deficiencias en actividades de papel y lápiz, como pobre caligrafía, trazo de líneas, iluminado y delinado. También presenta deficiencias en el recortado y pegado en actividades de auto ayuda como abrocharse, amarrarse las agujetas, ponerse el delantal.

Los trastornos de figura fondo se presentan como dificultad para atender un aspecto del campo visual mientras se percibe en relación con el resto. El niño con este problema falla en la atención y concentración ya que cada estímulo visual atrae su atención. En la lectura no se fija en los signos de puntuación, se salta letras, renglones, si se distrae en la lectura no puede encontrar otra vez el lugar donde se quedó. Tiene dificultad en el manejo de índices y diccionarios. En la escritura se salta letras y palabras, no pone signos de puntuación: omite palabras o líneas enteras cuando copia del pizarrón.

En matemáticas no se fija en los signos, por ejemplo si empieza con sumas, puede ya no percibir los otros signos y seguir sumando, esto también puede

deberse a una conducta perseverante. En ocasiones no se fija cuanto lleva al estar ejecutando las operaciones aritméticas, cuando hay varios sumandos puede olvidar uno, con frecuencia no encuentra las cosas o las pierde con facilidad.

Los trastornos de constancia de la forma aparecen como dificultad para percibir un objeto a través de su cualidad inalterable sin importar tamaño, color o posición y para percibir su diferencia con otras figuras similares.

En el salón de clase pueden observarse estos trastornos cuando el niño confunde letras de parecida configuración como n por m, n por h, e por o, -- a por o, etc. Estos niños tienen dificultad para leer diferentes tipos de letras, presentan deficiencias en el uso de mayúsculas y minúsculas y la comprensión de signos de puntuación,

En aritmética tienen dificultad para distinguir signos de parecida configuración: + y x, - y +, - y ÷ ocasionando que realicen la operación que no corresponde. También se les dificulta asimilar las dos formas de dividir $\frac{\quad}{\quad}$ y \div .

Confunden figuras geométricas, les resulta muy difícil manejar fórmulas. Todas estas dificultades provocan en el niño la sensación de un mundo inestable y cambiante.

Los trastornos de posición en el espacio se presentan como dificultad para percibir la posición de un objeto en relación con el observador. El niño con estos problemas voltea las letras: p por q, d por b, w por m; en matemáticas tiende a rotar los números: 3 por 4, 5 por 2, 6 por 9. Les es difícil manejar los signos de mayor que y menor que. Tiene dificultad para distinguir los puntos cardinales: norte-sur, este-oeste.

Los trastornos de relaciones espaciales aparecen como dificultad para per-

cibir la posición de dos ó más objetos en relación uno con otro. El niño con estos problemas cambia el orden de los grafemas: sol por los; cuando escribe se sale del renglón, no guarda posición con respecto al margen; el espacio entre letras, palabras y números es irregular o lo omite.

En matemáticas no coloca los dígitos en el lugar adecuado por lo tanto no obtiene el resultado correcto. Cambia el orden de los números: 42 en lugar de 24, afectando el resultado de las operaciones. En la ejecución de una operación matemática puede escribir el número que lleva en lugar del número que corresponde. Tiene mucha dificultad para dividir entre dos cifras porque no sabe qué número relacionar, también tiene dificultades para interpretar el reloj.

La percepción auditiva se refiere a la habilidad para interpretar estímulos auditivos asociados con estímulos antes percibidos y discriminar entre ellos. La percepción auditiva se puede dividir en tres funciones:

- discriminación de sonidos.
- figura fondo auditivo.
- reconocimiento de secuencias auditivas.

Los trastornos en la discriminación de sonidos se presentan como la dificultad para distinguir sonidos finos similares. Estas dificultades pueden observarse cuando el niño, en el dictado, cambia las letras porque no discrimina aquellas que tienen sonidos parecidos como: vas-das, pez-paz, con-col, suelen omitir la "s". No puede reconocer el número de los sonidos que hay en una palabra, ni el número de palabras en una oración. Se le dificulta distinguir las palabras que riman. Este problema de discriminación de sonidos puede dar lugar al desarrollo de articulación defectuosa.

Los trastornos de figura-fondo auditivo aparecen como dificultad para dirigir la atención a un estímulo auditivo relevante e ignorar los irrelevantes. Esta dificultad se puede observar en el niño que se distrae con cualquier rui-

do ocasionando que no pueda mantener la atención; no puede seguir una explicación verbal cuando hay ruido en el cuarto de junto o cuando el ruido del tráfico entra por la ventana. Tampoco puede seguir una conversación cuando varias personas está hablando al mismo tiempo.

Los trastornos en el reconocimiento de secuencias auditivas se presentan cuando los sonidos se perciben correctamente, sin embargo, hay dificultad para percibir una secuencia auditiva: generalmente existe dificultad para comprender los conceptos de antes y después.

Los niños con estos problemas fallan en dictado de oraciones. Cuando oyen una clase, lectura o relato no recuerdan los hechos en la secuencia que se dijeron. Confunden el orden de los sonidos de una palabra como: las-sal, los-sol, murciélagu-muerciégalo, periódico-pediórico.

CLASIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (FROSTIG Y MASLOW)

AREA: PERCEPCION

NOMBRE

CARACTERISTICAS

MANIFESTACIONES EN LA ESCUELA

Percepción visual

Coordinación visomotora

Es la dificultad para coordinar la visión con los movimientos del cuerpo

Deficiencia en actividades de papel y lápiz como pobre caligrafía, trazo de líneas, iluminado y delinado.
Deficiencias en recortado y pegado y deficiencias en actividades de auto ayuda como abrocharse, amarrarse las agujetas, ponerse el delantal.

Figura fondo

Dificultad para atender un aspecto del campo visual mientras se percibe en relación con el resto.

Falta de atención y concentración ya que cada estímulo visual atrae su atención. En la lectura no se fija en los signos de puntuación, se salta letras y renglones; si se distrae en la lectura no puede encontrar otra vez el lugar donde se quedó. Dificultad en el manejo de índices y diccionario. En escritura se salta letras y palabras, no pone signos de puntuación. Omite palabras o líneas enteras cuando copia del pizarrón. En matemáticas no se fija en los signos, por ejemplo, si empieza con sumas, puede ya no percibir los otros signos y seguir sumando, esto también puede deberse a una conducta perseverante.
En ocasiones no se fija en qué número lleva al estar ejecutando las operaciones aritméticas; cuando hay varios sumandos puede olvidar uno. Con frecuencia no encuentra las cosas o las pierde fácilmente.

Constancia de la forma

Es la dificultad para percibir un objeto a través de su cualidad inalterable sin importar tamaño, color o posición y para percibir su diferencia con otras figuras similares

En lecto-escritura confunde letras de parecida configuración como n por m, n por h, a por o. Tiene dificultad para leer diferentes tipos de letras. Hay deficiencia en el uso de mayúsculas y minúsculas y para comprender los signos de puntuación. En aritmética tiene dificultad para distinguir signos de parecida configuración como + y x, - y *, - y ÷; ocasionando que realice la operación que no corresponde. Dificultad para asimilar las dos formas de dividir ($\frac{3}{4}$ / $\frac{4}{3}$). Confunde figuras geométricas. Dificultad para manejar fórmulas; estas dificultades provocan en el niño sensación de un mundo inestable y cambiante.

Posición en el espacio

Es la dificultad para percibir la posición de un objeto en relación al observador.

En lecto-escritura, el niño voltea las letras, p por q, d nor h, u por m. Tiene problema en el manejo de derecha e izquierda y en el manejo de los signos de mayor que y menor que. Tiende a rotar los números 3 - E, 5 - 2, 6 - 4 y a confundir norte, sur, este y oeste.

Relaciones espaciales

Es la dificultad para percibir la posición de dos o más objetos en relación uno con otro.

En lecto-escritura el niño suele cambiar el orden de los grafemas: sol por los, cuando escribe se sale del renglón; no guarda posición con respecto al margen; el espacio entre letras, palabras y números es irregular o lo omite.
En matemáticas no coloca los dígitos en el lugar adecuado, por lo tanto no obtiene el resultado correcto. Cambia el orden de los números, por ejemplo, 42 en lugar de 24, esto afecta el resultado de las operaciones. En la ejecución de una operación matemática puede escribir el número que lleva en lugar del que corresponde. Tiene mucha dificultad para dividir entre dos cifras porque no sabe qué número relacionar. Tiene dificultad para interpretar el reloj.

Discriminación de sonidos

Es la dificultad para distinguir sonidos finos similares

En dictado el niño cambia las letras porque no discrimina las letras que tienen sonidos parecidos (vas-das, pez-paz, con-col). Suele omitir la "s". No reconoce el número de sonidos que hay en una palabra, ni el número de palabras en una oración. Se le dificulta distinguir las palabras que riman. Puede dar lugar al desarrollo de la articulación defectuosa.

Figura fondo auditivo

Es la dificultad para dirigir la atención a un estímulo auditivo relevante e ignorar los irrelevantes

El niño se distrae con cualquier ruido, básicamente no puede mantener la atención. No puede seguir una explicación verbal cuando hay ruido en el cuarto de junto, o cuando el ruido del tráfico entra por la ventana. No puede seguir una conversación cuando varias personas están hablando al mismo tiempo.

Percepción auditiva

Reconocimiento de secuencias auditivas

Los sonidos se perciben correctamente, sin embargo, hay dificultad para percibir una secuencia auditiva, generalmente existe dificultad para comprender los conceptos de antes y después.

Cuando el niño oye una clase, lectura o relato, no recuerda los hechos en la secuencia que se dijeron. Confunde el orden de los sonidos de una palabra las-sal, los-sol, murciélago-murciélagalo, peridico-pedidico.
En el dictado olvida el orden de las palabras.

2.3.4. Procesos de pensamiento

En la clasificación de los trastornos de los procesos de pensamiento se puede usar el Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) véase 3.4.2.3. Frostig y Maslow consideran que abarca las habilidades de tipo cognitivo necesarias para el logro académico, así como el mayor número de funciones integrativas.

Los procesos de pensamiento se pueden dividir en:

- memoria mediata.
- juicio práctico.
- visualización.
- formación de conceptos.
- vocabulario.
- integración de secuencias lógicas.
- análisis y síntesis visual.
- manejo de símbolos.

Los trastornos en la memoria mediata se pueden presentar como dificultad para almacenar la información que se recibe del medio ambiente. Estos problemas pueden observarse en los niños que estudian y al día siguiente olvidan lo que estudiaron. Son niños que olvidan lo que vieron u oyeron en el salón de clase, suelen fallar en respuestas a preguntas sencillas, pues no almacenan la información de manejo diario que corresponde a su edad.

Los trastornos en el juicio práctico se presentan como dificultad para manejar situaciones prácticas de la vida. Estos problemas se pueden observar en los niños que no saben qué hacer ante situaciones nuevas. Son niños que evitan responsabilidades y tratan de depender de la maestra.

Los trastornos en la visualización aparecen como dificultad para manejar el medio ambiente a través de imágenes auditivas y visuales. A los niños con estos problemas se les dificulta mucho entender los problemas matemáticos y manejar -

conceptos abstractos. Les es difícil el manejo del reloj, de conceptos de dinero y secuencias matemáticas como captar dos operaciones diferentes en la solución de un problema.

Los trastornos en la formación de conceptos se presentan como dificultad para asociar conceptos. Esto se puede observar en niños que manifiestan dificultad para clasificar, discriminar y generalizar y manejar procesos abstractos.

Los trastornos en el vocabulario aparecen como dificultad para manejar un número de palabras de acuerdo a su edad cronológica. Los niños con estos problemas manifiestan dificultad para usar homónimos, sinónimos, antónimos, etc. Son niños que fallan en todo lo que es expresión escrita porque su vocabulario es muy limitado, no pueden hacer relatos largos, se limitan a frases cortas.

Los trastornos en la integración de secuencias lógicas aparecen como dificultad para llegar a una conclusión que se base en información objetiva. En la escuela puede observarse que los niños con este problema tienen dificultad para manejar situaciones sociales, para manejar situaciones basadas en experiencias pasadas y para manejar conceptos de antes y después. Son niños que no se fijan en las claves que da el medio ambiente.

Los trastornos en análisis y síntesis visual se presentan como dificultad para analizar y sintetizar material a nivel visual. Los niños con estos problemas manifiestan en el salón de clase dificultad para manejar mapas, para localizar partes del cuerpo como músculos, huesos, etc. y para seguir una secuencia de cualquier tipo de objetos; pueden invertir y rotar palabras tanto en la lectura como en la escritura. Estos niños tienen dificultad para organizar un todo como en las pruebas de evaluación o en ejercicios académicos donde tengan que relacionar paréntesis, letras, columnas, etc.

Los trastornos en el manejo de símbolos se pueden presentar como dificultad

tad para descifrar material simbólico. Estos problemas se pueden observar en el salón de clase en niños con dificultad para discriminar entre letras y números, con dificultad para manejar símbolos matemáticos como mayor que, - menor que, más, igual, etc., dificultad en el uso de signos de admiración e interrogación, en el uso de comas y puntos. Tienen dificultad para entender mapas y para manejar gráficas y fórmulas.

La clasificación de los problemas de aprendizaje que hacen Frostig y Maslow no agota la gama de trastornos del aprendizaje que existe, sin embargo, consideran que son los que se presentan con mayor frecuencia.

La sección de Consideraciones generales acerca de los problemas de aprendizaje se basa en:
LAURA ELENA ZAVALA CORONA, Algunas pruebas para detectar problemas de aprendizaje al iniciar la escolaridad, pp.10-26 que a su vez cita del libro:
FROSTIG, Mariane y MASLOW, Phyllis, Learning Problems in the Classroom, Nueva York, Editorial Grune y Stratton, Inc.,

CUADRO NUM. 5

CLASIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (FROSTIG Y MASLOW)

AREA: PROCESOS DE PENSAMIENTO

| <u>NOMBRE</u> | <u>CARACTERISTICAS</u> | <u>MANIFESTACIONES EN LA ESCUELA</u> |
|-----------------------------------|--|---|
| Memoria Medlata | Dificultad para almacenar la información que se recibe del medio ambiente | El niño estudia y al día siguiente olvida lo que estudió. No recuerda lo que vio u oyó en el salón de clases. Falla en respuestas sencillas pues no almacena la información de manejo diario que corresponde a su edad. |
| Julcio Práctico | Dificultad para manejar situaciones prácticas de la vida. | El niño no sabe qué hacer ante situaciones nuevas. Evita responsabilidades y trata de depender de la maestra. |
| Visualización | Dificultad para manejar el medio ambiente a través de imágenes auditivas y visuales. | Al niño le es muy difícil entender los problemas matemáticos y manejar conceptos abstractos. Tiene problema para el manejo del reloj y de conceptos de dinero. También tiene problemas con secuencias matemáticas, como captar dos operaciones diferentes en la solución de un problema. |
| Formación de conceptos | Dificultad para asociar conceptos | El niño tiene problemas para manejar conceptos abstractos, para clasificar, discriminar y generalizar. |
| Vocabulario | Dificultad para manejar un número de palabras de acuerdo a su edad cronológica | El niño tiene problema en todo lo que es expresión escrita porque su vocabulario es muy limitado, no puede hacer relatos largos, se limita a frases cortas. Se le dificulta el uso de homónimos, sinónimos, antónimos, etc. |
| Integración de secuencias lógicas | Dificultad para llegar a una conclusión que se base en información objetiva. | El niño tiene problema para manejar situaciones sociales, situaciones basadas en experiencias pasadas, para manejar conceptos de antes y después y para captar las claves que le da el medio ambiente. |
| Análisis y síntesis visual | Dificultad para analizar, y sintetizar material a nivel visual | El niño tiene gran dificultad para manejar mapas, para localizar partes del cuerpo (músculos, huesos, etc.) y para seguir una secuencia de cualquier tipo de objetos. |
| Manejo de símbolos | Dificultad para descifrar material simbólico | El niño tiene problema para organizar un todo, como en las pruebas de evaluación o en los ejercicios académicos porque no puede relacionar paréntesis, letras, columnas, etc. En lecto-escritura puede invertir palabras. El niño tiene problema para discriminar entre letras y números, para manejar símbolos matemáticos como mayor que, menor que, más, igual, etc. para usar signos de interrogación y admiración, comas y puntos, para entender mapas y para manejar gráficas y fórmulas. |

CAPITULO 3

3.1. Antecedentes del Proyecto de los Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico (GIAP), desarrollados en México.

En el año de 1979 se estructura en el Departamento Técnico de la Dirección núm. Uno de Educación Primaria en el Distrito Federal, un proyecto que plantea la formación de Núcleos de Orientación Psicopedagógica (NOPSI), para algunas zonas escolares de dicha Dirección, con el objeto de presentar una alternativa de solución al problema de reprobación y deserción escolar en el primer año de escuela primaria. A partir de 1983 el nombre de los NOPSI cambia a Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico (GIAP).

Se pretende hacer extensivos los beneficios aportados por los GIAP a todas las zonas escolares del Distrito Federal con alto índice de reprobación, aplicando las estrategias experimentales durante 4 años escolares --- (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982 y 1982-1983) en diez zonas escolares de la Dirección núm. Uno de Educación Primaria del Distrito Federal, a los niños que presentaron problemas de aprendizaje.

Este proyecto, dentro de sus alternativas de solución, pretende atender en forma de apoyo a la comunidad educativa tomando como centro de atención al niño con problemas de aprendizaje, basando las acciones por desarrollar a partir de los supuestos de que el niño con estas características es un niño "diferente" veáse 2.2.1., y en que el problema no es falta de oferta educativa, sino la reprobación y deserción apreciadas estadísticamente en todos los niveles.

Se ofrece apoyar en forma óptima a todos aquellos elementos de los que depende la tarea educativa, orientándolos al análisis y búsqueda de posibles cambios educativos necesarios que contribuirán al mejoramiento de la calidad y llevarlos a efecto por medio de una atinada labor de prevención, diagnóstico y reeducación de escolares con los mencionados problemas.

Al cumplirse con las actividades programadas se espera un cambio de actitud por parte de maestros, padres y de los alumnos mismos, que permita a estos últimos funcionar adecuadamente dentro del mismo sistema.

3.2. Características del Proyecto

3.2.1. Requisitos para formar parte, como maestro, de estos grupos

- a) Ser maestro de educación primaria.
- b) Contar con una especialidad que se integre a su formación como maestro y que aporte conocimientos para este trabajo.

Las especialidades básicas son:

- Pedagogo.
- Psicólogo.
- Terapeuta del Lenguaje.
- Terapeuta del Aprendizaje.
- Médico.
- Trabajadora Social,

integrados de tal manera que cada grupo cuente con especialistas de diferentes áreas.

Para poder elegir a los maestros que forman parte de dicho proyecto se siguió el procedimiento que a continuación se detalla:

- Se aplicaron encuestas a maestros adscritos a la Dirección núm. Uno, con objeto de detectar maestros con alguna especialidad.
- En base a los resultados de la encuesta, se invitó a los profesores a participar en el mencionado proyecto.
- Se solicitó que los maestros acreditaran con documentos la especialidad registrada.
- Los profesores aceptados recibieron un memorándum de comisión.
- Al contar con este grupo se organizó su ubicación en algunas zonas esco-

lares de la misma dirección.

- Simultáneamente se pidió a la Supervisora de Zona, Directores de la Escuela y maestros a brindar las facilidades necesarias para la formación de los GIAP, informándoles de los servicios que se proporcionarían y las ventajas que se obtendrían a nivel académico, véase 3.3.

3.2.2. Características de los sujetos a atenderse por los GIAP

De la población escolar de la Dirección núm. Uno, integrada por 58 zonas escolares (1979), se seleccionaron 10 de ellas al azar, para determinar la muestra incluyéndolas en dos grupos.

- a) Grupo control, formado por 5 zonas escolares en las cuales no se introduce ninguna variable.
- b) Grupo experimental, integrado por las otras 5 zonas escolares en las cuales se introduce la acción de los GIAP.

Ambos grupos presentan características semejantes en cuanto a índice de reprobación. Esta muestra presenta como características generales:

- Pertenecer al turno matutino para facilitar la interacción con los maestros y observar directamente el problema de cada uno de los niños a tratar.
- Encontrarse dentro de una organización de inscripción mixta.
- Ubicación de su población dentro de los límites de edad escolar primaria de 6 a 14 años.

Como características particulares de los niños a atender se presentan las siguientes:

- Su cociente intelectual se encuentre dentro de la media aritmética que caracteriza la "normalidad" (80-120 escala de WISC), véase 1.2.2.1. y 3.4.2.3.
- Se encuentre inscrito dentro de un grupo de educación primaria,
- A pesar de estar inscrito en un grupo común, presente déficits o excesos, ya sean de aprendizaje, conducta o alteraciones del lenguaje.

- Sean niños que no requieran educación especial propiamente dicha, es decir, que no presenten problemas de retardo, lesión cerebral, problemas neurológicos o biológicos graves.

3.3. Objetivos de los GIAP

Los Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico tienen como objetivos fundamentales:

- a) Apoyar eficientemente el proceso enseñanza-aprendizaje desde tres - niveles de acción.
 - Prevención.
 - Diagnóstico.
 - Reeducción.
- b) Recabar y categorizar los factores que esencialmente producen el atraso pedagógico. Para lograr lo anterior se realizarán las siguientes - actividades:
 - Aplicar los instrumentos de evaluación y registro.
 - Realizar un control de la aplicación.
 - Analizar las evaluaciones para obtener los factores esenciales de atraso.
 - Planear alternativas de ajuste.
- c) Modificar la actitud de la comunidad educativa ante los problemas que presentan los niños con problemas de aprendizaje. Para lograr lo anterior se realizarán las siguientes actividades:
 - Promover el interés del maestro por una renovación constante en lo que se refiere al conocimiento, manejo y comprensión de los fenómenos educativos.
 - Orientar a los padres sobre la importancia de adquirir los elementos necesarios para fomentar actitudes positivas en beneficio del desarrollo integral de los niños.

d) Diseñar experiencias educativas orientadas a favorecer la integración del niño, dando lugar a elevar los índices de calidad en materia educativa. Para lograr lo anterior se realizarán las siguientes actividades:

- Diseño de experiencias de aprendizaje
 - Metodología.
 - Recursos didácticos.
 - Medios de evaluación.

3.3.1. Prevención

Consiste en lograr la motivación en los padres de familia para que proporcionen a sus hijos una adecuada estimulación ambiental. Con ello se evita que se pueda inhibir el desarrollo de las capacidades receptivas, asociativas o expresivas necesarias para una labor escolar aceptable.

Dentro de los GIAP se cuenta con una Guía de Actividades para Padres (1) en la que se presentan una serie de actividades, sugeridas a los padres de familia, mediante las cuales se pretende que el niño logre destrezas para iniciar en el proceso de la lecto-escritura.

En esta Guía de Actividades para Padres se proponen objetivos, actividades para lograrlos y recursos que se necesitan con el objeto de que los padres estimulen a sus hijos en los últimos periodos del desarrollo preescolar (5 años), para que el niño tenga experiencias más específicas en las destrezas básicas involucradas en la adquisición de la lecto-escritura. Los objetivos que se marcan en la mencionada guía son los siguientes:

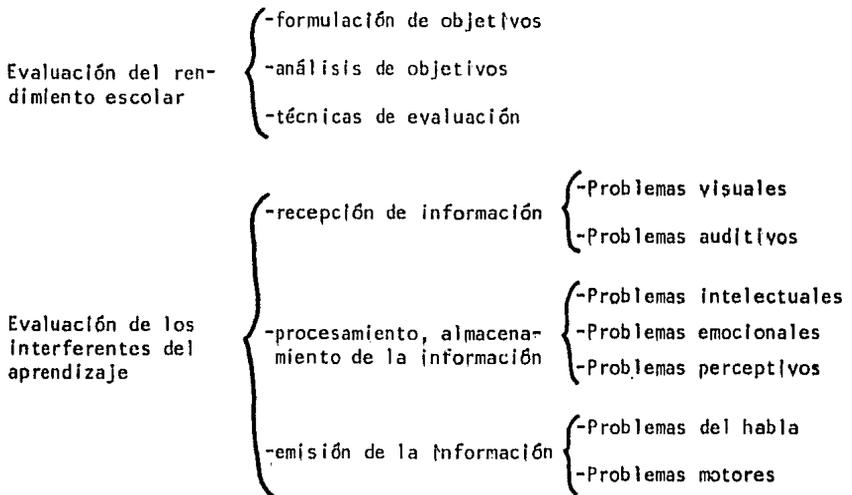
- Distinguir las formas circulares, cuadradas y triangulares.
- Seguir con la yema de los dedos las formas de las líneas (horizontal, vertical, quebrada y oblicua).

(1) S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Primaria, Manual de Operación de los GIAP, México, s.f. Este documento se puede consultar en la S.E.P. Subdirección de Estudios Académicos, Depto. de Proyectos, Emparam núm. 17, México, D. F.

- Puntear la superficie de diferentes dibujos y figuras.
- Dibujar diferentes figuras siguiendo flechas.
- Ejercitar el control visomotor siguiendo la dirección izquierda-derecha.
- Trazar líneas continuas de arriba abajo y viceversa.
- Trazar figuras con líneas continuas dentro y fuera.
- Identificar rutas y laberintos.
- Ejercitar la discriminación visual.
- Asociar elementos que forman parte de un todo.
- Asociar elementos que se relacionen entre sí.
- Practicar movimientos con los ojos siguiendo la dirección izquierda-derecha.
- Pronunciar los fonemas iniciales y finales.

3.3.2. Diagnóstico

Consiste en el análisis del problema a partir de un modelo de identificación educativa que se presenta en el cuadro siguiente:



Para evaluar los Interferentes de la acción educativa los GIAP cuentan con un Texto Programado que permite conocer los factores que pueden interferir en el proceso escolar del alumno o en su integración, (2)

Por medio de este texto programado se pretende lograr que el maestro o el padre identifique los mencionados factores de acuerdo con los siguientes capítulos:

RECEPCION DE LA INFORMACION

a) Recepción de la información visual

- Astigmatismo. Problema que produce imágenes deformadas.
- Miopía. Sólo se ven los objetos -- próximos al ojo.
- Hipermetropía. Defecto en el que se forma la imagen detrás de la retina.
- Estrabismo. Desviación del ojo de la posición normal.
- Catarata. Opacidad de la pupila.
- Nistagmus. Movimientos rápidos de los ojos (congénito).
- Daltonismo. Confusión de los colores (congénito).

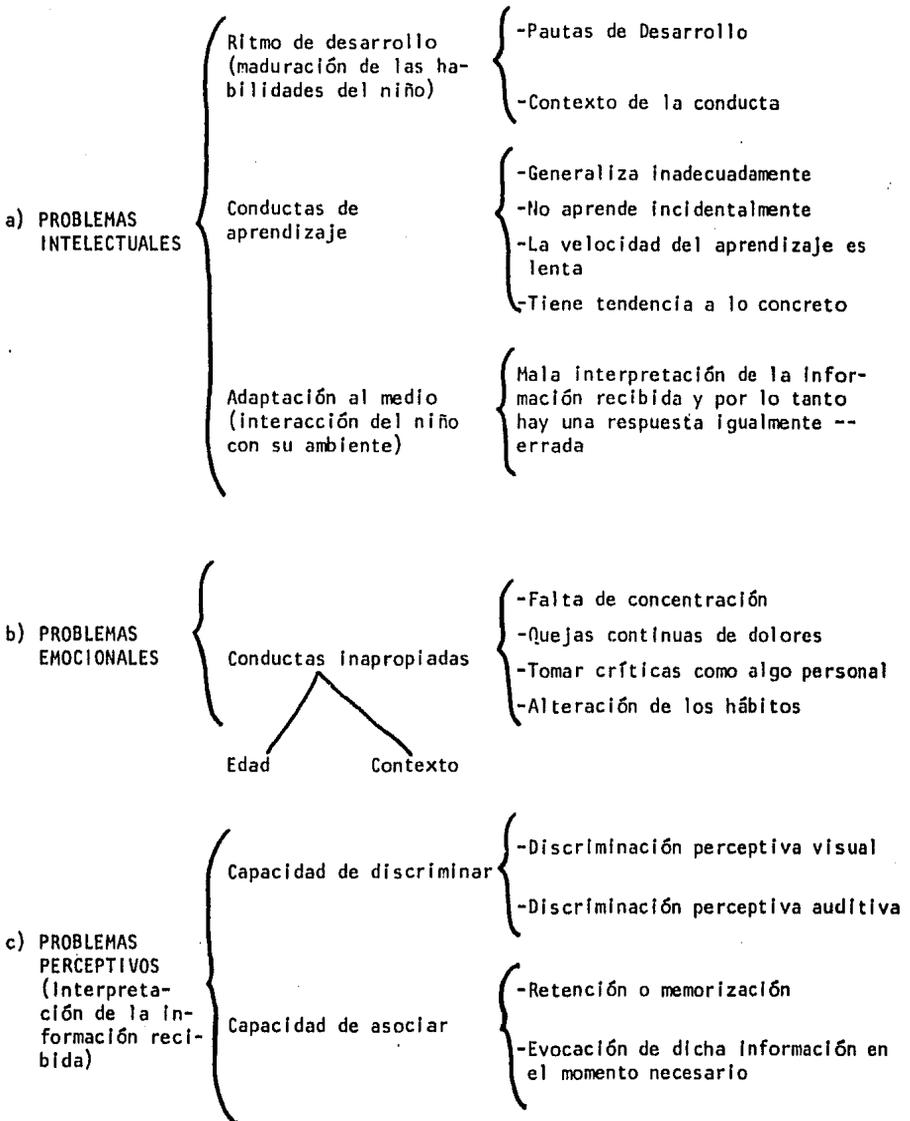
b) Recepción de la información auditiva

- Area conductiva. Obstrucción entre el oído externo y oído interno.
- Area neurosensitiva. Daño del oído interno o nervio que va al cerebro.
- Area central. Lesión cerebral.

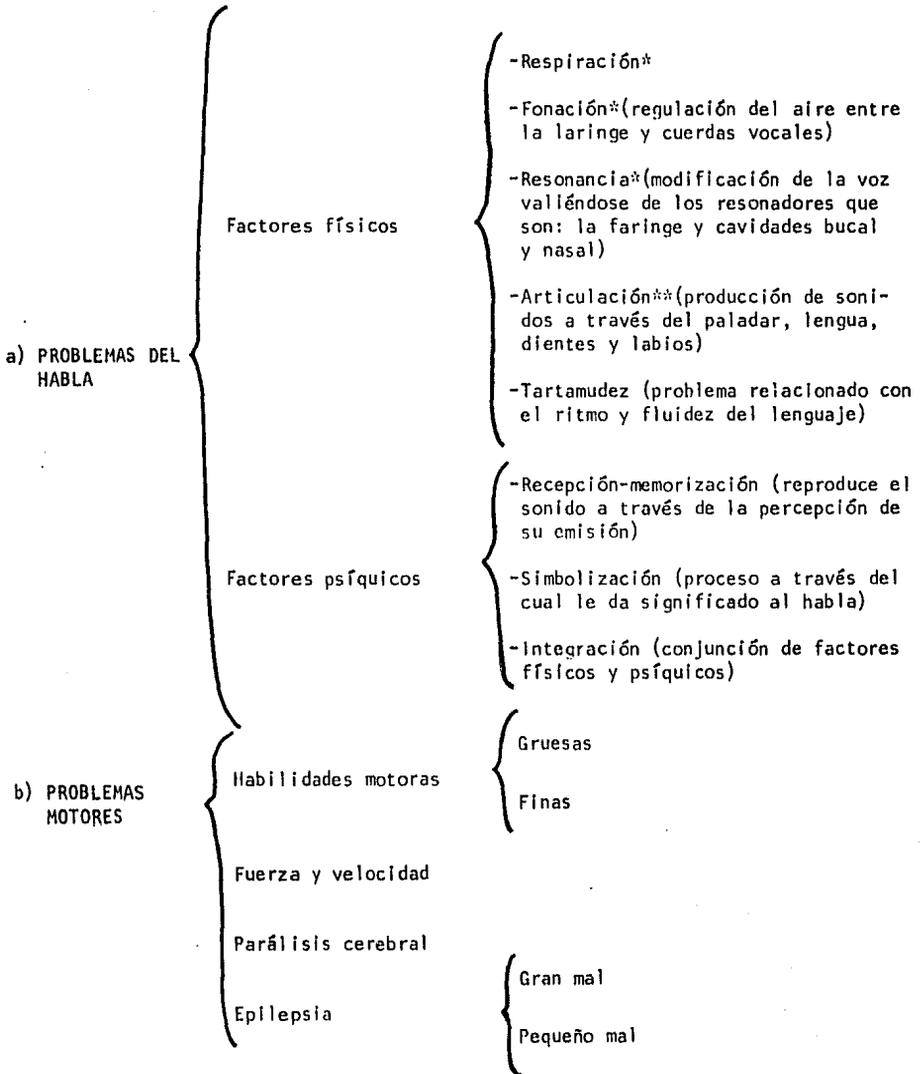
(2) S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Primaria, Texto Programado para identificar los Interferentes del Aprendizaje, México, s.f.

Este documento se puede consultar en la S.E.P. Subdirección de Estudios Académicos, Depto. de Proyectos, Emparam núm. 17, México, D.F.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION



EMISION DE LA INFORMACION



*Problemas de la voz

**Problemas de la articulación (omisión, sustitución y distorsión de los sonidos)

3.3.3. Reeducción

Comprende la terapia de apoyo que se preste por parte de los integrantes de los GIAP al niño que ha sido detectado. Para este fin se cuenta con un Texto Programado de Terapia de Aprendizaje (3), cuya finalidad es que al término de la terapia el alumno logre superar sus deficiencias.

Dentro de este Texto Programado de Terapia de Aprendizaje se contemplan las siguientes áreas de trabajo:

- I. Esquema corporal
- II. Percepciones
- III. Integración
- IV. Coordinación motora
- V. Equilibrio

Dentro de cada una de ellas se presentan los objetivos, las actividades detalladas a seguir para cumplirlos y se sugieren evaluaciones para poder comprobar los adelantos del niño.

3.4. Pasos que se siguen para la detección, diagnóstico y pronóstico

3.4.1. Detección

Al inicio del año escolar se aplica un instrumento denominado Guía de Observación para alumnos de primer grado, para detectar el nivel de maduración del niño, estableciendo con ello el número de alumnos que necesiten atención de los GIAP.

El instrumento elaborado y aplicado por los integrantes de los GIAP considera 5 áreas básicas: a) coordinación motora, b) percepción, c) integración, d) lenguaje y 3) esquema corporal, estructurado en 40 ítems, véase 3.5,

(3) S.E.P. Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Primaria, Texto Programado de Terapia de Aprendizaje, México, s.f. Este documento se puede consultar en la S.E.P., Subdirección de Estudios Académicos, Depto. de Proyectos, Emparamám, 17, México, D. F.

Cada área explora una estructura fundamental que integrada en un proceso con las demás propician la adquisición de la lecto-escritura.

El propósito de este registro es obtener un diagnóstico sobre el repertorio inicial de habilidades que posee el niño que queda inscrito en primer año de primaria.

3.4.2. Diagnóstico y pronóstico

El diagnóstico individual para cada sujeto detectado incluye las características particulares de ellos a través del análisis de repertorios académicos y conductuales que poseen y sus déficits, así como los factores que influyen directamente, proponiendo programas de terapia adecuados para establecer conductas o modificarlas.

Los instrumentos de medición que utiliza el estudio comprenden los aspectos médico, socioeconómico, psicológico y pedagógico.

3.4.2.1. Médico. Historia clínica. Detecta posibles antecedentes clínicos o biológicos que originan o mantienen la conducta.

Contiene:

- Ficha de identificación.
- Antecedentes obstétricos de la madre.
- Exploración física.
- Diagnóstico.
- Indicaciones.
- Seguimiento.

3.4.2.2. Estudio socioeconómico. Aporta un diagnóstico en base a las observaciones marcadas en los siguientes aspectos:

- Núcleo familiar
- Situación económica
- Tipo de vivienda

- Tipo de alimentación.
- Historia personal del niño.
- Diagnóstico.
- Indicaciones.

3.4.2.3 Diagnóstico psicológico. Se lleva a cabo una entrevista con el niño que incluye los siguientes aspectos:

- Descripción del niño.
- Historia social.
- Relaciones familiares.

Por lo que respecta a los tests manejados por los GIAP son los siguientes:

- Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC para niños)

Esta escala nos proporciona el nivel intelectual o edad mental del niño, arrojando un Cociente Intelectual (C.I.) global, que resulta de dividir la edad cronológica entre la edad mental; un C.I. para la escala verbal y otro para la de ejecución. Los C.I. verbal y de ejecución separados son muy útiles para entender a los niños cuyo desarrollo verbal es o muy acelerado o está retardado. Tiene valor diagnóstico para algunos niños que padecen incapacidades educativas especiales, nos indican las áreas que deberá estimular la maestra, y mediante un análisis cualitativo puede revelarnos la presencia de problemas emocionales o posible lesión cerebral.

Se puede utilizar con niños de 5 a 14 años, su aplicación es individual y dura 75 minutos aproximadamente.

- Test Gestáltico Visomotor de Bender

Esta prueba nos permite conocer el desarrollo y correlación de la inteligencia con la psicomotricidad. Instrumento de examen clínico del nivel de madurez visomotriz y diagnóstico patológico. La coordinación visomotriz es la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus par-

tes. La ejecución uniforme de toda acción en cadena depende de la adecuada coordinación visomotriz.

Este es un test de estimulación visual y respuesta gráfica en el que la copia de figuras implican un adecuado funcionamiento perceptual y motor. Se puede utilizar con niños desde los 4 a los 12 años. Su aplicación es individual y dura alrededor de 15 minutos.

- Test de Frostig

A través de esta prueba se obtiene información de 5 áreas: coordinación motora de los ojos, discriminación figura-fondo, constancia de la forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. La prueba nos proporciona equivalentes de edad para cada área y un cociente perceptual.

- Children's Aperception Test (CAT)

Es un test proyectivo que consta de un juego de figuras que se le presentan al niño para que invente o complete un retrato. Se le pide también -- que cuente una historia que corresponde a una imagen. La hipótesis interpretativa es que el niño se identificará con alguno de los personajes y que la historia que contará permitirá conocer la dinámica de su personalidad, sobre todo los elementos de su vida pulsional.

3.4.2.4. Pruebas pedagógicas.

Se aplican de acuerdo al grado escolar del niño procurando que sean lo más objetivas posibles. Permiten evaluar si el educando cuenta con los repertorios suficientes para cursar el grado en que está inscrito o en qué aspectos se encuentra deficiente.

Es conveniente mencionar que además de las pruebas de diagnóstico propiamente dichas, es necesario obtener información más completa a través de la observación del niño dentro de su ambiente escolar y con entrevistas al maestro de grupo y a los padres, lo que permite complementar los datos obtenidos en la primera fase, detectar problemas hogareños y establecer contacto con el medio

social y cultural del niño.

3.5. Proceso de aplicación de la Guía de Observación y Registro, aplicable a los niños de primer año de primaria

En virtud de que el maestro al relacionarse con el niño en las actividades diarias, está en posibilidad de efectuar observaciones válidas que permitirán realizar la identificación de los interferentes para el aprendizaje, se presenta esta Guía de Observación y Registro, instrumento no estandarizado, - que persigue el siguiente objetivo:

- Identificar de manera oportuna, a través de la observación, a los alumnos de primer ingreso a la escuela primaria que presenten algún interferente para el aprendizaje, facilitando un diagnóstico.

El Documento consta de:

- Un listado de cuarenta conductas observables.
- Una hoja de registro para cada uno de los alumnos considerados población riesgo.

La observación y registro deberá ser efectuada por el profesor de grupo, tomando en consideración a aquellos alumnos en los que a través de su labor daría se detecte, que presentan un rendimiento por abajo del esperado respecto a las habilidades que debe poseer para iniciarse en el proceso de la lecto-escritura y el cálculo, y/o problemas de adaptación social.

Se llenará la forma de registro en cada uno de los casos observados, utilizando los siguientes rangos de frecuencia:

- (0) Nunca se presenta la conducta.
- (1) de 1 a 3 ocasiones se presenta la conducta.
- (2) de 4 a 5 ocasiones se presenta la conducta.
- (3) en 6 o más ocasiones se presenta la conducta.

El tiempo en que se aplica esta guía de observación es de dos semanas. Los niños que se considera tienen problemas de aprendizaje son los que presentan conductas marcadas con los números (2) y (3), en el tiempo establecido.

Las cuarenta conductas que se presentan están divididas de la siguiente manera:

- 1 a 4 se refieren a interferentes auditivos.
- 5 a 8 se refieren a interferentes perceptivos auditivos.
- 9 a 12 se refieren a interferentes visuales.
- 13 a 16 se refieren a interferentes perceptivos visuales.
- 17 a 20 se refieren a interferentes perceptivos auditivos visuales.
- 21 a 26 se refieren a interferentes intelectuales.
- 27 a 31 se refieren a interferentes motores.
- 32 a 34 se refieren a interferentes en el lenguaje.
- 35 a 40 se refieren a interferentes emocionales. (véase apéndice núm. 1).

En el período escolar 1984-1985 se ha llevado a cabo la ampliación y consolidación de los Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico en las cuatro direcciones generales de educación primaria en el Distrito Federal, que están ubicadas en:

- Dirección General núm. 1, Melchor Ocampo núm. 91, Z.P. 17, Ciudad.
- Dirección General núm. 2, Peluqueros y Tizayuca, Z.P. 12, Ciudad.
- Dirección General núm. 3, Coyoacán 521, Z.P. 12, Ciudad.
- Dirección General núm. 4, Sur 65-A núm. 3228, Z.P. 13, Ciudad.

Dentro de los GIAP, administrativamente se contemplan dos grupos:

- El grupo de apoyo técnico formado por:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| - Maestra Guadalupe Héquiz Rocha | Responsable del Proyecto |
| - Maestra Ma. de Lourdes Quijano R. | Auxiliar |
| - Maestro Ramón Reyes Medero | Auxiliar |
| - Maestra Susana Jiménez Vidal | Auxiliar |

que laboran dentro de la Secretaría de Educación Pública, Subdirección de Estudios Académicos, Dirección Técnica, Depto. de Proyectos, ubicados en Emparam núm. 17, México, D. F. y

- Grupo operativo formado por los profesores con alguna especialidad afín al proyecto.

Como podemos observar las acciones de los GIAP de prevención, diagnóstico y reeducación están dirigidas a niños que cursan el 1er. grado de primaria, y que de acuerdo con las observaciones de los maestros tienen problemas para adaptarse al grado común, y es allí donde empieza la actuación de los GIAP, con el objeto de reintegrarlos a las clases regulares.

Ahora bien, la observación que se me permitió realizar en una escuela primaria del D. F. fue dentro de los grupos integrados, que están formados también por niños con problemas de aprendizaje, pero que son repetidores del 1er. grado de primaria, y de los que hablaremos en el siguiente capítulo,

CAPITULO 4

4.1. Qué son los grupos integrados

Un grupo integrado está formado por niños repetidores de primer año de primaria. Estos niños tienen problemas de aprendizaje, aunque sus capacidades cognoscitivas son de inteligencia normal, sin embargo por diversas causas presentan dificultades en la lecto-escritura y el cálculo, siendo brillantes en otras áreas del aprendizaje escolar.

Los grupos integrados funcionan dentro de la escuela primaria regular, dando atención a los niños con problemas de aprendizaje de las distintas escuelas situadas en una zona próxima y de fácil acceso al domicilio del alumno, así no se desintegran de la vida escolar.

Los grupos son un servicio de la Dirección General de Educación Especial que tiene como objetivos detectar, diagnosticar y dar tratamiento a los niños que habiendo tenido experiencia escolar, presentan dificultades en los procesos básicos de aprendizaje y/o no han logrado el acceso al cálculo y la lecto-escritura.

Los mencionados grupos pertenecen a un sistema preventivo, porque su beneficio no radica en resolver el problema de cursar satisfactoriamente el primer grado únicamente, sino que debido a lo que se le proporciona al niño (bases para sus próximos conocimientos escolares) se pretende que curse en forma satisfactoria los grados siguientes de la escuela primaria.

El programa de actividades académicas de grupos integrados cubre puntualmente las mismas áreas que la enseñanza regular. La diferencia esencial entre ambos programas radica en los principios metodológicos fundamentales, implementados para favorecer el proceso que está en la base de los conocimientos elementales de la lecto-escritura y el cálculo, articulando sistemáticamente cada etapa en el proceso mismo de construcción de una totalidad del conocimiento. Naturalmente para ello es necesario trabajar al propio ritmo de aprendizaje del niño, con mayor atención personal por parte del maestro del

grupo a cada alumno, y tomar en cuenta, al mismo tiempo, las valiosas implicaciones que para el proceso de socialización conlleva el trabajo en forma colectiva.

4.2. Estructura y funcionamiento de los grupos integrados

4.2.1. Estructura

La unidad de grupo integrado opera a través de los maestros de grupo y el equipo de apoyo, supervisado por un Director quien depende de la Coordinación de Educación Especial.

La unidad de grupo integrado está constituida por un Director, quien tiene a su cargo a siete maestros de grupo, y un equipo de apoyo formado por: un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social.

El Director dirige, programa y controla las actividades de la unidad a su cargo, elabora el plan anual de actividades de la unidad y prepara informes bimestrales de las actividades desarrolladas. Organiza y coordina el ingreso, evaluación y promoción de los alumnos de grupos integrados. Promueve la participación constante de los padres de familia en las actividades de extensión educativa autorizadas por el Coordinador.

Los maestros atienden a los alumnos del grupo integrado de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial. Colaboran en las actividades de detección de su grupo y participan activamente en las juntas de equipo interdisciplinario. Deciden conjuntamente con el Director de la unidad la promoción del alumno a grupos regulares.

Los psicólogos detectan, evalúan y diagnostican a los alumnos que presentan problemas adaptativos y/o de avance en los grupos integrados. Observan y registran el funcionamiento psicopedagógico de los alumnos y asesoran al maestro en los aspectos psicopedagógicos de su grupo y/o de casos individuales. Colaboran con el servicio de trabajo social para la orientación de los padres

de familia en el trato de sus hijos, Deciden conjuntamente con el Director de la unidad la canalización de los alumnos a otras instituciones.

Los maestros de lenguaje atienden a los alumnos de grupo integrado que presentan problemas de lenguaje, Asesoran al maestro de grupo y a los padres en el manejo de casos leves,

Los trabajadores sociales participan en las actividades de detección y colaboran con el maestro en la solución de problemas prioritarios de carácter social, Asesoran conjuntamente con el psicólogo a los padres o tutores del alumno en la solución de problemas sociales, Efectúan el diagnóstico social y hacen visitas domiciliarias en los casos que así lo requieran, Participan conjuntamente con el psicólogo en los aspectos de la dinámica familiar cuando el caso así lo amerita.

4.2.2. Funcionamiento

En el mes de abril de cada año el personal de grupo integrado solicita a los maestros de primer grado que elaboren las listas de posibles reprobados, En el mes de mayo se les entrega un cuestionario psicopedagógico que tiene por objeto determinar, en primera instancia, los posibles candidatos a grupo integrado y que contestarán los maestros de primero.

En el mes de junio se aplica a los alumnos seleccionados los instrumentos, véase 4.3.1., que proporcionan la evaluación psicopedagógica de cada caso y delimitan la población que requiere de este servicio, El grupo es atendido por un maestro especialista que pone en práctica diversos métodos y técnicas motivacionales, compensatorias y/o correctivas teniendo en cuenta el desarrollo integral del alumno, De esta manera se organiza el servicio de grupos integrados que comienza a operar en septiembre de cada año, La atención en grupo integrado será de un ciclo lectivo, ampliándose en casos especiales, Al terminar su escolaridad el niño es reincorporado al programa regular de la escuela primaria. La promoción del alumno es responsabilidad del Director -

de la unidad y el maestro de grupo, previa consulta al maestro del grupo al que el alumno se incorporará,

En el caso de que los alumnos no sean sujetos de grupo integrado, el Director de la unidad los remite a la Coordinación de Educación Especial para que a su vez se le canalice al servicio de educación especial que corresponda de acuerdo con sus necesidades.

El grupo integrado funciona en una escuela primaria, preferentemente en la zona de mayor índice de reprobación, en coordinación con las autoridades de educación primaria implicadas ya que se trata de ubicar al alumno en el grupo más cercano a su domicilio, y está compuesto por un máximo de 20 alumnos y un mínimo de 18. El ingreso del alumno al servicio es determinado por el Director de la unidad y el equipo de apoyo en base a los resultados de los estudios de selección y diagnóstico señalados por la Dirección General de Educación Especial,

Ingresan a los grupos integrados los niños de 7 a 10 años reprobados en 1er. grado.

4.3. Bases psicopedagógicas de los grupos integrados

4.3.1. Instrumentos psicopedagógicos para la selección de los alumnos

Tenemos en principio el reporte que ha elaborado el maestro de grupo común, de todos aquellos niños que presentan dificultades en el aprendizaje en los campos de la lectura, escritura y cálculo. Al conjunto de niños así reportados habrá de aplicárseles la Prueba de Adquisiciones Escolares que tiene como finalidad servir de filtro, detectando a los niños que sean candidatos para pasar a la aplicación de la Prueba Monterrey (1). La Prueba de Adquisiciones Escolares consta de cuatro áreas: lectura, comprensión, escritura y cálculo; y su aplicación consta de dos momentos: aplicación colectiva

(1) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, Prueba Monterrey México, 1981.

Este documento se puede consultar en la Dirección General de Educación Especial, Altavista núm. 35, Ciudad.

de las áreas de escritura y cálculo, y aplicación individual de las áreas de lectura y comprensión, estando este segundo momento determinado directamente por los aciertos obtenidos y requeridos en las áreas precedentes.

Serán considerados candidatos a la aplicación de la Prueba Monterrey, todos aquellos niños que en una o más áreas obtengan puntuaciones bajas - en la Prueba de Adquisiciones Escolares.

La segunda fase del proceso de selección consiste en la aplicación de la Prueba Monterrey. Dicho instrumento, en su versión definitiva, consta de lo siguiente: una primera denominada noción elemental del número natural, que a su vez integra tres ítems: clasificación lógica, seriación y conservación de la cantidad discontinua. Y una segunda parte denominada noción elemental de la lengua escrita, con los siguientes ítems: noción gramatical de la oración escrita y noción de la palabra.

4.3.2. Instrumentos psicopedagógicos para la atención en los grupos integrados

El análisis de los perfiles obtenidos determinará los candidatos a grupo integrado, iniciándose así el proceso de actividades del mismo. Dichas actividades manifiestan, en su base, un sustento de continuidad teórica en relación con la Prueba Monterrey.

En lo que respecta al acceso de la lectura y la escritura, se ha elaborado la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, que consta de: a) un volumen en el que se explica el marco teórico que fundamenta el trabajo en clase; indicaciones generales para el maestro y las actividades grupales e individuales que se llevarán a cabo en distintos momentos del período lectivo y b) un folleto en el que figuran 6 eva-

luaciones que el maestro efectuará en el transcurso del año. (2).

Con respecto al cálculo, se ha elaborado una Propuesta para el Aprendizaje de las matemáticas en Grupos Integrados (3) que consta de 4 unidades distribuidas de la siguiente forma: Parte I: fundamentos teóricos, organización y evaluación. En fundamentos teóricos se ofrece una breve explicación de las bases teóricas que sustentan la propuesta. En la sección de organización se explican las características del trabajo que proponen desarrollar en el área de matemáticas. Se incluyen una serie de reflexiones y sugerencias acerca de la organización del grupo, cuáles son las actitudes del maestro que favorecen la adquisición de los conceptos matemáticos. Dentro de evaluación se proporciona una explicación acerca de qué se entiende por evaluación y por medio de qué actividades se puede llevar a cabo.

Parte II: Está integrada por una serie de actividades que conducen a la adquisición de determinados conceptos matemáticos. En cada actividad se indica la forma de organizar al grupo para llevarla a cabo (individualmente, por equipos o con el grupo en su conjunto). Se indica también al maestro haga observaciones acerca del desenvolvimiento grupal, con el fin de que haga sugerencias que puedan ampliar y mejorar el trabajo en este tipo de grupos.

Parte III: En esta sección se proponen diversos tipos de juegos. Todos ellos ayudan al maestro a hacer más estimulantes y divertidas las actividades académicas.

- (2) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México, 1984.
- (3) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas en Grupos Integrados. México, 1984.

Estos documentos se pueden consultar en la Dirección General de Educación Especial, Alvarista núm. 35, Ciudad.

Parte IV: Dentro de esta sección se proporcionan ejemplos de cómo el maestro puede relacionar o combinar actividades de matemáticas con las de lecto-escritura, o bien derivarlas de otros temas incluidos en el programa integrado (ciencias naturales o sociales). Así mismo se ejemplifica cómo los temas que eventualmente surgen del interés de los niños pueden ofrecer amplias oportunidades para llevar a cabo un trabajo interesante y provechoso en matemáticas.

4.4. Descripción de la observación realizada en dos grupos integrados

Con el objeto de poder tener contacto con los maestros, padres de familia y niños que tienen problemas de aprendizaje se me permitió asistir durante dos semanas a dos grupos integrados.

Me dirigí a la Dirección General de Primarias núm. 4, situada en Sur 65-A núm. 3228, Col. Viaducto Piedad, para poder obtener la autorización respectiva.

Me pidieron que fuera a la Coordinación núm. 3, de la Dirección General de Educación Especial, ubicada en Sur 111 núm. 294, Col. Jardín Balbuena, para que allí me dieran el nombre de la escuela primaria.

Me designaron para realizar esta experiencia escolar la escuela primaria "Antonio García Cubas", ubicada en Av. Santiago esquina con Eje Vial La Viga, Delegación Iztacalco, D. F.

La escuela en el turno vespertino cuenta con dos grupos integrados - cuyo horario es de 16:30 a 18:30 horas. Cada grupo está formado por 20 alumnos. Estos niños cursan por segunda ocasión el 1er. grado de primaria como grupo integrado, por tanto no asisten al grupo regular.

La observación se me permitió realizarla durante dos semanas, por tanto los datos que se obtuvieron no son tan precisos ni tan completos como hubiera sido de desear en una investigación más profunda.

En virtud de que los datos de cada niño que allí se maneja son confiden-

ciales, no se me autorizó leer los expedientes de cada niño, en donde se exploran los aspectos sociales, pedagógicos, psicológicos y médicos.

Los niños que integran estos grupos presentan dificultades en la lecto-escritura y el cálculo. Con su propio ritmo logran el aprendizaje en las áreas afectadas del conocimiento, es por ello que la escuela no debe perder a estos niños, ni ellos privarse de lo que la escuela les puede ofrecer.

Estas clases especiales funcionan dentro de la escuela primaria regular, dando atención a los niños con los mencionados problemas de las distintas escuelas situadas en una zona escolar próxima y de fácil acceso a su domicilio.

4.4.1. Dificultades para formar los grupos integrados

Las principales dificultades que se presentan para formar estos grupos son:

- Adquisición de aulas.
 - Que los alumnos que vayan a asistir vivan cerca de la escuela.
 - Falta de conocimiento respecto a qué son y cómo funcionan estos grupos, y por lo tanto la desconfianza y la abierta oposición de parte de algunos directores para aceptar la formación de los mencionados grupos en la escuela que dirige.
 - Variaciones en la maduración y desarrollo psicológico de los niños.
 - Dificultades específicas a nivel psicomotriz y de lenguaje de los niños.
 - Falta de personal preparado o capacitado para atender a estos grupos.
- Se observó que los maestros que dan clase en estos cursos son maestros de primaria regular, sin ninguna especialización, que aceptan el trabajo por razones económicas.
- Falta de comunicación padres-hijo. En vista de que la mayoría de las madres trabajan, no cuentan con el tiempo suficiente para platicar con sus hijos, escucharlos, ayudarlos en sus tareas, higiene personal, uniforme, compra de útiles y material.

4.4.2. Edad, sexo, medio ambiente y conducta de los niños

Los 40 alumnos comprendidos en los dos grupos tienen una considerable variedad de problemas de aprendizaje y de conducta. También varían en edad. Los padres de familia difieren también en su actitud hacia los grados especiales. Algunos los apoyan, pero en su mayoría los ven con sospechas.

Como se puede observar en la tabla núm. 1, es mayor el número de niñas que de varones. Un total de 36 niños de la población considerada están comprendidos entre las edades de 8, 9 y 10 años.

Tabla núm. 1

Distribución de edad y sexo para los 40 alumnos de grupos integrados

| <u>Edad</u> <u>(en años)</u> | <u>Total</u> <u>alumnos</u> | <u>Varones</u> | <u>Niñas</u> |
|---------------------------------|--------------------------------|----------------|--------------|
| 7 | 4 | 1 | 3 |
| 8 | 14 | 7 | 7 |
| 9 | 11 | 6 | 5 |
| 10 | 11 | 4 | 7 |
| | <u>40</u> | <u>18</u> | <u>22</u> |

La extracción social de los niños es de familias de bajos ingresos, viven en un hogar social y económicamente marginado, el padre es un desocupado o no tiene empleo fijo.

Todos los alumnos provienen de medios socioeconómicos bajos y de familias desintegradas, los padres alcohólicos o sólo el padre y por tanto la madre tiene que sostener el hogar económicamente. Es obvio que este tipo de niños experimentan privaciones físicas en su infancia, abandono, rechazo, inestabilidad familiar por conflictos entre los padres, maltrato y separación de los padres.

En forma muy general, el problema de conducta más frecuente, de acuerdo

do con la descripción de los maestros, es el de inquietud e hiperactividad y ansiedad, que dificultan la adaptación a los grados comunes.

4.4.3. Instrumento de recopilación de información

Cuestionario para padres de familia

1. ¿Cómo se dió cuenta del problema de su hijo?
 - a) usted lo notó
 - b) le mandaron un reporte de la escuela
2. ¿A qué edad del niño?
3. ¿A quién acudió para que lo orientara?
 - a) al maestro del grupo
 - b) al médico
 - c) al psicólogo
4. ¿Qué adelantos ha usted observado en el niño desde que está asistiendo al grupo integrado?
 - a) su conducta ha mejorado
 - b) sus calificaciones han mejorado
5. ¿Le han orientado respecto al manejo de este niño?
 - a) Sí
 - b) No.

El cuestionario anterior se aplicó a 16 madres y 4 padres que asistían en la tarde a recoger a los niños de la escuela. Algunos se negaron a contestarlo, sin embargo, la mayoría lo hizo con gusto e interés. La elección y el número de padres fue al azar y de los dos grupos integrados,

Tabla núm. 2

Respuestas del Cuestionario

| Preguntas Padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---------------------|---|---|---|----|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | b | b | a | b | b | b | b | a | b | a | b | a | b | a | b | b | a | b | b | b |
| 2 | 9 | 8 | 7 | 10 | 8 | 9 | 9 | 8 | 8 | 10 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 |
| 3 | a | b | a | c | a | a | a | c | a | b | a | b | a | b | c | a | b | a | b | a |
| 4 | a | b | b | a | b | a | b | a | b | b | b | a | b | a | b | b | a | b | a | b |
| 5 | b | a | b | b | b | a | b | a | b | b | b | a | b | a | b | b | a | b | a | b |

4.4.4. Algunos comentarios sobre dicha información

Se pueden hacer algunas inferencias muy generales en relación con cada pregunta, y de acuerdo con la pequeña muestra que se utilizó en el presente trabajo.

1. Los padres generalmente no tienen información de lo que son los problemas de aprendizaje, y de cómo se manifiestan en los niños, ya que al 70% (14 padres) de la muestra considerada, les mandan el reporte de la escuela. No son los padres los que tienen la inquietud; aceptan que su niño vaya a grupos integrados porque en la escuela así lo consideran necesario.

2. En relación con esta pregunta se puede decir que de 20 niños que asisten a grupos integrados hay; 1 de 7 años, 9 de 8 años, 7 de 9 años y 3 de 10 años. Un total de 16 niños y niñas, o sea un 80% de la muestra considerada, están comprendidos entre las edades de 8 y 9 años.

3. Generalmente los padres acuden al maestro para pedir información sobre su hijo en el momento de recibir el reporte. Es importante que ellos conozcan que un médico y/o un psicólogo pueden también ayudarlos y orientarlos para resolver el problema.

4. El 60% (12 padres) se preocupan sólo por el rendimiento escolar de sus

hijos. Creo que se les podría orientar en el sentido de que ellos deben de interesarse en todas las áreas del funcionamiento escolar, no simplemente en las calificaciones, que aunque es un factor importante, no es el único.

5. El 65% (13 padres) no ha tenido información acerca del problema de su hijo, de cómo manejarlo y ayudarlo. Creo que este punto es esencial, ya que los padres son un factor muy importante para la total adaptación de este tipo de pequeños.

CONCLUSIONES

-Dentro del equipo de apoyo de los grupos integrados se debería de incluir a un pedagogo, con el objeto de que auxilie en la elaboración de programas de estudio, métodos, técnicas y recursos didácticos adaptados a los intereses y nivel de desarrollo de los escolares con el fin de hacerlos flexibles para adaptar los objetivos de la enseñanza a las diferencias individuales de los alumnos.

-Las escuelas están estructuradas de tal forma que todos los alumnos tienen que avanzar al mismo ritmo. Este sistema de grados parece ser una falla importante de nuestro sistema escolar. No se hacen concesiones a las diferencias individuales en el ritmo de maduración y desarrollo de los niños, ni en su ritmo de avance en el rendimiento.

-Uno de los principales objetivos en los que se debería de hacer hincapié dentro de los cursos para maestros y pedagogos es la función preventiva en niños que ingresan a la escuela primaria. Un niño cuyas moderadas dificultades de aprendizaje se canalizan a un programa especial a tiempo es muy probable que no desarrolle problemas emocionales y actitudes negativas hacia la escuela.

-El análisis de métodos didácticos utilizados también deberían de formar parte de los programas para maestros y pedagogos, con el objeto de que ellos sean más capaces para hacer frente a las condiciones que plantean los niños con problemas de aprendizaje.

-Si los maestros que van a atender grupos integrados son profesores de primaria normal se les debería dar un curso en el que se contemple lo siguiente:

--Adiestramiento en la educación de niños con defectos perceptua-

les, incluyendo los que se refieren a la visión, al sistema motor, la palabra, al sentido auditivo, al sentido táctil, al sentido cinestésico.

- Detectar la presencia de dichos déficits con el fin de que -
hagan una clasificación de sus portadores.
- Tener presente siempre una visión completa del niño como un organismo que mantiene una acción recíproca con su medio. -
Considerar el desempeño del niño en relación con otros factores tales como actitudes, intereses, motivación, rendimiento perceptivo y conceptual, comunicación con los demás, influencias sociales significativas, etc. Para evaluar este tipo de aprendizajes el maestro puede recurrir a entrevistas, registros de conducta, aplicación sistemática de listas de control en la observación del niño. Esto es hacer uso de un diagnóstico informal para que el docente esté en posibilidad de personalizar la instrucción adaptando el programa escolar a las necesidades educacionales de cada alumno.
- Tanto el desarrollo del habla y del lenguaje, como el desarrollo motor y del equilibrio, en los niños pequeños, pueden usarse para fines de diagnósticos tempranos y estas secuencias de desarrollo pueden ser conocidas junto con otros indicadores como --
hiperactividad, impulsividad, distractibilidad y corta capacidad de atención.
- La evaluación continua es necesaria para establecer el lugar que ocupa el alumno en relación con una escala determinada, y posteriormente, una vez que se le ha proporcionado ayuda educacional a fin de elevarlo a un nivel superior, para comprobar si se han lo-

grado los resultados previstos.

-Los grupos integrados deben interesarse en todas las áreas del funcionamiento escolar, no simplemente por el rendimiento (calificaciones).

-Una de las causas de la deserción escolar en el primer año de la escuela primaria, se debe a la falta de atención adecuada por parte del ambiente escolar y principalmente del maestro que se hace cargo de este grado. Este es un factor importante, la relación maestro-alumno, y la expectativa que como profesional tiene el primero - de él mismo y de su labor como conductor o facilitador del proceso, el cual en una gran mayoría de casos a través de su actitud se constituye en el principal promotor de la deserción y reprobación en la escuela primaria.

-Antes de que el niño sea remitido a los grupos integrados el maestro debería de solicitar la aprobación y sobre todo la cooperación de los padres. Para esto se debería de darles a conocer cómo funcionan y cuáles son los objetivos, y por qué el niño va a asistir a ellos.

-Los padres necesitan información, ya que con frecuencia están desolados por lo que consideran una enfermedad de sus hijos, o furiosos por sus fracasos escolares, y convierten a estos niños en ansiosos, inhibidos y, a veces, agresivos y rebeldes. La explicación tiene como finalidad modificar la actitud de los padres hacia el niño.

-La actitud de los padres hacia la escuela y hacia el grupo integrado tiene una gran influencia sobre las actitudes y el progreso de los niños en estos grados.

-El pedagogo, como parte del equipo de apoyo de los grupos integrados, y en forma interdisciplinaria, debería promover que se les pro-

porcione suficiente información a los padres para poder reconocer, desde edad temprana, a los niños que presenten impedimentos para el curso normal de su escolaridad y los turnen oportunamente a las instituciones especializadas que existen. Por otra parte, exhortarlos a observar el desarrollo de los niños para que en cuanto adviertan algún retraso, dentro de sus etapas evolutivas de crecimiento, recurran a las instituciones adecuadas. Véase apéndice núm. 2.

-Debería de hacerse ante la familia y en presencia del niño una explicación detallada de la naturaleza del trastorno, de su cura y del hecho de que el niño no es responsable de sus fracasos escolares.

-En las escuelas primarias se deberían de dar cursos y exhortar a los padres, a los maestros y a todos aquellos que se preocupan por la formación de los seres, que desde el nacimiento, y si pudiera ser desde su concepción, sigan con especial cuidado la escala de maduración, de su desarrollo mental,

-Recordemos que los niños con problemas de aprendizaje son seres humanos y no sólo sujetos de diagnóstico y que, por lo tanto, su necesidad de afecto es mayor, lo cual debemos tener en cuenta si queremos ayudarlos a desarrollarse social y emocionalmente.

APENDICE NUM. 1GUIA DE OBSERVACION Y REGISTRO APLICABLE A NIÑOS DE PRIMER
AÑO DE PRIMARIA

CONSIDERA USTED QUE EL ALUMNO:

1. Necesita que se le repita varias veces lo que se le dice.
2. Responde de manera inapropiada cuando se le pregunta algo.
3. Tiene necesidad de que le hablen fuerte.
4. Trata de ayudarse viendo los labios de quien le habla para entender.
5. Distingue con dificultad la voz de alguien a quien no puede ver.
6. Dificilmente identifica sonidos producidos fuera del salón de clases.
7. Tiene problema para reconocer los sonidos onomatopéyicos que emiten los animales.
8. Repite difícilmente palmadas que marcan un ritmo.
9. Se acerca demasiado al material cuando colorea, recorta, dibuja.
10. Sus ojos se ponen llorosos o enrojecidos cuando puntea el contorno de una figura.
11. Evita participar en actividades que requieren buena visión.
12. Frunce el ceño cuando fija su atención en alguna estampa lejana o en el pizarrón.
13. Se muestra torpe para ordenar figuras de la más chica a la más grande.
14. Se le dificulta agrupar objetos de acuerdo a su tamaño.
15. Comete errores al agrupar objetos por su forma.
16. Tiene problemas para agrupar objetos atendiendo a su color.
17. Muestra dificultad para reproducir una figura geométrica cuando se retira de su vista el modelo.
18. Tiene problemas para ejecutar peticiones de tomar algún objeto y entregarlo.
19. Dificilmente puede asociar los nombres de los objetos y señalarlos.
20. Nunca o casi nunca puede relacionar alguna música que escucha con el nombre de la misma.

21. En la mayoría de los trabajos que realiza termina más lento que el resto del grupo.
22. Difícilmente distingue una figura femenina de una masculina.
23. Tiene dificultad para reconocer partes gruesas y finas de su cuerpo.
24. Se le dificulta encontrar en que se parecen un gato y un ratón.
25. Se le dificulta reconocer lo que se encuentra a la izquierda y a la derecha.
26. Dibuja la figura humana incompleta (cabeza, tronco, extremidades).
27. Sus movimientos son torpes al correr.
28. Comete fallas al tratar de encestar un objeto dentro de un recipiente a cierta distancia.
29. Recorta con dificultad la silueta del cuerpo humano.
30. Al colorear una figura se sale del contorno.
31. Tiene dificultad para darse una maroma.
32. Pronuncia mal algunos fonemas.
33. No pronuncia al hablar algún fonema.
34. Tartamudea o tiene dificultad para expresarse.
35. Difícilmente puede realizar sus trabajos en forma continua, se levanta o distrae con frecuencia.
36. Se queja de dolores de cabeza y/o estómago sin aparente fundamentación.
37. Se orina en el salón de clases o tiene usted noticia de que aún moja la cama.
38. Toma los objetos que no le pertenecen en forma sistemática.
39. Fácilmente llora o se muestra irritado.
40. Al jugar o trabajar no interactúa con sus compañeros mostrándose tímido o apático.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Dirección Técnica de PrimariasInterferentes de AprendizajeGUIA DE OBSERVACION Y REGISTRO APLICABLE A NIÑOS DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA

ESCUELA: _____ GRADO _____

DIRECCION: _____ GRUPO _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

Interferentes
Auditivos: : : :
1 2 3 4Interferentes Per-
ceptivos auditivos: : : : :
5 6 7 8Interferentes
visuales: : : : :
9 10 11 12Interferentes Per-
ceptivos visuales: : : : :
13 14 15 16Interferentes per.
auditivos visuales: : : : :
17 18 19 20Interferentes
intelectuales: : : : : : :
21 22 23 24 25 26

Interferentes motores

: : : : : : :
27 28 29 30 31Interferentes en el
lenguaje: : : : :
32 33 34

Interferentes emocionales

: : : : : : :
35 36 37 38 39 40

APENDICE NUM. 2DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIALCENTROS DE DIAGNOSTICO Y CANALIZACION

A las siguientes coordinaciones pueden acudir los padres que tengan niños con problemas de aprendizaje, para que los orienten, y en todo caso envíen a su niño al servicio que les corresponda:

Coordinación núm. 1

Responsable: Profr. Jesús Morfín

Dirección: Juan Escutia No. 80, Col. Condesa

Teléfonos: 553-36-49, 553-74-05 al 06, 553-36-50

Coordinación núm. 2

Responsable: Profr. Raúl Zavaleta

Dirección: Insurgentes Norte No. 1673, Col. Industrial

Teléfonos: 761-51-28, 577-95-77, 577-84-97, 577-95-77

Coordinación núm. 3

Responsable: Profr. Julio Dante Silva

Dirección: Sur 111 No. 294, Col. Jardín Balbuena

Teléfonos: 760-62-67, 760-67-58, 760-92-41, 760-93-57

Coordinación núm. 4

Responsable: Profra. Silvia Rondero

Dirección: Melchor Ocampo 282 antes 84, Col. Coyoacán

Teléfonos: 650-31-15 al 17, 554-47-01

Coordinación núm. 5

Responsable: Profra. Socorro Allec Garnica

Dirección: Moras 634, Col. del Valle

Teléfonos: 534-58-82, 534-35-21, 534-37-80

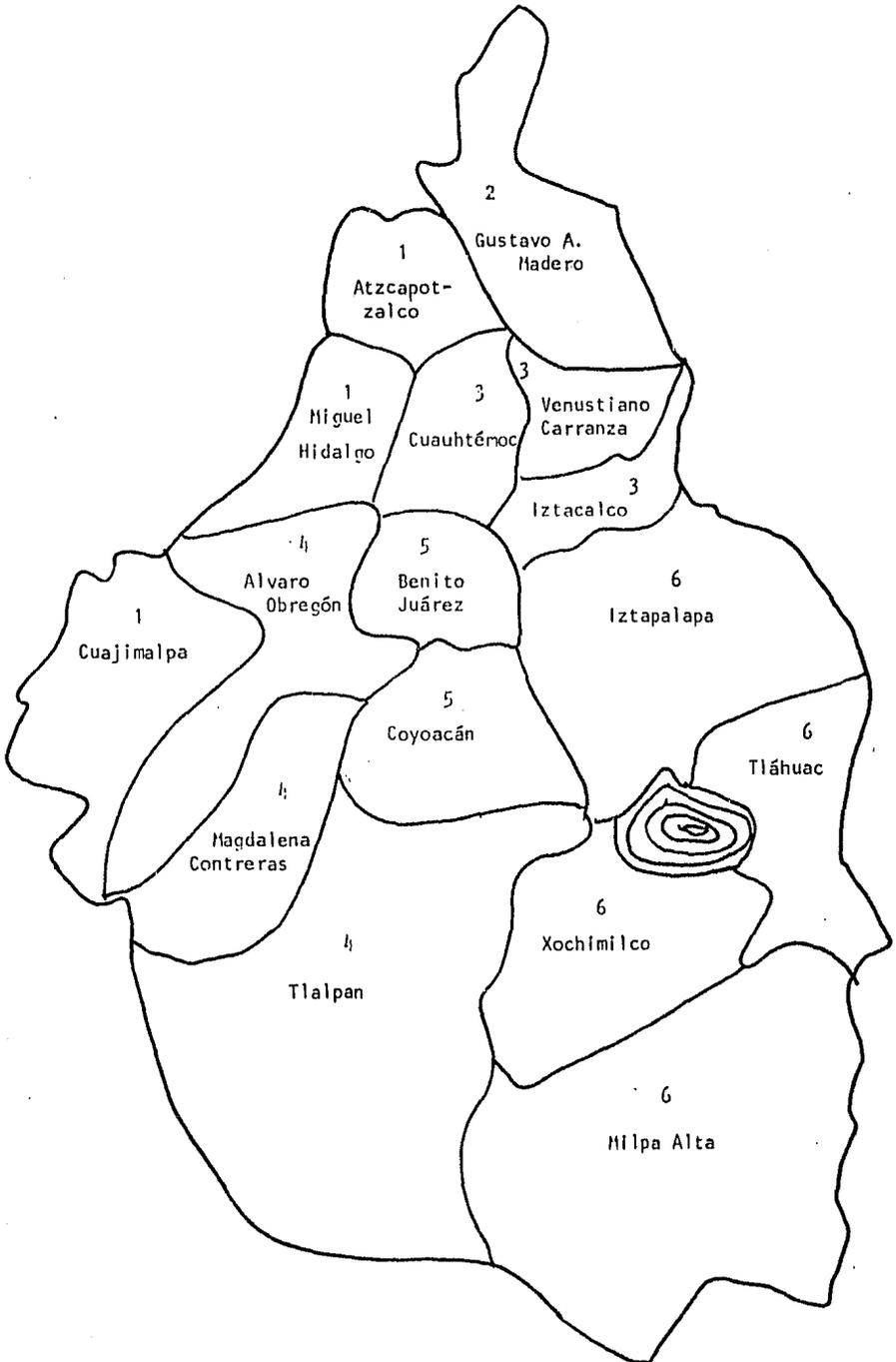
Coordinación núm. 6

Responsable: Profr. Jaime López V.

Dirección: Pirineos No. 13, Col. Miravalle

Teléfonos: 674-21-81, 532-54-49, 539-17-55

CENTROS DE DIAGNOSTICO Y CANALIZACION Y DELEGACIONES DEL DISTRITO FEDERAL
A LAS QUE ATIENDEN



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ACOSTA Esparza, Daniel. Teoría, Metodología y Técnicas en la Investigación Social. México, Universidad Iberoamericana, 1978.
2. ASOCIACION MEXICANA DE PSIQUIATRIA INFANTIL. Monografías Segundo Congreso Nacional. México, Editorial Novaro, 1980.
3. BOSCH García, Carlos. La Técnica de Investigación Documental. México, Universidad Nacional Autónoma de México y Editorial Edicol, 1979.
4. BRUECKNER, Leo J. y BOHD, L. Guy L. Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje. Madrid, Ediciones Rialp, 1978.
5. CORTES Peña, Patricia. Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su Desarrollo. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.
6. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. La Educación Especial en México. Secretaría de Educación Pública. Centro de Información y Documentación. México, Grupo Editorial Mexicano, 1985.
7. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Los Grupos Integrados. Secretaría de Educación Pública. México, 1982.
8. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Secretaría de Educación Pública. Programa Educación para Todos. México, 1984.
9. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas en Grupos Integrados. Secretaría de Educación Pública, México, 1984.
10. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Prueba Monterrey. Secretaría de Educación Pública. México, 1981.
11. ECO, Umberto. Cómo se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. México, Editorial Gedisa Mexicana, 1984.
12. ENGLISH, Horace Bidwell y ENGLISH, Ava Champey. Diccionario de Psicología y Psicoanálisis. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1977.

13. GARCIA Hoz, Víctor. Diccionario de Pedagogía Labor. 2 tomos. Barcelona, Editorial Labor, 1974.
14. GUTIERREZ Zuluaga, Isabel. Historia de la Educación. Madrid, Narcea, 1972.
15. LARROYO, Francisco. Historia General de la Pedagogía. México, Editorial Porrúa, 1967.
16. MIRA y López, Emilio. El Niño que no Aprende. Buenos Aires, - Editorial Kapeluz, 1972.
17. MUISTERBERG Koppitz, Elizabeth. Niños con Dificultades de Aprendizaje. Un estudio de seguimiento de cinco años de duración. - Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1980.
18. PROGRAMA REGIONAL DEL DESARROLLO EDUCATIVO DE LA O.E.A. Proyecto Especial de Educación Especial. Programa de actualización para maestros especialistas en la atención de problemas de aprendizaje. Dirección General de Educación Especial. México, 1978.
19. ROBIN, Gilbert. Las Dificultades Escolares. Barcelona, Editorial Planeta, 1979.
20. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Manual de Operación de los Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico (GIAP). Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Primaria. Dirección Técnica. Subdirección de Estudios Académicos. Departamento de Proyectos. México, s.f.
21. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. NOPSI... Una alternativa para mejorar la Educación. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Primaria. Dirección Técnica. Subdirección de Estudios Académicos. Departamento de Proyectos. México, 1983.
22. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Texto Programado para Identificar los interferentes del aprendizaje. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Primaria. Dirección Técnica. Subdirección de Estudios Académicos. Departamento de Proyectos, México, s.f.

23. SMITH, Robert M. El Maestro y el Diagnóstico de las Dificultades Escolares. Argentina, Editorial Paidós, 1971.
24. TARNOPOL, Lester. Dificultades para el Aprendizaje. México, Editorial La Prensa Médica Mexicana, 1983.
25. ZAVALA Corona, Laura Elena. Algunas pruebas para detectar problemas de aprendizaje al iniciar la escolaridad. México, Universidad Iberoamericana, 1984.