



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**



**U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA**

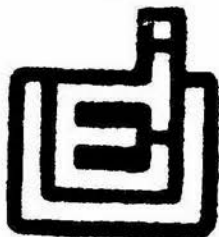
**“ ALTERNATIVAS DE DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO
EN GRUPOS HETEROGENEOS EN NIÑOS CON
DEFICIENCIA MENTAL Y MENORES CON PROBLEMAS
DE LENGUAJE ”**

**REPORTE DE TRABAJO
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N**

**MA. TERESA GONZALEZ URIBE
MA. ISABEL MORALES MARTINEZ**

LOS REYES IZTACALA, MEXICO.

1 9 8 7





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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento por su colaboración a las siguientes personas.

LIC. IRMA DE LOURDES ALARCON DELGADO.

Nuestra asesora, por su acertada dirección.

LIC. ARTURO JALIFFE ALVAREZ.

Por su constante apoyo y coordinación.

A mis padres; BEATRIZ Y MAURO.

Que son los generadores de mi ser
Que con sus sentimientos me formaron
He hicieron posible que yo me encuentre aquí.

A mi familia TODA ELLA, de la cual formo parte.

A mi IRAM AMOR, por el que he luchado
Para ser Madre, pero también Mujer y Amiga
Con el que quiero compartir, el gusto...
Y su alegría de vivir.

A ROSARIO, Margarita Pérez Calderón;
Que con su práctica me enseñó,
Que no sólo se debe ser Maestra, Psicóloga y
Trabajadora, sino Humana...
Y como tal hay que vivir.

A TI; que con ausencia y algunas veces, presencia
vives, en mi recuerdo...
Y me adiestraste en; cómo no ser
Maestra Mediocre.
Porque estas así,
Ausente, lejos...
Pero en mi Mente.

A mis compañeros de Trabajo;
Que con sus aciertos y errores
me enseñaron...
Que yo también los tengo.

Por el deseo de que; lo aquí escrito
no sólo sean noches de desvelo, y sí...
El vivo anhelo, que en Calidad Humana
Podamos Mejorar.

MA. TERESA GONZALEZ U.

DEDICO EL PRESENTE TRABAJO A:

Mis hijos DAVID Y ERICK.- Quienes son mi constante estímulo para realizar mis actividades tanto en el plan profesional, como madre y como mujer.

Mis padres. HERLINDA Y FRANCISCO.- Por que sin su apoyo incondicional no hubiera logrado esta meta.

Mis hermanas ESTHER Y BERTHA.- Quienes siempre - están prestas a cooperar en cualquier actividad que me propongo.

Mi compañera de Tesis Maria Teresa.- Por su constante estimulación para ver realizada nuestra meta común.

MARIA ISABEL MORALES M.

121

I N D I C E

pág

INTRODUCCION	1
PARTE I	CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL
Capítulo I	
1) Situación del Centro de Trabajo en 1980	4
2) Situación del Centro de Trabajo en 1985	10
Capítulo II	DESCRIPCION DEL TRABAJO DESARROLLA DO EN EL AREA DE DEFICIENCIA MENTAL
2.1. Período Escolar 1980-1981.....	15
2.1.1. Características de los Sujetos.....	18
2.1.2. Análisis de Resultados.....	26
2.1.3. Datos Gráficos.....	31
2.2. Período Escolar 1981-1982.....	38
2.2.1. Características de los Sujetos.....	41
2.2.2. Programa Institucional.....	45
2.2.3. Análisis de Resultados.....	49
2.2.4. Comparación de Datos.....	50
2.2.5. Datos Gráficos.....	54
2.3. Período Escolar 1982-1983.....	62
2.3.1. Implementación de la Prueba The Progress Assesment Chart (P.A.C.....	64
2.3.2. Análisis de Resultados.....	68
2.3.3. Datos Gráficos.....	70
2.4. Período Escolar 1983-1984.....	74
2.4.1. Análisis de Resultados.....	77
2.4.2. Datos Gráficos.....	79
2.5. Período Escolar 1984-1985.....	83

	pág
2.5.1. Análisis de Resultados.....	84
2.5.2. Datos Gráficos.....	92
2.6. Comparación Acumulativa de Datos.....	96
Capítulo III HISTORIA DE LA EDUCACION ESPECIAL	
3.1. Cronografía.....	99
3.2. Educación Especial Impartida por el Es-- tado de México.....	108
3.2.1 Cronografía.....	109
3.3. Educación Especial Impartida por la U.N.A.M.	112
3.3.1. Cronografía.....	112
3.4. Educación Especial Impartida por Otras - Instituciones.....	115
Capítulo IV PROPUESTA DE TRABAJO	
4.1. Descripción Idónea de un Centro de E.E..	117
4.2. Funciones de los Profesionales.....	122
4.3. Límitantes Institucionales.....	133
4.4. Prácticas del Desempeño Profesional....	137
4.5. Descripción de la Prueba.....	143
4.6. Propuesta de Diagnóstico.....	150
CONCLUSIONES DEL AREA DE DEFICIENCIA MENTAL.....	183
Capítulo V DESCRIPCION DE TRABAJO EN EL AREA DE LENGUA JE DEL CENTRO PSICOPEDAGOGICO.....	189
Capítulo VI CONDUCTA VERBAL	
6.1. Definición de Conducta Verbal.....	196
6.2. Adquisición de Conducta.....	204
6.3. Mantenimiento de Conductas.....	205
6.4. Reducción de Conductas.....	206

	pág.
6.5. Repertorios Evaluados.....	211
Capítulo VII TEORIA NEUROLINGUISTICA	
7.1. Excitación e Inhibición.....	212
7.2. Funciones Superiores.....	218
7.3. Dispositivos Básicos.....	219
7.4. Ontogénia del Lenguaje.....	221
7.5. Fisiopatología del Lenguaje.....	227
7.6. Desorganización del Trabajo de los Analizadores.....	229
7.7. Transtorros del Lenguaje en los Niños..	232
7.8. Análisis de la Bateria de Lenguaje de - Bertha Dermann.....	241
7.9. Fundamentos de la Reeducción del Lenguaje.....	247
7.9.1. Reeducción Ortofónica.....	248
7.9.2. Reeducción Logopédica.....	249
7.10. Bateria de Lenguaje Bertha Dermann...	251
Capítulo VIII TEORIA LINGUISTICA	
8.1. Aspecto Fonológico.....	265
8.2. Aspecto Sintáctico.....	275
8.3. Aspecto Pragmático.....	282
Capítulo IX ALTERNATIVA DE TRABAJO DE DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO EN LAS ALTERACIONES DEL LENGUAJE	
9.1. Diagnóstico.....	289
9.2. Reporte de Lenguaje.....	296

9.3 Entrevista aPadres.....	298.
9.4.Tratamiento Correctivo.....	300.
9.5 Programas Mensuales.....	303
9.6 Programa Individual.....	314
9.7 Reporte Escolar.....	317
CONCLUSIONES DEL AREA DE LENGUAJE.....	319
CONCLUSIONES GENERALES.....	322
BIBLIOGRAFIA.....	326
ANEXOS.....	334.

INTRODUCCION

Nuestro país se encuentra en vías de desarrollo y estas características van encaminandolo a solucionar una serie de necesidades que van afrontando, entre ellas la educación.

La educación tomado como una inversión socio-económico, ha desencadenado que se le dé una gran importancia a la educación básica media y superior, con el objetivo de que la población educada responda a las necesidades técnicas y productivas del país. Pero existe una población de sujetos que debido a una serie de limitaciones no responde a los requerimientos sociales de su país y nos referimos específicamente a los casos de sujetos que por su alto índice de reprobación no se adaptan al sistema escolar, sin olvidar que -- también existen menores que ni siquiera tienen acceso a iniciar esta educación, por sus características físicas y fisiológicas.

La presente tesis esta encaminada a analizar esta educación -- llevada con sujetos con retardo en el desarrollo.

Es bien sabido que esta población además de presentar limitaciones físicas, cuenta con una pobre estimación, tiene bajos recursos económicos, es rechazado socialmente y no ha sido considerado -- como un ser productivo.

Actualmente el Estado se ha concientizado sobre las necesidades educacionales de sujetos atípicos. Las medidas tomadas están -- encaminadas al uso de técnicas pedagógicas especiales para responder a las características de cada caso (ciegos, sordos, deficientes mentales, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, etc.).

Esta gran variedad de atipicidades requiere de especialistas -- en el área insuficientes para atender la gran demanda de población, debido a esto vemos que las medidas tomadas por el Estado no son su ficientes para atenderla.

Si bien los logros obtenidos han ayudado a considerar al sujeto atípico como un ser que puede ser educado y productivo, aún no --

se han alcanzado otras metas, como sería el uso de pruebas de diagnóstico y técnicas de tratamiento que respondan a las características de los sujetos de nuestro país. De aquí que se han adoptado técnicas y pruebas de países desarrollados que resultan elevadas culturalmente, arrojando datos diferentes.

En el trabajo que hemos desempeñado con menores con retardo en el desarrollo, nos ha demostrado prácticamente la necesidad de usar formas de evaluación y tratamiento acordes a nuestra realidad socio-económica y cultural, y esto es más evidente cuando laboramos en una población marginada.

Es este el motivo por el que deseamos reportar el trabajo realizado con estos sujetos, tomando en cuenta las limitaciones que hemos enfrentado, tales como el escaso apoyo institucional - cuando no se comprende la problemática, así como nuestra preparación profesional que fué encaminada a solo una corriente de la Psicología, sin considerar de una manera más amplia enfoque alternativos de la educación especial.

Dentro de la diversidad de atipicidades, nuestro trabajo se enfoca al diagnóstico y tratamiento de los sujetos clasificados como deficientes mentales y en otra área los sujetos con problemas de lenguaje.

Iniciamos en la primera parte especificando la situación del centro de trabajo, sus limitantes y las mejoras realizadas.

En la parte dos se hace un reporte de las diferentes evaluaciones y formas de tratamiento llevadas a cabo a los largo de --

nuestro trabajo con deficientes mentales, tomando en cuenta las conveniencias e inconveniencias de su uso. Se propone una forma alternativa de diagnóstico y tratamiento con estos casos. A la vez se analiza el desarrollo de la Educación Especial en México, considerando finalmente como se esta desarrollando en --- nuestra Entidad Federativa que es el Estado de México.

En la parte tres se hace una reseña de como se ha trabajado con los sujetos con problemas de lenguaje considerando tres enfoques teóricos que son: El Análisis Conductual Aplicado, Lingüística y la Neurolingüística, para basadas en ellos -- proponer alternativas de evaluación y reeducación para corregir alteraciones en el plano del lenguaje.

SITUACION DEL CENTRO DE TRABAJO
EN 1980

A lo largo de este capítulo planteamos una reseña de las condiciones físicas y el trabajo desempeñado en nuestro Centro de Rehabilitación, que funcionaba en dos horarios: Matutino, como Escuela de Educación Especial "DIF" y Vespertino como Centro Psicopedagógico "DALIA", desde 1980 al año de 1985.

Ubicación: Calle Dalia S/N, Fraccionamiento "Los Morales", -- Tercera Sección, Cuautitlán de Romero Rubio, Estado de México.

SITUACION DEL CENTRO DE TRABAJO EN 1980.

Para realizar tal reseña, se tomarán en cuenta cinco aspectos que son:

A) CONDICIONES FISICAS.

El Centro de Trabajo funcionó anteriormente como una Escuela Secundaria, en un terreno de 44 x 50 mts., construído en tres secciones de una sola planta, hacia el ala izquierda se encontraban seis (6) salones 6 x 7 Mts. cada uno, en éste lugar se ubicó nuestro Centro de Trabajo, en el ala derecha del terreno había cuatro salones de las mismas dimensiones, aquí se instalo El Centro de Desarrollo Infantil "DALIA", que atendía a niños normales en pre-escolar. En la parte posterior del terreno se encontraba la dirección, Sala de Juntas para el personal y los Sanitarios y hacia la zona Central se hallaba el patio de juegos de 22 x 44 mts. En la parte inferior se ubicaba la entrada hacia el plantel sin puerta hacia la calle, es importante mencionar (y más tarde aclararemos porque), que existía un espacio de 6 mts., entre la construcción total y la barda del terreno.

Podemos resumir que las condiciones físicas no eran las adecuadas para un Centro de Educación Especial y/o de Rehabilitación por los siguientes puntos:

- El espacio físico de los salones era lo suficientemente amplio como para no obtener control adecuado sobre un grupo de niños, prestándose a la distractibilidad de los mismos.
- El uso de las bancas binarias no se presta para la integración del grupo.
- El acceso al edificio no contaba con puerta por lo que los menores con retardo profundo, no acostumbrados a una situación escolarizada, se exponían a los peligros de la vía -- pública, cuando se negaban a permanecer en el salón, o --- bien se introducían a los salones del jardín de niños, situación que se tornaba molesta ya que había continuas llamadadas de atención a causa de que las madres y maestras se quejaban por tal intromisión de los chicos, o en otro caso había que buscarlos en los espacios de la parte trasera de la construcción.
- El servicio de limpieza en la Institución no era frecuente además de que se presentaban problemas de higiene y control de esfínteres de algunos chicos, motivo por el cual - también eran rechazados nuestros pequeños.

B) RECURSOS HUMANOS.

El personal con que se inició labores en el centro, estaba - compuesto por: 1 Directora, 1 Psicóloga, 1 Trabajadora Social y 1 Secretaria para ambos turnos.

En el turno matutino además laboraban dos maestras una de -- ellas Pasante de Psicología y la otra estudiante de la especiali-

dad en Deficiencia Mental.

En el turno vespertino trabajaban tres maestras en el área de Problemas de Aprendizaje (estudiantes de la especialidad), y otra en el área de Problemas de Lenguaje (Pasante de Psicología).

En las ocasiones que contábamos con servicio de conserjería, la persona encargada fungía también como auxiliar de las maestras del turno matutino, luego entonces su cooperación no era continua ya que debía atender sus labores de limpieza.

C). RECURSOS TECNICOS.

El apoyo técnico como se dá en otras instituciones por ejemplo; la Secretaría de Educación Pública o cualquier Universidad, en éste caso era nulo por parte de la Dirección General de Educación del Estado de México, ya que no existía un Departamento de Educación Especial que lo proporcionara y esto representaba límites como:

- La falta de conocimiento por parte de las autoridades Estatales sobre la problemática de la Educación Especial y sus formas de tratamiento obstaculizaba, el que nos incrementarían personal y se nos planteaban la urgencia de aumentar el número de alumnos por grupo (el promedio era de 20 y ellos pedían que fuese de 60). En otras palabras nuestro contacto con las autoridades Estatales, era únicamente la remuneración económica del personal docente.

- El que procedieramos de diferentes escuelas de diversidad académica (E.N.E.P. Iztacala, Ciudad Universitaria y Normal de Especialización), obstaculizaba la unificación de crite-

rios, tanto en el diagnóstico como en las alternativas de tratamiento y se optó por parte de la Dirección por el Diagnóstico Pedagógico que se aplicaba en el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (C.R.E.E.), de Toluca dependiente de la Dirección General de Educación Especial (ver anexo 1).

- El material didáctico y de escritorio era suministrado escasamente por el Comité Municipal del Desarrollo Integral de la Familia (D.I.F.).

D). RECURSOS ECONOMICOS.

Por parte de la Dirección Escolar se recolectaban cuotas varias, según la situación económica de los padres de los educandos -- (con un máximo de \$ 80.00 al mes), que se repartía en pago de salarios a la secretaria, servicio de conserjería y dotación de material didáctico.

El total promedio de la población estudiantil, que era variable se conformaba por 120 alumnos, esto nos da un índice de la percepción económica con la que se contaba y por lo tanto las maestras tenían que proporcionar ayuda con material didáctico propio o elaborado con objetos de desecho.

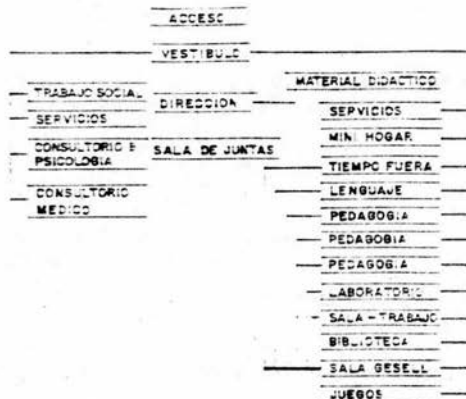
E). CARACTERISTICAS DE LA POBLACION ESTUDIANTIL

También en éste caso, los niños retardados provenían de grupos marginados, con escasos recursos económicos y nivel cultural bajo, con pobres hábitos de higiene y alimentación precaria. Estas características aunadas a los problemas de Retardo en el Desarrollo dificultaban aún más el trabajo, pues no había cooperación por parte de

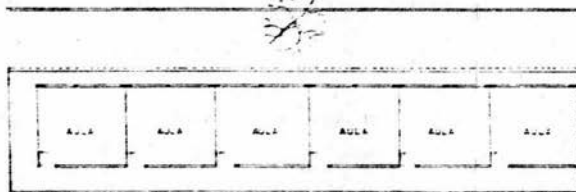
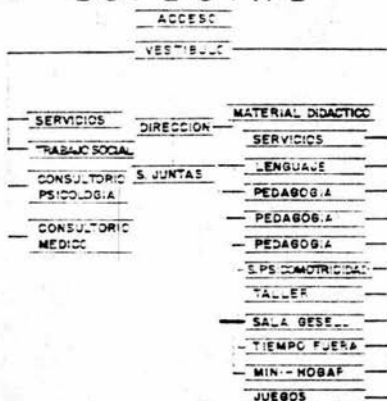
los padres porque desconocían el tipo de tratamiento que se realizaban con sus hijos y ésta falta de conocimiento los llevaban incluso, a la idea errónea de una Rehabilitación rápida y total de sus hijos en un lapso de tiempo corto.

DIAGRAMA DE FUNCIONAMIENTO

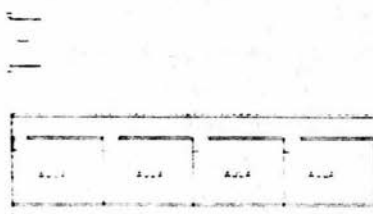
CENTRO PSICOPEDAGOGICO



ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL



ESCUELA SECUNDARIA



ESCALA 1:200

ESTADO ANTERIOR

SITUACION DEL CENTRO DE TRABAJO EN 1985

Actualmente se han presentado cambios progresivos en diferentes aspectos como son:

A). CONDICIONES FISICAS

El edificio fue remodelado hacia 1981, adecuando las instalaciones que se distribuyeron de la siguiente manera:

- Se dividió a la mitad el terreno por la construcción de una barda en el centro del patio de juegos, quedando separada la sección de Educación Pre-escolar y la de Educación Especial.
- El sector que a nosotros concierne se distribuye de la siguientes forma;

Una área para atención de los alumnos de Educación Especial y otra para el Centro Psicopedagógico.

- Educación Especial cuenta con cuatro salones de 6x3.40 mts. -- con capacidad para 20 alumnos cada uno, 1 salón de 6x7 mts. -- que es utilizado para actividades de Psicomotricidad y juntas de padres de familia, un salón de 6x4 mts. que funciona como taller de carpintería y artes manuales. Un chapoteadero, Un cuarto de baño con regadera y lavadero, sanitarios para varones, mujercitas y dos para el personal de la escuela, cuatro llaves con pileta lavamanos, bebederos y un salón llamado "mini-hogar" que cuenta con cocina, sala y comedor; y una área de 3x7 mts. que se utiliza para fomentar actividades agrícolas.
- El Centro Psicopedagógico cuenta con cinco cubículos de 3x3 mts. con capacidad para cuatro alumnos cada uno, una cámara de Gesell de 3x1 mts. con un espacio total de 6x7 mts. y una sala

de espera para los padres.

- Instalaciones compartidas por ambos servicios:

Consultorio Médico.
Consultorio de Psicología.
Consultorio de Trabajo Social.
Cuarto de tiempo fuera.
Bodega para material didáctico.
Bodega para material limpieza.
Sala de Juntas para el personal.
Patio de juegos.

B). RECURSOS HUMANOS.

Se cuenta con el mismo número de personal docente, pero ahora participa de manera continua, una muchacha como auxiliar de las --- maestras en los dos turnos y realiza tareas como a la elaboración - de material didáctico y cuidados de higiene para los niños sin control de esfínteres, además de suplir a las maestras en turno cuando faltan o asisten a Asesoría Pedagógica. Aún así es limitada su ayuda, ya que permanece con las profesoras sólo en determinados lapsos de tiempo, mencionando entonces que lo adecuado sería; tener una -- auxiliar por grupo.

Además se ha obtenido colaboración de estudiantes, que aquí - prestan Servicio, como es el caso de Médicos, Maestras de Taller -- (Carpintería y Belleza), o en la elaboración de material didáctico.

C). RECURSOS TECNICOS.

En la actualidad contamos con apoyo técnico que es impartido por la Dirección General de Educación Especial en el Estado de México que depende de la Secretaría de Educación Pública, pero administrativamente seguimos perteneciendo a la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social que depende del Gobierno del Estado de México y es importante mencionarlo, puesto que hemos logrado bajo estas condiciones, lo siguiente:

- No incrementar a 60 el número de niños atendidos por grupo, como lo requerían nuestras autoridades Estatales cuando no se había conformado un Departamento de Educación Especial que se hiciera cargo de nosotros.
- Teniendo como objetivo la unificación de criterios se aplicó el Diagnóstico Pedagógico que utilizaban en el C.R.E.E. de Toluca, y cuando se determinó que éste no era lo suficientemente claro para implementar con los datos que arrojaba dicha evaluación las metas de tratamiento, se implemento ahora sí el Diagnóstico Conductual propuesto por Galindo y col. en 1980. Tema del que se hablará más específicamente el capítulo siguiente.
- Con respecto al apoyo técnico recibido por el Departamento de Educación Especial en el Estado de México que se obtuvo a partir de 1982, nos proporcionan asesoría técnica directa sobre el Diagnóstico y Tratamiento, seminarios de actualización Pedagógica y musicoterapia, administración de los documentos oficiales como acreditación y certificación de estudios e instructivos de control escolar en Educación Es

pecial.

- Con este apoyo se ha logrado la unificación de criterios una posibilidad de homogenizar la población y canalizar -- los casos que no corresponden al servicio; a la institu-- ción adecuada y tener una visión más amplia acerca del -- tratamiento en las diferentes áreas.

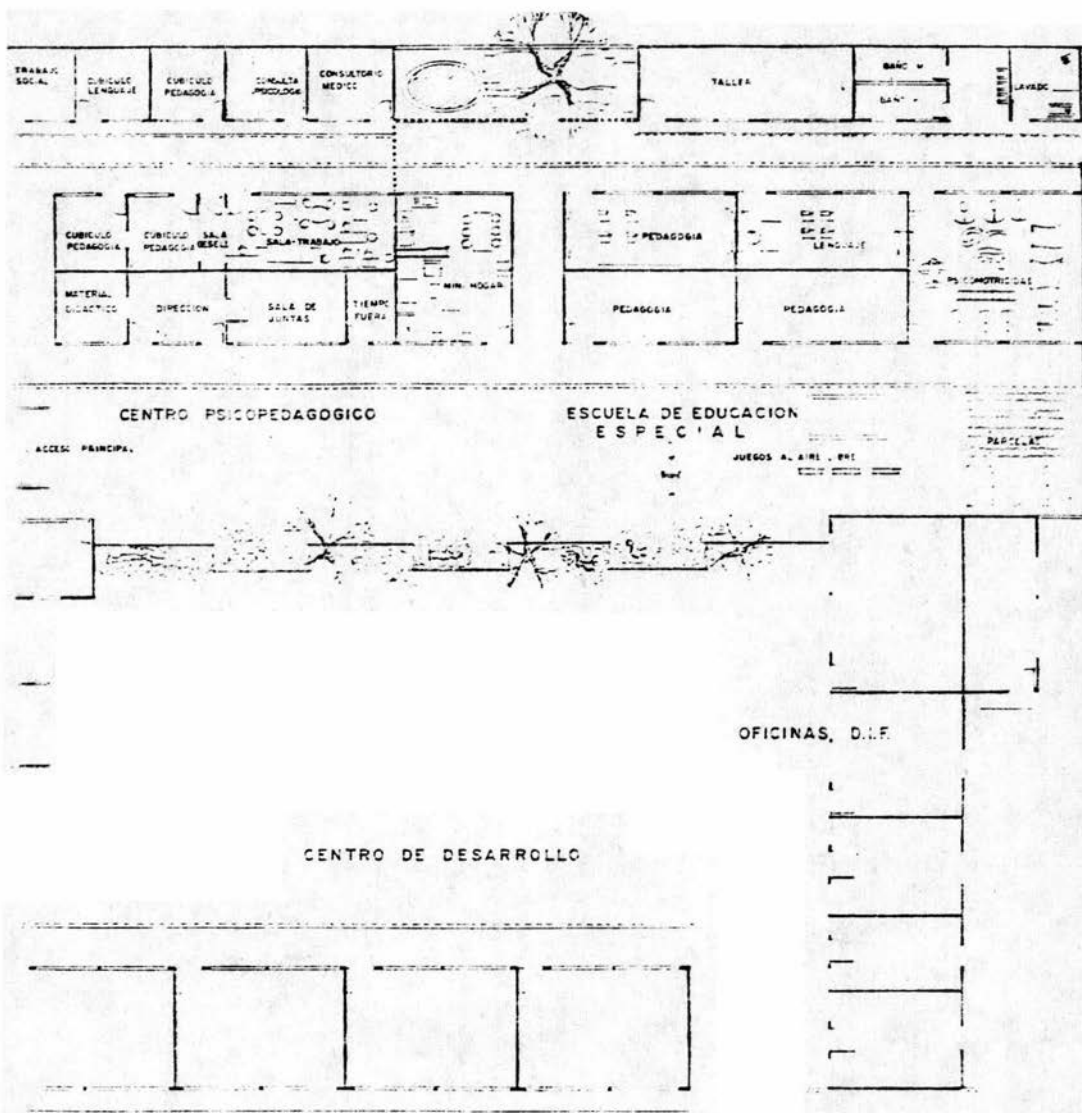
D). RECURSOS ECONOMICOS.

Estos siguen siendo aportados por el D.I.F. Municipal y --- ciertas actividades realizadas por el personal, para recabar fondos destinados a la compra de material didáctico, también algunos clubes de beneficencia donativos que tienen el mismo fin.

E). CARACTERISTICAS DE LA POBLACION ESTUDIANTIL.

La población sigue siendo socialmente marginada con la va-- rriante de que gracias a las pláticas que se han tenido con los pa-- dres por parte de Psicología y Trabajo Social se encuentran más -- concientizados sobre el tratamiento y sus limitaciones, en cuanto a una rehabilitación total de sus hijos y existe una mayor coope-- ración.

En resumen podemos decir que de 1980 a 1985 los alcances en los diferentes aspectos son observables y esto se debe a una ma-- yor difusión de nuestro trabajo entre la población y diversas ins-- tituciones que han cooperado de una manera amplia, esto no es un-- producto terminado, ya que es necesario incrementar nuestros cono-- cimientos y alcances en el tema de la Educación Especial por lo -- que se proporcionan alternativas al final de este trabajo.



ADAPTACION ACTUAL

ESCALA 1:100

ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL "D.I.F."
Y CENTRO PSICOPEDAGOGICO "DALILA"

DESCRIPCION DEL TRABAJO REALIZADO ESPECIFICAMENTE EN EL AREA DE
DEFICIENCIA MENTAL
PERIODO ESCOLAR: 1980-1981

Habiendo ya realizado una reseña general de la situación del centro y la de sus integrantes es necesario mencionar específicamente, lo que sucedió en cada área.

Llegando pues, el primer día de clases se presentaron pocos niños, con carencias de todos tipos, sin control de esfínteres con edades que iban de los 5 a los 18 años, la forma de ubicarlos o "diagnosticarlos", para ser integrados a su grupo respectivo fué realizado por parte de la dirección de la siguiente manera. Se anotaban sus datos personales, sí hablaban o no, escolaridad y algunos aspectos sobre su desarrollo biológico y social en una entrevista informal, ya que no se contaba en esos momentos con ninguna forma de entrevista social estructurada y mucho menos de Diagnóstico Psicológico, los aspectos "relevantes" que se tomaron en cuenta fue la impresión personal del entrevistador y las características físicas del niño, esto es, sí se observaban rasgos de Síndrome --- Down, Parálisis Cerebral o rasgos evidentes de "Deficiencia Mental Profunda" o "Superficial", según el caso; eran ubicados en el grupo de "Primera Etapa", los niños con retardo "profundo" y en el de "Segunda Etapa", los de retardo "Superficial" y este fué el grupo que tuve a mi cargo en el curso de 1980-1981.

Las edades de los chicos iban de los 7 a los 18 años, el grupo fue integrado por 20 alumnos, pero sólo 16 de ellos terminaron el curso escolar, hubo un 20% de deserción escolar.

Las primeras dos semanas fueron dedicadas al diagnóstico individual de los sujetos, tanto por parte de Psicología donde se les aplicaba la prueba GOODENOUGH L.F.; Trabajo Social que tomaba-

datos de su Historia Clínica Médica, Situación Social Académica, y - Económica; Pedagogía que aplicábamos la forma de Diagnóstico de los Centros de Educación Especial y Rehabilitación (CEER) de la E.N.E.P. Iztacala (Galindo y Col. 1980), incluyendo la prueba de Articulación y la Entrevista a los Padres, la que aplicábamos sólo las personas - egresadas de Iztacala.

Debe anotarse que aunque formabamos un equipo interdisciplina--
rio, esa relación aún no se daba y se presentaron algunos problemas:

- Nuestro horario de trabajo era de 8:00 a 12:30 Hrs., tiempo--
durante el cual debíamos mantener al grupo entero en activi--
dades a la vez que diagnosticabamos.
- Carecíamos de material Didáctico que facilitara la tarea.
- Se daba un alto grado de Berrinches y conductas como patear,
morder y de agresión física y verbal hacia la maestra y sus
compañeros de clase o bien algunos pequeños optaban por sa--
lir corriendo del salón hacia la calle o esconderse en cual--
quiera de los espacios entre la barda y el edificio escolar.
- Esta situación se generalizaba con la presencia de las ma--
dres de los niños con retardo severo que permanecían ahí --
toda la mañana "pendientes" de lo que les sucediera a sus --
hijos.
- La utilización de Tiempo Fuera (en uno de los sanitarios), -
provocó descontento entre los padres y desconcierto de la di

rección, ante la cual explicamos que dicho procedimiento, si bien era riguroso, estaba ya metodológicamente aprobado para la modificación de este tipo de conductas por el Análisis -- Conductual Aplicado, explicación no del todo convincente para algunos padres que tuvo como resultado algunas bajas y llamadas de atención.

- Algunos chicos prácticamente se "bañaron" en nuestro improvisado Tiempo Fuera y a otros les resultaba más reforzante permanecer ahí, que en nuestro ruidoso salón de clase.
- La situación se normalizó, hasta que ya no hubo niños de nuevo ingreso (incluso a mediados del curso).
- Cuando habíamos terminado por fin nuestra forma de diagnóstico, se nos dió una nueva "opción": aplicar el Diagnóstico -- Pedagógico que se muestra en el Anexo 1, con la finalidad de "unificar criterios". Y por otro lado, se argumentó que --- nuestros datos y gráficas requerían de mucho tiempo para su aplicación y excesivo material de escritorio que escaseaba en esta escuela, motivo por el cual esto resultaba incosteable.
- Nuestros grupos eran realmente heterogéneos, ya al iniciar clases se aceptaron a todos los niños para los cuales se solicitaba el servicio, sin criterio de selección específico, esto es sin importar que parecieran o no educables, y aunque se trató de homogenizar la población en la medida de lo posible, mi grupo quedo integrado de la siguiente manera:

CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS

JESUS, 9 años de edad, bajo tratamiento farmacológico por presentar - problemas de hiperactividad, con repertorios básicos, en cuanto al --- área académica podía copiar cualquier texto pero no distinguía ninguna letra, contaba pero no reconocía los números, de conducta verbalmente-agresiva.

JUANITA, 7 años de edad, con atención e imitación y bajos niveles de - seguimiento de instrucciones, y como característica más sobresaliente, Hipoacusia.

ASTRID, 12 años de edad, con repertorios básicos atención sin imita--- ción ni seguimiento de instrucciones, su ritmo de voz era lento, pausa do y con latencias bastantes largas entre una palabra y otra, sin esco laridad anterior.

PEDRO CHIMAL, 18 años de edad, con repertorios básicos, de carácter -- hosco pero tranquilo y distraído, con severos problemas de articula--- ción, sin instrucción académica. Se aislaba frecuentemente de los niños y se escondía para fumar, conducta por la cual llamaba la atención de los chiquillos que lo buscaban para que les compartiera de su cigarrillo. Ya en el programa, se negaba a realizar ejercicios de prees-- critura y cuando realizaba ejercicios con vocales podía escribir pla-- nas enteras sin reconocerlas más tarde.

SOCORRO, 8 años de edad, sin seguimiento de instrucciones, sin escolaridad previa, con problemas de articulación y una marcada insistencia a esconderse cuando realizaba conductas exploratorias respecto de su - sexo y el de sus compañeros.

ELISA, 8 años de edad, con síndrome de Down, sin imitación y seguimiento de instrucciones, sin escolaridad previa y problemas en articulación.

MARIANA, 10 años de edad, con Hipotonía muscular con escasos períodos de comunicación verbal, con repertorios básicos.

LULU, 10 años de edad, con un año de escolaridad en una Escuela de Educación Especial, diagnosticada como Deficiente Mental profunda, sin síndrome aparente, ni repertorios básicos, juguetona, muy cariñosa con los pequeños y conductas problemáticas como: rascarse continuamente la zona genital y llevarse posteriormente las manos a la nariz, en su afinidad por los chiquitos los cargaba con frecuencia y luego los lanzaba hacia el piso, no sin antes besarlos y reír abiertamente y repetir de nuevo la conducta, si encontraba un pequeño orificio en sus ropas, iba ensachándolo con los dedos hasta desgarrar la ropa y sin control de esfínteres.

VERONICA, 8 años de edad, sin repertorios básicos ni escolaridad previa, hipoacúsica y bajo control médico para controlar convulsiones.

ROSA ISELA, 7 años de edad, con repertorios básicos, sin escolaridad previa, hipoacúsica.

CARLOS VICTORIANO, 8 años de edad, de conducta agresiva en sus juegos-problemas de lenguaje y articulación, deficiencias en su vista y escaso control motor, bajo asistencia médica para controlar convulsiones.

HECTOR, 10 años de edad, asistió durante 3 años a un Jardín de Niños -

y de ahí se canalizó para esta escuela, su anterior profesora lo vi sitaba algunas veces y le regalaba globos, él todo el tiempo pedía lo mismo de nosotras, sin buen grado de seguimiento de instruccio-- nes, de conducta ecológica, muy sociable y parlanchín.

PEDRO G., 7 años de edad, reprobado en primer año de primaria con - problemas de tartamudez y articulación, con repertorios básicos.

ALEJANDRO, 10 años de edad, atendido en una escuela de Educación Es pecial en Norteamérica durante dos años, sin adecuado seguimiento - de instrucciones, presentaba algunas conductas como: cantar y can-- tar en inglés, balanceo continuo o autoestimulación en la zona geni tal para luego llevarse la mano a la nariz y respirar profundamente y exclamar ¡fuchi!, sonreír y volver a la misma conducta, además de lanzar cualquier objeto que tenía en las manos.

JOSE LEONEL, 8 años de edad, con problemas en su visión y que hasta la fecha de elaborar este reporte no discriminaba colores, con mar cada tendencia a la agresión física y verbal, además de frases ame nazantes como: "te voy a echar a los judiciales que son amigos de - mi papá" o "voy a traer la pistola de mi papá para matarte", con -- frecuentes escapatorias de la escuela, bajo tratamiento clínico pa ra controlar convulsiones de tipo epiléptico, sin atención ni segui miento de instrucciones.

SONIA, 7 años de edad, con largos períodos de llanto y continuas in tromisiones de su madre al salón de clase, con medio año de asisten cia a Jardín de Niños del cual fue rechazada por "baja atención y - conducta berrinchuda", sin repertorios básicos, y con una desvia--- ción en su dedo pulgar de la mano derecha, motivo por el que la ma dre la sobreprotegía.

JOSE GUADALUPE, 7 años de edad, sin control de esfínteres, problemas de articulación, sin imitación ni seguimiento de instrucciones de -- conducta agresiva física y verbal, con un año de escolaridad en Jardín de Niños, y bajo tratamiento clínico para controlar convulsiones.

Hubo otros niños, pero a estos se les podía controlar más fácilmente y no representaban mayor problema, algunos terminaron el curso los dos niños que no lo finalizaron, simplemente dejaron de asistir-- sin que sus padres expresarán los motivos.

Los datos aquí presentados no se entregaron ante la Dirección en términos de porcentajes específicos por causas como las ya mencionadas de cambio de diagnóstico, pero estos fueron muy importantes para establecer un marco de referencia en la elaboración de los programas de entrenamiento.

Bien, una vez establecido el repertorio conductual con que cada uno de los niños contaba, así como el tipo de conductas problemáti-- cas que debíamos decrementar bajo las condiciones en que nos desempeñabamos, esto se hizo posible en función del avance de nuestro pro-- grama, la motivación que se lograba de ellos y sus padres, homogenizando de una u otra forma los repertorios del grupo para lo cual se optó por iniciar con el programa de repertorios básicos (Ribes, 1975) pero no en una situación ideal de uno a uno como estamos acostum-- brados, sino en la ya mencionada, con actividades que propiciaban su integración al grupo por períodos cada vez más largos, identificando sus estímulos reforzantes así como los punitivos, aplicando contin-- gencias por medio de un sistema de fichas y reforzamiento social --- (en el Anexo II hay algunas muestras de los registros de actividades programadas semanalmente, las que se que entregaban a la Dirección).

Contabamos con una gran ventaja, el conocimiento y manejo de contingencias para la Modificación de Conducta que a diferencia de --- otras Instituciones los profesores desconocen este tipo de técnicas, debíamos elegir entonces aquellas conductas que tienen una utilidad-práctica en el ambiente natural de los pequeños y que por lo tanto-fuesen posteriormente mantenidas por las prácticas de reforzamiento-social (López, 1975), contabamos también con la trabajadora manual - que permanecía en nuestro grupo por espacio de 2 horas y a la cual - entrenamos en el manejo de contingencias (Carbonari, 1975).

Así, fuimos elaborando material didáctico, llevamos a cabo salidas a la comunidad donde los niños asistían al parque de juegos y -- ahí se observó que el 90% de ellos no sabían subirse a una resbaladilla o un columpio, lo hicimos con ellos, hasta que se lograron adaptar en esa situación de juego, en un principio se presentaban temerosos y mostraban tendencias al aislamiento y en gran medida la comunidad reforzaba estas conductas con actitudes hostiles de los niños -- "normales" e incluso las madres de estos, que los rechazaban porque estaban "locos", al igual que las maestras, pero platicando con la gente e invitándola a presenciar nuestro trabajo, esta actitud desapareció gradualmente.

Otra de las actividades en la que tuvimos que adiestrarnos fue - en la elaboración de muñecos y objetos llamativos, periódicos, murales y trabajos manuales que incrementaran la motivación en el salón-de clase y las actividades a desarrollar como: honores a la bandera, desayunos escolares, festividades cívicas y sociales, desfiles y exposición final de trabajos.

En cuanto a los programas académicos se logró que cuatro de los-

niños leyerán hasta 20 palabras, en aritmética contaban hasta 20 objetos y se iniciaran en el manejo del concepto de suma, uno de estos niños fue canalizado al primer grado de escuela común.

Descripción del Programa, este era singular pues un mismo tema tendría que abarcar diferentes aspectos como: color, figura, forma, discriminación de sonidos, numerosidad, tamaños y lecto-escritura. -- Por ejemplo en el tema de los animales se adiestraba para unos el -- concepto de "vaca" y para otros la palabra, el sonido, el tamaño, -- etc., según el caso, esto es; se relataba el cuento de la vaca, haciendo énfasis en sus características, 4 patas, 2 orejas, el sonido que emiten (no olvidando a los niños hipoacúsicos), comentábamos sobre el tipo de alimento, para que nos servía, que productos obteníamos de este animal.

Si éste era más grande o más pequeño que un ratón o un elefante posteriormente uno de los niños relataba lo antes mencionado, en caso de presentar problemas de lenguaje y articulación así como de -- respetar turnos en el habla, se entrenaba o corregía en ese momento y sus compañeros cooperaban en la continuidad del relato, hasta llegar al lapso en que se escribía la palabra en el pizarrón, y se les -- mostraba también por medio de tarjetas, después, (según sus repertorios), iluminaban, rasgaban, recortaban la figura, y en otros casos pegaban sopas, papel picado o hecho bolitas, (técnica de boleado para adiestramiento motor fino), para posteriormente integrar las partes del animal por medio de un rompecabezas, hasta llegar a la conducta meta en los pequeños de repertorios más altos que era leer y -- escribir la palabra en cuestión.

Si la palabra a entrenar era casa o escuela por ejemplo: por me

dio de cajas de cartón se elaboraba una casa o se hacía una visita -- a toda la escuela, mencionando que partes la integraban, se hacía -- mención de las personas que aquí se encontraban y su función dentro de esta como: qué hace la directora o la trabajadora social, para -- que nos sirve la oficina o la sala de juntas, etc., este tipo de actividades no siempre tenían la misma duración, ya que algunas implicaban salidas a la comunidad u observación directa de algunos objetos por lo que podíamos tardar de un día a una semana según el caso, ésta fue, nuestra forma de enfrentarnos ante la problemática de enseñanza-aprendizaje, como enseñar y que enseñar de tal manera que al -- dar nuestra clase a un grupo heterogéneo se cubrieran aspectos de repertorios más complejos en los mayorcitos, como entrenar, atención, imitación, seguimiento de instrucciones, conductas adaptativas en su medio y decrementar las disruptivas al mismo tiempo, sin desatender a los pequeños que requerían de adiestramiento en conductas como tomar el lápiz o discriminación de tamaños, formas y colores, sonidos, rugosidades, hasta llegar a la lecto-escritura, la atención simplemente o la socialización y además reportar nuestros avances en términos gráficos y que los mismos fuesen observables en los niños.

Como ya lo mencionamos nuestra "particular" forma de diagnóstico fue eliminada por incosteable y en su lugar se retomó la del CREE de Toluca, que para nuestra forma de trabajo era inadecuada por los siguientes puntos:

- Suponemos que fue diseñada para pequeños que habían asistido -- ya a otra (s) escuela (s), esto es, aquí se pedían datos como guarderías o escuela primaria, lugar al que la gran mayoría de nuestros pequeños no habían tenido acceso.

- Los departamentos de Psicología y de Trabajo Social debían --
asentar datos como su edad cronológica, Síndrome y/o deficien-
cias, nivel del retardo (pedagógico) y si sus conocimientos -
estaban en relación a su edad mental. Aunque no era de nues-
tro interés el dato de su edad mental, sí estábamos enteradas
que por parte de Psicología se aplicaba la prueba Goodenough-
y en Trabajo Social se les tomaban datos de su historia clíni-
ca que podían ser revelantes para el tratamiento, pero si es-
tos nos interesaban, debíamos tomarlos directamente de los pa-
dres, ya que aún no se daba la comunicación interdisciplina--
ria tan indispensable en un proceso de diagnóstico (Piaget J.
1973).

- En la parte final de la prueba que aplicábamos se menciona el
mínimo de repertorios necesarios para pasar a la segunda eta-
pa y una edad cronológica de entre 5 y 6 años, requisito que-
no cumplían nuestros niños, dado que sus edades iban desde --
los 7 a los 18 años de edad.

- Los ítems que se valoraban eran importantes, pero creemos que
es de primordial importancia evaluar los repertorios básicos-
como atención, imitación y seguimiento de instrucciones, para
poder determinar si el niño nos está entendiendo al pedirle -
que señale partes de su cuerpo e incluso dibuje un niño, sin-
haber evaluado antes si sabe tomar el lápiz.

- El número de reactivos por área en evaluación era escaso, ya-
que podía darse una situación de respuesta azarosa que infla-
ra nuestros datos y a la hora de aplicar el programa resulta-
ba que tal concepto no estaba debidamente establecido.

- Los resultados en términos cualitativos como "B", "R" o "NA", nos decían si el niño estaba bien, regular o no - acreditaba esa área, pero recordemos que se manejaban-- diferentes edades y padecimientos, es decir, se evaluaba lo mismo para el niño que hablaba y mencionaba cuál era el papá o la mamá, para que él solo los señalara y esto no implicaba si tenía o no repertorio verbal vocal y en el momento de reportar los datos para una persona ajena a la problemática del chico pasaba desapercibido-- su problema de lenguaje y recordemos que había varios - casos de hipoacusia, o en el caso contrario, como el pe queño no hablaba se tomaban como malos estos 27 reactivos que disminuían notablemente su puntaje respecto de sus compañeros de grupo y su ubicación más o menos ópti mas en el siguiente año escolar, o canalización a otro-- centro de rehabilitación.

Con todas estas limitantes de por medio la prueba tenía - que ser aplicada y valía como principal argumento la unifica-- ción de criterios evaluativos.

Los resultados ante la dirección se reportaron como la -- prueba los marcaba, en términos cualitativos y para nuestro in terés personal con fines de comparación posterior, se obtuvieron en términos cuantitativos, esto es graficando los porcentajes individuales de cada niño y los porcentajes globales de ca da área tanto en la evaluación inicial como en la final, para así tener un indicativo de si hubo o no avances en dicho entre namiento, aunque al finalizar el curso no se nos pidieron los datos, sino se le solicitó a la terapeuta de lenguaje que tenía dos meses de ingresada a la institución, para que aplicara la misma prueba y los resultados obtenidos "sólo ellas los sa-

bían", ésta fue la manera como se evaluó el avance de los niños y la "validez" de nuestro programa, así, sin conocerlo y sin datos de como habían ingresado los pequeños.

Resultados obtenidos: VER GRAFICAS 1 Y 2

PROMEDIO DE PORCENTAJES INDIVIDUALES

EVALUACION INICIAL: 24%

EVALUACION FINAL : 68%

AVANCE FINAL

EVALUACION INICIAL: 24%

EVALUACION FINAL : 68%

Como podemos observar en la gráfica había diversidad en cuanto a la problemática que cada niño presentaba, ya que el sumar los porcentajes totales de cada una de las áreas en cada niño, los había de el 11% total hasta el 55% para el más alto al iniciar el programa, y al finalizar el más bajo obtuvo un 41% de aprovechamiento y el más alto un 96% total, teniéndose como resultado final un avance del grupo de 44%, que consideramos óptimo si además tomamos en cuenta las condiciones de entrenamiento, más las condiciones físicas y la de los pequeños nos dió como resultado que uno de los chicos se reubicara en escuela común en primer año, cuatro de ellos leyeran hasta 20 palabras., los otros adquirieron repertorios sociales sabían decir y responder a su nombre, se eliminaron las conductas problemáticas, se iniciaron en conductas de autocuidado como lavarse las manos, los dientes, peinarse, tomar sus alimentos en forma adecuada. Es cierto que no todos terminaron leyendo, sumando y-

restando, pero como podíamos pedir que discriminaran un cartero, de un agente de tránsito o del recolector de basura si estos servicios no se dan en su comunidad de procedencia y al iniciar el año no contaban con repertorios básicos, cómo evaluar entonces su esquema corporal sustentándonos en un dibujo que aún no son capaces de realizar, y porque evaluar la ejecución de un profesor sin tomar en cuenta el programa que se llevó a cabo ni tener datos comparativos de la ejecución inicial de los chicos para poder definir si hubo o no avance. Esta fue la forma de "unificar criterios", esto no quedo definido sino en años posteriores en que tuvimos que demostrar por lo menos porque no nos servía esta prueba y por que sustentabamos que el diagnóstico conductual de Galindo y Col (1980), nos permitía valorar los repertorios conductuales con los que íbamos a trabajar, reformulando aquí el concepto de retraso mental en el que las deficiencias conductuales pudiesen ser considerados como función de una serie de variables de tipo Biológico, Físico y Social (López, 1975; Ribes, 1975), sin alimentar el criterio estático de enfermedad mental que hace hincapié en la incapacidad más que en la capacidad Bijov (1975), con el cual no se prepara para la vida en la comunidad sino que se les enseña una conducta pasiva dependiente, adecuada para el interno institucional, pero contraria en la mayoría de los aspectos, a las necesidades de la vida en la comunidad.

Las condiciones físicas que anotábamos también tuvieron cambios, ya que en marzo de 1981 nos mudamos temporalmente de edificio pues, el que ocupabamos iba a ser remodelado y aquí hubo oportunidad de plantear que condiciones físicas eran necesarias y adecuadas en la medida de las posibilidades de nuestras autoridades del DIF Municipal, estos cambios son ya mencionados en el capítulo anterior

sólo falta agregar que en cada salón se construyó un closet, lo suficientemente espacioso para guardar el material didáctico y evitábamos con esto, lo que antes sucedía, pues éste se maltrataba, perdía y obstaculizaba el buen desarrollo de la terapia, además se instalaron percheros a la altura del niño, para que colgaran ahí sus toallas, suéteres o batas, fomentando así hábitos de orden y limpieza. También se colocaron espejos de un metro de largo por treinta-centímetros de ancho, que nos permitían efectuar actividades como ejercicios de articulación, imitación, esquema corporal, lateralidad y que con esto tuvieran la oportunidad de observar directamente una discriminación de tamaños entre sus compañeros.

La colocación de un espejo de doble vista o cámara de Gesell, no fué posible en cada uno de los salones, sino sólo en uno de ellos, el uso de éste era rotativo y lo utilizábamos para que los padres observaran las actividades de sus hijos o algunas autoridades y personas interesadas en efectuar algún donativo para la escuela.

Esta salida temporal del edificio nos benefició, pues al comparar las instalaciones bajo las condiciones con que se contaba en esos momentos, era hartó difícil, ya que en ocasiones debíamos efectuar actividades al aire libre o períodos de descanso no programados, cuando al grueso del grupo se mostraba inquieto, si los niños del CDI estaban fuera se nos pedía que regresáramos al salón porque los niños normales y sus mamás los evitaban o agredían verbalmente.

Esto no quiere decir que estábamos a favor del aislamiento de nuestros chicos, pero no era el momento de enfrentarlos a situaciones de competencia social de la cual salían en desventaja, queríamos primero que las madres de nuestros pequeños tomaran conciencia de sus carencias y mostraran una actitud más positiva ante estas situa

ciones preparando a los chicos para un desenvolvimiento adecuado - en su comunidad y evitar actitudes como el querer sacar a los niños de la institución y devolverlos a su casa sin estimulación, pero don de no fueran agredidos.

Por otro lado, el edificio que ocupamos temporalmente estaba adecuado para niños de nivel pre-escolar y contaba con un parque de juegos adjunto, estábamos solos y esto nos permitió dedicarnos a las actividades de nuestro programa y adiestrarlos en su desenvolvimiento social con salidas frecuentes a la comunidad.

DATOS PARA LA GRAFICA NUM. 1

NUMERO DE REACTIVOS DE CADA AREA DEL DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL
C.R.E.E. DE TOLUCA

1. ESQUEMA CORPORAL	20
2. INFORMACION PERCEPTUAL	22
3. LENGUAJE	25
4. CONCEPTOS MATEMATICOS	22
5. COORDINACION MOTRIZ FINA	20
6. COORDINACION MOTRIZ GRUESA	24
7. CIENCIAS SOCIALES	12
TOTAL DE REACTIVOS:	<u>145</u> =====

EVALUACION INICIAL Y FINAL DE CADA NIÑO
PERIODO 1980 - 1981

<u>ALEJANDRO</u>		<u>SOCORRO</u>		<u>PEDRO G.</u>	
E. I.	E. F.	E. I.	E. F.	E. I.	E. F.
14=R	20=B	10=R	17=B	10=R	15=B
12=R	22=B	3=NA	12=R	7=NA	22=B
13=R	22=B	3=NA	12=R	16=R	25=B
7=NA	18=B	0=NA	12=R	8=NA	21=B
9=R	20=B	1=NA	15=B	3=NA	16=B
12=R	24=B	10=NA	24=B	12=R	24=B
1=NA	10=B	2=NA	9=B	2=NA	8=R
<hr/>		<hr/>		<hr/>	
68	136	29	99	53	131
46%	93%	20%	68%	36%	90%

A S T R I D

E. I. E. F.

11=R 15=B

2=N.A. 18=B

9=N.A. 25=B

7=N.A. 12=R

3=N.A. 16=B

1=N.A. 22=B

4=R 12=B

37 100

25% 68%

CARLOS VIC.

E. I. E. F.

4=R 7=B

0=N.A. 6=N.A.

3=N.A. 13=R

4=N.A. 8=N.A.

2=N.A. 9=R

3=N.A. 16=B

4=N.A. 8=R

20 87

13% 46%

JOSE GPE.

E. I. E. F.

2=N.A. 7=R

0=N.A. 12=R

3=N.A. 19=B

2=N.A. 12=R

0=N.A. 9=R

2=N.A. 13=R

0=N.A. 6=R

9 78

6% 53%

M A R I A N A

10=R 20=B

3=N.A. 18=B

6=N.A. 17=R

2=N.A. 14=R

4=N.A. 15=R

2=N.A. 10=R

4=N.A. 6=R

34 100

23% 68%

J O S E J O E L

3=N.A. 10=R

3=N.A. 16=R

3=N.A. 18=B

2=N.A. 10=N.A.

0=N.A. 10=R

5=N.A. 19=B

0=N.A. 2=N.A.

16 85

11% 58 %

M A . L O U R D E S

6=N.A. 8=N.A.

4=N.A. 11=R

6=N.A. 17=R

6=N.A. 16=R

0=N.A. 6=N.A.

2=N.A. 4=N.A.

4=N.A. 8=B

28 70

19% 48%

E L I S A

E. I. E. F.

3=N.A. 9=R
 2=N.A. 8=N.A.
 4=N.A. 17=R
 2=N.A. 14=R
 3=N.A. 15=B
 6=N.A. 24=B
4=N.A. 12=B

24 98
 16% 67%

H E C T O R

E. I. E. F.

6=N.A. 15=R
 8=N.A. 21=B
 8=N.A. 22=B
 6=N.A. 14=R
 3=N.A. 16=B
 10=R 22=B
4=N.A. 8=R

45 118
 31% 81%

J E S U S

E. I. E. F.

16=B 20=B
 12=R 20=B
 10=N.A. 25=B
 7=N.A. 20=B
 12=R 20=B
 15=R 22=B
8=R 12=B

80 139
 55% 95%

J U A N I T A

8=N.A. 18=B
 0=N.A. 10=R
 3=N.A. 8=N.A.
 0=N.A. 4=N.A.
 6=N.A. 20=B
 5=N.A. 16=R
0=N.A. 4=N.A.

22 80
 15% 55%

V E R O N I C A

3=N.A. 12=R
 0=N.A. 8=N.A.
 0=N.A. 4=N.A.
 2=N.A. 6=N.A.
 5=N.A. 12=R
 8=N.A. 14=R
0=N.A. 4=N.A.

18 60
 12% 41%

R O S A I S E L A

12=R 20=B
 5=N.A. 10=N.A.
 3=N.A. 14=R
 2=N.A. 8=N.A.
 7=N.A. 18=B
 9=N.A. 14=R
3=N.A. 10=B

41 94
 28% 64%

P A B L O

E.I	E.F.
6=N.A.	20=B
3=N.A.	16=R
4=N.A.	22=B
7=N.A.	18=B
3=N.A.	16=B
9=R	24=B
<u>1=N.A.</u>	<u>12=B</u>
33	128
22%	88%

PARA SACAR LOS PORCENTAJES DE LA SEGUNDA GRAFICA Y OBTENER UN PROMEDIO GENERAL DE CADA AREA SE SUMABAN LOS REACTIVOS DE ESTA, SE DIVIDIAN ENTRE EL NUMERO DE NIÑOS Y EL RESULTADO SE DIVIDIA ENTRE EL TOTAL DE --- REACTIVOS DEL AREA MENCIONADA.

DATOS PARA LA GRAFICA NUMERO 2

EVALUACION INICIAL		EVALUACION FINAL
ESQUEMA CORPORAL	38%	72%
INFORMACION PER- CEPTIBLE	38%	65%
LENGUAJE	23%	7%
CONCEPT. MATEMATICAS	18%	59%
COOR. MOT. FINA	19%	72%
COOR. MOT. GRUESA	28%	73%
CIENCIAS SOCIALES	21%	68%
<hr/>		<hr/>
SUMA TOTAL DE %	24%	68%

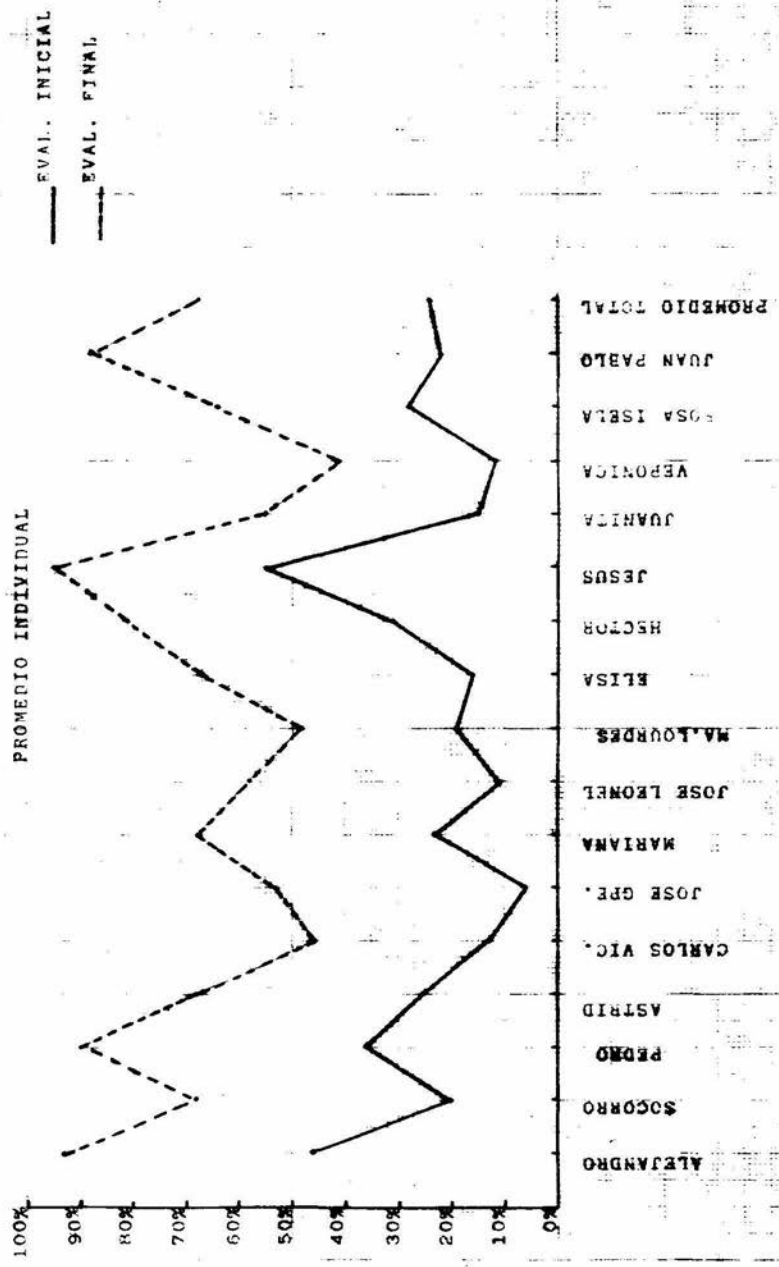
AVANCE GENERAL DEL GRUPO: 44%

PORCENTAJE INICIAL Y FINAL DE CADA NIÑO
DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CREE
PERIODO ESCOLAR 1980 - 1981

N O M B R E	EVALUACION INICIAL	EVALUACION FINAL	A V A N C E INDIVIDUAL
ALEJANDRO	46.89	93.79	46.9
SOCORRO	20.00	68.27	48.27
PEDRO G.	36.55	90.34	53.79
ASTRID	25.51	68.99	43.48
CARLOS VICTOR	13.79	46.20	32.41
JOSE GPE.	6.20	53.79	47.59
MARIANA	23.44	68.96	45.52
JOSE LEONEL	11.03	58.62	47.59
MA. LOURDES	19.31	48.27	28.96
ELISA	16.55	67.58	51.03
HECTOR	31.03	81.37	50.34
JESUS	55.17	95.86	40.69
JUANITA	15.17	55.17	40.00
VERONICA	12.41	41.37	28.96
ROSA ISELA	28.27	64.82	36.55
PABLO	22.75	88.27	65.52
PROMEDIO TOTAL	24.00 =====	68.22 =====	44.25 =====

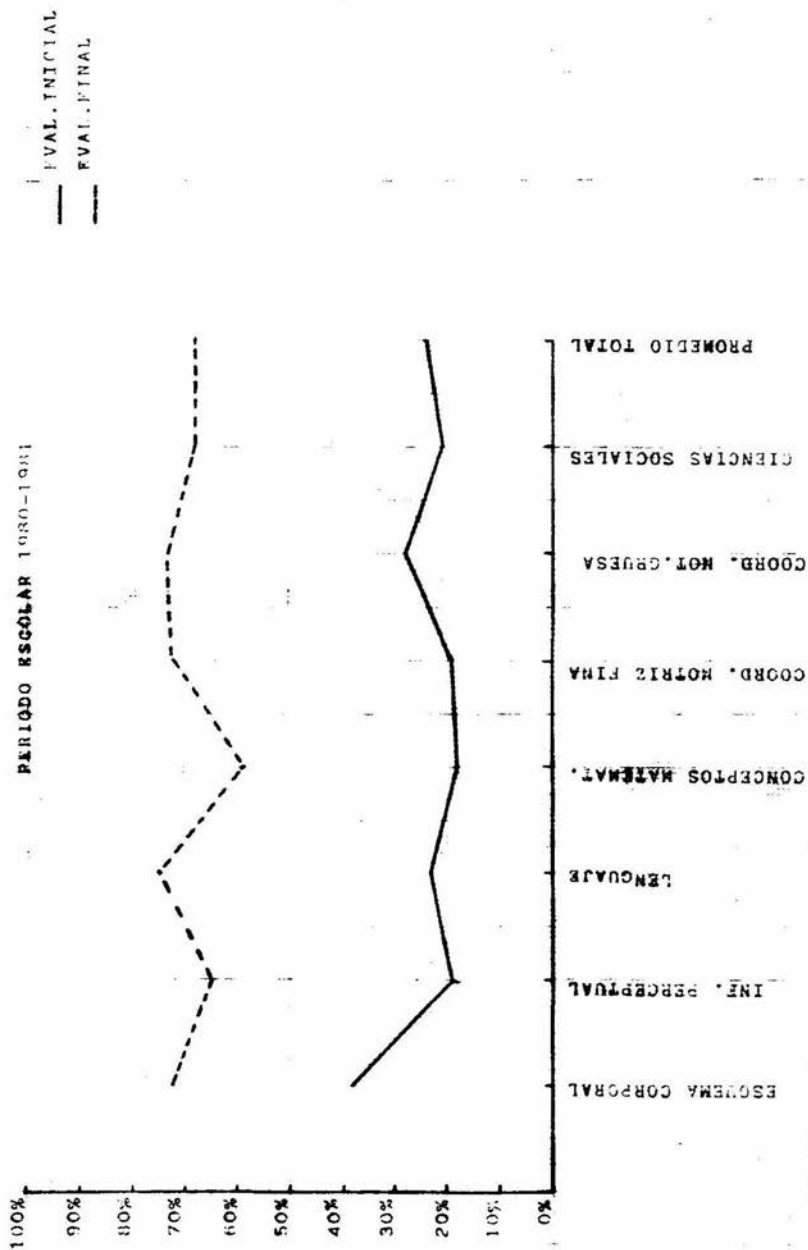
DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CREE TOLUCA.

PERIODO ESCOLAR 1980 - 1981



DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CEEF TOLUCA

PROMEDIO GRUPAL POR AREA



PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982



N. N. A. M. CAMPUS
IZTACALA

Como ya hemos dicho el edificio fue remodelado y al iniciar - éste periodo escolar, el edificio total eran ya tres instituciones independientes:

IZI.

- 1.- OFICINAS GENERALES DEL DIF MUNICIPAL
- 2.- CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "DALIA"
- 3.- CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL, QUE SE-DIVIDIA EN:

- ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL "DIF"
- CENTRO PSICOPEDAGOGICO "DALIA"

De la distribución física, hablamos ya en el capítulo anterior sólo nos falta agregar que también durante este año efectuaba visitas frecuentes la Presidenta del DIF Municipal, que observaba directamente el trabajo con los niños estando así, pendiente de sus necesidades y satisfacerlas en la medida de lo posible, es de mencionar se aquí que en dicho periodo la institución tuvo gran auge, se --- efectuaron actividades como funciones de cine, teatro, colectas, - kermesses, etc., con el fin de recabar fondos para la compra de material didáctico e incluso se obtuvieron lentes y audifonos para -- los pequeños que así lo requerían. Pero en lo que se refiere a lo Terapéutico no se pudo dar continuidad al trabajo del año anterior- puesto que hubo un cambio de grupo argumentándose "en aras de la pe dagogía", "la higiene mental del profesor y los mismos alumnos", -- que no se debía tener el mismo grupo dos años seguidos.

Para fundamentar o contra argumentar tal posición investigamos y encontramos que: Bach (1981), de entre otros 16 principios metodológicos básicos que deben guiar el trabajo educativo derivados de la capacidad y necesidades de educación del niño deficiente mental-

y la experiencia práctica del autor, señala a la CONTINUIDAD como; el proceso de cada una de las ocupaciones que caracterizará al --- igual que el ritmo diario o semanal de clases impartidas por una - regularidad continuada. Por consiguiente el trabajo en grupo debe ría ser dirigido si fuera posible por la misma persona durante --- años. Por otro lado Jorgensen (1981), expone que durante las últi mas décadas, el aspecto pedagógico de las medidas tendientes a com batir las deficiencias han sido reforzadas con la comprensión polí tica e institucional y las ventajas; tanto a nivel humano como eco nómico, del desarrollo personal y la independencia para personas - deficientes resulta tan evidente que el aspecto educativo de la re habilitación difícilmente podrá verse amenazado, pues siempre hay un equipo interdisciplinario de expertos para apoyar al encargado del caso y que en la medida de lo posible, sólo una persona se en cargará de prestar la asesoría, ya que en Dinamarca se dispone de un sistema de maestros de escuela que imparten sus clases al mismo grupo desde el Primero hasta el Décimo grado escolar.

El maestro resuelve los problemas administrativos y sociales que pueden afectar a sus alumnos y se mantiene en contacto con los hogares y los diversos servicios organizados para la escuela.

En cuanto a la higiene mental, tanto de los alumnos como la - del profesor, no hemos encontrado referencias que sostengan la per tinencia del cambio del grupo para bienestar de estos y fueron --- más frecuentes los hallazgos respectivos de la relación maestro--- alumno y se habla aquí de la actitud del maestro y todo el perso nal de la escuela (Braslavsky 1981, Gorelick 1981), donde la moti vación es hoy considerada un factor fundamental para el aprendiza je, pues la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo ya no pue de desconocerse al emprender la labor educativa (Gómez P. 1981, Or

tega, 1984; Nervi, 1981; Pertrejo, 1970; Aushel, 1980). Así, es bien sabido que los sistemas de capacitación predominantes, al estar condicionados por el calendario escolar, se llevan a cabo el comienzo o finalización del ciclo escolar, lo que no resulta necesariamente ventajoso, al no permitirle al maestro reflexionar y replantear su práctica vigente (Antinori y Col. 1981). Pero los cuestionarios-institucionales, en ocasiones no pueden refutarse, ya que en América Latina se intenta que todos los niños estudien pero los esfuerzos --son muy dispersos y los resultados acusan la falta de coordinación y planificación pues hacen falta principios rectores y una cierta centralización de la autoridad para adscribir los recursos a la ejecución de programas debidamente integrados y asegurar una evaluación sistemática de los resultados. Los efectos de este problema se hacen sentir particularmente en el campo de la Educación Especial y es de interés capital para todos los que de ella estamos encargados de reaccionar ante tal situación (Gilbert de Babra, 1981).

Luego entonces, el cambio de grupo implícito no cambio de técnicas pero sí de material didáctico, pues es común en este medio juzgar a un profesor basándose en la cantidad de materiales-exhibiciones, cartelones o artificios que haya coleccionado y dispuesto en su salón más que el hábil uso o selección de estos. Hasta que puestos los materiales educativos especialmente preparados para los retardados aumentar su proficiencia académica es difícil evaluar objetivamente. Por tanto es una verdad decir que ni la cantidad, ni la variedad de materiales podrán garantizar sus efectividad en la clase especial.

Materiales que han sido beneficiosos con un grupo (o un niño)

pueden ser muy inadecuados con otro aunque ambos grupos parezcan -- idénticos en su composición Morán (1964). Y en la escuela sólo se comparte el material didáctico de la institución, pero a la vez esto nos daba oportunidad de demostrar que como egresados de Iztacala con una corriente conductista, como formación académica y aunque -- eramos profesores "especialistas" tenemos la capacidad de adaptar-- nos ante una situación "nueva", ésto sucede regularmente cuando los "profesionales" salvaguardan su celo "profesional", olvidando que - en un trabajo de equipo inter y multidisciplinario el objetivo es - el desarrollo del niño y para el niño, pues de no ser entendido y - conformado este trabajo en la práctica concreta y lo que es más con textuando dentro de las condiciones reales del problema, este no pa sará de ser un conjunto de meras intenciones o en el mejor de los- casos de trabajos sin sentido práctico real, (Mares, 1984; Nervi, - 1981).

Bien, instalada en el actual grupo, habría que recomenzar, -- puesto que no se aportaron datos de diagnóstico, evaluación, ni tra tamiento anterior, donde el principal problema del grupo era; con-- trol de esfínteres y adquisición de repertorios básicos, las edades de los pequeños iban de los 5 a los 12 años y la cantidad promedio fluctuó a lo largo del curso entre 16 y 23 alumnos para finalizar - con 16 el año escolar, es decir hubo un 30% de deserción.

CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS

GISELA, 6 años de edad, con síndrome de Down, sin estimulación -- previa presentaba conductas de aislamiento social y pro-- blemas de lenguaje.

- * MIGUEL A., 8 años de edad, bajo tratamiento farmacológico para controlar crisis convulsivas, sin repertorio básicos, problemas de lenguaje, deficiencias en su vista, agresión física hacia sus compañeros y sobre protección de la madre, presentaba también conductas de berrinche y llanto continuo cuando se le llamaba la atención.
- GABRIELA, 11 años de edad, con retardo profundo y parálisis cerebral infantil, ecolalica, sin repertorios básicos y bajo tratamiento médico para controlar crisis convulsivas muy frecuentes, sin discriminación del lugar adecuado para defecar.
- J. LEONEL, 9 años de edad, ya fueron descritas sus conductas y características en la sección anterior, y fue ubicado en este grupo porque la otra maestra opinaba que no pertenecía a su grupo.
- * IMELDA, 6 años de edad, sin repertorios básicos con mutismo aparente, conductas de aislamiento del grupo y agresión física, pellizcaba o les golpeaba fuertemente en la mejilla sólo en caso de ser molestada.
- * ANGEL H., 6 años de edad, sin repertorios básicos, ecolálico con problemas de desequilibrio motor y vista muy dañada, -- cuando se le daban instrucciones repetía verbalmente -- lo que se le indicaba sin realizar la indicación hasta -- que se le instigaba físicamente y bajo tratamiento médico para controlar crisis convulsivas.

- EMMA, 10 años de edad, bajo tratamiento médico para controlar -- crisis convulsivas frecuentes sin seguimiento de instrucc-- ciones y una incansable afinidad por hablar, de carácter - sumamente sociable sobre todo con los pequeños.
- J. ARTURO, 5 años de edad, sin repertorios básicos mutismo aparente - se aislaba y su actividad más predominante era lanzar obje- tos al aire, es el niño más pequeño de ocho hermanos con - sobreprotección de parte de toda la familia, se comunicaba únicamente por señas sin control de esfínteres.
- LEONEL S., 11 años de edad, con síndrome de Down de retardo profundo - sin repertorios básicos y lenguaje nulo, cuando realizaba - alguna instrucción era dada por instigación física.
- RAFAEL, 6 años de edad, sin repertorios básicos, lenguaje ecológico y constante presentación de conductas como: reír sin moti- vo aparente auto-estimularse sus zonas genitales, llori--- queo continuo, salirse del salón y subirse al techo de la- escuela, cantar partes de equis melodía por largos perio-- dos de tiempo, cortar las hojas de las macetas y guardar-- las en una bolsita, morder la cabeza de sus compañeros o - los glúteos de la maestra que más distraída se encontrará, comerse los crayones y la plastilina.
- ALICIA, 12 años de edad, sin repertorios básicos sin control de es- fínteres, nocturno, malos hábitos de aseo, sin conductas- de auto-cuidado, en su lenguaje sólo repetía la última sí- laba de las palabras que se le instigaba a pronunciar, con marcada tendencia a aislarse del grupo y bajo tratamiento

médico para controlar crisis convulsivas.

MARGARITA, 7 años de edad, con mutismo aparente aislamiento del grupo y sin seguimiento de instrucciones.

J. REFUGIO, 8 años de edad, sin seguimiento instruccional, lenguaje escaso y con problemas de articulación, cortísimos periodos de atención, escasa además de inadecuada alimentación (constantemente debíamos vigilar que no ingriera alimentos desechados por sus compañeros o que se los quitara, bajo tratamiento médico para controlar -- convulsiones.

VANESSA, 5 años de edad, sin conductas básicas, ni control de esfínteres y periodos de llanto continuo que cesaban -- de 5 a 10 minutos en algunas sesiones y bajo tratamiento médico para controlar convulsiones.

ROSALBA, 6 años de edad, con síndrome de Down, de retardo pro-- fundo, sin control de esfínteres, conductas de aisla-- miento del grupo, y mutismo aparente.

CATALINA, 8 años de edad, sin seguimiento de instrucciones, problemas de lenguaje, articulación y atención dispersa.

Los sujetos señalados con un asterisco habían pertenecido al grupo de primera etapa el ciclo escolar anterior, José Leonel a mi grupo anterior y los cinco restantes eran de nuevo ingreso a la Institución.

Del total del grupo tenían crisis convulsivas en menor o mayor grado ocho de los niños. No se efectúa la suma total, porque algunos tendrán dos o más características. Ahora, debido a la diversidad de conductas anómalas que se presentaban y que algunas eran más disruptivas que otras y la situación en la que nos encontramos no se optimizaba para efectuar registros de rigor metodológico pues, -- por ejemplo, había que salir del grupo en varias ocasiones cuando algún niño evacuaba aplicando técnicas de sobre-corrección inmediatamente o aplicar Tiempo fuera cuando una conducta así lo requería, -- sin olvidar que la trabajadora manual con la que ya contábamos, permanecía por espacio de dos horas en el salón, cuando no tuviera -- otra actividad destinada por la dirección, o no hubiese faltado alguna profesora.

En esta ocasión se aceptó la prueba de diagnóstico que proponíamos, pero sin desechar la anterior, había que aplicar entonces -- dos formas pero esto nos posibilitaba una forma de comparación, para lo que se concedió un periodo de dos semanas al inicio, a mediados -- del curso y en el final del mismo. Se realizaron reportes y gráficas individuales y grupales en cada ocasión, los datos generales se muestran más adelante.

El programa de trabajo que se aplicó con las modificaciones -- pertinentes que lo adecuaban a nuestra situación; es el que se lleva en la Secretaría de Educación Pública (1989), para niños normales de nivel pre-escolar, que contenía rubros tales como:

- ESPAÑOL
- MATEMATICAS
- CIENCIAS SOCIALES

- CIENCIAS NATURALES
- EDUCACION TECNOLOGICA
- EDUCACION ARTISTICA
- EDUCACION FISICA

Que desarrollaban actividades como:

- RESPIRACION
- COLOREADO
- MODELADO DE PLASTILINA
- COORDINACION VISUAL
- COORDINACION MOTORA (gruesa y fina)
- RELAJAMIENTO
- DESARROLLO AUDITIVO
- CONCEPTOS DE TAMAÑO, FORMA Y COLOR
- SOCIALIZACION
- PRONUNCIACION, ETC.

Se llevaban a cabo actividades de: cantos, juegos, relatos de cuentos con láminas alusivas al tema, visitas a la comunidad, una vez por semana al mercado y campo de juegos, se realizaron rondas infantiles para festividades especiales, se formó una orquesta infantil para una de ellas.

Se modificaron conductas de berrinche y control de esfínteres, se estableció la discriminación visual del nombre de cada pequeño que colocaba sus toallas y batas en el nombre que le correspondía, se estableció control instruccional en el 82% de los pequeños y conductas de auto-cuidado como:

- VESTIRSE
- DESVESTIRSE
- BOLEAR SUS ZAPATOS
- LAVARSE LAS MANOS Y CARAS
- CEPILLARSE LOS DIENTES

Se logró que las madres dejarán de llevar frituras como alimento principal en el desayuno escolar, cambiándolo por una alimentación más sana y barata y no fué sino hasta el siguiente año, cuando se utilizó diariamente el comedor infantil para establecer conductas adecuadas en los hábitos de alimentación.

Los reforzadores por medio de fichas desaparecieron gradualmente hasta establecer como reforzador principal, las actividades mismas como nadar, que motiva más al pequeño a bañarse con frecuencia y facilitaba el adiestramiento para vestirse y desvestirse solo.

Los logros alcanzados fueron observables y contabamos además - con datos que lo corroboraban, iniciamos entonces un álbum fotográfico que demuestran de que manera se transformó un grupo que fue rechazado por "ineducable", en un puñado de chicos que participaba en su comunidad y pedía ir a la escuela. La actitud de los padres era más optimista y fue raramente observable una actitud apática y desconfiada con lo que nos encontramos al llegar a la institución y el cuarto de Tiempo Fuera que tantos problemas nos causó al inicio, dejó de ser utilizado, no por la presión de los padres y las autoridades, sino -- por el cambio de comportamiento en los pequeños.

El panorama de "cientificidad" con que nos formamos cuando --- eramos estudiantes y la rigidez metodológica de un tratamiento individualizado en que el sujeto debía vernos ojo a ojo para definir su con

ducta de atención al evaluador, por ejemplo; y el "bravo, muy bien, - te ganaste una ficha", también fué transformándose y transformá--- nos, con una visión más amplia de las alternativas de tratamiento au- nadas a la modificación de conducta en grupos de Heterogenidad compro- bada de chicos a los que no tuvimos necesidad de etiquetar, aunque - tampoco este año obtuvimos un "bravo, muy bien" por parte de las per- sonas encargadas de dirigirnos, ni se evaluó el trabajo al finalizar- el curso o se pidieron datos comparativos como se estableció al ini- cio del mismo, nuestro reforzamiento fué el más satisfactorio, obser- var los cambios cualitativos y cuantitativos en nuestros pequeños y - en sus padres que fué completo.

ANALISIS DE RESULTADOS

Los datos obtenidos al finalizar el curso se muestran gráficamente al término de esta sección y esto es más claro cuando comparamos ambos métodos de diagnóstico, uno, el del C.R.E.E. nos arroja un avance global del 30% y por otro lado los resultados obtenidos en la prueba de Galindo y Col. (1980), que se obtiene un avance global del 20%, la prueba original tuvo algunas modificaciones con la finalidad de tomar en cuenta el tipo de conductas que el diagnóstico del CREE incluía y de las cuales carecía nuestra prueba, sumando entonces 390 reactivos más 175 de la entrevista a los padres hacía un total de 565 reactivos para cada niño, por su parte el diagnóstico del C.R.E.E., - contaba con 145 reactivos, y se evaluaba aparte, con esto creíamos -- abarcar todas las áreas quedando la prueba de la siguiente manera:

- ATENCION A OBJETOS PROXIMOS
- ATENCION A OBJETOS SOBRE LA MESA
- ATENCION A OBJETOS DISTANTES
- ATENCION AL EVALUADOR
- IMITACION
- IMITACION VOCAL
- SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
- LOCOMOCION
- COORDINACION Y FUERZA
- EQUILIBRIO
- CONDUCTA MOTORA FINA
- TACTOS SIMPLES
- TACTOS COMPLEJOS DE POSICION
- TACTOS COMPLEJOS DE TAMAÑO CON OBJETOS MANIPULABLES
- TACTOS COMPLEJOS CON TARJETAS (EN DIBUJOS)
- TACTOS DE CANTIDAD
- TACTOS DE COLORES

- TACTOS POR CONTRASTE
- ARTICULACION
- DISCRIMINACION
- INTRAVERBALES
- CONDUCTA TEXTUAL
- HABITOS DE ALIMENTACION
- HABITOS DE ASEO PERSONAL
- CONDUCTAS DE AUTOCUIDADO

Entendiendo la diferencia de estas dos últimas categorías a la de aseo como hábitos de higiene y la segunda como habilidades para vestirse y desvestirse.

Se añadieron estas tres últimas categorías porque teníamos la posibilidad de observar directamente este tipo de conductas en sus actividades programadas, ya que es el área donde mayor deficiencias presentan los chicos con retardo debido a la sobreprotección de los padres, se --- efectuaba una gráfica de cada conducta y posteriormente se elaboraba el resumen de resultados, por cuestiones de utilidad práctica esto no se ha ce aquí, y es importante observar que por ejemplo las conductas de atención; conducta motora gruesa y tactos se conjuntaron formando así una pa ra cada área, quedando así graficadas catorce áreas y siete para la otra prueba, que se señalaron en la sección anterior.

COMPARACION DE DATOS

En primer lugar observaremos la diferencia de resultados obteni-- dos en un mismo niño en las dos diferentes pruebas.

PRUEBA DEL C.R.E.E.			PRUEBA CONDUCTUAL		
NOMBRE	E. I.	E. F. AVANCE	E. I.	E. F.	AVANCE
GISELA	15.86	72.41 56.55	44.48	76.56	32.08

Como es evidente en la primera hay una diferencia del 28.62 en la evaluación inicial, y en la final de 4.01, para el avance la diferencia es de 24.47 puntos, si observamos cada uno de los niños en sus puntuaciones, notaremos que la tendencia general es una mayor puntuación en la prueba del CREE, pero en los casos de los sujetos 3, 10, 11, 14, 15 y 16 la tendencia es de una puntuación más baja y al comparar sus puntuaciones en el diagnóstico conductual - la tendencia es contraria, es decir más alta, así al observar el siguiente caso;

PRUEBA DEL C.R.E.E.			PRUEBA CONDUCTUAL		
NOMBRE:	E.I.	E.F. AVANCE	E.I.	E.F.	AVANCE
GABRIELA	0.0	2.6 2.6	5.6	25.12	12.52

Gabriela, obtiene un resultado más favorable en la prueba - conductual ya que esta presenta de una manera jerárquica los repertorios conductuales que han de establecer en orden de importancia - pues para este caso el objetivo primordial era establecer repertorios básicos que la otra prueba no contempla.

Lo que nos interesa señalar al hacer este tipo de comparaciones que bien podría ser cuestionado porque ambas pruebas evalúan en algunos casos conductas diferentes es precisamente ese aspecto el grado de complejidad y el orden de presentación de los reactivos que será determinante en un diagnóstico como el filtro -

por el cual se fundamentara la acción educativa en un programa y una metodología en tal forma estructurados que permitan su utilización, basándose en el nivel de desarrollo y madurez de cada niño.

En resumen, el punto esencial para la elaboración de diagnósticos que nos indique la situación real del pequeño, deberá comprender una gama de conductas que van de lo simple a lo complejo y por otro lado es bien sabido que el niño al estar ante una situación diferente de las que se dan en su medio familiar o escolar en caso de haber asistido a ella, provocan reacciones emocionales diversas y -- más aún si conoce de alguna manera el concepto de "prueba" en que -- habrá tendencias de estar "alerta" con ejecuciones de bajo rendimiento debidas más bien a la situación de "stress", por lo que es conveniente que el niño se haya familiarizado con la persona que lo va a evaluar y con las actividades del centro. (Galindo y Col. 1980).

La conveniencia de tomar en cuenta la opinión de los padres - respecto de la gama de conductas que el chico presenta en casa deben ser meramente un indicativo y no basar nuestros resultados totalmente en dichas observaciones, pues la experiencia nos ha demostrado -- tres tendencias:

- Responder con verdad, cuando se está plenamente consciente de la problemática del menor.

- Aumentar el rango de conductas como: el niño -- canta, baila, va solo al baño, saluda, etc., -- cuando en realidad por ejemplo no habla y tiende al aislamiento.

- Disminuirlo, es decir no mencionar algunos comportamientos que por lo general son del tipo disruptivo, con la finalidad de garantizar su ingreso a la institución.

PORCENTAJE INICIAL Y FINAL DE CADA NIÑO

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CREE

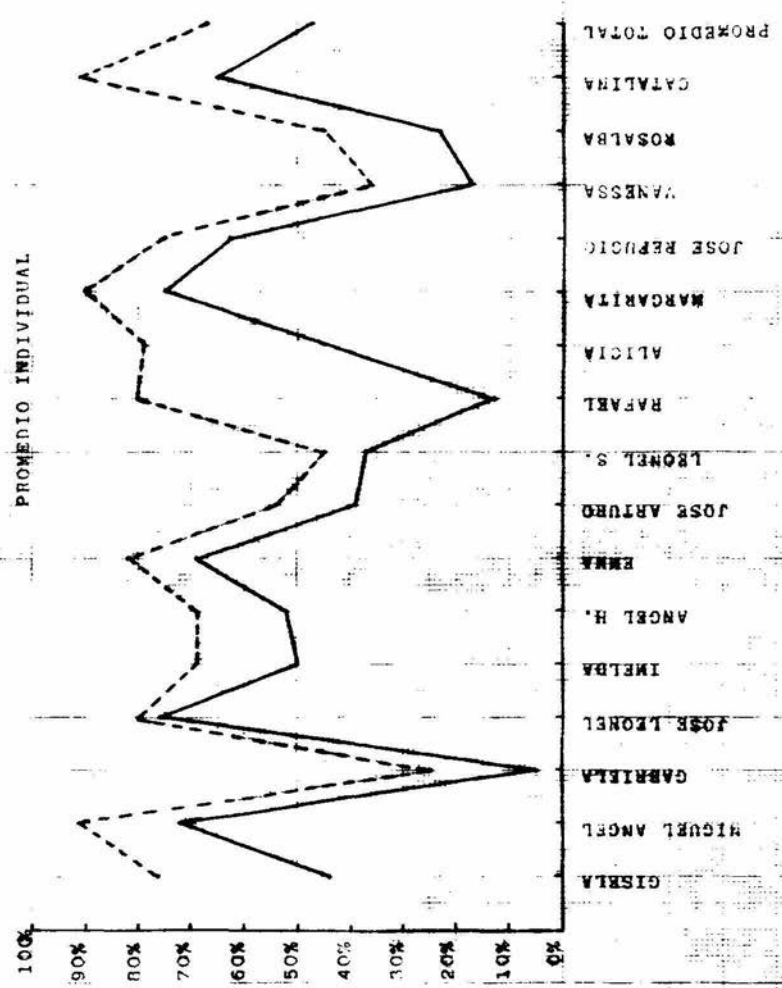
PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982

N O M B R E	EVALUACION INICIAL	EVALUACION FINAL	AVANCE INDIVIDUAL
GISELA	15.86	72.41	56.55
MIGUEL ANGEL	37.24	75.86	38.62
GABRIELA	0.00	2.6	2.6
J. LEONEL	61.37	87.58	26.21
IMELDA	26.89	61.37	34.48
ANGEL H.	17.93	57.93	40.00
EMMA	16.55	77.93	61.38
J. ARTURO	23.44	54.48	31.04
LEONEL S.	15.86	31.03	15.17
RAFAEL	0.68	51.03	50.35
ALICIA	42.06	64.82	22.76
MARGARITA	57.24	75.86	18.62
J. REFUGIO	26.89	64.13	37.24
VANESSA	1.37	8.27	6.9
ROSALBA	0.00	6.89	6.89
CATALINA	31.03	73.79	42.76
PROM. TOTAL :	23.40	54.12	30.72

PRUEBAS DE DIAGNOSTICO CONDUCTUAL

PERIODO ESCOLAR 1981 -1982

— EVAL. INICIAL
- - - EVAL. FINAL

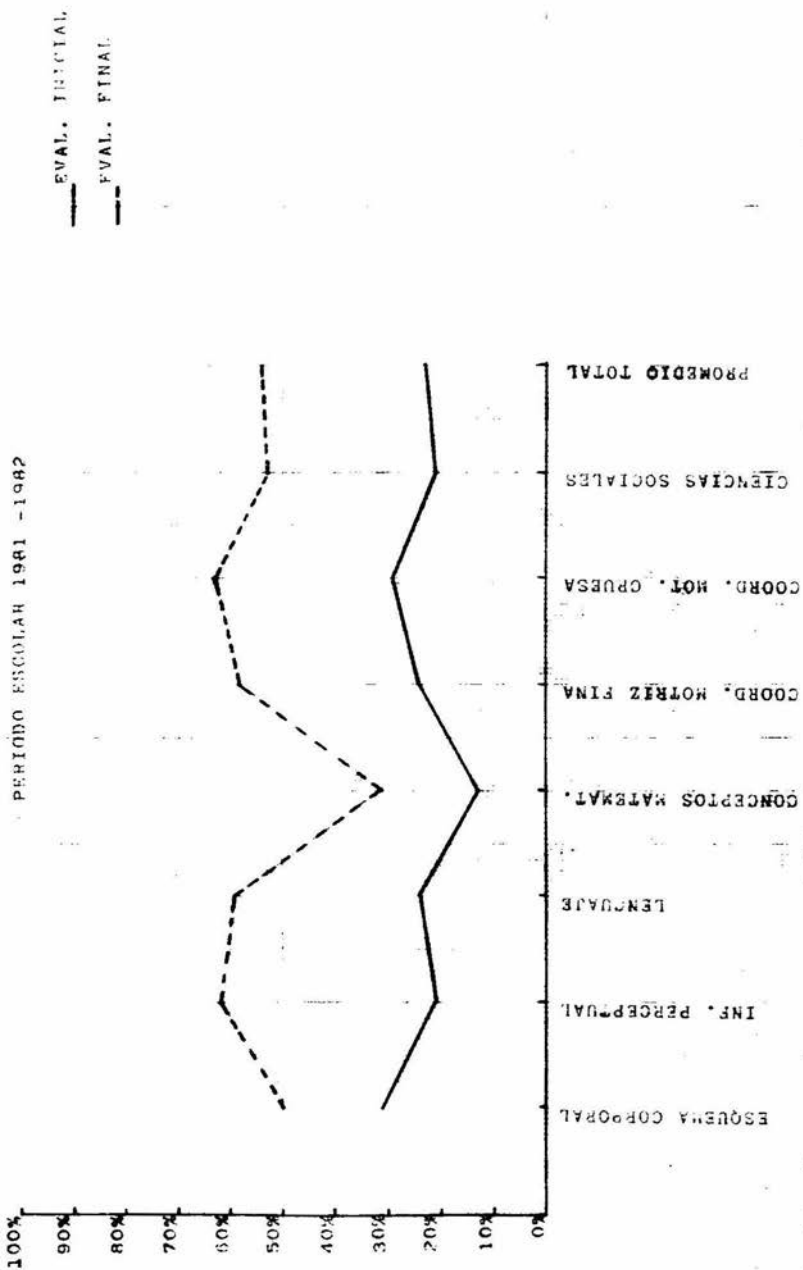


DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CREE
PROMEDIO GENERAL DE CADA AREA
PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982

CONDUCTA	PORCENTAJE INICIAL	PORCENTAJE FINAL	AVANCE % AREA
ESQUEMA CORPORAL	31.87	50.31	18.44
INFORMACION PERCEP.	21.59	62.21	40.62
LENGUAJE	24.5	59.00	34.5
CONCEPTOS MATEMAT.	13.63	31.53	17.9
COORD. MOTORA FINA	24.37	58.75	34.38
COORD. MOT. GRUESA	29.68	63.02	33.34
CIENCIAS SOCIALES	21.18	53.12	31.94
SUMA TOTAL DE %	23.40	54.09	30.68

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CREE TOLUCA

PROMEDIO GRUPAL POR AREA

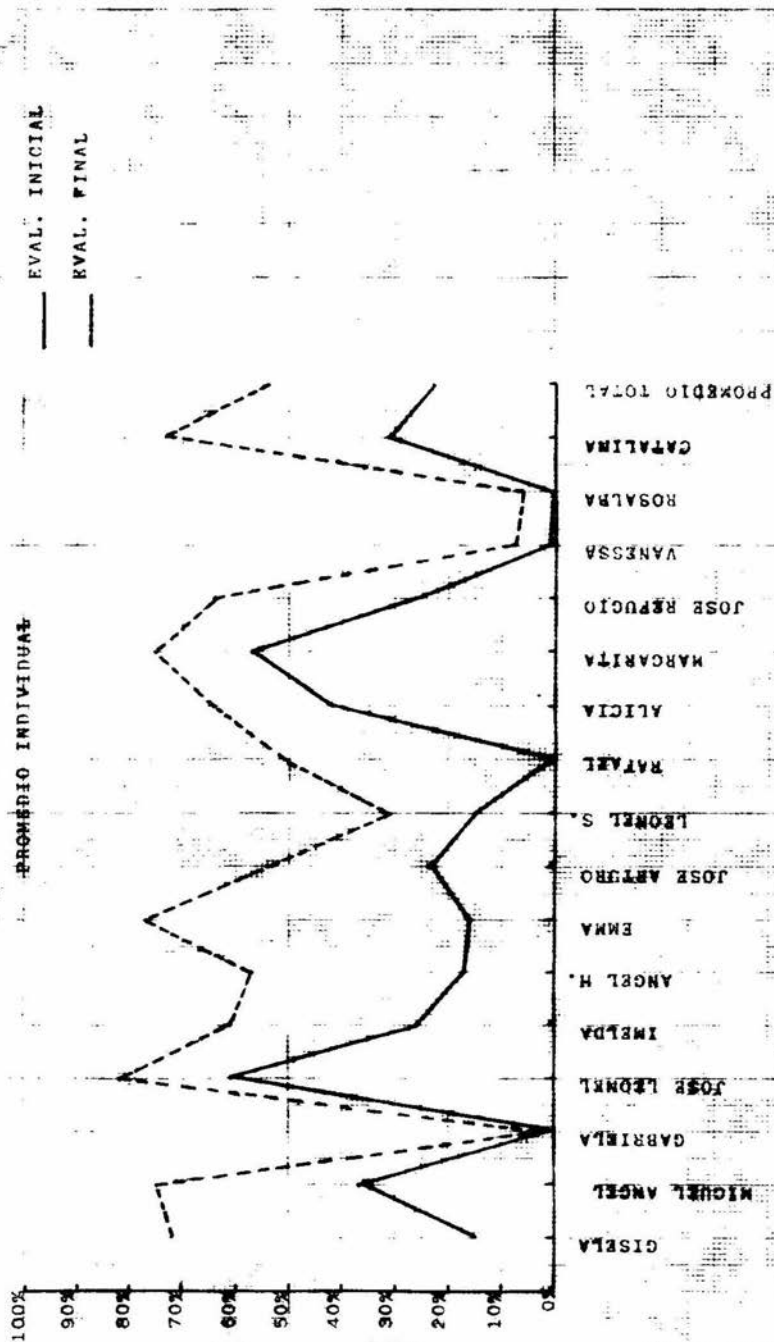


PORCENTAJE INICIAL Y FINAL DE CADA NIÑO
PRUEBAS DE DIAGNOSTICO CONDUCTUAL
PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982

NOMBRE	EVALUACION INICIAL	EVALUACION FINAL	AVANCE INDIVIDUAL
GISELA	44.48	76.56	32.08
MIGUEL ANGEL	72.92	91.2	18.28
GABRIELA	5.6	25.12	19.52 +
JOSE LEONEL	76.48	80.64	4.16
IMELDA	50.16	69.36	19.2
ANGEL H.	52.32	69.28	16.96
EMMA	69.84	82.8	12.96
JOSE ARTURO	39.52	54.4	14.88
LEONEL S.	37.04	45.36	8.32
RAFAEL	13.6	80.8	67.2 +
ALICIA	45.84	79.6	33.76 +
MARGARITA	75.28	90.16	14.88
JOSE REFUGIO	63.04	75.76	12.72
VANESSA	17.60	36.56	18.96
ROSALBA	23.6	45.2	21.6
CATALINA	65.12	81.68	16.56
PROMEDIO TOTAL	47.03	67.78	20.75

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO DEL CREE TOLUCA

PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982

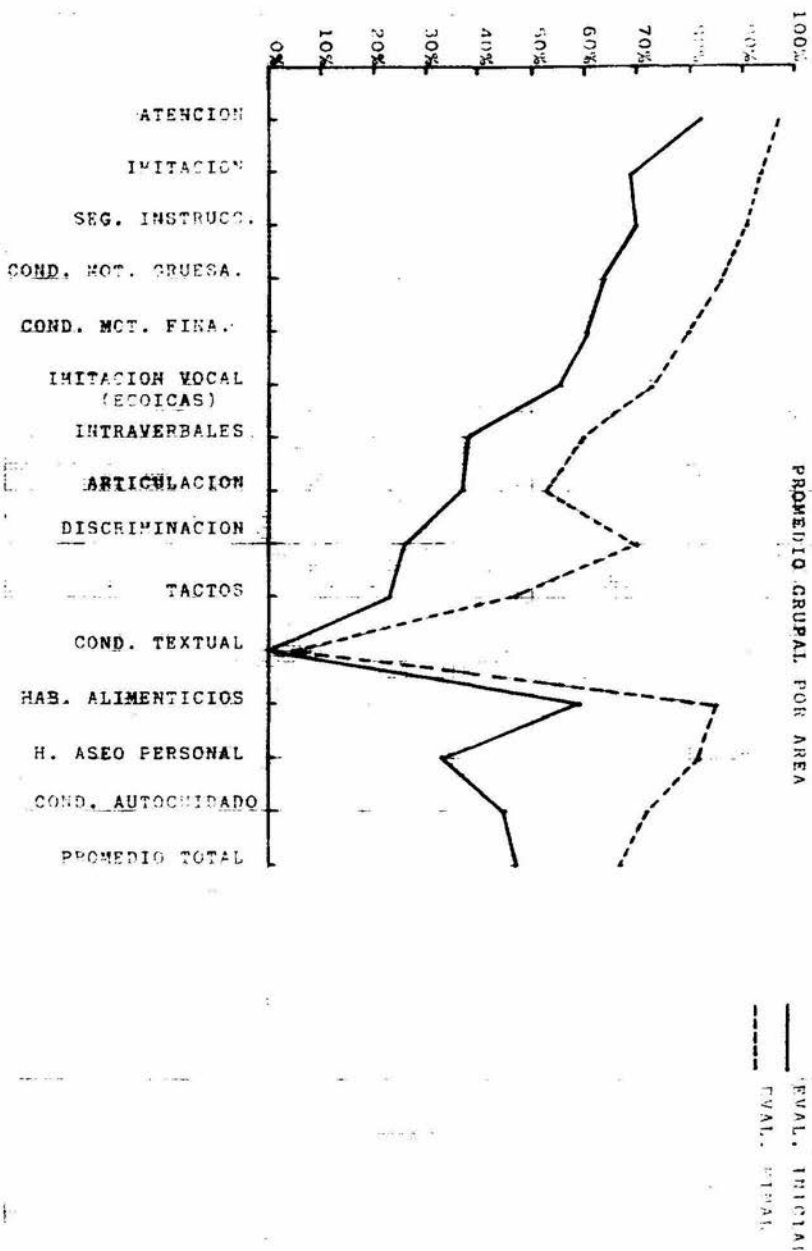


PRUEBAS DE EVALUACION CONDUCTUAL
PROMEDIO GENERAL DE CADA AREA
PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982

CONDUCTA	PORCENTAJE INICIAL	PORCENTAJE FINAL	AVANCE X AREA
ATENCION	82.96	97.62	14.66
IMITACION	69.37	94.37	25.00
SEGUIMIENTO DE INSTRUCC.	70.62	91.25	20.63
CONDUCTA MOTORA GRUESA	64.16	86.66	22.5
CONDUCTA MOTORA FINA	61.25	80.00	18.75
IMITACION VOCAL (ECOICAS)	56.87	73.12	16.25
INTRAVERTIALES	38.12	60.12	22.00
ARTICULACION	37.5	53.37	15.87
DISCRIMINACION	26.87	70.00	43.13
TACTOS	23.96	47.37	23.41
CONDUCTA TEXTUAL	0.00	5.62	5.62
HABITOS ALIMENTICIOS	59.25	75.25	16.00
H. DE ASEO PERSONAL	33.12	82.5	26.75
COND. AUTOCUIDADO	45.37	72.12	26.75
PROMEDIO TOTAL	47.02	67.78	20.76

PRUEBAS DE DIAGNOSTICO CONDUCTUAL

PERIODO ESCOLAR 1981 - 1982



El tercer año de labores se inició y continuamos con el grupo anterior (primera etapa), éste año fue más factible reportar alguna continuidad y avances de los chicos en nuestra labor. Ahora -- pertenecemos técnicamente al Departamento de Educación Especial -- en el Estado de México que pertenece a la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), y a su vez es dependiente de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), asesoradas por personal que -- ha trabajado en el área, lo que representó un avance por lo siguientes puntos:

- No trabajaremos en forma aislada esto es; como ya -- mencionamos:
- Tenemos asesoría pedagógica continua (una vez al --- mes).
- Se amplía la posibilidad de reubicar a los alumnos-- que presentan problemas de: Hipoacúsia, mutismo aparente, ceguera, débiles visuales que no sufren retardo en el desarrollo casos en que es imprescindible -- la terapia física como en niños con Parálisis Cerebral Infantil Severa o cuando se solicita atención-- para lactantes y niños de entre 0 - 5 años de edad a los que no es posible atender por carácter de un profesor que atienda un grupo de estimulación temprana.
- Disminución de bajas que son causadas porque los chicos viven bastante retirados de la escuela, al haber más escuelas, se tramita su traslado.

- Las autoridades a las que técnicamente pertenecemos conocen la problemática y necesidades en la Educación Especial esto es:
- No exigirán grupos mayores de 20 alumnos.
- Contamos con material de escritorios (diagnósticos y programas), desarrollados para chicos con retardo.
- Homogenizar en la medida de lo posible, la población estudiantil y será menos frecuente la situación de que en un mismo grupo haya niños sin control de esfínteres con carencia de repertorios básicos y se deba trabajar también en el desarrollo de programas académicos para los chicos con estas necesidades.
- Apoyo, intercambio y desarrollo de la fundamentación teórica entre los profesionales de la Educación Especial, así como técnicas de enseñanza y rehabilitación, materiales adecuados para la población que se atiende.

Pero esto tenía un inconveniente:

Al trabajar en forma conjunta con el Departamento, debíamos ajustarnos a sus métodos evaluativos en el área de pedagogía que se traduce en que:

No podíamos seguir aplicando la prueba de Galindo y-Col. (1980), por los siguientes argumentos:

Habría que imprimir ya los formatos de evaluación y no hacerlos personalmente o fotocopiarlos que implicaba tiempo, dinero y desgaste extra-laboral para el profesor, por el elevado número de hojas requeridas para cada caso (30), tomando en cuenta el reporte de los padres con seis hojas y al finalizar el curso se utilizaba un total de 1,680 hojas por grupo.

Es discutible, si anexar estos datos en una tesis, recapacite se un momento que este tipo de diagnóstico se aplica individualmente y el tiempo requerido para cada evaluación que incluye la entrevista a los padres en un nivel optimista es de tres horas -- como mínimo sin tomar en cuenta sesiones de adaptación o problemas de fatigabilidad en los sujetos, haciendo un recuento eran indispensables 160 horas sólo para la toma de datos es decir 40 - días laborables en el año y contábamos con dos semanas por fase, - al final de esta se entregarían gráficas, reportes individuales y planes de tratamiento.

Nosotros tuvimos ya esa experiencia y sabíamos que las justificantes eran ciertas.

Se argumentó también que técnicamente no era posible efectuar un cambio de tal magnitud en las otras escuelas y se discutía la disponibilidad de otros profesores ante un cambio tan radical, -- además:

El trabajar de la manera como lo habíamos venido haciendo no

daba una justificación lógica ante el Departamento para cubrir la asesoría que solicitábamos pues el grueso de las personas que trabajan en el área desconocía y/o rechazaba por el solo nombre las "técnicas conductistas". Se mencionó incluso que quizá más adelante, cuando la prueba se hiciera más concisa y las técnicas de Modificación Conductual nos había funcionado, se podían seguir -- aplicando en combinación de sus programas de tratamiento ya que no eran excluyentes.

La opción fué aplicar el THE PROGRESS ASSESMENT CHART una -- prueba inglesa traducida en España conocida como Técnica Gunzburg para la Evaluación de los Progresos de los Deficientes Mentales -- o P.A.C. en sus tres formas "Primary" para pequeños deficientes mentales profundos P. A. C. 1 para entrenables y P.A.C. 2 para jóvenes deficientes mentales educables.

Fue introducida en México por la profesora Román Laca en el -- Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental de 1981 y del -- cuál hablaremos de una manera más amplia posteriormente, por ahora bastenos decir que de primera instancia la prueba cubría requisitos ya mencionados como:

- Tomaba en cuenta el proceso de maduración psicofísica del niño, así como los sucesivos niveles de este proceso.
- El método de observación podía llevarse a cabo de -- manera individual o colectiva.
- Para algunos reactivos era posible tomar en cuenta -- las observaciones de los padres.

- Todos los reactivos estaban claramente definidos estableciendo lo que se pedía.
- Los resultados se representaban en tres formas:
Una por medio de un diagrama.
Otra con gráficas porcentuales.
Y una tercera con evaluaciones cualitativas.
- El tiempo y material de escritorio requerido era mínimo (4 hojas), para cada caso, y se nos facilitaba ya impreso.
- Las gamas de conducta a observar no sólo comprendían las del tipo "escolar" si no que además se tomaban en cuenta las que se requieren para su desarrollo social y personal.
- Esto se completaba con un diagrama para las conductas adecuadas e inadecuadas que se aplicaba al finalizar el curso conjuntando las observaciones del profesor de grupo y las del departamento de Psicología.

Dicha evaluación fué aplicada al inicio, mediados y final del curso, la evaluación intermedia se hacía con el fin de comparar los avances del niño y verificar el buen funcionamiento de nuestro programa, además realizamos juntas interdisciplinarias una vez por mes, por primera vez en la institución se analizaba en forma conjunta el caso de uno de los pequeños, se programaron visitas domiciliarias, revalorizaciones Psicológicas y Pedagógicas e incluso reubicaciones de grupo o centro escolar en caso necesario.

Durante este período el total de alumnos inscritos fué de 22 y 16 de ellos terminaron el curso, este 27% de bajas fueron causa directa de:

- Problemas económicos, más que la colegiatura que era sumamente baja con un promedio de \$ 250.00 al mes, era el costo de los pasajes con un gasto diario de \$ 200.00.
- Incomprensión de los padres ante la problemática del chico es tos observaban desarrollo en su independencia personal, o en el área de socialización, pero no el lecto-escritura y comparándolos con sus hijos normales y ante una problemática económica el chico en desventaja era el que se decidía que se quedara en casa.

Este tema ha sido frecuentemente abordado en las juntas con los padres, la labor de concientización ha tenido grandes logros, pero es entre los recién ingresados donde se observa un índice más alto de bajas que lleva consigo una labor de "rescate" del que se encarga la Trabajadora Social esto repercute en el desarrollo normal de la clase del grupo, pues se han dado casos de 3 ó 4 rescates de un solo un niño a lo largo del período escolar y no es únicamente uno el que se dá de baja sino en este caso fueron 6 niños que implican de 10 a 15 días en que deja de asistir cada uno y retoman en casa conductas inadecuadas, mismas con las que regresan al grupo, que va estableciendo un avance gradual, y se tiene que volver a trabajar con ellos a niveles más bajos de los que lleva el grupo, pero esto no es todo, como se "supone" una baja, se nos manda un chico de nuevo ingreso sin importar el avance de nuestro programa y la situación grupal decae nuevamente y además hay que realizar su diagnóstico, para lo que se nos conceden dos semanas como período de adaptación, diagnóstico y continuar con el programa grupal, si al término de este lapso no hemos fundamentado la correspondencia del chico al servicio, se dá por entendido que lo aceptamos, y agregamos los constan-

tes rescates, sucede que, o trabajamos en el programa grupal, nos dedicamos a estabilizar los chicos rescatados o nos enfocamos a la realización de diagnósticos, el grupo de esta manera crece y crece, no se estabiliza, pero estamos "trabajando de una manera interdisciplinaria".

Con esto planteamos la urgente necesidad de formar reglas para el número adecuado de rescates y nuevos ingresos.

Sabemos que se debe concientizar a los padres, que no podemos perder a un chico que ya ingresó al centro, pero hay que marcar un límite porque de lo contrario no avanzamos.

Pasando a otro punto, los programas que se llevaron a cabo, fueron las guías curriculares propuestas por el departamento, estas se combinaban, es decir, para los pequeños de más bajos rendimientos se aplicaba la guía pre-escolar y para los restantes la que corresponde a primero y segundo grado de primaria especial. Como actividades físicas se realizaron ejercicios psicomotrices y entrenamientos de carrera en el campo deportivo una vez por semana con la finalidad de participar en las competencias deportivas para sujetos con requerimientos especiales que organiza el Departamento, primero a nivel estatal y después a nivel nacional.

ANALISIS DE RESULTADOS

Como resultado final al aplicar esta prueba obtuvimos un avance global del 23% donde se observa que el menor incremento que se obtuvo fué en el área de comunicación y más específicamente en el repertorio de lenguaje donde se pide por ejemplo que na-

rré experiencias en forma coherente, que defina palabras sencillas, etc., que dan de hecho que su lenguaje verbal vocal sea estructurado y en los sujetos 1, 2, 4, 5, 8, 10, 11, 12, etc., este era cuando -- más repetir palabras sueltas y con problemas de articulación y para los sujetos 3, 9, 14, 15 y 16 el problema esencial era de articulación, que no se ha logrado incrementar por carecer hasta la fecha de una terapeuta de lenguaje para el área de Educación Especial y aunque en nuestra formación académica en Iztacala fuimos entrenadas para establecer articulación adecuada en el pequeño, nosotros íbamos -- corrigiendo en la medida de lo posible, pero lo ideal sería manejado ya no individualmente, pues pediríamos demasiado, si no en grupos de 4 ó 5 integrantes.

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO
SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES
FORMA P - A - C 1

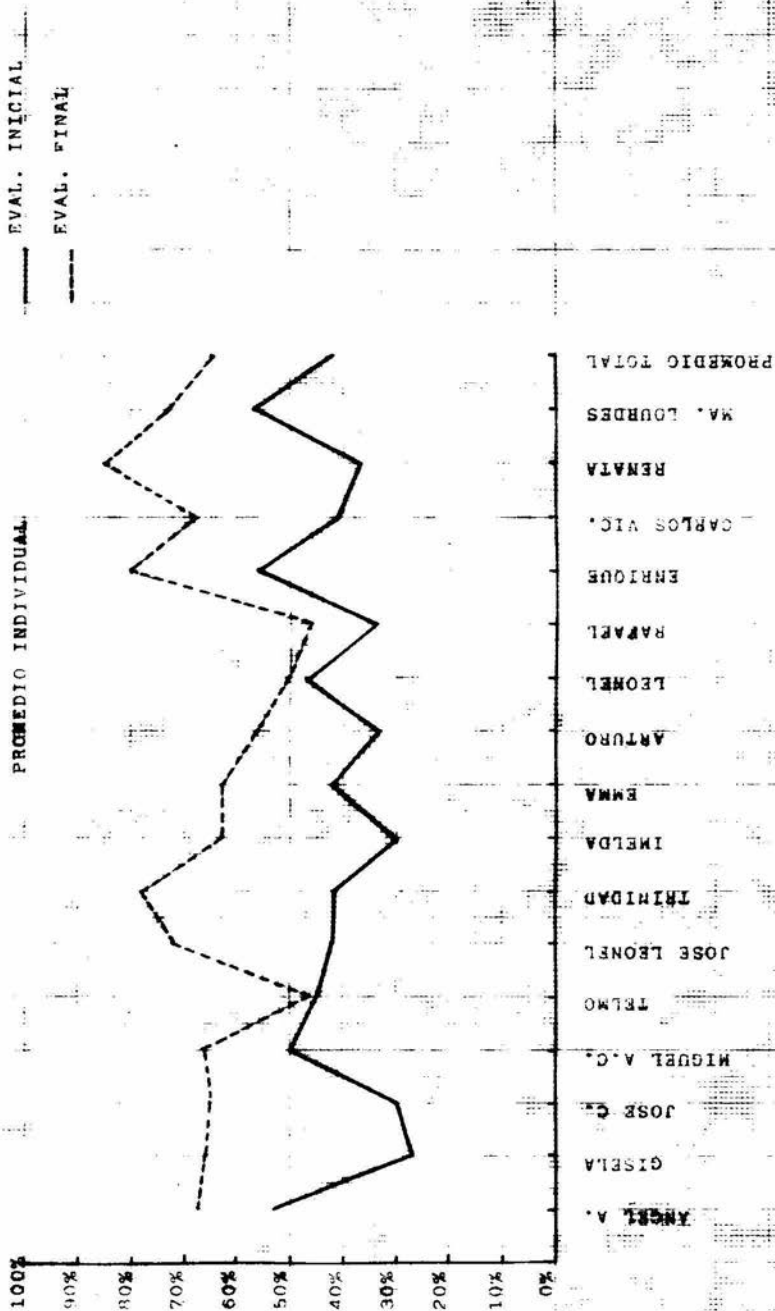
PORCENTAJES INICIALES Y FINALES, PERIODO ESCOLAR 1982-1983

N O M B R E	EVALUACION		AVANCE
	INICIAL	FINAL	
ANGEL A.	53.75	67.5	13.75
GISELA	27.5	66.25	38.75
JOSE C.	30.0	65.0	35.0
MIGUEL A. C.	50.0	66.25	16.25
TELMO	46.25	47.5	1.25
JOSE LEONEL	42.5	72.5	30.0
TRINIDAD	42.5	78.25	35.75
IMELDA	30.0	63.75	33.75
EMMA	47.5	73.75	26.25
ARTURO	33.75	56.25	22.5
LEONEL	47.5	50.0	2.5
RAFAEL	33.75	46.25	12.5
ENRIQUE	56.25	80.0	23.75
CARLOS VICTOR	41.25	68.0	26.75
RENATA	37.5	75.0	37.5
MARIA LOURDES	57.5	73.75	16.25
SUMA TOTAL DE % :	42.34	65.26	23.23
	-----	-----	-----

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES

FORMA P- A- C- 1

PERIODO ESCOLAR 1982 - 1983



EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO
SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES

FORMA P-A-C 1

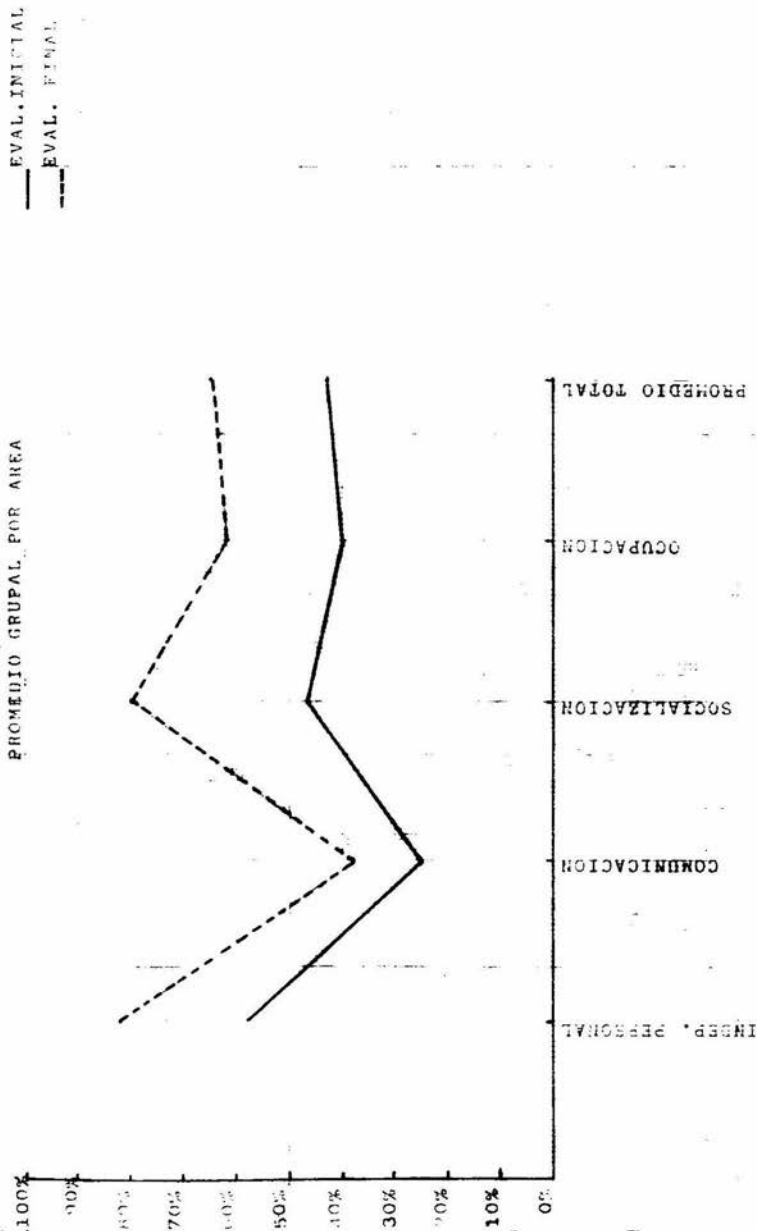
PORCENTAJES INICIADOS Y FINALES DE -
CADA AREA, PERIODO ESCOLAR 1982-1983

CONDUCTA	PORCENTAJE INICIAL	PORCENTAJE FINAL	AVANCE X AREA
INDEF. PERSONAL	58.98	82.26	23.28
COMUNICACION	25.62	38.75	13.13
SOCIALIZACION	47.18	80.31	33.13
OCUPACION	40.31	62.12	21.81
SUMA TOTAL :	<u>43.02</u> *****	<u>65.86</u> *****	<u>22.84</u> *****

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES

FORMA P- A- C- 1

PERIODO ESCOLAR 1982 - 1983



PERIODO ESCOLAR 1983-1984

Durante este curso se presentaron algunos problemas ya que por causas de salud me ausenté durante el mes y medio inicial del curso y sucedió lo siguiente:

- No se llevó a cabo el diagnóstico inicial.
- Ingreso una niña de 11 años sin control de esfínteres, problema que ya nosotros habíamos solucionado. El número de evacuaciones era alto, pues tenía una historia crónica de diarrea y segundo grado de desnutrición.
Era rechazada por sus compañeros.
- El año anterior se había promovido los sujetos 3, 5, 13, 14 y 15, que debían iniciar sus actividades en el área de lecto-escritura, pero no fueron aceptados por la profesora del otro grupo.
- La persona que estaba al frente de mi grupo era maestra normalista, es decir no tenía preparación en Educación Especial y les tenía miedo a los niños.
- No se programaban actividades para los niños, la trabajadora manual le decía a la profesora qué podía hacer.
- A los 20 días de iniciado el curso la profesora de segunda etapa se incapacita por tres meses y ponen en su lugar una chica que había tomado un curso de taquimecanografía como preparación profesional es decir no sabía nada de enseñanza y mucho menos de pedagogía y no había control alguno sobre los alumnos.
- Estas profesoras no fueron enviadas a las Asesorías que impartía el Departamento, pues se opinaba que no tenía caso si ---

pronto saldrían de la institución.

Cuando regresé a mi trabajo me encontré que el control de conducta establecido con anterioridad se había perdido y hubo que reiniciar con conductas elementales, como mantenerse en su lugar, pedir permiso para salir del salón, hábitos de alimentación y aseo personal, respetar turnos en actividades como cantos y juegos, y decrementar conductas de rechazo a la alumna mencionada, agresiones físicas y verbales y establecer un programa académico de un nivel más alto para los chicos rechazados, por la otra profesora.

El señalar estos puntos deben hacernos reflexionar sobre lo caótico que puede resultar el colocar al frente de un grupo a una persona, ya no digamos sin especialidad, porque aunque la trabajadora manual no la tenía académicamente contaba con un entrenamiento previo y gracias a su cooperación no encontramos nuestro grupo en las condiciones del otro, bajo las mismas o peores circunstancias, mismo que en un curso posterior a éste, fué atendido por una estudiante de artes manuales que no tenía la más mínima idea de la labor que se desempeña con pequeños atípicos y al no contar con el asesoramiento técnico de sus superiores, esto repercute ahora sí en la salud e "higiene mental" TAN DEFENDIDA en otros casos para las profesoras a cuyo cargo queda el grupo e incluso para los niños.

Bien, continuamos trabajando con las guías curriculares de pre-escolar, primero y segundo grado de primaria especial, también se efectuaron este año las competencias deportivas y se integró co

mo una actividad de Independencia Personal diaria, los desayunos escolares ya en el comedor de la escuela y no en el salón de clases- como se había venido haciendo, esto resultó de gran provecho para los niños, puesto que se implementó el uso continuo de cubiertos,- hábitos para tomar sus alimentos y hábitos nutricionales, pues con anterioridad logramos decrementar por lo menos en la escuela, la ingestión de frituras, cambiándolos por el refrigerio habitual de --- cualquier institución educativa (tortas, emparedados, fruta, etc.), en la situación de ahora el pequeño debía ser entrenado a ingerir - ciertos vegetales, verduras, carnes e incluso leche, en diferentes- combinaciones de manera balanceada, pues son éstos chicos quienes - más sufren de carencias nutricionales y son más frecuentemente descuidados por sus padres, (Cravioto y Arrieta, 1981) y en cuanto a - sus hábitos en la mesa son también descuidados, rechazados o escondidos por los padres cuando algún extraño al medio familiar los --- acompaña, pues su aspecto no es agradable a la vista, como tampoco lo son las conductas que emiten: se les tiene que limpiar constantemente, se les alimenta con dificultad, etc. (Ribes, 1975).

Esta tarea no resultó sencilla, pues enseñarlo a comer alimentos que generalmente rechaza, había que iniciar con los padres, --- tres de ellos debían asistir durante una semana en forma rotativa,- para elaborar los alimentos y observar la forma adecuada del entrenamiento, además establecimos la compra semanal de verduras por los chicos iniciando así el manejo de dinero, la integración social con su comunidad y la elaboración de algunas ensaladas, actividad en -- que reforzábamos la discriminación de colores, tipo de verduras, tamaños, cantidades, combinaciones y el manejo de utensilios de cocina.

Esto fué altamente reforzante y los motivaba a ingerir aquellos alimentos que anteriormente rechazaban.

ANALISIS DE RESULTADOS

En nuestra gráficas se anotan los resultados iniciales que se obtienen en la evaluación aplicada a mediados del curso escolar, ya que no había resultados anteriores, y la evaluación final se obtiene un avance grupal del 7%.

Se concluye, que la situación en la que se encontró el grupo, - los nuevos ingresos y rescates de chicos problemas, que aún no se resuelve, más el intento de solucionar de una manera adecuada la carencia de control de esfínteres en el sujeto 18 y el rechazo de los alumnos en este aspecto decremó de forma definitiva el posible avance que debía haberse dado en los sujetos 3, 5, 13, 14 y 15 que requerían de una mayor atención en lecto-escritura.

La madre del sujeto 3 al ver la problemática del grupo y el estancamiento académico de su niño decidió ingresarlo a una escuela común y de él no se hizo ni rescate, ni seguimiento de casa para ver -- como funcionaba en dicha escuela.

Estos nos obliga a reflexionar nuevamente sobre las cuestionamientos que algunos especialistas anteponen en el desarrollo de su -- práctica profesional además del manejo que de ella hacen proponiendo como su argumento principal a la Pedagogía y a esta se refieren como "Pedagógicamente no corresponde a este grupo", cuando se trata de rechazar niños, aunque nosotros insistamos en que el chico cuenta con - la edad y los repertorios adecuados y lo fundamentamos con sus resul-



UNAM. CAMPUS
IZTACALA

tados evaluativos. Pero como lo señala Nervi en 1981, cuando habla de la Pedagogía Especial y dice "Cuántas veces hemos escuchado voces de escepticismo acerca del ser y el quehacer de la pedagogía. - Voces que por lo general, provienen de tecnólogos y tecnócratas de especialistas y de especialoides que desconocen su vitalidad científica, su penetración en la médula misma de los problemas de todo orden que se resuelven en supraxis", (PP 344) más adelante, menciona que de la preparación profesional de los docentes; de su dominio de las bases científicas para el conocimiento del alumno; de su manejo técnico de la preceptiva didáctica; de su tacto pedagógico y - su capacidad de penetración psicológica; de su concepción socio-política y cultural del problema; de su vocación y de su ética, dependerá el éxito o el fracaso de su trabajo escolar (PP 352) y señala refiriéndose al especialista que "El experto en educación no debe olvidar que, a pesar de todo, es un EDUCADOR. Y como tal, nada de lo que le es humano puede dejarlo indiferente. Así pobre del especialista cuyo temperamento se muestre alérgico a los grandes problemas que plantea la marcha de la civilización" y hace mención de la célebre advertencia de Platón inscrita en el frontispicio de su Academia, y podríamos decir, con referencia a la educación especial.

"No entre quién no sepa Pedagogía", (PP 353).

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL
DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL
PARA RETRASADOS MENTALES
FORMA P-A-C 1

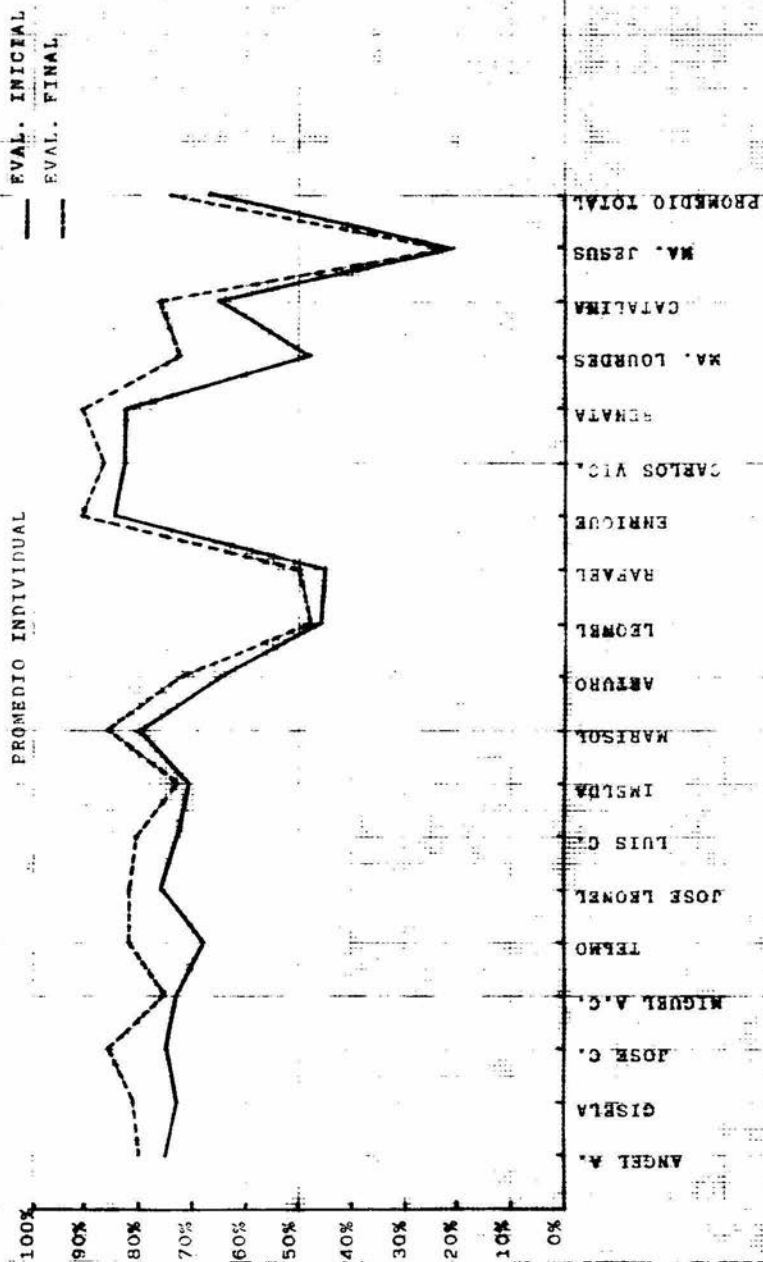
PORCENTAJES INICIALES Y FINALES
PERIODO ESCOLAR 1983 - 1984.

N O M B R E S	EVALUACION INICIAL	EVALUACION FINAL	AVANCE
ANGEL A.	75.00	80.00	5
GISELA	73.75	81.25	8
JOSE C.	75.00	86.25	11.25
MIGUEL A. C.	73.25	75.00	1.75
TELMO	68.75	82.5	13.75
JOSE LEONEL	76.25	82.5	6.25
LUIS C.	73.75	81.25	7.5
IMELDA	71.25	73.75	2.5
MARISOL	81.25	86.75	5.5
ARTURO	65.00	72.5	7.5
LEONEL S.	46.25	48.75	2.5
RAFAEL	45.	50.	5.
ENRIQUE	85.	91.25	6.25
CARLOS V.	83.75	87.5	3.75
RENATA	83.75	91.25	7.5
MARIA LOURDES	48.75	73.75	25.
CATALINA	65.	76.25	11.25
MA. DE JESUS	21.25	22.5	1.25
SUMA TOTAL DE:	67.33	74.61	7.28

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES

FORMA P- A- C- 1

PERIODO ESCOLAR 1983 - 1984



EVALUACION DEL PROGRESO EN EL
DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL
PARA RETRASADOS MENTALES
FORMA P-A-C 1

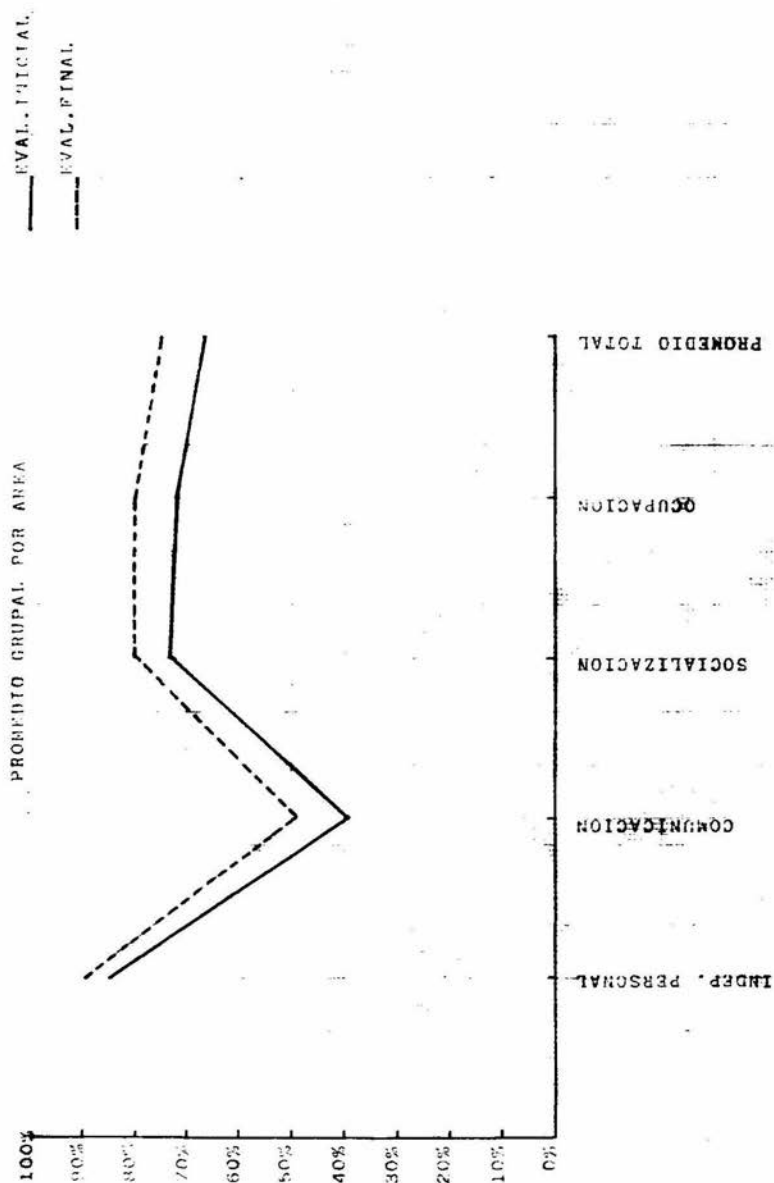
PROCENTAJES INICIALES Y FINALES DE CADA AREA
PERIODO ESCOLAR 1983-1984.

CONDUCTA	PORCENTAJE INICIAL	PORCENTAJE FINAL	AVANCE X A R E A
INDEPENDENCIA PERSONAL	84.16	89.44	5.28
COMUNICACION	39.16	49.83	10.67
SOCIALIZACION	73.33	80.55	7.22
OCUPACION	72.5	80.27	7.77
SUMA TOTAL DE %	67.33	75.02	7.69

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL PARA RETARDADOS MENTALES

FORMA P--A--C-1

PERIODO ESCOLAR 1983 - 1984



PERIODO ESCOLAR 1984 - 1985

En este curso también iniciamos con 20 alumnos, y terminamos con 18, ahora el nivel de deserción fué del 10%, casualmente estos dos chicos tenían historia de reingresos y bajas en cursos anteriores.

Además, en este año teníamos seis casos (sujetos # 4, 9, 11, 15, 17 y 18) de pequeños que requerían de entrenamiento en repertorios básicos y representaba el 33% del grupo para trabajar en lo que aquí denomino etapa pre-escolar. Otro 33% (sujetos # 1, 2, 3, 7, 8 y 12) con los que se trabajaba nivel de primer grado de primaria especial. Un 12% de alumnos que estaban en etapa de transición (sujetos # 10- y 16) entre pre-escolar y primer grado, es decir se trabajaban conductas de cada programa. Y el restante 22% (sujetos 5, 6, 13 y 14)- a nivel de segundo grado es decir, ya con niveles iniciales de lecto escritura, en tres de estos casos no se aceptó su promoción al grado inmediato superior, porque la profesora de dicho nivel no trabajaba esta etapa.

Ante tal variedad en la población seguimos trabajando con las guías curriculares adaptándonos a ellas en la medida de lo posible.- Se aplicó la valoración P.A.C. 1 y no la PRIMARY por ser demasiado baja para nuestros chicos, ni la forma P. A. C. 2, porque resultaba demasiado alta en la mayoría de los reactivos y esto lo vamos a analizar en el capítulo 4, además, es imposible ya introducir otra guía curricular, la de 3° y 4° grado de primaria que obviamente resultaría muy por encima de los niveles que se maneja en el grupo.

Por otro lado, logramos que dos de los pequeños ingresaran al taller de carpintería y asistieran dos veces por semana durante dos horas de clase.

Se trabajo igual que en períodos anteriores en actividades deportivas y psicomotrices, aunque en este año no hubo competencia.

Se incrementaron las labores de agricultura y el manejo de herramientas del campo, ahora no sembramos en cajones o bolsas de plástico como lo veníamos haciendo, sino en una pequeña parcela dentro de la misma escuela, se asistió con menor frecuencia al mercado puesto que sólo los tres últimos meses del período contamos con servicios de gas y no todas las veces debíamos elaborar ensaladas, los chicos habían llegado hasta freír papas o elaborar sopas y esto se vio interrumpido y afectó el área de independencia Personal y de Ocupación, ya que no se podía utilizar la cocina adecuadamente, los desayunos escolares también se interrumpen por esta causa, y además ahora no se permite la asistencia de los niños al campo de juegos infantiles.

Si lo observamos más detenidamente, hubo cambio de autoridades municipales, y por lo tanto cambió de actitudes respecto a las necesidades de los pequeños y se oían comentarios como: "Estas maestras para qué quieren triciclos, rompecabezas, espejos y juguetes, si lo que los niños necesitan es que les enseñen a leer y escribir".

ANALISIS DE RESULTADOS

Hicimos lo posible por no romper con el marco de actividades ya establecidas y se logró un 14% de avance grupal respecto del año anterior, y se plantea que para el siguiente año escolar se trabaje definitivamente con actividades de lecto-escritura y proponemos el método Integral Minjares (Minjares, 1960), y trabajar sólo con los casos de mayor rendimiento académico que son el 50% de los niños y el-

restante 50% del grupo más los niños de nuevo ingreso en esa etapa que conformen un grupo al que atenderá otro profesor.

Ahora bien hagamos una revisión retrospectiva de los datos obtenidos en la evaluación P.A.C. 1 que hemos estado manejando durante estos tres -- últimos años, y hemos tomado los casos de los sujetos que asistieron año con año durante este período 1982-1985 y los analizamos individualmente:

CASO UNO

Sujeto N° 1

Angel Anacoreta, ingresó a los 9 años de edad, tiene síndrome de Down. --- problemas de lenguaje, no tenía escolaridad previa ni seguimiento instruccional.

Durante el primer período se observa un avance de 13.75% en sus reportorios, si los comparamos con el segundo período, el avance es mínimo, - un 5% (para todos los casos se recordará que en 1983-1984 la evaluación -- inicial se realizó a mediados del ciclo escolar). En el tercer período se observa un decremento del 12.5% de un ciclo a otro, aunque al finalizar se recupera obteniendo 25 puntos de avance. El decremento mencionado lo explicamos debido a las condiciones de la dinámica familiar del niño; su padre es alcohólico y su madre es frecuentemente golpeada por el señor en -- presencia del chico, él trata de defenderla agrediendo al padre físicamente. Después de estas escenas si llega a asistir el niño a clases, se duerme en el salón, se aísla del grupo, su conducta se manifiesta depresiva, - llora, no quiere comer, se abraza a su maestra y se niega a trabajar.

Si sumamos los avances de cada año, obtiene una puntuación de 43.75%.

CASO DOS

Sujeto N° 2

Gisela, 7 años de edad, con síndrome de Down y un año de escolaridad

en nuestro grupo, con problemas de lenguaje, escaso seguimiento instruccional y aislamiento de grupo. Aquí la dinámica familiar es diferente los padres están conscientes del problema de su hija se obtiene cooperación en casa y sólo hay un pequeño decremento del 1.25 entre el segundo y tercer período, el resultado de la sumatoria de sus avances es de 54.25, es decir, una diferencia de 10.5 puntos en comparación con el resultado de Angel que es dos años mayor que Gisela.

CASO TRES

Sujeto N° 5

Telmo, 6 años de edad sin síndrome biológico aparente, asistió un año al Jardín de Niños, al ingresar a este grupo se observa de carácter tranquilo, con seguimiento instruccional; pero cuando se requiere de su participación individual; tartamudea, llora, se frota las manos y los ojos, vomita y/o se orina en los pantalones, tiene problemas de desnutrición de segundo grado y amibiasis. Con Telmo en particular, tuvimos que desarrollar un programa de adaptación al grupo y a su profesora, ya que según relató la madre fué muy castigado por su maestra anterior, cuando presentaba las reacciones emocionales descritas; por otro lado, en el desayuno escolar se reforzó paulatinamente la ingestión de leche, huevo y verduras, ya que no toleraba inicialmente más de $\frac{1}{2}$ de taza de leche en el estomago. Sus resultados fueron más lentos pero no hubo decrementos y en la sumatoria de sus avances obtiene 24.5 puntos.

CASO CUATRO

Sujeto N° 10

Arturo, 6 años de edad, ya fué definido en la sección del pe-

ríodo escolar 81-82. Se recordará que no hablaba y lo que más obstaculizaba su desarrollo era la sobreprotección de su familia, con Arturo--era clásico que salir de vacaciones hablaba y al regresar llegaba completamente mudo.

Fue necesario presionar de tal manera a los padres, diciéndoles -- que si el niño regresaba de vacaciones sin hablar y vestirse solo (porque en el salón lo hacía), no sería aceptado; el resultado fué un incremento de 23.75% en el último año y una sumatoria total de 53.75.

CASO CINCO

Sujeto N° 13

Enrique, 9 años de edad, sin razgos de síndrome biológico aparente con manerismos motores, conductas emocionales de orinar y/o defecar - en los pantalones cuando subía a los juegos metálicos o más de tres escalones; excesiva sudoración y temblor de todo el cuerpo; sus padres se manifestaron conscientes y cooperativos en todo lo que a su educación - se refería. Logra un decremento notable de sus condcutas emocionalmente perturbadoras y ahora sube escaleras, resbaladillas y carrusel; manifiestándose así progresos en su seguridad corporal, pero aún no sube a - los columpios. En la suma de sus avances logra 40.25 puntos.

CASO SEIS

Sujeto N° 14

Carlos Victoriano, 10 años de edad, ya fué descrito en la sección- del período 80-81, se recordará que presentaba problemas de agresión física y verbal, disminución visual y motora. En este caso se observan - avances en el primero y segundo período, al finalizar estos; Carlos y -

Enrique se promovieron al grado inmediato superior, ya que en las áreas de Independencia Personal, Socialización y Ocupación obtienen altos rendimientos que es donde básicamente se enfocaba el programa de tratamientos, el cual ellos terminaron haciendo el papel de monitores.

En el área de Comunicación Carlos sólo presentaba problemas de articulación y no contabamos con terapeuta de lenguaje; se debía iniciar su entrenamiento en actividades elementales de lecto-escritura, matemáticas conocimiento de monedas, etc., que se trabajaban en el otro grupo, causa por la cual se habían promovido.

Pero estos dos alumnos fueron rechazados "porque no correspondían" nunca, nos dijeron a que o a quién y el resultado es; que la madre de Carlos al observar que era repetitivo el trabajo desarrollado y un cierto estancamiento de sus repertorios; al finalizar el curso 84-85 lo retiró de la institución. Carlos logró un avance total de 35.5 puntos.

CASO SIETE

Sujeto N° 16

María de Lourdes, 13 años de edad, ya fué descrita en el período escolar 80-81. En su adiestramiento manual ha incrementado y tiene adquiridas conductas de limpieza; como barrer, trapear, lavar su ropa y habilidades para pelar y cortar frutas y verduras; en cuanto a lo académico sólo se ha logrado que escriba su nombre (Lulú) y nombra colores básicos y tamaños. Además su conducta en el salón de clases como atención y participación de acuerdo con su nivel de retardo es óptima. Pero sus conductas problemáticas sólo se han variado de modalidad es decir: al ingresar a la institución tenía una alta tendencia de cargar a los pequeños y lanzarlos al suelo, esto en la escuela ya no se presenta

tampoco desgarrar sus ropas, pues cada vez que lo hacía la sentabamos a surcirla; sus manierismos motores como llevarse la palma de la mano a la cara, son sólo frecuentes durante su período menstrual y se esta - trabajando en ello. Pero a medida que ha ido creciendo se interesa - más por los varones y como en el otro grupo hay chicos de su edad, dice que uno de ellos es su novio y lo quiere mucho, el chico como res- - puesta la rechaza, la avienta e incluso la agrede y esta conducta se - ha generalizado entre sus compañeros del otro grupo, por lo tanto cuan - do ella pide permiso para salir del salón, tenemos que estar pendien- - tes de que regrese pronto y no este pegada a las ventanas del otro sa - lón; o bien a la hora del recreo debemos cuidar que no la agredan disi - muladamente los niños al pasar, pero no todo el tiempo podemos tenerla a la vista y como ella también los agrede al pasar, pellizcandolos, - aventandolos o emitiendo palabras obscenas, esto se ha vuelto un círcu - lo vicioso que la ha convertido en una niña llorona.

Su entrenamiento individual esta muy desfasado con el nivel gene- - ral del grupo y aunque responde y participa sus respuestas académicas - son erroneas y los puntajes de 73.75 que obtiene cada año son el resul - tado de las áreas pre-laborales que se trabajan individualmente en la - escuela, cuando la maestra tiene un tiempo libre.

En casa no hay reforzamiento, la niña llega de la escuela come y - se duerme toda la tarde, despierta para ver las telenovelas y después - hacer mal su tarea; hemos hablado continuamente con la madre sobre la - necesidad de reforzamiento y adiestramiento individualizado en casa y - que continúe con actividades de aseo en el hogar y de su persona e in - cluso le hemos puesto un bordado de grecas sencillas que nada más rea - liza en la escuela, porque sí lo lleva a casa regresa completamente -- enhebrados los hilos. Desafortunadamente, ya no podemos utilizar el - comedor para entrenarla en la elaboración de gelatinas, ensaladas, so -

pas y otros alimentos de fácil preparación e incluso, ahora cuando en la escuela la mandamos a barrer la niña responde "eso le toca a mí -- mamá, yo no lo hago ella es la conserje". Y aunque repetidamente hemos mencionado que el nivel de entrenamiento del grupo es muy diferente de lo que Lulú requiere, no hay otra profesora que la acepte en su grupo, pues cuando el grupo que yo atendía era de primero, se le ubicó ahí por el grado de sus repertorios y ahora que atiendo el grupo de segundo grado, se le ubica ahí por su edad y cuando se propone el equipo técnico analizar su caso Psicología opina que ella no puede -- darle un entrenamiento individualizado porque "Dentro del Análisis de la Conducta se dice bien claro que si un niño tiene terapia individual al retornar al grupo todas sus conductas se verán decrementadas" y este no es el único caso.

Volviendo a la revisión de datos si sumamos los resultados de -- Lulú en la primera evaluación resulta que supera a todos los demás -- casos mencionados y esto en realidad no es cierto, cuando anotamos -- la diferencia entre la primera y la última evaluación 57.5-73.75 que nos dá como resultado un avance de 16.25 puntos, pero sí lo vemos desde el punto de vista del equipo técnico y sumamos cada uno de los --- avances obtenemos un 58.75 y si además le agregamos los resultados de la evaluación ella obtiene un 116.25 de avances y supera a todos los demás niños, cosa que en realidad no es cierto, pero puede ser un --- "tip" para que argumenten su estancia en mi grupo.

Haciendo el mismo juego de datos observamos que los primeros cinco casos están más o menos acordes con la etapa que se está trabajando.

Como observamos con sólo estos seis ejemplos existen muchas limitantes que han impedido un óptimo desempeño en nuestra labor docente y por tanto el desarrollo adecuado de los niños es entonces necesario

mencionar, que pasa en la educación especial, sus limitantes institucionales y prácticas del desempeño profesional y su fundamentación -- teórica en los dos siguientes capítulos.

EVALUACION DEL PROCESO EN EL
DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL
PARA RETRASADOS MENTALES
FORMA P-A-C 1

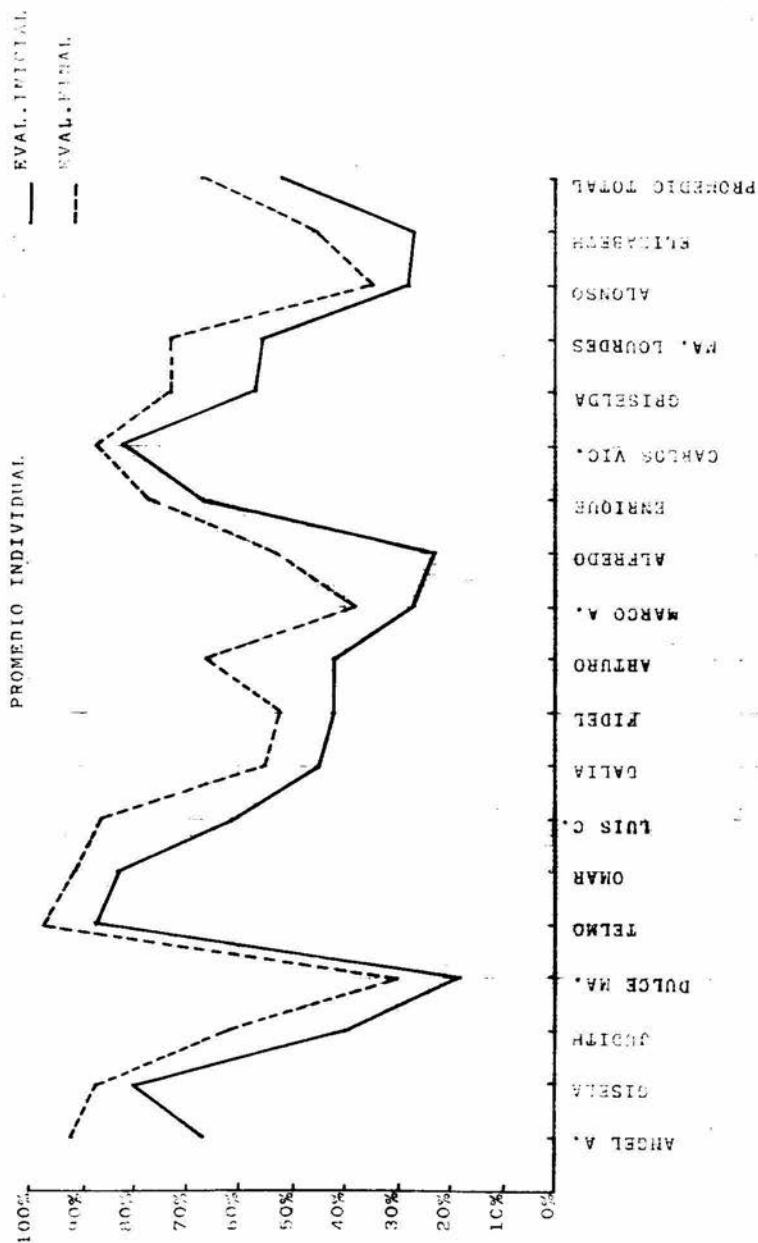
PORCENTAJES INICIALES Y FINALES
PERIODO ESCOLAR 1984-1985

N O M B R E	EVALUACION		AVANCE
	INICIAL	FINAL	
ANGEL A.	67.5	92.5	2.5
GISELA	80.	87.5	7.5
JUDITH	40.	62.5	22.5
DULCE MARIA	18.75	30.	11.25
TELMO	87.5	97.	15.
OMAR	83.75	91.25	9.5
LUIS	61.25	86.25	25.
DALIA	45.	55.	10.
FIDEL	42.25	52.5	10.25
ARTURO	42.5	66.25	23.75
MARCO A.	27.5	38.75	11.25
ALFREDO	23.75	53.75	30.
ENRIQUE	67.5	77.5	10.
CARLOS V.	82.5	87.5	5.
GRISelda	57.5	73.75	16.25
MARIA DE LOURDES	56.25	73.75	17.5
ALONSO	28.75	35.	6.25
ELIZABETH	28.75	46.25	17.5
T O T A L DE % :	52.27	67.05	14.78

EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES

FORMA P-A-C-1

PERIODO ESCOLAR 1984 - 1985



EVALUACION DEL PROCESO EN EL
DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL
PARA RETRASADOS MENTALES
FORMA P-A-C 1

PORCENTAJE INICIAL Y FINAL DE CADA AREA
PERIODO ESCOLAR 1984-1985

C O N D U C T A	PORCENTAJE INICIAL	PORCENTAJE FINAL	AVANCE
INDEPENDENCIA PERSONAL	65.55	74.33	8.78
COMUNICACION	39.44	51.94	12.5
SOCIALIZACION	54.72	72.77	18.05
OCUPACION	50.27	70.83	20.56
SUMA TOTAL	52.49	67.46	14.97

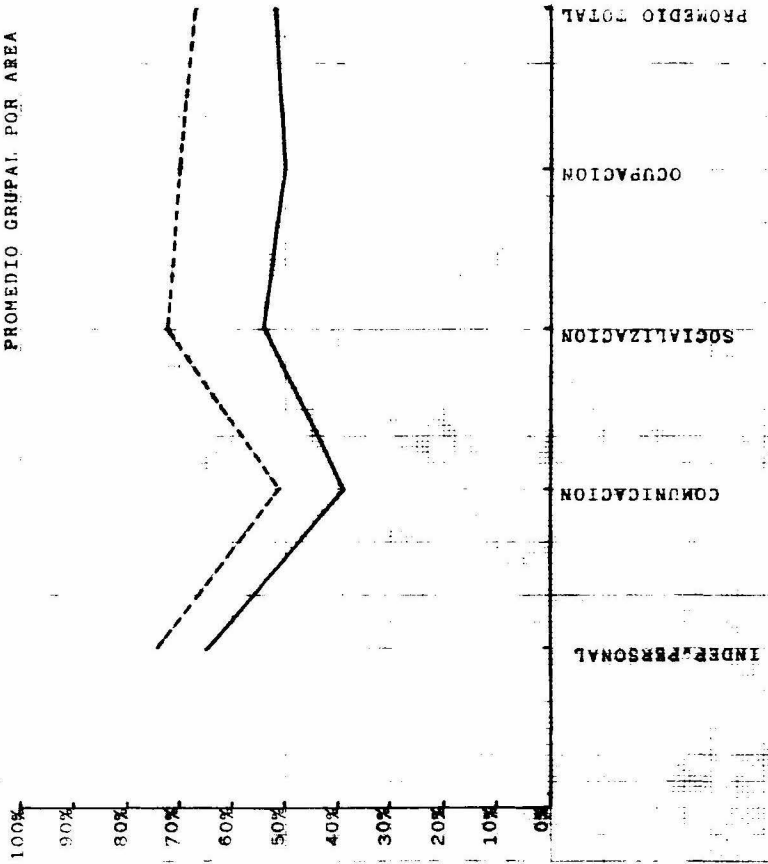
EVALUACION DEL PROGRESO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL PARA RETRASADOS MENTALES

FORMA P- A-G- 1

PERIODO ESCOLAR 1984 - 1985

PROMEDIO GRUPAL POR AREA

— EVAL. INICIAL
--- EVAL. FINAL



COMPARACION DE DATOS OBTENIDOS EN LA EVALUACION P.A.C. I
DURANTE LOS TRES CICLOS QUE FUE APLICADA

SUJETOS	CICLO 1982 - 1983		CICLO 1983 - 1984		CICLO 1984 - 1985		SUMATORIA DE LOS AVANCES	EVALUACION INICIAL	AVANCE REAL		
	E.I.	E.F.	E.I.	E.F.	E.I.	E.F.					
1 ANGEL	53.75	67.5	75.	80.	5.	67.5	92.5	25.	43.75	97.5	38.75
2 GISELA	27.5	66.25	38.75	81.25	8.	80.	87.5	7.5	54.25	81.75	60.
5 TELMO	46.25	47.5	62.75	82.5	13.75	87.5	97.	9.5	24.5	70.75	50.75
10 ARTURO	33.75	56.25	22.5	65.	7.5	42.5	66.25	23.75	53.75	87.5	32.5
13 ENRIQUE	56.25	80.	23.75	85.	6.5	67.5	77.5	10.	40.25	96.5	21.25
14 CARLOS	41.25	68.	26.75	83.75	3.75	82.5	87.5	5.	35.5	76.75	46.25
16 LULU	57.5	73.75	16.25	48.75	73.75	25.	56.	73.75	17.5	116.25	16.25

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO

Cuando se trabaja en una institución que atiende niños con requerimientos especiales que como ya mencionamos, inició sus labores, sin más apoyo técnico que el propio, y que posteriormente fué sustentado por el Departamento de Educación Especial que depende de la S.E.P.

Al efectuar un análisis como el que acabamos de presentar nos damos cuenta de la infinidad de errores que podemos cometer si trabajamos en forma aislada, pero incluso aún trabajando de manera conjunta con el Departamento, cuando realizamos un análisis de este tipo, nos percatamos que el diagnóstico pedagógico (P.A.C.) que aplicamos, lo mismo aquí que en cualquier escuela de Educación Especial que depende de la S.E.P., (ya que dicha prueba se maneja a nivel nacional), nos damos cuenta que tiene algunas anomalías, que aunque parecen no ser graves, sí obstaculizan en buena medida nuestra labor fundamental que debe ser: Basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones. (Bases para una política de educación especial, 1985).

Es bien cierto, por otro lado que este instrumento evaluativo conlleva tales preceptos, pero ubicado en un marco económico y socio-cultural de Inglaterra desde 1963 (Díaz, 1981), y en España se tradujo, y aunque el idioma que se habla en España es prácticamente el mismo, las diferencias son observables en sus reactivos, pues algunos no corresponden a la idiosincracia y costumbres de la población Mexicana, por lo tanto, una vez más nuestros niños caen en desventajas con este instrumento de medición (Ramón, 1981; Nervi, 1981; Perera, 1981; Gómez, 1981; Mercer, 1981, Zarzosa, 1984; Galindo, 1980).

Ya en la práctica el problema se resuelve parcialmente si la persona que evalúa está consciente de tal incongruencia, pero que sucede cuando comparamos datos, por ejemplo; si el alumno pasa con otro profesor o -

cambia de escuela, nos preguntaríamos ¿el profesor anterior qué evaluó?, y pongamos un caso; en el reactivo "anudarse la corbata correctamente", - sí esta prenda no es de uso común en los niños Mexicanos y mucho menos a los de la clase social que atendemos.

Cómo hacer para el reporte diagnóstico no este contaminado por la interpretación personal de quien la aplica y por lado qué tan determinante será el adiestrar "anudarse una corbata", para cubrir un reactivo- en la puntuación con este ejemplo a medida que avanzamos más en nuestro análisis observamos adecuar y estandarizar la prueba a la población Mexicana o proponer otra que sea adecuada y el segundo aspecto ya lo intentamos en el período escolar 1982-1983, y anotamos la argumentación que se dió para el caso, y de esto tratara el capítulo siguiente.

Por ahora surge otra interrogante que es de alguna manera consecuencia lógica de que tengamos que estandarizar pruebas extranjeras, y esta es ¿qué se ha hecho en México respecto de la Educación Especial?, - cuánto tiempo llevamos en ello, porqué no tenemos pruebas para la población Mexicana. O en el mejor de los casos, si ya se cuenta con éstas - porqué estamos trabajando actualmente con las pruebas extranjeras, que de una u otra forma obstaculizan nuestro desempeño evaluativo, pedagógico y didáctico que requiere de una jerarquización y selección de materiales y contenidos que se asemejen a la realidad de una escuela común, --- (Antinori y Col. 1981; Braslavsky, 1981; Sastre y Moreno, 1981), y las posibilidades de aprendizaje o de las necesidades sociales y prácticas - del alumno (Gómez, 1981; Perera, 1981; Bases para una política de Educación Especial, 1981).

Para poder entender un poco el porqué del pobre desarrollo, en --- cuánto a pruebas que la Educación Especial ha tenido en México, se hace necesario hacer una semblanza de la evolución que se ha dado al respecto la información encontrada en: La Educación Especial en México (1985) es- que:

La primer iniciativa de atención Educacional en México, a persona con requerimientos en Educación Especial se da en:

1867 Con Benito Juárez que fundó la escuela nacional de sordos

1870 Se fundó la escuela nacional de ciegos.

1914 El Dr. José de Jesús González, precursor de la Educación-Especial para Deficientes Mentales, organiza una escuela-para los mismos en León, Guanajuato.

1919 Se fundan dos escuelas de orientación, una para varones y otra para mujeres en el Distrito Federal, (D.F.).

1927 Comienzan a funcionar los grupos para capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales, dependientes de la U.N.A.M..

- En Guadalajara se funda la escuela para D.M., por el Profesor Salvador M. Lima.

1929 El Dr. José de Jesús González, plantea la necesidad de -- crear una escuela Modelo para D.M., en la ciudad de México.

1932 Se inaugura la escuela José de Jesús González para D.M.,- fundada por el Dr. Santamarina y el profesor Lauro Aguirre.

El Dr. Santamarina y el Prof. Lauro Aguirre, reorganizan- como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar para implantar en México técnicas educativas actualizadas, - lo que entonces era la sección de Higiene Escolar depen--

diente de la S.E.P., que se dedicó a la investigación del Desarrollo Físico y Mental de los Niños Mexicanos, obteniéndose como uno de los resultados observados; que la desnutrición intensa era factor importante que influía seriamente sobre el aprovechamiento escolar y como consecuencia de estas investigaciones y se abre la escuela de recuperación física, en agosto del mismo año.

1935 El Dr. Roberto Solís Quiroga, plantea al ministro de Educación Pública Lic. Ignacio García Téllez la necesidad de INSTITUCIONALIZAR la Educación Especial en México.

- Como resultado de esta iniciativa se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la PROTECCION de los D.M., por parte del Estado.

- Se crea el Instituto Médico Pedagógico en Parque Lira, fundado y dirigido por el Prof. Solís Quiroga para atender niños con D.M..

1937 Se funda la Clínica de la Conducta y Ortolálía.

1941 El ministro de educación Lic. Octavio Vejar Vázquez, propone la creación de una Escuela de Especialización de Maestros en Educación Especial, pero para lograr este objetivo era necesario modificar la ley Orgánica de Educación.

- En diciembre del mismo año, se envía a las cámaras Legislativas, el proyecto de reforma de ley.

- 1942 En la Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria en su artículo tercero, contiene disposiciones referentes a la E.E. que deberá ser comprendido en el Sistema de Educación Nacional y que ésta se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares que la integran.
- Se instalan dos grupos diferenciales en la escuela --- anexa a la normal de maestros y el programa tiene un carácter experimental.
- 1943 El 7 de junio se inaugura la escuela de formación docente para maestros en E.E., en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico, con dos carreras:
- Maestros Especialistas en Educación de Deficientes Mentales y,
- Maestros Especialistas en Educación de Menores Infractores.
- 1944 Aumenta el número de grupos diferenciales a 10 instalados en diferentes primarias del D.F.
- 1945 Se agrega la carrera de:
- Maestro Especialista en la Educación de Ciegos y Sordomudos.
- 1954 Se creó la Dirección de Rehabilitación.

- 1955 Se agrega a la Escuela de Especialización la carrera de:
- Especialista en el tratamiento de lesionados del Aparato Locomotor.
- 1958 Se creó en Oaxaca una Escuela de Educación Especial.
- 1959 El Prof. Manuel López Dávila, entonces Oficial Mayor de la S.E.P., creó la Oficina de Coordinación de E.E., dependiente de la Dirección General de Educación Superior e investigaciones Científicas; que quedó a cargo de la Prof. Odalmira Mayagoytia, avocándose a la atención temprana de niños D.M. y como resultado se fundaron:
- 1960 Las escuelas primarias de Perfeccionamiento 1 y 2.
- 1961 Las escuelas primarias de Perfeccionamiento 3 y 4.
- 1964 Comenzaron a funcionar los Centros por Cooperación que recibían casos que por sus características no podían ingresar a la escuela de Perfeccionamiento.
- 1966 Se crearon dos escuelas más en el D.F., una en Santa Cruz Meyehualco y la segunda en San Sebastián Tecolotlán.
- En los siguientes siete años se crearon diez escuelas más en el D.F. y doce en el interior del país en: Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

- En este mismo año, 1966, se realizó una reforma en los planes y programas de estudio en la Escuela Normal de Especialización.

1970 El 18 de diciembre por el decreto con el cuál se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, (D.G.E.E.), con funciones como: dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de Educación de Niños Atípicos y la Formación de Maestros Especialistas, con esto, por fin se dá un lugar dentro del sistema educativo nacional a la Educación Especial y se entra al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la U.N.E.S.C.O., reconoce la necesidad de la E.E., dentro del amplio contexto de la educación general..

1973 En la Ley Federal de Educación se establece como funciones de la S.E.P., que en el sistema educativo nacional comprenda a la Educación Especial, de acuerdo con las -- NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA POBLACION Y LAS CARACTERISTICAS QUE LA INTEGRAN (Art. 15). Bases para una política de Educación Especial (1985); Flores y Cu (1984).

El sistema educativo nacional, funcionará con los elementos siguientes: libros de texto, material didáctico y establecimientos entre otros. (Art. 19).

El sistema educativo debe capacitar para el trabajo en forma socialmente útil (Art. 45), todos los individuos tendrán el mismo derecho de acceso al sistema educativo (Art. 48).

La Educación Especial tiene como fundamentos los artículos 48 y 52 en lo referente al derecho a la educación -- de estos niños, el artículo quinto que trata de los fines y principios establecidos en el artículo tercero --- constitucional donde a la S.E.P. corresponde entre ----- otros los siguientes asuntos:

- * Organizar, vigilar y desarrollar en las escuelas oficiales, incorporadas y reconocidas a la enseñanza --- pre-escolar, primaria, secundaria, normal urbana, semi rural y rural.

- * Organizar y desarrollar la educación artística que se imparte en las escuelas e instituciones oficiales, incorporadas o reconocidas para la enseñanza y difusión de las bellas artes y de las artes populares.

- * Ejercer la supervisión y vigilancia que proceda en los planteles que imparten educación en la república.

- * Organizar, administrar y enriquecer sistemáticamente - las bibliotecas generales o especializadas que sostenga la propia secretaria o que forme parte de sus dependencias.

- * Vigilar, con auxilio de las asociaciones de profesionistas el correcto ejercicio de las profesiones.

- * Organizar y promover acciones tendientes al pleno desarrollo de la juventud y a su incorporación a las tareas nacionales, estableciendo para ello sistemas ---

de servicio social, centros de estudio, programas de recreación y ATENCION A LOS PROBLEMAS DE LOS JOVENES.

Crear con este fin sistemas de enseñanza especial para niños, adolescentes y jóvenes que lo requieran. -- (Arts. 38 y 39 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.

* A la Secretaría de Salubridad y Asistencia corresponde el control de los siguientes asuntos:

- Crear y administrar establecimientos de Salubridad, Asistencia Pública y de Terapia Social en cualquier lugar del territorio nacional (Art. 151 del Código Sanitario).

- La programación de la salud física y mental de la población.

- La prevención y el control de enfermedades que afectan a la salud pública.

- La prevención y rehabilitación en materia de invalidez, cuando ésta presente un problema de salud pública. (Art. 151 y 152 del Código Sanitario).

- El fomento e investigación médica en humanos.

- Realizar estadísticas en materia de invalidez.

1976 El Presidente, Lic. Luis Echeverría decretó el Reglamento para la Prevención de la Invalidez y Rehabilitación de Invalidos, que en su artículo 20 establece:

- Se formarán programas especiales para la población infantil que sufre invalidez (Art. 4).

- Para el cumplimiento de dicho programa se crearán Centros de Rehabilitación y Educación Especial para invalidos y procurará la integración de los ya rehabilitados a la vida económica y social del país (Art. 5), Flores y Cu (1984).

En el mismo año 1976 se comenzaron a experimentar los primeros grupos integrados en el D.F. y Monterrey, - se crearon los primeros Centros de Rehabilitación y -- Educación Especial CREE y continuó la instalación de - Coordinaciones en el D. F. y los estados.

- 1978 Se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial, la Dra. Margarita Gómez Palacio quien continúa hasta la fecha, extendiéndose la creación de Coordinaciones en los Estados, hasta abarcar la totalidad del país.

- 1979 Se crea la última Coordinación en el Estado de Morelos.

- 1980 Se desconcentra en las Delegaciones Generales, la operación de los Servicios y las Coordinaciones de Educación Especial, se reestructuran convirtiéndose en Jefaturas de Departamento. La Educación Especial en México (1985).

- 1981 Se efectúa en México Año Internacional de los Inválidos y los sujetos que requieren de Educación Especial,

de donde se deriva El Seminario Internacional Sobre la Legislación para la Rehabilitación de Inválidos y el Primer Congreso Nacional Sobre Deficiencia Mental, de los cuales surgen ponencias de real importancia sobre: qué se hace, cómo se trabaja con sujetos atípicos, cuáles son los métodos de normalización e integración a la sociedad que se ha legislado sobre ellos, sus derechos, el presente y el futuro para el Deficiente Mental, de aquí surge también como una propuesta de evaluación el P.A.C. del Dr. Gunz--burg, H.G., y a partir de esa ponencia de la Dra. Román, esta prueba se establece como instrumento de evaluación en las Escuelas de Educación Especial que dependen de la S.E.P..

- De la desconcentración de las Delegaciones Generales en que surgen las Jefaturas de Departamento de 1980, surge el Departamento de Educación Especial en el Estado de México, que a la fecha (1985) cuenta con los siguientes servicios:

- Escuelas de Educación Especial
- Centros Psicopedagógicos
- Talleres de Capacitación para el Trabajo
- Escuelas de Audición y Lenguaje
- Grupos Integrados
- Centros de Rehabilitación y Educación Especial

Las localidades en que se encuentran son las siguientes:

- Tlalnepantla
- Atizapan

- Naucalpan
- Toluca
- Tecamac
- Atlacomulco
- Nezahualcōyotl
- Cuautitlán de R.R.
- Cuautitlán Izcalli
- Coacalco
- Ecatepec

Pero la historia de la Educación Especial en México, no sólo es la que se imparte a nivel federal nacional, no olvidemos que existen otras - instituciones como; las particulares y patronatos de Beneficiencia o de-- dependencia como la Secretaría de Salubridad y Asistencia (S.S.A.), El Desa-- rrollo Integral de la Familia (D.I.F.), las Universidades y las que depen-- den directamente del Gobierno Estatal de cada entidad entre otras.

Abocarnos a un estudio minucioso de lo realizado en cada entidad-- federativa a nivel nacional, es un trabajo que nos tomaría un tiempo in-- calculable que problemente la S.S.A., como encargada oficial de realizar las estadísticas en materia de invalidez pueda llevar a cabo. Flores y -- Cu., 1984).

Nosotros hemos realizado esta investigación en la entidad a la -- que correspondemos. El estado de México, que como en otras entidades es-- tates, sus recursos económicos son variables, pero el auge o depresión-- que sufran instituciones de este tipo dependerá también del interés perso-- nal que cada Gobernante tenga al respecto y ésta es una variable que in-- dividualmente no es posible manejar, por tanto el desarrollo de la Educa--

ción Especial que se ha dado en el Estado de México, además de las Instituciones que hemos mencionado y que se citan en los estudios realizados por el D.E.E. del Edo. de México, 1984.

- 1963 La Dirección de Educación Pública a través del Departamento de Psicopedagogía (Hoy departamento de Planeación Educativa y Control Técnico), obtiene los datos de demanda de Educación Especial en el Estado de México.
- 1964 En un edificio adaptado se trabaja con dos grupos (lento-aprendizaje y audición), de 30 niños aproximadamente, llamándose la Escuela O.R.I.E.M. (Orientación y Rehabilitación Infantil, en el Edo. de México).
- 1969 Esta Escuela cuenta con edificio propio donde asistían un promedio de 90 a 100 niños, y se inicia otra área de atención, la de problemas de lenguaje.
- 1975 La misma Institución cuenta ahora con un edificio, instalaciones y equipos adecuados y cambia de nombre; C.R.E.E. - (Centro de Rehabilitación y Educación Especial), que por un convenio tripartita entre la S.S.A., la Dirección General de Educación Especial y el D.I.F. Estatal, pasa administrativamente a depender de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.).
- 1980 La Escuela de Educación Especial de Cuautitlán de R.R. que depende de la D.G.E.E., cambia de domicilio y se instala en Cuautitlán Izcalli.

- En el mismo año, por un convenio bipartita entre el --
D.I.F., Municipal, la Secretaría de Educación Cultura-
y Bienestar Social que depende del Gobierno de Toluca,
abre sus puertas la primera Escuela de Educación Espe-
cial Estatal "DIF" y Centro Pedagógico "DALIA", (en -
el mismo edificio que ocupaba la Escuela de Educación-
Especial que se instaló en Cuautitlán Izcalli, y que -
atiende a niños con Retardo en el Desarrollo a nivel -
profundo, medio y superficial, niños con lento aprendi-
zaje, problemas de lenguaje, contando con 100 alumnos.

1982 El convenio se hace ahora tripartita y la escuela técni-
camente pasa a depender también de la D.G.E.E..

1983 La Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, -
a través de la Dirección General de Educación (D.G.E.E.)
crea el Departamento de Educación Especial con el propó-
sito de atender a los niños con necesidades especiales -
de educación en todo el Estado para ser atendidos por el
subsistema Educativo Estatal.

1984 De enero a junio se desarrolló un trabajo experimental -
con 19 grupos de pre-escolar para atención temprana a ni-
ños que requieran de Educación Especial, arrojándose ---
buenos resultados.

1984-1985

Durante este ciclo escolar se crean 95 Grupos de Aten---
ción Psicopedagógica (G.A.P.P.), diseminados en todo el-

el Estado de México, como una alternativa para la prevención y terapia de niños con problemas de aprendizaje. Grupos de Atención Psicopedagógica (G.A.P.P.), 1984.

1985 Desaparecen los convenios tripartitas y la Escuela de Educación Especial de Cuautitlán de R.R., cuenta con edificio propio y ahora sí, es administrativa y técnicamente dependiente de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar del Gobierno del Estado de México.

- Se crean además, dos Escuelas de Educación Especial a saber en:

Xonacatlán y
Zumpango

- Y más Centros de Atención Psicopedagógica (G.A.P.P.), en:-

- Toluca
- Ecatepec
- Naucalpan
- Nezahualcóyotl
- Tlalnepantla
- Tejupilco
- Cuautitlán R.R., etc.

- Además de consultorios de Orientación Psicopedagógica (C.O.P.P.), en las siguientes entidades:

- Toluca
- Tlalnepantla
- Nezahualcóyotl

- Ecatepec
- Amecameca
- Tonático
- Tejupilco
- Jilotepec, etc.

Se realiza por parte del Departamento de Educación Especial, investigaciones y estadísticas para conocer el monto real de personas con requerimientos en E.E., en todo el Estado.

- En el mismo año, se inicia la labor de Adiestramiento y Capacitación de Profesores Normalistas, que funcionarían más adelante en los Servicios que el Estado de México está estableciendo organizando sus recursos para elevar el nivel y calidad educativa en el Estado de México, (1984).

A fin de impulsar el desarrollo de la Educación en todos los órdenes, Campo y Prospectiva de la Educación Especial en el Estado de México, (1984.)

Además, de estas instituciones a las que actualmente se les está dando un enorme auge, existen otras como las que son mencionadas en: Ribes y Col. (1980); Galindo Col. --- (1980) y Mora (1984), que son atendidas por alumnos, por estudiantes y profesores de la U.N.A.M., y son las siguientes:

1976-1979

Empieza a funcionar el Primer Centro de Educación Especial y Rehabilitación, C.E.E.R., atendido por los estudiantes de --

Psicología de la E.N.E.P. Iztacala llamado C.E.E.R., Juana-
catlán y deja de funcionar temporalmente a mediados de 1979.

1977 El C.E.E.R., Naucalpan inicia sus labores en un local del -
D.I.F., ubicado en la Col. "El Molinito", y se trabajan ---
tres turnos de servicio a la comunidad, actualmente funcio-
na en un sólo turno.

1978 El C.E.E.R., C.U.S.I., ubicado en el campus Universitario -
del Plantel Iztacala, y es la cabecera actual, si algún ---
miembro de otro centro requiere de tratamiento médico se re-
mite a esta Clínica, y funciona con cinco turnos de trabajo
cada uno de dos horas, de las 8:00 A.M. a las 19:00 P.M..

1980 C.E.E.R., "Progreso y Desarrollo", este centro se inició--
con el personal y niños que eran atendidos en el C.E.E.R.,
Naucalpan, pero este centro ahora es autónomo, es decir, --
administrado por los padres que han formado una asociación
civil y los cuáles han sido asesorados y entrenados para -
tal efecto por alumnos y maestros del área de Educación Es-
pecial, aunque las tareas de rehabilitación son realizadas-
por el personal del área, se prevé que los padres se hagan
cargo de ellas en un futuro próximo.

- En el mismo año el C.E.E.R., Chalma fué fundado a instan-
cias de un grupo de padres que solicito el auxilio de los
psicólogos, debido al gran número de casos de retardo ---
existentes en su comunidad y que carecía de tales servi-
cios, actualmente se entrena a los padres, para que en un
futuro próximo se hagan cargo, no sólo de organizar y ad-

ministrar su centro, sino también de aplicar programas de entrenamientos y rehabilitación, asesorados por personal de la propia escuela.

- Se da servicio comunitario como un programa de intervención no institucional, para experimentar la posibilidad de tratar estos casos dentro de los propios hogares como una instancia clave para atender y combatir la invalidez.

- Centros Satélites. En este tipo de centros, los padres funjen como administradores y terapeutas, bajo la asesoría de sólo dos psicólogos, mismos que se incrementarían en la medida que los padres se organicen y soliciten un "Centro Satélite", para su comunidad.

En resumen, en la E.N.E.P. I., dependiente de la U.N.A.M. se han desarrollado cinco modalidades de servicio, como resultado de la búsqueda de nuevas estrategias de intervención, con el fin de mejorar los resultados de tratamiento y abarcar un número cada vez mayor de casos con requerimientos en Educación Especial, y estos son:

- Centro Institucional
- Centro Autónomo
- Consulta Externa
- Servicio Comunitario
- Centros Satélites

Dentro de la misma Universidad hay otras escuelas con servicios semejantes como es el caso de la E.N.E.P. Zaragoza, aunque los datos sobre esta institución no estuvieron a -- nuestro alcance, los aquí obtenidos fueron tomados en el -- Primer Simposium Metropolitano de Educación Especial --- (1985), y son los siguientes:

- 1976 Se crea la primer Clínica Universitaria de Servicio Integral (C.U.S.I.), que atiende también a niños con requerimientos de Educación Especial que habitan en las áreas marginadas de la zona de Nezahualcōyotl y a la fecha cuenta - con siete clínicas de servicio, Angel (1985).

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

- 1983 El Centro Universitario de Investigación Medicina y Conducta (C.U.I.M.E.C.), desde esta fecha, atiende a niños que - presentan problemas en el Area de Educación Especial y Rehabilitación y cuenta con:

- Area de Medicina General
- Planificación Familiar
- Laboratorio de Análisis Clínicos
- Medicina del Deporte y
- Epidemiología

Y es atendida por maestros, como asesores de los alumnos - de 7° y 8° Semestre de su carrera, que aquí realizan sus - prácticas profesionales y servicio social. Delgado (1985).

Para concluir este capítulo, diremos que lo expuesto aquí, no es todo lo que se lleva a cabo, respecto de la Educación Especial en el Estado de México, ya que por ejemplo nos faltaría agregar datos sobre lo que realiza el Laboratorio de Psicología y Pedagogía que trabaja en los Jardines de Niños a nivel Pre-escolar y atiende pequeños problemas de conducta, lenguaje y otros existentes en sus centros de trabajo situados en el Valle de México, además existen otras instituciones particulares o centros asistenciales y se incluyen también alumnos y ex-alumnos de las carreras de psicología y pedagogía que atienden casos en forma particular, o se reúnen en grupos de cuatro o cinco gentes, para asistir a poblaciones rurales que no cuentan con estos servicios, un ejemplo; es el que se presentó en el Primer Simposium Metropolitano de Psicología y E.E. con el tema "Un Espacio para el Psicólogo", y cuyos integrantes realizan este tipo de atención desde 1983, en visitación, una población ubicada en el Estado de México, donde la función de estas personas, ha sido hacerse partícipe de la comunidad, atendiendo a pequeños con requerimientos en E.E., organizando y asesorando a los habitantes que a pasos agigantados van tomando conciencia de sus necesidades y que de una u otra forma se están organizando para implementar en su comunidad, éste tipo de servicios tan necesarios en toda la población. Avila y Col. 1985.

En este capítulo proponemos un diagnóstico que esté basado en las aptitudes y posibilidades de entrenamiento de niños con retardo en el desarrollo que asistan a una Escuela de Educación Especial y por tanto es necesario esclarecer los siguientes puntos: (tomados de Bach, 1981).

- 1). Escuela, es un establecimiento que imparte enseñanza a los niños que se encuentran en edad escolar. Luego, entonces nuestro establecimiento se llama escuela, pero esta tiene la característica de ser de Educación Especial y se diferencia de las escuelas comunes en que no realizamos las mismas actividades, pero tampoco se trata simplemente de cuidar niños, de tenerlos ocupados, o de impartirles una enseñanza tradicional que no captan, sino de transmitirles formación a través de caminos prácticos; sin que esto quiera decir y justifique que no le enseñaran áreas académicas como: lecto-escritura y matemáticas simples; y se tendrá como objetivo de educación y formación lograr la plenitud interior más intensa posible por medio de actividades y vivencias prácticas, y esto lo habremos logrado cuando "el niño se sienta en el mundo como en su propia casa, se desplace y oriente en su comunidad, se sienta aceptado y tenga confianza en sí mismo, que comprenda manifestaciones sencillas por medio de palabras o gestos que distinga señales, reglas y normas de la vida diaria; se manifieste sociable y autónomo.
- 2). Para que el niño tenga posibilidades de adquirir estas conductas, será necesario que la Escuela de Educación Especial se ubique en puntos céntricos y bien comunicados, así, los niños que viven más lejos se acostumbran a utilizar los transportes públicos y es más factible pedir y/o establecer horarios y conductas de puntualidad razonablemente y evitamos también encerrarlos exclusivamente en su trabajo y aislarlos de-

su medio natural. El contacto con la opinión pública servirá para que la gente comprenda la situación y las posibilidades de integrarlos a su comunidad.

- 3). Ahorabien, mucho se ha escrito de las condiciones físicas de los locales, pero lo más importante es que deben adaptarse, - en la medida de lo posible, de acuerdo con la funcionabilidad que existe un sistema de Educación Especial conjugándose la - confianza que ofrece el hogar con las características esencia les de una escuela, y con este fin consultamos varios textos; Bach (1981), López Faudoa (1980), Du Saussois (1982), Bijou - (1984), Velázquez y Col (1982), que de una u otra manera coinciden en los siguientes aspectos:
 - 3.1 Que la infraestructura de los salones debe concebirse en función de las posibilidades del local, por tanto es indispensable ante todo, que responda al tamaño y las necesidades de -- los niños.
 - 3.2 Debe ser un lugar amplio con grandes zonas verdes con luz y - ventilación apropiadas y esto redundará en un rendimiento óptimo del personal docente y una mayor seguridad de los padres por bienestar de sus hijos, desechando en ellos cualquier actitud de depresión y los niños podrán desarrollar al máximo - sus habilidades y aptitudes.
 - 3.3 Los servicios o departamentos que idealmente deben constituir una Escuela de Educación Especial son:
 - Dirección
 - Departamento Médico

- Departamento de Trabajo Social
- Departamento de Psicología
- Departamento de Terapia de Lenguaje
- Departamento de Pedagogía
- Salón de Orientación Familiar
- Talleres Manuales
- Patio de Juegos
- Sanitarios
- Mini-Hogar

Hemos extraído del listado los departamentos de musicoterapia, ludoterapia, pintura y expresión artística que en López-Faudoa (1980), se mencionan como importantes, pero creemos que si este trabajo ha de enfocarse con la idea de ser aplicado en zonas marginales, sabemos que en un 98% de los casos, esto no sería posible, pero sin embargo, podemos organizar en nuestro salón de clase este tipo de actividades.

3.4 Debido a que el niño pasa buena parte de su vida en la escuela (5 horas diarias), debe ser imprescindible una correcta organización de la vida de cada grupo de niños tomando en consideración las diferentes edades cubriendo las siguientes necesidades:

- Fisiológicas
- De Seguridad
- De Tranquilidad
- Afectividad
- De Movimiento
- De Juego y Diversión
- De Autonomía y Socialización
- De Hacer Descubrimientos

Que si lo observamos de una manera global al conjuntar unas y otras necesidades, estamos cubriendo el área pedagógica.

- 4). Ahora bien al hablar de equipamiento y ayudas didácticas es cuantiosa la bibliografía que a este tema se dedica; pero recordando un poco a Morán (1964), estaremos claros en que "ni la cantidad ni la variedad de materiales podrán garantizar su efectividad sin un análisis y organización previos y que los materiales más efectivos son aquellos donde se refleja la vida diaria de los estudiantes, el maestro debe estar familiarizado con las actividades que éstos realizan fuera de la escuela y ver cómo éstas pueden integrarse a los objetivos del currículum por medio de algún recurso educativo en particular, - (P. 128), y para ellos es importante organizar nuestros grupos por edades y una "evaluación del grado de adaptación del individuo a las condiciones sociales de su medio" (Galindo y Col 1980, p. 16), tomando en cuenta que por experiencia no podemos considerar como intrascendente la edad cronológica, ni el que haya en un sólo grupo por edades entre los 4 y los 18 años, como los hemos tenido, ya que obstaculiza el óptimo desempeño de los integrantes sin pasar por alto sus aptitudes.

Bach (1981), propone para la organización de los grupos el -- "desarrollo real", que puede tomarse en cuenta como un indicativo de la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño para la elaboración de nuestro programa de tratamiento, donde el punto más relevante será el resultado de nuestras observaciones de diagnóstico.

G R A D O S	EDAD CRONOLOGICA	DESARROLLO		N° IDEAL DE ALUMNOS PARA FORMAR GRUPOS
			REAL	
Grado Elemental	6-12 años de edad	2½ - 4½ años		10
Grado Medio	8-15 años de edad	4 - 6 años		12
Grado Superior	12-15 años de edad	5½ - 8 años		15
Adiestramiento Laboral	15-18 años de edad	7 - 9 años		18
Talleres	18 años en adelante			

No tomamos en cuenta el grado preliminar, ya que en la actualidad existen en el sistema Estatal grupos de atención Psicopedagógica (GAPP) en los jardines de Niños con problemas de aprendizaje y lenguaje. Ahora bien, debido a que durante el curso escolar actual hay dos períodos vacacionales y ello implica para el profesor además de la etapa de adaptación y de evaluaciones (3 a lo largo del curso y de las cuales hablaremos más adelante), un período en el que debe constatar si las conductas entrenadas en la etapa pre-vacacional aún son mantenidas. Se propone que cada profesor permanezca con el grupo dos años en que cada grado sería subdividido en una etapa básica y una media, así el niño debería pasar al grado siguiente con el grueso del grupo. Con esta medida se fomenta un desarrollo continuado, procurando que con los otros grupos se reúnan en festividades, juegos, actos cívicos y deportivos.

Ahora bien, antes de analizar las áreas de enseñanza-aprendizaje que deberán impartirse es necesario "delimitar las actividades que cada integrante del equipo escolar deberá cubrir y así garantizar de alguna manera la existencia de una infraestructura administrativa que apoye -- efectivamente y asegure el cumplimiento de las actividades educativas -- y esto se logrará que Antes de pedirle a una maestra, por ejemplo, que realice las funciones que se le piden en el programa necesita que sus demás funciones le permitan realmente dedicar tiempo a la estimulación-

del desarrollo" (Velázquez y Col., 1982, P. 10), si elaboramos horarios funcionales para cada miembro del personal tomando en consideración las responsabilidades y habilidades individuales porque aunque es deseable contar con más recursos, es más importante que las instancias responsables tengan una clara concepción de la importancia de la Educación Especial y se aboquen a la tarea de encontrar estrategias efectivas y variables que optimicen los recursos con los que se cuentan, adecuando la acción educativa en el contexto real del niño a quienes se aplicará el programa no sólo a nivel nacional sino también a nivel de su comunidad inmediata.

Y además, "se incluya un sistema de capacitación y supervisión que garanticen la ejecución de estas funciones con altos estándares de calidad", (Velázquez y Col., 1982, P. 11).

- 5). Funciones y actividades (tomando del manual de operaciones de las Escuelas de Educación Especial, 1980).

D I R E C T O R

- Programar, dirigir y organizar las actividades de la Escuela
- Dirigir y observar que se lleven a cabo las normas y lineamientos, bajo los cuales deberá desarrollarse el Trabajo Escolar.
- Realizar reuniones mensuales con el personal docente y equipo interdisciplinario para análisis de casos, y solución de problemas de carácter técnico, administrativo o psicopedagógico.
- Implantar, controlar y mantener actualizado el archivo técnico, administrativo de la escuela y de los alumnos.

- Colaborar con los maestros y el equipo interdisciplinario en la formación de grupos.
- Organizar y coordinar el desarrollo de las actividades de ingreso, reingreso, evaluación y promoción de los alumnos del plantel.
- Participar en lo posible, en los programas de extensión educativa que se organicen dentro de la comunidad, con el objeto de promover la integración del educando.
- Impulsar la realización de actividades de extensión educativa que se organicen dentro de la escuela como: competencias, campamentos, escuela de padres, talleres, cursos de educación preventiva, conferencias, etc..
- Promover la participación de los alumnos en las actividades de mantenimiento y conservación del plantel escolar.
- Promover el funcionamiento de la cooperativa (con alimentos nutritivos), y el ahorro escolar colaborando así en el proceso de desarrollo del alumno.
- Motivar la participación constante de los padres de familia y de la comunidad en el desarrollo de las tareas educativas y sociales.
- Evaluar las actividades desarrolladas por el personal de la escuela, informándole de sus resultados.
- Propiciar la asistencia del personal a cursos de capacitación y actualización en forma equitativa y/o escalonada.
- Retroalimentación al personal sobre el adecuado funcionamiento de sus actividades o en caso contrario proponer alternativas de solución.

TRABAJADORA SOCIAL

- Informar a los padres de familia que asisten por primera vez a la Institución, en que consiste el Servicio de Educación Especial es decir; Qué tipo de niños son atendidos, las expectativas de formación, y tratamiento, horarios y servicios a los --cuales tendrá derecho el niño (Médico, Trabajo Social, Terapia de Lenguaje y Pedagogía).
- Analizar su documentación: Canalización adecuada, diagnóstico-médico, tratamiento farmacológico, acta de nacimiento, cartilla de vacunación y fotografías recientes.
- Anexar a su expediente reportes médicos, psicológicos, pedagógicos y de lenguaje en caso de contar con ellos.
- * Realizar una historia clínica del chico.
- * Informar al maestro y equipo interdisciplinario sobre indicaciones y contra indicaciones referidas a la realización de actividades físicas, el uso de prótesis (lentes, audífonos, ----ect.) y administración de medicamentos (con previa receta) por ejemplo: en el caso de niños que presentan crisis convulsivas.

- Llenar la ficha de identificación del alumno que incluirá datos personales, fotografía, lugar y/o teléfono donde puede localizarse a los padres en caso de emergencia y proporcionar una co pia al profesor de grupo.
- Llenar la ficha de trabajo, que estará integrada por un estudio socioeconómico y familiar del alumno. (Se propone el formato presentado por López-Faudoa, 1980, pags. 129-134), y un -contrato-compromiso firmado por los padres de participación ac tiva en la educación de su hijo.

- Mantener actualizado el expediente del alumno desde el punto de vista social.
- Participar con el Psicólogo (tomando en cuenta la opinión y necesidades de la escuela y el equipo interdisciplinario),-- en la realización de conferencias y/o pláticas personales a los padres de familia para fomentar una adecuada integración y organización de los mismos.
- * Estas dos actividades se realizaran cuando no se cuente con médico en la institución.
- Colaborar con el maestro y/o terapeuta de lenguaje en la solución de problemas sociales y de responsabilidad inherentes a los padres (asistencia, puntualidad, aseo, reforzamiento - en casa), siempre y cuando el maestro y/o terapeuta no hayan obtenido buenos resultados en entrevistas anteriores.
- Participar activamente en las juntas del equipo interdisciplinario.
- Establecer lazos de comunicación entre la escuela y servicios comunitarios complementarios.
- Realizar el análisis de la demanda ocupacional en la localidad en la que pueda integrarse a los alumnos.
- Llevar a cabo el seguimiento ocupacional o laboral de los -- alumnos que egresen de la escuela.
- Hacer visitas domiciliarias cuando el caso así lo requiera - informando los resultados de sus observaciones al profesional que solicitó dicho servicio y anexar el reporte al expediente del alumno.
- ** Rescates: Hemos observado durante estos años de trabajo, que en varios casos persiste una alta tendencia a faltar "injustificadamente" por períodos prolongados y luego reintegrarse a clase; cuando la Trabajadora Social asiste al domicilio --

del alumno para saber que pasó con ese alumno y esto sucede más de dos veces a lo largo del curso escolar que implica para el trabajo del profesor desajustes en el control del grupo y de -- continuidad del programa cada vez que él o los alumnos se reintegran al trabajo escolar lo cual ha sido causado por la filosofía de que "cuando un niño ingresa a un servicio de Educación Especial, no debe perderse ese caso y rescatarse cuantas veces sea necesario para recibir la atención adecuada". No estamos en contra de tales preceptos por lo que hemos propuesto entre -- otras cosas, cercanía y facilidades para asistir al servicio, -- integración, compromiso, concientización de los padres y los -- profesionales de la Educación Especial para un adecuado funcionamiento, pero rescatar al vacío resulta desgastante y en el -- peor de los casos se está restando atención a otro chico que pu diera aprovechar mejor el servicio.

- Cuando el profesor y/o el Terapeuta de Lenguaje reporten falta de asistencia y/o participación de los padres en las actividades terapéuticas para llevar a cabo en el hogar sin justificante médico que lo amérite durante una semana continua, el trabajador Social citará a los padres en la institución y en caso de no asistir al primer llamado realizará una visita domiciliaria para enterarse de la problemática que impide la asistencia del menor; proponiendo alternativas de solución al conflicto familiar en un primer nivel, que reintegre inmediatamente al alumno a sus actividades escolares.

** En estas actividades será muy importante la opinión y participación del Psicólogo Escolar.

- ** Cuando el llamado de atención suceda por segunda vez, el Psicólogo y el Trabajador Social hablarán con los padres, analizando su problemática y proponiendo atención individual de ambos servicios a los padres del chico en cuestión, estableciendo claramente que no habrá un tercer llamado de atención; sino que procederá la baja del alumno durante ese curso escolar.

PSICOLOGIA

- Realizar el diagnóstico Psicológico de los alumnos que lleguen directamente a la escuela, se propone aplicar la entrevista a padres, propuesta por Galindo y Col., 1980 Pag. 67-71 después de que los padres hayan pasado al Departamento de Trabajo Social y basándose en los resultados de tal cuestionario el niño pase al grupo que le corresponde para que el maestro realice sus observaciones con el chico.
- Analizar y/o completar los diagnósticos Psicológicos de alumnos que llegan previamente diagnosticados.
- Realizar conjuntamente con el maestro el diagnóstico Psicopedagógico de los alumnos y/o de casos individuales previa observación del funcionamiento del chico en el grupo.

- Visitar semanalmente los grupos con objeto de participar en el proceso educativo y retroalimentar a los profesores sobre lo adecuado e inadecuado de las contingencias aplicadas.
- Realizar observaciones y revaloraciones de los alumnos cuando el caso así lo requiera.
- Asentar en las carpetas de los alumnos, que tiene el maestro notas y comentarios sobre la evolución de estos y las observaciones, asesorías y recomendaciones al maestro.

- Participar activamente en las reuniones interdisciplinarias.
- Participar en las actividades de extensión educativa de la escuela.
- Coadyuvar esfuerzos con el servicio de Trabajo Social para la orientación de los padres de familia en el trato de sus hijos.
- Decidir conjuntamente con el Director y el equipo interdisciplinario la canalización de los niños.

MAESTRO DE GRUPO

- Participar con el Psicólogo en el diagnóstico inicial.
- Colaborar con las actividades de formación de grupos.
- Participar con el equipo interdisciplinario, en los resúmenes de caso integral y pronóstico de tratamiento.
- Elaborar plan de acción trimestral con su programa de tratamiento.
- Abrir las carpetas individuales de los alumnos con la siguiente documentación.
 - Copia de ficha de identificación
 - Copia de Resumen de caso integral
 - Observaciones de Trabajo Social
 - Psicología y Terapia de Lenguaje
 - Resultados de Diagnóstico
 - Plan de Tratamiento
- Elaborar el registro de asistencia de los alumnos a su cargo.
- Elaborar avance programático semanal y presentarlo al director los viernes.
- Realizar la evaluación de los alumnos en forma permanente.
- Anotar resultados de logros obtenidos trimestralmente (gráficas grupales y por área).

- Llenar boletas de Calificaciones Trimestralmente.
- Solicitar asesoría al Director, equipo interdisciplinario y/o Asesor Pedagógico del departamento.
- Participar activamente en las juntas del equipo interdisciplinario.
- Decidir conjuntamente la promoción y/o canalización del alumno con el Director y el equipo interdisciplinario.
- Informar al Departamento de Trabajo Social de faltas consecutivas de los alumnos sin reporte médico.
- Realizar juntas periódicas con los padres una vez por mes para informar de avances de los niños y actividades diarias para llevar a cabo en casa.
- Reportar a Trabajo Social cuando no se hayan obtenido resultados en la cooperación de los padres.
- Anotar en la carpeta del alumno el número de veces que -- los padres asisten a las juntas, no participan en el cumplimiento de tareas y alteraciones en el comportamiento general del alumno (agresividad, fuera de control, conductas disruptivas e incluso episodios de convulsión durante el turno escolar).
- Participar en las actividades regulares y de extensión -- educativa de la escuela.
- Anexar en el expediente personal del profesor hojas de observaciones de Psicología, Trabajo Social y visitas del -- Asesor Pedagógico al grupo.

MAESTRO DE LENGUAJE

- Realizar actividades de diagnóstico y tratamiento que re--

quieren atención en esta área.

- Programar con los maestros de grupo, los horarios y temática del programa que den continuidad al curso y no entorpezcan - las labores educativas.
- Elaborar y mantener actualizada la carpeta del alumno en tratamiento, participando en la elaboración del resumen de caso integral.
- Visitar los grupos con frecuencia para constatar avances de los alumnos en tratamiento.
- Asesorar al maestro de grupo y padres de familia en el tratamiento de los casos leves, así como en los que se requiere - reforzar el tratamiento.
- Participar activamente en las juntas del equipo interdisci--plinario.
- Participar en las actividades de extensión educativa.
- Dar orientación a padres de familia sobre el tratamiento que debe tener el alumno en casa.
- Realizar registro semanal de actividades y registro de asis--tencia de los alumnos a su cargo.
- Decidir conjuntamente con el Director y equipo interdiscipli--nario la canalización de los niños.
- Participar con el maestro de grupo en la evaluación de alum--nos y padres para ser anexados sus resultados en la boleta - de calificaciones.

MAESTRO SATELITE

- Como ya se observó, cuando realizamos la reseña de trabajo - en la gran mayoría de las veces es necesario auxiliarse de -

de una persona que se haga cargo del grupo momentáneamente mientras aplicamos contingencias en casos especiales (baño y lavado de ropa cuando llega a haber fallas en el control de esfínteres o atención de niños en convulsión, etc.). -- Pero si adecuamos el número de alumnos del grupo, y no hay mucha disparidad en edades y repertorios, el control del grupo no se perderá, si además en nuestra programación incluimos visitas de "mañana de trabajo", de los mismos padres, que además de mostrarles prácticamente las formas de tratamiento nos pueden auxiliar en dichas tareas.

Y serán menos probables los "abusos burocráticos" que algunos maestros cometen con las Trabajadoras Manuales, y/o niñeras dejándoles el control del grupo buena parte de la mañana, mientras realizan su documentación o salen a "arreglar algún asunto personal".

¿Pero qué pasa, cuando algún maestro no asiste a laborar?, - lo ideal es que esto no sucediera, pero sucede. El equipo de apoyo tiene actividades programadas y cuando ellos faltan también es bajo su responsabilidad y consecuencias, pero es cuando más no realizarán sus entrevistas, y los padres se retiran.

Pero los maestros dejan niños, sin control, sin actividades y sin que nadie se quiera hacer cargo de ellos, si son niños pequeños se los llevan sus padres, pero ha sucedido que después de dejarlos tienen que ir a trabajar y la falta del profesor estropea sus actividades; o bien, si los niños son auto-suficientes se retiran a casa, pero en otros casos "conocen lugares nuevos". Es decir, se presenta toda una problemática y si además agregamos que son tres o --

cuatro maestros en la escuela el asunto se complica; ya que no siempre es el mismo maestro que falta por lo tanto proponemos que:

- A). Si el profesor solicito permiso y sabe de antemano que va a faltar, se avise la suspensión de labores;
Si las faltas son frecuentes en un profesor los mismos padres se quejarán ante la dirección y obtendrá como consecuencias - administrativas en el monto de su salario, además de llamadas de atención de sus superiores.
- B). Si el profesor no tenía previsto faltar, atenderá su grupo un maestro Satélite, por lo que será indispensable siempre dejar su avance programático, registro de asistencia en su cajón -- del escritorio.

El maestro satélite cumplira las siguiente funciones:

- Mimeografiar dibujos y material didáctico que los profesores le darán con anticipación.
- Asistir al grupo en presencia del profesor para enterarse de la dinámica de trabajo de cada uno de ellos.
- Asistir al grupo sólo cuando algún maestro no tenía prevista su falta y para ello el Director será quien fije el límite permitido; pues este fué seleccionado como tal por su honestidad y calidad académica.

SECRETARIA

- Hacer todos los trabajos que se requieran de la escuela.
- Contestar el teléfono, recibir y dar mensajes.
- Realizar funciones de recepcionista.
- Control de oficios y correspondencia.
- Organización y manejo del archivo escolar.

C O N S E R J E

- Realizara actividades de limpieza y aseo de las instalaciones de la escuela, cuantas veces sea necesario.
- Funcionará como mensajero cuando el caso así lo requiera.
- Realizará actividades inherentes a su puesto que le sean encomendados por el Director.

Cuando se labora en una institución pública es común que la opinión, proyectos de cambio, alternativas de trabajo y mención de deficiencias en el desempeño profesional en escasas ocasiones son tomadas en cuenta; sin embargo, esta vez lo hacemos, no con el fin de agredir personas e instituciones, aunque en algunos párrafos nos ha sido imposible mostrar una "neutralidad ideológica", porque somos en tes sociales que pensamos y sentimos, y no queremos dejar a un lado nuestra formación, ideales y posibilidad de la palabra en esta incesante búsqueda del cambio y oportunidades de trabajo compartido con la conciencia clara de progresos en cuanto a la educación del menor con requerimientos especiales se refiere.

LIMITANTES INSTITUCIONALES

El depender directamente de autoridades con diferente criterio respecto de la Educación Especial, cada trienio (Presidenta del DIF-Municipal), traé consigo ventajas y desventajas.

Ventajas, cuando esta persona se inserta en la problemática de los niños con requerimientos de Educación Especial, como lo fué los dos primeros años de nuestra labor en que se participó y proporcionó

el edificio y las modificaciones pertinentes.

Desventaja, cuando esta persona se va y en su lugar queda otra - persona que además de desconocer la forma en que se dirige toda una - institución, retira materiales y actividades "innecesarias" según su criterio.

Ventaja, nuevamente cuando esta actitud solamente durará tres -- años, por que de ser más largo este período nuestra actividad sería - nulificada.

Ahora bien, a lo largo de todo este trabajo mencionamos otra ins- titución "La Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social", - dependiente del Gobierno del Estado de México, que para esas fechas - (1980), no contaba con un Departamento de Educación Especial y esto - traía consigo desventajas como:

Desconocer la problemática del niño con requerimientos de Educa- ción Especial y sus necesidades de formación por tanto:

- Se exigía que cada persona al frente de un grupo fuera profesor egresado de la Escuela Normal de Maestros y el hecho de ser Psicólogo y cubrir las funciones de profesor hacía que se cuestionará nuestra labor, es decir, eran frecuentes los comentarios - (y aún lo son), de que un Psicólogo no conoce de Técnica, Di- dáctica y Pedagogía adecuadas para estar a cargo de un grupo, - por lo que:

- Es factible que haya despidos justificándose en que esa plaza

es para profesor y no del Psicólogo y es el profesor quien debe desempeñar tal plaza; aunque no este instruído para la Educación Especial, como se dió el caso con cuatro maestros (una de taquimecanografía, otra de artes plásticas y dos más egresadas de la escuela normal), que cubrieron interinatos y en dos de los casos les fué ofrecida nuestra plaza.

- Hablando de términos administrativos "gozamos" de una plaza -- como profesores titulares, es decir, somos asalariadas de ---- acuerdo a la categoría de un maestro normalista que no tiene una especialidad y con sus respectivos descuentos sindicales - pero sin poder gozar de prestaciones como: Ayuda para Guardería, Ascensos de Categoría por Escalafón o cambio a otra Dependencia, ya que las autoridades respectivas no se explican porque estamos ahí y a que sub-dependencia de la Secretaría pertenecemos (pre-escolar, primaria o secundarias), es decir no entramos en ninguno de sus rubros escalafonarios y nuestros documentos de currículum ahí no tiene validez.

- En el terreno laboral se exigía que cada uno de los integrantes de la institución (Directora, Trabajadora Social, Psicóloga y Profesoras), se hicieran cargo cada una de un grupo de 60 -- alumnos, pero se negaba toda ayuda o partida económica para la adquisición de materiales didácticos y educativos.

Además de no aceptarse excusas cuando debíamos llevar formatos administrativos como: cuadros de calificaciones en evaluaciones propias de la escuela común con materias de Ciencias Naturales, Matemáticas, Español, índice de aprobados y reprobados

etc., es decir, no entendían que es lo que enseñábamos a esos niños.

En la actualidad (1985), existe un Departamento de Educación - Especial en la mencionada institución que se esta organizando- y este es el motivo principal por el que reportamos ahora todas nuestras fallas, experiencias, logros y alternativas para que sean tomadas en cuenta y puedan aplicarse e instituirse -- ahora que se comprende de una manera más abierta la problemática, necesidades y requerimientos del niño en la Educación Especial.

- También, hemos mencionado otra institución, El Departamento de Educación Especial en el Estado de México que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que colaboró con nosotros-técnicamente, es decir, se nos dotó de material que va desde - El Manual de Operaciones en que se indica todo un reglamento - de las funciones y procedimientos de operación Técnico Administrativa de las escuelas en el área de Deficiencia Mental (SEP-1980), además de formatos de diagnósticos, programas y tratamientos, Test y Asesoría directa en cursos permanentes de música, pedagogía, trabajo social, psicología y cursos para Directores.

Esta participación fué de gran utilidad para nosotras, pero -- cuando ingresamos formalmente al Departamento de Educación Especial Estatal que, como ya dijimos se está formando y la política es crear algo diferente de lo que hasta ahora institucionalmente se ha hecho y hacerlo bien; cuestión que resulta muy-

difficil cuando se tiene por alguno de los integrantes, la -
consigna de no hacer lo mismo que antes se realizaba, por--
que son lineamientos de otra institución y aunque hay dispo
nibilidad para el cambio por parte de altas autoridades en
la práctica no se ha olvidado del todo la metodología de la
escuela común que no es mala, pero sí diferente de lo que -
se requiere en Educación Especial y esto ha traído como con
secuencia que el personal se encuentre desorientado y en --
otros casos se aproveche esta situación para no hacer nada.
Hablando más concretamente mencionaremos como son:

LAS PRACTICAS DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL

- El que nuestra coordinación se ubique en la ciudad de Toluca disminuye la frecuencia de asesoría y supervisión del adecua do funcionamiento del personal y por tanto la comunicación.
- Quienes estamos a cargo de un grupo (psicólogos y profesos--- res), tenemos formación académica diversa y esto nos repre-- sentaba un problema cuando se daba asesoría continua pero lo es cuando cada maestro trabaja en el mejor de los casos, con un programa, diagnóstico y evaluación de acuerdo a su forma-- ción, problema que ya habíamos superado.
- Cuando el Departamento propone un curso de actualización, -- aquí se cobra^{**}, y no asiste todo el personal, sólo los escogi dos (desconocemos bajo que lineamientos), sucediendo por regla

general que unos tienen derecho a cursos y otros no, para los que no tenemos derecho sí nos interesa capacitarnos, lo haremos fuera de nuestro horario de trabajo.

- Ahora bien si hablamos del personal de apoyo, ha habido cambios, entre los más importantes son:

- No se realizan reuniones mensuales con el personal docente y equipo interdisciplinario sólo en casos altamente necesarios (probable asistencia de un asesor supervisor o autoridades), programar actividades en días festivos, cambio de lineamientos y documentación que debe estar actualizado, pero ya no se efectúa el análisis de caso de los alumnos y si al profesor le interesa conocer más acerca de determinado chico, consultamos su expediente directamente, si se encuentra la persona encargada de las llaves, y es probable que ahí encontremos algunos datos de Psicología y Trabajo Social.

- Se han dado casos en que el niño ya asiste regularmente al grupo y los padres aún están esperando los resultados de su diagnóstico.

- La formación de grupos funciona de la siguiente manera:

** (En otras instituciones como parte de la formación docente lo paga el Departamento responsable).

Al llegar el padre a la institución ya sea por su propia iniciativa o canalizado de otra institución, la dirección revisa los documentos y recomendaciones que le entregan; habla con el niño le pregunta su nombre, cuantos años tiene, etc. y por medio de su "ojo clínico", determina si éste pertenece o no a la institución y se decide a qué grupo pertenece. Pasa a su grupo y el maestro -- aplica una entrevista a padres a veces o el diagnóstico que haya diseñado; si el profesor cree que este chico -- puede funcionar sigue teniendo dos semanas para aceptarlo o rechazarlo y si tiene buenas relaciones con otros profesores cuando el niño no funciona en su grupo, es -- probable que lo acepté; siempre y cuando el grupo no esté saturado.

Cuando ya hemos aceptado al niño o no hemos puesto inconvenientes, Trabajo Social y Psicología aplican hasta estas fechas entrevistas y pruebas respectivas "con la finalidad de no trabajar innecesariamente si el niño no se queda en el plantel".

Si solicitamos este tipo de información durante el período de observación, primero se nos pregunta "sí el niño se va a quedar", contra-argumentándose la inconveniencia de solicitar estos datos incluso a la institución de -- procedencia si lo vamos a regresar.

Se diagnóstica Psicológicamente sólo a los niños de nuevo ingreso si no cuentan con estos datos y se les aplica las siguientes pruebas:-

TermanMerril, Test Gestáltico, Visomotor de Bender, Wisk R.M., Figura Humana y se define su cociente intelectual y grado de deficiencia.

Psicología no asiste ni participa en actividades pedagógicas de los alumnos.

Si se propone una revaloración y la anterior no es reciente ---- (según lo indican los test, el período adecuado es de seis meses), de acuerdo al "criterio" de Psicología y la insistencia del profesor hay probabilidad de que se realice. No se realizan ya, observaciones de grupo, ni trabajo individual con los niños inmediatamente, sale a colación el argumento "de lo infortunado que puede ser el trabajar -- con ellos individualmente apoyándose en lo que la teoría del Análisis Conductual dice e inexplicablemente el niño deja de asistir a la escuela.

Cuando el maestro ha estado muy interesado en ese caso e investiga con los padres resulta que:

La edad, el comportamiento, el control de esfínteres, la inasistencia, los recursos económicos, o el "no pertenece al servicio", motivaron su baja definitiva.

Esto es necesario ya tratarlo, porque el servicio de Educación - Especial que se venía impartiendo día a día va decayendo y va a terminar por contaminarnos a todos, aunque aparentemente (ante las autoridades), es la escuela que mejor funciona debido a la alta experiencia de sus integrantes.

Hemos repetido en bastantes ocasiones el ¿Cuestionamiento Conduc

tual? del área de Psicología, mismo que nos ha molestado y al vernos imposibilitados ya para convencer verbalmente de lo contrario al personal docente que solicita tal cooperación y calla simplemente aceptando y creyendo que esto es cierto, pues hay personas que se apoyan en "experiencia curricular", anotamos ahora sólo algunas referencias que si no se estudian cuidadosamente pareciera que sustentan tal aseveración de la Psicóloga Escolar.

Por ejemplo, Stachnick (1978) "Aplicación Individual de la Modificación de Conducta por parte de los Maestros", define a la salud Mental de los alumnos como la presencia de ciertas conductas adaptativas y la ausencia de otras disruptivas y afirma que quizá el maestro de un niño está en mejor posición que nadie para fortalecer las conductas adecuadas y debilitar las otras; mencionando lo fácil que puede resultar "Hacer que los maestros reconozcan la posibilidad de mejorar su papel histórico respecto de enviarlo automáticamente con los profesionales de la salud mental a todos los niños con problemas Pág. 15", además continua Stachnick de lo desastrosamente preparados que están para enfrentarse con efectividad a conductas problemas aún siendo maestros con título de licenciados, pero lo que a lo mejor no se leyó es que en estas afirmaciones Stachnick logró la cooperación de los maestros con cursos, conferencias, discusiones, películas, asistiendo al grupo y dándoles extrategias de Modificación de Conducta y Experiencias para que puedan adaptar esos principios - en el salón de clase y no se sustenta sólo en palabras, (subrayado - nuestro).

En otro artículo, Blessinger (1978, pág. 157-159), "Modificación de una Conducta de Llanto", en el cual una maestra pide ayuda a la Psicóloga por un problema de disciplina en tareas de lectura y ---

le comenta los métodos utilizados infructuosamente, la psicóloga después de escuchar y analizar lo que sucede sugiere formas de registro, definición de la conducta problema, recompensas, etc., es decir aunque no fué necesario esta vez asistir al grupo personalmente atendió y puso en práctica sus conocimientos compartiéndolos con una profesora.

Hay otros capítulos en todo este libro de Ulrich y Col. --- (1978), que hablan de la modificación de Conducta implementada por Profesores de Pre-escolar, Primaria, Educación Especial, Educación para Adultos; pero en todos los casos siempre está supervisando a los docentes un profesional, así lo vemos en el capítulo 8 que es aún más específico sobre esta problemática en la relación Psicólogo-Maestro-Alumno cuando se tratan de resolver problemas de conducta Hawkins y Hayes (1978), López (1975), Wolf y Col. (1975), O'Leary (1975), Carbonary (1975). Por otro lado - Bijou en 1984, habla de la importancia de la enseñanza individualizada con la consecuente programación de actividades y funciones del equipo escolar y dice "La estrategia del Análisis Conductual solamente funcionará, cuando la enseñanza sea individualizada", - con programas, procedimientos y materiales de acuerdo con el nivel de competencia del niño que le ayuden a aprovechar estos programas bajo contingencias y factores disposicionales positivos, - entonces el lector se preguntará que hace una Psicóloga que funciona como profesor, que maneja técnicas de Modificación de Conducta, la respuesta es: aplicar sus conocimientos y vernos en la misma situación que habla el Artículo de Brown (1978), donde a medida que uno acepta hacerse cargo de los chicos problema. nuestro grupo es el que contiene el mayor número de estos casos que-

cualquier otro de la escuela, observando que el trabajo de la Psicóloga escolar y el de los maestros disminuye a costa de nuestro desempeño y nos hemos visto de esta manera castigados por tener buen éxito con estos niños y estamos cubriendo las funciones que debería ejercer el Psicólogo en el adiestramiento de maestros para que manejen problemas educativos especiales dentro del propio salón de clases.

A lo largo de esta sección la temática predominante ha sido señalar deficiencias en el servicio y esto no quedaría adecuadamente concluido si olvidamos las causas directas, y como hemos visto el equipo interdisciplinario que durante algún tiempo funcionó si bien con algunas fallas, pero motivado por la asesoría continua en que únicamente se supervisaba la documentación respectiva sino además se decía qué, cómo y por qué de tal documentación y prácticas paracada uno de los profesionales y ahora agregamos el inconveniente renumerativo es decir; al paso del tiempo el personal observa que los Servicios de Educación Especial Estatales se multiplican y con ello el número de integrantes en esta rama, donde las nombramientos y remuneraciones son superiores en la gente de nuevo ingreso y de una u otra forma nuestra experiencia profesional tan emulada para las situaciones de trabajo se queda a la deriva cuando se trata de resolver nuestra problemática económica y escalafonaria que no nos permite tener acceso a puestos superiores.

Hablar de pruebas, diagnósticos y evaluaciones, es aún ahora, para el educador pisar terrenos poco firmes: enfrentarse a una diversidad de corrientes ideológicas, teorías y argumentaciones según el punto de vista que el lector ha concebido durante su formación.

Con la propuesta que a continuación daremos a conocer no preten-
demos terminar con todo un bagage de contradicciones; y tampoco que-
remos hacerlas a un lado, porque creemos firmemente que cada una, en
su momento; fué creada con la plena convicción de aportar elementos
que coadyuven al conocimiento del ser humano.

Por otro lado, cuando se ha tenido la oportunidad de trabajar -
directamente, con grupos de niños de diferentes edades, aptitudes, -
niveles de desarrollo y características propias que van desde proble-
mas de conducta hasta impedimentos orgánicos y hemos tratado de sol-
ventarlos en un ambiente institucional que exige resultados rápidos-
y duraderos; nos obliga a reflexionar sobre las prácticas profesio-
nales, el desgaste físico y emocional del que es presa el profesor -
cuando realmente intenta llevar adelante un grupo.

Cuando hemos vivido que los datos de un cociente intelectual en
lo personal no aportaba datos para un tratamiento o la etiqueta de -
"autista" no nos dice que repertorios debemos entrenar, resulta de -
primordial importancia trabajar con una prueba que nos de informa---
ción más precisa de las conductas observables, que describa sus ca-
pacidades la forma como percibe el niño su entorno físico y cómo lo
manifiesta (verbalmente o por señas), sus habilidades motrices, so--
ciales y repertorios de autocuidado.

Sin olvidar que en dichas conductas el niños las va adquiriendo --
desde los niveles más simples hasta llegar a conductas de mayor com-
plejidad es decir que toma en cuenta su desarrollo.

Por otro lado en este trabajo hemos mencionado lo difícil que -

ya en la práctica y aplicación individual; cuando los requerimientos del medio exigen trabajo grupal, es por esto que proponemos un método de registro donde se anoten las destrezas ya dominadas por el niño y a la vez se registren las que va adquiriendo a lo largo del programa; que nos aporta información individual y grupal en un sólo registro, - con el que más adelante desarrollaremos nuestro programa de tratamiento.

Otra característica de esta prueba es que eliminará la necesidad de pruebas trimestrales como lo venimos haciendo y que requiere - de un tiempo especial que nos aparta del proceso de enseñanza-aprendizaje durante tres periodos de quince días al año, que desajustan nuestro ritmo de trabajo y el de los chicos, con esta prueba las revaloraciones sólo serán necesarias al inicio del curso, ya que durante el desarrollo el programa se van anotando los objetivos que cada uno va cubriendo, cuando sea necesario elaborar un reporte de resultados para la boleta de calificaciones lo único que tenemos que hacer es contabilizar el porcentaje de conductas adquiridas u objetivos cubiertos y analizar las observaciones que habremos anotado en el expediente -- del alumno.

Criterios de evaluación; para algunas pruebas se anotan los resultados por colores Díaz, (1981) o utilizan símbolos convencionales :- ✓, x, +, -, designando un valor a cada uno de ellos (Galindo y Col, - 1980; Instituto Panameño de Habitación, S.F.)

Pero hay otras pruebas más complicadas que requieren de capacitación especializada, baterías de pruebas, manual de administración, - hojas de registro, lugares y materiales específicos, (Heaussler y Marchant, 1982), o perfiles de desarrollo y tablas de puntajes para po--

de obtener un Coeficiente Intelectual de (Rodríguez y Col., 1974).

Para fines prácticos hemos combinado los criterios de evaluación más sencillos que serán dar un punto cuando la conducta esta adquirida y $\frac{1}{2}$ punto o .5 cuando está en vías de desarrollo (algunas veces realiza el reactivo), o no es del todo correcto, y 0 cuando aún no se adquiere; así podremos sumar el número de reactivos por área y dividirlo entre el número de estos (10), el resultado nos dará el porcentaje de objetivos cubiertos y por tanto de conductas adquiridas.

Para sacar el promedio individual de todas las conductas sumamos los porcentajes de cada área y lo dividimos entre el número total de estas (15).

Las áreas de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

- COGNICION
- DESARROLLO MOTRIZ
- LENGUAJE
- AUTO-AYUDA
- SOCIALIZACION

Y están divididas según el nivel de desarrollo del niño iniciando con repertorios que van de lo simple a lo complejo en orden ascendente de presentación del 1 al 6, cuando un niño ha cubierto un nivel, pasa a la siguiente prueba, de esta manera podemos tomar decisiones administrativas sobre la selección y clasificación más homogénea para formar los grupos y así elaborar el programa de tratamiento

que optimice nuestra labor educativa y remedial.

Pues como ya hemos visto que para realizar un diagnóstico ---- exhaustivo y preciso en grupos de hasta 23 chicos en sólo dos sema-- nas con cinco horas diarias de trabajo; que además proponga metas de tratamiento y especifique la problemática de cada alumno, se requie-- re no sólo de un análisis científico sino de un conocimiento divino como lo menciona Bijou (1984), para llevar a cabo esta tarea nueva-- mente el lector se preguntará ¿cómo es posible entonces que aporte-- mos tantos datos?, la respuesta es sencilla: han sido ardúas nue-- tras noches de trabajo y períodos en que el educador tiene derecho - a descansar, es ésta una más de las causas por las que el profesio-- nal especializado se ahuyenta de la Educación Especial y prefiere -- trabajar con 60 alumnos en una escuela común donde no hay que elabo-- rar programas, diagnósticos y evaluaciones complicados, pues en ---- otros medios educativos todo esta ya elaborado y sólo hay que progr-- mar, enseñar, calificar y llenar boletas, no negamos que el trabajo-- del maestro normalista sea difícil, pero sí nosotros lo complicamos-- con estas medidas, cada vez habrá menor núm-- ro de docentes especiali-- zados dispuestos a atender a los pequeños con requerimientos en Edu-- cación Especial.

Cuando ya hemos aplicado la evaluación pedagógica y sabemos -- con que repertorios cuenta cada niño y que reactivos vamos a entre-- nar para elaborar nuestro programa de tratamiento, debemos disponer-- el horario y la carga de trabajo para cada área según las necesida-- des del grupo, por ejemplo: En el área de Cognición obtuvimos un -- 85% de resultados óptimos y el restante 15% es necesario para cubrir el 100% ideal y pasar al siguiente nivel (Anexo V), realizamos una - regla de tres del número total de horas semanales de clase y su 15%-

nos da como resultado tres horas para el área de Cognición y así lo haremos para cada caso:

CRONOGRAMA SEMANAL

AREA DE ENSEÑANZA	PORCENTAJE A ENTRENAR	HORAS DE TRABAJO SEMANAL
COGNICION	15%	3
DESARROLLO MOTRIZ	30%	6
LENGUAJE	20%	4
AUTO-AYUDA	5%	1
SOCIALIZACION	30%	6
T O T A L	100%	20

Ahora podemos distribuir nuestro horario en actividades que propicien la realización y entrenamiento de las conductas que deseamos obtener, no necesariamente tenemos que entrenar el objetivo tal cual; -- imaginemos que deseamos lograr "El niño comerá sólo con cuchara", ---- crearemos actividades que propicien tal conducta y esto lo podemos desarrollar en la hora del desayuno escolar.

Antes de pasar al área pedagógica de la prueba es necesario recordar que se propone la manera como el Psicólogo escolar seleccionará los niños, ya que es con este departamento por quien debe pasar en primera instancia para establecer un medio de control que colabore con la homogenización inicial de los grupos, y se le aplicará la sección de pre-requisitos para el aprendizaje que no es otra cosa que los reperto

rios básicos aplicados de una manera que unifique la forma de registro además de la entrevista a los padres, propuesta por Galindo y Col. --- (1980), anexo IV, en que se anote si el niño presenta conducta problemática y según el grado de éstas el niño será candidato a recibir o no terapia individual de uno a uno con el psicólogo o en otro caso pasará a observar en el grupo para asesorar al maestro respecto de cómo modificar tales conductas.

Si el niño tiene un 80% global en los pre-requisitos para el --- aprendizaje pasara al grado elemental de Pedagogía en que se le aplica rán las evaluaciones 1 y/o 2 según las observaciones que aporte el -- psicólogo.

En la entrevista a los padres si además cuenta con el 80% de repertorios en cuidado personal, aseo, habilidades para comer y control de esfínteres; el niño pasará al grado medio del área pedagógico y se le aplicarán las evaluaciones 3 y/o 4.

Si cuenta con repertorios de: Tareas y responsabilidades generales, seguridad corporal y habilidades interpersonales pasará al grado superior en que se aplicarán las evaluaciones 5 y/o 6 observando si el chico tiene posibilidades de adquisición en repertorios pre-académi cos de escritura y cálculo.

El adiestramiento laboral se entrenará paulatinamente en cada -- uno de los grados y cuando el niño termine el grado superior, pasará-- al área de talleres que de acuerdo con el caso, institución y la comunidad desarrollará habilidades laborales que le posibiliten una inde-- pendencia económica.

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA	APLICADOR																							
PRE-REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE	NOMBRE DE LOS ALUMNOS																							
IMITACION																								
REACTIVOS EVALUADOS	NUMERO DE LISTAS																							
Realiza movimientos sencillos imitando a un adulto como:																								
1.- Abrir y cerrar los ojos.																								
2.- Abrir y cerrar la boca. ✓																								
3.- Levantar un brazo. ✓																								
Repite sonidos que otros hacen, imitándolos. ✓																								
4.- toser.																								
5.- Reír.																								
6.- Imita el ladrido de un perro. ✓																								
7.- Imita el maullido de un gato. ✓																								
8.- Aplaudir. ✓																								
9.- Se para, imitando a otra persona.																								
10.- se sienta. ✓																								
RESULTADOS.																								

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:	APLICADOR:
PRE-REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE	NOMBRE DE LOS ALUMNOS
SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	
REACTIVOS EVALUADOS	NUMERO DE LISTA
Obedece a sus padres el 50% de las veces en instrucciones sencillas con ademanes, como; 1.- Párate.	
2.- Ven aquí.	
3.- Siéntate.	
Obedece una orden simple cuando no va acompañada de ademanes como; 4.- Dame el lápiz.	
Obedece dos mandatos relacionados como; 5.- Corre hacia la puerta y regresa saltando.	
Obedece tres ordenes simples pero diferentes sin ademanes, como; 6.- Cierra tu cuaderno, tocate la nariz y abre la puerta.	
Puede traer o llevar un objeto ligero si se le dan instrucciones, como; 7.- Trae la pelota.	
8.- Lleva a la mesa mi bolsa.	
Puede llamar a una persona que se encuentre en otra habitación; 9.- Hablale a tu mamá y dile que venga.	
Puede llevar un objeto a una persona extraña cuando se le solicita, 10.- Llévale a la maestra de ese salón este lápiz.	
RESULTADOS,	

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES.

NOMBRE DE LA ESCUELA:		APLICADOR:																				
AREA DE APRENDIZAJE	NIVEL	NOMBRE DE LOS ALUMNOS																				
DESARROLLO MOTRIZ	1																					
REACTIVOS EVALUADOS		NUMERO DE LISTA																				
1.- Camina solo.	✓																					
2.- Se queda sentado durante dos minutos.																						
3.- Se pone de rod llas.	✓																					
4.-Da una patada a la pelota sin caerse.	✓																					
5.- Usa el pulgar y el indice como pinzas para recoger un objeto.																						
6.-, Rueda una pelota grande.																						
7.- Se trepa en una silla de adulto, se voltea y se sienta.	✓																					
8.- Dobla la cintura para recoger un objeto, sin caerse.																						
9.-Garabatea con crayones y/o gises.																						
10.-Saca dos pijas del tablero en el que estdn colocadas.																						
RESULTADOS.																						

+

PARA DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPTORIOS CONDUCTUALES.

NOMBRE DE LA ESCUELA:

APLICADOR:

NIVEL DE APRENDIZAJE

NIVEL

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

ACTO AYUDA.

1

REACTIVOS EVALUADOS

NUMERO DE LISTA

1.- Bebe de una taza sosteniéndola con ambas manos.

2.- Come sólo con cuchara.

3.- Indica la necesidad de ir al baño por medio de palabras y/o ademanes.

4.- Se sienta en una bañeta, cuando va a evacuar.

5.- Utiliza el retrete cuando se le coloca en él.

6.- Cierpea cuando se le viste, extendiendo las manos.]

7.- Se quita los zapatos cuando los broches o agujetas están desamarrados.

8.- Se quita los calcetines.

9.- Se quita una blusa o camisa cuando están desabotonados.

10.- Se quita las pantaloneras cuando están desabrochados.

RESULTADOS.

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES.												
NOMBRE DE LA ESCUELA:						APLICADOR:						
AREA DE APRENDIZAJE				NIVEL		NOMBRE DE LOS ALUMNOS						
SOCIALIZACION				1								
REACTIVOS EVALUADOS -						NUMERO DE LISTA						
1.- Muestra una expresi3n consciente.												
2.- Reconoce a las personas familiares.												
3.- Responde a expresiones faciales. (sonrisas)												
4.- Atrae la atenci3n haciendo ruidos.												
5.- Busca contacto visual cuando se le atiende. (de 2 a 3 minutos)												
6.- Juega solo y contento, cerca de un adulto que trabaja en ese momento. (por 10 minutos.)												
7.- Abraza, acaricia y besa a las personas conocidas.												
8.- Manipula un juguete para producir sonidos.												
9.- Manipula objetos y los ofrece en el juego.												
10.- Juega en compa1a de otros, pero a1n no colabora con ellos.												
RESULTADOS.												

CUADRO DE EVALUACIÓN Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES.

NOMBRE DE LA ESCUELA:

APLICADOR:

AREA DE APRENDIZAJE

NIVEL

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

AUTO-AVUDA

2

REACTIVOS EVALUADOS

NUMERO DE LISTA

1.- Sube y baja cierres grandes.

2.- Come solo, con cuchara y taza sin ayuda.

3.- Se lava las manos y la cara con ayuda.

4.- Sorbe líquido de un recipiente, usando popotes.

5.- Mastica y traga, únicamente sustancias comestibles.

6.- Avisa que quiere ir al baño, aún cuando sea demasiado tarde, para evitar accidentes.

7.- Se pone los zapatos sin amarrarlos.

8.- Desabrocha los botones de la parte delantera de su ropa.

9.- Se cepilla los dientes imitando a un adulto.

10.- Toma la toalla de las manos de una persona y se seca su cara

RESULTADOS.

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:		APLICADOR:																		
AREA DE APRENDIZAJE		NIVEL				NOMBRE DE LOS ALUMNOS														
LINGUAJE	3																			
REACTIVOS EVALUADOS		NUMERO DE LISTA																		
1.- Nombra sonidos familiares del ambiente (de animales, campana,)																				
2.- Nombra a que sexo pertenece cuando se le pregunta.																				
3.- Indica su edad con los dedos.																				
4.- Emplea el gerundio del verbo. (hablando, comiendo).																				
5.- Emplea formas regulares del plural. (libro-libros)																				
6.- Emplea frecuentemente formas irregulares en tiempo pasado. (hub, hice, era).																				
7.- Emplea "este, esta", "ese/esa" al hablar.																				
8.- Emplea "es" y "esta", al construir oraciones simples. (Esta es una pelota; la pelota esta aqui).																				
9.- Señala un objeto que "no es". (no es una pelota).																				
10.- Dice su nombre completo cuando se le pide.																				
RESULTADOS.																				

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:

APLICADOR:

AREA DE APRENDIZAJE

NIVEL

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

COGNICION

4

REACTIVOS EVALUADOS

NUMERO DE LISTA

1.- Nombra cinco colores.

2.- Escoge el número de objetos que se le piden (hasta diez)

3.- Nombra lo largo y lo corto en los objetos.

4.- Dice si un objeto es más pesado o más liviano

5.- Reconoce su propia derecha e izquierda.

6.- Realiza un dibujo libremente y lo explica.

7.- Calca un modelo.

8.- Realiza ejercicios de caligrafía

9.- Aparea vocales.

10.- Identifica su nombre escrito.

RESULTADOS.

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:
AREA DE APRENDIZAJE

NIVEL

APLICADOR:
NOMBRE DE LOS ALUMNOS

DESARROLLO MOTRIZ

5

REACTIVOS EVALUADOS

NUMERO DE LISTA

1.- Puede saltar una cuerda por sí solo.

2.- Golpea una pelota con un palo.

3.- Recoge un objeto del suelo mientras corre.

4.- Salta de una altura de 30 centímetros y cae en la punta de los pies.

5.- Se mantiene en un pie sin apoyo, con los ojos cerrados por cinco segundos.

6.- Escribe su nombre con letra de imprenta.

7.- Copia dibujos complejos;

8.- Recorta figuras en revistas o catálogos, al borde sin desviarse.

9.- Ilumina dibujos complejos respetando límites.

10.- Recoge vidrios del suelo sin hacerse daño.

RESULTADOS.

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:

APLICADOR:

AREA DE APRENDIZAJE

NIVEL

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

LENGUAJE

5

REACTIVOS EVALUADOS

NUMERO DE LISTA

1.- Puede nombrar cosas absurdas en alguna ilustración.

2.- Emplea el condicional (podría, sería, habría...) al hablar.

3.- En una ilustración muestra el objeto que no pertenece a una clase determinada. (uno que no es animal).

4.- Dice oraciones compleja. (ella quiere que yo entre porque...)

5.- Dice si un sonido es fuerte o suave.

6.- Puede señalar "algunos", "muchos", "varios".

7.- Dice su dirección.

8.- Describe la ubicación o movimiento (lejos de, desde, hacia, encima, etc.)

9.- Responde a la pregunta "porqué"; con una explicación acorde a la pregunta.

10.- Define palabras. (la silla sirve para sentarse) u la utilidad de los objetos.

RESULTADOS:

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES												
NOMBRE DE LA ESCUELA:						APLICADOR						
AREA DE APRENDIZAJE			NIVEL			NOMBRE DE LOS ALUMNOS						
SOCIALIZACION			5									
REACTIVOS EVALUADOS						NUMERO DE LISTA						
1.- <i>Coopera en actividades, con 4 ó 5 niños, sin supervisión constante.</i>												
2.- <i>Explica a otros las reglas del juego o de una actividad.</i>												
3.- <i>Participa en la conversación durante las comidas.</i>												
4.- <i>Elige sus propios amigos.</i>												
5.- <i>Consuela a sus compañeros de juego que están afligidos.</i>												
6.- <i>Dramatiza parte de un cuento, usando títeres.</i>												
7.- <i>Imita las papeles que desempeñan los adultos.</i>												
8.- <i>Acepta las ordenes que se le dan sin protestar.</i>												
9.- <i>No roba, o toma prestados objetos de otros sin pedir permiso.</i>												
10.- <i>Sigue reglas como; pedir disculpas, llamar a la puerta, etc.</i>												
•RESULTADOS.												

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:

APLICADOR:

AREA DE APRENDIZAJE

NIVEL

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

COGNICION	6	
-----------	---	--

REACTIVOS EVALUADOS NUMERO DE LISTA

1.- Cuenta hasta veinte objetos y dice cuantos hay.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
2.- Suma prácticamente hasta veinte objetos .																					
3.- Resta prácticamente hasta veinte objetos.																					
4.- Resuelve en papel, sumas de dos dígitos cuyo resultado sea hasta veinte																					
5.- Resuelve en papel, restas de dos dígitos cuyo resultado sea -- hasta veinte																					
6.- Resuelve prácticamente problemas matemáticos que incluyan suma y resta.																					
7.- Reconoce diez palabras impresas.																					
8.- Lee enunciados de tres parte. (Ema come lima)																					
9.- Forma nuevas palabras partiendo del análisis de la división - Alfabica																					
10.- Formula enunciados de mayor complejidad. (Mi mamá me da pan).																					

RESULTADOS.

6

CONCLUSIONES

Mucho se ha hablado de la psicología y su quehacer.

Cuando iniciamos este trabajo lo hicimos motivadas por estas cuestiones; ¿qué debe o no hacer el psicólogo? y ¿cuál es su óptimo campo de acción?, y esto se vislumbra en varios capítulos, pero inicialmente sólo defendíamos nuestra formación como modificadores de conducta en el trabajo directo con los niños. También es cierto que al egresar de los recintos universitarios esperábamos en primera instancia; si no, que las puertas laborales nos abrieran paso, sí encontrar acceso y reconocimiento profesional del psicólogo; pero nos sucedió lo que menciona Politzer (1928), Millán (1982), "La desgracia del psicólogo es que nunca está seguro de hacer ciencia y cuando la hace nunca está seguro de que ésta sea psicología" (en Millán, 1982), y fue más clara nuestra duda, cuando nos vimos arrolladas en conflictos económicos y se nos propuso desempeñar el puesto para el cual fuimos preparadas con el mismo salario de un maestro normalista, la diferencia es que ellos sólo laboraban 5 horas diarias y nosotros por la misma renumeración debíamos cubrir un horario de 9 horas (dos turnos escolares), es ésta una de las causas por las que este profesional se ve obligado a desempeñar puestos diferentes en el que se dice que no fue entrenado; por otro lado sabemos que es sumamente importante mencionar los problemas cotidianos en un trabajo que se supone debe estar repleto de terminología científica, pero no queremos cubrir todo el tipo de enfrentamientos a los que nos hemos visto expuestas cuando "usurpamos" el campo de la docencia. Cuando se vive en carne propia la problemática del maestro, su escuela preparación y su azarosa motivación diferente de la remunerativa, que es precaria, y si se tiene la conciencia clara aún de que no sólo el poder adquisitivo será el eje director del desempeño profesional, sino que además y debiera decir primordialmente, en el terreno que nos encontremos ya sea clínico, social, laboral o edu-

cativo deberá estar presente la motivación intrínseca, el gusto e interés por nuestro trabajo y que éste no sea visto como un mero requisito con el que debemos cumplir; llegada la hora de ser partícipes del sector asalariado para entrar; checar tarjeta, esperar que se nos diga lo que tenemos que hacer para percibir esa paga y esperar a que finalice nuestra jornada igual que muchos otros asalariados que cuentan las horas, los días y los años para que llegado el momento se puedan retirar a descansar, porque no queremos que la vida así nos pase encima y creemos que cualquiera que sea nuestra actividad no sólo es clínica, educativa y/o laboral como aspecto importante en nuestro desarrollo ya que como entes sociales no estamos seccionados y existe una interconexión en cada una de estas áreas, donde las actividades del ser humano deben estar regidas por el conocimiento, descubrimiento, relación y goce del sentirse humano no mecanizado y de ello forma parte también el niño con requerimientos en Educación Especial.

Este es el motivo por el que nos fué necesario redefinir la escuela, su función educativa como reproductora de conocimientos sin que sea concebida como un lugar apartado del contexto social y aunque también mencionamos códigos arquitectónicos que aún ahora consideramos necesarios, así como una correcta planeación y funciones de sus integrantes. Estamos convencidas de que el Educador con Vocación debe partir de la propia circunstancia de los sujetos y será imprescindible romper con el aislamiento de nuestros niños e inmiscuirse en su entorno que el alumno salga en busca y contacto con las cosas de la realidad o bien incorporarlos al interior escolar en que el huerto, el taller y la cocina no hayan simulaciones o representaciones, ya que hemos utilizado elementos y objetos de su comunidad, "fuera de la escuela en plan de libertad al aire libre y se establecieron entre los alumnos y el maestro, relaciones nuevas donde reinan la mayor franqueza de conducta y al confianza más grande" (Trillas, 1976, p. 72), así la comunicación se vio favorecida donde el maestro y el alumno olvidaban su predeterminado papel para convertirse en compañeros cotidianos; ahora recordamos con alegría cómo

el niño de hoy pide asistir a la escuela, incluso en casos extremos de enfermedad o cuando hubo una baja de temperatura exagerada y nada más-asistieron a clase cinco niños y al conceder la directora el permiso para que los pequeños se retiraran estos se negaron a hacerlo, porque querían estar con su maestra, nosotros deducimos que esto es causa de que aquí no están sufriendo una enseñanza autoritaria y que la escuela no es tan bestial y monstruosa como lo señala Marques (1982), o cuando -- Nash (1978) habla de las expectativas de los alumnos respecto de sus -- profesores y se refiere a niños de doce años que asisten a la escuela-secundaria común mismos que son capaces de cuestionar el funcionamiento de su maestro, no debe olvidarse que estos niños cuentan ya con una experiencia escolar y esperan que "su profesor obre a modo de policía y juez a la vez", y cuando el maestro trata de "ser" aceptado como amigo, consejero o estimulador de ideas, lo más probable es que lo encasillen-dentro de la categoría de "blando" e incompetente y merezca escaso --- "respeto".

En nuestro caso la práctica docente nos ha valido para demostrar-que los niños etiquetados como Deficientes Mentales, también pueden --- cuestionar o confirmar con sus actitudes las conclusiones de Evans ---- (1968); en Nash 1978, p. 98 y son:

"A los niños les gustan los profesores que son bondadosos, amistosos, alegres, serviciales, justos, que poseen sentido del humor, que -- muestran comprensión de los problemas de los niños, y que consienten -- bastante actividad al alumno y al mismo tiempo mantienen el orden. Les disgustan los profesores que utilizan el sarcasmo, son dominantes y tienen favoritos, quienes castigan para imponer la disciplina, no atinan a velar las necesidades de alumnos determinados, y poseen rasgos de personalidad desagradables", queremos pues, sugerir que la investigación - en las Aulas de las Escuelas de Educación Especial debe acrecentarse y crear una inquietud más honda por la calidad de las costumbres educativas y "ver cómo el maestro realmente enseña o el alumno realmente aprende" (Delamont y Hamilton, 1978, p. 18), para que no sea ya continuado -

"el desprecio de la vida en el aula que ha motivado el que los maestros permanezcan mayormente indiferentes o incluso antagónicos a las reivindicaciones a favor de la investigación educativa", que no sólo sean sus estudios una descripción parcial con sus consecuente sistema de categorías que puede crear prejuicio y parcialismo del que será muy difícil evadirse y que además no haya distancias rígidas entre el observador, el maestro y los alumnos y aquí el psicólogo encuentra una opción más de su desempeño profesional como observador participativo.

Las conclusiones que del aula salgan, formarán propuestas de investigación más amplias; nosotros por lo extensivo ya del trabajo no hemos podido ampliarlo pero esto puede ser la base para una futura y urgente modificación de actitudes en los profesores que deben ser entrenados ya en esta relación maestro-alumno, que hasta ahora vienen sufriendo también los niños Mexicanos por lo que, diremos que con la docencia no estamos usurpando una área laboral, ya que gracias a esta práctica descubrimos en vivo la problemática del profesor entre otros aspectos y que debido a nuestros conocimientos podemos y queremos aportar mejoras.

Esto es más evidente, en el segundo capítulo donde se reportan cinco años de trabajo, la causa principal de así hacerlo es que el lector advierta como y bajo que concepción psicológica iniciamos la labor educativa; queríamos a toda costa imponer nuestra formación conductual-cuestionábamos el trabajo grupal y heterogéneo, no concebíamos otra forma de terapia que la individual con técnicas de medición sistemáticas y confiabilidad de nuestras observaciones sin que esto fuera accesible de realizar; al paso del tiempo y su consecuente práctica e investigación, desgaste físico y aceptación de otras teorías fuimos modificando nuestro quehacer psicológico ya que de no contar con estas herramientas e intrínseca sed de conocer más allá de lo planteado hasta ese momento y confrontar las actitudes de los niños frente a un maestro u otro que se diversifican de acuerdo con la estimación y concepción que el profesor tiene de ellos cuando el docente quiere aportar sin desconocer la característica de ser humano; no quedan entonces enunciadas al aire las anécdotas donde el profesor desvanece su papel para convertirse en compañero o simplemente se le llamara por su nombre "Tere", así con cariño y -

confianza misma que fué impugnada como una falta de seriedad y respeto de esos niños contrastandola con la de miedo y respeto para no acercarse y molestar al almuerzo del otro profesor.

Al no cejar aquí nuestras indagaciones nos encontramos con que la Educación Especial en México (capítulo 31), es aún muy joven y es necesario desarrollar concepciones, maneras de trabajo, relación en todos sus sentidos disciplinarias, humana e interdisciplinariamente, por lo que se replantea un trabajo en gran medida ya desarrollado y aunque este sea -- "viejo" y extenso es muy rescatable y lo ampliamos en el capítulo cuatro, el Manual de Operaciones del Funcionamiento Ideal de todo el Equipo Escolar, y se propone aún a pesar de la consigna Estatal "hacer algo diferente de lo que realizan otras instituciones". Cuando sigamos paso a paso - nuestros deberes podemos encontrar que laborando armónicamente no es tan pesado nuestro desempeño y nos veremos motivados a crear formas más accesibles de estimación de los repertorios con que cuenta el niño y sus necesidades de entrenamiento sin cegarnos ante la perspectiva del desarrollo humano que de manera contraria nos encasilla en evaluaciones desgastantes e improductivas que finalmente sólo nos aportan datos cuantitativos o etiquetas incoherentes que no le sirven al educando más que para colgarle un estigma de Deficiente Mental con el que cargará toda su vida, mismo que - obstaculizará su enlace franco con lo social y surge entonces una alternativa de diagnóstico-evaluación que considere todos estos puntos; Ser simple y sencilla en su aplicación.

- Que nos proporcione de manera rápida datos observables, además de cuantificables para fines estadísticos.
- Que en un solo formato sepamos con que repertorios cuenta el grupo y cada niño.
- Que al docente le simplifique la tarea de revaloraciones trimestrales por el solo conteo de puntuaciones, cuando haya que hacerlas sin que se desgasten y desvíen de lo programado ambas partes (Maestros-Alumnos).

- Que tomando en cuenta los reactivos se propongan como objetivos del programa con actividades que se encaminen a tal fin dentro de su medio social y cultural que no aislen lo escolar y el desarrollo propio del niño.

Para concluir diremos que por todo este trabajo, investigación y práctica docente hacemos oídos necios a los alaridos desconcertantes de algunos profesionaloides que alardean a "su formación como maestra" y su ridiculum político más no académico que cuestiona el enseñarle al --chico a freír papas y en un trabajo posterior nuestro loco atrevimiento al proponer y confirmar con los mismos que pueden aprender a leer y escribir.

El objetivo de este capítulo es describir las herramientas con las que se contó para diagnóstico y llevar una fase de reeducación con menores que presentaban alteraciones de lenguaje.

En nuestra fase inicial y contando con los sustentos teóricos-adquiridos durante nuestra formación en la E.N.E.P.I., las formas de tratamiento y diagnóstico se fundamentaron en el Análisis Conductual Aplicado, estudios realizados como el de Galindo (1980) del cual se derivó un diagnóstico conductual que nos proporcionaron datos acerca de los repertorios con que contaban los menores y las conductas problemáticas, las cuales se había que modificar.

Se hace notar que durante el primer año, se trabajó con casos de hipoacusia, los cuales más tarde fueron remitidos a la Escuela de Audición de Cuautitlán y se continuó trabajando con los casos de problemas de lenguaje en niños normoeventes.

En los casos de hipoacusia se observó que la evaluación aplicada no se adaptaba a estos sujetos, por lo cual el diagnóstico conductual se limitaba a observar si se encontraba establecida la atención imitación y en ocasiones seguimiento de instrucciones. En estos casos se utilizó la mímica para comunicarse con estos sujetos.

Se establecieron conductas en las siguientes áreas:

- Conceptos Numéricos.
- Ubicación Especial.
- Esquema Corporal.
- Lectura textual.
- Lectura Labial.
- Seguimiento de Instrucciones.

En la primera área, se estableció conductas de contar y nombrar números (dígitos), identificarlos en forma escrita y agrupar objetos-

que correspondían a la cifra escrita, a su vez se dictaban cifras y el sujeto los escribía (mediante lectura labial).

En la segunda área, se daba la instrucción de la ubicación espacial (arriba-Abajo, Atrás-Adelante), y el menor al leer los labios señalaba la ubicación con su mano.

En la tercera área, el menor nombraba las partes del cuerpo en sí mismo y en un muñeco, se presentaba tarjetas con los nombres de algún miembro del cuerpo y tenía que identificarla y por último el instructor nombraba una parte y el menor la localizaba en sí mismo.

En la cuarta área, el sujeto leía palabras y las relacionaba con objetos presentados. Para ejercitar la lectura labial se nombraba el objeto y el sujeto buscaba y entregaba la tarjeta con el dibujo correspondiente.

La lectura labial se establecía en cada una de las áreas, al identificar partes del cuerpo, ubicarse espacialmente e identificar números.

El seguimiento de instrucciones se estableció mediante lectura labial, donde el sujeto cerraba la puerta, se sentaba, se paraba de su asiento ante la indicación dada. Ante la afirmación o negación del instructor, el sujeto continuaba u omitía la conducta.

El manejo de sistema de fichas para reforzar las conductas adecuadas, se ajustó a las necesidades y objetivos a seguir, pero al no continuar trabajando con ellos, no se sabe a ciencia cierta si se presentarían problemas para establecer conceptos abstractos como algunas categorías gramaticales (preposiciones, conjunciones, etc.).

En los casos de menores normoyentes se notó que en muchos casos los problemas de lenguaje no se limitaba a las deficiencias en la articulación y hablando específicamente del tipo de evaluación conductual que se venía usando, no proporcionaba datos de otros aspectos del len-

guaje como sería el aspecto semántico.

Existían casos que aunque los problemas de articulación eran mínimos, el menor no presentaba una gran fluidez en sus verbalizaciones presentando latencias en sus respuestas. En otros casos el sujeto no era capaz de describir una secuencia de imágenes. En muchas ocasiones pese a las instigaciones presentadas el menor sólo repetía palabras -- sólo cuando imitaba, pero después sus verbalizaciones eran mínimas. -- Durante el entrenamiento de seguimiento de instrucciones varios sujetos no podían realizarlas cuando éstas eran complejas o eran de una cadena amplia de conductas. Por último también se observó que presentaban alteraciones en la estructuración de sus oraciones, omitiendo estructuras tales como artículos, pronombres, conjunciones, etc.. Estas omisiones se presentaban en ocasiones y en otras no. Lo mismo sucedía con algunos fonemas que se sustituían u omitían sólo en algunas ocasiones.

En base a la evaluación aplicada el tratamiento consistía en trabajar con el punto de articulación del fonema alterado. Se realizaban ejercicios iguales, labiales y de respiración. Se proporcionaba retroalimentación usando el espejo, abatelenguas, etc.. Después de establecido el fonema, se repetía ésta en sílabas directas para continuar su repetición con sílabas indirectas. Cuando el menor emitía adecuadamente durante cinco ocasiones continuas la sílaba, se le proporcionaba una ficha para finalmente cambiarla por un dulce. Se formaban palabras con el fonema y se realizaban dibujos de dichas palabras. El menor repetía correctamente palabras con el fonema establecido y recibía fichas. Después de establecido un fonema se continuaba corrigiendo -- otro y a la vez se evaluaba las emisiones correctas de los ya establecidos.

La terapia se dirigía a las deficiencias en la articulación y al establecimiento de repertorios con los que los sujetos no contaban.

Tratando de superar las limitaciones encontradas con la evaluación y tratamiento conductual en el año de 1982 se contó con el apoyo técnico de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México (U.S.E.D.E.M.), la cual venía trabajando desde 1979 en Centros - Psicopedagógicos, Escuelas de Educación Especial, Granjas y Talleres. Ha blando específicamente de Centros Psicopedagógicos y en esencia acerca - de la terapia de lenguaje, ya tenía establecido un sistema de diagnóstico y desde este momento proporcionaron asesoramiento para manejar la Bateria de Lenguaje de Bertha Dermann, así como el análisis de una serie - de material teórica sobre la cual se sustentaba esta batería. Las bases estaban encaminadas al estudio de las alteraciones del lenguaje desde un punto de vista neurolingüístico, es decir, se realizaba un análisis de la actividad nerviosa superior y sus funciones. A partir de este análisis se diagnosticaba el tipo de retardo que presentaba cada sujeto. (Retardo anártrico, afásico o apráxico orofacial).

Este tipo de evaluación consideraba dos aspectos importantes del - lenguaje: la elocución (articulación) y la comprensión. Fue necesario recibir la adecuada capacitación para comprender que el lenguaje no sólo se limitaba a trabajar sobre la sintomatología presentada por los menores en sus fallas de articulación.

Para comprender mejor esta teoría, así como la aplicación de la -- Bateria, se dedica una sección a explicarla y especificar cada una de -- sus bases.

Al variar el tipo de diagnóstico, varió al mismo tiempo el tipo de tratamiento, y esto se realizó en base a la revisión del material teórico, que si bien no especificaba la forma de seguir la reeducación, pero sí detallaba el desarrollo del lenguaje, su adquisición, la movilidad de actividad nerviosa, los tipos de patogenia y su reeducación.

Los cambios en la terapia consistieron esencialmente en llevar temas relacionados con la vida cotidiana (La escuela, la casa, los anima--

males, etc.). Dichos temas se apoyaban en láminas que ilustraban el tópicico a seguir. Sobre estas láminas se inducía la descripción general y particular de los observados. Se realizaban preguntas acerca de esta descripción relacionados con experiencias vividas. Se realizaban clasificaciones de objetos formando conjuntos en base a su uso, material, tamaños, etc.. Se buscaban palabras contrarias a las palabras establecidas.

Con respecto a los menores con retardo apráxico, se realizaban una serie de ejercicios del aparato bucofonador para establecer la coordinación de movimientos y de aquí partir a la corrección de articulación. Se continuó formando palabras una vez establecido el fonema, pero ahora, estas palabras estaban relacionadas con el tema a tratar.

Las actividades de variaban de forma de no caer en una rutina como venía sucediendo con el tratamiento hasta el momento llevado.

Al igual que la evaluación conductual, la Bateria Bertha Dermann, se aplicaba en situaciones de cubículo, aplicando reactivos y consignas establecidas dirigiendo las respuestas del menor. El lenguaje espontáneo del menor se presentaba en pocas ocasiones. El ambiente era rígido y sobre todo el niño sabía de antemano que estaba siendo evaluado. No se niega la validez de estos resultados, pero ante las emisiones espontáneas se obtendrían mejores datos del lenguaje cotidiano del sujeto.

En base a esta observación y para no caer en la etiquetación de los retardos de lenguaje y la evaluación sólo de las deficiencias de articulación, se utilizó otra forma que se basó en las emisiones espontáneas del menor, las cuales se grababan y se anotaban íntegramente.

Este tipo de evaluación mantiene sus bases en modelo lingüístico-donde el sujeto para comunicarse necesita construir un sistema en tres niveles; Fonológico, Sintáctico y Pragmático. Considerando estos tres niveles se realiza un análisis de las emisiones espontáneas del menor para de aquí determinar sobre que aspectos es necesario trabajar su pro

grama reeducativo.

Al igual que en la evaluación conductual y neurolingüística se dedicará una sección dentro de este trabajo para analizar y especificar es te tipo de herramienta utilizada para comprender las alteraciones de len guaje.

Las ventajas encontradas al usar este último tipo de análisis, fue ron que dieron un panorama más amplio de las fallas de articulación y so bre todo el sintáctico. A partir de esta nueva formación pudo encami-- narse más directamente la corrección de las omisiones o sustituciones de fonemas dentro de una palabra y de palabras dentro de una oración.

Se continuó usando temas a través de la terapia. En base a las --- teorías revisadas varió la forma de entender y tratar las alteraciones - de lenguaje. Se observó la necesidad de contar con una serie de instru- mentos de evaluación, para obtener una panorámica más amplia del proble- ma de cada sujeto. Además los datos de los problemas de lenguaje se pue den obtener mediante la observación continua y directa de las ejecucio-- nes de los menores, y es aquí donde se destaca la habilidad del terapis- ta para lograr dicho objetivo.

CONDUCTA VERBAL

El estudio del lenguaje, como se ha venido observando es muy amplio debido a su complejidad, de ahí que diversas disciplinas se han interesado en el análisis de dicho evento.

En este capítulo nos dedicaremos a revisar el marco teórico del Análisis Experimental de la Conducta, que centra su interés en el estudio de la Conducta Verbal. Este interés se presenta a partir de que la conducta verbal se venía relacionando con los procesos mentales.

Holz y Azrin (1966) realizan un análisis histórico de las concepciones mentalistas que existen acerca de la conducta verbal, encontrando que este comportamiento "se mantiene como el vehículo principal en la vida psíquica de una persona" (pp.929). Las expresiones verbales en este caso, son evidencias de los estados mentales internos de los sentimientos y pensamiento de las personas.

Se observo a partir de estas concepciones la imposibilidad de medir directamente los estados mentales internos. Como análisis alternativo los primeros conductistas con sus principios de condicionamiento clásico evitaron el empleo de términos mentalistas.

De estos principios se derivó el estudio de la conducta verbal de una manera objetiva. Skinner (1957) presenta como tema de trabajo la Conducta Verbal la cual debe aceptarse tal y como se observa. De esta manera los procesos mentales son innecesarios para explicar este tipo de conducta.

Este mismo autor afirmó que la respuesta verbal podía estudiarse de la misma manera que otras respuestas y que la respuesta verbal también -- podía estar sujeta a la misma clase de variables.

En su trabajo publicado como Verbal Behavior (1957) Skinner persigue estudiar la conducta verbal de los humanos en una amplia variedad de situaciones, a fin de determinar si la ley del efecto podía proporcionar un sustituto efectivo de los conceptos mentalistas.

Evitando estos conceptos, Skinner en este trabajo define la Conducta Verbal como "La Conducta que es reforzada a través de la mediación de otras persona" (pp.24). De esta manera la conducta verbal se comprendera mediante un análisis causal que puede evaluarse por el grado en que se pueda predecir la ocurrencia de casos especificos y en la medida en que se pueda producir o controlar tal conducta, alterando las condiciones bajo las cuales ocurre.

Se presenta una diferencia entre los que es la Conducta Verbal y la no verbal. Lo que define esencialmente a la conducta verbal es el efecto que tiene sobre el observador y la conducta no verbal se define por los efectos que posee sobre el medio.

En base a esta diferencia existen diversas formas de conducta verbal como son los gestos, los signos, la escritura, etc. y de aquí se especifique en el estudio de la Conducta Vocal Verbal, que es el punto de interés de nuestro análisis. Para el estudio de esta Conducta Vocal es necesario encontrar una unidad para de esta manera poder registrarla y observar sus modificaciones al actuar sobre las variables que la controlan. Se encontró que una transcripción fonética no reunía toda la información de lo que sucedía en la conducta vocal lo mismo sucedía con el registro muscular y/o el acústico de las emisiones vocales. De tal forma que se planteó como Unidad de la Conducta Vocal la OPERANTE VERBAL.

Una operante especifica una relación con una variable (el efecto -- que la conducta tiene sobre el ambiente). En tal caso la unidad o clase de respuesta que se tomará como unidad verbal dependerá de la relación -- que tiene con la variable y sobre la cual se puede predecir y controlar esa clase de conducta.

Tomando en cuenta la operante verbal como unidad es necesario considerar su tamaño el cual puede ser diverso. El fonema, el morfema (unidad mínima con significado), y hasta las frases y oraciones puede ser estimadas como el tamaño de la operante, el cual dependerá de la respuesta que se pretende establecer mediante el control de variables de las cuales esta respuesta está en función.

Dentro de los elementos objetivamente observables de la conducta verbal se encuentra la probabilidad de Respuesta (la probabilidad de -ocurrencia en un tiempo determinado) la Fuerza y la Frecuencia de Respuesta. La Fuerza de la respuesta se refiere a la emisión de una conducta vocal ante situaciones específicas, de tal manera que se determina que es fuerte ante circunstancias inapropiadas o si la respuesta se emite con un nivel de energía alto. La velocidad con que se emite la respuesta y la repetición de ésta son indicativos de la fuerza de la -conducta verbal. Al hablar de frecuencia se hace referencia a las veces que ocurre la respuesta.

Mediante la observación y registro de la probabilidad, fuerza y frecuencia de la respuesta se tiene evidencia de las modificaciones -- que se logran en la conducta verbal, pero es necesario estudiar el segundo eslabón de este estudio que serían las variables independientes-- que en este caso son los elementos de los cuales está en función la --conducta vocal.

Skinner (1957), hace notar la importancia de estudiar tanto las variables dependientes como independientes que están presentes en la conducta verbal "La probabilidad de que una respuesta verbal determinada ocurra en un momento dado, es el dato básico para predecir y controlar la conducta; en una análisis funcional, tal probabilidad es la variable dependiente. Las condiciones y eventos que debemos estudiar-- con el fin de lograr la predicción o el control, esto es, las variables independientes, es nuestra siguiente preocupación" (pp.39).

Entonces tenemos que para tener el control en la ocurrencia de una respuesta verbal es necesario arreglar las condiciones (medio ambientales) de tal manera que el reforzamiento operante va a ser el --elemento de control de la conducta verbal.

"Cualquier operante verbal o de otra clase, adquiere su fuerza - y la mantiene cuando las respuestas van seguidas frecuentemente por el evento que llamamos reforzamiento". (Skinner, 1957, pp.39).

El proceso de interacción entre la respuesta verbal y el reforzamiento se le denomina **CONDICIONAMIENTO OPERANTE**. Este proceso puede explicarse sencillamente en la adquisición de las primeras vocalizaciones en un bebé. El niño emite una serie de sonidos y los adultos refuerzan cualquier respuesta que se parezca vagamente a los vocablos usados por la comunidad. Tal reforzamiento puede consistir inicialmente en proporcionar al bebé una serie de eventos satisfactorios como la comida, el baño, el cambio de ropa, etc.. Es necesario que la presentación del reforzamiento sea contigente a la respuesta para su establecimiento y mantenimiento de la misma. Si las contingencias no se presentan continuamente por alguna razón, las propiedades de la respuesta verbal experimentan un cambio en la otra dirección, es decir la conducta se decrementa y si el reforzamiento cesa completamente la operante se debilita y puede desaparecer en el proceso de **EXTINCIÓN**.

Es importante también considerar los estímulos previos a la conducta verbal, porque se encuentra involucrados en el proceso de una **TRIPLE CONTINGENCIA**, es decir, en presencia de un estímulo determinado una operante va seguida de un reforzamiento determinado. En esta forma podemos controlar y predecir la ocurrencia y frecuencia de una respuesta ante un estímulo previo. A este proceso se le denomina **DISCRIMINACIÓN**.

Para que la respuesta se de ante un estímulo discriminativo, es necesario crear las condiciones para que éste ejerza control ante la conducta verbal, ya sea mediante la privación o saciación del elemento que reforzará o entiguirá la respuesta. Por ejemplo, si queremos establecer la palabra "biberón" en un bebé debe existir un factor privativo que motive a la emisión de verbalizaciones semejantes a la conducta vocal del adulto, para obtener el satisfactor que sería la ingestión del alimento contenido en el biberón. Así en situaciones sucesivas la presencia del biberón será el estímulo discriminativo para la presentación de la respuesta.

Hay otras variables independientes que alteran la fuerza de la respuesta verbal como son los **ESTIMULOS ADVERSIVOS**. Una conducta puede

ser reforzada reduciendo los estímulos que son negativos al sujeto y a esta conducta se le denomina ESCAPE. Cuando se reduce alguna condición que preceda de forma característica a un estímulo adversivo, hablamos de la conducta de EVITACION.

Hasta el momento se han analizado las condiciones para lograr el control de la operante verbal y en que forma puede observarse, registrarse y/o predecir dicha operante, ahora pasaremos a examinar como ciertos elementos funcionan como estímulos para la emisión de la respuesta verbal.

Para poder estudiar estos elementos es necesario considerar la conducta del hablante y la del oyente y así obtener una explicación completa de la conducta verbal. Cuando se explica la conducta verbal del hablante se presupone que existe un oyente que refuerza su comportamiento en cierta manera y al explicar la conducta del oyente se asume que existe un hablante cuyo comportamiento tiene cierta relación con las condiciones ambientales. El intercambio de ambas entidades (hablante-oyente), es importante para explicar un EPISODIO VERBAL.

Tomando en cuenta la conducta del hablante y del oyente se pueden comprender de aquí en adelante la conducta verbal y el control de estímulos.

Existen respuestas que están bajo el control de estímulos verbales audibles o escritos que han sido proporcionados por el hablante mismo o por otra persona, este tipo de respuestas se les denomina ECOICA, TEXTUAL E INTRAVERBAL.

En la conducta ECOICA, la respuesta verbal esta bajo el control de estímulos verbales, y la respuesta genera una pauta de sonido similar a la de los estímulos. Para establecer la conducta ecoica se usa el refuerzo. En el caso de los niños, el reforzamiento educacional controla el repertorio ecoico, cuando emite una serie de sonidos similares o iguales a los de los adultos y estas respuestas reciben una contingencia que mantiene dichas emisiones. En otras ocasiones los --

mandos como "Dí papá", el oyente refuerza la respuesta del hablante, si produce una emisión similar a la palabra "papá".

Existen formas más complejas del control de la conducta ecoica, - como lo es el hecho de que no es necesario la presencia del oyente que estableció la respuesta o que el reforzamiento sea indirecto, pero como el interés es explícito a la conducta verbal del niño, sólo nos interesa entender que las primeras operantes verbales se establecen mediante el control verbal de los adultos en forma ecoica, y que dicho control sigue funcionando durante un período amplio durante la etapa educacional del niño.

Otro estímulo verbal que controla la conducta verbal es el TEXTO, y entonces se habla de CONDUCTA TEXTUAL, donde una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo verbal no auditivo. Estos estímulos verbales pueden ser visuales (letras, dibujos, números) o táctil (como el sistema Braille).

En el niño se refuerza su conducta textual por razones educacionales. El menor recibe aprobación cuando lee una palabra ante un estímulo visual (letras). La adquisición de la conducta textual ayuda al establecimiento de otros tipos de operantes verbales, así como las conductas ecoicas posibilitan el establecimiento de nuevas respuestas con respecto a otros tipos de estímulo.

En la conducta textual no es similar el estímulo que evoca la respuesta, es decir el estímulo es visual y la respuesta es vocal, y esta es una característica que la diferencia de la conducta ecoica, donde -- tanto el estímulo como la respuesta son vocales.

Existe otra forma de conducta verbal en la cual el estímulo y la respuesta son escritos y se le conoce como transcripción y presentan características similares a la conducta ecoica, expresándose ahora en términos visuales más que auditivos. Pero también la escritura (o transcripción), puede estar controlada por un estímulo vocal, como sucede al tomar un dictado. Los refuerzos que recibe este tipo de conducta (al igual que la ecoica y la textual), son de tipo educacional en el niño;

en el adulto varios tipos de reforzamiento como sería económicos, emocionales, etc. son los que mantienen este tipo de respuesta.

En algunas respuestas verbales no se muestra una correspondencia exacta con los estímulos verbales que las evoca. A este tipo de conducta se le denomina INTRAVERBAL, y es el caso que se presenta cuando se establece el decir de memoria el alfabeto, el responder ampliamente ante una mínima pregunta ¿por que?.

Skinner (1957) hace notar que las fórmulas sociales presentan la clase de control de las conductas intraverbales: "La pregunta ¿cómo esta usted? puede ser simplemente un estímulo para la respuesta -muy bien gracias- que es una respuesta meramente intraverbal". (pp 86)

Los refuerzos se presentan similarmente a las contingencias de las respuestas ecoicas y textual donde un estímulo verbal es la ocasión en la cual una respuesta verbal particular recibe de forma característica alguna clase de refuerzo generalizado.

La conducta intraverbal puede estar bajo el control de varios estímulos verbales o respuestas diferentes que se encuentran bajo el control de un determinado estímulo verbal. Por ejemplo un estímulo puede evocar la seriación de números cardinales, o muchos estímulos verbales pueden controlar por ejemplo la emisión del número cuatro (2+2, contar de 2 en 2 etc.).

Hay otro tipo de respuestas verbales que no están bajo el control de estímulos verbales, tal es el caso de los MANDOS y de los TACTOS.

Los MANDOS son respuestas vocales que se dan ante situaciones de privación. En este caso la respuesta del hablante está especificando el tipo de reforzamiento que va a recibir.

En los TACTOS los estímulos que evocan una respuesta pertenecen al ambiente físico, y se ejemplifica cuando el niño ante la presencia del bebérón, de la maná, u otro objeto emite los nombres correspondientes.

El establecimiento de este tipo de respuestas se logra reforzando las conductas vocales tan consistentemente como sea posible, en presencia de un estímulo. De esta forma se le enseña al niño a nombrar objetos, colores, figuras etc.

El tipo de conductas verbales descritas hasta el momento ocurren generalmente solo en presencia de un oyente. Ahora hablaremos de otro tipo-

de conducta verbal donde el oyente es parte de la ocasión en que se refuerza la respuesta vocal, y de esta manera controla la fuerza de esta operante. Ante esta situación al oyente se le denomina AUDIENCIA. Skinner (1957) define una audiencia como: " un estímulo discriminativo en cuya presencia la conducta verbal se refuerza de manera característica, por tanto es característicamente fuerte", (pp.186).

La audiencia funcionando como estímulo discriminativo se vuelve a su vez reforzante, Cuando dos o más respuestas están bajo control del mismo estímulo (como en el caso del bilingüismo) la audiencia selecciona una de ellas reforzandola.

Después de haber analizado las diferentes formas de conducta verbal, se nota que condicionamiento operante juega un papel importante en el establecimiento y mantenimiento de la respuesta verbal.

La triple contingencia explica como el refuerzo diferencial moldea todas las formas verbales y como un estímulo previo da la ocasión para que se presente este refuerzo resultando un control de la respuesta verbal.

Mediante este analisis, Skinner trato objetivamente la conducta verbal, y a partir de este marco teorico se desprendieron varios experimentos sobre el condicionamiento verbal (Kapostins 1963, Lane y Shinkamm 1963, Lane 1963).

Partiendo de estas premisas de estudiar y controlar la conducta han aparecido una serie de técnicas de modificación de conducta que se denomina ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO. Se ha venido estudiando los principios de lo que es un condicionamiento verbal, ahora analizaremos las técnicas que modifican dicha conducta.

Ribes(1972) expone en su obra los conceptos fundamentales del ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO y su relación con la etiología, el diagnóstico y el tratamiento del retardo en el desarrollo y específicamente describe los procedimientos adecuados para la modificación o establecimiento de la conducta verbal vocal.

El diagnóstico utilizado para evaluar la conducta verbal parte de las mismas bases que el usado en otro tipo de operantes, es decir se efectúa en términos funcionales, indicando cuales factores controlan o producen la respuesta. Para realizar este diagnóstico es necesario hacer un análisis de los repertorios que posee el sujeto, esto es, averiguar cuál

les son los elementos medio ambientales que controlan la respuesta, ante que reforzadores responde y cuales conductas se deben establecer. De esta manera se sabe que conductas se encuentran o no establecidas en el sujeto y a partir de esto, planear su programa de rehabilitación.

A parte de conocer los repertorios con los que cuenta el menor se deben determinar las causas que mantienen este deficit (orgánico, medioambiental etc.).

Este tipo de diagnóstico funcional requiere entonces que se establezcan las determinantes que actúan sobre el repertorio de entrada del sujeto y de aquí se plantea el TRATAMIENTO CONDUCTUAL.

El tratamiento conductual abarca tres aspectos:

- a) La creación de nuevas conductas
- b) El aumento de frecuencia de la conducta ya existente y
- c) la supresión de conductas objetables.

El programa de rehabilitación parte del establecimiento de objetivos conductuales en base a los datos obtenidos en el diagnóstico. Estos objetivos determinan el tipo de respuesta que se establecerá, mantendrá o decrementará. Estos cambios se evalúan en términos cuantitativos (midiendo la frecuencia, la fuerza de respuesta por ejemplo) que nos dan datos de sí altero o no la probabilidad de la respuesta mediante la manipulación de las variables medioambientales.

El éxito del tratamiento se comprueba a través del análisis de las medidas iniciales y las medidas finales.

El tratamiento conductual comprende dos etapas:

1) El tratamiento individualizado del sujeto, donde se especifican las situaciones especiales del medioambiente, facilitando así las manipulaciones necesarias tendientes a incrementar o decrementar conductas. Esta manipulación opera a través de los estímulos reforzadores discriminativos como aversivos.

2) Después de establecidas las conductas se actúa sobre el ambiente del sujeto con el objeto de que se sigan manteniendo las conductas. Esta intervención se logra impartiendo instrucciones o entrenamiento a las personas que interactúan y afectan con su comportamiento a las respuestas del sujeto.

Basados en los principios del Análisis Conductual Aplicado, Ribes

(1972) clasifica los procedimientos fundamentales para:

- a) La adquisición de conductas
- b) Mantenimiento de conductas
- c) Estimulación suplementaria y
- d) La reducción de conductas.

Estos procedimientos son aplicados a varias conductas, pero es necesario exponerlos para más adelante especificar sobre la conducta verbal vocal.

ADQUISICION DE CONDUCTAS.

1) REFORZAMIENTO POSITIVO.- Consiste en administrar una consecuencia contingente a la emisión de una respuesta produciendo un aumento en la respuesta y su presentación.

2) MOLDEAMIENTO POR APROXIMACIONES SECESIVAS.- Este procedimiento se utiliza cuando el sujeto no tiene establecida la respuesta, de manera que no esperaremos a que la presente para reforzarle, ya que es nula la posibilidad que esto suceda. Definiendo objetivamente la conducta final que deseamos obtener, se elige una respuesta que tenga alguna semejanza con la conducta final, se refuerza consistentemente hasta que se presente con cierta frecuencia, posteriormente solo se reforzarán las respuestas más parecidas a la conducta definida, a través del reforzamiento diferencial.

3) REFORZAMIENTO NEGATIVO.- Se refiere al aumento en la probabilidad de una respuesta debido a la omisión de un estímulo. La presentación de la respuesta es la condición para retirar el estímulo aversivo. La diferencia entre reforzamiento negativo y positivo reside en el hecho de que en el primer caso la consecuencia de la adquisición conductual es la desaparición de un evento que se presenta antes de la conducta terminal y en el reforzamiento positivo la consecuencia es un evento que se presenta después de la conducta.

4) IMITACION.- Este es uno de los procedimientos más usados en el establecimiento de conductas verbales. En la imitación deben considerarse tres aspectos;

- a) Debe existir una semejanza entre la conducta del sujeto que imita y el modelo que la presenta.
- b) Debe existir una relación temporal entre la conducta del sujeto y el modelo.

c) Para considerar la respuesta como imitativa no es forzoso dar instrucciones explícitas para que sea emitida.

MANTENIMIENTO DE CONDUCTAS.

A) REFORZAMIENTO INTERMITENTE.- Cuando debido a circunstancias prácticas no es posible reforzar cada emisión de respuesta se usa el reforzamiento intermitente y consiste en presentar el reforzamiento de manera discontinua, reforzando solo algunas respuestas emitidas. Esta manera de presentar el reforzamiento se puede realizar en base al número de respuestas o al tiempo que transcurre. En el primer caso el reforzamiento se denomina RAZON y el segundo se denomina INTERVALO. En ambos casos se puede aplicar un criterio FIJO o un criterio VARIABLE. Así se obtienen varios programas de reforzamiento, los cuales se mencionan brevemente, ya cualquiera de estos puede usarse en el establecimiento de respuestas verbales. -Razón Fija (R.F.).- Se refuerza la última respuesta dada en un intervalo de respuesta preestablecido. Así en un programa RF₃, se reforzará cuando el sujeto presenta la tercera respuesta.

-Razón Variable (R.V.). - El reforzamiento se aplica en diferentes ocurrencias de respuesta y el promedio de dichos valores dará el promedio de razón del programa. Así en un R V 6, se reforzará la 4a., 6a y - 8a. respuesta.

- Intervalo Fijo (I.F.).- Se refuerza la primera respuesta emitida después de un determinado intervalo de tiempo. En un IF_{5'}, se reforzará la primera respuesta que se pretende luego de transcurridos 5', si no se da la respuesta se pospondrá el reforzamiento hasta que la presente.

-Intervalo Variable(I.V.).- Se preestablecen diversos intervalos de duración diferente y se refuerza la primera respuesta al cumplirse el intervalo correspondiente. El valor del programa se designa en base al promedio de los valores correspondientes a los distintos intervalos.

Existen varias ventajas en la aplicación de estos programas de reforzamiento ya sea en forma individual o en forma combinada, en este último caso se le denomina programa múltiple. Las ventajas dependerán del tipo de respuesta que queremos establecer, si es que nos interesa establecerla en frecuencias altas o mínimas.

En esta sección no es de nuestro interés sobre las diferentes formas de aplicar el reforzamiento, sino considerarlas como diversas formas

de poder mantener una conducta.

B) ESTIMULOS SUPLEMENTARIOS. Como su nombre lo indica este tipo de estímulos se utilizan como procedimientos de apoyo utilizados en el moldeamiento como en la adquisición de respuestas. Estos estímulos pueden funcionar como instigadores forzando la emisión de la respuesta. Los instigadores pueden dividirse en dos clases; a) FÍSICOS y b) VERBALES.

Los instigadores físicos, consiste en forzar respuestas motoras, guiando la respuesta para que presente la topografía previamente especificada y presentando reforzamiento en cada respuesta instigada. La instigación verbal es una facilitación que se da cuando esperamos que el menor emita una respuesta verbal, y se fuerza esta respuesta cuando decimos la parte de una palabra para que la emita el sujeto.

Las instrucciones y los estímulos imitativos también funcionan como instigadores. En ambos casos se fuerza la emisión del sujeto. Este tipo de estímulos se le conoce como estímulos de preparación porque añaden información de lo que se espera de el sujeto y bajo que condiciones va a ser reforzado.

Los estímulos suplementarios se retiran cuando ya no sean necesarios y pueda mantenerse la conducta mediante otros procedimientos (reforzamiento positivo, imitación, reforzamiento negativo etc)

REDUCCION DE CONDUCTAS

En ocasiones sucede que algunas conductas son incompatibles con las respuestas que queremos establecer, o existen conductas que afectan negativamente a las personas que rodean al sujeto, por lo que es necesario reducirlas mediante procedimientos específicos. Entre este tipo de procedimientos se encuentran la extinción, que consiste en suspender la entrega de reforzamiento ante la conducta que se debe decrementar por lo que es condición necesaria, identificar el reforzamiento que la mantiene. Como resultado de esta extinción se nota inicialmente un incremento de la respuesta para seguir con una disminución rápida.

Otro procedimiento es el TIEMPO FUERA que consiste en sacar al sujeto de la situación donde presenta la conducta inadecuada o retirar los estímulos discriminativos, condicionados o incondicionados que mantienen la misma. Para dejar de aplicar el Tiempo Fuera es necesario que el sujeto deje de emitir estas conductas inapropiadas.

Existe otro procedimiento para decrementar respuesta, como es el

CASTIGO POSITIVO y la presentación de **ESTIMULOS AVERSIVOS CONDICIONADOS**. En el primer procedimiento se presentan punitivos después de la respuesta a reducir, si esta decremента se hablara entonces de una castigo positivo. Con respecto a los estímulos aversivos condicionados, se presenta un estímulo neutral asociado con un estímulo punitivo hasta que el primero ejerza control sobre la respuesta, por lo que ambos estímulos deberán presentarse ante la respuesta indeseable.

Cuando se refuerza otras conductas incompatibles a las que se desea suprimir, se evita la presentación aversiva y a este procedimiento se le conoce como **REFORZAMIENTO DIFERENCIAL DE OTRAS RESPUESTAS (RDO)**. El incremento de la conducta incompatible ocasiona una disminución concomitante de la respuesta inadecuada.

Por último tenemos el procedimiento de **CASTIGO NEGATIVO** y consiste en retirar el reforzamiento al que se tiene acceso el sujeto y que mantiene la respuesta.

Este tipo de procedimientos pueden ser aplicados a cualquier tipo de operante y es importante explicarlos ya que pueden ser utilizados para la adquisición y mantenimiento de operantes verbales.

Se ha subrayado la importancia que plantea el análisis conductual aplicado, acerca del estudio y control de conductas observables y medibles, los procedimientos antes mencionados están encaminados a seguir este lineamiento. La aplicación de estos procedimientos se realiza de una manera específica mediante la programación sistemática consistente en una serie de pasos sucesivos dirigidos a establecer una conducta final.

Para lograr esta programación es necesario establecer el repertorio de entrada, es decir las conductas con las que cuenta el sujeto antes de aplicar algún tratamiento, de esta manera se puede evaluar si el sujeto cuenta con una serie de conductas precurrentes necesarias para determinada respuesta y a la vez permite observar cuantitativamente el proceso logrado a lo largo de la programación.

Al definir las respuestas que se van a medir se buscan formas de registro.

Las conductas pueden medirse en base a su frecuencia o tasa de respuesta (frecuencia sobre tiempo). Al registro que se realiza antes de la intervención se le conoce como **LINEA BASE (L.B.)**. Las formas de presentar esta línea-base así como los registros son diversas. Aquí solo men-

cionados sus objetivos. El tipo de registro usado durante la L.B. debe continuar durante la fase de tratamiento y así tener un marco de referencia de los cambios obtenidos.

Durante el tratamiento se puede aplicar la serie de procedimientos antes citados, ya sea para incrementar o decrementar conductas. En el caso específico en el que se desea aumentar la probabilidad de una conducta se pueden usar sistemas motivacionales como es el reforzamiento. Los elementos que funcionan como reforzamiento pueden presentarse en forma natural o arbitraria. Los reforzadores que se encuentran en el medio ambiente del sujeto y que tienen una gran probabilidad de aparecer en el momento que se emite una conducta se le denomina REFORZADOR NATURAL. Los reforzadores sociales, la retroalimentación y las conductas con una alta probabilidad de presentarse, suelen funcionar como reforzadores naturales. El uso de este tipo de reforzadores asegura el mantenimiento posterior de determinada conducta, cuando el programa conductual haya concluido.

Quando se aplican reforzadores como consecuencia de una conducta, y esta forma de control no se presenta en el medio natural del sujeto, se esta hablando de REFORZADORES ARBITRARIOS. Alimentos como dulces, refrescos etc. pueden funcionar como este tipo de reforzadores y su aplicación debe realizarse cuidadosamente para no llegar a la saciedad. Los juguetes también llegan a tener un control sobre la conducta y existe el riesgo de que estos interfieran con la conducta que quiere modificarse, por eso es necesario aplicarse a intervalos limitados previamente establecidos.

El sistema de fichas o puntos es otro tipo de reforzador arbitrario, y consiste en suministrar fichas o puntos cuando se emite la conducta a modificar en la frecuencia y circunstancias preestablecidas. Posteriormente estas fichas se cambian por otro tipo de reforzador (natural - comestible, manipulables, etc.) El uso de estos reforzadores permite el no usar tan consistentemente los reforzadores comestibles y además su entrega es más inmediata lo que da un mayor control sobre la conducta.

Antes de entrar básicamente a lo que es el tipo de reforzadores que se pueden usar durante el tratamiento, se deben tener en cuenta las conductas con las que cuenta el sujeto. Para establecer una determinada conducta es necesario que el sujeto cuente con una serie de conductas previas a las que se les denomina precurrentes.

Hablando específicamente de la conducta verbal, se sabe que el sujeto debe contar por ejemplo con las conductas de ATENCIÓN, IMITACIÓN Y SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES. Tomando en cuenta estas precurrentes - podemos asegurar la enseñanza de una determinada conducta pasando así a disponer de un procedimiento de control de la conducta verbal.

La programación de tratamiento se basa esencialmente en la definición operacional de la conducta que se modificará y el objetivo conductual (incrementará o decrementará). Se especifica el material a utilizar y el método, el que debe redactarse en pasos secuenciados. Ribes (1972) define la secuenciación como " La especificación detallada de cada una de las conductas y estímulos que deben estar presentes en el transcurso del programa conductual con el fin de obtener el repertorio terminal deseado" (pp90)

Existen tres pasos fundamentales en la secuenciación:

1) TAMAÑO Y ORDEN DE LOS PASOS.- Después de haber establecido - los repertorios precurrentes, se realiza el programa conductual diseñando en un orden de pasos sucesivos que guíen al repertorio terminal. Estos pasos deben programarse de un determinado tamaño de forma tal que - no sean lo suficientemente grandes, y ocasionen que no se presente la - respuesta. El tamaño dependerá de la conducta del sujeto.

2) ESTÍMULOS DE APOYO.- Como hemos dicho, al hablar de estímulos suplementarios, en ocasiones es necesario utilizar estímulos que faciliten la respuesta del sujeto, y es condición que después este apoyo ayude al propósito y se desvanezca de forma tal que la respuesta quede bajo el control de condiciones casi naturales.

3) PROGRAMAS CORRECTIVOS.- Cuando las respuestas no se presentan como estaba predicho se hace uso de estos programas que tienen como objetivo, suspender temporalmente el programa que se estaba aplicando en el que el sujeto está cometiendo errores, y se inicia un programa adaptado - al repertorio de entrada para finalmente reinstalar el programa original.

Se ha venido hablando de las características de una programa conductual y ahora abordaremos el punto de cómo se puede determinar que el sujeto ha logrado la respuesta terminal, la conducta objetivo del programa.

En el caso de la conducta verbal, se evalúa si se ha establecido la articulación adecuada de un fonema en determinadas circunstancias. Para hacer esta evaluación se realiza un sondeo que consiste en retirar -

la estimulación que funcionó durante el transcurso del programa y observar si se sigue manteniendo la respuesta o en el caso contrario se procederá a regresar a un punto del programa para establecer la conducta. Existe otra forma de evaluar que son las pruebas, en estas operaciones de prueba los efectos generalizados de las respuestas a formas semejantes. Por ejemplo si se estableció la articulación adecuada en ciertas palabras, se probará en la emisión de nuevas palabras.

Finalmente la programación comprende una fase de SEGUIMIENTO — que consiste en la observación del mantenimiento de la respuesta a través del tiempo. Una vez terminado el programa de modificación se le realizan al chico registros objetivos que indiquen si la conducta se sigue manteniendo como en la programación o si se decrementa, en el último caso existe una indicación que en el ambiente natural del sujeto no existe el mismo control, y se procederá a realizar cambios en este medio para modificar la conducta.

En el transcurso de este capítulo se ha venido revizando las Bases del Análisis Conductual Aplicado, ahora entraremos de lleno a revisar como algunos investigadores siguiendo estos lineamientos han propuesto formas de diagnóstico y tratamiento específico en el establecimiento de la conducta verbal vocal. Citaremos fundamentalmente a Edgar Galindo y col. (1980) en el cual nos basamos en el trabajo inicial del centro Psicopedagógico, el trabajo de nos dió la pauta para iniciar el diagnóstico y llevar a cabo programas de tratamiento. El propone formas específicas de diagnóstico y se fundamenta en dos puntos:

- 1) Un enfoque conductual hacia el estudio del comportamiento humano.
- 2) La aplicación en humanos de principios y relaciones funcionales que rigen la conducta de una gran variedad de organismos.

El diagnóstico conductual no busca etiquetar a los sujetos, no trata de explicar la conducta anormal en base a "males" internos. Más que clasificar se encamina a medir la ejecución del sujeto bajo ciertas condiciones. A partir de esta medida se puede evaluar los cambios producidos por la aplicación de los procedimientos terapéuticos. Esta medición se fundamenta en la observación directa de ciertos aspectos del comportamiento que se consideren importantes.

Con este diagnóstico observamos qué aspecto de la situación deben

cambiar para modificar la conducta del sujeto y como puede lograrse este cambio. Entonces el diagnóstico debe tener cuidado en la observación de dos aspectos;

- a) La conducta del sujeto y
- b) Las características del medio donde se desenvuelve el sujeto.

Para la medición del segundo aspecto, se realiza una entrevista con los familiares del sujeto obteniéndose con esto los datos del comportamiento del individuo en su medio social y cultural.

Los repertorios que se evalúan de la conducta son:

CONDUCTAS BASICAS

- ATENCIÓN
- IMITACIÓN MOTORA GRUESA
- SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

HABILIDADES SOCIALES Y DE ADAPTACION

- CONDUCTA MOTORA GRUESA
- CONDUCTA FINA
- IMITACIÓN VOCAL (ECOICAS)
- TACTOS
- INTRAVERBALES
- ARTICULACION

CONDUCTAS ACADEMICAS

- DISCRIMINACION DE COLORES
- TACTOS COMPLEJOS
- TEXTUALES

CONDUCTAS PROBLEMATICAS

- AUTOESTIMULACION FISICA
- AUTOESTIMULACION VOCAL
- HIPERACTIVIDAD
- MOLESTAR O INTERRUMPIR A OTROS
- BERRINCHES
- AUTODESTRUCCION.

Al iniciar nuestro trabajo en el Centro Psicopedagógico, se realizó un diagnóstico conductual donde se aplicaban ítems específicos para analizar conducta vocal. En base a este diagnóstico se realizaba un reporte y el programa de tratamiento se encaminaba a la corrección de la articulación de los fonemas, el uso de éstos en palabras y en tactos.

En el anexo III se presenta el diagnóstico conductual y la forma de reporte.

TEORIA NEUROLINGUISTICA

Al tratar el lenguaje desde el punto de vista de la neurolingüística se quiere evitar el realizar un análisis anatómico que nos guie a encontrar "focos" de una determinada actividad y en específico del lenguaje.

El funcionamiento del sistema nervioso central se analizará entonces, como una compleja red donde se suceden una serie de actividades interrelacionadas, dinámicas e importantes en el desarrollo del individuo y en este caso se dará énfasis a lo que se conoce de la actividad nerviosa.

Azcoaga(1975) revizando las aportaciones de la escuela Pavloviana sobre el estudio de la actividad cerebral, encuentra que la corteza cerebral se comprende "como un órgano constituido por una combinación de analizadores correspondientes a los estímulos externos y del propio organismo que están en constante interacción entre ellos a expensas de una continua movilidad de los procesos básicos de excitación e inhibición." (pp 11)

Para comprender los procesos de excitación e inhibición Azcoaga(1975) considera lo que es el reflejo condicionado donde se describe que al establecerse dicho reflejo se producen modificaciones en el sistema nervioso central y que estas modificaciones se dan por la actividad de las células nerviosas en dos modos activos y diferentes que son la excitación y la inhibición.

EXCITACION E INHIBICION.

Por una parte el proceso de excitación se da en un conglomerado de células nerviosas que producen la respuesta del sujeto. En el condicionamiento se sustituye una excitación (causada por un estímulo incondicionado). Cuando se presenta la relación entre estas excitaciones se da el "cierre" del reflejo condicionado. Azcoaga menciona que la cuestión del "cierre" del reflejo no está resuelta pero es evidente la actividad del tejido nervioso de la corteza cerebral para la elaboración de reflejos condicionados.

Cuando un reflejo condicionado no se refuerza se extingue y dicho autor argumenta que dicha extinción no se da por "fatiga", "olvido", "aburrimiento", sino por un bloqueo de la respuesta ocasionada por la inhibición. Ante lo mencionado anteriormente se puede decir que la inhibición es un proceso antagónico a la excitación pero se da de igual forma, es de

-cir por la actividad de la células nerviosas.

Para probar que se trata de un proceso de inhibición, Azcoaga argumenta que cuando se establece un reflejo condicionado vestigial, donde la respuesta queda alejada por un lapso (2 ó 3 minutos) del final del estímulo condicionado. En este caso la respuesta queda retenida por un lapso y lo que la retiene es la inhibición vestigial. Si en el lapso de tiempo que existe entre el estímulo y la respuesta se presenta un nuevo estímulo -- éste adquiere propiedades inhibitorias, y al usar este nuevo estímulo en el establecimiento de otra respuesta, anulará o decrementará su rendimiento.

Lo que es importante destacar es el hecho que las células nerviosas pueden pasar de un estado de excitación a otro de inhibición o a la inversa, entendiéndose entonces la actividad nerviosa como una compleja movilidad de los procesos de excitación e inhibición.

Cuando se establece un reflejo condicionado en sus inicios se presenta el fenómeno de generalización, es decir se responde a estímulos que pueden tener carácter de señal para la respuesta condicionada. Conforme se presentan repeticiones de reforzamiento ante un estímulo las respuestas se inhiben (decrementan) ante los estímulos no reforzados y se establece la respuesta ante el estímulo reforzado. Se puede decir que al iniciar el proceso de establecimiento del reflejo condicionado, otros estímulos pueden adquirir propiedades excitatorias y mediante la inhibición sólo se responde ante el estímulo condicionado finalmente.

De igual forma se encontró como otros estímulos pueden adquirir propiedades inhibitorias por el hecho de estar "relacionados" con un estímulo ante el cual no se presenta reforzamiento, y a ésta "ampliación" de propiedades a otros estímulos se le denominó IRRADIACION.

En caso contrario al fenómeno de generalización e irradiación se presenta la CONCENTRACION que consiste en "la delimitación funcional de un efecto inhibitorio o excitatorio de una porción de la corteza cerebral, pero en equilibrio más o menos móvil con el proceso opuesto" (Azcoaga 1975 pp. 30). Dicho de otra forma: Los procesos de excitación e inhibición pueden manifestarse ya como irradiación ó ya como concentración de uno de éstos procesos, pero comprendiendo al otro proceso antagónico en su periferia.

Cuando un proceso afecta al otro puede tratarse ya sea de una INDUCCION POSITIVA o de una INDUCCION NEGATIVA. En el primer caso la inhibición actúa reforzando a la excitación ante una relación de tiempo adecuado. En el segundo caso, un estímulo positivo tiene propiedades de acen--tuar la inhibición.

Comprendiendo la movilidad compleja entre ambos procesos, se entiende que en su relación de equilibrio en sus límites uno comprende al otro. Estas influencias entre ambos da lugar a la síntesis y el análisis que son factores importantes en la actividad combinatoria de la corteza cerebral. Entendiendo esta actividad dado por los procesos estudiados se puede analizar y comprender otro elemento que es el ESTEREOTIPO.

Las relaciones internas que se presentan entre los procesos de excitación e inhibición es la consolidación de una respuesta, es lo que define a los estereotipos. La consolidación de estas relaciones internas se verifican cuando al sustituir un estímulo en el estereotipo se perturba éste, es decir, se perturban las conexiones internas de la excitación e inhibición.

Resumiendo se puede decir que: "un estereotipo es un conjunto de respuestas ante un conjunto de estímulos y que estas respuestas se encuentran ligadas, por una parte, por los fenómenos de inducción mutua que se establecen entre los estímulos y por la huella de las excitaciones anteriores. La relación de las respuestas está determinada por la forma sincrónica con que se presentan los estímulos y la variación en éstos últimos determinan la alteración en el estereotipo" (Azcoaga 1975 pp. 50)

Los estereotipos se caracterizan por su gran estabilidad que a su vez reposa en el trabajo nervioso que fué necesario para elaborarlos; si se procede a su sustitución, esto determina un reflejo de orientación y la subsiguiente desorganización de la actividad nerviosa, hasta la reelaboración del estereotipo en su nueva forma.

Analizando directamente lo que se conoce como estereotipos del lenguaje encontramos tres tipos que son: a) estereotipos fonemáticos b) Estereotipos motores verbales y c) Estereotipos verbales. Para comprender en que consisten cada uno de ellos es necesario conocer los que es un "Analizador" ya que su participación es evidente en la organización de -

esterotipos y en este caso en los estereotipos del lenguaje.

En base a las investigaciones de Krasnogorski en las que se estableció un reflejo condicionado en un perro usando como estímulo condicionado la flexión de una pata; Azcoaga (1975) menciona como las aferencias propioceptivas pueden participar en los reflejos condicionados y que esto demuestra que las aferencias propioceptivas musculares se analizan y sintetizan a nivel cortical. Este proceso se realiza gracias a la existencia del Analizador Motor.

Encaminandonos más a lo relacionado con los analizadores del lenguaje, Azcoaga considera el desarrollo del lenguaje según Monakow. Este autor argumenta que el recién nacido realiza una serie de acciones motoras como gritar, llorar, mamar, deglutir etc. , las cuáles emiten mensajes propioceptivos a la corteza cerebral. Estos mensajes al repetirse se fijan y sus próximas emisiones se presentarán con algunas variaciones. Estas variaciones van registrándose en la corteza cerebral mediante el refuerzo de la repetición creándose así "formulas" o "esquemas" propioceptivos que se van consolidando, y a la vez esta consolidación repercute sobre las futuras funciones del lenguaje.

Además de los analizadores propioceptivos se encuentran otro tipo de analizadores como sería el visual y auditivo. Hablando de éste último se observa como el infante tiende a emitir sonidos propios de la lengua materna y a omitir otros que no se encuentran incluidos, de forma que esto se debe a la actividad del analizador auditivo y el proceso de inhibición diferencial.

En base a estos postulados se puede hablar de lo que es un estereotipo fonemático, Azcoaga (1975) lo resume de la siguiente manera:

"Los estereotipos fonemáticos están formados por el conjunto de aferencias particulares, para cada uno de ellos, de orden propioceptivo, auditivo, vibratorio y táctil. Este conjunto de aferencias se ha ido consolidando por la repetición pero previamente ha surgido de las variaciones ocasionales correspondientes a otras actividades motoras ya fijadas (mamar, gritar, llorar etc.). El reforzamiento proviene en primera instancia de la propia actividad pero progresivamente pasa a ser originado en los fonemas de la lengua materna" (pp 60).

Los sonidos reforzados y consolidados forman lo que son los estereotipos fonemáticos (fonemas). A la vez éstos se combinan entre sí mediante el proceso de síntesis, que se estabiliza por el reforzamiento y que comprende también un proceso de análisis donde se suprime todo lo que no es reforzado. Esto da como resultado las primeras "palabras" del infante, las cuales van relacionadas con la adquisición de bienestar fisiológico como es la alimentación, de tal forma que las palabras provocan respuestas semejantes a las presentadas ante la madre, el alimento u otros estímulos. Inicialmente éstos eran la señal para las respuestas del menor, pero después son substituidas por un "segundo sistema de señales" que son las palabras.

Las palabras usadas por el infante no son idénticas a las presentadas por el adulto, pero mediante la repetición, el reforzamiento y la inhibición diferencial, éstas van consolidándose tomando las características de la lengua materna. Los errores en el lenguaje infantil (omisiones, substituciones, neologismos etc.) demuestran la necesidad del proceso de repetición y reforzamiento en la consolidación de palabras.

Puesto que en el establecimiento de dichas palabras interviene una serie de aferencias musculares del sector laríngeo, lingual, labial etc. especializados en la función del lenguaje; se puede decir que en el establecimiento de palabras media el "analizador cinestésico motor verbal" — donde se conjuntan una serie de aferencias particulares correspondientes a la emisión de una palabra.

Mediante el proceso de análisis y síntesis que se lleva a cabo en el analizador motor verbal, se consolidan los "estereotipos motores verbales".

Como se menciona en un principio la teoría que estamos revisando basa sus descripciones en los procesos neurodinámicos cerebrales que son la base de las funciones lingüísticas, de aquí que en lugar de hablar de fonemas, se haga referencia a los estereotipos fonemáticos y al hablar de palabras se haga mención de los estereotipos motores verbales. De esta forma no se realiza un estudio del fonema y la palabra sino del proceso neurodinámico que sucede para que se presenten éstos.

Por último, para tratar el tema de los estereotipos verbales es necesario tomar en cuenta la adquisición del significado. Cuando se consoli-

-dan una serie de estereotipos motores verbales, el significado relacionado a la palabra no es único e invariable, en forma contraria la extensión del significado es difusa amplia y muy inestable. La palabra adquiere una actividad señalizadora. (segundo sistema de señales), de forma que en el niño se incorporan cada vez más relaciones de señalización, que en un principio expresan particularidades y se va diversificando para finalmente el infante use la palabra como instrumento comunicativo.

La inestabilidad presentada en el significado de las palabras será establecida mediante el reforzamiento del adulto. El infante puede emitir la palabra "papa" ante la visualización del biberón, al oír acercarse a la mamá, o conforme se acerca el tiempo de alimentación. De la misma forma puede nombrar una serie de objetos relacionados con el alimento (plato cuchara, etc.). Pero mediante la insistencia y reforzamiento del interlocutor se va dirigiendo el uso de la palabra ante una determinada señal.

Conforme usa, experimenta, comete errores en el uso de la palabra, ésta va adquiriendo un valor expresivo mayor. Al respecto Vigotsky (1934) se refiere al significado mencionando que se puede hablar de éste, considerándolo como un "significado generalizado" donde la palabra no se refiere a un sólo objeto, sino a un grupo a clase de objetos.

Así como en el juego vocal el infante mediante el reforzamiento propioceptivo experimenta con una serie de sonidos, de igual forma el niño practica cada palabra y la va consolidando en el sentido del estereotipo motor verbal y a la vez la palabra va cargándose de contenido señalizador de aspectos de la realidad.

En la consolidación de los significados se encuentran involucrados los "estereotipos verbales" que en este caso se les denomina "la señal de señales". A diferencia de los estereotipos fonemáticos y los motores verbales, éstos últimos no tienen que ser propioceptivos, ya que este proceso se presentó en el establecimiento de las palabras.

La forma como se ha presentado la adquisición de los diferentes estereotipos, no indica que en la consolidación de los dos primeros no se encuentren incluidos los significados y evidentemente la comprensión del lenguaje, ya que el infante tiende a responder de diferentes maneras ante la variabilidad de tonalidades expresados por sus interlocutores y cada tonalidad y ritmo de las verbalizaciones var cargadas de un cierto signi-

-ficado para el infante la diferencia reside en que la consolidación de estereotipos verbales el menor utiliza la palabra (cargada de significado) y no solo la percibe cómo sucede inicialmente. Por último éste significado es interiorizado y usado en situaciones futuras.

Habiendo analizado los procesos neurodinámicos cerebrales comprendidos en las funciones lingüísticas que abarcan desde el habla hasta la comprensión del lenguaje, se pasará a revisar lo que son las funciones superiores y que incluyen a las GNOSIAS, PRAXIAS Y LENGUAJE.

FUNCIONES SUPERIORES.

Se denomina funciones superiores a la actividad fisiológica de los sectores superiores del sistema nervioso central que sustentan formas de comportamiento específicamente humanos.

Las praxias constiuyen la consolidación de procesos de aprendizaje que tienen como elemento principal al analizador cinestésico motor. Como anteriormente se describió en forma detenida los procesos que se llevan a cabo en los analizadores, ahora es fácil de comprender, como en la organización del movimiento se realiza por la síntesis de "esquemas". De la misma forma se puede entender como un individuo puede reconocer sensopercepciones en base a la actividad analítico-sintética de diversos analizadores, y esto es lo que se conoce como gnosias. De esta forma existen las gnosias visuales donde el factor principal para que éstas se organicen es el analizador visual. Lo mismo sucede con el analizador auditivo y en otro tipo de sensopercepciones.

Por último se encuentra el lenguaje, en el cual se incluye la actividad analítico-sintética de los analizadores propios del lenguaje para la consolidación de estereotipos fonemáticos, motores verbales y verbales como ya se explico anteriormente.

Es importante tomar en cuenta la consolidación de las gnosias y las praxias ya que éstas intervienen en el establecimiento del lenguaje y en la adquisición del aprendizaje escolar. Aparte de la consideración de las funciones superiores, es esencial el papel de los dispositivos básicos, que son importantes en la adquisición del aprendizaje y específicamente del lenguaje.

DISPOSITIVOS BASICOS

Solo mediante el funcionamiento adecuado de los dispositivos básicos se puede presentar el aprendizaje y estos son:

- 1) ATENCION
- 2) HABITUACION
- 3) MEMORIA
- 4) SENSOPERCEPCION
- 5) MOTIVACION.

1) ATENCION.- Existen dos tipos de atención: La atención súbita que se produce por la introducción de un estímulo nuevo y atención tónica o sostenida.

Azcoaga(1979) en base a revisiones de investigaciones realizadas por neurofisiológicos, argumenta que existe una relación entre la sustancia reticulada del tronco encefálico y la corteza cerebral, y que el primero envía estímulos a toda la corteza ante una estimulación nueva, presentándose el reflejo de orientación y esto es debido a que la sustancia reticulada esta enviando información al conjunto de la corteza cerebral. Pero a la vez la actividad de ésta, determina la estimulación de la sustancia reticulada formandose un circuito de funcionamiento que involucra al tronco encefálico y la corteza cerebral. De aqui se parte a la explicación de la atención tónica sostenida que requiere principalmente del funcionamiento adecuado de la sustancia reticulada y la corteza.

2) HABITUACION.- Es complementaria a la atención y significa el bloqueo de todos los estímulos que no son pertinentes para un proceso atencional determinado.

La habituación depende de una inhibición que se produce en los receptores a partir de la corteza. En forma resumida se menciona que los estímulos monótonos son bloqueados en los receptores y no llegan a la corteza cerebral.

3) MEMORIA.- La base de la memoria reside en la composición protéica de las células nerviosas. Existe lo que se conoce como memoria inmediata que es la que sucede a la presentación de una estimulación.

Al inicio del trabajo cuando se hablo de los procesos de excitación e inhibición, se mencionó el fenómeno de la inhibición vestigial y que -

ésta sucedía cuando una respuesta era retenida por un lapso de tiempo (hasta 3 minutos) después de la presentación del estímulo. Esta retención se llevaba a cabo por el proceso de inhibición vestigial que frena la respuesta. A este tipo de memoria se le conoce como MEMORIA DE EVOCACION, MEMORIA INMEDIATA o MECANICA a la que se presenta inmediatamente a la estimulación .

4) SENSOPERCEPCION.- Se ha venido examinando el proceso de análisis y síntesis que se lleva a cabo en diversos analizadores ante una determinada estimulación, pues bien dentro de la sensopercepción se consideran todas las aferencias que llegan a la corteza desde los músculos, articulaciones y tendones. Es esencial hacer notar la actividad de la parte periférica relacionada con los receptores hasta la corteza cerebral que se les denomina "canales sensoperceptivos" o como se mencionó anteriormente "analizadores" . Así de esta forma un analizador está constituido por el receptor periférico, es decir por el conjunto de estructuras intermedias y por una zona determinada de la corteza en la cual se realiza el análisis y síntesis de los estímulos que llegan.

Por todo lo mencionado hasta aquí es necesario que los canales sensoperceptivos (analizadores) se encuentren "intactos" para que se dé una adecuada sensopercepción.

5) MOTIVACION.- Es la tendencia del organismo hacia una meta determinada y ésta depende del funcionamiento del hipotálamo.

A diferencia de los animales, que dirigen sus respuestas a pocas metas (alimentación, reproducción etc) el hombre va transformando sus motivaciones a medida que se van adquiriendo los procesos de aprendizaje.

La motivación puede ser positiva o negativa. En el primer caso se mantiene y el proceso de aprendizaje es excelente, pero en el segundo caso se pueden presentar actitudes antagónicas primeramente y en forma muy extrema verdaderas neurósisis.

A continuación se analizará el desarrollo lingüístico, el cual se comprenderá mejor después de haber estudiado los procesos neurodinámicos de la corteza cerebral, las funciones superiores y los dispositivos básicos del aprendizaje.

En el estudio de cada etapa del desarrollo lingüístico, el cual se comprende la actividad neurodinámica hasta conformar lo que se conoce como -

lenguaje propiamente dicho que considera el habla y la comprensión del lenguaje.

ONTOGENIA DEL LENGUAJE

El termino ontogenia del lenguaje se refiere al estudio del desarrollo del lenguaje. Azcoaga (1979) aborda este tema comprendiendo el lenguaje del niño en base a dos procesos entrelazados que son la maduración biológica y el aprendizaje fisiológico.

La maduración biológica se refiere a un proceso determinado genéticamente los cuáles evolucionan siguiendo pautas determinadas en la especie humana. El segundo proceso que es el aprendizaje fisiológico resulta de la interacción del individuo con su medio y en este caso en forma diferente a la maduración sus resultados son individuales.

Estos procesos se suceden en el cerebro y específicamente en la corteza cerebral, de aquí la importancia de la actividad neurodinámica del sistema nervioso, y de los procesos que se han venido describiendo a lo de este capítulo.

Azcoaga(1979) al realizar la descripción del desarrollo del lenguaje trata de no hacer un estudio fragmentario, analizando en forma amplia los procesos fisiológicos que se presentan en cada etapa de desarrollo, considerando los cambios psicológicos que se suceden paralelos a cada etapa lingüística.

I PRIMERA ETAPA DE COMUNICACION O NIVEL PRELINGUISTICO.

(desde el nacimiento hasta 12 ó 15 meses aproximadamente)

A esta etapa se le considera prelingüística porque es preparatoria al desarrollo del lenguaje, y es el momento en que se inicia el proceso comunicativo del niño.

Existen una serie de actos innatos que presenta el recién nacido, tales como el llanto, la succión, la deglución y el grito. Estos actos producen una serie de contracciones musculares, éstas al igual que otro tipo de aferencias (táctiles, vibratorias etc.) llevan mensaje a la corteza cerebral. El infante tiende a repetir sus emisiones, de forma que la experiencia anterior de la emisión de éste influye en la emisión actual. La repetición constante no son idénticas sino que presentan variaciones y esto se expresa cuando el recién nacido va cambiando la tonalidad y la gama

de su grito o llanto. De aquí se comprende cómo reconoce la madre cuando el niño llora por hambre, dolor u otro motivo.

Existen entonces dos aspectos importantes bajo lo que se entenderá - el desarrollo del lenguaje: La estabilidad que confiere la repetición y - la flexibilidad y ampliación del repertorio por la variación circunstan-- cial.

El lactante va estableciendo una serie de gnosias (auditivas, visua- les y táctiles) principalmente de la boca y las primeras práxias sobre to do las relacionadas con los movimientos orales.

Con relación al aspecto psicológico en este momento se presentan una serie de reacciones circulares primarias en la formación de actividades - sensoriomotoras.

JUEGO VOCAL (2 meses de edad)

El juego vocal es la repetición incesante de sonidos vocales y es -- preparatoria esta ejecución para funciones más importantes. Este periodo se subdivide en dos etapas:

A) ETAPA PRÓPIOCEPTIVA.- Cuando el niño esta tranquilo y relajado sin ne- cesidades fisiológicas que satisfacer, tiende a emitir una serie de soni- dos guturales . Otra forma se presenta cuando el lactante responde imitan do los sonidos producidos por el adulto y específicamente la madre. Las - emisiones presentadas por el infante son similares a las de su interlocu- tor.

B) SEGUNDA ETAPA PROPIOCEPTIVA AUDITIVA (10 u 11 meses).- Como su nombre lo menciona, esta etapa se caracteriza por la intervención de los analiza dores auditivos que junto con otros analizadores participan en la organi- zación de gnosias más complejas.

Es importante esta etapa por que en este momento las vocalizaciones del menor dependen tanto de las aferencias musculares (referentes a la res- piración, grito, llanto etc.) y las aferencias auditivas, las cuales obran como reforzador de la actividad del juego vocal y al mismo tiempo van in- corporándose a la síntesis, puesto que dan lugar a la regulación de los - sonidos que produce el niño.

En el aspecto psicológico aumentan en complicación las actividades - sensoriomotoras, hay una marcada selectividad de personas, distinguiendo las que proveen satisfactorios. Además van adquiriendo nociones acerca de

la propiedad representativa de las palabras, así las palabras ligadas a sus intereses biológicas producen reacciones que indican el valor significativo que poseen.

En esta etapa prelingüística se presenta el proceso de inhibición diferencial, que ya se explicó en puntos anteriores, de modo que el niño va excluyendo los sonidos del juego vocal que no forman parte del lenguaje adulto. Existe una variabilidad extensa de los sonidos emitidos por el lactante, en comparación con los fonemas emitidos por el adulto, pero estas emisiones tienden a reforzarse siempre y cuando formen parte del código presentado en la lengua materna y se inhiben los que no son funcionales dentro de ésta misma.

Azcoaga(1979) considera que el proceso de comprensión y habla se presentan desde el inicio del desarrollo del menor; en ocasiones prevalece más notoriamente uno de éstos, y en etapas subsiguientes se presenta con mayor importancia el otro proceso.

Hablando específicamente de esta etapa prelingüística, durante el segundo semestre se van incorporando manifestaciones que son propias de la comprensión del lenguaje. El infante va ligando la emisión de una palabra con objetos, personas o momentos que le proporcionen satisfactores vitales (por ejemplo la palabra mamá, papá, baño etc.) de forma que estas palabras adquieren la función de señales. Azcoaga (1979) denomina este proceso como "palabra señal".

La adquisición de significados se incrementa a la vez que las elocuciones presentadas por el niño tienden a ser significativas cuando van referidas a un objeto o persona en específico.

Los fonemas producidos por el menor que corresponden a la lengua materna forman parte de lo que se conoce como estereotipo fonemático.

II SEGUNDA ETAPA DE COMUNICACION.

PRIMER NIVEL LINGUISTICO (un año a 5 años)

Esta etapa se subdivide por la contextura gramatical del lenguaje en: a) Monosilabo intencional, b) Palabra frase, c) Palabra yuxtapuesta y d) Frase simple. Antes de analizar estas subdivisiones es importante analizar los procesos que se presentan después de la consolidación de los estereotipos fonemáticos.

La repetición de los estereotipos fonemáticos asegura las aferencias propioceptivas y auditivas y de nuevo por actividad de la inhibición diferencial se suprimen todo los fonemas que no son inherentes a la palabra y por lo cual no son reforzadas algunas de ellas. En este proceso es el aprendizaje el que hace que las combinaciones de estereotipos fonemáticos se establezcan como estereotipos motores verbales que son el soporte fisiológico de las palabras.

Los estímulos visuales, auditivos, táctiles, gustativos etc. combinados en síntesis especiales (gnosias) pasan a ser substituidos por una señal verbal. Una palabra puede tener la propiedad de representar varios -- objetos; a este fenómeno se le conoce como generalización primaria. Conforme va adquiriendo cierta experiencia sobre el manejo de la palabra y su significado mediante la actividad análitica, se excluyen significados que no corresponden al uso corriente de la lengua y por medio de la síntesis se adquieren otros que si corresponden a la lengua materna.

En el aspecto psicológico el niño pasa del estado sensoriomotor al pensamiento preoperatorio. La actividad comunicativa verbal durante este periodo no cumple solo una función comunicativa sino que tiene una función instrumental para resolver situaciones, ejecutar acciones etc.

A) MONOSILABO INTENCIONAL.- (antes de un año hasta año y medio de edad)

Los estereotipos motores verbales (palabras) adquieren una función denominativa durante el juego y sirven para expresar deseos, estas expresiones se acompañan de gestos y entonaciones dando mayor intencionalidad a la expresión.

En este momento el niño va adquiriendo una serie de habilidades, como caminar por sí solo, amplia su visión de los objetos así como su manipulación siendo éste un evento importante para que amplie su desarrollo del lenguaje tanto en su función comunicativa como en la de comprensión.

B) ETAPA DE LA PALABRA FRASE (desde el año hasta los 2 años)

En esta etapa van incrementándose el enriquecimiento de significados de aqué se desprende la aparición de estereotipos verbales.

Durante la actividad comunicativa del menor, reañiza una serie de -- combinaciones de sílabas simples y directas, inversas y complejas. Usa palabras en combinación donde se presentan omisiones o sustituciones de sí-

-labas , por lo cual estas palabras sólo son entendidas por las personas más cercanas al menor .

Las palabras aquí usadas por el niño expresan toda una idea acompañada de una entonación prosódica y gesticulaciones. También se nota que su atención va en aumento y se amplían las formas de inhibición interna

Analizando el aspecto psicológico se observa que los objetivos que concentran la atención del niño son fisiológicos y afectivos y que estos objetivos van en desarrollo hacia una etapa de comunicación de carácter social.

C) ETAPA DE LA PALABRA YUXTAPUESTA.

En la combinación de palabras que usa el niño se presentan unas que presenta con mayor frecuencia (pivote) y otras que se conectan con las primeras (abiertas). Se menciona que e aquí se comienza a configurar la gramática infantil de esta forma se observa que después de usar palabras yuxtapuestas o coordinadas éstas se van independizando y unas adquieren mayor consistencia que otras como ya se mencionó arriba.

Aunque en esta etapa continúa en incremento las combinaciones silábicas aún el niño no utiliza todas las posibilidades fonéticas de la lengua.

Con respecto a los significados, éstos se relacionan con objetos concretos y todas las palabras tienen una función sustantiva y los verbos están relacionados con formas concretas de acción.

En esta etapa aparece el juego simbólico que es el preambulo para la capacidad de anticipar y planificar.

D) LA FRASE SIMPLE (aproximadamente después de los dos años)

La emisión de palabras pivote-abiertas va en incremento y aumentando en complejidad. Dentro de la gramática infantil van incorporándose preposiciones conjunciones, artículos y declinaciones de verbos irregulares. Aparecen nuevos fonemas fricativos y sílabas compuestas en el sistema fonológico. De esta forma se va haciendo más estrecha la similitud con el lenguaje adulto.

Las inflexiones de voz se incorporan a la comprensión de significados dando diversos matices al mensaje enviado por el niño, adquiriendo así un sentido comunicativo mayor.

Es importante hacer notar la aparición del "monólogo infantil" durante el juego que es el comienzo de la interiorización del lenguaje.

Empiezan a aparecer las características del pensamiento concreto -- donde mediante la acción concreta, el niño establece relaciones de causalidad y de dependencia.

FORMACION DEL LENGUAJE INTERIOR

A partir del monólogo infantil Azcoaga(1979) analiza la importancia de éste en la formación del lenguaje interior. Este periodo de desarrollo se extiende desde el primer nivel lingüístico al segundo (26 3 años hasta 7 u 8 años)

Vigotsky (1934) consideral el monólogo infantil como preoperatorio para el pensamiento o lenguaje interior. A la vez este autor menciona que los significados son los elementos básicos para el lenguaje interior y que éstos se adquieren mediante lenguaje externo.

Azcoaga (1979) estima que analizando este proceso desde el punto de vista fisiológico, los estereotipos verbales se asimilan al significado - de la misma forma que los estereotipos fonemáticos se asimilan a los fonemas y los estereotipos motores verbales a las palabras.

III TERCERA ETAPA DE COMUNICACION

SEGUNDO NIVEL LINGUISTICO. (5 a 12 años)

Esta etapa se caracteriza por el inicio a la actividad escolar donde el menor se enfrenta a un nuevo código que es la lecto-escritura.

Se mencionó anteriormente la importancia en la consolidación de significados y en esta etapa se nota mayormente, por el hecho de que el escolar debe adquirir una serie de conceptos para lo cual es necesario el manejo de significados. También es esencial el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje pedagógico.

Esta etapa se subdivide en dos periodos:

1) PRIMERA SUBETAPA (de 5 a 7 años de edad)

Esta subetapa existe la integración de los aspectos locutivo, fonológico y gramatical, haciéndose así el lenguaje del niño cada vez más semejante al del adulto.

En el aspecto sintáctico encontramos que hay dominio de las oraciones conjuntivas y existen caso la totalidad de las formas sintácticas del adulto. En el aspecto semántico el niño alcanza dominio de adjetivos, adverbios relacionados con longitudes, distancias y cantidades.

En el desarrollo psicológico el menor pasa de la etapa preoperatoria

a la operacional, y esto se explica cuando se observa que su actividad — gnósica —práctica evoluciona y el menor realiza una serie de operaciones — de integración des espacio, tiempo, movimiento, velocidad, cantidad, medida — partes del objeto y obejto entero, apareamiento y correspondencia de elementos mediante rasgos perceptivos como color, tamaño, de aquí se constituye la capacidad para la seriación y la clasificación correspondientes inclusiones de clase.

2) SEGUNDA SUBETAPA (7 a 12 años)

La capacidad para la clasificación caracteriza el pensamiento operacional que es la base para el parendizaje del calculo y la lectoescritura.

El lenguaje ha sido totalmente interiorizado y existe una gran ampliación del vocabulario gracias a la evolución de los aspectos sintácticos y semánticos.

IV TERCER NIVEL LINGUISTICO (a partir de los 12 años)

El paso de la etapa de operaciones concretas a operaciones formales — explica el pasaje del estadio de inteligencia intuitiva a las modalidades formalizadas.

El adolescente interioriza las operaciones concretas y puede evocar y analizar los pasos lógicos de un proceso de pensamiento. Existe una mayor riqueza conceptual la cual se debe a un incremento en la actividad — análitica —sintética del analizador verbal. La forma más alta de comprensión del lenguaje reside en la organización de los estereotipos verbales que constituye el lenguaje interno.

Las manifestaciones fisiológicas no son visibles en el niño normal. Se evidencian en las alteraciones del lenguaje como procesos fisiopatológicos , de aquí se desprende la impostancia de estudiar estos procesos y las diversas alteraciones del lenguaje que se presentan.

FISIOPATOLOGIA DEL LENGUAJE

El enfoque fisiopatológico de las alteraciones del lenguaje se apoya en la doctrina Pavloviana de la actividad nerviosa superior, de aquí que el estudio de los procesos de inhibición y excitación así como sus alteraciones sea básico para comprender e identificar las patologías presentadas

en el desarrollo del lenguaje.

Como ya se revisó al inicio del estudio de este enfoque la formación de estereotipos depende de la interacción dinámica de los procesos de inhibición y excitación, y cuando se ve alterada la dinámica de estos procesos da como resultado una actividad fisiopatológica.

FORMAS ANORMALES DE LA INHIBICION.

Azcoaga (1979) hace referencia a una serie de estudios como el de Bailarger-Jackson, donde el paciente se encontraba imposibilitado para hablar en el momento que se le solicitaba y bajo efectos de estado emocional si podía emitir palabras. También menciona que cuando se le aplica a un sujeto una dosis de amital sódico produce una alteración en el lenguaje en la que los pacientes no pueden comprender ni expresar nada, durante los efectos de dicha dosis.

Al igual que la mención de estos hechos, se evidencian alteraciones en la comprensión y la elocución del lenguaje, cuando en ciertas formas de epilepsia en la que los pacientes al presentarse su ataque se ven imposibilitados para expresar y/o comprender lo que se habla en torno a ellos.

Todas estas observaciones explican de alguna manera la existencia y funcionamiento del proceso de inhibición que es la supresión de una respuesta que se ve interferida. A continuación se citan una serie de síntomas de naturaleza inhibitoria.

a) LATENCIAS.- Consiste en la presencia de una pausa ante una respuesta, éstas pueden ser: 1) Iniciales.- cuando se dirige una pregunta al niño -- tiende a abrir una pausa, la cual puede estar dada por una interjección, interrogación o por una muletilla. 2) Intermedia.- aparecen a lo largo de una respuesta lo que hace que el lenguaje se vea de una manera cortada.

b) INERCIA DE LA INHIBICION.- En muchas ocasiones la pausa es muy prolongada o no se presenta respuesta, demostrándose un estado constante de la inhibición.

c) ANOMIAS.- Es la dificultad para recordar ciertas palabras y la lentificación del lenguaje por la abundancia de latencias intermedias. Al no recordar la palabra ó palabras el sujeto tiende a sustituirlas por "circulouios" que están llenos del sentido de la palabra. Por ejemplo si el niño quiere nombrar la palabra /bicicleta/ y no recuerda esta palabra, tenderá a describirla por su uso, sus características o por los juegos, pero siem

pre presentará dificultad para nombrarla.

MANIFESTACIONES ANOMALES DE LA EXCITACION.

Las manifestaciones fisiopatológicas de este proceso se presentan tanto en adultos como niños con alteraciones del lenguaje, sólo mencionaremos las características presentadas en menores, que es el interés del presente trabajo.

1) LA IDEOGLOSIA.- Consiste en la introducción de numerosos vocablos con un significado comunicativo particular colo del niño, y los va usando y adaptando a diversos fines comunicativos. Como el código que usa el menor es muy particular, solo pueden descifrarlo y entenderlo los familiares más allegados a él que fungen como interpretes. Este fenómeno se debe a una irradiación desordenada de la excitación a la vez que existe una actividad insuficiente de la inhibición.

2) PARAFRASIAS.- También se debe a una irradiación de la excitación y consiste en la sustitución de unas palabras por otras, éstas pueden alterarse por el cambio de una letra, una silaba o por otra palabra completa

3) CONTAMINACIONES.- Consisten en el agregado de silabas ajenas a una palabra. Este fenomeno se debe a la inercia de la excitación.

4) PERSEVERACIONES.- También se debe a la inercia de la excitación y consiste en las repeticiones de un vocablo o parte de él, que es ajeno al discurso. Algunas perseveraciones pueden ser silábicas y otras corresponden a muletillas o palabras que se interponen continuamente en el flujo verbal.

Los procesos anormales con que se presentan tanto la excitación como la inhibición, en su forma irradiada o de inercia, afectan a la actividad de los analizadores del lenguaje. A partir de esta observación estudiaremos las anomalías de cada uno de los analizadores.

DESORGANIZACION DEL TRABAJO DE LOS ANALIZADORES

Los analizadores que intervienen en el proceso de desarrollo del lenguaje son el cinestésico motor verbal y el verbal. En el trabajo específico de cada analizador se transforma la dinámica correcta de la excitación e inhibición.

Con respecto al analizador motor verbal se dificulta y lentifica la síntesis de estereotipos fonemáticos en estereotipos motores verbales y la organización sintáctica. Esto permite la emisión de algunos fonemas -

mientras que otros menos consolidados quedan inhibidos. La forma desorganizada del proceso de inhibición y excitación que afectan al analizador - motor verbal origina dislalias automatizadas y el lenguaje telegráfico

Las anomalías del analizador verbal afectan la comprensión del lenguaje. Las parafasias paradigmáticas (que se caracterizan por el desplazamiento del significado en el mismo campo semántico), los neologismos, las anomias, ejemplifican los casos en que el analizador verbal se encuentra afectado. En estas circunstancias los niños captan significados de palabras aisladas y frases simples, pero a medida que el mensaje es más elaborado y abstracto, mayor es el impedimento para la comprensión.

Es importante hacer notar que cuando las funciones alteradas afectan a otros analizadores, se da lugar a perturbaciones gnósicas, práxicas, motoras y otras.

Para mostrar las relaciones que se establecen entre la excitación y la inhibición se muestra un cuadro que presenta la movilidad que se da -- entre estos procesos.



La movilidad normal de ambos procesos se presenta de una forma equilibrada entre las dos líneas verticales paralelas. La inercia de ambos procesos se presenta hacia la izquierda y la irradiación desordenada hacia la derecha.

A partir del análisis referente a la fisiopatología y los síntomas que distingue a cada una de las alteraciones en la movilidad de los procesos de inhibición y excitación se revisará los diferentes tipos de alteraciones del lenguaje, tomando en cuenta los analizadores comprometidos, así como la etiología de cada uno de ellos.

TRANSTORNOS DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS

Azcoaga (1979) hace notar que el momento coyuntural donde se evidencia en forma notoria las alteraciones del lenguaje es cuando el niño se inicia en la actividad escolar, ya que la mayor parte del aprendizaje escolar utiliza el lenguaje como vehiculo principal.

Se hablo en párrafos anteriores al tocar el tema de los analizadores verbales, que éstos tienen su sustento en los significados y que la consolidación de éstos y la interiorización del lenguaje exterior dan apoyo a lo que se maneja como comprensión de lenguaje. De aquí que se entienda que al haber trastornos en el analizador motor verbal y el verbal se encuentren comprometidas la actividad locutiva y principalmente la semántica, y a su vez intervienen estos trastornos en la adquisición de conceptos científicos . Los conceptos científicos necesitan un alto grado de abstracción y generalización en comparación con los conceptos cotidianos que se establecen en la vida práctica.

Vogotsky (1934) menciona que un concepto es más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria, y que es un acto de pensamiento complejo y genuino.

Sin querer ahondar más en este tema, con respecto a los conceptos científicos y cotidianos, sólo se mencionan para hacer notar la importancia de la actividad de los analizadores propios del lenguaje y cómo la alteración en la neurodinámica del sistema nervioso central y sus procesos se evidencian y afectan el aprendizaje académico.

Cuando el menor se inicia en la educación escolar el lenguaje conecta de un modo nuevo al niño con la realidad y comienza a la vez a señalarlo , esto sucede por el hecho de que ahora el menor sustituye estímulos directos por sus representaciones verbales (segundo sistema de señales) - y hacen que éstas sean todo un sistema de la realidad.

Estas anotaciones se analizan esencialmente por el hecho de que la actividad que desempeñamos, es precisamente con menores escolarizados en los cuales se detectaron alteraciones de lenguaje al iniciar su etapa escolar y son generalmente los profesores quienes remiten los casos.

Las descripciones de las alteraciones del lenguaje se realizarán de la siguiente manera:

- a) Por deficiencias sensoperceptivas (hipoacusias)
- b) Por trastornos de la elocución (dislalias y disartrias)
- c) Por neurósis infantil y moderados cuadros (oligofrenia y tartamudez.)
- d) Retardo Anártrico.
- e) Retardo Afásico.

a) HIPOACUSIA.- Cuando las aferencias auditivas se encuentran alteradas, el desarrollo del lenguaje se ve afectado. Esto es notorio en el primer nivel lingüístico durante el juego vocal, el cual es monótono y carente de modulación. Dichas emisiones tienden a extinguirse o bien se transformarán en un grupo de sonidos guturales acompañados de gestos mímicos.

Como se sabe los grados de hipoacusia son variables, de forma que el grado de audibilidad no es igual en todos los casos, y de igual forma -- las alteraciones en el lenguaje será más notorias ante hipoacusias severas , se revelan desde el principio del desarrollo cuando el infante no dirige su atención a los elementos auditivos, ya sean familiares o demasia dos fuertes que estimulen su orientación.

La falta o alteración de aferencias auditivas permite que otro tipo de ellas prevalezcan (aferencias motoras, táctiles etc.) ésta es la razón por la que el niño hipoacúsico emplee un código de comunicación muy especial, compuesto por emisiones verbales y gestos. Este tipo de comunicación se limita a la expresión de hechos concretos y por lo cual es difícil que el menor adquiera una serie de conceptos abstractos.

Este tipo de alteraciones demuestra una vez más como la consolidación de estereotipos motores verbales y verbales son evidentemente esenciales en la organización del pensamiento discursivo. La relación entre lenguaje y pensamiento se hace evidente en estos casos.

Quando la hipoacúsia es leve, varían la sintomatología y en la mayoría de los casos, se observa distractibilidad, fatiga y esto debido a que mucha estimulación auditiva escapa a su sensopercepción. El habla de estos niños es defectuosa presentandose sustituciones de consonantes y lentificación de la articulación, su voz carece de inflexiones, su intensidad o bien puede ser alta o baja y no existe una concordancia en la melodía - de su voz. Con respecto a su respiración, se presenta una discordancia -- fonorespiratoria alterando la emisión de sus verbalizaciones.

En el caso de hipoacúsicos severos, su reeducación presenta mayor dificultad y los elementos de comunicación que se puede establecer en ellos se limita al establecimiento de conceptos concretos. Con respecto a los hipoacúsicos leves su educación académica es más probable aunque los factores elementales sobre los que hay que trabajar son su atención y su resistencia a rectificar sus defectos de dicción.

b) DISLALIAS Y DISARTRIAS.- Cuando los problemas propios del habla se encuentran afectados por alteraciones del organo fonador, se trata directamente con los problemas de dislalias y disartrias. Las dislalias pueden ser debidas a pequeñas malformaciones del organo fonador que afectan el aprendizaje del lenguaje y hablando especificamente afecta a la elocución. Las aferencias propioceptivas son defectuosas ocasionando disposición irregular en los músculos fonadores.

Con respecto a la disartria, ésta se encuentra condicionada por anomalías de coordinación nerviosa sobre los organos fonadores. Estos trastornos son más evidentes en los casos de parálisis cerebral. Esto hace notar que los trastornos neurológicos afectan a la actividad nerviosa relacionada con la elocución del lenguaje.

Los problemas de incoordinación se evidencian en la actividad muscular. Existen una serie de grupos musculares comprometidos en la elocución al encontrarse éstos afectados directamente en la secuencia y el ritmo del habla. Los menores que presentan disartrias muestran incoordinación fonorespiratoria.

Al asistir a la escuela, se encuentra que su lecto-escritura esta afectada y se debe a que el aprendizaje de estas areas se efectua con el material proporcionado por el lenguaje.

c) OLIGOFRENIA Y TARTAMUDEZ.- Cuando el proceso de adquisición del lenguaje la función comunicativa o la expresión del lenguaje se ven alteradas, por trastornos de las funciones cerebrales, distorsión de la personalidad o perturbación del psiquismo, estamos hablando de trastornos vinculados con cuadros neuróticos o psicóticos. Esto puede aplicarse tanto en niños como adultos.

La neurósis infantil puede estar determinada por particularidades de la personalidad, por una presión ambiental ó por una combinación de estos factores.

El lenguaje del niño es un material importante para obtener información sobre la dinámica y el contenido de los procesos psíquicos y sobre las diversas etapas por las que atraviesa la formación intelectual infantil.

Dentro de los cuadros neuróticos que se pueden estudiar las alteraciones del lenguaje están:

- 1) Deficiencia mental
- 2) Neurósis.
- 3) Tartamudez
- 4) Psicosis infantil.

DEFICIENCIA MENTAL.- La deficiencia mental se caracteriza por las limitaciones que presentan a nivel cognoscitivo que impiden o limitan la adquisición del conocimiento y el desarrollo general del sujeto.

Tratando específicamente el tema del desarrollo del lenguaje, se observa que éste se encuentra alterado. En los casos de deficiencia mental se hacen visibles síntomas como agramatismos, ecolalias y perseveraciones.

En el caso de deficiencia leve se presenta un desarrollo del lenguaje pero éste no adquiere los grados de abstracción como en el menor sin alteraciones.

los síntomas de las ecolalias y perseveraciones son explicables bajo los sustentos de la actividad neurodinámica cortical la cual es insuficiente en su movilidad.

Haciendo referencia de nuevo al establecimiento de los estereotipos del lenguaje, se encuentra que su consolidación es posible por la repetición en el proceso de aprendizaje, de forma que cada estereotipo tiene la propiedad de generar al siguiente por obra del fenómeno fisiológico que se denomina HUELLA. De tal forma que existe una conexión entre el estereotipo anterior y el que está por establecerse o inhibirse en caso de que éste no sea funcional. Cuando esta conexión se encuentra inmovilizada se produce la repetición del estereotipo por inercia de la excitación. Cuando el estímulo es auditivo se produce la ECOLALIA y cuando es propioceptivo-auditivo da origen a las PERSEVERACIONES.

Considerando el desarrollo del dispositivo básico de la memoria se observa que esta orientada hacia lo concreto y que esto incapacita que el deficiente generalice afectando así la adquisición de conocimientos.

Las perseveraciones no sólo son notorias en las verbalizaciones sino también en su expresión motora. Además en estos casos es también evidente las limitaciones del desarrollo motor.

NEUROSIS.- La neurósis es un problema de adaptación, un desajuste en la unidad del organismo con su ambiente y puede estar determinada por particularidades de la personalidad o por influencia del medio ambiente, especificando sobre éste último podemos notar que es clara su influencia sobre las alteraciones del lenguaje. La excesiva sobreprotección de los padres o la ausencia de afecto se manifiesta en la actividad retraída y temerosa que reduce la comunicación y el diálogo, de esta manera se limita la actividad verbal del menor.

Los niños neuróticos pueden manifestar mutismo, el cual consiste en la pérdida transitoria del habla. El mutismo neurótico se establece súbitamente y puede o no estar relacionado con la situación traumática que lo desencadenó. Este tipo de mutismo no se debe a factores orgánicos sino más bien a emocionales y aunque se conserva la comprensión del lenguaje, el menor no atiende a las peticiones de sus interlocutores presentando una actitud inhibida.

TARTAMUDEZ.- Los niños que presentan tartamudez son menores excitables que manifiestan una elocución viciosa alterada en el ritmo y fluidez.

Existen casos en que las limitaciones para utilizar el habla como instrumento de comunicación ocasiona la tartamudez en chicos retraídos. Las constantes interrupciones en el discurso, por repeticiones y persistencias de sonidos o fonemas, pueden estar acompañados por movimientos y gestos mímicos. Existe una deficiencia en la regulación cortical de los estereotipos motores verbales, que son los más comprometidos en este tipo de patología. La falta de fluidez en el habla no altera los procesos de pensamiento el cual puede estar expresado por esta habla alterada. La reeducación de estos casos se encamina al establecimiento de hábitos respiratorios o a la estabilidad emocional, adaptando al menor a situaciones aversivas.

PSICOSIS INFANTIL.- Los menores con esquizofrenia como se les nombra habitualmente, presentan una incomunicación con su medio social, por la imposibilidad del niño de manejar sus pensamientos lógicos, de elaborar asociacio

-nes y respuestas adecuadas y de utilizar su lenguaje como medio comunicativo social. En estos casos se encuentran alterados tanto la elocución como el pensamiento, ocasionando el empleo de verbalizaciones con contenido subjetivo que no tienen relación con la realidad.

Con relación a su elocución el menor usa palabras incomprensibles inventadas por él, siendo una manifestación de la ideoglosia. La sintáxis no se encuentra alterada, pero se expresa una serie de situaciones irreales que el menor describe como si fueran reales.

En el lenguaje de niños esquizofrénicos, se encuentran comprometidas alteraciones en los estereotipos verbales y las oraciones utilizadas (sintácticamente correctas) no están encaminadas a transmitir un mensaje, sino como un objeto que puede manipular y se sirve de él para apropiarse de la realidad.

d) RETARDO ANARTRICO.- Los niños con este tipo de alteración tienen inteligencia normal, no presentan problemas de audición y no existen trastornos emocionales que determinen sus indeficiencias en el lenguaje. La patología se manifiesta por una serie de problemas en la elocución del lenguaje. La comprensión es efectiva por lo que no se encuentra comprometido el analizador verbal, pero sí notoriamente existe un compromiso del analizador cinésico motor verbal. La actividad de éste analizador se encuentra debilitada, manifestándose en la lentificación como en la pobreza de su trabajo. El proceso de inhibición diferencial se encuentra afectada por lo que el menor tiende a sustituir fonemas, presenta latencias yagramatismos sintácticos. Esta inhibición dificulta que se formen tipos de inhibición más elaborados, predominando así el proceso excitatorio dando lugar a las parafasias literales y silábicas así como a los neologismos.

Los síntomas relacionados con las perseveraciones y contaminaciones son debidos a la falta de novilidad de la excitación (inercia) que no permite la consolidación de algunos estereotipos por la obstrucción de los anteriormente consolidados.

La adquisición del lenguaje en los casos de retardo anártrico se encuentra afectada antes del primer nivel lingüístico. Esto se evidencia -- por un juego vocal pobre o inexistente y posteriormente por la dificultad en la formación de las primeras palabras. Finalmente estos niños adquieren el lenguaje pero conservan insuficiencias en la integración gramatical.

Este tipo de alteraciones puede darse después de la integración del lenguaje o antes de ella y a partir de esta observación se puede tratar su etiología.

Diversos traumatismos, tumores y otras lesiones como parasitosis encefálicas pueden dar una anartria en niños que ya han integrado completamente su lenguaje. Pero en el caso de que las lesiones se adquieran durante el parto, antes de éste o en el primer año de vida (cuando no se ha integrado el lenguaje) éstas afectarán a la adquisición y desarrollo del lenguaje presentando la sintomatología propia del retardo anártrico.

El déficit en la elocución recae sobre el aprendizaje escolar y sobre todo en la lecto-escritura ya que se encuentra viciada por los mismos errores del habla defectuosa. Con respecto a su comprensión no se encuentra afectada y su pensamiento conceptualmente está levemente disminuídos. No existe compromiso de dispositivos básicos ni de gnosias.

En resumen podemos notar que en los casos que no existen insuficiencias auditivas, la actitud general del niño correspondaa su edad, exista comprensión de lenguaje, no se presenten modificaciones en dispositivos básicos como la memoria y la atención y no haya trastornos neurológicos; estaremos refiriendonos a trastornos elocutivos que definen el retardo anártrico, donde se encuentra alterada la actividad analítico-sintética del analizador motor verbal y sobre estas alteraciones se basa la explicación fisiopatológica. Por último es necesario tomar en cuenta que este tipo de patogenia no se presenta puramente en todos los casos. Existen menores que pueden presentar combinaciones con el retardo afásico el cual estudiaremos seguidamente.

e) RETARDO AFASICO.- Existe una desintegración del lenguaje que compromete a la comprensión y al lenguaje interior, debido a un desequilibrio en la dinámica de los procesos de excitación e inhibición. Al igual que en el retardo anártrico se presenta lesión cerebral pero no entendida como una relación causal de lesión anatómica-alteración de lenguaje. Las lesiones en los niños son difusas y por esta razón se recurre al estudio de los procesos de aprendizaje del lenguaje, de esta forma se atiende a los aspectos fisiológicos de dicho desarrollo, para en base a éstos entender las relaciones fisiopatológicas.

Los problemas de comprensión de lenguaje, se hacen notar cuando el menor se encuentra imposibilitado para ejecutar ordenes complejas.)

Como se mencionó anteriormente existe una alteración de la dinámica de los procesos de excitación e inhibición. Cuando se presenta una inercia de la inhibición genera síntomas como la fatigabilidad.

Por esta razón se trabaja en estos casos durante periodos cortos para evitar que conforme transcurra el tiempo se disminuya la atención y motivación del niño, evidenciándose ésto en el incremento de errores en la ejecución. La memoria también se encuentra afectada por las condiciones desfavorables de la atención.

Las formas abstractas y elevadas de conceptualización del lenguaje quedan limitadas en los casos de retardo afásico leve tomando en cuenta la necesidad de que el niño lleve una reeducación adecuada del lenguaje que acompañe a la educación escolar. Los dos niveles en que se educa al menor debe considerar la sintomatología de ésta alteración para que el programa educativo y reeducativo se plantee en situaciones y condiciones específicas que garanticen el adecuado aprendizaje escolar.

Con respecto a su elocución, ésta puede ser escasa y semejante a los anártricos o bien puede ser abundante pero carente de sentido o con poco valor comunicativo. La alteración del proceso de excitación se observa con la presencia de ideoglosia, la distractibilidad y las perseveraciones; éstas últimas en el retardo afásico difieren de las presentadas por los deficientes mentales, ya que en el deficiente no se intensifican, sino mantienen una incidencia más o menos pareja y van acompañadas de manerismos y gestos. En el retardo afásico las perseveraciones pueden ser tan intensas que vician notablemente el lenguaje haciendolo ilegible.

Existe en estos casos una desorganización del analizador verbal, pero esto se puede poner a la vista mediante el lenguaje exterior, de forma que el síndrome afásico puede estudiarse mediante el análisis de la desorganización tanto del analizador cinétesico motor verbal como el analizador verbal.

En muchas ocasiones los menores con retardo afásico son confundidos con deficientes mentales o neuróticos, esto se debe a dos razones esenciales; Su sintomatología y los resultados que arrojan las pruebas que se basan en el rendimiento lingüístico.

La disminución en la comprensión así como las perseveraciones son los factores que pueden ser básicos para confundir éstos casos con deficiencia mental. Por otro lado el mutismo que se muestra en algunos casos, la ideoglosia y la actitud retraída, lleva a confundirlos con neuróticos.

La dificultad para seguir ordenes complejas o comprender algunos conceptos ocasionan que el examinador confunda su evaluación, diagnosticando (en base a las pruebas aplicadas) a los casos de afasia con deficiencia mental.

Al igual que los dispositivos básicos del aprendizaje, las funciones gnósicas-práxicas se ven alteradas, de forma que aunque la función del analizador auditivo es normal, la falta de atención puede hacer que se confundan con menores hipocúsicos. Con respecto a las práxias se nota que los niños pueden imitar movimientos simples, pero no movimientos complejos que ofrecen mayor dificultad para la síntesis, esto es evidente tanto en las práxias del aparato locomotor como en las orofaciales.

El lenguaje narrativo es siempre el más afectado debido a que es la expresión espontánea del pensamiento, esto mismo sucede en la escritura espontánea.

La exposición presentada acerca de los diversos trastornos del lenguaje ofrecen un panorama general de las patologías del lenguaje desde su aspecto elocutivo como comprensivo, partiendo de un análisis fisiopatológico que examine la neurodinámica cortical y las alteraciones comprometidas.

Esta tendencia de análisis no excluye los puntos de vista de otras disciplinas como sería la psicología y la lingüística. Des esta forma el diagnóstico y reeducación estarán basadas y dirigidas a la sintomatología (lingüístico), patología (neurofisiológico) y la genética (psicología).

A continuación se presentarán las formas de reeducación que se plantean considerando los puntos arriba citados para finalmente sustentar como es posible evaluar los diferentes procesos del lenguaje analizando los ítems de la Bateria de Lenguaje de Bertha Dermann.

ANALISIS DE LA BATERIA DE LENGUAJE BERTHA DERMANN

La evaluación del lenguaje en el niño deben considerar tres criterios para obtener un diagnóstico completo, estos criterios son:

- 1) Criterio Lingüístico
- 2) Criterio Biológico.
- 3) Criterio Psicológico.

Con respecto al criterio lingüístico su evaluación es determinante - en base a la sintomatología que presenta el sujeto, de aquí se parte para que la reeducación basada en este criterio, esté encaminada a la modificación de los síntomas anómalos.

El criterio biológico se basa en la evaluación de los procesos neurofisiológicos dando importancia a la actividad neurodinámica. Como ya hemos venido observando, este criterio analiza a partir del desarrollo del lenguaje las diferentes alteraciones y los trastornos que se suceden en la actividad cortical.

Cuando se habla de la ontogénesis del lenguaje, se trataron las diferentes etapas de desarrollo del lenguaje haciendo un análisis paralelo -- del desarrollo cognitivo, de aquí que también es importante tomar en cuenta el criterio psicológico basándose en el estudio evolutivo del niño y así diagnosticar si existe o no un retardo en la evolución del lenguaje.

Se puede resumir lo anteriormente presentado con el análisis presentado por Azcoaga (1979): "hemos visto que al considerar la elocución y la comprensión del lenguaje se parte de un nivel puramente biológico - (neurofisiológico) pero que prontamente- en el primer nivel lingüístico- el lenguaje resulta gobernado por leyes internas que son del dominio del nivel lingüístico " " El lenguaje es inseparable de los estadios por los que pasa evolutivamente el niño, tanto en los aspectos afectivos y emocionales como los intelectuales. Estos a su vez se ligan indisolublemente al conjunto de estímulos sociales emanados del marco social y familiar que - rodea al niño" (p.p. 163).

A continuación se presentarán los dos aspectos evaluados, a saber la comprensión y la elocución y los niveles bajo los cuales se llevan estas evaluaciones.

LA COMPRENSION DEL LENGUAJE

El exámen de la comprensión del lenguaje se realiza en dos niveles: SENSOPERCEPTIVO Y VERBAL. En cada uno de ellos se explora el aspecto puramente semántico, el aspecto analítico-sintético y el aspecto sintactico en su correspondencia con el pensamiento. A partir de aquí se puede observar que esta presente el objetivo de realizar una evaluación que comprenda tanto el criterio neurolínguístico y neurofisiológico como el criterio psicológico.

ESTUDIO DE LA COMPRENSION EN EL NIVEL SENSOPERCEPTIVO

A) ASPECTO SEMANTICO.- Esta evaluación se lleva a cabo para explorar aspectos de comprensión acerca de nociones espaciales, esquema corporal, nociones temporales, etc. Estas observaciones se pueden realizar en base a la narración y a la prueba de selección y ejecución.

B) ASPECTO ANALITICO-SINTETICO.-Se utiliza la prueba de mandos verbales. En esta fase el niño tiene que seleccionar una serie de objetos que deben ser identificados por él, y posteriormente realiza una serie de acciones indicadas por el evaluador.

Tanto la selección como la ejecución van incrementando en dificultad en base a la edad. Esta prueba arroja datos acerca de la capacidad de análisis y síntesis como de los aspectos semánticos. Esto se observa cuando el menor guarda ciertas relaciones espaciales, al realizar una acción o seleccionar un objeto en forma cronológica.

C) ASPECTO DE PENSAMIENTO.- En la prueba de diálogo dirigido mediante preguntas se considera el estadio evolutivo del menor, de aquí se presentan ítems en base a la edad cronológica donde se exploran los juicios comparativos mediante los reactivos de semejanzas y diferencias e igualdades. A su vez se observa si el niño es capaz de realizar clasificaciones, incluir un elemento en una clase y así poder encontrar las características que definen a un objeto como elemento diferente o semejante a una clase.

ASPECTO SEMANTICO
ANALITICO, SINTETICO Y PENSAMIENTO.

Las pruebas encaminadas a examinar la comprensión en el nivel verbal, son las pruebas de diálogo dirigido, descripción y narración. Estas pruebas revelan los tres aspectos de la comprensión.

Se requiere que el niño realice la descripción de una lámina que con tenga imágenes y personajes de situaciones cotidianas, manejables y conocidas en el medio infantil, de forma que el menor realice descripciones verbales de estas láminas.

En el diálogo dirigido mediante preguntas se piden definiciones, semejanzas y diferencias, comprensión de situaciones absurdas o contrarias y resolución de situaciones concretas.

Las narraciones inducidas de situaciones cotidianas presentan datos acerca de las nociones espaciales, temporales, de secuencias y causalidad. de esta forma se puede analizar el nivel de conceptualización que ha alcanzado el menor.

En la prueba de diálogo dirigido se observa si el menor maneja una serie de significados, analizando así el grado de abstracción y generalización que ha alcanzado. Se examinan a la vez las capacidades de raciocinio y discriminación, capacidad anticipatoria y secuencia lógica.

EVALUACION DE LA COMPRENSION DEL LENGUAJE.

Para la interpretación y evaluación de las pruebas de la Bateria Bertha Dermann que examina la comprensión del lenguaje se debe considerar la actividad neurodinámica cortical. Esto se logra analizando la movilidad de los procesos de inhibición y excitación en base a la sintomatología observada.

Es necesario anotar si se presentaron latencias iniciales e intermedias al formular los reactivos.

En la selección y ejecución se debe describir si se presentaron modificaciones o sustituciones que evidencien una falla de la inhibición diferencial ya que en este caso esta falla se debe a que existe una similitud de los objetos en su forma o similitud fonética del lenguaje egocén--

-trico.

Una manifestación de la irradiación de la inhibición se manifiesta en el fenómeno de la fatigabilidad. La sintomatología consiste en el aumento gradual de errores, agresividad, distractibilidad e ideoglosia.

En la descripción se examina si se presentan razgos subjetivos que de terminen asociaciones anómalas que distorcionan el curso del pensamiento.

Cuando se hablo de los diferentes tipos de retardo, se tocó el tema de las alteraciones del lenguaje por psicósis infantil, apuntando que en estos casos el menor usaba verbalizaciones con contenido subjetivo. Es és te un elemento para apoyar si existen transtornos en el manejo de su pensamiento y la coherencia de su comunicación.

Un elemento importante que menciona Azcoaga(1979) que es necesario - tomar en cuenta es el factor cultural, y en el caso específico de la po-- blación con la que hemos venido trabajando, observamos que este factor es realmente determinante para diagnosticar el tipo de alteración que pre-- sentan los niños.

La población de medio rural carente de servicios y estimulaciones -- presenta un lenguaje notoriamente en desventaja a los menores del medio - urbano Esto se nota tanto en su vocabulario limitado como en la disposi-- ción durante la evaluación.

En base a los aspectos considerados en la evaluación de la compren-- sión del lenguaje, se puede diagnosticar y evaluar la participación de -- procesos fisiopatológicos que determinan los síntomas. Por lo tanto si el aspecto analítico sintético es el más comprometido, se presume que es de bido a alteraciones en los dispositivos básicos del aprendizaje, en la -- actividad nerviosa superior o en los procesos específicos del analizador verbal. De aquí que se pueda diagnosticar una patogénia afásica .

En el caso que el aspecto de pensamiento se encuentre más comprome_{ti} da se puede hipotetizar un desequilibrio en el rendimiento intelectual.

Si observamos en base a la sintomatología que el aspecto semántico es el más notoriamente afectado se suponen fallas en los factores audióge_{nos} intelectuales o sociales.

LA ELOCUCION DEL LENGUAJE.

Al igual que en la comprensión del lenguaje se toman en cuenta los niveles sensorio-perceptivos y verbal.

Con respecto a la elocución del lenguaje se describen dos modalidades: el lenguaje facilitado y el lenguaje intencional. El lenguaje facilitado corresponde a todas las emisiones que no demandan una atención especial, que se producen en virtud de circunstancias que son en cierto modo mecánicas. El lenguaje intencional requiere una elaboración y no está ligado necesariamente a circunstancias definidas. Tanto el lenguaje facilitado -- como el intencional son considerados en la evaluación de la elocución del lenguaje.

Los aspectos en esta prueba son el gramatical y el fonológico y tomando en cuenta los niveles sensorio-perceptivos y verbal se realiza la siguiente subdivisión.

ASPECTOS GRAMATICALES EXTERIORIZADOS EN EL NIVEL SENSORIO-PERCEPTIVO.

Este aspecto se evalúa en la aplicación de la prueba de descripciones donde se nota si el niño puede denominar objetos en base al material que los compone.

ASPECTOS GRAMATICALES EXTERIORIZADOS EN EL NIVEL VERBAL.

La prueba de narración da información del grado de concordancia entre las categorías gramaticales y la comprensión. En base a la narración se puede notar si maneja adecuadamente estructuras gramaticales, vocabulario y tiempos verbales.

ASPECTOS FONOLÓGICOS EN EL NIVEL SENSORIO-PERCEPTIVO.

Las pruebas de imitación verbal inmediata e imitación verbal diferida, proporcionan datos de la fonemática, prosodia y ritmo, fonación que se presentan en la elocución del menor.

Mediante la repetición de sílabas, grupos vocales y palabras, se evalúan las diferentes fallas que pueden presentarse en la consolidación de estereotipos fonemáticos y estereotipos motores-verbales.

La prosodia y ritmo son evaluados en la prueba de imitación verbal diferida, donde el menor canta o recita versos, cantos infantiles o series numéricas.

A partir de esta elocución en diferentes ritmos, tonalidades e intensidades se evalúa la acentuación y velocidad del habla. Además al pedirle al niño que recite o cante se puede observar si existe una conservación y

evocación de estereotipos motores verbales de forma que una palabra induca la pronunciación de la siguiente.

ASPECTOS FONOLÓGICOS EN EL NIVEL VERBAL

Estos datos se obtienen de las pruebas de narración, descripción donde se analizan características fonológicas con valor significativo. De forma que se observa si el menor utiliza tonalidades, ritmos e intenciones coherentes a la narración presentada.

LA EVALUACION DE LA ELOCUCION.

La evaluación de la ejecución se realiza en base a los niveles sensorio-perceptivo y verbal, considerando los aspectos gramatical y fonológico.

En base a la narración y descripción realizados por el niño se puede observar el tipo de alteraciones que presenta.

En el caso que aparezcan perseveraciones, ideoglosia y latencias se evidencia en las alteraciones tanto gramaticales como fonológicas. El no usar sustantivo puede acompañarse de una prolongada latencia.

El agramatismo tanto sintáctico como morfológicoes también tomado en cuenta, sobre todo cuando se encuentra comprometido el aspecto semántico que llevaría a diagnosticar una patología afásica.

La presencia de dislalias sistematizadas y no sistematizadas se deben analizar. En el caso que no sean sistematizadas, obedecen a perseveraciones o irradiación desordenada de la excitación que fundamentalmente se debe a una alteración afásica.

Cuando no se encuentran comprometidos signos de la fatiga o distractibilidad y mediante la repetición se pueden disminuir las dislalias, estaremos hablando de una dislalia snértrica.

En el diagnóstico es necesario considerar los analizadores involucrados en la presencia de dislalias, por ejemplo en el caso que sea necesario repetir una palabra en un tono más alto o valerse de la lectura labial para que la imitación del menor sea correcta, se estará presumiendo de la participación inadecuada del analizador auditivo y así diagnosticar un caso de hipoacúsia. Otro analizador comprometido es el analizador cinestésico-motor verbal y esto se manifiesta cuando las dislalias se deben a alteraciones analítico-sintéticas de los puntos de articulación. Una serie de aferencias propioceptivas motoras no llegan a consolidarse para la emisión adecuada de fonemas.

El ritmo, tonalidad e intensidad, son elementos importantes de tomar en cuenta para determinar si las alteraciones del lenguaje se deben a trastornos audipogenos o características del síndrome afásico o anártrico.

Como se notó anteriormente, en las alteraciones se encuentran comprometidos diversos analizadores y principalmente el analizador auditivo cinestésico motor verbal. Es importante que en el diagnóstico se consideren estos analizadores para determinar si las fallas se deben a trastornos auditivos o neuromusculares y así llevar adecuadamente un plan reeducativo.

En base al análisis realizado en las diferentes pruebas de la Bateria de Lenguaje Bertha Dermann se plantea un proceso reeducativo encaminado por un lado a la corrección de alteraciones locutivas (reeducación-ortofónica) y por otro a la corrección de alteraciones tanto de elocución como de comprensión del lenguaje (reeducación logopédica). Así después de diagnosticar el tipo de retardo (anártrico o afásico) o alteración (hipocusia, tartamudez etc) que presenta el sujeto se procede a continuar con el tratamiento en base a los dos tipos de reeducación arriba mencionados.

La evaluación aquí examinada es de tipo cualitativo más que cuantitativo por lo que para su calificación es necesario detallar información en cada reactivo y para su interpretación es importante manejar los fundamentos de la teoría neurofisiológica para poder determinar el tipo de alteración que presenta en la neurodinámica cortical.

FUNDAMENTOS DE LA REEDUCACION DEL LENGUAJE

Como en el diagnóstico, la reeducación también se basa en la sintomatología (lingüística), patogenia (neurofisiología) y la genética (psicología). El considerar solo uno de estos aspectos resultaría tener solo una visión segmentaria en la reeducación. Así que en el criterio lingüístico solo interesa modificar los síntomas del menor sin importar los procesos fisiopatológicos y el nivel de desarrollo del niño.

Desde la perspectiva del criterio psicológico, la reeducación toma permanentemente en cuenta el estudio evolutivo del niño para adecuar las técnicas al nivel de desarrollo alcanzada.

La reeducación patogénica busca una reeducación basada en la fisiopatología de los síntomas y considera importante la utilización de recursos del aprendizaje pedagógico.

Azcoaga(1979), menciona que mediante la reeducación patogénica se obtienen objetivos más reales y precisos. Considerando todo lo anterior, la reeducación abarca dos aspectos importantes en el lenguaje que es la articulación (elocución) y la comprensión, por lo que se plantea la reeducación ortofónica y logopédica.

REEDUCACION ORTOFONICA

Esta reeducación va encaminada a la corrección y organización de estereotipos motores y luego estereotipos motores verbales. Es decir - que mediante una serie de técnicas se aplica estimulación a los músculos involucrados en la elocución(fonadores, resonancia, etc.) estableciendo una serie de praxias orales y posteriormente consolidando estereotipos fonemáticos que son esenciales en el uso de palabras. Se habla así de una reeducación preortofónica cuando se corrigen estereotipos motores y la reeducación ortofónica cuando se corrigen y organizan los estereotipos fonemáticos y motores verbales.

Dentro de las técnicas usadas en la organización de praxias orales se encuentran las pasivas y las activas. Las primeras se aplican en los músculos involucrados en elocución, como masoterapia, electroterapia, -movilización pasiva y otros. Las técnicas activas consisten en el uso de - la imitación inmediata de posiciones y movimientos del aparato fonador. Al considerar el desarrollo evolutivo del niño, se presentan formas distintas de llevar a cabo estas técnicas, de manera que en menores de tres años los ejercicios van relacionados con funciones alimenticias, respiratorias u - otras. En niños mayores las técnicas son más formales y se puede recurrir a la imitación directamente.

En la emisión de estereotipos fonemáticos y estereotipos motores verbales se encuentran involucrados una serie de analizadores, por lo cual también es importante su estimulación para que contribuyan a la consolidación de dichos estereotipos.

El analizador auditivo juega un papel esencial, por tal razón se usan una serie de técnicas como la enseñanza rítmica, la musicoterapia y otra. De esta musicalidad se constituirá la base de la prosodia.

El analizador verbal interviene en el momento en que se lleva

acabo la imitación de movimientos lingüales, labiales, de la cavidad oral, etc.

El analizador cinestésico-motor verbal, como lo vimos arriba, también actúa en la automatización de movimientos de los músculos fonadores.

Por lo tanto se observa como la coordinación de gnosias auditivas y visuales y las práxias orofaciales, son fundamentales en la consolidación de estereotipos fonemáticos y sus combinaciones posteriores.

En resumen se puede decir que la reeducación ortofónica tiene como objetivo desarrollar aspectos fonológicos como la articulación, ritmo, y para la consolidación simultánea de aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje. De esta forma no solo se busca la emisión de fonemas y palabras sino a la vez su uso dentro de la oración con valores semánticos favoreciendo así la mediación del lenguaje en el proceso de la comunicación y el pensamiento.

REEDUCACION LOGOPEDICA.

Con la reeducación logopédica se busca que el menor utilice una serie de palabras ordenadas adecuadamente en una oración y que maneje el significado de ellas el objetivo va más allá, buscando que los aspectos semánticos y sintácticos trasciendan en la comunicación y el desarrollo del pensamiento.

En esta parte se nota más el desarrollo genético del menor ya que se considera la edad de establecer conceptos de una manera formal o informal.

Los contenidos del programa logopédico deben estar relacionados con los síntomas que presenta el menor en el aspecto genético. Deben realizarse actividades donde se encuentren involucradas la actividad semántica, analítico-sintética y de pensamiento. Mediante facilitaciones perceptivas se trata de guiar al sujeto al primer sistema de señales y después al segundo sistema. Este tipo de actividades se realiza sobre todo en los niños más pequeños. En los niños de mayor edad se trata de que mediante el diálogo se enriquezca el grado de conceptualización y la ampliación del vocabulario.

Con el uso de cuento, relatos o temas de interés para los niños se puede lograr que el menor responda a una serie de preguntas, nombre los objetos y los relacione en diversas posiciones, distancias, momentos

o actos. De esta manera utiliza tanto las formas sustantivas y los enunciados con funciones verbales, adverbiales, preposiciones, conjunciones, etc.

A partir del diálogo y juego con objetos de interés para el niño (utilizando un tema) puede realizar nociones de conjunto de objetos lográndose así la clasificación. Así es como puede llegarse a formular juicios de finalidad, procedencia y causalidad.

Las actividades encaminadas a establecer una serie de reglas gramaticales no se limitan a la identificación de las partes de una oración y su significado, sino a la relación que tienen éstas con la comunicación y el desarrollo del pensamiento. Se trata como lo menciona Azcoaga (1979) de buscar una fundamentación genética de la gramática y no un trasplante al lenguaje infantil de la estructura gramatical del adulto.

BATERIA DE LENGUAJE BERTHA DERMANN

NOMBRE:

EDAD:

GRADO:

FECHA:

APLICADOR:

I IMITACION VERBAL DIFERIDA.

Se explora pidiendo al niño que diga series numéricas, versos y cantos in fantiles.

CONSIGNAS:

¿Quieres cantar algo como?

¿Sabes contar del 1 al 10 ?

¿Quieres decirme alguna recitación?

Posteriormente se pide al niño que hable utilizando:

a) Distintas intensidades (fuerte y quedito)

Consigna : "Dime la misma canción pero quedito para que nadie oiga. Ahora lo vamos a decir muy fuerte para que todos oigan".

b) Distinto tono (grave-agudo)

CONSIGNA: Vas a cantar para que se oiga como lo hace un papá. Ahora vas a can tar como un niño muy chiquito.

c) Ritmo (lento- rápido)

CONSIGNA: Canta una canción lo más rápido que puedas. Ahora me la vas a cantar como si tuvieras mucho sueño y estuvieras cansado.

Nota: Estos son algunos ejemplos de consignas que se pueden utilizar, el exami nador debe adecuarlas a la edad del niño.

II IMITACION VERBAL INMEDIATA.

Mediante este subtest se obtiene la información necesaria acerca del aspec to fonológico. La exploración de esta capacidad se logra mediante la repetición de grupos de vocales iguales y diferentes, sílabas directas, inversas, complejas mixtas y sus combinaciones en complejos consonánticos. Estos recursos se van gr aduando según la edad.

DIRECTAS

INVERSAS

VOCALES

ba

il

a

to

os

o

che

ur

i

fi

2AÑOS

am

DIRECTAS	INVERSAS	VOCALES
cu	oc	o
ja	ed	u
si	uch	
ño	in	
lu	ap	
re	if	

3 AÑOS

SILABAS COMPLEJAS

bra	fre
dro	pas
gru	gle
pri	pli
tre	tle
cra	cla
	flo

SILABAS MIXTAS

bon mol der ful tin lis chon cur jan

DIPTONGOS

iu ai io ou ua ei ue

TRIPTONGOS

uau iau iai

4 y 5 AÑOS

COMPLEJOS CONSONANTICOS.

brazo tacle
globo. sobre
freir

MIXTA DIRECTA

pasto compás muestra brillar árbol

NIÑOS DE 4y 5 AÑOS

vaca paraguas
luna chocolate
ojo florero
uña libro
tomate bicicleta.

NIÑOS DE 6y7^e AÑOS

uva	naranja	taza
martillo	lápiz	carpintero
campana	carretilla	flores
sarampión.		

NIÑOS DE 8 y 9 AÑOS

ratón	programa	terrestre
máscara	jícama	caricatura
patriótico	recreo	insignificante
transporte		

NIÑOS DE 10 Años en ADELANTE.

niñera	publicación	década
príncipe	plegadizo	válvula
fraccionamiento	fosforecencia	producción.

III MANDATOS VERBALES.

Esta prueba esta organizada de la siguiente manera:

a) Ordenes de Selección.- corresponde a la selección de objetos que deben ser identificados.

b) Ordenes de Ejecución.- Se refiere a las acciones que deben ser ejecutadas - con los elementos de la prueba.

ORDENES COMPLEJAS DE SELECCION Y EJECUCION

MATERIAL.- Objetos: 1) muñeca, 2) pelota, 3) silla, 4) taza, 5) escoba, 6) pato 7) plancha, 8) televisión, 9) cama, 10) mesa, 11) cuchara, 12) plato.

PRUEBA A TOMAR

1)-ORDENES DE SELECCION.

A) Seleccionar objetos de un conjunto.

a) Seleccionar dos objetos de un conjunto de cuatro elementos (2 a 3 años).

Material: muñeca, pelota, silla, taza

Orden: "Toca o dame la pelota y la taza"

b) Seleccionar tres objetos de un conjunto de cinco (3 años a 4)

Material: muñeca, pelota, silla, taza, pato

Orden: "Toca o dame la muñeca, la pelota etc"

c) Seleccionar cuatro objetos de un conjunto de seis (5 años)

d) Seleccionar cinco objetos de un conjunto de siete (6 años)

- e) Seleccionar seis objetos de un conjunto de ocho (7 años)
 - f) Seleccionar siete objetos de un conjunto de nueve (8 años)
 - g) Seleccionar ocho objetos de un conjunto de diez (9 años)
 - h) Seleccionar nueve objetos de un conjunto de once (10 AÑOS)
 - i) Seleccionar diez objetos de un conjunto de doce (11 años)
- B) Ejecución de acciones consecutivas en cumplimiento de mandatos.

2.-ORDENES DE EJECUCION.

- 4 años (3 acciones).- Abre la boca, dame la taza y agarra la cuchara
- 5 años (4 acciones).- Levanta un brazo,pon el pato en la caja, tápalo y dame la televisión.
- 6años (5 acciones)
- 7 años (6 acciones)
- 8 años (7 acciones)

IV.- EXPLORACION DE LA ACTIVIDAD PRAXICA DEL SECTOR OROFACIAL.

Este tipo de exploración se refiere a la imitación de movimientos lingüales y labiales. Mediante esta imitación nos damos cuenta de su compromiso, que se expresa mediante la dificultad en la secuencia y simultaneidad de los movimientos complejos. Las dificultades praxicas no son proporcionales a las dificultades articulatorias, y aunque existen no inciden en la inteligibilidad de la palabra

Lingüales:

- a) Sacar y meter la lengua.
- b) Tocar con la punta de la lengua el borde del labio superior.
- c) Tocar con la punta de la lengua el borde del labio inferior.
- d) Tocar con la punta de la lengua las comisuras de los labios alternadamente.
- e) Tocar con la punta de la lengua los alveolos superiores.
- f) Tocar con la punta de la lengua los alveolos inferiores.
- g) Tocar con la punta de la lengua las paredes internas de las mejillas, en forma alternada.
- h) Con la boca cerrada colocar la lengua tapando los incisivos superiores e inferiores alternados.

Labiales:

- Fruncir y estirar los labios
- Juntar los labios y moverlos de un lado a otro.

- Meter los labios y presionar.

- Vibrar los labios.

Observar la movilidad del velo del paladar al vocalizar el fonema /à/

V.- DESCRIPCION Y NARRACION.

Descripción(a partir de los 4 años en adelante)

De acuerdo a la edad se presenta una lámina con figuras complejas, que contengan escenas afectivas y culturales adecuadas para provocar descripciones verbales.

CONSIGNA: ¿Qué ves en ésta lámina?

En caso de que no presente respuesta se le presenta una facilitación que consiste en pedirle que cuente un cuento de la lámina observada.

Datos que se extraen de la descripción:

1) Tendencia analítica o sintética.

2) Contenido subjetivo agregado a la descripción.

NARRACION (de los 5 años en adelante)

Para observar la capacidad de pensamiento. Se le pide al niño que narre algún hecho cotidiano o cualquier otra situación que el haya vivenciado (programas de televisión, alguna película, o lectura)

-Relato de hecho vivido .-

CONSIGNA: "Cuentame algo que hiciste la semana pasada y que te guste"

-Relato de un cuento o película.

CONSIGNA: "Cuentame un cuento o película que conozcas"

En caso de que no de respuestas se le facilita su respuesta mediante las siguientes consignas: "Que hiciste el domingo", "Conoces el cuento de ..."

Datos que se extraen de la narración:

-Estructura gramatical.- Tipo de oraciones que emplea (simples o compuestas) e integración gramatical.

- Vocabulario.- Tipo de vocabulario (riqueza de vocabulario si corresponde a su edad cronológica) y Empleo correcto del vocabulario (valor semántico).

-Temporalidad.- Noción temporal, Secuencia temporal y uso gramatical de los verbos en relación con los tiempos verbales.

-Contenido subjetivo de la narración (si presenta fabulación).

DIALOGO DIRIGIDO MEDIANTE PREGUNTAS.

En esta parte se incluye la exploración de la comprensión a un nivel verbal puramente mediante: a) Definiciones con la finalidad de poner de manifiesto los significados y planos diversos de abstracción y generalización; b) Semejanzas y Diferencias de distintos grados en la caracterización de rasgos esenciales de conceptos; c) Absurdos Verbales, por el señalamiento de los elementos incongruentes de una situación absurda; d) Capacidad de anticipar coherentemente la resolución de situaciones concretas y reales (Comprensión de Situaciones); e) Analogías Opuestas por medio de oraciones en donde se deben encontrar las relaciones de oposición; f) Frases en Desorden explora la capacidad para la estructura congruente de una serie de elementos de una oración presentados en desorden.

6 AÑOS.

DEFINICIONES.

- 1.- ¿Qué es un lápiz?
- 2.- ¿Qué es una bicicleta?
- 3.- ¿Qué es una cuchara?
- 4.- ¿Qué es una muñeca?
- 5.- ¿Qué es un burro?

ABSURDOS VERBALES

- 1.- Felipe, está hambriento y entra a un restaurante, pide al mesero de un plato, una servilleta, un cuchillo, por que eso le gusta.
- 2.- Miralo con los oídos oscuros.
- 3.- Tanto sol, mojara el cielo.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

- 1.- ¿En que son diferentes un pájaro y un perro?
- 2.- ¿En que son diferentes un zapato y un tenis?
- 3.- ¿En que son diferentes el vidrio y la madera?

COMPRESION DE SITUACIONES

- 4.- ¿Que haces cuando tienes frio?
- 2.- ¿Que hay que hacer cuando se tiene hambre?
- 3.- ¿Que hay que hacer cuando llueve en el momento de ir a la escuela?
- 4.- ¿Que hay que hacer si vez que tu casa se esta quemando?
- 5.- ¿Que tienes que hacer si debes ir a alguna parte y pierdes el camión?

7 AÑOS.

DEFINICIONES.

¿ QUE ES...?

- 1.- Una carte
- 2.- Una tortuga
- 3.- Un tenedor
- 4.- Una espada.
- 5.- Un dulce
- 6.- Unir.

ABSURDOS VERBALES

- 1.- Han condenado a un hombre a tres meses de cárcel por haber salvado a una -
niña que se estaba ahogando.
- 2.-Un niño me tiró una piedra en el ojo y me lastimó, le estoy muy agradecido.
- 3.- Conozco a un ladrón que nunca en su vida ha robado nada.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

- 1.- En que son diferentes la madera y el vidrio.
- 2.-En que se parecen la mariposa y la mosca.
- 3.-En que se parecen y en que son diferentes un plátano y un limón.

ANALOGIAS OPUESTAS

- 1.- Lo contrario de dormido es...
- 2.- Lo contrarrio de barato es ...
- 3.-Lo contrario de arriba es...
- 4.- Lo contrario de angosto (o sino grueso) es..

COMPRESION DE SITUACIONES.

- 1.- Si tu papá fuma ¿qué le regalarías: una bicicleta, un paquete de cigarros
o un libro?
- 2.-¿Que harías si te cortaras un dedo?
- 3.-¿Que harías si tu mamá te mandara a comprar pan y no hay más?
- 4.-¿Que harías si un niño más chico que tu te quiere pegar?

8 AÑOS

DEFINICIONES:

¿QUE ES...?

- 1.- un globo
- 2.- un tigre

3.- un automóvil

4.- un soldado

5.- un martillo

6.- un curioso

7.- amasar

8.- arañar

ABSURDOS VERBALES

1.- Hijo mio, el viento ya paso, ve a volar tu paplote.

2.-Alfredo juega mal a la pelota porque tiene los dientes picados.

3.-No veo bien lo que me enseñas, porque soy corto de vista. Voy a alejarme un poco para ver mejor.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

1.- ¿ En que se parecen un plátano y una manzana?

2.- ¿ En que se parecen la miel y la mermelada?

3.- ¿ En que son diferentes el papel y el cartón?

4.- ¿ En que son diferentes un tenedor y un cuchillo?

ANALOGIAS OPUESTAS

1.- Las orejas del conejo son largas, las del ratón son...

2.-La nieve es blanca y el carbón es...

3.- Cuando no estamos tristes, estamos...

4.-Cuando no somos valientes somos...

COMPRESION DE SITUACIONES.

1.-¿Que debes hacer si encuentras a un niño de tres años perdido en la calle?

2.-¿ Que harías si perdieras una pelota que te prestó un amigo?

3.- ¿Que harias si vas a la escuela y vez que se te hizo tarde?

4.- ¿Que harias si un amigo te golpea sin querer?.

9AÑOS.

DEFINICIONES

¿ QUE ES...?

1.- La piel

2.- un diamante

3.-¿ Que quiere decir fastidio?

4.- " " " valiente

5.- " " " disparate

6.- " " " frotar

7.- ¿Que quiere decir fábula?

8.- " " " desesperarse

ABSURDOS VERBALES

1.- Pablo ha saltado por encima de su sombra

2.- Cómo ahorro, ahora alimento a mi perro con carne, leche fresca y azúcar. Antes lo hacía con sobras de la comida.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

1.- ¿En que se parecen una pluma y un lápiz?

2.-¿En que se parecen un vilín y un piano?

3.-¿ En que son diferentes un zapato y un guante.

4.- ¿En que son diferentes la miel y la mermelada?

ANALOGIAS OPUESTAS

1.- Los lobos son salvajes y los perros son...

2.- El lago es tranquilo y el mar es...

3.- Cuando el pan no está blando está....

COMPRESION DE SITUACIONES

1.- Si se nos pide opinión sobre una persona que no conocemos bien ¿ Que debemos decir?

2.- ¿ Que harías si ves veír a un tren y te das cuenta que se va a descarrilar porque la via esta rota?

3.-¿Por que son mejores las casas de ladrillo que las de madera?

4.-¿Por que encierran a los criminales en la cárcel?

10 AÑOS.

DEFINICIONES

1.- ¿Qué es cerradura?

2.- ¿ Qué es la encia?

3.- ¿Qué quiere decir glotón?

4.- " " " héroe

5.- " " " espía

6.- " " " retroceder.

7.- " " " aislarse

8.- " " " Aflicción.

ABSURDOS VERBALES.,

- 1.- Este soldado es muy valiente, mató a una hormiga que caminaba por su pierna
- 2.- Le pregunté quedito a un señor, si era tan sordo como decía.
- 3.- En el años de 1925 se casaron en México muchas más mujeres que hombres.

SEMJANZAS Y DIFERENCIAS.

- 1.- ¿En que se parecen la cerveza y el vino?
- 2.- ¿En que se parecen una tijera y un sartén?
- 3.- ¿En que se parecen la montaña y el lago?
- 4.- ¿En que son diferentes el primero y el último?
- 5.- ¿ En que son diferentes el agua y el sol?
- 6.-¿ En que son diferentes el kilo y el metro?

ANALOGIAS OPUESTAS.

- 1.- Cuando no somos flojos , somos...
- 2.- Una piedra es dura y la almohada es...
- 3.- Los niños crecen para ser hombres, las niñas para ser...

COMPRESION DE SITUACIONES.

- 1.- Dame dos razones de por que la gente le gusta más tener un automovil que un bicicleta.
- 2.- ¿ Por qué en un naufragio se salva primero a las mujeres y a los niño?
- 3.- ¿Que debes hacer si alguien te pregunta por una población que no conoces?
- 4.- ¿Por qué en una fábrica o en una oficina se toma examen antes de emplear a una persona?

11 AÑOS.

ABSURDOS VERBALES

- 1.- El juez le dijo al acusado "lo van a ahorcar, espero que esto le sirva de lección."
- 2.-En una línea de ferrocarril muy importante, el último accidente tuvo lugar hace 5 años; desde entonces solo una persona ha muerto en ella en un choque de trenes.
- 3.-Cuando hay un choque, el último vagón del tren suele ser el más dañado. Por eso se ha decidido que el último vagon sea desenganchado siempre antes que sal ga el tren.

PALABRAS ABSTRACTAS.

- 1.- ¿Que es conexión?

- 2.- ¿Que es conquistar?
- 3.- " " obediencia
- 4.- " " venganza.

La prueba es positiva si define tres palabras correctamente.

SEMEJANZAS DE TRES COSAS

- 1.- Serpiente, gorrión y vaca
- 2.- Rosa, papa y árbol
- 3.- Lana, algodón y cuero
- 4.- Libros, maestros y periódicos.
- 5.- Cuchillo, moneda y alambre.

La prueba es positiva si hay tres respuestas correctas.

12 AÑOS

ABSURDOS VERBALES

- 1.- Los pies de Juan son tan grandes, que tiene que meterse los pantalones por la cabeza.
- 2.- Un hombre fué un día al correo y le preguntó al empleado si había carta para él . Este le preguntó ¿Como se llama usted? ¿para que? ya lo verá usted en el sobre.
- 3.- El bombero corrió hasta la casa que se estaba quemando, preparó su manfue-
ra y después de fumarse un cigarro apagó el fuego.
- 4.- En un antiguo cementerio de un pueblito gallego se encontró una calavera -
pequeña que se cree que era de Cristobal Colón cuando tenía diez años.
- 5.- Un día vimos flotando varios tempanos de hielo que se habían derritido to-
talmente con el calor del sol.

Es correcta la prueba si 3 absurdos son contestados correctamente.

PALABRAS ABSTRACTAS.

- 1.- ¿Que quiere decir constancia?
- 2.- " " " valentia
- 3.- " " " caridad.
- 4.- " " " defender.

Para que la prueba sea positiva debe definir la palabra correctamente.

COMPLETAR FRASES.

- 1.- No se puede ser siempre un héroe ____ se puede ser siempre un hombre.
- 2.- Los arrollos estan secos ____ ha habido poca lluvia.
- 3.- ____ de que pudiesemos hablar, nos encontramos al pie de la escalera

4.- Está documentado en geografía su hermano no lo está tanto en aritmética.

La prueba será positiva si completa correctamente dos frases.

13 AÑOS.

INTERPRETACION DE HECHOS.

1.- Un hombre iba paseando por un bosque muy cercano a la ciudad, cuando se detuvo bruscamente asustado y echó a correr hacia la delegación más próxima para avisar que había visto colgado de un árbol a un.....

2.- Mi vecino ha tenido unas visitas extrañas. Primero vino un médico, luego un notario y después un sacerdote. ¿Qué piensas que puede pasar en la casa de mi vecino?.

3.- Un campesino que vino por primera vez a la ciudad, vio a un joven montado por la calle, y al verlo el campesino dijo "Los jóvenes de la ciudad son muy -- flojos por que andan sentados. ¿En que iba montado el joven para que el campesino dijera eso?.

FRASES EN DESORDEN.

- a) Para el salimos campo temprano nosotros todos .
- b) Un defiende perro buen a bien amo.
- c) Al pedí trabajo maestro corrigiera yo mi que.

Para que la prueba sea positiva el sujeto debe alcanzar dos puntos en su valoración.

14 AÑOS,

PALBRAS ABSTRACTAS.

- a) Constancia
- b) Valentía
- c) Caridad
- d) Defender.

Para que la prueba sea positiva debe definir correctamente tres de las -- cuatro palabras.

Con respecto a la evaluación de las definiciones y palabras abstractas de debe tenerse en cuenta que entre más abstractas y más difícil es la palabras más rígidos son los requisitos o la exigencia para la valoración. También hay di--

-ferencias características en la cualidad de la respuesta entre los sujetos de las diferentes edades incluso en las más sencillas. Esto es así, ya que el pensamiento se manifiesta a través del lenguaje y según el estadio evolutivo por el que atraviesa el sujeto serán las características propias del pensamiento.

Así tenemos en un período preoperatorio juicios simples relacionados con el uso, procedencia, precausalidad y causalidad inmediata, material con el que están hechos los objetos y descripción identificativa del objeto. Posteriormente en un período operatorio, tendremos juicios que expresan categorías o clases, la respuesta que clasifica un objeto común, pero al mismo tiempo lo aísla excluyendo a todos los objetos que no pertenecen a esta misma clase.

TEORIA LINGUISTICA

La lingüística moderna pretende estudiar y analizar las lenguas en sus elementos formales y propios, de tal forma que la lengua se considera como un sistema formado por estructuras, éstas se encuentran en una disposición sistemática.

Los elementos básicos de la lengua presentan un número ilimitado de combinaciones se comprende lo que es una estructura; "tipos particulares de relaciones que articulan las unidades de determinado nivel" (Benveniste, 1982).

La función primordial del lenguaje es la de reproducir la realidad y esto se logra mediante el uso de un sistema de señales, signos y símbolos. El uso de símbolos es arbitrario, es decir no tiene nexo con la realidad. Las unidades mínimas que componen un mensaje son los fonemas la unión de fonemas dan origen a los morfemas que son las unidades mínimas -- con significado.

A partir de estas unidades y su estructura se puede estudiar el sistema lingüístico en tres aspectos;

A) SINTACTICO.- Que describe y crea la estructura interna del infinito número de frases.

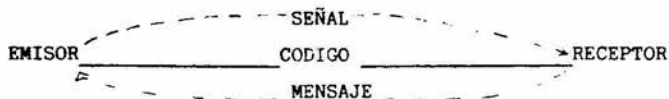
B) SEMANTICO.- Que describe la estructura y significado de las palabras.

C) FONOLOGICO.- Que hace referencia a la articulación de los sonidos que forman las palabras.

La lingüística actual, ha ido más allá sin limitarse al estudio de las estructuras de la oración y sus elementos, retomando corrientes de la pragmática y análisis del discurso, de forma que se examina las relaciones entre hablante y oyente y el medio donde se desenvuelve la conversación. De este punto de vista se observa la importancia de analizar el lenguaje como medio de comunicación.

Saussure fué de los primeros lingüistas en proponer un circuito de lenguaje que incluye un emisor y un receptor.

Jackobson (1963) elaboró un modelo de funciones del lenguaje - en base a la relación entre emisor y receptor:



El emisor concibe la idea que quiere expresar,recurre a un co digo y selecciona los elementos necesarios para formar una serie de sonidos articulados que tienen en conjunto y por separado un significado.El receptor recibe la señal y manda un mensaje utilizando el mismo código.

Para que exista la comunicación es necesario que el oyente y- el hablante compartan la misma lengua ya que el pensamiento se descompone en base a un esquema lingüístico, y de aqui parte la comprensión del len-- guaje.

Se ha tocado un punto importante que es el pensamiento,el cual tiene relación con el lenguaje.Desde este punto de vista parten una serie de teorías, esencialmente la cognoscitiva que trata de estudiar la rela-- ción entre pensamiento y lenguaje a traves del estudio del desarrollo cog noscitivo.

En este punto,no es de interés hablar ampliamente acerca del- desarrollo cognoscitivo y su relación con el lenguaje; sino plantear el -- que actualmente la lingüística esta interesada en el estudio del lenguaje, considerando las reglas sintácticas, fonológicas y semánticas que componen el sistema lingüístico,y a la vez analizar el papel comunicativo del len- guaje y su relación con el desarrollo cognoscitivo del individuo.

Para esquematizar el estudio del lenguaje se estudiarán desde los niveles formales (fonológico, sintáctico y semántico) y las normas -- que rigen sus emisiones, de tal forma que se analizarán separadamente ca- da uno de estos niveles.

ASPECTO FONOLOGICO

Este es uno de los aspectos al que se presta mayor importancia cuando se trabaja con menores con problemas de lenguaje, debido a que las omisiones, sustituciones o distorsiones de fonemas se presentan con mayor evidencia.

En muchas ocasiones se trata de corregir estas alteraciones en forma aislada, es decir tomando en cuenta el fonema que se emite incorrec- tamente y buscando la forma en que el menor la articule adecuadamente.Es- te tipo de trabajo presenta la desventaja de usar la repetición como téc- nica sin hacer referencia al mundo de experiencias del niño.Utilizando y- dominando los sonidos del habla el menor adquiere un sistema donde los fo

nemas tienen una funcionalidad dentro de la comunicación.

El análisis que bajo esta teoría se realiza del aspecto fonológico, se basa en los rasgos distintivos de los fonemas y sus oposiciones, a la vez que considera la distribución en que se encuentra la palabra (con texto).

Los fonemas son unidades distintivas sin significado y los morfemas son las unidades mínimas con significado y se forman la unión de los fonemas. De aquí que los fonemas sean analizados en base a sus rasgos y dentro de la palabra que es la que esta cargada de significado.

Antes de revizar lo que sería el análisis fonológico, es importante notar la diferencia que hay entre la lengua y el habla. La lengua es un sistema de signos convencionales y el habla es el uso individual de este sistema. La parte significativa de la lengua correspondería estudiarla desde el nivel social donde existe un código constante, es decir desde la fonología. El acto de hablar se analizaría desde un nivel individual y variante, que sería la fonética. Así por un lado se analizan los sonidos de la lengua (fonología) y los sonidos del habla (fonética), para poder determinar las alteraciones de la articulación.

De esta forma se estudian los fonemas como parte de un sistema concreto. Existen variaciones en el sonido tanto del habla como de la lengua. Los de la lengua son alófonos, por ejemplo en la palabra (dado) la primera -d- es oclusiva (se expulsa el aire en un impulso), y la segunda -d- es fricativa (se expulsa el aire alargadamente). Este tipo de alófonos son aceptados por la comunidad.

Las diversificaciones del habla se les denomina variantes y se dan por variación libre. Estas variantes se presentan por razones regionales o dialectales, de manera que podemos escuchar que en el mismo D.F. se dice -jue- por -fué- o -pior- que -peor-. En forma más evidente se puede notar con gente que habita en las costas, que por lo regular omiten el fonema -rr- al final de la palabra. Para analizar si existen o no alteraciones en la articulación es primordial tomar en cuenta estas variaciones y considerar la forma "correcta", la que usa cada grupo social.

Con respecto a los alófonos (variantes de la lengua) se hace notar que cada fonema tiene realizaciones concretas que son sonidos y que a su vez se presentan variaciones donde se encuentran rasgos, pertinentes del fonema, más otra serie de rasgos irrelevantes. Esto se notó en el caso de las dos -d- en la palabra-dado- donde una es oclusiva y la otra es fri

cativa.

Considerando este tipo de variaciones se pueden analizar las alteraciones en la emisión de fonemas. Inicialmente se habló que este análisis se basa en la observación de los rasgos distintivos de los fonemas y sus oposiciones. Al hablar de rasgo nos referimos al punto y modo de articulación que definen al fonema; (oclusivo, fricativo, africado, lateral, --corto, nasal), (bilabial, dental, alveolar, palatal y velar), (sonoro y sordo). De tal forma que se define la posición de los órganos bucofonadores, la expulsión del aire y la sonoridad del fonema.

A partir de estos rasgos se puede identificar qué elementos no domina y a qué se opone, por ejemplo en el fonema -p- se opone al fonema -b- porque esta es sonora y la -p- es sorda, pero comparten el rasgo de ser bilabiales y oclusivas.

Como se mencionó anteriormente, el análisis fonológico considera también el contexto fonológico en el que se presenta el fonema, de esta manera se considera la distribución de este (entre vocales, antes o después de consonantes, antes o después de pausa, etc.)

Son importantes estas consideraciones (punto, modo y contexto) para determinar si la omisión o sustitución de un fonema, se debe a la influencia de otro fonema y qué rasgos se encuentran con mayor problemática (punto o modo).

Ejemplificando esta afirmación se puede comprender aún más en que consiste este análisis. De los casos observados en el curso de nuestro trabajo, se nota que por lo regular los menores emiten la palabra -latón- por -ratón-. Analizando esta sustitución se nota que el fonema -l- pertenece al grupo alveolar-sonoro e igualmente el fonema -rr-; el rasgo distintivo reside en el modo de articulación ya que la -l- es lateral y la -rr- es vibrante larga. En este caso se observa que el problema reside en el modo de articulación.

Es importante tanto analizar los rasgos que tienen en común los fonemas así como los distintivos para hablar de oposición, y a la vez entender el fenómeno denominado "asimilación". Con frecuencia se encuentran errores de articulación que no son sistemáticos, es decir que no siempre se presentan las sustituciones y/u omisiones de un fonema, sino solo en determinadas palabras, por ejemplo -nuna- por -luna-; -nimón- por -limón- y sin embargo si puede articular -lodo- y -lucas-. Estas sustituciones se deben al fenómeno de asimilación, que en este caso se presenta -

por el hecho de que asimila el rasgo nasal de la consonante que le sigue (n).

La asimilación indica que el sistema del niño aún no está fijado, y de ahí que se presenta la tendencia a reduplicar rasgos en vez de -- mantener las características de cada fonema.

Tomando en cuenta los rasgos de oposición y asimilación se -- puede comprender el tipo de alteraciones que presenta el menor y proponen pautas de trabajo, y como se mencionó desde un principio este análisis se realiza basado en la ocurrencia de alteraciones dentro de un contexto y -- no sobre datos en forma aislada.

Existen otros rasgos que se revisan dentro del análisis fonológico y se denominan rasgos suprasegmentales entre los que se encuentra la entonación, ritmo, tonema y acento.

La entonación se da por frecuencias de sonido agudo y grave. -- En base al tono se puede percibir si una emisión es una pregunta o una de claración. También se diferencian las expresiones emotivas por medio del -- tono.

El uso adecuado de la acentuación conlleva al manejo del significado, por ejemplo; "Luis me regaló una bolsa" y "este es mi regalo". Una de las palabras tiene una parte más acentuada debido a la intensidad -- expiratoria. Esta acentuación hace que el significado sea diferente a la -- palabra de la segunda oración.

Como ya se mencionó anteriormente es necesario analizar el tono dentro de la frase, pero también la cadencia final llamada tonema, esta indica si la parte final del enunciado baja, sube o se mantiene. Cuando un niño empieza a hablar se precisa su intención por medio de esta entonación final, de ahí que no es necesario la emisión adecuada de una palabra -- para comprender el oyente la intención (petición, pregunta, exclamación -- etc). En muchos casos se observa que el ritmo del habla se encuentra alterado. En el caso de que el ritmo sea demasiado lento como en el caso de -- los sujetos hipoacúsicos, se pierden los rasgos de identidad, entonación y llega a afectarse la comprensión.

Para un eficaz trabajo terapéutico con menores que presenten -- alteraciones del lenguaje es necesario considerar tanto la emisión correcta de fonemas dentro de un contexto y el uso adecuado de rasgos suprasegmentales.

A continuación se presenta un corpus donde se analizan una serie de palabras emitidas por un menor, durante su lenguaje espontáneo y - el análisis que se realizó en cada grupo de fonemas.

ANALISIS FONOLÓGICO

EMISION	CORPUS. DEBE SER	TRANSCRIPCION FONETICA
1.- ta	esta	[eeta]
2.-rotora	doctora	[rotora]
3.- deñora	señora	[deñora]
4.- mojadon	mojaron	[moxadon]
5.- cada	casa	[kada]
6.- rápiro	rápido	[raPiro]
7.- mando	Armando	[eomando]
8.- malli	maiz	[mayie]
9.- cavo	clavo	[keabo]
10.-ribo	libro	[ribo]
11.-diqueta	bicicleta	[eodikeeta]
12.-abigo	abrigo	[abeigo]
13.-rillo	grillo	[eriyo]
14.-cuaro	cuadro	[kuaero]
15.-matraca	matraca	[matraka]
16.-fecha	flecha	[feeča]
17.-lobo	globo	[globo]
18.-cu	cruz	[keue]
19.-busia	blusa	[beusia]
20.-corilo	cocodrilo	[ekoerilo]
21.-cayon	crayon	[keayon]
22.-puma	pluma	[peuma]
23.-rife	rifle	[rifee]
24.- trompo	trompo	[trompo]
25.- arrecia	iglesia	[areesia]
26.- fo	flor	[feo]
27.-somero	sombrero	[soeero]
28.-fesa	foesa	[feesa]
29.-anca	ancla	[ankea]
30.-alacan	alacran	[alakean]

ASPECTO FONOLÓGICO.

GRUPO	ANÁLISIS	CONCLUSIÓN
<p>OCCLUSIVAS SORDAS</p> <p>/p,t,k/</p>	<p>/p/ → [p̥] /#-(22)</p> <p>v-v (6)</p> <p>C- (24)</p> <p>/t/ → [t̥] /#-(24,1)</p> <p>-C(15)</p> <p>v-v(11,15,30)</p> <p>[t̥] /-C (14)</p> <p>/k/ → [k̥] /#- (5,9,14,18,20,21)</p> <p>v-v(11,15,30)</p> <p>C- (29)</p> <p>[k̥] /-C(20)</p> <p>[k̥] /#-(20)</p>	<p>Se omite t en sílaba compuesta. También se omite /k/.</p>
<p>OCCLUSIVAS SONORAS</p> <p>/b,d,g/</p>	<p>/b/ → [b̥] /#- (19)</p> <p>v-v (9,10,12,17)</p> <p>[b̥] /C- (27)</p> <p>/d/ → [d̥] /#- (3,11)</p> <p>v-v(4,5)</p> <p>C-(7)</p> <p>[d̥] /-C(20)</p> <p>[d̥] /#-(2)</p> <p>/g/ → [g̥] v-v(12)</p> <p>[g̥] /#- (17)</p>	<p>-Se omite /b/ en sílaba compuesta.</p> <p>-Se omite /d/ en sílaba compuesta y se sustituye por /r/</p> <p>- Se omite /g/ en sílaba compuesta.</p>
<p>FRICATIVAS SORDAS</p> <p>/f,s,x/</p>	<p>/f/ → [f̥] /#- (16,26,28)</p> <p>v-v(23)</p> <p>/s/ → [s̥] v-v (19,25,28)</p> <p>[s̥] /-C (1)</p> <p>[s̥] /#- (3,11)</p> <p>v-v(5)</p> <p>/x/ → [x̥] /v-v (4)</p>	<p>- Se omite /s/ y se sustituye por /d/.</p>

SILABAS COMPUESTAS

/br/ → [bθ] /v-v (10,12)
 [oo] /C- (27)

kr /→ [kθ] /#- (18,21)

gr /→ [θr] / #- (13)

/pr/ No hay elemento de análisis

/dr/ → [θr] / v-v (20)

/tr/ → [tr] /#-(23)
 v-v(15)
 [θr] /v-v (14)

/fr/ → [fθ] /#- (26,28)

/bl/ → [bθ] /#-(9)

/kl/ → [kθ] /#-(9)
 v-v (11)
 C-(29)

/gl/ → [θl] /#-(17)

/pl/ → [pθ] /#- (22)

No se encuentran establecidas las silabas compuestas.

/t1/→ no hay elemento de análisis

/f1/→ [fθ] /#-(16,26)
v-v(23)

OBSERVACIONES: Presenta problemas en el punto de articulación de los fonemas alveolares /r/ y /l/ y las sílabas compuestas por estos fonemas. Falta por consolidarse ya que las omisiones y sustituciones se presentan en forma no sistemática. También presenta problemas en el grupo de las oclusivas tanto sonoras como sordas. Por último en la alveolar sorda /s/. En base a estos resultados es importante trabajar con el punto y modo de los fonemas y sílabas afectados.

NOTA: SIGNOS UTILIZADOS.

/ / Emisión del fonema.

→ suena

[] Emisión que presenta el sujeto del fonema.

/ En el contexto.

-# Antes de pausa, es decir que el fonema se presenta al final de la palabra antes de iniciar una pausa entre palabra y palabra.

#- Después de pausa. Al iniciar la palabra, después de presentada una pausa entre palabra y palabra.

v-v Entre vocales. El fonema analizado se presentó entre vocales.

-c Antes de consonante. El fonema se presentó antes de una consonante

c- Después de consonante

c-c Entre consonantes

[θ] Se omite . La omisión del fonema.

Entre parentésis se anota el lugar que ocupa la palabra donde se presenta el fonema analizado, según la lista de la transcripción fonética

Ejem. : /g/ → [θ] / #- (17) El fonema /g/ se omite en el contexto después de pausa en la palabra número 17.

ASPECTO SINTACTICO

Actualmente la gramática se estudia desde diversos puntos, pero en el presente trabajo el análisis de aspecto sintáctico se realiza -- desde la perspectiva de la gramática estructural.

Hoy en día los programas de las escuelas primarias y los programas de lenguaje en educación especial se basan en la gramática estructural proporcionando alternativas de trabajo.

Considerando esta teoría y como se mencionó al inicio de este capítulo, la lengua se considera como un sistema de estructuras. Una estructura se concibe como un conjunto de elementos relacionados entre sí y cuyas partes son funciones unas de otras. Estas relaciones determinan las características del conjunto. El grupo de la gramática es la sintáxis y el objeto de estas es estudiar la función de cada palabra dentro de una estructura (enunciado) y la forma en que deben enlazarse para lograr palabras con sentido.

Resumiendo, la estructura en este caso es el enunciado y las partes son las palabras que se relacionan conteniendo un mensaje.

Cuando existe una deficiencia en la estructuración del enunciado se menciona que existen alteraciones en el aspecto sintáctico. Nieto (1978), menciona que los errores sintácticos que comete el niño consisten esencialmente en la falta de concordancia gramatical entre los elementos que forman los enunciados; (género-número; sustantivo-artículo; persona -- gramatical-verbo etc).

Durante la evaluación es importante analizar si el menor presenta deficiencias en el plano sintáctico, y esto se realiza mediante un análisis en el que se estudie cada una de las unidades (palabras) de la estructura (enunciado). Cada unidad tiene una función por lo que antes de presentar este tipo de análisis en un ejemplo, se estudiaran cada una de las funciones que pueden tener las palabras.

Primeramente es necesario hacer notar que los enunciados pueden ser una palabra o conjunto de palabras; pero lo importante es que establezcan una comunicación lingüística que exprese una idea. De esta forma los enunciados se dividen en:

- a) Enunciados unimembres
- b) Enunciados Bimembres

Los enunciados unimembres están formados por un solo miembro que puede ser una palabra o construcción con sentido. Las locuciones son un ejemplo de este tipo de enunciados ejemplo; "silencio". "al pan, pan y al vino vino."

Los enunciados bimembres están formados por dos miembros; sujeto y predicado, los cuales analizaremos separadamente.

SUJETO O SINTAGMA NOMINAL.

Se le nombra sintagma porque está formado ya sea por una palabra o conjunto de palabras, y va a estar compuesto por un núcleo y sus modificadores en el caso de que se formen por varias palabras. Analizaremos primeramente los núcleos del sujeto y sus modificadores.

Muñoz(1975), presenta tres tipos de sujeto;

- a) Expreso.- es el sujeto evidente que se localiza mediante la pregunta ¿quién? o ¿quienes? ejemplo; "Luisa fué al cine" -- ¿quién fué al cine? Luisa.
- b) Tácito.- El que no se presenta en el enunciado pero se localiza mediante las mismas preguntas. Ejemplo; "compramos varios vestidos" ¿quienes compramos? nosotros.
- c) Indeterminados.- No se determina el sujeto ejemplo; "Aquella ¡ay! jamás se olvidara".
- c) Simple.- Con un solo núcleo ejemplo; "Luis juega ajedrez"
- e) Compuesto.- Con dos o más núcleos ejemplo; "José, Juan y Carlos juegan ajedrez".

MODIFICADORES DEL SUJETO

1.- Modificadores Directos.- (M.D.), Son las palabras que modifican al núcleo nominal sin tener un enlace con éste ejemplo; "El niño lloró anoche", el artículo -el- es un modificador directo del núcleo verbal -niño-.

2.- Modificadores Indirectos. (M.I.) Palabra o palabras unidas al núcleo nominal por medio de un enlace que puede ser una preposición o partícula comparativa (QUE, COMO) ejemplo; "el cielo azul de Cancun me inspiró..." El Sintagma - de Cancun - funciona como M.I. ya que para unirse al núcleo fué necesario el uso de una preposición.

3.- Modificador por Aposición.- Es un sustantivo que modifica a otro sustantivo y que puede intercambiar de posición con el -

núcleo del sujeto ejemplo; "Roma la capital de Italia es muy - antigua". El sintagma - la capital de Italia - es un modificador por aposición que se puede omitir sin alterar la estructura del sujeto, o puede tomar el lugar del sujeto.

Muñoz (1975) realiza una subdivisión mas amplia de los modificadores del sujeto:

1.- Modificadores Compuestos.-Se componen por dos o más palabras.

2.-Modificadores simples.-Compuestos por una sola palabra.

3.-Modificadores Indirectos.-Unidos al sujeto por un signo co nector o nexos que generalmente es una preposición.

4.-Modificadores Directos.-Unidos al sujeto sin nexos.Dentro de los que se encuentran:

a)El artículo(mod.simple) El,la,los,las,un,una,unos,unas.ejem: "El cuaderno..."

b) El Adjetivo (mod. simple).-se modifica dá cualidad o determina al sujeto ejemplo;"varios alumnos", "mi escuela..."

c)La Aposición(mod. simple o compuesto) Es un sustantivo que modifica a otro sustantivo.Puede sustituirlo o si desaparece no altera el aspecto semántico de la oración ejemplo;" Rosa - la hermana de Juan..."

d) La Construcción-(Modo compuesto). Se articula al núcleo sin nexos,cuando esta formado por una sola palabra no se considera construcción ejemplo; "José y Luis,amigos íntimos..."

Dentro de los modificadores indirectos se encuentran:

a) El Incidental.-Se unen al núcleo por palabras;que,quien, - cuál,cuyo y un verbo conjugado.Este modificador precisa el significado del sujeto ejemplo; "el alumno que me visitó es - José."

b)El Complemento.-Se une al núcleo por una preposición y completa el sentido de la oración ejemplo;"Ese muchacho decidido de pelo largo..."

NUCLEO Y MODIFICADORES DEL PREDICADO VERBAL.

El predicado también esta considerado como sintagma ya que -- puede ser una palabra o conjunto de palabras constituido por un núcleo y modificadores.Existen dos clases de núcleos;

- a) Verbal.- Compuesto por un verbo conjugado y
b) No Verbal.-Compuesto por sustantivo, adjetivo o adverbio —
ejemplo;"el alpinista orgulloso de triunfar..." el adjetivo -
-orgulloso- esta funcionando como núcleo no verbal o nominal.
El Predicado puede estar compuesto por dos o más núcleos ---
"Mis hijos suben, bajan y corren sin parar".

MODIFICADORES DEL PREDICADO VERBAL.

Los modificadores del verbo también pueden ser simples o compuestos directos o indirectos y para diferenciarlos de los modificadores del sujeto se les denomina como Objeto Directo (O.D.) y Objeto Indirecto (O.I.)

a) Objeto Directo (O.D.).- Es la persona, animal u objeto en el que recae la acción del verbo, existen tres formas de identificarlo;

1) Responde a las preguntas ¿qué? o ¿quién? ejemplo; "María lavo la ropa" ¿qué lavo María? - la ropa- (O.D.).

2) Se sustituye el O.D. por los pronombres lo, la, los, las, --- ejemplo; "Pepe estudia las lecciones" se intercambia por "Pepe las estudia.

3) El O.D. de la oración activa, pasa a ser sujeto al cambiar la oración pasiva y el sujeto pasa a ser complemento predicado por la preposición -por- ejemplo; "La caravana atravesó el desierto" (voz activa) ¿qué atravesó? El desierto (O.D.). Cambiando a voz pasiva queda; "El desierto fué atravesado por la caravana".

b) Objeto Indirecto (O.I.) Indica finalidad de la acción. Para identificarlo se siguen los puntos siguientes;

1) Responde a las preguntas ¿a que? o ¿quien?, ¿para que? o ¿para quien? y usa los nexos - a, para y de - ejemplo; "El maestro entregó un premio a su alumno" ¿a quién entregó un premio? - a su alumno- (O.I.)

2) El O.I. se puede sustituir por los pronombres - le y les - ejemplo; "Han traído carne para el enfermo". Se sustituye por el pronombre -le- y queda; "le han traído carne".

3) Los pronombres -me, te, se, nos, os - también funcionan como O.I. no sustituyen sino que funcionan como tal. ejemplo;--

"El médico nos osculto el corazón". ¿a quienes osculto? A nosotros (O.I.)

4) Modificador Circunstancial(M.C.) Es un modificador directo que denomina la circunstancia de la acción. Esta circunstancia puede referirse al tiempo, al lugar o al modo en que se realiza la acción; por tanto responde a las preguntas ¿donde?, ¿como? ¿cuando? ejemplo; "Rosario llegará mañana" ¿cuando llegará? - mañana (M.C. de tiempo) ejemplo; "hemos quedado frente a frente" ¿como hemos quedado? frente a frente (Circunstancial de modo). ejemplo " La carrera terminó aquí" ¿donde termino? Aquí -- (Circunstancial de lugar).

Como se ha podido observar cada unidad de la estructura tiene una función y para identificar a cada una de estas funciones se presenta el análisis de un enunciado simple;

El Profesor revisa los exámenes detenidamente"

Núcleo del sujeto.- profesor (sustantivo)

M.D. El(pronombre)

Núcleo verbal.- Revisa (verbo).

O.D.(que revisa?.- Los exámenes (pronombre sustantivo)

Mod. Circunstancial (¿como revisa?) Detenidamente. -circunstancial de modo-

En el caso O.D. esta compuesto por dos palabras, por lo que a su vez se analizan la función de estas dos palabras.

Al hablar de usar tanto oraciones simples (como las que hemos analizado) como oraciones compuestas, y también es importante observar y analizar, que tipo de oraciones maneja el alumno. A continuación mencionaremos como se encuentra estructurada una oración compuesta y como se puede identificar.

Las oraciones compuestas son enunciados simples que van vinculados entre sí por medio de enlaces coordinantes y subordinantes o signos que ejercen esta función, como son los dos puntos(:), punto y coma (;), y la coma(,).

Las oraciones compuestas se dividen en oraciones coordinadas y subordinadas.

I.-ORACIONES COORDINADAS. Son las oraciones que mantienen su independencia y van enlazadas por las conjunciones "Y", "PERO", "QUE" y "O". Ejemplo; "Juan

dijo que vendría mañana". En este caso los enunciados se encuentran enlazados por la conjunción "QUE".

II.- ORACIONES SUBORDINADAS. Estas oraciones no tienen sentido exacto o -- completo por sí solas, dependen de otra oración. Cada enunciado está unido por enlaces subordinados que en este caso son preposiciones. Ejemplo;- "La señora de quién recibimos noticias..." la preposición de funciona como enlace subordinado.

Cuando se realiza un análisis de las oraciones que usa el menor en base a sus estructuras, se observa si existe concordancia entre los sintagmas (en género y número), si usa adecuadamente los enlaces de las oraciones compuestas (preposiciones o conjunciones), si omite alguna unidad de la estructura y para realizar este análisis se describe cada nivel; es decir, el nivel I está compuesto por los núcleos del sujeto y predicado, y el II nivel por los modificadores del sujeto y del predicado y el III nivel por los elementos de composición (preposiciones y enlaces) que funcionan como enlaces.

De esta forma mediante este análisis observamos si el menor no tiene establecido el uso de pronombres, conjunciones, preposiciones, si no coordina adecuadamente oraciones compuestas porque omite enlaces, si no existe concordancia entre el sujeto y el predicado; si no maneja género y número, si las oraciones son simples o compuestas etc.

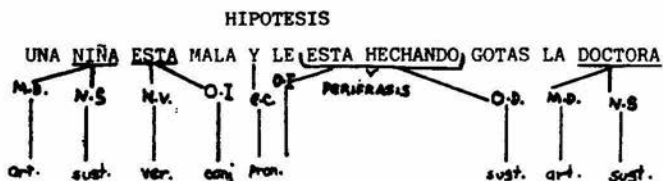
En base a las fallas que presente en su estructuración se pueden formar programas reeducativos encaminados a establecer cada elemento del enunciado que no se encuentre establecido o no se utilice adecuadamente.

Para comprender mejor este aspecto se presenta la emisión y análisis de la emisión espontánea de un alumno.

ANALISIS SINTACTICO

1.- UNA NIÑA TA MALA Y LE TA CHANDO GOTAS LA ROTORA

oración



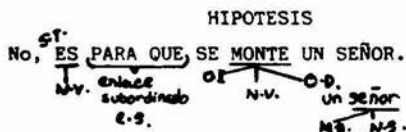
2.- DEJANDO LA CARTA E A LA SEÑODA E VEA

oración.



3.- NO, E SE MONTE UN DEÑO

oración



CONCLUSIONES: Presenta deficiencias en el manejo de oraciones subordinadas adverbiales al omitir la conjunción subordinante dinal, presenta problemas en la estructuración de perífrasis. Omite artículos, Maneja oración coordinada utilizando conjunción. Presenta modificadores de función directa, dentro de modificador de función directa y circunstancial. Su nivel de estructuración se encuentra afectada.

ASPECTO PRAGMATICO

El trabajo realizado en sujetos con alteraciones de lenguaje no debe limitarse al estudio de reglas fonológicas, sintácticas y semánticas de las emisiones del sujeto. Por esta razón la lingüística actual representada por corrientes de la pragmática y análisis del discurso, ha retomado la importancia de la comunicación.

Existen casos en los que los menores articulan adecuadamente y fñla estructuración de sus enunciados no presentan alteraciones, además dominan el significado de las palabras que usan (semántica). Pero hablan fuera del tema producen frases que carecen de una idea central. De aquí la importancia de estudiar el lenguaje bajo el aspecto comunicativo.

En el acto comunicativo es necesario que el receptor no solo reciba el mensaje y aprecien que va dirigido a él, sino que reconozca la intención comunicativa del emisor y que tenga una respuesta conductual o cognitiva apropiada a ese mensaje y a la situación en que se encuentra.

En base a lo mencionado anteriormente, un análisis pragmático se realiza por las emisiones espontáneas del sujeto, estudiándolas de una manera relacionada. Es decir, se busca analizarlas observando si existe una conexión con las emisiones del emisor o de sí mismo.

Van Dick (1980), menciona que las oraciones no deben estudiarse aisladamente sino en relación a las demás oraciones de discurso. También argumenta que "las emisiones se usan para realizar acciones. La clase específica de acción que realizamos cuando producimos una emisión se llama "acto de habla". El estudio de las emisiones verbales como actos del habla es la tarea de la disciplina llamada "pragmática".

La pragmática tiene una relación con la gramática, y mientras esta última disciplina organiza la forma y el significado de las unidades de un enunciado, la pragmática analiza su función elocutiva como actos del habla.

Los actos del habla son considerados como actos sociales sólo si se llevan a cabo en un contexto comunicativo al que se le puede llamar contexto pragmático.

Un contexto pragmático está considerado como "un conjunto de datos a base del cual se puede determinar si los actos del habla son o no adecuados" (Van Dick 1980).

Para analizar este aspecto vemos que es importante entonces -

considerar los actos del habla, estudiarlos y observar el tipo de fallas que presentan los niños en su actividad comunicativa y a partir de aquí - encontrar modelos que apoyen el trabajo de reeducación encaminado a lograr una comunicación apropiada a toda situación.

La actividad discursiva no puede verse únicamente como un producto de unidades, elementos y reglas; sino como la ejecución de una ac--ción. Tomando en cuenta esta afirmación se describirán las unidades o contextos que constituyen la actividad discursiva.

ACTOS VERBALES

Searle (1969) considera el acto verbal como la unidad mínima de la comunicación lingüística. Este acto se basa en lo que se escucha, lo que se conoce y en lo que se cree.

Van dijk (1980) menciona que los actos verbales son satisfactorios sólo si cubren con cierto número de condiciones;

- 1) El agente debe tener conocimientos de sus propios deseos,- preferencias y habilidades.
- 2) Tener conocimiento del mundo, de la situación actual de sus compañeros en la interacción etc..
- 3) Tener necesidades o preferencias que expliquen la motiva--ción de la acción.
- 4) Las circunstancias deben ser propicias para que la acción pueda ser realizada.

El acto verbal esta compuesto de tres tipos de actos que se - ejecutan simultáneamente;

a) LA LOCUCION.- Formada por el acto en sí de ermitir sonidos como del significado, manifestando en la construcción de una proposición- que tiene dos partes; LA REFERENCIA Y LA PREDICACION. La referencia es la parte que dá información de quién o de qué se habla y la predicaciónlo - que se dice de esta persona, animal u objeto.

b) LA ILOCUCION.- Es un acto convencional formado por una intención del hablante que debe ser conocida por el oyente. Existen actos cuya intención es de petición de acción, petición de respuesta, aseveración, respuesta y exclamación.

c) LA PERLOCUCION.- Es el reconocimiento de la intención por parte del oyente, en este caso se observa si oyente responde a una pregunta o ejecuta una acción ante su petición.

En muchas ocasiones puede existir concordancia entre las oraciones usadas es decir, preguntar mediante una interrogación o negar mediante una negación; pero también puede ser que esta concordancia no se encuentre, como en el caso que se realiza una pregunta con la intención de aseverar (ejem; ¿ acaso estas sordo? en lugar de "no me escuchas").

Mediante la conversación con los niños se puede notar si se encuentran establecidos esta serie de actos y si comprenden la intención de las oraciones que se le presentan.

TURNOS

El turno es la secuencia de emisiones entre un hablante y uno oyente, es decir el intercambio de la oportunidad de hablar.

En menores con manejo inadecuado del acto comunicativo, dejan pasar turnos ya sea porque no emiten verbalizaciones o sus latencias permiten que se les robe su turno de hablar. En otras ocasiones interponen sus verbalizaciones en un turno que no les corresponde.

Existen varios mecanismos que se deben manejar para hacer el cambio de emisor: la entonación, el silencio, la estructura convencional o gramatical, el señalamiento, el ritmo, las actitudes corporales o expresiones en que el hablante promueve la intervención del oyente.

INTENCION Y OBLIGACION

Una conversación no puede llevarse a cabo sin la obligación que toman ambos participantes de tomar parte en ella. Además el oyente debe identificar la intención del hablante. En la terapia de lenguaje siempre debe cumplirse tanto la intención como la obligación para que siempre sea significativo el contexto de la conversación.

REGLAS DE CONVERSACION

Existen cuatro postulados o reglas presentes en toda conversación;

a) DE CANTIDAD.- Consiste en que el hablante debe dar la cantidad necesaria de información (ni más ni menos).

b) DE CUALIDAD.- Tratar de decir lo que se crea sea la verdad o realidad.

c) DE RELEVANCIA.- Que lo que se dice sea importante o significativo para la situación comunicativa.

En las alteraciones del lenguaje, el niño puede hablar de más no respetando el postulado de cantidad; es decir puede mencionar cosas --

fuera de contexto y de poca importancia. El no manejar estos postulados -- provoca una reacción negativa por parte del oyente, que puede impedir que se lleve a cabo la conversación.

INFORMACION TEMATICA

En las alteraciones del lenguaje puede suceder que excluyan - el tema de una conversación presentando sujetos tácitos en los casos en - que no deben hacerlo. Es decir, el niño no sabe en que momento puede exclu- ir o en cuál debe incluir determinada información. En toda emisión es im- portante tanto la orientación temática como el comentario que se realice- del tema por ejemplo; "El día es nublado y lluvioso", el tópicico es el día y el comentario que se realiza es acerca del estado de éste.

El manejo adecuado de la orientación temática, entonces debe- considerar tanto el tópicico del que se habla así como del comentario de és te, la exclusión del tópicico puede realizarse cuando se puede presuponer, - es decir tanto el oyente como el hablante conocen el tópicico al que se ha- ce referencia.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Para saber qué puede o no presuponerse se requiere de un ade- cuado conocimiento del mundo. Este conocimiento aunque posteriormente se- utiliza para emisiones verbales, no se desarrolla necesariamente a través de un medio verbal. Por lo general su base esta en la rutina diaria, en - las experiencias, en la integración al medio y en el desarrollo cogniti- vo.

Existen dos partes del conocimiento: "el saber que" y "el sa- ber como", que abarca por un lado las creencias del mundo y por el otro - el uso de esquemas, estructuras y relaciones. A través de la construcción- de estas dos partes se puede llegar a anticipar e inferir más allá de la- situación concreta que compone una experiencia.

COHERENCIA

Cuando se habla se presenta una secuencia de oraciones o pro- posiciones (proposición el el significado que subyace en una clausula u - oración simple). Estas proposiciones se encuentran relacionadas satisfi- ciendo ciertas relaciones semánticas. A esta secuencia de proposicio- nes relacionadas se le conoce como COHERENCIA LINEAL e incluye lo que se dice en un momento, la preparación de lo que se dirá y la referencia a lo- que se dijo antes.

La idea general del discurso se conoce como COHERENCIA GLOBAL

caracteriza al discurso como a un todo. Por lo general no se recuerda el discurso por las oraciones individuales sino por el tema o ciertas características esenciales.

Van Dijk (1980), menciona que la coherencia lineal y la global son interdependientes. Puede presentarse una coherencia lineal (serie de proposiciones en orden) sin una coherencia global. Lo que no puede suceder es que exista una coherencia global sin una coherencia lineal.

La presencia de la coherencia en ambos niveles organizados, - permite seguir una conversación y poder predecir de lo que se va a hablar. La coherencia y el orden de los elementos van acompañados por el uso de - nexos que garantizan que sea más fluida y comprensiva la conversación. Estos nexos pueden ser preposiciones, conjunciones y adverbios. A través de estos nexos se ligan, relacionan y conectan proposiciones y actos verbales para reforzar la coherencia.

En los problemas de lenguaje es común observar que los menores describen láminas, mencionando frases sin formular una coherencia global, por lo cual es necesario que se trabaje hasta lograr que maneje los dos - niveles de coherencia y el uso adecuado de nexos o conectivos para lograr una comunicación efectiva.

PARTICIPANTES

Es necesario saber hablar de un tipo de oyentes, como en el caso de hablar con niños o en una junta importante con gente adulta. La - información que se requiere para saber como hablar según sea el tipo de - auditorio es parte también del conocimiento del mundo. Es importante tomar en cuenta quienes son los participantes para poder respetar los postulados conversacionales.

TIEMPO Y LUGAR

También es necesario conocer cuando y donde se realiza una - emisión, por ejemplo; no pueden contarse chistes en un velorio. Una emisión puede tener significado por el lugar y tiempo en que se dice.

Para un análisis completo de las alteraciones de lenguaje es - necesario considerar los aspectos de conversación anteriormente citados, - en forma integral. El estudio integrado de cada elemento no daría datos -- suficientes para diagnosticar y proponer alternativas de tratamiento.

Es preciso analizar en que puntos se encuentran mayores pro- - blemas (fonológico, sintáctico o semántico) o qué máximas de conversación - no son respetadas (conocimiento del mundo, empleo de actos verbales, cohe-

-rencias etc).

Este tipo de análisis garantiza un estudio en dos planos: verbal y no verbal. Las reglas conversacionales que se han mencionado dentro del aspecto pragmático, llevan implícitas experiencias no verbales que son parte del lenguaje y de la comunicación.

A continuación se presenta el análisis del aspecto pragmático realizado en un menor atendido en el centro.

ASPECTO PRAGMATICO

1.-¿Adecua la utilización de turnos en la participación comunicativa?

Deja pasar turnos cuando presenta latencias iniciales en su conversación.

En otras ocasiones aún dirigiendole la pregunta directamente cede el turno a otro compañero.

2.- Analice los actos verbales que utiliza.

El menor presenta pocos actos verbales, realiza saludo al llegar, realiza de petición para salir del salón solamente.

3.- ¿Respetas las reglas de conversación?

a) DE CANTIDAD.- Da mínima cantidad de información en su conversación.

b) DE CUALIDAD.- Se presenta su dialogo dentro de una realidad

c) DE RELEVANCIA.- Sus respuestas estan relacionadas a la conversación y son relevantes al tema.

d) DE MODO .- Su tono que utiliza es bajo y su ritmo lento.

4.-¿Su conocimiento del mundo le permite inferir y presuponer?

Se nota su tendencia a inferir cuando se le pregunta sobre el uso de ciertos animales y el objetivo de un servidor público. También se notó presuposición al preguntarle cual sería su forma de proceder ante una situación-ficticia.

5.- ¿ Su discurso es coherente en el contexto?

Su conversación es coherente, siempre esta basado en un tema.

6.-¿Existe coherencia global y lineal?

A pesar de su problema de estructuración se presenta un lineamiento en su conversación, sin salir del tema.

CONCLUSIONES:

No presenta problemas marcados en este aspecto, exepcto en que deja pasar- turnos y el tono y ritmo de voz no son los adecuados.

ALTERNATIVA DE DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO EN LAS ALTERACIONES DEL LENGUAJE

A lo largo de los tres capítulos anteriores se revisaron diversas formas de diagnóstico basados en tres diferentes corrientes teóricas interesadas en el estudio de los trastornos del lenguaje.

En base a estas revisiones se planteará una forma de diagnóstico y tratamiento que considera las aportaciones de estas corrientes así como trata de superar las limitaciones (observadas a lo largo del trabajo con menores con problemas de lenguaje) de evaluación y tratamiento.

Mediante este planteamiento se pretende:

- 1) Evitar limitarse a la corrección de los problemas de articulación, en caminata al trabajo de punto y modo de articulación, así como la repetición de fonemas, palabras y frases.
- 2) Llevar un diagnóstico que evite el uso de etiquetas de los trastornos de lenguaje.
- 3) tener una visión amplia de las alteraciones del lenguaje sin caer en la interpretación demasiado exhaustiva acerca de la actividad nerviosa.
- 4) Evitar situaciones rígidas de evaluación, donde el menor se sienta -- evaluado y su respuesta no sea lo suficientemente espontánea.
- 5) Plantear formas de registro tanto para las ejecuciones relacionadas con la articulación como a la comprensión del lenguaje.
- 6) Llevar una terapéutica donde pueda corregirse en forma grupal (de 3 ó 4 sujetos) los problemas de lenguaje sin limitarse a un tratamiento individualizado.

Considerando estos puntos así como las aportaciones de los diferentes marcos teóricos, el diagnóstico y el tratamiento planteados contemplan los aspectos fundamentales en el uso del lenguaje:

- A) EL LENGUAJE ARTICULADO.
- B) LA COMPRENSION DEL LENGUAJE.

Para el análisis y trabajo con estos dos aspectos es necesario des

glosarlos y considerar que puntos comprende cada uno de ellos así como formas de evaluación usados.

DIAGNOSTICO

Cómo se mencionó anteriormente, se busca dentro del diagnóstico evitar situaciones donde el menor se sienta examinado y que esta misma sensación haga que el menor no presente emisiones usadas de una forma cotidiana.

Estas emisiones no serían lo suficientemente reales y los datos obtenidos no darían información exacta de la problemática del sujeto.

Por esta razón se ha observado que después de establecer un rapport con el menor es necesario establecer una conversación, donde se traten temas cotidianos, se realicen juegos y que el menor sea el que pueda guiar los temas de conversación.

Debido a lo arriba planteado, se mencionas dos formas para llevar el diagnóstico:

- a) INFORMAL
- b) FORMAL

La primera como ya se mencionó se encamina a tomar datos de las emisiones espontaneas así como crear un ambiente de confianza con el menor. La segunda se basa en las respuestas específicas ante preguntas directas.

La primera modalidad se usa esencialmente en el análisis del lenguaje articulado y el segundo tipo, en el análisis de la comprensión del lenguaje. El examen realizado de los dos aspectos del lenguaje no se lleva de una manera rígida. en cada una de las dos formas (informal - formal), ya que en varias ocasiones se pueden retomar datos acerca de la comprensión del lenguaje durante la emisión espontanea del sujeto realizandole preguntas no preestablecidas ó analizar problemas articulatotios en sus respuestas a consignas directas.

A continuación se describirá la manera como se llevará a cabo la

evaluación en estas dos modalidades.

1.- LENGUAJE ARTICULADO

Este aspecto se encuentra relacionado con las emisiones verbales del sujeto ya sea en forma imitativa o en sus emisiones espontáneas. El objetivo es el analizar el uso que hace de los fonemas, palabras y enunciados para encontrar los errores que presta. Para el análisis de este punto se estudiará separadamente los siguientes aspectos:

- A) FONOLÓGICO.
- B) SINTÁCTICO.
- C) CARACTERÍSTICAS DE LA VOZ.

ASPECTO FONOLÓGICO

Como se observo al revisar la teoría lingüística, es necesario tener una visión amplia acerca del contexto donde se emiten los fonemas, así como determinar si las omisiones y/o sustituciones se deben al punto o modo de articulación. Por lo cual se considera que el análisis fonológico, descrito en la revisión de este marco teórico, es el que especifica de una manera amplia las deficiencias en el plano de la articulación de fonemas. Además de que el tratamiento puede estar directamente encaminado a la corrección de estos errores, ya -- que se encuentra indicado tanto la posición del fonema a corregir como la forma de hacerlo, ya sea basada en el punto o en el modo de articulación.

ASPECTO SINTÁCTICO

Este segundo aspecto relacionado con la emisión de palabras -- dentro de un enunciado es también importante para observar si el sujeto usa las palabras de una manera lógica y funcional dentro de sus enunciados. Por otro lado se necesita tener una información acerca -- de las categorías gramaticales establecidas en el menor así como las que son necesarias establecer.

El análisis sintáctico prestado en la revisión de la teoría -- lingüística es la forma más apropiada donde se encontró que esta información puede darse de una manera más amplia, y al igual que el análisis fonológico, proporciona los datos para dirigir la terapéutica al establecimiento de categorías gramaticales o a la eliminación de un inadecuado uso de las palabras dentro de sus enunciados.

CARACTERISTICAS DE LA VOZ.

Uno de los errores en las emisiones verbales del lenguaje es la forma inadecuada del uso de la voz, tanto en su ritmo, tono e intensidad. Se sabe que el uso de estos rasgos son los que le dan las emisiones la intención de una interrogación, ordenó protesta, y que el uso inadecuado de estos rasgos afectan tanto a la fluidez como a la comprensión del lenguaje.

A partir de esta observación es importante considerar durante la -- evaluación la emisión de estos rasgos en dos modalidades:

a) ESPONTANEA: Observando durante la conversación las características de la voz del sujeto.

b) IMITATIVA: Donde el menor repita frases o palabras usando diferentes tonos, (Grave - Agudo), intensidades (Fuerte - Bajo) y ritmos (Rápido - Lento). Estas emisiones las realizará en base a la descripción de láminas, donde los personajes esten en condiciones específicas para emitir por ejemplo un tono agudo (un niño pequeño) o grave (un papá enojado).

Para la evaluación de estos tres aspectos se establece una conversación referida a la descripción de alguna lámina y a partir de ésta se realizan preguntas sobre algun tema relacionado. Se usa también el juego de - lotería de sílabas compuestas, donde el menor nombra cada uno de los objetos y de aquí se observa si el menor presenta sus tituciones y/u omisiones en algunos fonemas o sílabas.

Después de esta forma de evaluación se le indica al menor que tiene que responder a una serie de preguntas y se aplica la Bateria de Lenguaje de Bertha Demann; elaborada para menores de 6 a 14 años de edad.

Esta bateria es la usada hasta el momento por dos razones:

- 1) Abarca otros aspectos que van más allá del plano fonológico y sintáctico.
- 2) Debido al conocimiento que se maneja acerca de sus bases teóricas se -- puede manejar la información obtenida.

Este tipo de evaluación entraría dentro de la modalidad formal y va encaminada al examen de la comprensión de lenguaje.

II.- COMPRENSION DE LENGUAJE.

La aplicación de la bateria de lenguaje no va encaminada a un diagnóstico donde se determine el tipo de retardo que presenta el menor, ni a encontrar necesariamente una patología. El objetivo de análisis de esta batería va guiada a la comprensión de lo que esta sucediendo en la activi--

dad neurodinámica de la corteza cerebral y, lo más importante, encaminarnos a una terapéutica basada en estos resultados.

Azcoaga (1979) menciona que la evaluación del lenguaje basado en la Bateria Bertha Dermann, considera 3 aspectos que son el lingüístico, el biológico y el psicológico. En el presente trabajo se da mayor importancia al criterio psicológico basandonos en el estado evolutivo del lenguaje en el niño.

Considerando este desarrollo del lenguaje se puede llevar a cabo una terapia que abarque los siguientes puntos:

a) Basarse en el desarrollo del lenguaje tomando en cuenta tanto el lenguaje externo como el lenguaje interno.

b) En base a la etapa de desarrollo lingüístico en que se encuentre el sujeto, se realizarán una serie de actividades didácticas encaminadas a establecer conceptos cotidianos en los menores.

c) El inciso antes mencionado se logrará mediante la relación entre signifiante y significado, lograndose a la vez la ampliación de vocabulario.

d) Ampliando el vocabulario y en base a la etapa de desarrollo lingüístico, se ejercitarán una serie de organizaciones categoriales, usando así procedimientos inductivos, donde el sujeto incluirá o excluirá elementos dentro de una categoría (semejanzas y diferencias). Esto le permitirá al menor realizar una serie de definiciones.

e) A la vez esta terapéutica permitirá mediante preguntas, que el sujeto responda a cuestionamientos de causalidad, procedencia ó finalidad (comprensión de situaciones).

f) Por último el menor usará un lenguaje donde exista la posibilidad de creatividad y no una repetición de estructuras del lenguaje adulto.

La evaluación de estos elementos se realizará mediante la aplicación de consignas del subtest de Dialogo Dirigido comprendido en la Bateria.

Otro elemento considerado dentro de la comprensión de lenguaje y que va relacionado con el aspecto biológico son las praxias orofaciales. Como se mencionó al revisar la teoría neurolingüística, las praxias están consideradas como una de las funciones cerebrales superiores, y las fallas prestadas en este tipo de funciones indican alteraciones en el a-

nalizador motor verbal. Encontrándose disfunción en la actividad práctica del sector orofacial, se procederá a realizar una serie de actividades, buscando establecer los movimientos involucrados y coordinados para la emisión de fonemas, palabras y enunciados.

La evaluación de estas práxias se encuentra dentro de la modalidad formal de evaluación, al igual que el subtest de Ordenes Complejas de Selección y Ejecución. Este subtest proporciona datos acerca de la comprensión de las instrucciones que se le dan verbalmente y se registra si las realiza en forma cronológica o si presenta sustituciones u omisiones de cada orden.

Los subtest de Imitación Verbal Diferida, Imitación Verbal Inmediata, Descripción y Narración, comprendidas en la Bateria Bertha Dermann, se aplican inicialmente en la evaluación Informal como ya se indicó.

A lo largo de estas dos formas de evaluación se observa como se presentan los dispositivos básicos del aprendizaje mencionados al revisar la teoría neurolingüística. Son importantes estos datos porque los sujetos atendidos son remitidos por problemas de aprendizaje, encontrándose comprometidas a la vez las alteraciones de lenguaje. Dentro de la terapia se persigue trabajar involucrando estos dispositivos y apoyar así la actividad del aprendizaje académico. Por otro lado la alteración en cualquiera de estos dispositivos (como sería la atención) no permitiría que se lleve a cabo adecuadamente la reeducación del menor.

El registro de estos dispositivos al igual que toda la evaluación descrita, se realiza en forma cualitativa indicando si se encuentran o no establecidos y la forma en que se encuentran perturbados.

Al final de la evaluación se realiza un reporte que abarca datos tanto del lenguaje articulado como comprensivo, así como de la actividad observada de los dispositivos básicos del aprendizaje.

Dentro del aspecto comprensivo se considera:

1) Comprensión de Consignas.- Donde se indica si respondió a las consignas adecuadamente. Si comprendió en la aplicación de Diálogo Dirigido las preguntas, si presentó latencias en sus respuestas o definitivamente no presentó respuestas.

2) Aspecto Psicológico.- Si indica en base a sus respuestas el nivel —

de desarrollo lingüístico en que se encuentra. Si sus definiciones las realiza en base al uso, si puede realizar clasificaciones, si puede encontrar semejanzas o diferencias. Las respuestas del menor indicarán - si se encuentra en un nivel Preoperacional u operacional. Esto es un - indicativo para la forma de llevar la terapia.

3) Actividad Nerviosa.- Se dan datos de la actividad neurodinámica, indicando se se notaron alteraciones en los analizadores involucrados en el lenguaje (verbal, motor verbal y fonológico) ó en las funciones superiores (gnosias - praxias).

4) Nivel Lingüístico.- En base a los datos obtenidos anteriormente y tomando en cuenta las etapas de desarrollo lingüístico se determina el nivel en que se encuentra el menor. (Basado en la Ontogenia del Lenguaje Azcoaga 1979).

Dentro del aspecto articulatorio se considera:

a) El Aspecto Fonológico.- Donde se dan datos acerca de las sustituciones y/u omisiones que presta el sujeto, tanto en los fonemas como en las sílabas compuestas.

b) Aspecto Sintáctico.- Se indica el tipo de enunciados que maneja el menor (unimembres - bímembres, simples - compuestos) y como usa cada elemento de estos enunciados.

c) Características de la Voz.- Se dan datos acerca del ritmo, prosodia y tono de voz que usa el sujeto.

Por último se encuentran comprometidos los dispositivos básicos del aprendizaje analizándolos separadamente:

-Memoria.- En base a las respuestas emitidas en el subtest de ordenes de selección y ejecución, se reporta si el menor presento una memoria - inmediata, realizando las ejecuciones adecuadamente.

-Atención.- Se reporta si el menor presentó distractibilidad a lo largo de la evaluación.

-Habituaación.- Se indica si la distractibilidad se debió a que el menor no se habituo facilmente a los eventos presentados durante la evaluación (ruidos, sonidos, personas etc.).

-Motivación.- Esto se reporta cuando el sujeto no se presta a la evaluación, rehusando a responder, mostrando enojo o fastidio, o cuando es necesario instigar demasiado para sus participaciones.

-Sensopercepción.- Se indica si no se observaron problemas de percepción auditiva, visual u otro tipo, que interfiera en las ejecuciones del sujeto, así como las sensopercepciones musculares del aparato bucofonador.

Al final de este reporte se da una impresión diagnóstica donde se indica los aspectos del lenguaje que se encuentran alterados (comprensivo o articulatorio) especificando cuales procesos de estos dos aspectos están comprometidos (fonológico, sintáctico, semántico).

Por último se realizan observaciones e indicaciones de trabajo con el menor.

Se presenta a continuación un formato del reporte de lenguaje así como la manera entregarán los datos.

REPORTE DE LENGUAJE

NOMBRE: RODRIGUEZ ROMO DE VIVAR JOBANA

EDAD: 7 AÑOS

ESCOLARIDAD: 2º GRADO DE PRIMARIA

FECHA: 11 DE SEPTIEMBRE DE 1985

I.- COMPRENSION DEL LENGUAJE

1.- ASPECTO DE LENGUAJE: No se observaron problemas en el aspecto comprensivo, la menor respondió inmediatamente a las consignas, siguió adecuadamente las instrucciones realizó ejecuciones sin omitir ninguna. No fué necesario repetir las instrucciones.

2.- ASPECTO PSICOLÓGICO: La menor realizó una serie de definiciones en base al uso de los objetos. Encontro semejanzas y diferencias entre los objetos. Se encuentra, en la etapa de operaciones concretas.

3.- ASPECTO NEUROFISIOLÓGICO: No existen problemas en la actividad analizador fonológico se notan fallas para síntesis de fonemas, No se observan problemas a nivel práxico.

4.- NIVEL LINGÜÍSTICO: La menor se encuentra en la primera subetapa -- del segundo nivel lingüístico.

II.- ARTICULACION:

1.- ASPECTO SINTACTICO.- No se notaron problemas en la integración del sujeto y predicado. Usa oraciones compuestas manejando niveles de concordancia. Utiliza adecuadamente cada parte del enunciado en una forma lógica.

2.- ASPECTO FONOLÓGICO.- No se encuentran establecidos los fonemas -- /g/, /k/ y /r/. Faltan consolidarse los fonemas /l/ y /r/, ya que en ocasiones los omite. No se encuentran establecidas ninguna de las sílabas compuestas.

3.- CARACTERÍSTICAS DE LA VOZ : Usa un adecuado ritmo y tonalidad de su voz. No se notaron problemas en este aspecto.

III.- DISPOSITIVOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE

MEMORIA: La menor pudo realizar una serie de selecciones y ejecuciones sin omitir ningún orden. No presento sustituciones y lo realizó en -- una forma cronológica.

ATENCION: No mostro signos de distractibilidad.

HABITUACION: No hubo elementos del medioambiente que llamar su atención.

MOTIVACION: Se mostro motivada durante la evaluación.

SENSOPERCEPCION: No se notaron problemas.

IV.- IMPRESION DIAGNOSTICA: La menor presenta alteraciones en la articulación de su lenguaje sin estar comprometidos el aspecto sintáctico ni el aspecto comprensivo de su lenguaje. Las omisiones y sustituciones que presenta no se deben a alteraciones práxicas del sector orofacial. Existe un déficit en el análisis y síntesis del analizador fonológico.

V.- OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES: Es necesario trabajar con el punto y modo de los fonemas. Se trabajará con palabras compuestas con dichos fonemas y sílabas usándolas dentro de un campo semántico donde realizará una serie de clasificaciones, inclusiones y diferencias. Realizará descripciones donde use palabras que contengan los fonemas a corregir.

Existe otro elemento que permite obtener más datos de la problemática del sujeto y es la entrevista a los padres del menor. Esta entrevista comprende preguntas que abarcan el desarrollo del lenguaje del sujeto, desde su etapa prelingüística hasta la actualidad, su interferencia con el aprendizaje académico y sus relaciones interpersonales. También se toma en cuenta las perspectivas de los padres de familia ante la terapia y la comprensión del problema de su hijo.

Se anexa a continuación el tipo de entrevista que se lleva a cabo.

ENTREVISTA A PADRES.

NOMBRE:

EDAD:

GRADO ESCOLAR:

FECHA DE APLICACION:

APLICADOR:

- 1.- ¿Cuál es el problema por el que es remitido el menor?.
- 2.- ¿El niño presentó llanto en cuanto nació?
- 3.- ¿Hubo problemas en la ingestión de los primeros alimentos líquidos y sólidos?
- 4.- ¿A que edad presento balbuceo?
- 5.- ¿Que edad tenía cuando dijo sus primeras palabras?
- 6.- ¿Que edad tenía cuando forma sus primeras frases y oraciones?
- 7.- ¿Se orientaba a los sonidos?
- 8.- ¿A que edad obedecía ordenes de los adultos (¡ven!, ¡no!, ¡deja!, - etc.)?
- 9.- ¿Podía expresar sus deseos o enojos verbalmente?
- 10.- ¿Tuvó problemas para comunicarse con sus compañeros y maestra de - jardín de niños?
- 11.- ¿Seguía instrucciones de la maestra de jardín de niños?
- 12.- ¿Ha sido un (a) niño (a) muy inquieto o muy tímido?
- 13.- ¿Tiende a hablar o permanecer callado durante la clase?
- 14.- ¿Su lecto-escritura se encuentra afectada por su problema de lenguaje?
- 15.- ¿Presenta comprensión de lectura?
- 16.- ¿Escucha que habla solo cuando juega?
- 17.- ¿Se le entiende lo que dice?

18.- ¿Su tono de voz es ALTO, BAJO, NORMAL?

19.- ¿Su conversación la realiza de forma a) Lenta b) rápida c) normalmente?

20.- ¿Construye adecuadamente las frases u oraciones que usa?

21.- ¿No presenta fantasías en su conversación?

22.- ¿No se sale del tema de conversación?

23.- ¿En que forma piensa que Ud. y su familia puede contribuir en la reeducación de su hijo?

OBSERVACIONES:

Una vez recabados los datos de evaluación se procede a integrar al sujeto dentro de un grupo que presente similares características - en su lenguaje. A partir de este momento se realiza un programa correctivo individual y a la vez se llevará un programa general (llevados por todos los alumnos en forma grupal). A continuación se indica rá el objetivo y forma de llevar a cabo estos tipos de programas.

TRATAMIENTO CORRECTIVO.

Una de las limitaciones que se observaron a lo largo del trabajo realizado con los menores, es la poca funcionalidad de llevar la - terapia en forma individual, sobre todo por el hecho de que el sujeto presenta una mayor participación en su diálogo encontrándose en el - grupo con otros menores con similar problemática.

Por otro lado también se observó que al llevar un programa co-- rrectivo en forma general, no permitía que se tomara atención sobre - los rasgos específicos de cada sujeto.

Por estas razones y por el hecho de llevar la terapia sobre temas cotidianos, donde los sujetos puedan llevar una conversación, se consideró necesario usar una terapia en forma general e individual.

La terapia general tiene por objetivo que todos los e elementos del grupo mantengan una conversación mediante una serie de actividades planeadas. Estas actividades están encaminadas hacia el hecho - de que el menor describa, defina, concluya, categorice, forme conjun- tos, excluya elementos en categorías etc. De esta manera se trabaja uno de los aspectos del lenguaje que es el comprensivo.

La terapia individual se usa con la finalidad de corregir fa-- llas del lenguaje dentro del plano fonológico y sintáctico. En este tipo de terapia si se toman datos cuantitativos de las emisiones del menor, con el objeto de tener un marco de referencia para iniciar su tratamiento. En sí no es una segunda evaluación, lo que se realiza es solo tomar la frecuencia de las omisiones y sustituciones de los- fonemas y/o sílabas comprometidos, para así poder establecer un obje- tivo para corregir sus emisiones. En el caso de que exista problema en la estructuración de oraciones también se plantea objetivos para que uso adecuadamente determinada categoría gramática o que estructu- re oraciones simples o compuestas.

Los registros de ocurrencia de cada omisión o sustitución de-

fonemas o categoría gramatical se realizará cuando el sujeto tenga su terapia individual.

En el programa general se plantean los objetivos y actividades mensualmente. En la última sesión del mes se realiza una evaluación individual para observar si el sujeto alcanza los objetivos planteados, esta - evaluación es cualitativa y se reporta como presento la ejecución del sujeto. Este tipo de datos proporciona resultados acerca de la evolución del sujeto.

En el programa individual también se plantean los objetivos y actividades mensualmente. Al realizar la evaluación individual, también se recaban datos en forma cualitativa de su ejecución, con los que respecta al factor fonológico sintáctico.

Esta forma de programas permite llevar un registro tanto cuantitativo como cualitativo de la ejecución del sujeto y abarca actividades -- que comprendan tanto la corrección en la articulación y comprensión del lenguaje:

El control de las ejecuciones se lleva a cabo en un cuaderno individual (avance programático) donde se encuentran establecidos los objetivos individuales mensuales así como las actividades y los resultados. - En este cuaderno también van incluidos algunos dibujos, recortes u observaciones de las actividades realizadas por el menor a lo largo del mes.

Para poder llevar conjuntamente la terapia individual y la general entre los 3 ó 4 elemento del grupo durante 30', de forma que cada 3 ó 4 sesiones el mismo sujeto recibirá su terapia individual. También es pertinente durante esta terapia dar indicaciones al padre de familia para - realizar las mismas actividades en casa.

Los menores recibirán terapia dos sesiones por semana durante --- 1:20' aproximadamente, y mediante la forma planteada de llevar a cabo -- las terapias se pueden atender grupos de 3 ó 4 miembros, realizando una terapia individual en cada grupo por sesión. Las observaciones y registros se realizarán del caso atendido individualmente.

Las formas propuestas de llevar a cabo el tratamiento presenta las ventajas siguiente:

A) Se atienden grupos y casos individuales.

B) La forma de llevar la terapia individual permite el registro -- cualitativo de las ejecuciones.

C) En una jornada de 5 horas, se puede atender un promedio de 9 ó 16 menores.

D) El menor no pierde interés en su trabajo, ya que no realiza ejercicios rutinarios para corregir sus problemas articulatorios.

E) Se involucra al menor en una conversación.

A continuación se presenta la forma en que se plantea tanto el programa general como el individual.

PROGRAMA GENERAL.

El planteamiento de este tipo de programas se realizará en forma paulatina de forma que se inicie con actividades que inicien desde descripciones, nombrar objetos, clasificarlos por uso y características, - hasta llegar a realizar definiciones que consideren estas clasificaciones, realizando así definiciones verbales estructuradas adecuadamente - en el uso de sus oraciones. Se presenta la forma de plantear actividades para un período de 10 meses como sugerencias aunque estos pueden - plantearse para un período mayor o menor, según los casos lo ameriten.

PROGRAMA MENSUAL

MES I

TEMA: ¿ QUIEN SOY YO ?

OBJETIVO GENERAL: Que los alumnos identifique acciones de las partes de su cuerpo, y se descubra como ser humano que interactúa con otros en sus dos medios inmediatos: La familia y la escuela.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

ACTIVIDADES.

1.- Que el niño nombre partes gruesas y finas de su cuerpo.

1.1 El menor tocará y nombrará cada parte de su cuerpo.

1.2 Describirá para que sirve cada miembro.

1.3 Identificará cada parte del cuerpo en sus compañeros y un muñeco.

1.4 Repetirá cada parte del cuerpo realizando análisis silábico.

2.- Que el niño se identifique como ser humano.

2.1 Se le explicará que los seres con nuestras características se llaman Humanos.

2.2 En una lamina identificará seres Humanos.

2.3 Describirá las características corporales de otros seres.

2.4 Respondera a la pregunta ¿Que eres?.

3.- Que el niño nombre donde convive con otros seres humanos.

3.1 Se le pedirá que nombre dónde convive diariamente con seres humanos.

3.2 Nombrará a las personas con las que convive (clasificandolas en familia y escuela).

3.3 Realizarán juegos de mímica, para que los demás identifiquen a los miembros de la familia en base a características y actividades (papá, mamá, maestro etc.)

3.4 Describirán características físicas (corporales) de sus papás, compa

ñeros hermanos, maestros etc.

EVALUACION: Se les preguntará ¿ Que eres tu ?. se les pedirá que describan las características corporales del ser humano y que nombre otros seres de su escuela y familia.

Nota: los resultados se anotarán en su avance programático.

PROGRAMA MENSUAL

MES II

TEMA: SERES VIVOS.

OBJETIVO GENERAL: Que identifiquen y nombren otros seres vivos y los clasifiquen en animales, vegetales y humanos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

ACTIVIDADES

1.- Que describan el proceso de desarrollo de un ser vivo.

1.1 Describirán lo que ven en una secuencia de desarrollo de una planta, un animal y un ser humano (nace, crece, se reproduce y muere.)

1.2. Se explicará que todo ser vivo pasa por estas etapas.

1.3 Se le preguntará si lo mismo sucede con otros elementos (muebles, transportes, ropa etc.)

2.- Que identifiquen seres vivos.

2.1 En una lámina identificarán seres vivos.

2.2 Describirán sus características.

2.3 Se pedirá que nombren los vegetales, animales y seres humanos que ven.

2.4 Narrarán que tipos de seres vivos hay en su casa.

2.5 Nombrarán a su mascota (ejem: "toto es mi perro). Nota: Será requisito que no omita partes de la oración

3.- Clasificará los seres vivos en vegetales, animales y humanos.

3.1 Se pedirá que coloquen en grupos juguetes que se le entregan

3.2 En caso de que no los clasifiquen en vegetales, animales y humanos se les dará instrucción para realizarlo.

3.3 Se le preguntará mostrándole el juguete, si pasa por las etapas de todo ser vivo.

3.4 Cortará plantas y flores y observará lo que sucede a los pocos días.

EVALUACION. Se le entregará tarjetas y las odernara en secuencias (desarrollo de una planta, un animal o ser humano). Describirá lo que sucede en cada secuencia. Clasificará los diferentes tipos de seres vivos.

PROGRAMA MENSUAL

MES III

TEMA: ¿COMO NACI?

OBJETIVO GENERAL: Los alumnos describirán el proceso de desarrollo desde que nacieron a la actualidad y también describirán el desarrollo de otros seres vivos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

1.Describirán como nace una planta, un animal y un humano

ACTIVIDADES

1.1 Se les mostrará y explicará (mediante tarjetas) el desarrollo de un bebe antes de nacer.

1.2 Se les pedirán que describan lo que ven en las tarjetas (una planta saliendo de las raices, un pájaro saliendo del cascara y un bebe naciendo)

1.3 Usarán oraciones simples para describir láminas Ejem:"El niño esta naciendo" (se realizará por imitación).

2.-Describirán lo que hacen los bebes y los niños.

2.1 Se pedirá que narren lo que pueden hacer los bebes.

2.2 Describirán lo que van aprendiendo los bebes (caminar, hablar etc.)

2.3 Narrarán lo que saben hacer ahora y lo que han aprendido,

2.4 Describirán en láminas escenas donde hay bebés y niños, usando oraciones simples. Ejem: El niño está jugando"

3. Narrarán y responderán a preguntas de un cuento (relacionado con el tema)

3.1 Después de contarles una historia se les pedirá que la cuenten o se les realizarán preguntas directas

EVALUACION: Ordenarán tarjetas formando secuencias de desarrollo del nacimiento de una planta, de un animal y un ser humano. Describirán lo que sucede.

PROGRAMA MENSUAL

MES IV

TEMA: MI ESCUELA Y MI CASA.

OBJETIVO GENERAL: Describirán como es su escuela y su casa y las actividades que desempeñan en cada uno de estos lugares.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

ACTIVIDADES.

1. Describirán cada parte de su casa.

1.1 Dibujarán su casa y nombrarán cada parte de ella.

1.2 Describirán las actividades que se realizan en cada lugar (cocina, recámara etc.)

1.3 Nombrarán cada parte usando diferentes tonos de voz (alta, media y baja).

1.4 Describirán láminas usando la preposición /en/. Ejem: "La mamá está cocinando en la cocina"

2. Describirán cada parte de su escuela.

Dibujarán su escuela y nombrarán cada parte de ella.

2.1 Describirán las actividades que realizan en cada lugar de la escuela.

(patio, salones etc.)

2.3 Describirán láminas usando la con junción /y/ Ejem: "la maestra y los niños están en el salón"

EVALUACION. Colocarán tarjetas con dibujos de niños realizando diferentes actividades (jugar, leer, cocinar etc.) dentro e las diferentes partes de una escuela y casa. Describirán cada acción usando la conjunción /y/ y la preposición /en/.

PROGRAMA MENSUAL

MES V.

TEMA: LOS MUEBLES.

OBJETIVO GENERAL: Los alumnos identificarán y nombrarán los muebles que -- hay en su casa y en su escuela, los clasificarán por el material de que - estan hechos y describirán la ubicación de diferentes muebles en el salón de clases y en la casa.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Que nombren muebles de su casa y del salón.

2. Los menores clasificarán muebles por su material.

ACTIVIDADES.

1.1 Se les pedirá que observen alrede dor y digan lo que observan.

1.2 Se les indicará que nombren mue-- bles que ven en ese momento.

1.3 Nombrarán muebles de su casa.

1.4 Se repetirán nombres de muebles - siguiendo ritmos con las manos.

1.5 Se nombrarán objetos que no son - muebles.

2.1 Tocarán los muebles, golpearán y escucharán como suenan.

2.2 Se les explicará que hay muebles - de madera, de metal o plásticp. Se les pedirá que identifiquen muebles de ca da material.

2.3 Identificarán estos tipos de mue- bles y los tocarán.

2.4 Se nombrarán muebles y ellos dirán

3. Nombrarán la ubicación espacial de diferentes muebles,

del material que están hechos.

2.5 Describirán láminas, nombrarán -- muebles y el material de que están -- hechos.

3.1 En el salón nombrarán si el escritorio está a la izquierda o a la derecha. (en caso de no estar establecido este concepto se usarán pulseras de -- colores diferentes en las manos del -- menor.)

3.2 Usarán oraciones simples para -- describir la ubicación del mueble, u -- sando la preposición /a/ Ejem: "La -- banca está /a/ la derecha".

3.3 Se darán instrucciones a los pa-- dres de los alumnos para que realicen lo mismo en casa.

EVALUACION. En forma individual se le pedirá a cada sujeto, que separen -- los juguetes que son muebles, que observen los muebles del salón y digan -- de que material están hechos y donde están ubicados, Nombrará los muebles de metal de su casa.

PROGRAMA MENSUAL.

MES VI

TEMA: ELEMENTOS NATURALES Y ARTIFICIALES.

OBJETIVO GENERAL: Nombrarán diferentes objetos naturales y artificiales. Los clasificarán en diferentes categorías según del material de que estén hechos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

1. Identificarán objetos naturales.

ACTIVIDADES

1.1 Se les explicará que hay objetos naturales y artificiales que fabrica el hombre y otros que son naturales.

1.2 Se les nombrarán y mostrarán di-- ferentes objetos y sólo señalarán los naturales.

1.3 Repetirán el nombre de cada obje-- to siguiendo ritmos con sus pies.

2. Identificarán objetos artificiales.

3.- Clasificarán objetos naturales y artificiales.

1.4 Buscarán dentro de la escuela elementos naturales.

2.1 Se les explicará que lo que fabrica el hombre es artificial.

2.2 Repetirán la palabra "artificial" separandola en silabas y siguiendo -- ritmos con palmadas.

2.3 Tocarán cada objeto y describirán de que material esta hecho.

2.4 Describirán el material de cada objeto usando la preposición /de/ -- Ejem: " La mesa esta hecha /de/ madera"

3.1 Pegarán en su cuaderno objetos naturales y en otro extremo objetos artificiales.

3.2 Describirán cada uno de estos objetos .

EVALUACION: Se les entregarán diferentes objetos y los clasificarán en -- naturales y artificiales, describiendo por que lo son.

PROGRAMA MENSUAL

MES VII

TEMA: EL AGUA (ELEMENTO NATURAL).

OBJETIVO GENERAL: Identificarán el agua como elemento natural. Nombrarán sus usos y las consecuencias que habría si no existiera ese elemento.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Identificarán las características del agua.

ACTIVIDADES.

1.1 Describirán las características - del agua (inolora, inodora e insabora)

1.2 Se les preguntará si creen que la fabrique el hombre.

1.3 Describirán láminas de como se obtiene el agua.

2. Identificará los usos del agua.

3. Responderán a situaciones.

2.1 Describirán para que usan el agua en su casa.

2.2 Describirán láminas donde estén utilizando este líquido usando la preposición /para/ Ejem: "la señora usa el agua /para/ lavar"

3.1 Responderán a preguntas relacionadas con la falta de agua. Ejem: ¿Que pasaría si no hay agua para lavar?

3.2 Dará soluciones para cuidar el agua.

EVALUACION: Describirá por que el agua es un elemento natural. Describirá láminas explicando los usos de ésta.

PROGRAMA MENSUAL

MES VIII

TEMA: LA LIMPIEZA.

OBJETIVO GENERAL: Explicarán la necesidad de la limpieza, los objetos que se utilizan para lograrla y las consecuencias de no llevarla a cabo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Nombrarán objetos utilizados en la limpieza personal.

2. Nombrarán objetos utilizados en la limpieza de la ropa

ACTIVIDADES.

1.1 Describirán láminas de un niño aseandose.

1.2 Nombrarán objetos que utilizan para la limpieza personal.

1.3 Explicará secuencias para bañarse

1.4 Encontrarán elementos contrarios. Ejem: limpio-sucio; peinado-despeinado.

2.1 Describirán y nombrarán ilustraciones de objetos utilizados en la limpieza de la ropa.

2.2 Formarán familias de palabras. Ejem: lavar-lavader, lavadora, lavandaría etc.

3.- Nombrarán objetos utilizados en la limpieza de la casa.

2.3 Explicarán los usos de cada elemento.

3.1 Escogerá tarjetas que contengan objetos en la limpieza de la casa.

3.2 Nombrarán estos objetos realizando análisis silábico.

3.3 Identificarán las sílabas que son iguales en una familia de palabras --
ejem: trapear-trapeador.

EVALUACION. Se les mostrarán en tarjetas diversos objetos de limpieza, los clasificarán en limpieza personal, del hogar y de ropa. Responderán a situaciones en las que se les cuestione lo que sucedería si no es limpio.

PROGRAMA MENSUAL

MES IX

TEMA: ANIMALES MAMIFEROS Y OVIPAROS.

OBJETIVO GENERAL: Que los alumnos distingan entre animales mamíferos y ovíparos por sus características de nacimiento. Definirán animales en base a estas características y se identificarán como animales mamíferos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

ACTIVIDADES

1. Identificarán animales mamíferos

1.1 Se les explicará gráficamente el nacimiento de animales mamíferos y el tipo de alimentación que llevan.

1.2 Responderán si ellos reúnen estas características

1.3 Mostrándoles ilustraciones, imitarán sonidos de animales mamíferos.

1.4 Usarán oraciones compuestas para describir láminas Ejem: El perro es -
café y está comiendo"

2. Identificarán animales ovíparos

2.1 Después de mostrar el nacimiento de animales ovíparos. Identificarán los que conoce que nacen de un huevo.

3.- Distinguirán entre animales mamíferos y ovíparos.

2.2 Se narrará un cuento y se les -- pedirá respuestas donde usen oraciones simples y compuestas, usando modificador circunstancial de lugar. Ejem: "El conejo vivía en el bosque y el pato en el agua".

3.1 Identificarán el animal diferente de una serie y describirán por que lo es . Ejem: un ovíparo entre tres animales mamíferos.

3.2 Se presentarán sonidos de animales y los identificarán como mamíferos u ovíparos.

3.3 Realizarán definiciones de varios animales clasificandolos en mamíferos y ovíparos. Ejem: ¿Que es una vaca?
Rs= Es un animal mamífero.

EVALUACION. Clasificarán animales mamíferos y ovíparos y a partir de esta clasificación realizarán definiciones.

PROGRAMA MENSUAL

MES X

TEMA: MEDIOS DE TRANSPORTE.

OBJETIVO GENERAL: Clasificarán medios de transporte terrestres, aéreos y marítimos. Describirán sus características y usos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Describirán el uso de los medios de transporte

ACTIVIDADES.

1.1 Explicarán que medio usan para ir a la escuela o algún otro lado.

1.2 Nombrarán otros medios de transporte que conozcan.

1.3 Usarán la preposición /desde/ en sus descripciones. Ejem: "El niño - toma un camión /desde/ su casa a la escuela".

2. Clasificarán los medios de transporte en terrestres marítimos y aéreos.

3. Realizarán definiciones de medios de transporte -- clasificándolos y describiéndolos.

2.1 Describirán características de los diferentes tipos de medios.

2.2 Realizarán dibujos donde se encuentren estos tres tipos de medios.

2.3 Encontrarán elementos diferentes en un conjunto (los que no sean transportes).

2.4 Encontrarán elemento diferente en un conjunto de transportes . Ejem: un transporte terrestre entre cuatro marítimos .

2.5 Explicarán por que no pertenece al conjunto.

3.1 Se les mostrarán tarjetas y clasificarán cada uno dentro de los tres tipos de transportes.

3.2 Definirá cada uno de estos transportes y describirá sus usos y características.

3.3 Encontrarán semejanzas y diferencias entre cada transporte. Ejem:¿ En que se parece el camión y el carro?

Rs= En que son medios de transporte terrestres

EVALUACION: Clasificarán, definirán y encontrarán semejanzas y diferencias de medios de transporte usando oraciones compuestas.

PROGRAMA INDIVIDUAL

Este tipo de programa también se plantea mensualmente y las actividades van dirigidas a los problemas específicos de cada sujeto tanto en su articulación como en la estructuración de enunciados.

En base a las dislalias diagnosticadas se toma el registro de ocurrencia de omisiones y/o sustituciones en un fonema o sílaba determinada especificando el contexto en que se presentan.

Se realizan ejercicios de punto y modo de articulación adecuada para la emisión del fonema alterado. Se presenta a continuación los ejercicios específicos para la emisión de algunos fonemas.

PUNTO Y MODO DE ARTICULACION PARA LA EMISION DE FONEMAS.

FONEMA /m/

CARACTERISTICAS: bilabial, sonoro y nasal.

Se colocarán los labios unidos, expirando el aire por la nariz y realizando sonidos con la garganta. En caso de que no la emita se colocará la mano del sujeto sobre la garganta y nariz. También podrá empañar espejos al expirar aire por la nariz.

FONEMA: /b/

CARACTERISTICAS: bilabial, sonoro y oclusivo.

Se colocan los labios juntos y se sopla realizando sonido con la garganta. Se puede soplar papeles pequeños con la yuda de un popote y después sin el uso de éste.

FONEMA: /t/

CARACTERISTICAS : oclusivo, sordo y dental.

Colocar la lengua entre los dientes exalando el aire en forma explosiva. Se puede realizar empañando un espejo y poniendo la palma de la mano enfrente de la boca para sentir la salida brusca del aire.

FONEMA /r/

CARACTERISTICAS: alveolar, sonora y corta.

Recorrer con la lengua el paladar de atrás hacia adelante. Se puede iniciar con el apoyo del uso de mermelada donde el sujeto seguirá la trayectoria limpiando la mermelada que esta sobre el paladar. Se continúa frotando fuertemente la lengua sobre los alveolos superiores.

FONEMA /k/

CARACTERISTICAS: Velar, sordo y ocluíva.

Exalar aire por la boca tensando el paladar blando. Se puede recurrir al uso de ejercicios de bosteso, realizar gargaras o imitar el gruñido de -- animales .

FONEMA /r̄ /

CARACTERISTICAS: alveolar, largo y sonoro.

Colocar punta de la lengua sobre alveolos superiores exalar aire cuidando que no salga en forma lateral. (por las mejillas) sino de frente. En caso de que esto suceda se oprimirá las mejillas del sujeto para que forzosa-- mente se exale de frente. Vibrará la lengua.

En caso de las sílabas compuestas se debe asegurar primero que se encuentren establecidos los dos fonemas para continuar uniendolos.

SILABA /bl/

Subir punta de la lengua sobre alveolos superiores e ir cerrando los la-- bios lentamente sin bajar la lengua, exalar e ir abriendo la boca produciendo el sonido de la sílaba. Existen casos en que es necesario emitir -- cada fonema separadamente y mediante ritmos cada vez más rápidos unirlos. También en situaciones más extremas se procede a separar cada fonema por una vocal, por ejemplo /boro/ por /bro/. El niño tiende a repetirlo rápi-- damente hasta que se le pide que emita las demás sílabas /tl/, /gl/, /kl/ /pl/, /fl/.

SILABA /pr/

También en estos casos es necesario que estén establecidos los fonemas -- aisladamente. Se coloca primeramente la punta de la lengua sobre los al-- veolos superiores, posteriormente se cierra la boca y se indica que baje -- la lengua en el momento de realizar la exalación de aire. Lo mismo puede se puede realizar si en el primer tipo de ejercicios no se emite la sílaba , separando los fonemas por una vocal. Lo mismo se realizará con las -- sílabas /tr/, /dr/, /kr/, /pr/, /fr/ y /gr/.

Una vez establecidos los fonemas y/o sílabas afectadas, se realizan oraciones simples o compuestas que contengan palabras donde se utilice el fonema corregido. Las oraciones pueden estar relacionadas o no con el te--

ma visto en el grupo.

Al iniciar el mes se plantean objetivos para que el menor emita un número determinado de palabras ú oraciones con el fonema a corregir.

Al finalizar el mes se evalúan y registran estas emisiones y se realiza una gráfica dentro del cuaderno de avance programático, de la evolución alcanzada por el alumno. También se anotarán las observaciones de los resultados obtenidos en el programa general.

De esta manera se tiene un control de los objetivos logrados y en caso de que no se alcancen, se buscarán formas apropiadas o se corregirá el objetivo planteado. Sobre estas evaluaciones se puede plantear el objetivo a seguir para el próximo mes.

Una vez alcanzados los objetivos planteados en cada caso, se procederá a dar de alta. Para realizarlo es necesario tener datos de la escuela primaria del sujeto, ya que en muchas ocasiones responden a la terapia pero en sus escuelas y hogares persisten sus errores de lenguaje.

Para tener estos datos se envía un cuestionario al maestro de grupo. Estos datos abarcan tanto el aspecto de articulación como el comprensivo. Es requisito que el maestro reporte que no existen problemas o que éstos son mínimos para realizar la evaluación final.

Si los resultados reportados por el profesor son satisfactorios, se aplica de nuevo el mismo tipo de evaluación inicial para finalmente dar un reporte donde se especifique que el menor superó sus alteraciones de lenguaje. También es importante anotar observaciones y recomendaciones de trabajo, por lo que se le enviará al profesor un resumen del caso, con sus indicaciones.

Se presenta a continuación el formato utilizado para recibir datos del profesor del menor.

REPORTE ESCOLAR

Con el fin de obtener una mayor información del desarrollo del lenguaje del alumno _____, le pedimos de la manera más atenta responder al siguiente cuestionario, el cual contribuirá en el tratamiento que recibe el menor en este centro.

Agradecemos de antemano su atención.

- 1.-¿Se entiende lo que el niño habla?
- 2.- ¿Omite al hablar algunos fonemas? SI NO ¿Cuáles,
- 3.-¿Sustituye al hablar fonemas? SI NO ¿Cuáles,
- 4.-¿Las sustituciones y/u omisiones se presentan frecuentemente o sólo en ocasiones?
- 5.- ¿Omite o sustituye sílabas compuestas? SI NO ¿Cuáles?
- 6.- ¿Puede estructurar adecuadamente enunciados al hablar?
- 7.- ¿Omite artículos, pronombres, conjunciones y/o preposiciones al hablar?
- 8.-¿Las oraciones que utiliza para comunicarse son simples o compuestas?
- 9.-¿Utiliza categorías gramaticales de singular-plural, masculino-femenino adecuadamente?
- 10.-¿Utiliza adecuadamente los tiempos gramaticales?
- 11.-¿Responde a preguntas inmediatamente,
- 12.-¿ Realiza descripciones de hechos vividos o escenas vistas en un texto?
- 13.-¿Sigue instrucciones simples o complejas?
- 14.-¿Sus respuestas van relacionadas con la pregunta que se le realiza?
- 15.-¿Salta de un tema a otro en su conversación?
- 16.-¿Es muy tímido al hablar?
- 17.-¿Su tono de voz es bajo o alto?
- 18.-¿Habla demasiado lento o rápido,
- 19.-¿Inicia fácilmente su conversación o es necesario forzar sus respuestas.

OBSERVACIONES:

Firma y Nombre del Profesor;

Firma y Nombre del Director:

Nombre y sello de la escuela:

Después que se ha reportado como un caso para dar de alta, se realiza un programa a casa, donde se dan indicaciones a los familiares para que realicen una serie de ejercicios encaminados a que los resultados obtenidos se mantengan.

SEGUIMIENTO

Se citará al menor al mes, tres meses y seis meses de terminado su tratamiento. Se realizan registros de sus emisiones tanto cualitativas como cuantitativas en su avance programático. En caso de presentar problemas se darán indicaciones al padre de familia y se continuará registrando sus emisiones.

Es necesario al inicio del programa de tratamiento como al terminar y dar de alta al menor, tomar en cuenta los datos obtenidos por los demás miembros del equipo multidisciplinario: Trabajo Social, Psicología, Área Médica y Pedagogía.

ORIENTACIONES GENERALES:

Todos los ejercicios serán graduados de lo fácil a lo difícil. Primero con los fonemas que tiene menos problema, es decir donde las sustituciones y/u omisiones no son sistemáticas, hasta las complejas. De simples descripciones de objetos hasta definiciones.

-La constancia en el ejercicio de la práctica es requisito indispensable en la formación de hábitos en la articulación y la eliminación de los defectuosos.

-A través del juego se deben realizar los ejercicios para hacer atractivo el trabajo y para que el menor participe con entusiasmo.

-El tiempo de realización de ejercicios será de un máximo de 30'.

-Cuando se realicen los ejercicios de articulación no se pasará a otro fonema si no está totalmente establecido.

-No llamar la atención negativamente en caso de errores.

-Dar a conocer la importancia de comunicarse y comprender lo que se comunica.

Por último es importante hacer notar que durante el trabajo realizado con estos casos se ha notado que la retroalimentación de sus ejecuciones son básicos para que el menor diferencie cuando sus ejecuciones son correctas o incorrectas. Por esta razón y por el de motivar las emisiones del menor, se ha notado que el uso de un sistema de fichas da como resultado que el sujeto se esfuerce para realizar emisiones adecuadas.

El sistema de fichas se llevará de la siguiente manera:

-Inicialmente se entregará un dulce por cada emisión adecuada (solo en la

primera sesión).

-posteriormente se entregará si acumula dos fichas, que se entregarán al realizar dos emisiones correctas.

-Finalmente se proporcionará sólo en la acumulación de tres fichas (tres-emisiones correctas).

Las fichas se colocarán sobre un tablero que estará sobre la-pared cerca de la mesa de trabajo y al alcance del menor, de forma que ca-da que se entreguen el mismo sujeto se dirigirá al tablero y la colocará en la fila que le corresponde. Cada miembro del grupo contará con fichas -de determinado color para que se distinga quien ha alcanzado un número ma-yor de fichas o quién no ha logrado obtenerlas. En la Terapia individual -se utilizará este mismo procedimiento.

Los criterios para obtener las fichas serán preestablecidos.-ejemplo; diez palabras emitidas correctamente, dos definiciones, dos ora-ciones estructuradas adecuadamente, el uso de una categoría gramatical etc.

La forma de evaluación, programación, registro y retroalimentación aquí expuesta es la que es más adecuada para trabajar con menores contrastornos de lenguaje, y esta observación se realiza en base al traba-jo desempeñado con estos casos.

CONCLUSIONES (del área de lenguaje).

Para realizar un estudio de lenguaje es necesario considerarlo como una función en la que participan desde habilidades motoras hasta pro-cesos cognitivos.

Alicia Fernández y Carmen López (1982), consideran que "el lenguaje es un-aspecto de la maduración global del niño y su adquisición esta relacionada estrechamente con el desarrollo de funciones perceptivas, psicomotoras, cog-nitivas, conductuales, emocionales, y sociales" (pp 292).

El lenguaje es tan complejo por lo que limitarse en su estudio a un solo aspecto resulta ineficaz para un trabajo en el que se persigue la enseñanza de éste.

En el transcurso de nuestra labor, observamos que si por un -lado se perseguía realizar un tratamiento basado en la sintomatología de-las anormalidades de la emisión de lenguaje, por otro lado se podría caer en el extremo de llevar este trabajo a la interpretación exhaustiva de los trastornos neurológicos.

La revisión de enfoques teóricos que se han incluido al estudio de los trastornos del lenguaje, debe auxiliarnos a la comprensión de éstos y fundamentalmente guiarnos al trabajo terapéutico.

Una de las limitantes que se observaron al diagnosticar en base a etiquetas (retardo anartrico, afásico o apraxico) usando las bases neuro lingüísticas fu en el hecho de partir de los síntomas patológicos. Continuar con este analisis guía siempre a encontrar patología en cada caso.

María Paz Berruecos(1982) al hablar del método Mc Ginnis como una forma de llevar ~~la terapia de lenguaje~~ hace mención que los diagnósticos colocados como etiquetas no dicen nada sobre las condiciones de los sujetos.

El trabajo con estos casos los comprende Berruecos, sólo basados en una prolongada observación, y un trabajo práctico, sistemático y constante.

Otra observación que se encontró al revisar los diferentes marcos teóricos es que con diferentes marcos Términos, buscaban analizar las diferentes funciones. Mientras que en el Analisis Conductual se habla de seguimiento de instrucciones, en la Bateria Bertha Derman se evalua selecciones y ejecuciones.

Para hacer esta observación con respecto a la teoría lingüística se puede citar, que tanto la exploración con la Bertha Dermann, como el analisis lingüístico, buscan abarcar tres aspectos fundamentales del lenguaje:

-FONOLOGICO.- Por un lado con la evaluación de la Imitación Verbal Inmediata y Diferida y por otro por el Analisis Fonológico.

-SINTACTICO.- Con el Analisis Gramatical de oraciones ó por la evaluación de la estructura gramatical observada durante la narración y descripción realizada por el menor.

SEMANTICO.- Mediante el Analisis Pragmático (turnos, actos verbales, coherencias y reglas de conversación) o la evaluación de ejecuciones en los subtest de Mandatos Verbales, Descripción, Narración y Dialogo Dirigido.

Al revisar los diferentes postulados en el estudio de los transtornos del lenguaje, se notó también que no en todas las formas de expresión del lenguaje, puede realizarse de una manera eficaz y confiable un registro cuantitativo de las emisiones, y sobre todo considerando que en una terapia de grupo no se guía la atención en solo un sujeto. A partir de -

esta observación se vió la importancia del uso de una evaluación cualitativa que diera datos sobre la ejecución y evolución del lenguaje. El valor que se da a este tipo de evaluación radica en que existen diversas manifestaciones del lenguaje que no pueden limitarse a la mera observación de frecuencias de respuesta.

Como se dijo en un principio acerca de que el lenguaje comprende desde aspectos motores hasta cognitivos el análisis, evaluación y tratamiento deben partir de esta postura para considerar las formas de diagnóstico y tratamiento que dirijan a una visión amplia de los trastornos de lenguaje.

C O N C L U S I O N E S F I N A L E S *

El motivo inicial que nos guió para presentar este reporte de trabajo, es dar a conocer, el cómo nos enfrentamos (siendo egresadas de Iztacala) a situaciones en diferentes condiciones de las que fuimos entre nadas en el Area de Educación Especial y Rehabilitación, donde nos desa- rrollamos en condiciones de excepción (relación terapeuta- alumno).

Al iniciar nuestro trabajo fuera de la E.N.E.P.I. en la misma área , detectamos que esas condiciones no son factibles de ser llevadas a cabo en zonas marginadas donde existe una gran demanda de Educación Es- pecial y en las poblaciones en que sí se cuenta con este tipo de servicio el mismo no alcanza para cubrir las necesidades de sus habitantes y consi- deramos los siguientes puntos:

- 1.-Es mayor la población que requiere de Atención Especial y - son escasos los profesionales que a esta tarea se dedican, por lo tanto la relación de terapia individual NO CUBRE ESTA GRAN DEMANDA.
- 2.-Las instituciones encargadas de organizar esta modalidad de educación NO DAN LA IMPORTANCIA DEBIDA a la infraestructura - OPTIMA para llevar a cabo esta tarea, limitándose a la labor- de CREAR CENTROS en ocasiones de DIFICIL ACCESO y sin que ten- ga relación con las NECESIDADES de los menores para los que - se re- quiere el servicio.

Esta observación esta basada en la mecánica que sigue el Depar- tamento de Educación Especial Estatal en la actualidad (1987), al iniciar un Centro de Rehabilitación, bajo estas condiciones:

- A) Como primer paso se contrata al personal indispensable para realizar dicha apertura, diciendo que tal o cual escuela se ENCUENTRA A CINCO MINUTOS de la cabecera municipal y EXISTE - transporte que lo traslade al lugar.
- B) El contratado se haya con que; ELLOS serán los encargados de relacionarse con las autoridades Municipales correspondien- tes para que BUSQUEN un local (jardín de niños, primaria o o- tro ESPACIO DISPONIBLE) y manejen la FACTIBILIDAD de que se - LES PRESTE.

C) En la MAYORIA de las ocasiones, esto lugares NO CUENTAN -- con los servicios necesarios como serían; AGUA LUZ, VENTILACION SANITARIOS, etc.

Si bien es loable la acción del profesional que ACEPTA esas - condiciones y se desarrolla conociendo la SITUACION REAL de la comunidad lo que aquí CUESTIONAMOS es la actividad LIMITANTE de las autoridades para NO MEJORAR, semejantes CONDICIONES DE TRABAJO, ya que ELLOS mediante su relación con otras instituciones PUEDEN OPTIMIZARLO; esto es tan real como que se pudo crear un Centro y una Escuela con la infraestructura adecuada en Cuautitlán México en 1980 con el APOYO TOTAL del D.I.F. Municipal que TOMO EN CUENTA la opinión, colaboración y NECESIDADES remunerativas del - PERSONAL DOCENTE, para que este se DESEMPEÑARA en las MEJORES CONDICIONES posibles.

Si Autoridades, Instituciones, Comunidad y Personal Docente -- CONJUNTARAN sus ESFUERZOS para que centros así crezcan se lograría un funcionamiento ADECUADO y no sólo se llevarán al finalizar su trienio la MEDALLA DE CREAR MAS de diez centros especiales sin que se vislumbre LA POBREZA de sus CONDICIONES.

3.-Un registro sistemático como lo aprendimos cuando fuimos - entrenadas, no fué aplicable a la situación real.

Pues, cuando un grupo se compone de cuando menos 20 niños con el que se trabajará de 4 a 5 horas continuas de tratamiento a cargo de un solo terapeuta ES IMPOSIBLE por ejemplo; llevar a cabo registros al mismo tiempo que se les atiende, y se dieron casos en que un niño presentaba -- una respuesta adecuada de atención en el preciso instante en que otro manifestaba una conducta disruptiva, a cuál de los dos atender, qué sucedía con el registro que se estaba aplicando ¿era confiable?. Algo similar sucedió en la Terapia de Lenguaje; cuando se registraban emisiones de fonemas palabras u oraciones un niño articulaba adecuadamente pero también era necesario retroalimentar en ese lapso de tiempo las emisiones incorrectas - de otro chico.

A medida que nos fuimos enfrentando a limitantes de este tipo cuando diagnósticos y tratamientos basados en una perspectiva reduccionista nos sacaba del aprieto, nos vimos en la necesidad de ampliar esta tendencia y ya no solo considerar cualquier conducta en términos de estímulo

respuesta-estímulo reforzante, en otras palabras; de qué manera condicionar a un niño para que emita o no ciertas conductas, si el mismo maestro no maneja la situación apropiadamente, cómo exigirle a un padre que refuerce o extinga algunos comportamientos, si no lo enfrentamos primero en la aceptación y conocimiento de la problemática de su hijo; de qué forma llevar al pie de la letra un programa pedagógico en materias y actitudes propias de una escuela común.

Estas cuestionantes y la posición de apertura al conocimiento y manejo de otras corrientes de la psicología, nos ayudo para comprender, explicar y aplicar formas de diagnóstico y tratamiento en ambas áreas (Educación Especial y Lenguaje), de manera distinta pero bajo la misma concepción, introducidos en el medio y problemática del menor, identificando sus necesidades motivacionales y afectivas de tal manera para que propiciaran el aprendizaje.

Esta concepción nos fué transformando, ya no eramos las mismas que al ingresar a la institución, nos sentiamos lo suficientemente preparadas para aplicar nuestros conocimientos en cualquier terreno psicológico que se nos ubicara y cuando tuvimos la oportunidad de entrenar en "nuestras técnicas", a la trabajadora manual el avance fué más claro porque estaba bajo nuestra supervisión, entonces creimos que la solución es entrenar a paraprofesionales y así atender a poblaciones mayores, esta "solución" -- fué retomada por el Departamento de Educación Especial Estatal el cuál capacitó "intensivamente" a los maestros de la normal elemental en sesiones sabatinas del periodo vacacional con su consecuente promesa de progreso - escalafonario y remunerativo, pero después de tal capacitación no se continuó con el seguimiento, acto seguido fueron despedidos los Psicólogos - de los que se tomaron las herramientas de entrenamiento por "no ser profesores", y a estas fechas (1987) se reubicaron a su antiguo puesto a los ex capacitados, "porque el departamento requiere de especialistas", ya que no se observó eficacia en su trabajo.

Nosotros nos preguntamos ahora ¿no sería más factible y menos costoso, ANALIZAR LA PROBLEMÁTICA DEL EDUCADOR ESPECIAL A FONDO tomando en cuenta ACTITUDES, MOTIVACIONES, e IMPULSORES , que lo lleven a desempeñar - MAS ESTIMULANTEMENTE su misión docente?, ¿Cómo exigirle al docente eficacia, pulcritud, programación, etc.,?, cuándo debe trabajar dos turnos para -

cubrir someramente sus necesidades básica.

Estas interrogantes nos conducen a presentar una alternativa de trabajo que va más allá de la mera aplicación de técnicas en forma mécanica donde se presentan frases aprobatorias de ¡muy bien! ¡bravo! etc., y se proporcionan reforzadores extrínsecos (fichas, puntos, etc).

Observamos mejores resultados cuando la relación terapeuta-a-lumno fué más estrecha y afectiva, ante estas condiciones; el niño asistía a su terapia por la interacción misma y no ya con la predeterminada idea de la escolaridad formal.

Por lo que respecta al maestro, con dicha alternativa se pretende atender a un número mayor de educandos sin utilizar una terapia individual pero que no es excluyente, y que se logre diagnóstico y tratañiento grupal que no se límite a la mera evaluación cuantificable simplificando así su tarea de programación; al departamento de Educación Especial Estatal dejamos por el momento la cuestionante que se refiere a lo laboral- y nosotros concluimos mencionando que es necesario ampliar nuestra visión y posición; considerando qué como psicólogos nuestro objeto de estudio es el ser humano y "ser" humano, por ello no queremos limitarnos por estudiar solo un aspecto, porque también en la Educación Especial aunque cometamos errores, éste no es el problema principal, el problema surge cuando nos cegamos a aceptarlos y modificarlos.

BIBLIOGRAFIA

- ALPERIN F., IGLESIAS A., AZCOAGA J.E. Pautas de Desarrollo de la Inteligencia en el Niño. Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1979.
- ANGEL G. El Curriculum del Psicologo en la Educación Especial trabajo presentado en el "Primer Simposium Metropolitano de Psicología-Educación Especial" E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M. - 1985.
- ANTINORI C, D. Ma., MALDONADO R.H., CORREA L,A. CARDENAS, B.V. R. Experiencia de Integración de Niños con Necesidades a la Escuela Primaria. En memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981 .pags. 163-183
- AUSUBEL, D. Psicología Educativa. México, Ed. Trillas, 1980. Cap.I
- AVILA M, E., CRUZ A, L. y MORENO M. Un espacio de Trabajo para el Psicólogo. Trabajo presentado en el "Primer Simposium Metropolitano de Psicología-Educación Especial" E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M. 1985.
- AZCOAGA, J.E. Que son los Estereotipos del Lenguaje. Buenos Aires, Ed. Biblioteca, 1975.
- AZCOAGA, J.E., BELLO, J.E., CITRINOVITZ, J., DERMANN, B. y FRUTOS, W.M. Los Retardos del Lenguaje en el Niño. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1979.
- AZRIN, N.H., HOLZ, W.C. Condicionamiento de Conducta Verbal Humana. en HONING, W.K. "Conducta Operante". México, Ed. Trillas 1975. cap 18.
- BACH, H. La Deficiencia Mental, Aspectos Pedagógicos. Madrid Ed. Cincel Kapelus, Colecc. de E. E. No. 1. 1981.
- Bases para una Política de Educación Especial. México, S.E.P/ FONAPAS, 1985.

- BENVENISTE, E. Problemas de Lingüística General. México, Ed. Siglo XXI, 1982.
- BERRUECOS, M.P. La Terapéutica del Lenguaje. México, Ediciones Científicas, La Prensa Mexicana, 1982.
- BIJOU, W.S. Tecnología de la Enseñanza de Niños Impedidos. en BIJOU, W.S. y RIBES, I.E. "Modificación de Conducta" México, Ed. Trillas, 1975, Cap. 4.
- BIJOU, W.S. Psicología del Desarrollo Infantil, La Etapa Básica de la Niñez Temprana. México, Ed Trillas, Vol. 3, 1984.
- BLESSINGER, B. Modificación de una Conducta de Llanto. en ULRICH, R., STACHNICK, Th. y MABRY, J. "Control de la Conducta Humana" México, Ed. Trillas, Vol. 3, 1978, pags. 157-159.
- BLUMA, S., SHEARER, M., FROHMAN, A., HILLIARD, J. Portage Project Portage Guide to Early Education. Copyright Cooperative Educational Service Agency 12 Wisconsin, E.U.A. 1978, Edición revisada.
- BRASLAVSKI, B.P. Normalización e Integración en América Latina en memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981, pags. 27-38.
- BROWN, Q.M. No Reforzamiento para los Maestros; Castigos cuando se tiene Buen Exito. en ULRICH, R., STACHNICK, Th. y MABRY, J. "Control de la Conducta Humana" México, Ed Trillas. Vol. 3, 1978. pags. 282-286.
- Campo y Prospectiva de la Educación Especial en el Estado de México. México, Folleto Informativo del Departamento de Educación Especial en el Estado de México 1984.
- CARBONARI, S.R. El Papel de los Maestros y Paraprofesionales en el Salon de Clases. en BIJOU, W.S. y RIBES, I.E. "Modificación de Conducta" México, Ed Trillas, 1975. Cap 10.
- CRAVIOTO, J. y ARRIETA, R. Efectos de la Estimulación Sistemática de Lactantes Severamente Desnutridos. en memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981.

- Consideraciones sobre el Desarrollo del Lenguaje y sus Alteraciones. Documento publicado por S.E.P. 1984.
- DELAMONT,S. y HAMILTON,D. Investigación en el Aula, Una Crítica en un nuevo Planteamiento . en STUBBS,M. y DELAMONT,S. "Las Relaciones Profesor Alumno" Barcelona.OIKOS-TAU.1978 cap. 1.
- DELGADO, M. MA. E. La Educación Especial y Rehabilitación en la Universidad Autónoma del Estado de México. Trabajo presentado en "El Primer Simposium Metropolitano de Psicología-Educación Especial" E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M. 1985.
- DIAZ, K. P.A.C. (The Progress Assesment Chart) Técnica Gunzberg para la Evaluación de los Progresos de los Deficientes Mentales. Folleto Informativo, S.E.P. 1981.
- DU SAUSSOIS,N. Actividades en Talleres para Guarderías y -- Preescolar. Organizar /Animar, Madrid, Ed. Cincel-Kapelusz, Colección Temas de Educación Preescolar. No. 7, 1982.
- Diagnóstico y Necesidades de Educación Especial en el Estado de México. Folleto Informativo del Departamento de Educación Especial en el Estado de México. 1984.
- Flores, G. Ma. A. y Cu,T.L. La Situación Legal del Retardo en México. en GALGUERA,I.,HINOJOSA, R.G. y GALINDO, C.E. --- " El Retardo en el Desarrollo, Teoría y Práctica" México, Ed. Trillas, 1984. Cap. 21.
- GALINDO, E. BERNAL, T., HINOJOSA, G. et. al. Modificación de Conducta en la Educación Especial. Diagnóstico y Programas, México, Ed. Trillas, 1980.
- GILBERT De Babra, M. Formación Profesional del Maestro Especialista en América Latina y el Caribe. Memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981,pag. 109-162.

- GOMEZ, PALACIOS, M.M. Perspectivas de la Educación de las Personas con Deficiencia Mental. Sus dimensiones Conceptuales y Operacionales. memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981, psgs. 375-384.
- GORELICK, G.M. La Integración- Dos Caras de la Moneda. en memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981., pags. 185-192.
- GRATIOT, A.H., ZAZZO, R. Tratado de Psicología del Niño. Ed.- Morata, 1977.
- Grupos de Atención Psicopedagógica (C.A.P.P.) Folleto Informativo Departamento de Educación Especial en el Estado de México. 1984.
- HAWKINS, P.R. y HAYES, J.E. Programa de Adaptación Escolar: Programa Modelo para Alumnos de Escuela Pública Gravemente Desadaptados. en ULRICH, R. STACHNICK, Th. y MABRY, J. "Control de Conducta Humana" México, Ed. Trillas Vol 3. 1978. Pag, 283-303.
- HEAUSSLER, P.J.J. y MARCHANT, O.P. Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años: Estudio de sus Características Psicimétricas. Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago de Chile, Ed. Galdoc, 1982.
- Curriculum de Estimulación Precoz; Programa Regional de la / Estimulación Precoz. Instituto Panameño de Rehabilitación Especial, UNICEF s.f.
- La Educación Especial en México. México, Folleto informativo de la Dirección de Educación Especial Ed. S.E.P. FONAPAS 1985
- LOPEZ, R.F. Adaptación de los Procedimientos Operantes de Tratamiento de Deficiencias Conductuales en Niños. en BIJOU, W.S y RIBES, I.E. "Modificación de Conducta Problemas y Extensiones" México. Ed. Trillas 1975 Cap.4.

- LOPEZ-FAUDOA, de E.G.S. Síndrome de Down; Consideraciones Esenciales . México, Ed. J. Langdon Down, 1980.
- Manual de Operaciones de la Escuelas de Educación Especial - (Área Deficiencia Mental.) México. Manual Formativo de la -- Dirección General de Educación Especial; Dirección Técnica; Departamento de Desarrollo del Sistema, 1980.
- MARES, M.A. Aspectos a Considerar en el Trabajo del Psicólogo ante el Problema del Retardo en el Desarrollo. en GALGUERA I., HINOJOSA, R.G. y GALINDO, C.E. "El Retardo en el Desarrollo" Teoría y Práctica . México. Ed Trillas 1984. cap. 19.
- MARQUEZ, J.V. No es natural para una Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona Ed. LAIA 1982 pags. 23-57.
- MERCER, R.J. Conceptos Pluralísticos del Retardo Mental en Sociedades Culturalmente Complejas. memorias del "Primer -- Congreso Nacional Sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981 pag. 67-88.
- MILLAN, B.P. La Psicología Mexicana una Profesión en Crisis. Revista de la Educación Superior No. 43 Jul-Sep. ANUIES 1982.
- MINJARES, H.J. Ortografía Integral (M.O.I) México. Impresora Galve. S.A. 1984.
- MONFOR, M. Los Transtornos de la Comunicación en el Niño. S.L. Colección Educación Especial 1981.
- MORA, R.I. Desprofesionalización y Práctica Profesional; Comentarios sobre el Trabajo con Retardados. en GALGUERA, I., HINOJOSA, R.G. y GALINDO, C.E.A. "La Enseñanza de los Impedidos" - México. Ed. Trillas 1984 Cap4.
- MORA, R.I. Enseñanza de Repertorios Prelaborales a Jóvenes RETARDADOS. en HINOJOSA, R.G. y GALINDO, C.E.A. "La Enseñanza de los Impedidos" México. Ed Trillas 1984. Cap. 4.
- MORAN, F.P. Tratamiento y Diagnóstico del Deficiente Mental; Lecturas sobre la Educación del Retardado Mental y otros Temas. Puerto Rico. Ed Universitaria 1964.

- MUÑOZ, A. y col. Gramática Estructural Explicada. S.L. Ed. Educativas 1975.
- NASH, R. Expectativas de los Alumnos Respecto a sus Profesores. Barcelona Ed. LAIA 1982 pags. 23-57
- NERVI, J.R. ¿Hay una Pedagogía Especial?: Propuestas para -- una Revisión de su Contexto a la Luz de la "Ciencia de la -- Educación. Memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981, pags. 343-354.
- NIETO, H.E. Evolución del Lenguaje en el Niño. México Ed. Porrúa 1978.
- NIETO, H.E. Terapéutica del Lenguaje a través del Cuento. México Ed. Científicas La Prensa Médica 1978.
- ORTEGA, R.R. La Importancia de las Relaciones de Afecto en la Educación Especial. Trabajo presentado en el "Primer Simposium Metropolitano de Psicología-Educación Especial" E.N.E.P. Izta cala, U.N.A.M. 1985.
- O'LEARY, K.D. El Ingreso del Paraprofesional en el Aula. en BIJOU, W.S. y RIBES, I.E. "Modificación de Conducta; Problemas y Extensiones" México, Ed. Trillas 1975 Cap. 9.
- PERERA, M.F. La Educación Especial en el Futuro, Presente y Futuro de una Realidad; El Deficiente Mental. en memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981. pag. 335-374.
- PEREZ, A.N. Apuntes para la Elaboración de Trabajo de Clase y Preparación de Tesis. México. s.e. 1979 p 84.
- PERTREJO, J. Cómo Trabaja el Gabinete de Psicopedagogía de un Centro Escolar. Madrid Revista de Psicología General Aplicada. Vol, 25 No. 107 1970.
- PIAGET, J. Clasificación de las Disciplinas y Conexiones -- Interdisciplinarias. EN PIAGET, J. "Psicología y Epistemología" Barcelona Ed. Ariel 1973. Cap.6.

- Programas Experimentales de Educación Preescolar. Plan de Trabajo del Departamento de Planeación Educativa y Control Técnico de la Dirección de Educación Pública del Estado de México 1980.
- RIBES ,I.E. Técnicas de Modificación de Conducta; Su Aplicación en el Retardo en el Desarrollo. México. Ed Trillas -- 1975 reimpresión.
- RIBES, I.E., FERNANDEZ, G.C. et.al. Enseñanza , Ejercicio e Investigación de la Psicología: Un Modelo Integral. México - Ed. Trillas 1980.
- RODRIGUEZ, S., ARANCIBIA, V y UNDURRAGA, C. Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor. 0-24 meses Santiago de Chile Ed. Galdog 1979 Tercera reimpresión.
- ROMAN-LACA, L. Ma. Preparación del Deficiente Mental para la Vida Adulta. memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981 pags. 323-332.
- SASTRE, G. y MORENO, M. El Ejercicio de las Operaciones Intelectuales en el Niño Deficiente. memorias del "Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental" S.E.P. 1981 pags 311-321.
- SKINNER, B.F. Conducta Verbal. Méxco Ed. Trillas 1981.
- STACHNOCK, J. Th. Aplicación Individual de la Modificación de Conducta por parte de los Maestros. en ULRICH, R. STACHNICK, Th y MABRY, J. "Control de la Conducta Humana" México Ed Trillas Vol 3 1978, pags 150-151.
- TABORGA, H. Cómo hacer una Tesis. México Ed. Grijalbo, 1980. pag. 195.
- TRILLA, J. La Negación de la Escuela como Lugar. Revista "El Viejo Topo, extra 5 1976 pags. 68-74.
- VAN DIJK, T.A. Estructuras y Funciones del Discurso. México Ed Siglo XXI 1980.

- VELAZQUEZ, E., VEGA, L. y LINARES, M.A.E. Programas de Estimulación Temprana en México; Algunas Consideraciones sobre su Investigación y Aplicación . México s.e. 1982.
- VIGOTSKY, S.L. Pensamiento y Lenguaje . s.e. 1934.
- WOLF. M.M., PHILLIPS. L.E. y FIXEN, D. La Familia Enseñante Un Nuevo Modelo para el Tratamiento de la Conducta Infantil Anómola en la Comunidad. en BIJOU, W.S. y RIBES, I.E. "Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones." México -- Ed, Trillas 1975 Cap.6
- ZARZOSA. E.L.G. Comentarios sobre el Diagnóstico Conductual para Sujetos con Retardo en el Desarrollo. en GALGUERA, I., HONJOSA, R.G. y GALINDO, C.E. "El Retardo en el Desarrollo Teoría y Práctica" México, Ed. Trillas 1984 Cap 2.
- ZARZOZA, E.L.G. Crítica al uso de Pruebas e Inventarios en Psicología. en GALGUERA, I., HINOJOSA, R.G. y GALINDO, C.E. "El Retardo en el Desarrollo ; Teoría y Práctica" México. Ed. Trillas 1984. Cap3.

ANEXO NUMERO 1

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
CENTRO DE REHABILITACION EDUCACION ESPECIAL
TOLUCA MEXICO

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO

Objetivo General:

Cuantificar los conocimientos del niño y sus posibilidades, destacando los posibles causas de cualquier retardo.

Objetivo Específico:

Destacar las áreas de mayor dificultad y servir de pauta para realizar una programación más amplia partiendo de este conocimiento.

Objetivo Particular:

Ubicación en el grupo correspondiente:

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO:

Nombre: _____

Edad Cronológica _____ Edad Mental _____ N.M. _____

Fecha de Estudio _____

Procedencia _____

Escolaridad _____

GUARDERIA _____ Edad al Ingresar _____

Sección Maternal _____ Años _____ Meses _____

1er grado, guardería _____ Años _____ Meses _____

2do grado, guardería _____ Años _____ Meses _____

Asistencia Regular: _____ Irregular _____

ESCUELA PRIMARIA:

1er año: _____ Años _____ Meses _____

2do año: _____ Años _____ Meses _____

3er año: _____ Años _____ Meses _____

Asistencia Regular: _____ Irregular _____

LATERALIDAD:

Dominancia izquierda derecha cruzada

ojo

mano

pie

PROBLEMAS SECUNDARIOS:

- Motores _ _ _ _ _
Visuales _ _ _ _ _
Auditivos _ _ _ _ _
Lenguaje _ _ _ _ _
Socio-Adaptativos _ _ _ _ _
Síndrome de Down _ _ _ _ _
Epilepsia _ _ _ _ _
Otros _ _ _ _ _

Mínimo de conocimientos para estar en 2a. Etapa I.

VALORACION PEDAGOGICA

Para niños de 4 a 6

ESQUEMA CORPORAL:

1.1. Identificación en sí mismo

- | | |
|-------------|------------------------|
| a).- cabeza | g).- pelo |
| b).- cuerpo | h).- boca |
| c).- pies | i).- nariz |
| d).- manos | j).- orejas |
| e).- brazos | k).- otros |
| f).- ojos | Un punto cada uno (10) |

1.2 Completa un dibujo. (contorno de un niño.-dirigirlo)

10 puntos.

TOTAL 20 puntos.

2. INFORMACION PERCEPTUAL

- | | |
|--|----------|
| 2.1 Discriminación de figuras por el color | 3 puntos |
| 2.2 Discriminación por tamaño: grandes y chicas. 2 veces por cada aspecto. | 4 puntos |
| 2.3 Discriminación por la forma: cuadrados, triángulos, círculos. | 3 puntos |
| 2.4 Distinguir: arriba, abajo. | 2 puntos |
| 2.5 Adelante, atrás. | 2 puntos |
| 2.6 Alto, bajo. | 2 puntos |
| 2.7 Discriminación de dos sonidos contrastantes: campana y tambor. | 2 puntos |
| 2.8 Discriminación de dos sonidos semejantes, campanas. | 2 puntos |

2.9 Discriminar por el tacto: Suave, Duro.	2 puntos
T O T A L :	24 puntos

3.- LENGUAJE

3.1 Decir su nombre	1 punto
3.2 Reconocimiento de personajes familiares Papá, Mamá, Abuelitos, Hermanos.	6 puntos
3.3 Nombrar en una estampa objetos comunes- (mostrar objetos o estampas) mesa-taza-vaso-zapato-silla-plato-lápiz coche.	6 puntos
3.4 Repetir frases correctamente Luis juega a la pelota María ayuda a su mamá Me gusta el pan con mantequilla	3 puntos
3.5 Ejecuta ordenes Abre la puerta Camina por el salón Cierra los ojos Toca la mesa	4 puntos
3.6 Nombrar espontáneamente 5 cosas de una de una estampa: Dime qué ves aquí?	5 puntos
T O T A L :	27 Puntos

4.- CONCEPTOS MATEMATICOS

4.1 Discriminación por tamaño: grande,pe- queño (dos aciertos de 3)	2 puntos
4.2 Alto, bajo (2 aciertos de 3)	2 puntos
4.3 Largo, corto	2 puntos
4.4 Mucho, poco	2 puntos
4.5 Más, menos	2 puntos
4.6 Aparear, uno a uno (dos acietos de 3)	2 puntos
4.7 Contar objetos (dígitos)	4 puntos
4.8 Concepto numérico hasta el 4	4 puntos
4.9 Concepto de nada o conjunto vacío	2 puntos

5.- COORDINACION MOTRIZ FINA

5.1 Colorea el sol (figura grande) respetando límites	1 punto
5.2 Une puntos izquierda-derecha de 2 a 3 puntos	2 puntos
5.3 Une puntos arriba, abajo de 2 a 3 puntos	2 puntos
5.4 Repasa líneas punteadas sin error (2 de 3)	2 puntos
5.5 Ensarta sopas	2 puntos
5.6 Realiza bolitas con un trozo de papel crepe	2 puntos
5.7 Copia figuras: Círculo, Cuadrado, Triángulo	3 puntos
5.8 Calca un dibujo sencillo: Manzana o pelota	2 puntos
5.9 Recorta con tijeras en línea recta. 2 bien realizadas, 2 oportunidades	4 puntos
Total 20 puntos	

6.- MOTRICIDAD GRUESA:

6.1 Camina en línea recta, colocando un pie adelante del otro sin despegarlos.	2 puntos
6.2 Paso largo-Paso corto	2 puntos
6.3 Caminar sobre la punta de los pies y talones	2 puntos
6.4 Salta de un escalón o de una silla pequeña-- sin ayuda. 2 intentos acertados	2 puntos
6.5 Brinca con los pies juntos din separarlos, 2 veces acertadas	2 puntos
6.6 Conoce posiciones: Arriba-abajo-adelante- atrás-manos- rodillas-encima-alrededor. 1 puntos por cada posición	8 puntos
6.7 Cacha una pelota con las dos manos. 3 veces	3 puntos
6.8 Bota una pelota. 3 veces	3 puntos
T O T A L :	24 Puntos

7.- CIENCIAS SOCIALES	y	CIENCIAS NATURALES
7.1 Distinguir dos servidores públicos (cartero, policia de otros)		2 puntos
7.2 Distinguir dos cosas que se usen en el aseo personal		2 puntos
7.3 Distinguir lo que se usa para asear la casa.		2 puntos
7.4 Distinguir el día y la noche		2 puntos
7.5 Distinguir entre animales y plantas		2 puntos
7.6 Distinguir un niño limpio de uno sucio		2 puntos
	T O T A L:	12 Puntos

P U N T A J E

12	-	8	-	B
8	-	4	-	R
4	-	0	-	N.A.

Calificación B - Conductas mínimas que debe tener un niño para pasar a 2° Etapa. 5 y 6 años N.H.

Calificación R - 1° Etapa

Calificación N.A. - Estudio del caso por el equipo y ubicación adecuada, muy importante observar - su medio socio-cultural y su

Retardo Pedagógico ----- años
----- Meses

Conocimientos en relación a su Edad Mental:

----- menor
----- mayor

El alumno -----
Debe cursar ----- Etapas
Grupo -----

P U N T A J E

ESQUEMA CORPORAL

20	-	15	-	B
14	-	9	-	R
9	-	6	-	N.A.

INFORMACION PERCEPTUAL

24	-	19	-	B
18	-	13	-	R
8	-	3	-	N.A.

LENGUAJE

27	-	22	-	B
17	-	12	-	R

ESPAÑOL

CONCEPTOS NUMERICOS

22	-	17	-	B
16	-	11	-	R
10	-	5	-	N.A.

MOTRICIDAD FINA

20	-	15	-	B
14		9	-	R
8	-	3	-	N.A.

MOTRICIDAD GRUESA

24	-	19	-	B
18	-	13	-	R
8	-	3	-	N.A.

**Este Diagnóstico Pedagógico está transcrito tal y como lo recibimos nosotros en el centro.*

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
 DIRECCION DE SERVICIOS ESCOLARES
 C.R.E.E. DE TOLUCA

REGISTRO DE ACTIVIDADES.

ANEXO II

Grupo de capacitación de 2do nivel
 Atendido por: MA. TERESA GIEZ.URIBE

Ciclo Escolar 1980-1981
 Semana del 20 al 24 de octubre de 1980

Sub-área	Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Evaluación	Observaciones
Repertorios Básicos.	1. Establecer el 100% de atención e imitación en los educandos.	1. La maestra cantará "Pim-pon" e instigará a los niños para que realicen las acciones.	Reforzará a los niños que hayan atendido en la actividad y los que imitaron las acciones, con dulces.	Directa	
Conductas pre académicas.	2. El niño iluminará un círculo, respetando límites.	2.1 Iluminará con crayones toda una hoja, de derecha a izquierda. 2.2. Iluminará apoyándose con la tabla del círculo, se le preguntará el color y la figura que está iluminando. 2.3 Se le dibujará un círculo del tamaño de la hoja y se le pedirá que lo ilumine;	Se reforzará socialmente con un dulce al terminar cada actividad.	Directa	
Socialización	3. Se relacionará socialmente positivo con sus compañeros de grupo.	3.1. Se realizarán cantos y juegos con rondas como "al patio de mi casa", y el niño cantará y efectuará las acciones que el juego implican.	Se reforzará socialmente cuando participan en la actividad, de no ser así se le instigará verbalmente.	Directa	

Firma de la profesora

Vo.Bo. Director(a)

ANEXO II

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL
DIRECCION DE SERVICIOS ESCOLARES
C.R.E.E. DE TOLUCA

Grupo de Capacitación de 1er nivel. REGISTRO DE ACTIVIDADES
Atendido por; Ma. Teresa González II.

Ciclo Escolar 1981-1982

Semana del 5 al 9 de octubre de 1981

SUB-AREA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACION	OBSERVACIONES
Español (Respiración)	1. Demostrará a sus compañeros un acto de respiración.	1.1. soplará papeles que harán bolita y deberán seguir un camino. 1.2. Competirá con sus compañeros en hacer bombas de jabón. 1.3. Inflará globos formando un concurso con sus compañeros.	Papeles y linternas de colores en las mesas. -Popotes, jabón, vasos, agua. -Globos.	Directa Directa Directa	
Matemáticas (Lateralidad)	2. Identificará el lado derecho de su cuerpo.	2.1) La maestra hablará de los lados que integran nuestro cuerpo, (izq. y derl). 2.2. Les pedirá que identifiquen su mano derecha. 2.3. Les colocará una pulsera de estambre en la mano derecha. 2.4. Realizará juegos con rimas que hablen de lo izq. y lo derecho.	- Estambre, cantos y rimas.	Directa	
Ciencias Sociales. (La familia)	3. Nombrará los integrantes de su familia.	3.1. Se les relatara un cuento que hable de los integrantes de una familia. 3.2. Se les pedirá que repitan lo que entendieron, haciendo énfasis en la familia. 3.3. Platicarán quienes integran su familia. 3.4. Iluminarán un dibujo de la familia.	Cuentos de láminas, crayon, ilustraciones, etc.	Directa.	

FIRMA DEL PROFESOR(A) _____

Vo.Bo. DIRECTOR (A) _____

OBJETIVOS PARTICULARES DEL MES DE NOVIEMBRE

- INDEPENDENCIA PERSONAL: UTILIZAR INSTRUMENTOS AL INGERIR ALIMENTOS DE ACUERDO A LOS USOS Y COSTUMBRES DEL MEDIO
REALIZAR BAJO SUPERVISION ACCIONES ELEMENTALES DE ASEO E HIGIENE PERSONAL
- COMUNICACION : RECREAR ACCIONES DE LA VIDA DIARIA A TRAVES DEL JUEGO.
PROPORCIONAR VERBALMENTE INFORMACION ELEMENTAL SOBRE SI MISMO.
- SOCIALIZACION : PARTICIPAR EN JUEGOS SENCILLOS EN COMPAÑIA DE OTROS AUNQUE NO SIEMPRE COLABORE O RESPETE LAS NORMAS.
- OCUPACION : CONTROLAR COORDINACIONES DINAMICAS ELEMENTALES DE EQUILIBRIO CORPORAL QUE SE REQUIEREN EN ACTIVIDADES COTIDIANAS.

*ANEXO 99 CICLO ESCOLAR 1982-1983
DOCUMENTO ORIGINAL.


Registro mensual
Objetivos específicos por áreas.

Mes: NOVIEMBRE 1982

Independencia personal y protección de la salud	Comunicación	Socialización e información del entorno físico y social	Ocupación
<p>UTILIZARA ADECUADAMENTE LA CUCHARA, EL CUCHILLO Y EL TENEDOR AL TOMAR SUS ALIMENTOS.</p> <p>MANEJARA ADECUADAMENTE EL JABON Y CEPILLO DENTAL Y PASTA DENTIFRICA, PARA EL ASEADO DE SUS MANOS, CARA Y DENTADURA CON Poca SUPERVISION.</p>	<p>ENUNCIARA SECUENCIAS DE SU VIDA COTIDIANA CON CANCIONES COMO " SAN SERAFIN DEL MONTE".</p> <p>PROPORCIONARA SU NOMBRE COMPLETO CUANDO SE LO PREGUNTEN.</p>	<p>REALIZARA JUEGOS DE MEMORIA AUDITIVA EN EL QUE ENUNCIARA OBJETOS O REALIZARA ACCIONES EN FORMA SECUENCIADA</p>	<p>REALIZARA EJERCICIOS EN FORMA DE JUEGOS EN LOS COMBINE EL EQUILIBRIO Y LA COORDINACION DINAMICOS.</p>

Observaciones _____

Firma del maestro *[Firma]*
 Vo. Bo. Director _____

Actividades Integradoras	Descripción de situaciones de experiencia
JUEGO "LA COMIDITA"	INDEPENDENCIA PERSONAL: ESCOGER LA "COMIDITA QUE VA A PREPARAR. COMUNICACION: SELECCIONAR,RELACIONAR Y NOMBRAR ELEMENTOS QUE PRESENTAN LOS INGREDIENTESPARA PREPARAR LA COMIDITA. SOCIALIZACION: PARTICIPAR A OTROS DE LO QUE EL HA PREPARADO OCUPACION: USAR LOS TRASTOS Y LOS UTENSILIOS NEGESARIOS.
Recursos Didácticos <u>DINERO PARA IR A COMPRAR LO NECESARIO,UT ENSILIOS DE COCINA. ALIMENTOS QUE SE VAN A UTILIZAR</u>	Formas de evaluación _____ Vo. Bo. Director 

OBJETIVOS PARTICULARES DE MES DE MARZO

INDEPENDENCIA PERSONAL: ATENDER INDICACIONES SOBRE NORMAS DE SEGURIDAD EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA.

COMUNICACION : DESCUBRIR QUE LA LECTURA ES SOCIALMENTE IMPORTANTE Y APLICABLE A MÚLTIPLES CONTEXTOS.

SOCIALIZACION : EXPERIMENTAR CON LOS ELEMENTOS DEL ENTORNO FÍSICO PARA INCORPORARSE EN EL DESCUBRIMIENTO DE FENÓMENOS FÍSICOS.

Ocupacion : PREPARAR COMIDA CASERA UTILIZANDO ARTEFACTOS Y UTENSILIOS PROPIOS DEL MEDIO.
EFECTUAR TRABAJO MANUAL CON MOTIVO DEL PRÓXIMO 10 DE MAYO.

AÑO DE CICLO ESCOLAR 1983-1984

RECIBO Y O. C. 9AM

ELABORACION DE COMIDA
CON MASA.

ELABORACION DE BOTES ESPECIFICOS
TRES POR CADA NIÑO.

EL NIÑO PARTICIPARA EN LA SALIDA A LA COMUNIDAD EN LA CUAL LEA EL
EL HOJINO COMPARARA MASA PIEDRA, PAGARA Y RECIBIRA EL CARNITO AMARILLO
AUN NO DISCRIMINE EL VALOR DE LAS MONEDAS, SELECCIONARÁ LOS ALIMENTOS
A UTILIZAR PARA HACER SOPRES, ELEGIRÁ LA ELABORACION DE LAS TORTILLAS
INICIALMENTE A MANO Y POSTERIORMENTE EN MAQUINA, ELABORARA EL CORTADO
MENTO DEL SOPRE UTILIZANDO ADECUADAMENTE LOS UTENSILIOS PARA EL CASO
Y DESPUES LOS VENDERA ENTRE SUS COMPAÑEROS.

RECOLECTARA PAPELINES DE COLORES DIVERSOS TOMADOS DE REVISTAS, PAGARA
LOS MISMOS EN LOS BOTES Y DELINEARA LOS CONTORNOS DE LOS PAPELES
POSTERIORMENTE BARRIZARA Y PEGARA EL NOMBRE DE LA ESPECIE DE ALIMENTO
QUE SE GUARDARA EN CADA BOTE.

Actividades Integradoras

Descripción de situaciones de experiencia

Recursos Didácticos
DINERO, MASA, ALIMENTOS,
MAQUINA PARA TORTILLAS, UTENSILIOS DE COCINA
BOTES DE LECHE, RESISTOL, PAPEL, BARRITE, CHAYON.

Formas de evaluación

Falibilidad por la presencia de...



DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA
ESTADO DE MEXICO

DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA
ESTADO DE MEXICO

Handwritten signature and date: 7/12/84

**Independencia Personal y
Protección de la Salud.**

EL NIÑO RESPONDERA
ANTI SITUACIONES
PELIGROSAS SIN NE-
CESIDAD DE SIMBOLOS

Comunicación

EL NIÑO ESCRIBIRA SU NOMBRE Y
COMPRENDERA SU VALOR SOCIAL.

A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DE
NUMEROS HASTA EL 5 EFECTUARA
OPERACIONES DE CONTRO E IGUA-
LACION CON OBJETOS DIVERSOS
INCLUYENDO EL CONCEPTO DE
QUITAR.

**Socialización e Independencia
del entorno Físico y Social.**

SEÑALARA LAS PROPIEDADES Y CARAC-
TERISTICAS DE FENOMENOS NATURALES.
(CAMBIO DE TEMPERATURA EN EL AMBIEN-
TE Y EN SU CUERPO).

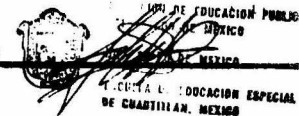
Ocupación

PREPARARA ALIMEN-
TOS CON MASA.
EFECTUARA UN TRAB-
BAJO MANUAL DEL
10 DEMAYO. (BOTES
ESPECTEROS).

Observaciones _____

Firma del maestro _____

Yo. Sr. Director _____



GRADO:

ALTO ESCOLAR: 84-85.

LIVAR: 2da. Nivel

NO. DEL MAESTRO: MA. TERESA GONZALEZ V. J.

DATOS GENERALES

AVANCE PROGRAMATICO

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS A DESCENTRALIZAR
EN EL ESTADO DE MEXICO
DEPARTAMENTO DE EDUCACION ESPECIAL EN EL ESTADO DE MEXICO
ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL " D. I. F. " QUAUTITLAN, MEX.

AVANCE PROGRAMÁTICO

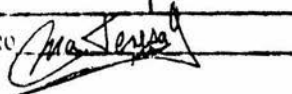
EL ABORR: DANIA TERESA GONZALEZ URIBE

GRUPO SEGUNDA ETAPA

OBJETIVOS PARTICULARES POR AREA:

1. INDEPENDENCIA PERSONAL Y PROTECCION DE LA SALUD.	COMUNICACION	3. SOCIALIZACION E INFORMACION SOBRE EL ENTORNO FISICO Y SOCIAL	4. OCUPACION
<p>1.1.1 Desplazarse a lugares cercanos del hogar y de la escuela cada vez con menor supervisión.</p> <p>1.1.2 Utilizar normas de urbanidad en las acciones relacionadas con la alimentación, de acuerdo a los usos y costumbres del medio.</p>	<p>2.1.1 Proporcionar verbalmente información sobre sí mismo, su familia y actividades que realiza.</p>	<p>3.1.1 Practicar el uso habitual de normas de convivencia en los medios en los que se desenvuelven.</p>	<p>4.1.1 Controlar progresivamente, por intentos breves con incentivos.</p>

FIRMA DEL MAESTRO



Vo. Bo.

AVANCE PROGRAMÁTICO

OBJETIVO GENERAL DE LA ETAPA:

ACTUAR EN LA COMUNIDAD CON AUTOSUFICIENCIA Y SEGURIDAD PROGRESIVA, COORDINANDO LAS ACCIONES QUE AMPLIEN LA POSIBILIDAD DE ESTABLECER

RELACIONES ENTRE LOS OBJETOS DEL ENTORNO FÍSICO Y SOCIAL.

OBJETIVOS GENERALES POR AREA:

1. INDEPENDENCIA PERSONAL Y PROTECCION DE LA SALUD.

2. COMUNICACION

**SOCIALIZACION E INFORMACION
3. SOBRE EL ENTORNO FÍSICO Y SOCIAL**

4. OCUPACION

1.1 Ser capaz de actuar en la comunidad inmediata previendo situaciones de peligro cada vez con menor supervisión.

2.1 Realizar experiencias que favorezcan la ampliación de estructuras lingüísticas y el desarrollo de nociones de cuantificación.

3.1 Explorar en interacción con el grupo los diferentes elementos del entorno físico y social, descubriendo las propiedades y relaciones de los mismos.

4.1 Coordinar las acciones prácticas aplicadas en la vida cotidiana.

FIRMA DEL MAESTRO



Vo. Bo. _____

AVANCE PROGRAMATICO DEL MES DE OCTUBRE DE 1964

ELABORÓ: MARTA TERESA GONZALEZ URIBE

GRUPO: SEGUNDA ETAPA

FECHA: OCTUBRE DE 1964

OBJETIVOS ESPECIFICOS POR AREAS

INDEPENDENCIA PERSONAL Y PROTECCION DE LA SALUD	COMUNICACION	SOCIALIZACION E INFORMACION DEL ENTORNO FISICO Y SOCIAL	OCUPACION
<p>1.1.1.1. El niño visitara el mercado cercano a la comunidad, con supervisión.</p> <p>1.1.2.1. Al ingerir sus alimentos lo efectuara en un mismo lugar, masticando con la boca cerrada y sin levantarse continuamente de su lugar.</p>	<p>2.1.1.1. Diariamente al finalizar sus actividades escolares, efectuara un reconocimiento verbal (por medio de canciones) del día que es y las acciones que efectuó durante este.</p>	<p>3.1.1.1. Durante la convivencia diaria con sus compañeros se comportará socialmente positivo y se le instigará a jugar cooperativamente.</p>	<p>4.1.1.1. Realizará progresiva y diariamente ejercicios palmatorios para controlar sus movimientos.</p>

OBSERVACIONES: _____

FIRMA DEL MAESTRO

Marta Teresa

Vo.Bo. DIRECTOR



SECRETARÍA DE EDUCACION PUBLICA
 DEL ESTADO DE MEXICO
 ESTADO DE MEXICO
 ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL
 DE CUANTITLAN, MEXICO

MES: OCTUBRE DE 1984

ACTIVIDADES INTEGRADORAS

DESCRIPCION DE SITUACIONES DE EXPERIENCIA


alimentacion en la escuela

PRACTICARA HABITOS PARA INGERIR LOS ALIMENTOS
PARTICIPARA CON SUS COMPAÑEROS ACEBTANDO SU
SU PRESENCIA.
LLEVARA A CABO NORMAS SOCIALES AL INGERIR LOS
ALIMENTOS.
COORDINARA MOVIMIENTOS UNIOBIMANUALES Y OJO-M
MANO.

RECURSOS DIDACTICOS: ALIMENTOS LLEVADOS POR LOS
NINOS, INSTRUCCIONES DE COMO
INGERIRLOS ADECUADAMENTE.

FORMAS DE EVALUACION Vo.Bo. DIRECTOR

observacion directa y correccion en caso necesario


DIRECCION DE EDUCACION PUBLICA
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

SECRETARIA DE EDUCACION ESPECIAL
DE CHIHUAHUA, MEXICO

DIAGNOSTICO CONDUCTUAL Y ACADEMICO

INSTRUCCIONES

Antes de iniciar las evaluaciones, se debe hacer un tiempo de adaptación para que el sujeto se familiarice con el medio y se puedan aplicar las pruebas sin contratiempos: por lo que se iniciará la evaluación de conductas intraverbales, ya que está familiariza al paciente -- con el evaluador.

1.- INTRAVERBALES:

Se harán las siguientes preguntas y se anotará si son correctas si la topografía es deficiente se registrara como respuesta correcta y se harán anotaciones en las observaciones.

- 1.- ¿Cómo te llamas?
 - 2.- ¿Cómo se llama tu papá?
 - 3.- ¿Cómo se llama tu mamá?
 - 4.- ¿Quién te trajo aquí?
 - 5.- (Señalando) ¿Qué te gusta más, el camión o el coche?
 - 6.- ¿Porqué te gusta más el
 - 7.- ¿Tienes juguetes? ¿Cuáles?
 - 8.- ¿Cuáles te gustan más?
 - 9.- ¿Te gustan los animalitos? ¿Cuáles?
 - 10.- ¿Qué quieres hacer ahora? ¿Por que?
- Al finalizar la evaluación se anotará si las respuestas tienen alguna de las características siguientes:
- A) Lentitud (espaciamiento de sonidos)
 - B) Lentitud (espaciamiento de palabras)
 - C) Tartamudeo
 - D) Muletetas
 - E) Gran latencia estímulo-respuesta.
 - F) Intensidad anormal

11.--ATENCIÓN

La atención se define como "Orientarse visualmente hacia el punto señalado por el evaluador. Puede ser hacia objetos próximos (Cuando el evaluador, al señalar un objeto, lo toca con el dedo o lo tiene a unos cuantos centímetros) o hacia objetos distantes cuando el objeto señalado se encuentra tan lejos del dedo del evaluador que para localizarlo no basta mirar a éste, sino que haya que seguir la dirección indicada).

EVALUACION: El evaluador debe tocar o señalar con su dedo índice extendido, los diversos objetos, al tiempo que dice mira aquí o allá o mira esto según proceda. Cuando se señale algún objeto puede mencionarse su nombre. Si el niño hace una pregunta acerca de lo que se le está pidiendo que haga, debe respondersele correctamente, por ejemplo ¿el foco? Sí el foco.

Para considerar que la respuesta ha ocurrido, ésta debe presentarse dentro de los cinco segundos siguientes a la presentación de la instrucción. Si la respuesta no ocurre debe presentarse la instrucción por segunda vez; si nuevamente no hay respuesta se considerará como falla.

Cuando el evaluador señale algún punto u objeto deberá, también el orientador visualmente al lugar señalado.

A.- ATENCIÓN A OBJETOS PRÓXIMOS

- Señalense, tocándolas, cuatro partes diferentes de la mesa donde se este trabajando. (Instrucción Mira aquí).
- Señalense, tocándolos cuatro diferentes objetos que se hallen sobre la mesa. (Instrucciones Mira está).
- Señalense, tocándolas, dos partes de la cara del evaluador. (Instrucción: Mira aquí).

B.- ATENCIÓN A OBJETOS DISTANTES

Señalense con el dedo diez objetos que se hallen en el cuarto variando la posición con respecto al sujeto; izq, der, abajo, atrás, etc. objeto puede nombrarse ejem: "Mira el foco".

C.- ATENCIÓN AL EVALUADOR

Contacto a ojo a ojo cuando éste lo llame por su nombre a lo largo de la evaluación por lo menos en cinco ocasiones.

III.- IMITACION

Aquí se deberá dar la instrucción siguiente "Haz lo mismo que yo voy a hacer" o repite lo que yo haga, se presenta pues el estímulo y en caso — = de que no haya respuesta al primer intento se da la instrucción nuevamente, - se anotara falla si tampoco en la segunda ocasión se obtiene respuesta imitativa. Para considerarse una respuesta como imitativa debe ocurrir dentro de - los cinco segundos siguientes a la presentación del estímulo y se semejante a éste.

Además deberá notarse si la imitación es adecuada o se da en "espejo" (en obs).

- 1.- Levantar el brazo izquierdo hacia arriba
- 2.- Levantar el brazo derecho hacia arriba
- 3.- Levantar ambos brazos hacia arriba
- 4.- Levantar el brazo izquierdo hacia un lado
- 5.- Levantar el brazo derecho hacia un lado
- 6.- Levantar ambos brazos hacia los lados
- 7.- Pararse
- 8.- Sentarse
- 9.- Aplaudir
- 10.- Tocarse la cabeza con la mano

IV.- SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Antes de presentar los reactivos debe instruirse al niño "Haz lo que te voy a decir". Cada instrucción se presentará dos veces, con un intervalo de diez segundos entre las presentaciones. Se tomará la respuesta como correcta si ocurre dentro de los siguientes cinco segundos a la presentación del reactivo.

- 1.- Abre la puerta
- 2.- Trae eso (Señalando cualquier objeto).
- 3.- Deja eso (señalando cualquier objeto).
- 4.- Ven aquí
- 5.- Sientate aquí
- 6.- Abre la boca
- 7.- No te muevas
- 8.- Toma el lápiz
- 9.- Párate
- 10.- No refiriéndose a cualquier acción que este realizando).

V.- ESQUEMA CORPORAL

Se le preguntarán al niño las partes del cuerpo indicadas y él deberá tocarlas.

- 1.- Cabeza
- 2.- Pies
- 3.- Manos
- 4.- Ojos
- 5.- Pelo
- 6.- Boca
- 7.- Naríz
- 8.- Orejas
- 9.- Estómago
- 10.- Dedos

VI.- CONDUCTA MOTORA GRUESA

Se le darán al niño instrucciones verbales en cada reactivo, si no da muestras de entender debe modelarse la conducta deseada. Si el niño no tiene repertorios imitativos y no sigue las instrucciones debe evaluarse informalmente el mayor número de conductas. Los reactivos están ordenados por dificultad creciente, la prueba debe terminar cuando se presenten dos fallas consecutivas en cada una de las categorías.

A.- LOCOMOCION

- 1.- Rodar sobre sí mismo
- 2.- Gatear en cierta dirección
- 3.- Gatear con manos y rodillas
- 4.- Caminar con apoyo de alguien
- 5.- Caminar solo
- 6.- Caminar para atrás
- 7.- Paso largo y paso corto
- 8.- Caminar sobre la punta de los pies y los talones
- 9.- Subir una escalera, o pasar llantas alternando los pies.

B.- COORDINACION Y FUERZA

- 1.- Acostado boca abajo, levantar la cabeza 90°

- 2.- Levantar el pecho apoyandose en los brazos
- 3.- Sentarse y dejar las manos libres
- 4.- Hacer una maroma
- 5.- Saltar con los pies juntos sin separarlos
- 6.- Saltar de un escalón o una silla pequeña sin ayuda
- 7.- Sube escaleras o pasa una lanta con un líquido sin derramarlo
- 8.- Cacha una pelota
- 9.- Bota una pelota
- 10.- Con los pies descalzos y sentado el niño da vueltas con la planta del pie a un palo de escoba o un casco de refresco.

C.- EQUILIBRIO

- 1.- Tener la cabeza recta al estar sentado
- 2.- Estar parado con apoyo
- 3.- Estar parado solo
- 4.- Estar parado en un pie con ayuda
- 5.- Estar parado de puntas durante un segundo
- 6.- Estar parado en un pie sin ayuda durante tres segundos
- 7.- Caminar hacia adelante en línea recta, juntando el talón del pie con la punta del otro.
- 8.- Caminar hacia atrás de la misma forma que el reactivo anterior
- 9.- Estar parado en un pie sin ayuda durante 15 segundos
- 10.- Estar parado de puntas durante diez segundos con los ojos cerrados.

VII. CONDUCTA MOTORA FINA

- 1.- Rodar una pelota
- 2.- Tocarse la nariz con el dedo índice
- 3.- Alcanzar los objetos con ambas manos
- 4.- Alcanzar los objetos con una mano
- 5.- Cambiar un objeto de una mano a otra
- 6.- Insertar un corcho en una botella
- 7.- Sacar objetos de un recipiente
- 8.- Meter objetos en un recipiente
- 9.- Poner la tapa de un frasco
- 10.- Quitar la tapa de un frasco
- 11.- Tomar los objetos con los dedos sin utilizar las palmas
- 12.- Tomar un objeto con una sola mano, utilizando unicamente los dedos

- 13.- Desenvolver un dulce
- 14.- Ilumina figuras geométricas (rectángulo, círculo o cuadros) respetando límites (anotar si toma adecuadamente el lápiz).
- 15.- Une puntos de izquierda a derecha
- 16.- Une puntos de arriba a abajo
- 17.- Repasa líneas punteadas sin error
- 18.- Ensarta sopas
- 19.- Realiza bolitas con un trozo de papel crepe
- 20.- Recorta con tijeras en línea recta.

VIII. CONDUCTAS DE AUTOSUFICIENCIA BÁSICA

Instrucciones: cada una de las conductas ya numeradas abajo serán -- instruidas verbalmente por el evaluador, o en su defecto, al no ser entendida por el niño, deberá señalar y hacer el simulacro en forma de modelo de la conducta requerida. En esta prueba se observará y se medirá cada uno de los segmentos de conducta que se encuentran comprendidos en ésta.

Para que una conducta sea tomada como correcta deberá tener todo el encadenamiento conductual que implica.

LISTA DE CONDUCTAS A EVALUAR

1.- VESTIMENTA:

Instrucción: "Quitate la blusa (o camisa)".

- 1.- Desabrocha botones (tanto de frente como de espalda).
- 2.- Quitarse blusa o camisa.
- 3.- Quitarse playera o sweater cerrado.
Instrucción: "Ponte la blusa (o camisa).
- 4.- Voltar al derecho la blusa (o camisa) y playera o sweater.
- 5.- Ponerse la blusa (o camisa).
- 6.- Abrochar los botones.
- 7.- Ponerse la playera o sweater cerrado.
Instrucción: "Quitarse el pantalón (o falda)".
- 8.- Desabrocharse la hebilla.
- 9.- Abrir la cremallera.
- 10.- Quitarse el pantalón (o falda).
Instrucción: "Ponte el pantalón (o falda).
- 11.- Voltar al derecho el pantalón (o falda).
- 12.- Ponerse pantalón (o falda).
- 13.- Cerrar la cremallera.

14.- Abrochar hebilla.

Instrucción: "Quitate los zapatos y calcetines"

15.- Desatar ahujetas.

16.- Quitarse los zapatos.

17.- Quitarse los calcetines (calcetas o medias).

Instrucción: "Ponte los zapatos y los calcetines".

18.- Ponerse los calcetines (calcetas o medias).

19.- Ponerse los zapatos (cada uno en el pie correspondiente).

20.- Atarse las ahujetas correctamente.

IX.- HABITOS DE ALIMENTACION E HIGIENE

La conducta de comer en la mesa abarca una larga cadena de conductas que van desde sentarse correctamente en la silla, aquí se evaluarán las siguientes conductas.

a).- Tomar agua

1.- Tomar el vaso de la mesa y dirigirlo hacia la boca.

2.- Tomar agua sin deramarla

3.- Dejar el vaso en la mesa.

b).- Comer sopa

4.- Asir la cuchara correctamente

5.- Conducirla hacia el plato

6.- Introducirla en el y llenarla de sopa

7.- Llevarla hacia la boca sin derramarla

c).- Cortar carne

8.- Asir el cuchillo correctamente

9.- Asir el tenedor adecuadamente

10.- Cortar carne

X.- HABITOS DE ASEO PERSONAL

a).- Lavarse las manos

1.- Abrir el grifo

2.- Mojarse las manos

3.- Tomar el jabón y enjabonarse y dejarlo en su lugar

4.- Frotarse las manos y enjuagarse

5.- Cerrar el grifo

6.- Secarse con la toalla

- b).- Lavarse la cara
- 7.- Abrir el grifo
- 8.- Enjabonarse las manos y frotarse la cara
- 9.- Enjuagarse la cara
- 10.- Cerrar el grifo
- 11.- Secarse con toalla
- c).- Peinarse:
- 12.- Llevar el peine o cepillo a la cabeza
- 13.- Peinarse
- 14.- Realizar el peinado
- d).- Sonarse la nariz:
- 15.- Soplar
- 16.- Limpiar
- e).- Lavarse los dientes:
- 17.- Tomar el dentífico
- 18.- Lavarse la dentadura
- 19.- Enjuagarse
- f).- Bolearse los zapatos
- 20.- Cepillar los zapatos
- 21.- Pintarlos
- 22.- Lustrarlos

XI.- IMITACION VOCAL (ECOICAS)

Se le dará instrucciones al niño para que repita los mismos reactivos. Si no responde en la primera oportunidad, se presenta el estímulo por segunda vez, y se anotara como falla si tampoco en este caso hubo respuesta imitativa. Deben transcurrir diez segundos entre las presentaciones de dos estímulos sucesivos, para considerar una respuesta como imitativa debe ocurrir dentro de los siguientes cinco segundos a la presentación del estímulo, y ser semejante a éste.

- 1.- Mamá
- 2.- Papá
- 3.- Pan
- 4.- Casa
- 5.- Leche
- 6.- Coche
- 7.- José
- 8.- Verde
- 9.- El niño
- 10.- La muñeca

XII.- INFORMACION PERCEPTUAL

A).- Discriminación de colores

Los estímulos se presentan en una situación de igualación a la muestra, con un estímulo de muestra y tres de comparación, uno de los cuales es del mismo color de la muestra. Los estímulos de muestra son cinco colores, los cuales se presentan al azar dos veces cada uno, para una respuesta sea anotada como correcta el niño debe señalar con el dedo el color que sea igual a la muestra.

B).- Discriminación por tamaños:

Aquí la discriminación comprenderá los siguientes aspectos.

- 1.- Grande
- 2.- Chico
- 3.- Alto
- 4.- Bajo
- 5.- Grueso
- 6.- Delgado
- 7.- Largo
- 8.- Corto

Repetiendo dos de los reactivos al azar hasta completar diez reactivos y la presentación será de igualación a la muestra.

C).- DISCRIMINACION POR LA FORMA

La presentación será de igual que en el reactivo anterior con formas geométricas sin color. Se presentará dos veces cada figura, en forma azarosa.

- 1.- Cuadrado
- 2.- Triángulo
- 3.- Círculo
- 4.- Rectángulo
- 5.- Rombo

D).- DISCRIMINACION DE POSICIONES

En esta prueba se colocará un objeto respecto del cuál se hará referencia en cuanto a la posición que guarda hacia el objeto señalado. (ejemplo: se coloca una pelota o una caja como objeto central, y se le pide al niño que repita la acción del evaluador.

Las posiciones a evaluar son las siguientes:

- 1.- Arriba
- 2.- Abajo
- 3.- Delante
- 4.- Atrás
- 5.- Dentro
- 6.- Fuera
- 7.- De un lado (Izquierdo) (sin mencionarlos)
- 8.- De lado contrario (derecho)
- 9.- Cerca
- 10.- Lejos

E).- DISCRIMINACION DE SONIDOS POR CONTRASTE

En esta prueba se le vendan los ojos al niño y se le presentan los estímulos auditivos por pares contrastantes, mencionando como se llama cada estímulo presentado, en un segundo paso se le pide que al sonar el evaluador el objeto, el niño diga que objeto escucho.

SONIDOS A EVALUAR:

- 1.- Campana
- 2.- Tambor
- 3.- Metal
- 4.- Madera
- 5.- Fuerte
- 6.- Débil
- 7.- Rápido
- 8.- Despacio
- 9.- Hueco
- 10.- Lleno

F).- DISCRIMINACION DE SONIDOS SEMEJANTES

- 1.- Campana Grande
- 2.- Campana Chica
- 3.- Tambor Grande
- 4.- Tambor Chico
- 5.- Platillos Grandes
- 6.- Platillos Chicos
- 7.- Claves Chicas
- 8.- Claves Grandes
- 9.- Marimba (sonidos graves)
- 10.- Marimba (sonidos agudos)

G).- DISCRIMINACION DEL SENTIDO DEL TACTO

- 1.- Suave
- 2.- Duro
- 3.- Terso
- 4.- Aspero
- 5.- Frío
- 6.- Caliente
- 7.- Ligero
- 8.- Pesado
- 9.- Rígido
- 10.- Flexible

XIII.- TACTOS

En esta prueba debe decirse al niño "¿Dime qué es esto?" o ¿Cómo se llama esto?, mientras se presenta el estímulo y debe señalarse claramente el objeto aludido. En esta prueba los errores pueden ser de dos tipos: a) falta de respuesta y b) respuesta equivocada. Este último caso no debe contarse un error si la respuesta correspondiente en último caso no debe contarse un error si la respuesta corresponde con el estímulo presentado: Por ejem: al presentarse la botella puede responder refresco. Esto no es un error aunque la respuesta no sea la que esperábamos. Cuando suceda algo similar debe anotarse la respuesta dada sin contarla como falla.

A.-

- 1.- Botella
- 2.- Vaso
- 3.- Puerta
- 4.- Bolsa
- 5.- Pelota
- 6.- Moneda
- 7.- Bote
- 8.- Cuaderno
- 9.- Coche
- 10.- Silla

B.- TACTOS DE TAMAÑO

En esta prueba se trata de determinar si el niño discrimina en un conjunto de objetos cuál es el mayor y cuál es el menor. Se le presentan diferentes objetos de diversos tamaños. Se le pregunta: ¿Dime cuál es el más grande? La posición de los objetos debe cambiarse con cada presentación, así como también pueden añadirse o suprimirse algunos objetos, se deben realizar diez presentaciones con los objetos.

C.- TACTOS DE TAMAÑO CON TARJETAS

Se le presentan pares de tarjetas con una misma figura pero de diferente tamaño y se le dira al niño: *¿Dime cuál es la más-grande? o cuál es la más -chica?*

Se presentan cinco pares diferentes de figuras que se presentaran dos veces hasta completar diez reactivos.

D.- TACTOS DE CONTRASTE

El objetivo de la siguiente prueba consiste en comprobar si el niño posee el repertorio de la discriminación entre eventos opuestos una de la otra, se-le pedirá al niño que señale alguno de los eventos.

- 1.- Donde es de noche
- 2.- ¿Donde es de día?
- 3.- ¿Donde llueve?
- 4.- ¿Donde no lleve?
- 5.- ¿Que niño esta limpio?
- 6.- ¿Que niño esta sucio?
- 7.- ¿Que ventana esta más grande?
- 8.- ¿Que ventana esta más chica?
- 9.- ¿Que persona esta más lejos?
- 10.- ¿Que persona esta más cerca?

Los reactivos deben variarse de orden.

E.- TACTOS DE COLORES

Se tratará de medir el número de colores que el niño identifica. Se presentarán primeramente los tres colores básicos (azúl, amarillo, rojo). Durante la presentación de estos se le dira al niño *¿Dime que color es este?*. Posteriormente se le presentarán los colores secundarios (blanco, negro, rosa, naranja, cafe, morado y azul).

- 1.- Azul
- 2.- Amarillo
- 3.- Rojo
- 4.- Blanco
- 5.- Negro
- 6.- Verde
- 7.- Rosa
- 8.- Naranja
- 9.- Café
- 10.- Morado

XIV.- ARTICULACION

Se le dice al niño "vas a repetir lo que te voy a decir".

Se presentan dos veces consecutivas cada una de las palabras al lado de cada palabra esta anotado el sonido cuya precisión se evalúa. Anotar si el sonido es correcto o no. Esta prueba no debe aplicarse si el niño ha fallado en la prueba de ecoicas en tal caso debe anotarse informalmente anotando lo más -- aproximadamente posible la precisión de ella.

- 1.- Mamá (m,a)
- 2.- Pepe (p,e)
- 3.- Baba (b,b)
- 4.- Oso (s,o)
- 5.- Dedo (d)
- 6.- Mu (u)
- 7.- Fec (f)
- 8.- Gato (g,t)
- 9.- Juan (j)
- 10.- Casa (K)
- 11.- Poco (k entre dos vocales)
- 12.- Lalo (L al principio y entre vocales)
- 13.- Sol (s al principio y l al final)
- 14.- Nene (n al principio y entre vocales)
- 15.- Río (rr al principio o rr entre vocales)
- 16.- Perro (rr entre vocales)
- 17.- Aro (r al final)
- 18.- Ir (r al final)
- 19.- Tres (t, tr.)
- 20.- Abre (br)
- 21.- Costra (str)
- 22.- Creo (kr)
- 23.- Este (st)
- 24.- Asco (sk)
- 25.- Tito (t al principio)
- 26.- Niño (ñ)
- 27.- Blanda (bl)
- 28.- Chango (ch al principio)
- 29.- Cacha (ch entre vocales)
- 30.- Cedro (dr)

En caso de que algún sonido o combinación de sonidos se pronuncie defectuosamente debe aplicarse la prueba de articulación específica.

XV.- TEXTUALES A) LECTURA SIMPLE

En esta prueba debe presentarse escrita una vocal de unos dos - centímetros de altura y en diferente orden, dos presentaciones por cada - vocal hasta completar diez reactivos.

B).- TEXTUALES COMPLEJOS

Cada una de las siguientes palabras debe presentarse escrita en una tarjeta. El tamaño de las letras debe ser de uno a dos cm. de altura - Para registrar simplemente se anota la ocurrencia o no de la respuesta se anota como respuesta correcta si el niño la da en forma de pregunta en -- cuyo caso se puede confirmar lo leído si es que es correcto.

El evaluador debe tener cuidado de emplear el tipo de letra con el cual el niño está más familiarizado o con el que alguna vez haya intento enseñarsele, porque existe una gran variedad de tipos y en algunas - etapas del aprendizaje de la lectura los niños, los niños no las conocen - todas. Debe anotarse si el niño responde solo algunos tipos de letra (s); no debe considerarse el límite temporal de cinco segundos si el niño inicia la respuesta.

Se le pregunta al niño ¿Que dice aquí? señalando las palabras:

- 1.- Mamá
- 2.- Pípa
- 3.- Oso
- 4.- Lalo
- 5.- Roja
- 6.- Llave
- 7.- Gato
- 8.- Silla
- 9.- Queso
- 10.- Peso

Si el niño comete errores de sustitución (por ejem: decir "Raja en lugar de Roja") debe contarse como falla y escribirse tal como se - pronuncio.

Anotese la calidad de las respuestas:

- A).- Lenta
- B).- Cortada y con repeticiones
- C).- Titubeante o en forma de interrogación
- D).- Otras (cuáles)

C.- ESCRITURA SIMPLE

Esta prueba deberá realizarse solo si el niño obtuvo más del 90% de respuestas correctas en la prueba de textuales de lectura. Se dictan las vocales dos veces cada una, se anotará si las escribe con mayúsculas o con minúsculas.

D.- ESCRITURA COMPLEJA

Se dictan las siguientes palabras:

- 1.- Mamá
- 2.- Papá
- 3.- Oso
- 4.- Lalo
- 5.- Mano
- 6.- Roja
- 7.- Llave
- 8.- Gato
- 9.- Silla
- 10.- Queso
- 11.- Dedo

XVI.- CIENCIAS SOCIALES

En esta prueba se observará si el niño reconoce.

A.- Personajes familiares y de su comunidad.

- 1.- Mamá
- 2.- Papá
- 3.- Hermana o Hermano
- 4.- Abuelos
- 5.- Maestra
- 6.- Doctor
- 7.- Chofer
- 8.- Albañil
- 9.- Panadero
- 10.- Carpintero

B.- Animales, Flores y Frutas comunes:

- 1.- Rosa
- 2.- Clavel
- 3.- Perro
- 4.- Gato
- 5.- Manzana

- 6.- Platano
- 7.- Gallina
- 8.- Pez
- 9.- Piña
- 10.- Melón

XVII.- CONCEPTOS MATEMATICOS

A.- CONTAR

En esta prueba se evaluará si el niño sabe contar del 1 al 10 por cada objeto contado correctamente es un reactivo.

B.- Discriminación de números:

Que cuente con objetos el número que se le muestre con una tarjeta.

Tocando en la mesa, se presentarán diez reactivos con número del 1 al 10.

C.- Aparear números:

En esta prueba el instructor dice los números y el niño debe dar un golpe en la mesa, o varios según el número: dos golpes para el dos y así sucesivamente (diez reactivos).

C.- ESCRITURA SIMPLE

Esta prueba deberá realizarse solo si el niño obtuvo más del 90% de respuestas correctas en la prueba de textuales de lectura. Se dictan las vocales dos veces cada una, se anotará si las escribe con mayúsculas o con minúsculas.

D.- ESCRITURA COMPLEJA

Se dictan las siguientes palabras:

- 1.- Mamá
- 2.- Papá
- 3.- Oso
- 4.- Lalo
- 5.- Mano
- 6.- Roja
- 7.- Llave
- 8.- Gato
- 9.- Silla
- 10.- Queso
- 11.- Dedo

XVI.- CIENCIAS SOCIALES

En esta prueba se observará si el niño reconoce.

A.- Personajes familiares y de su comunidad.

- 1.- Mamá
- 2.- Papá
- 3.- Hermana o Hermano
- 4.- Abuelos
- 5.- Maestra
- 6.- Doctor
- 7.- Chofer
- 8.- Albañil
- 9.- Panadero
- 10.- Carpintero

B.- Animales, Flores y Frutas comunes:

- 1.- Rosa
- 2.- Clavel
- 3.- Perro
- 4.- Gato
- 5.- Manzana

- 6.- Platano
- 7.- Gallina
- 8.- Pez
- 9.- Piña
- 10.- Melón

XVII.- CONCEPTOS MATEMATICOS

A.- CONTAR

En esta prueba se evaluará si el niño sabe contar del 1 al 10 por cada objeto contado correctamente es un reactivo.

B.- Discriminación de números:

Que cuente con objetos el número que se le muestre con una tarjeta.

Tocando en la mesa, se presentarán diez reactivos con número del 1 al 10.

C.- Aparear números:

En esta prueba el instructor dice los números y el niño debe dar un golpe en la mesa, o varios según el número: dos golpes para el dos y así sucesivamente (diez reactivos).

ANEXO IV (DATOS QUE APORTARA EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA).

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES																													
NOMBRE DE LA ESCUELA:											APLICADOR:																		
PRE-REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE											NOMBRE DE LOS ALUMNOS																		
ATENCION											LUIS	SALVADOR	FERNANDO	OCTAVIO	ANGEL	ARTURO	EDUARDO	JESUS	ENRIQUE	ALVARO	MAURICIO	ARMANDO	GISELA	LETICIA	CLARA	CLAUDIA	DALIA	LUCIA	
REACTIVOS EVALUADOS											NUMERO DE LISTA																		
											1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1.- Observa a una persona que se mueve directamente dentro de su campo visual.											1	5	1	1	1	5	1	1	5	1	1	1	0	0	5	1	1	1	1
2.- Sonríe en respuesta a la atención del adulto											5	0	1	1	1	5	5	1	0	5	5	1	1	0	1	1	1	1	1
3.- Cuando se le llama por su nombre dirige su campo visual hacia el sonido.											1	5	5	1	0	0	5	1	0	5	1	1	1	1	0	1	1	1	1
4.- Sonríe o vocaliza al ver imagen en un espejo.											1	1	1	5	0	0	5	1	0	5	1	1	1	0	1	1	1	1	1
5.- Al escuchar música vuelve su cabeza hacia el sonido.											1	1	1	1	5	5	1	1	0	5	1	1	1	1	0	1	1	1	1
6.- Sigue movimiento de los objetos con los ojos.											1	1	1	1	5	5	1	0	0	5	1	1	1	1	0	1	1	1	1
7.- Extiende su mano hacia un objeto que se le ofrece.											1	1	1	1	5	0	1	0	0	5	1	1	1	1	0	1	1	1	1
8.- Muestra interés a extraños observando sus movimientos											1	1	1	1	0	0	5	0	0	5	1	1	1	1	0	1	1	1	1
9.- Entrega objetos al pedirselos.											1	1	1	1	0	0	5	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
10.- Extiende los brazos al ver a una persona familiar.											1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
RESULTADOS : 1265 de la sumatoria total entre 18 alumnos no da un 70% grupal en esta área.											958	808	958	958	858	208	658	508	58	458	958	1008	808	08	958	1008	1008	1008	

DATOS QUE APORTARA EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ANEXO IV

- 1.- Nombre del niño (a) _____ Edad _____ Sexo _____
- 2.- Nombre de persona que esta directamente relacionada con el niño _____
Parentesco _____
- 3.- Domicilio _____
CALLE No. COLONIA MUNICIPIO
- 4.- Telefono para avisos en caso de accidente _____
- 5.- Tiempo de Escolaridad _____
- 6.- Escuela Oficial _____
- 7.- Escuela Especial _____
- 8.- Pruebas Psicológicas aplicadas anteriormente y resultado.

SINTESIS

- 9.- Pruebas Pedagógicas aplicadas anteriormente y resultados.

- 10.- Prerequisitos para el aprendizaje.

RESULTADOS

ENTREVISTA A LOS PADRES,
(ENCUESTA DE CUESTIONARIO)

Resultados y Observaciones finales.

Anotar SI el niño presenta las siguientes conductas y NO en caso contrario; de ser necesario explicar con amplitud.

CUIDADO PERSONAL

1 VESTIMENTA

1. SE PONE LA OLISA. _____
2. Se pone los pantalones. _____
3. Se pone falda. _____
4. Se pone suéter. _____
5. Se pone pantalones con peto. _____
6. Se pone vestidos. _____
7. Abrocha botones. _____
8. Abrocha botones en la espalda. _____
9. Maneja cierres automáticos. _____
10. Arranca los condones de los zapatos. _____
11. Cierra hebillas. _____
12. Se coloca el cinturón. _____
13. Se pone los zapatos. _____
14. Se pone las sandalias. _____
15. Se pone las botas. _____
16. Se pone los calcetines (medias). _____
17. se pone ropa interior. _____
18. Se pone pijamas. _____
19. Se pone abrigo o chaqueta. _____

III ASEO PERSONAL

1. Cuidado de dientes;

- a) Se los cepilla _____
- b) Usa el dentífrico _____
- c) Se enjuaga la boca _____

2. Cuidado de uñas;

- a) Se las corta _____
- b) Se las limpia _____
- c) Se las lima _____

3. Lavado de manos y cara;

- a) En lavamanos _____
- b) Con jabón _____
- c) Con: toalla _____

4. Sonado de nariz;

- a) Sopla _____
- b) Se limpia _____

III HABILIDADES PARA COMER

1. Manejo de utensilios;

- a) Usa la cuchara _____
- b) Usa el tenedor _____
- c) Usa el cuchillo _____
- d) Usa tazas _____
- e) Usa vasos _____
- f) Usa platos _____

2. Conductas inadecuadas en la mesa;

- a) Come con las manos cuando así no se requiere _____
- b) Tira la comida _____
- c) Escupe la comida _____
- d) Derriba el agua del vaso con frecuencia _____

IV CONTROL DE ESFÍNTERES

- a) Va al baño sin ayuda cuando es necesario _____
- b) Avisa cuando tiene que ir al baño para que lo ayude una persona mayor _____
- c) Defeca sin quitarse antes la ropa, frecuentemente _____
- d) Controla la orina durante el día _____
- e) Controla la orina durante la noche _____

V TAREAS Y RESPONSABILIDADES GENERALES

1. Aseo en casa;

- a) Limpia la mesa _____
- b) Pone la mesa _____
- c) Lava los platos _____
- d) Trapea el piso _____
- e) Tiende la cama _____
- f) Cuelga la ropa en percheros _____
- g) Cuelga la ropa en ganchos _____
- i) Guarda la ropa en cajones _____
- j) Limpia sus zapatos _____
- k) Los cepilla _____
- l) Los pinta _____
- ll) Pone los juguetes en su lugar _____
- m) Va a tirar la basura _____
- n) Va por mandados _____

VII SEGURIDAD CORPORAL

1. ¿Se pasea por el patio o espacios reducidos bajo el cuidado de un adulto? _____
2. ¿Se pasea por espacios cerrados sin ser vigilado? _____
3. ¿No come tierra del jardín o de las macetas? _____
4. ¿Informa con gestos o vocalizaciones a los adultos de algún peligro? _____
5. ¿Busca a un adulto cuando se acerca un animal que no conoce? _____
6. ¿Reporta a un adulto cualquier daño sobre su persona? _____
7. ¿No introduce objetos extraños en sus ojos, oídos o nariz? _____
8. ¿Desconecta enchufes eléctricos por la clavija? _____
9. ¿Juega dentro de los límites de una parque sin reja, siendo vigilado? _____
10. ¿Juega dentro de los límites de un parque sin reja sin ser vigilado? _____
11. ¿Se acerca o se aleja de los columpios con cuidado? _____
12. ¿Evita probar o ingerir sustancias de envases que no conoce? (medicinas, gasolina, líquidos para la limpieza, etc.) _____
13. ¿Se mantiene alejado del fuego? _____
14. ¿Maneja cuchillos y/o tijeras sin hacerse daño? _____
15. ¿Busca a un adulto conocido cuando se le acerca otro adulto pero extraño? _____
16. ¿Recoge vidrios rotos sin hacerse daño? _____
17. ¿Enciende fósforos sin hacerse daño? _____

VIII COMUNICACION

1. ¿Dirige su campo visual ante el llamado de su nombre? _____
2. Responde a preguntas ;
 - a) Por medio de gestos _____
 - b) Verbalmente _____

- c) En forma escrita _____
 d) Da mensajes _____
3. ¿Sigue instrucciones?
 a) Conocidas _____
 b) Nuevas instrucciones _____
4. ¿Habla con adultos?
 a) Familiares _____
 b) Amigos _____
 c) Desconocidos _____
5. ¿Sabe su nombre dirección y número de teléfono? _____
6. ¿Tiene algún problema de lenguaje? _____
 a) Tartamudez _____
 b) Anticuidación (especifique los sonidos problemáticos) _____
 c) Usa muletillas _____
 d) Lentitud _____
 e) Otras (especificar) _____

VIII HABILIDADES INTERPERSONALES

1. ¿Presta sus juguetes y los comparte con otros niños, permitiéndoles usarlos separadamente? _____
2. ¿Pide prestados los juguetes de otros niños, y los regresa a solicitud de su dueño? _____
3. ¿Juega con otros niños?
 a) Con uno o dos niños _____
 b) Con tres o más niños _____
4. ¿Es capaz de ayudar a otros? _____
 a) Ofreciendo su ayuda mientras juega _____
 b) Interrumpiendo su propia actividad _____
5. ¿Pide de comer? _____ ¿cómo? _____
6. ¿Pide ayuda para hacer las cosas? _____ ¿cómo? _____
7. ¿Responde cuando lo regañan? _____ ¿cómo? _____
8. ¿Llama a los demás para que le hagan caso? _____ ¿cómo? _____
9. ¿Pide las cosas cuando las quiere? _____ ¿cómo? _____
10. ¿Avisa cuándo siente algún dolor? _____ ¿cómo? _____

IX CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS

- ¿Cuál de las siguientes conductas presenta su hijo? especifique las veces y la duración aproximada de estas?

1. Autoestimulación física;
 a) Cabecean sin motivo aparente _____

- b) Rasarse excesivamente _____
- c) Manerismos motores (explicar) _____
- d) Repetición continua del mismo sonido _____
- e) Balanceso constante _____

2.- Hiperactividad;

- a) Saltos continuos sin motivo aparente _____
- b) Movimiento excesivo (rápido o muy frecuente) _____

3. Molestar o interrumpir a otros;

- a) Escupiendolos _____
- b) Empujandolos _____
- c) Quitandoles objetos _____

4. Agresión física o verbal;

- a) Golpear a otros sin que lo hayan agredido _____
- b) Lanzar objetos _____
- c) darles patadas _____
- d) Morderlos _____
- e) Lanzar gritos insultantes _____

5. Berninches;

- a) Patalear _____
- b) Lloriqueos _____
- c) Tirarse al suelo _____

6. Autodestrucción;

- a) Morderse _____
- b) Golpearse _____
- c) Rasarse hasta sangrar _____

X ESPECIFICACIONES

1. ¿ Tiene en el hogar algún problema en particular con el niño? _____

2. Describalo brevemente detallando;

- a) Dónde _____
- b) Con quien _____
- c) Cuando _____
- d) Cuántas veces _____

3. ¿Cuál considera usted que sea el problema más grande del niño? _____

- a) Porque _____
- b) En dónde ocurre _____

4. ¿ Esta usted dispuesto a participar en un programa cuyas metas sean enseñarle cosas nuevas a su hijo? _____

- a) Firma del compromiso del padre _____
- b) Firma de compromiso de la madre _____

6. ¿Permitiría el acceso del psicólogo a su casa en caso necesario? _____

Fecha de aplicación _____ firma _____

Nombre de quien entrevistó _____.

ANEXO V (CONTINUACIÓN)

CUADRO DE EVALUACION Y REGISTRO DE REPERTORIOS CONDUCTUALES

NOMBRE DE LA ESCUELA:

APLICADOR:

NOMBRE DE APRENDIZAJES

NIVEL

NOMBRES DE LOS ALUMNOS

COGNACION

1

REACTIVOS EVALUADOS	NOMBRE DE LOS ALUMNOS																			
	ANGEL C.	PAJITO P.	SERGIO L.	OSIEGO M.	ISMAEL CH.	WAGNER A.	PERE D.	WAGNER G.	OSIEGO LUIS	JOSE DE LOS RIOS	GUADALUPE C.	FRANCISCO	ANTONIO C.	EDUARDO	CONNY	JOSE	OSIEGO C.	OSIEGO J.		
1.- Toca objetos con los dedos sin utilizar las palmas.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2.- Saca un objeto de una caja metiendo la mano dentro de ella.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	.5	1	1	1	1	1	
3.- Mete tres objetos en una caja y la vacía.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	.5	1	1	1	1	1	
4.- Encuentra un objeto escondido debajo de una caja.	1	1	.5	1	1	1	1	.5	1	1	1	1	.5	1	1	1	1	1	1	
5.- Señala una parte gruesa de su cuerpo (cabeza).	1	1	1	1	1	1	1	.5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	
6.- Se señala a sí mismo cuando se le pregunta ¿Dónde está? (su nariz)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	
7.- Hace ademanes sencillos cuando se le pide agacharse o pararse. (dijo "al paso de mi casa").	1	1	0	1	.5	1	1	1	1	1	1	0	.5	0	1	.5	1	1	1	
8.- Hace puros de objetos. (pelotas, cubos, etc..)	1	.5	0	1	.5	1	0	.5	1	1	1	.5	1	1	1	1	1	1	1	
9.- Apila tres cubos cuando se le pide.	1	.5	.5	0	1	0	.5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
10. Señala figuras en ilustraciones.	1	.5	0	0	0	1	.5	.5	1	1	1	1	1	.5	0	0	0	1	1	
RESULTADOS: 1530F 18F 85% grupal																				

RESULTADOS: 1530F 18F 85% grupal

80%
100%